

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD,

EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS



**EFICACIA DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN
MINDFULNESS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, LAS
FUNCIONES EJECUTIVAS Y EL BIENESTAR SUBJETIVO DE
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
ESPAÑOLES E ITALIANOS**

Tesis Doctoral

Angela Lori

Memoria de investigación presentada para la obtención del

Grado de Doctor en Psicología con Mención Internacional

Sevilla, 2021

Doctoranda

Angela Lori

Directores:

Francisco Javier Cano García, Universidad de Sevilla

Eva María Padilla Muñoz, Universidad de Sevilla

Antonino Raffone, Universidad la Sapienza de Roma

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD,

EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

*A todas las niñas y a todos los niños,
a todas las adolescentes y a todos los adolescentes,
de hoy y de mañana.*

“La facultad de traer de vuelta deliberadamente la atención errante, una y otra vez, constituye el fundamento mismo del discernimiento, del carácter y la voluntad. Nadie es maestro de sí mismo si no la tiene. La educación que mejore esta facultad sería la educación por excelencia.” (James, 1890)

Indice

<i>Abstract</i>	15
Introducción	19
Capitulo 1: Marco Teórico	24
1.1 Mindfulness: Concepto y Aplicaciones en Psicología.....	24
1.1.1 Mindfulness: Etimología, Definiciones y Aplicaciones.....	24
1.1.2 Aplicaciones del Mindfulness en Psicología	59
1.2 Educación y Mindfulness.....	69
1.2.1 Educación y Problemas en las Aulas.....	69
1.2.2 Usos y Aplicaciones del Mindfulness en Educación	79
1.2.3 Estado Del Arte: Estudios Aplicados y Metaanálisis	103
1.2.4 Aprendizaje Consciente, Adaptaciones de Practicas y Programas de Mindfulness con Evidencia para Escolares.....	133
1.3 Síntesis	160
Capitulo 2: Objetivos e Hipótesis	162
2.1 Objetivo General	162
2.2 Hipótesis	162
Capitulo 3: Método	166
3.1 Participantes.....	166
3.2.1 Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM)	168
3.2.2. Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF).....	173
3.2.3 Emotional Quotient-Inventory: Youth Version (EQ-I: YV).....	177
3.2.4 Descripción del Programa Mindful Schools Impartido en Este Estudio	182
3.3 Procedimiento	188
3.3.1 Planificación Temporal del Estudio	188
3.4. Diseño y Variables	193
3.5 Análisis Estadísticos.....	194
Capitulo 4: Resultados	196
4.1 Efecto Del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena.....	196
4.1.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena en la Muestra Global .	196
4.1.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena en Función Del País....	197
4.1.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena en Función de la Etapa Educativa	200
4.1.4 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena en Función del País y de la Etapa Educativa	202

4.2.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Rendimiento Académico en la Muestra Global	207
4.2.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Rendimiento Académico en Función del País	208
4.2.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Rendimiento Académico en Función de la Etapa Educativa	211
4.2.4 Efecto Del Entrenamiento en Mindfulness en Función del País y de La Etapa Educativa	213
4.2.5 Mediación del nivel de conciencia plena en los efectos del entrenamiento en mindfulness en el rendimiento academico	216
4.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas (Escala BRIEF).....	218
4.3.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas en la Muestra Global	218
4.3.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas Funciones Ejecutivas en Función del País	219
4.3.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas Funciones Ejecutivas en Función de la Etapa Educativa	222
4.3.4 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas en Función del País y la Etapa Educativa.....	224
4.3.5 Descripción Resultados Significativos en las Subescalas del BRIEF.....	229
4.3.6 Mediación del Nivel de Conciencia Plena en los Efectos del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas.....	268
4.4 Efecto Del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional (EQi-YV).....	270
4.4.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional en la Muestra Global	270
4.4.2 Efecto Del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional en Función del País	271
4.4.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional en Función de la Etapa Educativa	274
4.4.4 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional en Función del País y de lLa Etapa Educativa	276
4.4.5 Descripción Resultados Significativos en las Subescalas del EQi- YV.....	281
4.5 Mediación del Nivel de Conciencia Plena en los Efectos del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional	299
4.6 Análisis de Moderación Estadística	301
4.6.1 Moderación por género	302
4.6.2 Moderación por Puntuación Pre- Intervención en Funciones Ejecutivas, Inteligencia Emocional y Atención Plena	303
4.6 3 Fiabilidad de las Escalas Utilizadas en Este Estudio.....	304
Capitulo 5: Discusión	306

5.1 Discusión Resultados de Las Hipótesis Relativas a la Variable Mediadora Atención Plena (Escala CAMM)	309
5.1.1 La Atención Plena Como Variable Mediadora	309
5.1.2 Análisis de Moderación	323
5.2 Discusión Sobre los Resultados Obtenidos en Rendimiento Académico Considerando las Calificaciones de Lengua y Matemáticas	329
5.2.1 Diferencias para la Muestra Global	329
5.2.2 Diferencia Entre Países	333
5.2.3 Diferencia Entre Etapas Educativas	334
5.2.4 Diferencias para la Interacción Países Y Etapas	335
5.2.5 Efecto de la Mediación	337
5.2.6 Síntesis Global Rendimiento Académico	338
5.3 Discusión de los Resultados Obtenidos para la Escala Brief Sobre Funciones Ejecutivas	340
5.3.1 Diferencias para la Muestra Global	340
5.3.2 Diferencias entre Países	343
5.3.3 Diferencias entre Etapas Educativas	346
5.3.4 Diferencias para la Interacción Países Y Etapas	354
5.3.5 Efecto de la mediación	364
5.3.6 Síntesis Global Funciones Ejecutivas	366
5.4 Discusión de los Resultados Obtenidos de la Escala de Inteligencia Emocional	370
5.4.1 Diferencias para la Muestra Global	370
5.4.2 Diferencias entre Países	373
5.4.3 Diferencias entre Etapas Educativas	376
5.4.4 Diferencias para la Interacción Países y Etapas	377
5.4.5 Efecto de la Mediación	386
5.4.6 Síntesis Global para Inteligencia Emocional	387
5.5 Síntesis Global de los Resultados	390
5.6 Limitaciones sobre los Resultados	396
5.7 Futuras Investigaciones	401
Capitulo 6: Conclusiones	403
Referencias Bibliográficas	409

Índice de Tablas

Tabla 1.....	107
Tabla 2.....	130
Tabla 3.....	134
Tabla 4.....	138
Tabla 5.....	166
Tabla 6.....	174
Tabla 7.....	180
Tabla 8.....	181
Tabla 9.....	187
Tabla 10.....	196
Tabla 11.....	198
Tabla 12.....	200
Tabla 13.....	203
Tabla 14.....	207
Tabla 15.....	209
Tabla 16.....	211
Tabla 17.....	213
Tabla 18.....	218
Tabla 19.....	220
Tabla 20.....	222
Tabla 21.....	224
Tabla 22.....	229
Tabla 23.....	231
Tabla 24.....	232
Tabla 25.....	234
Tabla 26.....	235
Tabla 27.....	238
Tabla 28.....	241
Tabla 29.....	242
Tabla 30.....	244
Tabla 31.....	248
Tabla 32.....	250
Tabla 33.....	254
Tabla 34.....	256
Tabla 35.....	263
Tabla 36.....	264
Tabla 37.....	266
Tabla 38.....	270
Tabla 39.....	272
Tabla 40.....	274
Tabla 41.....	277
Tabla 42.....	283
Tabla 43.....	285
Tabla 44.....	290
Tabla 45.....	293

Tabla 46	295
Tabla 47	302

Inidice de figuras

Figura 1	75
Figura 2	103
Figura 3	197
Figura 4	199
Figura 5	199
Figura 6	201
Figura 7	202
Figura 8	205
Figura 9	205
Figura 10	206
Figura 11	206
Figura 12	208
Figura 13	210
Figura 14	210
Figura 15	212
Figura 16	213
Figura 17	215
Figura 18	216
Figura 19	216
Figura 20	219
Figura 21	221
Figura 22	221
Figura 23	223
Figura 24	224
Figura 25	227
Figura 26	227
Figura 27	228
Figura 28	228
Figura 29	230
Figura 30	232
Figura 31	233
Figura 32	235
Figura 33	237
Figura 34	240
Figura 35	241
Figura 36	249
Figura 37	251
Figura 38	255
Figura 39	258
Figura 40	263
Figura 41	265
Figura 42	268
Figura 43	271
Figura 44	273
Figura 45	273

Figura 46	275
Figura 47	276
Figura 48	279
Figura 49	280
Figura 50	280
Figura 51	281
Figura 52	284
Figura 53	288
Figura 54	288
Figura 55	292
Figura 56	294
Figura 57	296
Figura 58	303
Figura 59	304

Abstract

Recently schools started seeking innovative ways to support students who are experiencing obstacles regarding academic, behavioral and emotional challenges arising in the classrooms. Mindfulness interventions in schools arose as a potential solution for students, after adult's mindfulness-based interventions effectiveness has been scientifically demonstrate in the last years. Still scarce are the controlled trials evaluating the mindfulness interventions' efficacy between young people in school settings.

The purpose of the current study was to evaluate the school-based program of mindful practices *Mindful Schools* in a quasi-experimental controlled study on 207 Spanish and Italian state schools' students ages 8-9 and 13-14 years. Academic grades have been collected from the teacher's reports; questionnaires have been completed by parents assessing children's executive functions and by students, assessing mindfulness and emotional intelligence before, after and after 5 months from the end of the program.

Data analysis indicates some improvements on mindfulness level, academic achievements, executive functions (especially emotional control and behavioral regulation) and emotional intelligence (mostly in stress management and interpersonal ability) for middle schools' and Italian students. Literature supports these findings and the effectiveness of mindfulness programs in schools' settings during adolescence, considered the most favorable period for mindfulness acquisition thanks to the greater brain plasticity. The mediation analysis of mindfulness level in the posttest on the other variables, was not significant. This kind of analysis are rare in other studies. The moderation analysis demonstrates that students with initial lowest Metacognition Index (executive function difficulties) increased their level of mindfulness more than others. These results indicate a stronger effect of Mindful School program on students with executive function difficulties. With these results we can affirm that Mindful School program can be useful for adolescent students

to have better awareness level, academic achievements, executive functions and emotional intelligence but more scientific studies are needed to confirm these findings.

Future works should have active control groups and can be longitudinal studies to observe how students react receiving mindfulness program in adolescence if they already received mindfulness programs in their childhood; moderation analysis can be conducted to identify which students' characteristics can improve with mindfulness programs. It would be interesting to have more studies with mediation analysis to understand if the mindfulness level influences other variables. Moderators as gender, doses of mindfulness classes, instructor experience, main characteristics of programs also can be studied.

Resumen

Recientemente, las escuelas han empezado a buscar formas innovadoras de apoyar los estudiantes que experimentan desafíos académicos, conductuales y emocionales en las aulas. Las intervenciones de mindfulness en las escuelas surgieron como una solución potencial para los estudiantes, después de que la eficacia de las intervenciones basadas en mindfulness para adultos se haya demostrado científicamente en los últimos años. Todavía son escasos los ensayos controlados que evalúan la eficacia de las intervenciones en mindfulness entre los jóvenes en el ámbito escolar.

El propósito del presente estudio fue evaluar el programa escolar de prácticas de mindfulness *Mindful Schools* en un estudio controlado cuasi-experimental en 207 estudiantes de escuelas públicas españolas e italianas de 8-9 y 13-14 años. Las calificaciones académicas se han recogido a partir de los informes de los profesores; cuestionarios han sido completados por los padres evaluando las funciones ejecutivas de los hijos y por los alumnos, evaluando el mindfulness y la inteligencia emocional antes, después y al cabo de 5 meses de la finalización del programa.

El análisis de datos indica algunas mejoras en el nivel de mindfulness, los logros académicos, las funciones ejecutivas (especialmente el control emocional y la regulación del comportamiento) y la inteligencia emocional (sobre todo en la gestión del estrés y la capacidad interpersonal) sobre todo para los estudiantes de secundaria y de Italia. La literatura apoya estos hallazgos y la eficacia de los programas de mindfulness en el entorno escolar durante la adolescencia, considerada el periodo más favorable para la adquisición de mindfulness gracias a la mayor plasticidad del cerebro. El análisis de mediación del nivel de mindfulness en el posttest sobre las demás variables no fue significativo. Este tipo de análisis son poco frecuentes en otros estudios. El análisis de moderación demuestra que los estudiantes con el Índice de Metacognición inicial más bajo (dificultades en la función ejecutiva) aumentaron su nivel de mindfulness más que los otros. Estos resultados indican un mayor efecto del programa Mindful School en los alumnos con dificultades en las funciones ejecutivas. Con estos resultados podemos afirmar que el programa

Mindful School puede ser útil para que los estudiantes adolescentes tengan un mejor nivel de conciencia, logros académicos, funciones ejecutivas e inteligencia emocional, pero se necesitan más estudios científicos para confirmar estos hallazgos.

Los futuros trabajos deberían contar con grupos de control activos y podrían ser estudios longitudinales para observar cómo reaccionan los estudiantes recibiendo programas de mindfulness en adolescencia si ya recibieron programas de mindfulness en su infancia; se pueden realizar análisis de moderación para identificar qué características pueden mejorar los estudiantes con los programas de mindfulness. Sería interesante contar con más estudios con análisis de mediación para entender si el nivel de mindfulness influye en otras variables. También pueden estudiarse moderadores como el género, las dosis de clases de mindfulness, la experiencia del instructor y las características principales de los programas.

Introducción

En los últimos años el mindfulness está siendo utilizado como instrumento de intervención en ámbitos como la psicología, la medicina y la educación. Por mindfulness se entiende una serie de técnicas meditativas procedentes de la tradición oriental. Según Kabat Zinn es la conciencia que emerge de prestar atención deliberadamente en el momento presente y sin juicio de las cosas tal cual son (Kabat-Zinn, 1990). La psicología contemporánea ha estado usando el mindfulness (o atención plena, conciencia plena o conciencia del momento) para aumentar la conciencia, fomentar las capacidades atencionales y la concentración; para responder de manera eficaz a aquellos procesos mentales que son causa de distrés emocional o de comportamientos desadaptativos. Este uso del mindfulness ha sido beneficioso para la salud y ha sido estudiado a nivel científico como demuestran las numerosísimas publicaciones sobre el tema en los últimos 30 años.

El mindfulness aporta beneficios para responder al estrés porque evita que se reaccione de manera automática a los impulsos y a las emociones. Es decir, provoca cierta desidentificación hacia los pensamientos y emociones que se llegan a vivir de una manera más objetiva y eficaz sin quedar atrapados en ellos, lo que ayuda a superar situaciones estresantes o de ansiedad y depresión. Es útil también para ser consciente de las fortalezas y los recursos personales, para fomentar la resiliencia y vivir una vida más satisfactoria. Sintéticamente, el mindfulness ayuda a concebir respuestas más adaptativas. Observando el amplio número de investigaciones llevadas a cabo con poblaciones clínicas y no clínicas, se hace más patente que son aún pocos los estudios desarrollados en el ámbito educativo con niños y adolescentes.

Recientemente, en el ámbito educativo, se está desarrollando un creciente interés por aceptar e incorporar una visión más integral del niño y se demanda que las escuelas tengan que proporcionar no solo una educación formal, sino también una atención al bienestar psicofísico del niño como ser completo (Huppert & Johnson, 2010). Esa puede ser una de las razones que han

determinado, en los últimos 15 años, el crecimiento de manera exponencial de estudios teóricos y aplicaciones clínicas que utilizan el mindfulness en edad escolar (Fabbro & Muratori, 2012; Greenberg & Harris, 2012).

Como recogen González-Mesa & Amigo Vázquez (2018) son varias las intervenciones para desarrollar este nuevo enfoque dentro del ámbito educativo. Las más habituales son las dirigidas al manejo del estrés, y al fomento de habilidades socioemocionales, cognitivas y comportamentales (Felver et al., 2016). En la misma línea, Zenner et al., ponen en evidencia que las intervenciones basadas en mindfulness en ámbito escolar son útiles a los estudiantes para mejorar la atención, la autorregulación en situaciones de estrés, la resiliencia y para reducir los comportamientos agresivos (Zenner et al., 2014).

En definitiva, el mindfulness en ámbito educativo está adquiriendo gran importancia en las últimas décadas y cada vez su uso y aplicación es más generalizado. En muchos estados de E.E.U.U. se emplea el mindfulness en los colegios, en las pausas previas y posteriores a las clases. En Europa también se está implementando: por ejemplo, en Holanda el ministerio de la Educación da formación gratuita a los maestros interesados (Amigo-Vázquez, 2018). En España e Italia, también en los últimos años, se ha visto incrementado el interés por la formación del profesorado y por la implementación de programas específicos en las aulas (Mamone, entrevista telefónica, septiembre 2018; Luis-Pascual, 2017).

En España, como recoge Amigo-Vázquez (2018), más de 200 colegios públicos implementan el mindfulness, con mayor difusión en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Como afirma la profesora Mamone, de la Universidad la Sapienza de Roma, en una entrevista realizada el día 30 de enero 2019, en Italia no hay datos oficiales sobre la difusión del mindfulness en ámbito educativo. Actualmente, el ministerio de la educación

(MIUR) está ofreciendo formación de mindfulness a los profesores de primaria y secundaria. En el momento de la entrevista, habían participado 50 profesores de toda Italia; además, se está creando una red de Escuelas Conscientes. Actualmente, el grupo de investigación y formación de la profesora Mamone, se está centrando en la supervisión de diferentes escuelas en Roma, Cerdeña y Abruzzo. La profesora afirma que es un fenómeno en rápida expansión.

Es este creciente interés por el mindfulness en el ámbito educativo, y la necesidad de abordar la educación desde una perspectiva holística, que considere a los estudiantes como personas, más que como seres que aprenden contenidos formales, lo que nos ha llevado a diseñar esta investigación.

El estrés que vive un niño o un adolescente en la escuela está relacionado con los deberes, con el rendimiento que debe conseguir, con la relación entre los iguales, con los profesores, con los padres, sobre todo por lo que se refiere a los adolescentes, que viven en una época de cambio físico y emocional.

El mindfulness puede ser un instrumento útil para hacer frente a estas dificultades de los estudiantes y esta tesis intenta contribuir a la evidencia científica sobre su eficacia.

El objetivo general de esta investigación es comprobar la eficacia de un programa de entrenamiento en mindfulness de 12 semanas, para estudiantes de educación primaria (3º primaria) y secundaria (2º ESO) en España (Sevilla) y en Italia (3º año de la Secundaria de primer grado, Florencia), en la mejora del rendimiento académico, las funciones ejecutivas y el bienestar subjetivo.

Cinco son los bloques en que está estructurado este trabajo.

La primera parte es el marco teórico compuesto de un primer apartado sobre la delimitación conceptual del mindfulness y un segundo que describe las experiencias del uso de la técnica de mindfulness en el ámbito educativo; en la segunda parte se describe el método; en la

tercera y cuarta se exponen los resultados y la discusión, respectivamente.

En el primer capítulo, la primera parte, dedicada al origen y evolución del mindfulness, se desarrolla en una delimitación conceptual, una descripción de las definiciones operacionales, de los componentes psicológicos y de los mecanismos psicoterapéuticos que la constituyen.

Se presenta luego la conceptualización realizada por Germer et al. (2005) sobre el mindfulness como constructo psicológico (donde se habla de los instrumentos que han sido creados para su evaluación), como proceso psicológico y como técnica meditativa.

Finalmente, se abordan las aplicaciones del mindfulness en psicología, describiendo los programas y otras propuestas de intervención basadas en mindfulness.

En la segunda parte del primer capítulo se habla de educación y mindfulness, empezando con un apartado sobre los problemas en las aulas en la escuela actual en Europa y, específicamente, en la realidad de España e Italia. Se presenta luego la necesidad de experimentar e implementar metodologías innovadoras como el mindfulness en educación introduciendo las bases teóricas y neurocientíficas de la aplicación del mindfulness en las etapas de desarrollo. Seguidamente se presenta el estado del arte de estudios aplicados y metaanálisis con escolares de educación primaria y secundaria. En la penúltima parte se habla de aprendizaje consciente, de adaptaciones de prácticas y programas de mindfulness con evidencia para escolares y en particular del programa *Mindful Schools* que ha sido empleado en este estudio cuasiexperimental. En la última parte se describen los instrumentos para medir el mindfulness con niños y adolescentes.

En el segundo capítulo se presenta la metodología del estudio. Se describen las variables independientes, dependientes y mediadora; los participantes; el procedimiento con la planificación temporal del estudio; el programa impartido; el diseño; los

instrumentos de medición y la fiabilidad de las escalas utilizadas.

El tercer capítulo se centra en el método presentando los participantes al estudio, los instrumentos utilizados, el procedimiento, el diseño y las variables.

En el capítulo cuatro se presenta la descripción de los resultados obtenidos; es decir, el efecto del entrenamiento en mindfulness en la atención plena, las calificaciones, las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional por país, etapa educativa y por país y etapa educativa. Utilizamos un ANOVA factorial mixto de medidas repetidas, con la participación en el programa (sí vs. no) como variable entregupo y los tres momentos de medida (pretest, postest y seguimiento) como variable intragrupa. Se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el postest en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de las variables dependientes en el pretest a los valores obtenidos en el postest y en el seguimiento. Ante la ausencia de confirmación de un número importante de hipótesis, se planteó la necesidad de explorar la posibilidad de otros efectos condicionales que nos ayudaran a comprender los resultados. En primer lugar, consideramos el papel moderador del género (chicos vs. chicas) y de las puntuaciones pretest-intervención de los criterios (funciones ejecutivas e inteligencia emocional) y de la variable mediadora (atención plena) en el efecto de recibir la intervención (sí vs. no) en el cambio en las puntuaciones pre, post y seguimiento de todas las variables criterio.

En el quinto capítulo se discuten los resultados obtenidos en relación con la literatura existente; nos detenemos en las limitaciones del estudio y en posibles propuestas para futuros estudios aplicados y de investigación en el ámbito educativo.

Finalizamos, con el capítulo de conclusiones donde se da respuesta a cada una de las hipótesis planteadas y con el listado de referencias bibliográficas utilizadas a lo largo de todo el trabajo

Capítulo 1: Marco Teórico

1.1 Mindfulness: Concepto y Aplicaciones en Psicología

1.1.1 Mindfulness: Etimología, Definiciones y Aplicaciones

En los últimos años, algunos conceptos de origen oriental están ganando posiciones en el ámbito científico de la psicología, de la medicina y de otras disciplinas como la educación. De forma especial, desde los años setenta, se está poniendo un énfasis particular en una forma de conciencia llamada *mindfulness*.

Jon Kabat-Zinn (2003) habla del *mindfulness* como uno de los puntos centrales de la psicología budista y, como dice Amadei (2013), *mindfulness* es una expresión nueva con un corazón muy antiguo. De hecho, esta forma de conciencia, que se desarrolla practicando algunas técnicas meditativas, tiene más de 2.500 años y se utiliza, aunque con términos diferentes, en un vasto territorio. En el apartado siguiente se presenta una introducción de la etimología de la palabra *mindfulness* y cada uno de sus significados según los contextos en que aparece.

1.1.1.1 Etimología y Origen del Término.

La palabra inglesa *mindfulness* se emplea para traducir el término del idioma pali “Sati” y el término sánscrito “Smṛti” (Brazier, 2013).

Estas dos palabras aluden a un concepto que se usa en la tradición budista y se refiere al cultivo de la atención correcta que representa el séptimo paso del noble óctuple sendero que Buda indicó como la vía para superar el sufrimiento (Siegel, Germer, Olendzki, 2008). En la visión budista, la atención plena, la sabiduría y la ética están conectadas entre sí y se condicionan dentro de un verdadero sistema de vida representado por un camino (el óctuple sendero) para liberarse del sufrimiento (Hanh, 1993).

El idioma pali es el mismo en que fueron registradas las enseñanzas de Buda hace

2.500 años. Como observa Siegel (2008), por primera vez se traduce el término “Sati” con la palabra inglesa mindfulness en un diccionario inglés de 1921 escrito por Davids & Stede (1921).

El término “Sati” coincide con los conceptos de conciencia, atención, recuerdo (Siegel et al., 2008) o también conciencia con la mente vacía, consciencia atenta, presencia mental (Fossati et al., 2011).

El cultivo de esa facultad, en la concepción budista, incrementa la conciencia y la sabiduría porque permite observar cómo la misma mente produce el sufrimiento. La práctica del mindfulness, en esta visión, disminuye los grados de sufrimiento (Siegel et al., 2008, p 17). Como dice Gethin (2011) el termino sánscrito “smriti” tiene una acepción de conciencia que se refiere al recuerdo de sí, o sea acordarse de la vivencia propia mientras se vive, en el momento presente (Brazier, 2013). Es una manera de estar atentos y percatarse; en ese sentido, la intención tiene una gran importancia en la práctica del mindfulness (Siegel et al., 2008, p.3).

El monje budista Thic Nhat Hanh define el mindfulness en 1975 como “la capacidad de mantener viva la conciencia en la realidad como se ofrece en el presente” (Nhat, 1975). Hoy día el significado de la palabra mindfulness no hace referencia únicamente a la traducción de la palabra “Sati”; sino que incluye otras nociones y prácticas: la aceptación, la sabiduría, el discernimiento, la libertad interior, la compasión y el amor. Si bien en el ámbito científico la palabra mindfulness se suele utilizar directamente en inglés, suele traducirse al español con las expresiones de *presencia plena*, *atención plena* (Bornaetxea et al., 2014; Miró, 2006) o *consciencia plena* (Martín-Asuero & García de la Banda, 2007; Vallejo Pareja, 2006). El concepto de mindfulness comprende también otras definiciones al traducirse al español: atención consciente, atención pura, plenitud mental, atención intencional, conciencia del momento, atención acertada o recta atención (Colás Valiño, 2016). Hay que subrayar cómo actualmente la práctica y la enseñanza del mindfulness, y de otras técnicas meditativas, se realiza de forma totalmente secular; es decir, para practicarla no es necesario ser fieles o seguir ninguna creencia religiosa o cultural (Duerr et al., 2003; Hart, 2007).

Las prácticas de mindfulness han sido adoptadas por la psicología actual como técnicas para desarrollar los niveles de consciencia y crear respuestas que permitan afrontar, de forma más eficaz, los procesos mentales que derivan hacia trastornos psicopatológicos o problemas del comportamiento (Bishop, Shapiro, & Lau, 2004, p.231).

En este trabajo se utilizarán las palabras mindfulness, atención plena y consciencia plena para referirse al concepto general que incluye todos los aspectos que se han expuesto arriba. Asimismo, se hace una aproximación al mindfulness y a la práctica de la meditación desde una perspectiva completamente laica y científica.

1.1.1.2 Concepto y Definiciones Operacionales.

Como se dijo anteriormente, Kabat-Zinn fue el médico biólogo estadounidense que por primera vez entendió la importancia de esta forma de consciencia. Introdujo el mindfulness en occidente, y en el contexto medico científico, a finales de los años setenta. Junto a otros científicos han adaptado el concepto espiritual de la tradición budista; es decir, el trabajo de entrenamiento mental para liberarse del sufrimiento propio y de los demás, en una serie de prácticas de meditación y atención con fines terapéuticos muy eficientes, poderosas y versátiles (Hyland, 2015).

La definición que Kabat Zinn (1990) propone para mindfulness es la siguiente: “el estado de consciencia que emerge a través de prestar atención en el momento presente, de forma intencional, y sin juzgar, a la experiencia que se despliega momento a momento” (p. 145). Esa técnica se practica aplicada a la respiración, al movimiento, a las actividades cotidianas etc. y, según el autor, puede ofrecer un instrumento muy valioso para contactar la vitalidad y la sabiduría de la persona (Kabat-Zinn, 1994). El mismo Kabat Zinn fue el primero en aplicar el mindfulness en el ámbito clínico con el Programa MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction, Reducción de Estrés Basada en la Conciencia Plena).

En 1979 creó la Clínica para la Reducción del Estrés en la Facultad de Medicina de la Universidad de Massachussets, para tratar aquellos casos y problemas clínicos que no respondían adecuadamente al tratamiento médico convencional. Su programa MBSR empezó a ser muy popular también entre los profesionales y los pacientes sanitarios. Actualmente, la aplicación de las técnicas de mindfulness en la psicoterapia y en el ámbito médico en general está muy extendida. Más recientemente, se está difundiendo en el ámbito de la empresa y de la educación.

A pesar de su eficacia, en los últimos años, diferentes autores han empezado a estudiar el fundamento científico del programa y a buscar una definición operativa consensuada del constructo mindfulness para definir y describir sus factores constituyentes, sus mecanismos de acción, crear instrumentos de evaluación y verificar la validez de los enfoques que lo aplican. No obstante, los esfuerzos realizados hasta ahora para dar una definición operacional del término, parecen no haber dado sus frutos (Hayes y Shenk, 2004), porque es un concepto diverso y está sujeto a la evolución de su significado debido también al creciente número de investigaciones que traducen el término de diferentes maneras. Los numerosos estudios realizados sobre la temática están condicionando el significado del término que se supone seguirá actualizándose y modificándose levemente con el tiempo (Simón, 2012)

Por la naturaleza multidimensional y experiencial del mindfulness, no es simple dar definiciones unívocas; la mayoría de los estudios, según el ámbito de interés, ponen en evidencia aspectos diferentes de este constructo.

De aquí en adelante se incluirán aquellas definiciones que se han centrado en aportar operacionalidad al término mindfulness. Es decir, que lo describen de un modo que le permite ser accesible, y ser medido y probado de forma independiente en personas diferentes a los que lo definieron inicialmente.

Uno de los enfoques más específicos es el de la profesora Langer, que conceptualizó el mindfulness desde la perspectiva de la psicología social poniendo el acento en la conciencia plena

que se desarrolla con la observación de los aspectos cognitivos relativos a los estímulos provenientes del ambiente externo (Langer, 1992); es decir, mindfulness como habilidad sociocognitiva (Langer et al., 1978).

Como recoge Gil (2016), Langer usa una perspectiva menos teórica y más cognitivista y define la atención plena como proceso cognitivo que utiliza la creación de nuevas categorías, la apertura hacia nueva información y la conciencia desde más perspectivas.

El enfoque que usa Langer pretende poner énfasis en el prestar atención a los estímulos del ambiente, notando lo que ocurre de manera atenta, mindful. Y lo contrapone al estado de mindlessness; es decir, el modo cognitivo por defecto que se activa tomando automáticamente las informaciones provenientes del entorno de manera inflexible, sin tener en cuenta los aspectos novedosos o derivados del contexto en que la información se produce. Según Langer, usando el modo mindfulness, las personas pueden mirar desde nuevos puntos de vista la realidad, crear categorías diferentes y a partir de ahí reconstruir activamente sus ambientes (Compton & Hoffman, 2012; Langer, 1989; 1997). Cuando se conoce la realidad con sensibilidad hacia el contexto, con sus características cambiantes, se desarrolla una apertura a nuevas informaciones que puede contribuir a poner en discusión los esquemas mentales que se usan habitualmente. Un comportamiento rígido e inflexible deriva de una manera de conocer el mundo desarrollada con el uso de categorías conocidas y preestablecidas. Mientras que siendo consciente constantemente de las novedades se tiene que vivir en un estado de aceptación, integrando la incertidumbre y el hecho de que lo que conocemos del mundo tiene que ser puesto en cuestión dependiendo del contexto en que nos encontramos. Integrando la incertidumbre, el individuo llega a ser consciente de las novedades y de las diferencias y está más atento a su entorno (Khoury et al., 2018).

En las descripciones que siguen se toma como referencia la conceptualización de la definición del mindfulness de la psicología clínica, que toma en consideración el desarrollo de la atención plena desde la observación de los estímulos externos, pero también de los internos (sensaciones, pensamientos, emociones, etc.).

Desde que en 1979 Kabat Zinn fundó la Clínica para Reducción del Estrés y un programa específico para la reducción del estrés (MBSR), el mindfulness empezó a ser muy popular entre los profesionales y pacientes sanitarios. La primera propuesta para una definición operativa del concepto de mindfulness fue dada, de un lado, en un artículo escrito por Brown & Ryan (2003) y por otra parte en otra publicación de ese mismo año de Dimidjian & Linehan (2003); a ellos siguió la de Bishop et al. en 2004.

La conciencia plena viene definida por Brown & Ryan (2003) como la conciencia que comprende dos conceptos que son el darse cuenta o la percepción (*awareness*) y la atención.

Para ellos el mindfulness es una capacidad natural, un estado de conciencia que se compone de una atención abierta y receptiva hacia la experiencia y los eventos que se desarrollan en el presente. Ellos describen el mindfulness como la conciencia (*consciousness*) que se compone por la percepción, el darse cuenta o *awareness* y la atención (Pérez & Botella, 2006).

En esta visión *awareness* es la experiencia subjetiva, el foco de la conciencia que observa constantemente las experiencias subjetivas internas y externas; la *atención* es la capacidad de dirigir el foco de la percepción a las experiencias de la realidad que se han seleccionado. Se puede ser consciente cuando llega un estímulo sin que tome el centro de la atención. La atención por el contrario puede captar “figuras” fuera del campo de la *awareness*, llevándolas en el foco de atención durante un cierto periodo de tiempo. Mindfulness entonces presupone *atención* y *awareness* en el momento presente (Enríquez Anchondo, 2011).

Brown & Ryan (2003) definen también el constructo mindfulness como rasgo y como estado, atribuyéndole un rol importante en la autorregulación emocional. Estos autores afirman

que el mindfulness o atención plena no deriva exclusivamente de la meditación, aunque sea algo que se incrementa con ella. Sostienen que es una capacidad natural que pertenece a todos los seres humanos. En este sentido, afirman que las personas tienen diferentes grados de disposición o voluntad para percatarse y mantener la atención en lo que va sucediendo en el presente. Añaden también que la habilidad de atención varía en un mismo sujeto al poder ser incrementada, intensificada o mitigada por distintos factores.

Así, el mindfulness entendido como *rasgo* hace alusión a las diferencias de tendencia y voluntad de los sujetos para mantener la conciencia y el foco de atención en la experiencia del momento presente; mientras que mindfulness como *estado* representa los niveles de mindfulness en cada individuo, que son sensibles y pueden modificarse dependiendo de varios factores (Parra Delgado et al., 2012).

Del otro lado, Dimidjian & Linehan (2003) reconocen tres características que se refieren a la manera en que se practica el mindfulness: la observación (darse cuenta, volver la conciencia); la descripción (etiquetar, reconocer) y la participación.

Se añaden también tres cualidades que se refieren a cómo las personas realizan estas actividades: con atención sin juicio (críticas); estando en el momento presente con la mente del principiante y participación eficaz.

En esta visión, los autores, incluyen componentes claves del mindfulness añadiendo nuevos conceptos asociados con la eficacia, la participación y el etiquetado de la experiencia vivida que no aparecen en otras definiciones de mindfulness. Por ejemplo, el concepto de eficacia está, generalmente, conectado con la racionalidad, que en el ámbito mindfulness se llama “modo mental hacer”. Desde la perspectiva mindfulness del “modo ser” se trata de una eficacia que se refiere a la capacidad de observar con conciencia.

Inmediatamente después de la propuesta de Dimidjian y Linehan, Bishop et al. en 2004 ofrecen una definición operativa del mindfulness, describiéndolo como “Un proceso de regulación atencional a fin de traer una cualidad de conciencia no elaborativa hacia la experiencia actual y relacionarse con la propia experiencia con una actitud de curiosidad, apertura y aceptación” (Bishop 2004, p. 234) y también “como un proceso para aumentar el insight en la naturaleza de la propia mente y la adopción de una perspectiva de descentramiento de los pensamientos y sentimientos de manera que puedan ser experimentados en términos de su subjetividad (en vez de validarlos necesariamente) y de naturaleza transitoria (en vez de permanentes)” (Bishop 2004, p. 234).

El mindfulness para ellos es un proceso: el esfuerzo de mantener la atención en la observación del flujo cambiante de los pensamientos, emociones y sensaciones físicas con el objetivo de comprender profundamente su naturaleza. El componente esencial es la *autorregulación de la atención*, es decir, sostener la atención en la experiencia vivida en el momento presente que conlleva la capacidad de volver a la experiencia del presente si la mente se distrae, y la percepción no juzgante de pensamientos, sentimientos y sensaciones (Hayes & Feldman, 2004). Otro componente fundamental es la *actitud* con que se experimenta el momento vivido en el presente. Esa actitud en el proceso del mindfulness prevé una disposición de *aceptación, apertura y curiosidad* sin tomar en consideración el valor positivo o negativo de la experiencia.

De manera similar, Cardaciotto (2005) describe mindfulness como “la tendencia a ser consciente de las propias experiencias internas en un contexto de aceptación de esas experiencias sin juzgarlas” (o.c. en Vázquez-Dextre, 2016, p.43). Como se anticipó en la definición de Langer, el estado que se contrapone al mindfulness es la falta de conciencia, en inglés *mindlessness*. Confrontando el mindfulness con la manera normal del funcionamiento mental que conlleva cierto nivel de conciencia y atención, el mindfulness se refiere a un incremento del nivel de estos

dos componentes; como dicen Brown & Ryan “Mindfulness captura una cualidad de la consciencia que se caracteriza por claridad y vivencia de la experiencia y del funcionamiento actual en contraste con estados de menor consciencia, menos despiertos, del funcionamiento automático o habitual que puede ser crónico para muchas personas” (2003, p.823).

Brown y Ryan (2004) evidencian límites en el modelo de Bishop. Ellos afirman que la atención no debe ser solo una auto observación; la práctica meditativa produce cambios en la vida cotidiana, proporcionando una presencia consciente al mundo social y físico también y no solo a los eventos internos. La práctica o entrenamiento anterior en meditación y la disposición de la persona que la practica, condiciona el grado de consciencia con el que se realizan las actividades diarias. Cardaciotto (2005) comparte este punto de vista.

Por el contrario, Kabat-Zinn (2003) ha puesto el acento en el valor que tiene reconocer la consciencia plena como práctica meditativa que no necesariamente y exclusivamente debe ser conceptualizada como técnica cognitivo-conductual fuera de su contexto.

El debate sigue abierto y en él juegan un papel fundamental las connotaciones espirituales de la práctica de la meditación.

Otra corriente es la que forman aquellos que consideran el mindfulness una *habilidad metacognitiva*, frente a los que no la reconocen como tal. Como reportan Arturo y Anchondo (2011), ya Bishop et al. reconocían el mindfulness como habilidad metacognitiva (cognición de nuestra propia cognición, según la definición de Flavell, 1979) estando, como afirman Nelson et al. (1999), la metacognición relacionada con los procesos de control y vigilancia que se pueden asociar a la observación y a la autorregulación de la atención, conceptos claves del mindfulness.

Por el contrario, Brown & Ryan (2003a) consideran la cognición y la consciencia como dos diferentes modos de procesamiento y argumentan que el mindfulness no es un proceso metacognitivo, sólo por ser perceptiva su modalidad de operar; ya que actúa sobre los contenidos propios de la consciencia (pensamientos, emociones, sensaciones físicas), en lugar de dentro de ellos, que es lo nuclear de la metacognición.

El mindfulness incluye como elementos la aceptación de los pensamientos y de los sentimientos además de la observación; la aceptación hace de manera el mindfulness un proceso más complejo que la simple metacognición (Enríquez Anchondo, 2011).

Germer et al. (2005) diferencia entre mindfulness y metacognición; según él, el mindfulness no es “pensar sobre”, sino “tener conciencia de”.

Como recoge Zenner (2014), el mindfulness sería una manera de relacionarse con las actividades cognitivo-afectivas-psicomotoras vividas en el presente, con descentramiento y desidentificación; así los pensamientos serían eventos mentales pasajeros y no espejos de la realidad o elementos inherente del yo.

Además de criticar el modelo de Bishop del mindfulness como habilidad metacognitiva, Brown & Ryan (2003) también sostienen que el modelo de Bishop et al. no hace diferencia entre atención y awareness como componentes primarios de la consciencia.

Shapiro et al. (2006) ampliaron el modelo de Bishop para añadir el componente de la intención a la autorregulación de la atención y a la actitud de apertura y curiosidad. Como evidencian Sanger & Dorjee (2015), Shapiro et al., argumentan que ese componente de intencionalidad se conecta con la noción de recuerdo y se refiere a la definición de mindfulness de Kabat-Zinn para definir los tres axiomas: prestar atención (Atención) de manera particular (Actitud) con intención (Intención), en el momento presente y sin juicio (Kabat-Zinn, 1994, p.4).

En la visión de Shapiro et al., practicar esta técnica produce un cambio importante de

perspectiva que definieron con el término *reperceiving* (volver a percatarse); sería para ellos como un mecanismo de acción que se compone de cuatro procesos: la autorregulación, la clarificación de valores, la flexibilidad cognitiva, emocional y conductual, y la exposición. En estos mecanismos, cada variable interactúa, condiciona y da soporte a las demás, produciendo un cambio positivo. El *reperceiving* puede ser definido como una rotación en la conciencia por la cual el sujeto llega a ser el objeto; es comparable con el cambio progresivo de perspectiva que va de la subjetividad a la objetividad en analogía con la clave del desarrollo evolutivo en el proceso de la vida.

Siegel en 2011 empezó a conceptualizar el mindfulness como un proceso compuesto por varios componentes que se refieren a la autoconciencia sobre la naturaleza y el aspecto de las ideas, de las sensaciones y de las emociones, diferenciándolas entre ellas y siguiendo su recorrido. Un efecto de ese proceso será un aumento de la complejidad cognitiva y de la consciencia emocional: ser conscientes de las causas y de los significados de los pensamientos y de los eventos. Siegel llama a ese proceso *mindsight* o también visión de la mente o séptimo sentido, o insight psicológico que consiste en “centrar la atención en la propia mente para observar su funcionamiento interno” (Siegel, 2011, p.20).

Como evidencia Kabat Zinn, recogido por Moñivas y García-Diex (2012), en definitiva, la investigación científica en mindfulness, haciendo uso de una aproximación fenomenológica al ser humano, propone preguntas sobre la naturaleza de la mente, sobre cómo se relaciona a los procesos cognitivos, sobre el cerebro, y la consideración del cuerpo como una totalidad y lo que se entiende por “el yo” (Williams & Kabat-Zinn, 2011; o.c. en Didonna 2016 p.34).

En el próximo apartado se describe el modelo del mindfulness analizado por Germer que describe el mindfulness debajo de tres puntos de vista: como constructo

psicológico, como proceso psicológico y como técnica. Varios los autores que apoyan esta conceptualización. Sigue también una descripción de los instrumentos que se han desarrollado en el tiempo para medir el constructo mindfulness.

1.1.1.3 El Modelo De Germer: Mindfulness como Constructo Psicológico, Proceso Psicológico, Técnica Meditativa.

Para finalizar con este recorrido a través de las aportaciones operacionales más relevantes en el ámbito del mindfulness, resulta de interés la propuesta de conceptualización del mindfulness realizada por Germer et al. (2005) que lo describe desde tres perspectivas diferentes: como *constructo psicológico* mensurable, susceptible de definir y operativizar; como *proceso psicológico*, estar consciente o atento 'mindful', que consiste en enfocar la atención en un objeto determinado (respiración, sensaciones del cuerpo, emociones y pensamientos) y como *técnica meditativa* para desarrollar mindfulness susceptible de entrenar.

Mindfulness como Constructo Psicológico Teórico.

Germer et al. (2005) habla de mindfulness como constructo psicológico teórico que, como afirma Gil (2016), está sujeto a una revisión y se analiza como unifactorial o multifactorial (Baer et al., 2008). Al tiempo que han proliferado los estudios científicos sobre mindfulness, han crecido también los instrumentos para medir el constructo.

Estos instrumentos en muchos casos definen el *mindfulness disposicional* como la tendencia natural del ser humano a ser consciente (mindful) en el presente; en esta tendencia se manifiestan habilidades y rasgos específicos con diferenciaciones individuales (Brown & Ryan, 2003).

Se ha definido así la diferenciación conceptual y operacional del constructo mindfulness como *disposición* en contraste con el mindfulness como *estado* que se manifiesta durante la meditación.

Los autores de los cuestionarios y escalas que se han creado para medir el mindfulness

disposicional interpretan el concepto como unidimensional (Brown & Ryan, 2003).

No obstante, el mindfulness disposicional como rasgo muestra una complejidad que necesita de instrumentos de evaluación que consideren el mindfulness disposicional como un constructo multifactorial.

Esa complejidad y falta de consenso, en algunas definiciones del constructo, se confirma en los diferentes instrumentos creados para medirlo. Cada prueba tiene diferencias y especificidades relativas a su construcción, enfoque teórico y objetivos. Estudios como el de Baer et al. (2006) sostienen que las realizaciones de estas pruebas son importantes como evolución para el estudio del mindfulness, porque ofrecen ocasiones innovadoras para la investigación empírica sobre la esencia del constructo mindfulness y su relación con otros constructos de la psicología.

De hecho, en un intento por operativizar el mindfulness como constructo teórico, distintos grupos de científicos desde 2001 han trabajado para elaborar hasta hoy ocho escalas para medir el mindfulness. Las más utilizadas son las siguientes:

- *The Freiburg Mindfulness Inventory* (FMI, Buchheld, 2001), que analiza cuatro factores: atención al momento presente sin identificación con la experiencia; no juicio ni evaluación de la actitud hacia uno mismo y los demás; actitud de apertura a los estados mentales negativos y procesos orientados a la comprensión profunda de la experiencia.
- La *Mindfulness Attention Awareness Scale* (MAAS, Brown & Ryan, 2003), que describe un solo factor centrado en la capacidad de estar atento y consciente de la experiencia del momento presente en la vida cotidiana del sujeto.
- El *Kentucky Inventory of Mindfulness Skills* (KIMS, Baer, 2004), constituido por cuatro factores: observar, describir, actuar conscientemente y aceptar sin juicio.
- *Five-Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ, Baer et al., 2006), que

muestra los cinco constructos más importantes sobre mindfulness: observar, describir, no enjuiciar, no reactividad a la experiencia interna y actuar conscientemente.

Mindfulness como Proceso Psicológico.

Como *proceso psicológico*, el mindfulness se describe como modo de focalizar la atención en lo que se siente o hace, para ser conscientes del suceder continuo que ocurre en el organismo y en las conductas.

- Para tomar consciencia de lo que está pasando, para ver con claridad y ser plenamente conscientes, se tiene que desarrollar una respuesta controlada y consciente (responsabilidad) observando la reactividad de la mente y sus respuestas automáticas e inconscientes. Germer et al. (2005) describe el mindfulness como un proceso psicológico que tiene las siguientes características: *Es no conceptual* porque es una forma de conciencia que no está absorbida en los pensamientos. *Está centrado en el presente*. La atención plena es siempre en el momento presente, mientras que cuando nos detenemos en los pensamientos acerca de la experiencia estamos distantes del momento presente.

- *No usa el juicio, es no valorativo*. La conciencia plena no surge si se desea que la experiencia sea diferente de la que es.

- *Es intencional*. En la práctica del mindfulness se usa la intención para dirigir la atención hacia un objeto y para volver a ello si la atención se ha alejado. Es una observación participativa, no es una observación distanciada, sino implicada lo más profundamente en la mente y en el cuerpo.

- *Es no verbal*. La experiencia de mindfulness no tiene un referente verbal sino sensorial y emocional.

- *Es exploratorio*. La conciencia mindful investiga continuamente experimentando niveles más sutiles de percepción.

- *Es Liberador*. Vivir experiencias con conciencia mindful libera del sufrimiento

condicionado.

Estas cualidades se manifiestan simultáneamente cuando se es *mindful* en cada momento de conciencia plena. Este tipo de atención produce una mente clara, energía y júbilo. Practicando *mindfulness* se produce el esfuerzo de volver la atención al presente y percatarse de lo que está pasando en el presente. Esto permite comprender el funcionamiento psicológico y proporcionar respuestas habilidosas. Profundizando en los niveles de *mindfulness*, es muy común experimentar insights que aclaran la naturaleza de la mente y las causas del sufrimiento. La conciencia de que las cosas no son permanentes y otros posibles insights, producen una desvinculación de la mente caviladora y de las rumiaciones (Germer et al., 2005).

Existe también una modalidad de la mente *mindless* o modo piloto automático, cuando el cuerpo está en un lugar y la mente en otro, atrapada en el pasado desarrollando sentimientos desagradables como la tristeza, remordimientos, etc. o en el futuro, desarrollando ansiedad, miedo o ilusión. Los comportamientos de esta modalidad a menudo son automáticos o compulsivos (Deci & Ryan, 1980). Permanecer en la modalidad *mindless*, puede ser una reacción defensiva que asume un sujeto cuando se niega a atender sus pensamientos, sentimientos y objetos de percepción (Brown & Ryan, 2003).

Engel et al. (2001) ponen en evidencia cómo el proceso psicológico *mindless* se puede definir a nivel neurofisiológico a través del procesamiento de los estímulos top down (de arriba abajo) que definen las dinámicas específicas de las redes tálamo-corticales y desarrollan continuamente predicciones sobre las percepciones de los estímulos sensoriales que entran, que se puede definir en contraste con el procesamiento bottom-up (de abajo arriba) que representa las informaciones “frescas” en entrada desde los órganos sensoriales, sin el filtro de criterios fundados en la experiencia vivida

previamente.

Como afirma Siegel (2007), los procesos de *arriba a abajo* están apoyados por una conectividad neural mucho más potente que la conectividad que apoya la inseguridad de vivir en el presente con nuevos estímulos. Estos procesos arriba-abajo tienen una importancia extraordinaria para la supervivencia en nuestra historia evolutiva como especie y como individuos porque hacen que el cerebro produzca rápidamente valoraciones y procese informaciones de manera eficiente para poder emprender conductas que permitan con más facilidad la supervivencia y la vida cotidiana.

El proceso de *arriba a abajo* integra las creencias en forma de modelos mentales de valor, los juicios sobre lo que es bueno y lo que es malo, las reacciones corporales producidas por el aprendizaje previo, las reacciones emocionales intensas, elimina las informaciones “frescas” aportadas de la experiencia vivida en el presente y transforma las personas en sujetos que viven como autómatas, inconscientes de lo que ocurre mientras viven.

El mindfulness permite que la mente “discierna” su propia naturaleza y muestre a quien practique las ideas preestablecidas, las reacciones emocionales basadas en los pensamientos y en las respuestas reflexivas que producen estrés interno.

Como afirma Siegel (2007), desidentificándose de los pensamientos, de las emociones y dándose cuenta de que estas actividades mentales no son el “yo”, y de que son transitorias o sujetas a cambios, la persona puede observar cómo aparecen y desaparecen sin crear estrés en su propia mente.

Prestar atención a algunos de los ocho canales de acceso de la información activa la corteza prefrontal dorsolateral (DLPFC). Activando también la autoobservación se desconecta la automaticidad de respuestas y aumenta la flexibilidad de las respuestas.

Siempre en la visión de Siegel, el procesamiento *abajo a arriba* se puede conseguir

focalizando la atención directamente sobre cualquiera de los ocho canales de acceso de la información que vuelven a llevar el sujeto al presente: los cinco sentidos (al contacto con el mundo exterior), la interocepción (sensaciones del cuerpo), la visión de la mente (percepción de pensamientos, emociones, intenciones, actitudes, conceptos, creencias, sueños, etc.) y el relacional (conexión con los demás seres).

Activar la modalidad mindfulness permite alejar los automatismos del proceso arriba-abajo, haciendo de manera que la mente “discierna” los patrones cognitivos, las ideas preconcebidas, los conocimientos y las reacciones emocionales que están fijadas en el pensamiento y en las respuestas automáticas que crean estrés. Ello permite desidentificarse de los pensamientos, de las emociones y dándose cuenta de que estos procesos mentales no son al “yo” y que son transitorios, la persona puede dejar que se manifiesten y desaparezcan (Siegel, 2007).

Simón (2007) y Siegel (2007) subrayan cómo, en términos concretos, la corteza prefrontal dorsolateral se activa cuando recibe información de las ocho vías de entrada de la información, si además se incluye la capacidad de autoobservación. Con la metacognición se activa el córtex prefrontal y se favorece un procesamiento más consciente de la información.

Numerosos son los estudios, que, desde hace 30 años, observan la base neurocientífica del mindfulness en meditadores. Como evidencia Siegel (2007) los estudios científicos realizados hasta ahora demuestran evidencia empírica psicoterapéutica y neurofisiológica que pone en evidencia cómo la práctica del mindfulness aumenta la capacidad de regulación de las emociones, mejora las pautas cognitivas y disminuye los pensamientos negativos. Se nota una mejora en el funcionamiento del organismo, en los procesos de curación, en la respuesta inmunitaria, en la reacción al estrés y en la sensación general de bienestar físico. Mejora también la

relación con uno mismo, con los demás y el grado de empatía y compasión (Siegel, 2007).

Davidson, et al. (2003) demuestran que la función cerebral se desvía hacia la parte frontal izquierda, hacia los circuitos que regulan la emoción en personas que han participado en un programa de meditación de dos meses basado en mindfulness. Esta desviación hacia la zona izquierda de los circuitos de regulación emocional esta correlacionada con la mejora de la función inmunológica.

En un estudio de Lazar et al. (2005) se observó un aumento del grosor del área prefrontal medial, de la bilateral y de la ínsula que se hacía más gruesa en el lado derecho. El aumento del grosor era directamente proporcional al tiempo dedicado a la práctica de la meditación mindfulness.

La investigación de Zeidan et al. (2010) sostiene que la meditación mindfulness mejora la cognición con adultos jóvenes. El estudio de Zeidan con una muestra de 63 estudiantes universitarios que participaron a un programa breve compuesto de cuatro sesiones de mindfulness, demuestra que el entrenamiento de mindfulness tuvo mejoras en la memoria de trabajo, la atención y las capacidades de funcionamiento ejecutivo. El grupo de meditación mostró un número significativamente mayor de ejecuciones de procesamiento que implicaban discriminaciones precisas y sostenidas de la memoria de trabajo. Los meditadores fueron capaces de mantener la concentración y recuperar con precisión la información de la memoria de trabajo en condiciones que requieren un procesamiento de estímulos más rápido. Mejoras también en el rendimiento de los estudiantes, tanto a corto como a largo plazo.

La meditación mindfulness también se usa en las terapias de tercera generación, que han producido una transformación bastante importante en la perspectiva sobre la intervención psicoterapéutica empleada hasta ahora. Se habla de intervenciones cognitivo-conductuales basadas en mindfulness donde se añade al modelo de “cambio” de conductas y/o pensamientos y el concepto de aceptación de todo lo que es imposible cambiar en la vida (Lavilla et al., 2008).

También se ha descubierto que las intervenciones de mindfulness cambian la estructura y la función del cerebro, aumentando el flujo sanguíneo y produciendo el engrosamiento de la corteza cerebral (Davidson & Lutz, 2008) involucradas con la regulación de las emociones, el aprendizaje y la memoria (Hölzel et al., 2011).

Xiong & Doraiswamy (2009) afirman que la práctica del mindfulness disminuye la secreción de cortisol que se produce con el estrés. Además, ese hallazgo podría tener efectos neuroprotectores porque aumenta así el factor neurotrófico cerebral. En definitiva, concluyen que la práctica del mindfulness puede reforzar los circuitos neuronales y desarrollar la capacidad de reserva cognitiva. Estos últimos autores también hablan de los beneficios de la práctica sobre el perfil de los lípidos, y un inferior estrés oxidativo que favorece la reducción del riesgo de enfermedades del sistema cardiovascular y la neurodegeneración, que aumentan con el devenir de la edad.

En un estudio de 2011, llevado a cabo por Hölzel et al., se evidencia cómo participando a un programa MBSR se producen cambios en la concentración de sustancia gris en regiones cerebrales involucradas en los procesos de memoria, aprendizaje, procesos autorreferenciales, toma de perspectiva y regulación emocional.

En un estudio de 2009, Black afirma que la meditación ayuda a controlar el eje hipotálamico-hipofisario-adreno-cortical y los sistemas asociados como el sistema nervioso parasimpático, que controlan los mecanismos de respuesta al estrés y regulan procesos corporales (sistema inmunológico, digestión, estado de ánimo, uso de energía). La meditación tiene un efecto en el estado neuroendocrino, en la función metabólica y las respuestas inflamatorias relacionadas (Grossman et al., 2004) y puede disminuir la carga de estrés experimentada (Carlson et al., 2003). La atención que se entrena con la meditación también permite respuestas a nivel psicológico y conductual más flexibles a los estímulos internos y externos (Brown & Ryan, 2003) probablemente a través de una

reestructuración de las regiones cerebrales frontales que se asocian a la autorregulación (Davidson et al., 2003; Travis et al., 2009). Además, centrar activamente la mente en actividades no motoras, como la meditación, se asocia con la liberación de dopamina en las áreas ventrales del cerebro (Kjaer et al., 2002), que es un proceso que puede mejorar los estados de ánimo positivos.

Autores como Taylor et al. (2013) ponen en evidencia cómo se activan las áreas de la atención, de la regulación emocional y de la conciencia corporal en el cerebro.

En un estudio del 2015, Hernández y Barrachina, demuestran cómo los tratamientos que usan mindfulness aumentan la irrigación cerebral en áreas corticales y subcorticales (Khalsa, 2009, Deepeshwar, 2015), y según Malinowski (2013) también aumenta la conectividad y la densidad neuronal.

Como afirman Tang et al. (2015), en la línea de los autores anteriores, se aconseja tener prudencia con las evidencias científicas, ya que la investigación en mindfulness se encuentra en un estadio inicial.

Como pone en evidencia Maynard et al. (2017) en el metaanálisis de Fox et al. (2014) se han analizado 21 estudios de neuroimagen y se encontraron diferencias consistentes entre meditadores y no meditadores en ocho regiones del cerebro clave para la meta conciencia, la conciencia corporal, la memoria y la regulación de sí mismo y las emociones.

Mindfulness como Técnica Meditativa.

Como recogen Nash y Newberg (2013), el mindfulness puede ser visto básicamente como una familia de métodos y técnicas de entrenamiento mental (Cahn & Polich, 2006; Lutz et al., 2008; Raffone & Srinivasan, 2010) para calmar la mente. Estas técnicas usan varias prácticas que tienen el objetivo de alejar la mente de la rumiación y de las preocupaciones en la experiencia presente de la persona. Como recogen Raffone y Srinivasan (2010), las prácticas de meditación pueden ser clasificadas generalmente en dos grandes grupos de estilos de técnicas, uno en la

atención focalizada (focused attention, FA) y otro en el monitoreo abierto (open monitoring, OM), dependiendo de cómo se dirige el proceso de atención (Cahn & Polich, 2006; Lutz A et al., 2008). En la meditación de la atención focalizada o también medición de concentración, la atención se concentra en un objeto predeterminado de manera sostenida, volviendo a ello cada vez que uno se distrae del foco de atención. En la meditación de monitoreo abierto (basada en Mindfulness), se supone un monitoreo no reactivo hacia los contenidos de la experiencia que se despliega básicamente como un medio para llegar a ser conscientes de manera reflexiva de la naturaleza de los patrones emocionales y cognitivos. En palabras de Kabat-Zinn (2003), por Mindfulness se entiende una manera de estar alerta con apertura para percibir y monitorear todo el contenido mental, momento a momento, incluidas las percepciones, las sensaciones, los pensamientos y los afectos sin juzgarlos.

Fundamentalmente, el Mindfulness se refiere a la meditación de tradición oriental *Vipassana* que entrena a quien la practica a observar sus pensamientos, sensaciones y emociones, sin distinción de valor, sin juicio hacia ellos (Vásquez-Dextre, 2016). El trabajo consistiría en identificar la actividad de la mente, intentando alejarla de la elaboración discursiva, del prejuicio y de las categorías (Hick & Bien, 2010).

Germer et al. (2005) identifican ocho características en la práctica de mindfulness:

- Ser principalmente no conceptual o preconceptual.
- Estar centrada en el momento presente.
- Ser una experiencia en la que predomina la experiencia misma y no el juicio.
- Ser intencional.
- Conllevar una observación participante.
- Ser no verbal.

- Ser exploratoria.
- Ser liberadora, porque guía a la persona que lo practica a no aferrarse a los

pensamientos sobre el pasado y/o en preocupaciones sobre el futuro.

Simón & Germer (2011) sintetizan que la práctica de mindfulness sería el cultivo de tres capacidades: la conciencia en un objeto de observación (concentración); la conciencia de campo abierto (mindfulness) y la disposición a la compasión y a la bondad amorosa.

La metáfora del “proyector”, que lleva luz a un amplio abanico de objetos tal y como se manifiestan en la conciencia, es utilizada por Germer et al. (2005) para definir la meditación mindfulness. Añade el factor de la intención de ser consciente de dónde reside nuestra atención en cada momento, sin juzgar.

La meditación mindfulness, afirma Germer et al., (2005), se fundamenta en focalizar la atención en la respiración, y cuando surja algún estímulo o distracción en la conciencia, se toma conciencia de lo que está pasando y se vuelve a focalizar la atención a la respiración de nuevo sin juzgarse.

Profundizando en la práctica, se empieza por la atención plena a la respiración con la instrucción de notar cualquier cosa que surja en la conciencia momento a momento sin querer modificarla. Normalmente se comprenden las sensaciones provenientes de la vista, audición, tacto, olfato, gusto, o también los pensamientos, sensaciones corporales y sentimientos que surjan. Se usan también otras técnicas como el escaneo corporal (body scan); la meditación mientras se camina, llevando conciencia al movimiento de los pies y de la respiración; la atención plena a cualquier actividad de la vida diaria como comer, conducir, beber, estudiar, trabajar, cuidar a los hijos, hablar con la pareja y hasta discutir.

Germer precisa que el mindfulness no se compone de ejercicios de relajación: simplemente se trata de entrar más o menos en la experiencia del presente de manera vigilante, abierta, relajada y sincera. Es un proceso lento, que lleva a quien lo practica a tomar conciencia de

sí mismo, con su yo auténtico. Se aprende a través de practicas de meditación de dos tipos: formales e informales. Las prácticas formales consisten en mantener el foco de atención en un objeto que puede ser la respiración, las sensaciones físicas o lo que surja en el momento. Esa práctica permite experimentar niveles de conciencia profundos e implica una introspección bastante intensa. Se pueden efectuar sentados o tumbados y requieren un compromiso con la realización diaria de las mismas durante 30-45 minutos.

La práctica informal es la aplicación de las habilidades mindfulness a las diferentes experiencias de la vida diaria como por ejemplo a lavarse los dientes, despertarse, al fregar los platos, etc.

La práctica formal y la informal se utilizan en el Programa de Reducción de Estrés basado en la Atención Plena (MBSR: Mindfulness-Based Stress Reduction, Kabat-Zinn, 1982, 1990) y en la Terapia Cognitiva basada en la Conciencia Plena (MBCT: Mindfulness-Based Cognitive Therapy, Segal, Williams, & Teasdale, 2002), mientras que en la Terapia Dialéctica Comportamental (DBT: Dialectical Behavior Therapy, Linehan, 1993) y en la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT: Acceptance and Commitment Therapy, Hayes, Boyd, & Sewell, 2011; Hayes et al., 1999) se utilizan únicamente las prácticas informales.

Estas tres perspectivas de la conceptualización de la atención plena como constructo psicológico teórico, como proceso psicológico y como técnica de meditación se retroalimentan e integran mutuamente.

Como recoge Araya-Véliz (2016), se puede dar una definición sintetizando las ideas de Simón & Germer (2011), quienes afirman que la práctica del mindfulness, tal como se concibe en occidente, es el entrenamiento sincrónico de tres habilidades: la concentración o conciencia focalizada en un solo punto, la conciencia de campo abierto (mindfulness) y una actitud de compasión o bondad amorosa, no juzgante.

1.1.1.4 Elementos Prioritarios, Habilidades y Componentes Psicológicos de Mindfulness.

En este apartado vamos a delinear se describirán los elementos prioritarios, las habilidades, los componentes psicológicos básicos y los mecanismos psicoterapéuticos del mindfulness que son comunes a las diferentes perspectivas que se analizarán.

Empezamos por las definiciones que se han dado hasta ahora, las habilidades y componentes de esta disciplina y sus mecanismos psicoterapéuticos.

Elementos Prioritarios del Mindfulness: Las Definiciones Existentes.

Para dar una definición completa del término mindfulness se requiere el análisis de los elementos prioritarios donde cada autor o corriente pone el foco.

Un primer grupo de autores ponen el acento en la palabra *atención*, por ejemplo, Kabat-Zinn (1990), quien afirma que la atención plena es una manera especial de centrar la atención: es una habilidad que se ejerce poniendo el foco atencional en un objeto, en el momento presente y sin juzgar (p. 63).

Por su parte, Boorstein (1983, citado por Salzberg, 2011) afirma que la atención plena se puede definir como “la atención despierta” frente a lo que ocurre en el momento presente dentro y fuera para tener la capacidad de responder con sabiduría (p.111).

Rodríguez-Carvajal y Lecuona (2014) definen la atención plena como una atención sostenida hacia sí mismo y hacia el mundo sin usar ningún juicio.

Según Marlatt y Kristeller (1999) Mindfulness es “el mantenimiento de una atención completa a la experiencia momento a momento”.

Chris Mace (2008), que analiza el mindfulness desde una perspectiva histórico científica y desde el punto de vista de sus efectos positivos, lo define poniendo en evidencia dos aspectos fundamentales: la autorregulación de la atención hacia el momento presente y la actitud de aceptación, curiosidad, ausencia de juicio y de implicaciones de otro tipo.

Otros autores ponen más de relieve en la palabra *consciencia* cuando definen el concepto de mindfulness.

Como recoge Parra Delgado (2011), uno de los autores que definen el mindfulness poniendo de relieve la palabra consciencia, es Thic Nath Hanh quien describe el mindfulness como la capacidad de mantener la consciencia viva en la realidad como se ofrece en el presente (Nhat, 1975). Por su parte, Simon (2007) pone en evidencia cómo el mindfulness es una capacidad de todos los seres humanos que permite desarrollar la consciencia de los contenidos de la mente en cada instante.

También Brown y Ryan (2003) ponen el acento en el aspecto de la consciencia a la hora de definir el mindfulness integrando este aspecto con las nociones de percatarse y prestar atención; de hecho, por percatarse se entiende la habilidad de darse cuenta de que algo está ocurriendo o simplemente reconocer algo, y percatándonos se enfoca conscientemente la atención en el momento presente, ofreciendo así una mirada más sensible a lo que sucede en el plano de consciencia.

Francisco Varela es un biólogo chileno y una de las figuras más relevantes en el campo de la neurociencia cognitiva que estudió (con su maestro Maturana) las bases biológicas de la experiencia consciente, del conocimiento y de la sincronía entre la actividad neuronal, la percepción y la consciencia. Fundó en 1987 el Mind and Life Institute (MLI) que desde entonces patrocina diálogos entre científicos y Su Santidad el Dalai Lama sobre la relación entre la ciencia moderna y la filosofía budista promoviendo la investigación científica multidisciplinar en el campo de la neurociencia contemplativa y dando apoyo a becas para jóvenes investigadores de todo el mundo. En su trabajo del 1991 da una definición de mindfulness bastante apreciada en el campo científico y que también pone el foco en la consciencia. Lo define como la habilidad que tiene cada ser humano de permanecer con una presencia plena y con una consciencia abierta. Estas dos

capacidades permiten ser conscientes, mindful.

Como recogen Monivas et al. (2012), Varela et al. (1991) propone un cambio en el modo de concebir la cognición, entendiéndola desde la perspectiva de la mente-corporeizada (embodied mind). Desde esta perspectiva la autoaplicación de las técnicas de mindfulness permite vivir el presente, con atención al cuerpo, yendo más allá de la disociación mente-cuerpo (Varela et al., 1991). Este modelo se coloca a medio camino entre el objetivismo y el subjetivismo (Thompson & Varela, 2001), en que el cuerpo es una estructura vivida y también es el contexto donde se desarrollan los mecanismos cognitivos (Varela et al., 1991) El concepto de *enacción* pone en cuestión el hecho que la cognición sea esencialmente representacional y se define como la cognición que ocurre en un mundo que surge relacionado con un contexto existencial (Heidegger, 1926).

De acuerdo con algunos fenomenólogos, lo que Varela et al. (1991) define como presencia plena/consciencia abierta (mindfulness) representa una manera de ser en el mundo y no tiene nada de teórico y abstracto.

Otros autores ponen el acento en el concepto de *aceptación* que no juzga. Por ejemplo, destacamos a Bishop et al. (2004) que hablan de mindfulness como consciencia no elaborativa dirigida al momento presente que, sin juzgar, considera y acepta cada pensamiento, sensación o sentimiento que aparece. En la misma línea, para Cardaciotto et al. (2008) el mindfulness es la capacidad de ser conscientes de todas las experiencias (internas o externas) sin juzgarlas y aceptándolas.

Para Williams et al. (2011) el mindfulness es la consciencia que emerge enfocando la atención en la realidad tal y como es, momento a momento, en el presente, sin juzgar.

También Germer (2009) pone gran énfasis en el concepto de aceptación en su definición del mindfulness que define como la capacidad de ser conscientes de las cosas que van sucediendo en el presente, sintiendo (viviendo) todo lo que ocurre en la experiencia, observándolo,

manteniéndose abierto, sin resistirse o rechazarlo, sin evitación y sin dejarse enredar por ello, que sean experiencias negativas (dolorosas, por ejemplo) o positivas (placenteras).

En todas las definiciones consideradas hasta aquí, vemos que los autores definen la atención plena como la actividad de centrarse con la atención en el momento presente para fortalecer la vida con un grado mayor de conciencia, aceptación y sin juicio. Esta actividad, con estas características, ayudaría a encontrar la sabiduría y la felicidad.

Otros autores definen el mindfulness introduciendo constructos nuevos como la *autocompasión* a la hora de referirse a la actitud de intencionalidad, amabilidad, apertura y compasión hacia la experiencia.

Uno de los principales exponentes de esta corriente es Kabat-Zinn (2005), que se refiere al mindfulness como la capacidad de dirigir la atención a la experiencia vivida en el momento presente con una actitud de amabilidad, compasión, curiosidad, interés y apertura, sea la experiencia agradable o desagradable. También Parra Delgado (2011) pone el acento en la actitud de apertura, ecuanimidad, serenidad, bondad y autocompasión y sin juicios ni expectativas o creencias a la hora de ser conscientes con plenitud hacia el presente y los estímulos que surgen tanto interna como externamente.

Eliminando los juicios de valor sobre lo que ocurre en el momento presente, se consigue lograr la aceptación de las experiencias, que no se valoran como buenas o malas. Dicho de otra forma, considerar la realidad tal y como es nos ayuda a aceptarla y comprender que ella misma es transitoria con sus experiencias dolorosas, placenteras (felices) o neutrales.

En este mismo año, Salzberg elabora una definición de mindfulness aportando el elemento de la autocompasión. Según Salzberg (2011) tres son los procesos mentales o las habilidades que componen el mindfulness: la atención focalizada (concentración), la atención de campo abierto (mindfulness) y la compasión o bondad amorosa. El tercer

componente es el necesario para aliviar el sufrimiento.

Vale la pena destacar que ser mindful según Kabat- Zinn (2009) no significa resignarse, o evitar luchar frente a la realidad que se presenta. Más bien, es vivir intensamente el momento, tal y como es, observando y aceptando lo que esté ocurriendo y asumiendo los obstáculos como oportunidades, retos para aprender de forma particular cuando los eventos que ocurren son inevitables o no son susceptibles de cambio.

La ansiedad se manifiesta cuando, por no aceptar nuestra vivencia en el presente, queremos cambiarla absolutamente. Observar, reconocer, detectar los pensamientos y dejarlos fluir volviendo a centrar la atención en la respiración sin afanarse para cesar de juzgarse, de sentir algunas emociones o sensaciones o dejar de esforzarse de pensar de una manera determinada, es el proceso que se define como ser mindful. Como efecto secundario, al volver la atención a la respiración una y otra vez, se alcanza un estado de calma y relajación.

En definitiva, la práctica de la “no acción, simplemente, significa permitir que las cosas sean y se desplieguen a su propia manera. Puede requerir un enorme esfuerzo, pero se trata de un esfuerzo sin esfuerzo, elegante y fundamentado, de una acción sin hacedor, cultivada a lo largo de una vida.” (Kabat-Zinn, 2009, p. 61).

Concluyendo, se puede afirmar que mindfulness consiste en una serie de prácticas de meditación y concentración que dirigen a quienes las experimentan a prestar atención al cuerpo y a la mente, liberándose de los juicios y de los prejuicios con que habitualmente interpretamos las experiencias (Araya-Véliz, 2016).

Confrontando todas las definiciones analizadas, se encuentran algunos elementos centrales que coinciden entre ellas, lo que podemos considerar componentes comunes del mindfulness. Por ejemplo, coinciden en que al mindfulness subyace un estado psicológico de apertura hacia la experiencia, con un acento en la observación de lo que ocurre en la experiencia presente, momento a momento, percibiendo las experiencias con los sentidos. En el proceso del

Mindfulness se observan tanto las experiencias “externas” como las “internas” del cuerpo y de la mente de una manera integrada, considerando los fenómenos de la experiencia, dándose cuenta de lo que se observa, de la actitud hacia lo que se observa y de quién observa.

Habilidades y Componentes del Mindfulness.

Mientras en el apartado anterior hemos presentado las definiciones que se han dado del mindfulness, en este apartado vamos a presentar las habilidades y capacidades que caracterizan la actitud mindfulness y la practica.

Kabat-Zinn (2003) pone en evidencia siete elementos que caracterizan la actitud mindful:

- *No juzgar*; ser testigos imparciales de la experiencia presente, llegando a ser conscientes del flujo continuo de juicios tanto a experiencias internas como externas para poder salir de los mecanismos de reacción automáticos. En la práctica se lleva la consciencia a la capacidad enjuiciadora, se observan los pensamientos y juicios sin intervenir en ellos, sin negarlos, ni bloquearlos, sin aferrarse, simplemente dejándolos ir.
- *Paciencia*. Consentir que las cosas sucedan con el tiempo que se necesite y quedar completamente con actitud de apertura en cada momento, aceptándolo tal y como es.
- *Mente de principiante*. Es la actitud de tener disponibilidad a observar las cosas como si fuera la primera vez cada vez. Se valora la riqueza del momento presente, quedando abiertos a nuevas potencialidades.
- *Confianza*. Se desarrolla una confianza esencial en uno mismo, hacia los propios sentimientos. Se confía en la intuición.
- *No esforzarse*. Dejar que las cosas surjan sin esfuerzo alguno, sin objetivos de obtener algo concretamente porque cualquier esfuerzo por conseguir una meta en la

meditación solo crea pensamientos que distraen e impiden la atención plena.

- *Aceptación.* Ver las cosas tal y como son en el momento presente. Quedar con receptividad y apertura a lo que se percibe o piense dejando que sea así en el momento en que se manifieste.
- *Dejar ir o soltar.* No aferrarse, no apegarse, ni rechazar experiencias, simplemente dejar que la experiencia sea tal y como es.

Por su parte, Tang et al. (2015) plantean la existencia de tres componentes en la práctica del mindfulness que interactúan entre sí y dan un amplio espectro de beneficios. Estos componentes son el incremento del control atencional, la mejora de la capacidad de regulación emocional y la modificación de la autoconciencia con un procesamiento autorreferencial inferior, una conciencia del cuerpo superior, y un aumento de la ecuanimidad.

Como afirman Vago & Silbersweig (2012) las prácticas de focalización atencional con el uso de un objeto específico de concentración (respiración, por ejemplo) favorecen el primer componente, el control atencional, mientras las prácticas de monitoreo abierto (la conciencia corporal, la observación de los procesos mentales) fomentan la reducción de la reactividad cognitivo-emocional, la conciencia de las experiencias vividas no limitada a elementos cognitivos o emocionales y la disminución de la reactividad cognitivo-emocional. Es bastante difícil diferenciar los dos procesos de manera clara porque la mayoría de las prácticas estimulan los dos componentes.

Mecanismos Psicoterapéuticos del Mindfulness.

Los mecanismos psicoterapéuticos que se han asociado al mindfulness son múltiples, pero los más importantes sería los recogidos por Baer (2003) y que se presentan a continuación:

La exposición

Por exposición se entiende la capacidad de observar y estar con la sensación del dolor sin entrar en el juicio de este, lo cual parece reducir el estrés que acompaña al dolor. En un estudio

publicado en 1982, Kabat-Zinn afirma que usando este principio con pacientes que manifestaban dolor crónico se pueden obtener varios efectos beneficiosos con una exposición amplia a las sensaciones del dolor crónico inevitable, se puede generar una desensibilización, disminuyendo el tiempo de respuestas emocionales generadas por las sensaciones del dolor. Esto es, la práctica del mindfulness puede llevar a reducir la reactividad emocional excesiva educando a la experimentación del dolor. Se calma el sufrimiento y la angustia, aun cuando las sensaciones provocadas por el dolor no se mitigan. También Zeidan et al. en su estudio del 2011 indica cómo la meditación puede ser un motor de activación de múltiples mecanismos cerebrales, modificando la construcción de la experiencia subjetiva del dolor.

Kabat-Zinn et al. (1992) describen un mecanismo similar para los efectos potenciales de entrenamiento de la mente sobre la ansiedad y el pánico (Baer, 2003). Además, entre los tratamientos cognitivo-conductuales, la terapia de exposición es uno de los elementos más eficaces para el trastorno de pánico (Gould, 1997) y otras problemáticas como la ansiedad social (Gould, 1997).

La atención sostenida

Por atención sostenida se entiende la capacidad de mantener un estado de vigilancia en periodos prolongados (Parasuraman, 1998; Posner & Rothbart, 1992). O, como afirman Hayes y Feldman, es la habilidad de volver cada vez a la experiencia cuando la mente se distrae del foco de atención; la conciencia de los pensamientos, sentimientos y sensaciones sin evaluación de los mismos (Hayes y Feldman, 2004).

Tal como recogen Arturo & Anchondo (2011) por la atención sostenida se entiende la observación sin juzgar de sensaciones generadas por la ansiedad, sin evitación; esta observación puede llevar a la disminución del nivel de reactividad a nivel emocional en una situación de ansiedad.

Practicando el Mindfulness es posible aumentar la capacidad de soportar situaciones emocionales negativas y la capacidad para enfrentarlas de manera eficaz.

Lineahn (1993a; 1993b) afirma que la observación continuada de los pensamientos y de las emociones en el momento presente, sin evitación, puede representar un tipo de exposición que puede tener la capacidad de influir positivamente en la disminución de las reacciones de miedo y evitación provocadas precedentemente por los mismos pensamientos y emociones.

El cambio cognitivo

Según autores como Kabat Zinn (1982; 1990) y Linehan (1993a), practicar Mindfulness puede cambiar los esquemas mentales de pensamientos y las actitudes referidas a los pensamientos.

Kabat Zinn (1982; 1990) afirma que observar sin juzgar dolor y pensamientos conectados con la ansiedad ayuda a la comprensión de que los pensamientos son elaboraciones de la realidad, no son hechos y necesitan llevarnos a comportamientos evitativos. Linehan (1993a), evidencia cómo la observación y etiquetar los pensamientos y sentimientos ayudan a pensar que lo que se piensa y siente no siempre es el espejo de la realidad. Sentir el miedo no hace la situación peligrosa inminentemente; el pensar “no valgo nada” tampoco describe la realidad de lo que somos en realidad. Según Teasdale et al. (2000) la disposición mindfulness no enjuiciadora y descentrada hacia los pensamientos y la atención sostenida en el momento presente ayuda a observar y bloquear patrones rumiativos típicos de episodios depresivos. Los pensamientos son observados como eventos mentales transitorios, evitando sobre identificarse con ellos y observando y bloqueando las reacciones debidas al patrón automático habitual de reactividad. En esta manera se crea un espacio entre lo que se percibe y la respuesta hacia ello; se elabora así, posiblemente, una respuesta reflexiva a las percepciones en lugar de reacciones impulsivas. Hayes et al., (2004) denominan el cambio cognitivo producido por el mindfulness “defusión cognitiva” que describe como el abandono de las funciones de evaluación y literales que pertenecen al

lenguaje: de esta manera el sujeto no identifica la realidad con el pensamiento estructurado a través del lenguaje o, mejor dicho, abandona la fusión con sus propias cogniciones.

La autogestión y autorregulación emocional

Científicos como Kabat Zinn (1990), Pérez & Botella (2006) y otros sostienen que existe una relación entre la práctica del mindfulness y la mejora del autocuidado, autocontrol y la autorregulación, porque el mindfulness proporciona la capacidad de ser conscientes de los pensamientos, de las sensaciones corporales (agradables o desagradables), de las emociones, o de las reacciones a eventos estresantes, tal y como se manifiesten. Eso puede habilitar a las personas para responder de manera diferente y afrontar situaciones consideradas difíciles (Kabat-Zinn, 1990; Garland et al., 2009); esto significa que la práctica del mindfulness podría llevar a la regulación emocional.

Según Pérez & Botella (2006) la práctica del mindfulness aporta autocuidado, aumentando la atención hacia los eventos cognitivos y emocionales cuando se manifiestan, incluidos aquellos que pueden representar indicadores precoces de posibles recaídas de algún trastorno, como la depresión, permitiendo abordar el trastorno de manera preventiva (Segal et al., 2002).

El mindfulness favorece la conciencia y eso puede inhibir los mecanismos automáticos de reacción a experiencias desagradables como evitación y respuesta de huida y favorece la regulación espontánea del organismo (Parra et al., 2012).

La relajación

En la visión de Benson et al. (1975), la meditación conlleva beneficios que se podrían relacionar con una respuesta de relajación. Con la meditación, la tensión corporal se libera y se consigue un estado psíquico y físico de activación reducida que se

contrapone a la respuesta de estrés, y comporta la experiencia de un estado mental de quietud. Bogart (1991) también ha atribuido los efectos terapéuticos de la meditación a sus propiedades relajantes. En otro punto de vista se ponen autores como Baer (2003) que evidencia cómo hay una diferencia fundamental entre la relajación y la meditación que consiste en el propósito mismo de la práctica de mindfulness. El mindfulness tiene como objetivo el de instruir para alcanzar la habilidad de observar la experiencia presente sin juicio y no la relajación en sí, la cual se produce como efecto secundario. No es cierto que el estado de relajación se produzca practicando mindfulness porque efectivamente la tarea de llevar continuamente la atención a los estímulos elegidos como objetos de atención puede generar activaciones automáticas, tensiones musculares, pensamientos persistentes que pueden impedir la relajación.

También Miró (2006) sigue esta idea observando cómo en la relajación hay una distensión muscular y un gradual alejamiento de la claridad mental; mientras en la práctica del mindfulness se produce la distensión muscular, pero nunca se intenta desconectar de la claridad de la mente que queda enfocada en el presente. Los fenómenos mentales a veces pueden ser pocos agradables y pueden ser asociados a emociones negativas. Los entrenamientos en mindfulness no son aconsejados a personas que quieran, a corto plazo, buscar la relajación y no la autoexploración; no obstante, ese efecto de relajación física y mental puede ser alcanzado como efecto a largo plazo (Parra et al., 2012) o también como efecto secundario.

Baer (2003) sigue añadiendo que, si las personas que practican mindfulness se ponen el objetivo de la relajación, corren el peligro de anticipar los resultados poniendo en segundo plano la aceptación. Segal et al. (2002) llaman “modo hacer” el modo de procesamiento cognitivo que sustenta el trastorno psicológico, preservándose un hábito mecánico de querer alcanzar un estado ideal con un determinado procedimiento. En la misma línea, Borkovec (2006) también evidencia que confrontando el estado vivido y el estado de relajación deseado, posiblemente se desarrollan estados de ansiedad provocadas por el tentativo de conseguir la relajación.

La aceptación

La aceptación es uno de los factores claves del mindfulness. Como dice (S. C. Hayes et al., 1999) por aceptación se entiende "experimentar eventos totalmente y sin defensa, tal y como son".

Pérez & Botella (2006) ponen el acento sobre el hecho que la aceptación se considera tanto como componente básico (Baer, 2003), como mecanismo de acción del mindfulness (Shapiro et al., 2006) o como dice Parra et al. (2012, p. 41) "La aceptación es una actitud básica del mindfulness y, además, un componente psicoterapéutico que favorece cambios a otros niveles".

Parra et al. (2012) también afirman que la aceptación es una actitud de base del mindfulness y un componente psicoterapéutico que produce cambios. Según Hayes (2004), la aceptación ayuda a los individuos a no tener miedo de sus reacciones y puede dejar de ser controlados por emociones y pensamientos automáticos y se pueden permitir actuar de manera diferente sin evitar emociones, pensamientos y sensaciones desagradables.

Como insiste Delgado (2009), la aceptación ayuda a los individuos a sobrellevar las experiencias desagradables y si se acompaña con la conciencia de la transitoriedad de las experiencias sensoriales, mentales y con la renovación de la conciencia del momento presente (mente del principiante, Kaba Zinn, 1982), ello permite a los individuos implicarse con la acción y el cambio dejando a un lado la resignación.

Después de haber descrito las componentes del mindfulness, se pasa a describir las aplicaciones de estas técnicas en la psicología actual. En el apartado siguiente se describen los programas de entrenamiento en mindfulness que han surgido en los últimos años, así como las psicoterapias que han incorporado técnicas de mindfulness en sus procesos terapéuticos.

1.1.2 Aplicaciones del Mindfulness en Psicología

Seguidamente, realizamos una selección de aquellos programas de entrenamiento en mindfulness, con evidencia científica, derivados de la aplicación de la meditación en contextos clínicos, así como las nuevas terapias psicológicas que emplean el mindfulness como base de su eficacia.

1.1.2.1 Programas de Entrenamiento en Mindfulness y Eficacia en Aplicaciones Clínicas.

El MBSR- Mindfulness-Based Stress Reduction.

Como se ha señalado en el apartado anterior el primer programa de entrenamiento psicoeducativo fue el *Mindfulness-Based Stress Reduction o MBSR* y fue ideado y desarrollado por Jon Kabat-Zinn (1990). Es el primer programa que utiliza el mindfulness como elemento fundamental y es pionero en la integración de las técnicas de meditación en la medicina y en la psicología occidental. El programa plantea el empleo de unas actitudes concretas para poder enfrentar el sufrimiento y el estrés durante la práctica de las meditaciones. Los fundamentos de las prácticas meditativas que se usan derivan de la filosofía budista zen y son las siguientes: no juzgar, tener paciencia, la mente de principiante, tener confianza en la propia bondad y sabiduría básica, no esforzarse por conseguir ningún propósito, aceptar y dejar pasar (Jon Kabat-Zinn, 1982).

En los inicios, se conocía como programa de relajación y reducción del estrés (Stress Reduction and Relaxation Program: SR-RP; Kabat-Zinn, 1982, 1990). Consistía en un entrenamiento intensivo en mindfulness y fue desarrollado como terapia de grupo para pacientes con condiciones médicas crónicas (Reibel et al., 2001).

Actualmente, es un programa de entrenamiento general que no pretende aliviar ningún trastorno psicológico específico. Su aplicación ha demostrado eficacia en problemas tanto de salud mental como física, en poblaciones clínicas y no clínicas (Chiesa & Serretti, 2009; Grossman et al., 2004).

El MBSR se imparte en hospitales y clínicas de Estados Unidos y es considerado como un complemento para el tratamiento de patologías que provocan estrés como psoriasis, cáncer, fibromialgia, recuperación post- infarto, etc. (Irrázaval, 2010). También ha tenido aplicaciones clínicas y hay evidencia científica de su eficacia en varios ámbitos como en la reducción de estrés, ansiedad y depresión, síndrome de fatiga crónica, colon irritable, trastornos alimentarios, abuso de sustancias, cáncer, dolor crónico y trastorno por estrés postraumático (Sánchez Iglesias & Vicente Castro, 2016).

El MBSR es un programa que dura 8 semanas con encuentros semanales de 2-2,5 horas y prácticas grupales. Durante la semana, los participantes practican los ejercicios individualmente en sus casas con la ayuda de meditaciones guiadas grabadas en audios y realizan autorregistros después de las actividades. El programa se compone de cinco componentes: la meditación sentada, la atención en la vida cotidiana, la meditación en movimiento, la atención a las sensaciones del cuerpo (escaneo corporal) y el yoga con atención. También se practica la atención a la comida y en las actividades de la vida cotidiana (por ejemplo, lavarse los dientes, vestirse, conducir, etc.) (Kabat-Zinn, 1990, 2003).

Varios estudios analizan los efectos de programas MBSR para la reducción del estrés.

Por lo que se refiere a los síntomas de Trastorno de Estrés Post Traumático, se observó una mejora significativa en los dos grupos (Polusny et al., 2015; Wisner, 2013).

Polusny et al. (2015) en un estudio controlado, analizó los efectos de un MBSR en un grupo de veteranos de guerra. El grupo de control activo recibió terapia grupal centrada en el presente. El grupo que recibió entrenamiento en Mindfulness tuvo una mejora significativa comparado con el grupo de control.

Khoury, en un metaanálisis sobre la eficacia del MBSR revisó 29 estudios, para

concluir que es moderadamente efectivo para reducir el estrés (Khoury et al., 2015).

Otros trabajos se han centrado en el estudio de los efectos de programas MBSR en personas que sufrían de ansiedad y depresión. Lo más interesante es que el MBSR se empezó a aplicar en pacientes con muchos años de tratamiento con otras técnicas. En general, los resultados han sido positivos, y se han verificado reducciones significativas en los niveles de ansiedad y depresión. Los terapeutas han verificado también una mejora en el desarrollo del insight (Kutz et al., 1985).

Inicialmente, Kabat Zinn (1992) ya pudo observar cómo el programa reducía los niveles de ansiedad y depresión. Miller et al. (1995) ha podido constatar cómo los efectos positivos se mantienen a los tres años de recibir el tratamiento. Ramel et al. (2004) han observado cómo el MBSR contribuye de manera positiva a la reducción de las rumiaciones en pacientes deprimidos y ansiosos.

Se ha estudiado también la eficacia de las intervenciones basadas en MBSR para la disminución de la severidad de síntomas asociados con la somatización. En 2013, Fjorback evaluó una muestra de 119 pacientes que manifestaban somatización y síndromes funcionales somáticos como fibromialgia, síndrome de fatiga crónica, colon irritable, etc, en un estudio aleatorizado con un año de seguimiento. Los pacientes fueron divididos aleatoriamente en dos grupos; uno recibió MBSR y MBCT (otro tipo de programa que usa el mindfulness y la terapia cognitivo-conductual de que se hablará más adelante) mientras el otro simplemente recibió atención médica y terapia cognitivo-conductual breve. El grupo que recibió MBSR y MBCT mejoró al final del tratamiento y, como se observó con el seguimiento, la mejora perduró hasta un año después de tratamiento; en el grupo que recibió simple atención médica no se observó ningún cambio al final del seguimiento (Fjorback et al., 2013).

El MBSR se ha usado también en pacientes con trastornos alimentarios, por ejemplo, con comedores compulsivos. Estos pacientes han conseguido reducir la ansiedad y la gravedad de los

atracones, y también el nivel de ansiedad y depresión correlacionados negativamente con el tiempo dedicado a la meditación (Kristeller & Hallett, 1999). Encontramos también evidencia científica de la aplicación del MBSR para reducir el abuso de sustancias como el tabaco. Por ejemplo, Davis et al., (2007) evidenciaron cómo el MBSR fue eficaz para conseguir la abstinencia de fumadores con un mantenimiento de los efectos positivos del 56% a las seis semanas de la conclusión del programa (Davis et al., 2007).

Se han estudiado también los efectos de un programa MBSR en pacientes con cáncer. En el caso específico del cáncer, la enfermedad se acompaña generalmente de un alto porcentaje de problemas relativos a la salud mental; las intervenciones psicológicas tienen el objetivo de reducir los síntomas comórbidos, de aumentar la tolerancia a las intervenciones y la funcionalidad general.

Ledesma y Kumano, en 2009, estudiaron los resultados de la aplicación del MBSR para analizar el estado de salud física y mental de varios pacientes con cáncer: los resultados afirman que el MBSR mejora el ajuste psicosocial de los pacientes (Ledesma & Kumano, 2009).

Zainal, Booth, & Huppert, en 2013, realizaron un metaanálisis de estudios sobre la aplicación del MBSR con pacientes con cáncer de mama, concluyendo que la eficacia del MBSR presenta un tamaño de efecto medio para depresión y medio-alto para ansiedad y estrés.

Se han estudiado también los efectos de la aplicación del MBSR en pacientes con dolor crónico. El primer estudio aleatorizado fue realizado por Kabat-Zinn (Kabat-Zinn et al., 1985) que hizo una comparación entre los efectos del MBSR y del tratamiento clásico sobre una muestra heterogénea de pacientes con dolor crónico. Los resultados favorecieron al MBSR sobre todo en indicadores como ansiedad, depresión, dolor y discapacidad asociada. La misma tendencia se observa en el seguimiento a los 15 meses.

Turner et al. (2016) estudiaron los efectos del MBSR comparándolos con los de una intervención cognitivo-conductual para el dolor sobre una muestra de pacientes con dolor crónico de espalda. La eficacia fue parecida en ambas intervenciones en la mayoría de los parámetros relevantes. Resultó también interesante la adquisición de efectos imprevisibles: se observó que, en dos dimensiones del mindfulness, observar y no reaccionar, la intervención cognitivo-conductual provocó una mejoría mayor que el MBSR; por el contrario, en la tendencia a catastrofizar el MBSR obtuvo una puntuación mejor que la intervención cognitivo-conductual. Este estudio demuestra cómo algunas variables propias del mindfulness logran ser eficaces como mecanismos (componentes) de otras intervenciones tradicionales y viceversa.

Otros Programas y Terapias Psicológicas que Emplean el Mindfulness.

Partiendo del MBSR se han desarrollado distintos tipos de terapias psicológicas que emplean el mindfulness (Germer et al., 2005). La literatura destaca principalmente tres terapias que utilizan de manera explícita habilidades de mindfulness (Mañas et al., 2014):

1) *Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)* (Segal et al., 2002).

2) *Dialectical Behavioral Therapy (DBT)* (Linehan, 1993).

3) *Acceptance and Commitment Therapy (ACT)* (Hayes et al., 2012; Hayes et al., 1999; Wilson & Luciano, 2002).

La eficacia de estas terapias está demostrada por varios estudios científicos (Hayes et al., 2006, Hayes & Feldman, 2004) para el tratamiento de múltiples dolencias (p. ej. estrés crónico, ansiedad, recaída en depresión, hipertensión, fibromialgia) y también en el ámbito educativo (atención, concentración, rendimiento académico, autoconcepto, creatividad, etc.). A este último ámbito dedicaremos un apartado más adelante.

A continuación, realizamos una pequeña descripción de estas terapias que usan las habilidades mindfulness y de otras terapias que utilizan el mindfulness como componente.

Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)

Segal et al. (2002) desarrollaron *el MBCT Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness* con el objetivo de prevenir recaídas en la depresión crónica. Ellos sostienen que las recaídas en la depresión derivan de la reactivación de patrones de pensamiento negativos al surgir estados de ánimo disfóricos (Pérez & Botella, 2006). El MBCT emplea técnicas provenientes del MBSR y técnicas cognitivo-conductuales. Ese programa favorece y facilita el descentramiento con el uso de las técnicas de mindfulness, instruyendo los pacientes a cambiar el modo de relacionarse con sus pensamientos, emociones y sensaciones, a diferencia de las terapias cognitivas clásicas que se basan en cambiar el contenido del pensamiento (Irrarázaval, 2010).

Hay un programa que se basa en las prácticas y en la estructura del MBSR y en el MBCT que se llama *Programa para la Prevención de Recaídas Basado en Mindfulness*.

Como recoge Araya-Véliz (2016), se trata de una intervención para prevención de recaídas basado en mindfulness (Mindfulness Based Relapse Prevention-MBRP en inglés) e integra técnicas cognitivo-conductuales tradicionales de prevención de recaída en adicciones (Marlatt & Donovan, 1985) con el mindfulness para patologías derivadas del consumo excesivo de sustancias (Marlatt et al., 2011).

MBCT tiene varias aplicaciones clínicas. Se ha usado para los trastornos del estado de ánimo. Como afirman Strauss et al. (Strauss et al., 2014) y Williams et al. (Williams et al., 2014), se ha consolidado su nivel de eficacia para la prevención de recaídas en depresión en personas con un número superior de dos o tres recaídas en depresión mayor. Teasdale (1999) confirma que el MBCT respecto a los tratamientos clásicos es más eficaz para reducir la recaída en depresión.

Terapia Conductual Dialéctica (TCD) DBT

Por lo que se refiere a la *Terapia Conductual Dialéctica (DBT)*, se trata de un programa que tiene el objetivo de tratar personas con Trastorno Límite de Personalidad y últimamente el uso de este tipo de tratamiento se ha extendido a Adicciones y Trastornos de Conducta Alimentaria (Linehan, 1993). Forma parte de las llamadas terapias psicológicas de tercera generación, basadas principalmente en la aceptación, y creada por la psicóloga Marsha Linehan en los años 90. Ese tratamiento se compone de factores conductuales y otros derivados de la filosofías budistas y zen como la aceptación, donde se intenta producir una dialéctica entre aceptación y cambio (Vega Rodríguez & Sánchez Quintero, 2013).

El mindfulness (o habilidad básica de conciencia) es una de las cuatro habilidades que la *DBT* tiene el intento de hacer desarrollar a los pacientes. Se utiliza para producir tolerancia al malestar y regulación de las emociones (Vega Rodríguez & Sánchez Quintero, 2013, Vásquez-Dextre, 2016).

En el DBT el Mindfulness está planteado de manera diferente comparado con las otras terapias basadas en mindfulness. El DBT se enseña el “qué” que se refiere a observación, descripción, participación y el “cómo” o sea sin juzgar, con atención y eficacia (Baer, 2003).

Finalmente, el DBT alcanza su mayor evidencia científica, comparada con otras terapias, para el tratamiento del *Trastorno Límite de Personalidad*. Como recoge Vega Rodríguez & Sánchez Quintero (2013), esta terapia reduce el número de intentos suicidas, las ideas suicidas, el número de internamientos y visitas a servicios de emergencias y el abandono de la terapia. En la misma línea, el estudio de Van den Bosch et al. (2005), se sostiene la utilidad de la DBT para pacientes (mujeres) que presentaban trastorno límite de personalidad y abuso de sustancias. En otro estudio, llevado a cabo por Linehan con pacientes con trastorno límite de personalidad y adicción a la heroína, se ha notado cómo este tipo de terapia disminuye el consumo (Linehan et al., 2002).

Nelson-Gray et al. (2006), trataron a un grupo de adolescentes desafiantes con una versión de DBT adaptada. El tratamiento resultó eficaz para mejorar las conductas positivas y

disminuir las conductas negativas según los cuidadores. También se observó una disminución importante de los síntomas generales de la depresión.

Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)

Otro estilo de terapia que utiliza componentes del mindfulness es la *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)* ideada por Hayes en 1999. Se ha desarrollado desde una perspectiva conductual y tiene sus raíces en el funcionalismo contextual. Tiene las mismas raíces filosóficas que el constructivismo y el constructivismo social (Hayes et al., 2006). Esta terapia se basa en la *Teoría de los Marcos Relacionales* que considera la habilidad aprendida de relacionar arbitrariamente los eventos y transformar las funciones de un estímulo en base a su relación con otros, como establece la conducta verbal de los seres humanos. En esta terapia se usan ejercicios de meditación y de mindfulness sobre todo para desarrollar uno de los elementos esenciales de la ACT que es la fusión cognitiva; otros elementos de base son la evaluación, la evitación y el razonamiento (Pérez & Botella, 2006). La ACT también tiene evidencia científica de su eficacia en varias psicopatologías. Bach & Hayes (2002) notan cómo, en caso de psicosis, la ACT usada como complemento con el tratamiento habitual, ha resultado útil a los pacientes para motivarlos a reportar los síntomas y para reducir la credibilidad que les conferían, y también para disminuir el número de rehospitalizaciones.

ACT también tiene evidencia científica con pacientes con fobia social. En un estudio de Ossman (2006) se han analizado los efectos de un protocolo de diez sesiones basado en la ACT; los pacientes han reconocido mejoras en sus síntomas. Una versión limitada de la ACT ha resultado eficaz para eliminar temporalmente la dermatotilomanía en un grupo reducido de pacientes. Aunque los resultados no se han mantenido a largo plazo, después del tratamiento se han observado reducciones en las medidas de ansiedad, depresión y evitación experiencial (Twohig, 2005). En la misma línea, una

intervención de ACT compuesta de ocho sesiones se ha aplicado a pacientes con trastorno obsesivo-compulsivo. Al final del tratamiento se ha obtenido una disminución de compulsiones y en el seguimiento al cabo de tres meses. Se han podido observar también cambios positivos en la ansiedad, en la depresión y en la evitación experiencial, en la credibilidad de las obsesiones y en la necesidad de responder a ellas (Twohig et al., 2006). Finalmente, se ha estudiado la efectividad de la ACT con pacientes adictos a sustancias y también para mejorar las actitudes de los terapeutas que trabajan con ellos. La ACT ha sido añadida a la terapia con metadona para pacientes adictos; ha ayudado a disminuir el consumo subjetivo y objetivo de drogas y también a disminuir el malestar psicológico. En este sentido, Hayes, Bissett, et al. (2004) evidencian cómo la ACT se aplica a terapeutas que tratan con pacientes adictos a drogas para la reducción del burnout y de las actitudes estigmatizadoras. ACT ha resultado ser más eficaz que otras intervenciones como un programa de educación orientado biológicamente y otro de entrenamiento multicultural.

Otras terapias que utilizan el mindfulness como componente

A raíz de los programas basados en mindfulness como el MBSR y el MBCT se han desarrollado también otros tipos de terapias que, en los últimos años, incluyen el Mindfulness entre sus componentes, como técnica dentro de un abanico más amplio de componentes terapéuticos. Estas terapias son la *Terapia Breve Relacional (BRT)* y la *Psicoterapia Gestáltica de Orientación Humanista*.

La Terapia Breve Relacional (BRT) es un tipo de terapia desarrollada en el 2005 por Safran y Muran y se refiere a una manera de abordar las sesiones de psicoterapia. No tiene un enfoque multicomponente sino más bien psicodinámico. Como observan Pérez y Botella (Pérez & Botella, 2006), estos tipos de terapia no usan un protocolo, no tiene un formato fijo ni una duración predefinida; es una manera específica de afrontar las sesiones individuales de psicoterapia que usa estrategias de resolución de las rupturas de la alianza terapéutica. La BRT usa el mindfulness con los pacientes para la adquisición de los objetivos de la psicoterapia. El mindfulness ayuda a

mantener la atención que facilita el aprendizaje experiencial requerido por el BRT, y rinde el funcionamiento cognitivo menos automatizado y condicionado por los propios pensamientos y sentimientos (Safran, 2005).

La Psicoterapia Gestáltica de Orientación Humanista se desarrolla en los años 50 gracias al psiquiatra y psicoanalista Perls et al. (1971). Ese tipo de terapia de tipo vivencial utiliza dinámicas de grupo, psicodrama y técnicas como la silla vacía. El concepto del “aquí y ahora”, el percatarse de la experiencia interna y externa en el momento presente es uno de los conceptos esenciales de la Gestalt y está próximo al concepto de mindfulness de estar en la experiencia vivida en el presente.

1.2 Educación y Mindfulness

1.2.1 Educación y Problemas en las Aulas

1.2.1.1 La Escuela Actual: Amenazas y Retos.

Las sociedades postmodernas de los países económicamente desarrollados han tenido durante años como primer objetivo el progreso, la riqueza y tener un alto PIB (Producto Interior Bruto). Actualmente estas sociedades están buscando nuevos valores. Las personas que viven en las sociedades hipermodernas del siglo XXI, como las llama Lipovetsky (Lipovetsky et al., 2006), ya no buscan solo el bienestar y la riqueza o el consumo material, como se ha podido observar hasta finales del siglo XX, sino también una nueva forma de relacionarse consigo mismas, con la riqueza material, con el tiempo y con las personas para llegar a la felicidad. La necesidad de buscar que los ciudadanos estén satisfechos de sus vidas es un objetivo de estas sociedades porque, cada vez más, se tiene la consciencia de que vivir en una sociedad opulenta con riqueza material y bienestar físico, no lleva a la felicidad.

Esta consciencia, como recogen Given & Murphy (2012), junto con las causas de la complejidad de estas sociedades que son la creciente interdependencia económica global, las relaciones interculturales globales y el desarrollo de las sociedades basadas en el conocimiento, requieren un importante cambio de los contextos educativos para que los ciudadanos del futuro sean preparados para estos retos (Partnership for 21st Century Skills, 2008).

La escuela de hoy, por decirlo con las palabras de Heckman (2007), es el contexto básico del desarrollo humano y por eso ahí se tienen que cultivar las facultades mentales y socioemocionales que prepararan a los jóvenes de hoy para que sean ciudadanos satisfechos, productivos y con una vida significativa en el siglo 21.

Las escuelas tienen el desafío de preparar a los estudiantes para los rápidos cambios económicos, ambientales y sociales, y formarlos para trabajos que aún no existen, para tecnologías que aún no han sido inventadas y para solucionar problemas sociales que aún no se

han previsto. Los niños que empiezan en la escuela en el año 2019 serán adultos en 2030. Como evidencian el OECD (Organization for Economic Cooperation and Development, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE en español), y el documento “Education 2030: The future of Education and Skills” (OECD, 2018), las escuelas del futuro tienen como reto preguntarse qué conocimientos, competencias, actitudes y valores serán necesarios para que los estudiantes de hoy creen el mundo del 2030. Como se afirma en el documento del OECD, los estudiantes se mueven en un entorno de incertidumbre y necesitarán, en el futuro, desarrollar imaginación, curiosidad, resiliencia y autorregulación; será indispensable respetar y apreciar las ideas, los puntos de vista y los valores de los demás; tendrán que ser capaces de enfrentar el fracaso y el rechazo, siguiendo adelante cuando haya adversidades. La motivación de los nuevos adultos no será solo tener un buen trabajo e ingreso, sino cuidar del bienestar propio, de sus amigos y familiares, de sus comunidades y del planeta. Instituciones como el OECD se están preguntando cómo desarrollar eficazmente estos conocimientos, capacidades, actitudes y valores de manera eficaz (OECD, 2018) en los sistemas de instrucción.

Hasta finales del siglo XX en la educación escolar se ha dado más importancia a los aspectos intelectuales y a los resultados académicos de los estudiantes. La escuela enfatizaba el aprendizaje de competencias y la adquisición de conocimientos para preparar a los estudiantes a ser trabajadores bien formados para el ingreso en la economía global de un mercado laboral competitivo y globalizado (Tregenza, 2008; Dahlberg & Moss, 1999) y eso ha propiciado que la escuela haya vivido el rápido cambio social como una demanda de preparación vocacional y una sobrecarga de conocimiento. Todos estos elementos han creado un ambiente educativo competitivo (Broderick et al., 2009).

Además, existía la creencia de que los aspectos emocionales eran parte del

desarrollo personal del ámbito de la vida privada de los alumnos y se ha dejado la responsabilidad de ese desarrollo a las familias (Evans et al., 2002; Fernández Berrocal & Ramos Díaz, 2002).

La anticuada visión del niño como incapaz, controlable, dependiente y primitivo; como un ser que tiene su esencia en el proceso de volverse adulto (Woodrow & Press, (2007), va cambiando. Últimamente, la sociedad va empezando a desarrollar la idea de que el niño es un ser competente, inteligente, capaz de involucrarse activamente en el mundo (Tregenza, 2009) y a considerar las jóvenes generaciones no solo como una fuerza productiva, sino también como futuros ciudadanos que puedan actuar con respeto, responsabilidad y moralidad. Esta etapa de su vida ya no es considerada como el estadio de preparación para la adultez, sino como relevante e importante en sí mismo (Dahlberg & Moss, 1999).

Como recogen Broderick & Metz (2009), estas nuevas exigencias en el ámbito educativo, se está extendiendo la conciencia de la existencia de problemas mentales entre los jóvenes (Achenbach, 1995), que pueden ser el resultado del incremento en la intensidad de las situaciones estresantes (Caspi et al., 2000).

Kovacs (1997) afirma que este incremento de problemas mentales entre los jóvenes puede estar conectado con el rápido cambio social, con la ruptura de muchas estructuras culturales tradicionales como las familias, los barrios y las instituciones que funcionaban como ancla (Kovacs, 1997). Eso explicaría por qué los niveles de ansiedad entre los jóvenes son más altos (Foa et al., 2005); también los problemas de depresión, que eran típicos de la edad adulta, ahora se extienden a la edad juvenil (Cross-National Collaborative Group, 1992; Kovacs & Gatsonis, 1994; Kuyken et al., 2017).

Las expectativas de la sociedad sobre las generaciones futuras están solicitando que la escuela imparta una educación integral y holística al individuo, que se añada al conocimiento y a las capacidades académicas. La escuela del siglo XXI debe primar el desarrollo socio-emocional y ético más que el aprendizaje intelectual académico; la escuela debe ocuparse de los estudiantes

supervisando y gestionando cuestiones emocionales y sociales que frecuentemente entran y condicionan las actividades académicas (Noddings & Boston Research Center for the 21st Century., 2005; Broderick y col, 2009; Lopes & Salovey, 2004; Mayer & Cobb, 2000).

Desde hace años, se vienen desarrollando estudios con jóvenes que demuestran cómo las capacidades mentales positivas y la disposición socioemocional sostienen el éxito escolar y los comportamientos pro sociales (Zins et al., 2004). En el aprendizaje se está dando mayor atención al aprendizaje de aspectos emocionales y sociales que preparan a las personas para la adaptación a un mundo que cambia continuamente y se enfrenta a nuevos desafíos (Lopes & Salovey, 2004; Mayer & Cobb, 2000).

Tomando en consideración estas nuevas exigencias de los alumnos, cada vez más escuelas de todo tipo, integran actividades y programas para el desarrollo y el cultivo del bienestar socio-emocional, mental, cognitivo y espiritual de los estudiantes (Garrison Institute, 2005; Tregenza, 2008).

En el apartado siguiente se describen los problemas que viven en la actualidad los jóvenes en las aulas; se hace hincapié en los problemas en las escuelas europeas, españolas e italianas.

Problemas en las aulas en Europa: la realidad de España e Italia.

Como se afirma en OECD Education Working Paper No. 169 “Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors” (Choi, 2018) una niñez y adolescencia donde se experimente bienestar emocional es realmente determinante por varias causas. Los niños con un alto nivel de bienestar emocional tienen mayor probabilidad de llegar a ser adultos con confianza, con estilo de vida saludable, serán globalmente felices y por eso contribuirán a una sociedad mejor aumentando en nivel global de bienestar de esta sociedad (Morgan et al., 2007; OCDE, 2015). El estado de

bienestar, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales es un proceso dinámico que genera habilidades positivas (OECD, 2015).

Como se ha expuesto en el apartado anterior, hasta hace poco el bienestar emocional de los niños y adolescentes no ha sido una prioridad para las instituciones que se ocupan de regular la educación en Europa. Numerosos son los problemas a los que se enfrentan los estudiantes europeos y mundiales en la actualidad, que derivan de una falta de atención a su bienestar emocional.

Leyendo los informes de la Comisión Europea se aprecia cuáles son los problemas más importantes en las escuelas europeas. Actualmente, muchos factores conducen a los estudiantes europeos al abandono escolar; uno de los problemas más importantes en la sociedad europea. Estos factores influyen negativamente sobre el éxito escolar y se pueden concretar en problemas de aprendizaje, relaciones conflictivas con los profesores, escasos recursos humanos en las escuelas y la influencia perjudicial/adversa de los amigos, entre otros (Santolaya, 2009).

Las nuevas necesidades educativas son citadas por varios organismos institucionales oficiales, como las Naciones Unidas en el Informe Innocenti -Pobreza Infantil en Perspectiva: Panorama del Bienestar Infantil en Países Ricos” (Innocenti, 2007), donde participaron 21 países. En este informe se evalúa y compara la calidad de vida de los niños y adolescentes en seis dimensiones que son: bienestar material, salud y seguridad, educación, relaciones familiares y entre iguales, conductas y riesgos, y percepción subjetiva de los propios niños y adolescentes.

Como se lee en la página 6 del Informe Innocenti:

“La verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación y socialización y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias y sociedades en las que han nacido” (Innocenti, 2007; p. 6).

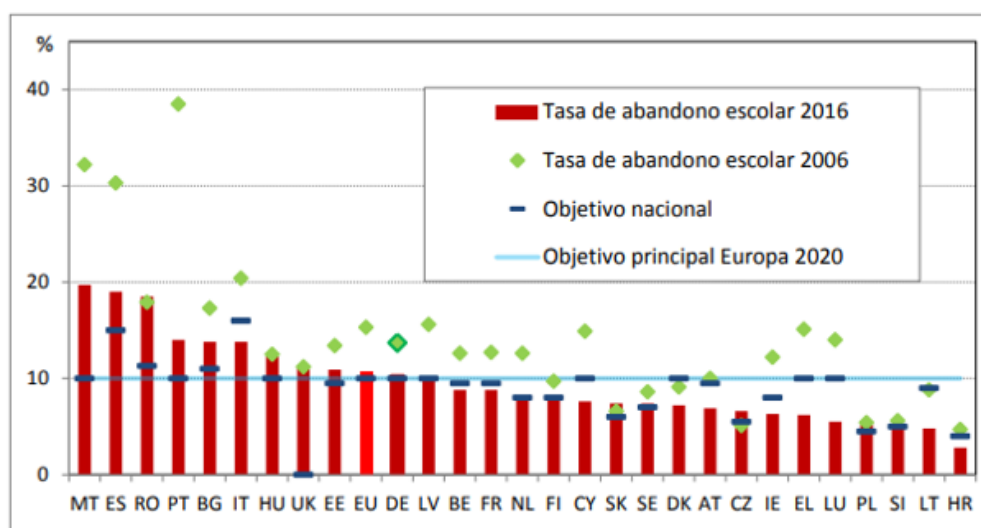
En el informe se subraya cómo la riqueza de los países y sus PBI no se relacionan con la felicidad, la satisfacción y el bienestar de la infancia y la adolescencia; de hecho, países como Gran Bretaña y Estados Unidos se sitúan en último lugar después de países más pobres como Polonia o República Checa. En este ranking sobre el bienestar de la infancia, España tiene una buena posición, tanto que ocupa el quinto puesto en la clasificación general de bienestar infantil sobre 21 países. Los niños y adolescentes españoles tienen una valoración subjetiva muy alta de su bienestar sobre todo por lo que se refiere al grado de satisfacción de su vida y la valoración de su salud. Italia ocupa una posición menos buena en esta clasificación, según los indicadores de bienestar analizados en el informe. Los niños y adolescentes italianos poseen una estimación subjetiva de su bienestar algo peor con la que poseen los españoles, por lo que se refiere a la percepción de su propia salud y nivel de satisfacción sobre su vida. Italia ocupa el puesto número ocho sobre 21 en la clasificación general de bienestar infantil.

La clasificación positiva de España y la no tan negativa de Italia en este estudio se encuentra en contraposición con datos más actuales que evidencian graves problemas entre los jóvenes españoles e italianos. Por ejemplo, en la misma época en que se publicó el Informe Innocenti, entre los adolescentes españoles era alto el consumo de drogas legales, como el alcohol; según el estudio del Ministerio de la Sanidad y Consumo, el 44% se ha emborrachado alguna vez durante el último mes (Ministerio Sanidad y Consumo, 2007). En otra encuesta del 2016 “Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España” (Caballero Martínez, 2017), más del 75% de los jóvenes españoles consume alcohol antes de los 18 años, o sea 323.900 jóvenes. Comparado con el 2014 son 37.900 más. Una encuesta de EDADES (OEDA, 2017) afirma que la práctica del *binge drinking* (consumo de cuatro o más bebidas alcohólicas seguidas en un intervalo de tiempo de dos horas, consiguiendo un estado de embriaguez consistente) ha aumentado entre los españoles y sobre todo entre los más jóvenes. También el nivel de abandono

escolar es muy alto (Broderick & Metz, 2009). Los países europeos se han comprometido a reducir el nivel de abandono escolar de los jóvenes entre 18 y 24 años, para reducirlo a menos del 10% en 2020 (Comisión Europea, 2012). Según el estudio europeo “Early leavers from education and training 2016” (European Union, 2019), Italia tiene un porcentaje de abandono del 13,8 % (como Bulgaria y Malta), y España tiene un nivel mucho más alto, con un 19% (más alto que Rumania con el 18,5% y Portugal 14%). Los datos son catastróficos, aunque en Italia en 2006 el abandono estaba en el 20,8 % y en España en el 2012-13 el abandono estaba en el 23,5 % (Franco et al., 2016).

Figura 1

El abandono escolar prematuro, objetivos principales de Europa 2020 y objetivos nacionales



Fuente: Eurostat (EPA, cuadro [t2020_40]). En algunos países, los objetivos nacionales siguen distintas definiciones del indicador. Para obtener información adicional sobre los objetivos nacionales y sus definiciones, véase http://ec.europa.eu/eurostat/documents/4411192/4411431/Europe_2020_Targets.pdf.

Según el estudio del Parlamento europeo (Nevala et al., 2011), el abandono escolar prematuro es un proceso en el que se suman causas que derivan de motivaciones personales, sociales, económicas, educativas o familiares. Los factores que influyen en el fracaso escolar son muy variados. Pueden derivar de las experiencias escolares y son distintas de estudiante a estudiante. Problemas como el acoso, el bajo rendimiento, la difícil relación con los docentes, la escasa motivación o las relaciones con compañeros inapropiados, además de otros problemas personales o familiares como el uso de drogas o la falta de cohesión en el hogar, pueden influir de

manera clara en las elevadas tasas de abandono. También se observa un aumento del estrés entre los estudiantes que deriva de vivir en un mundo multitarea, con muchos estímulos de las redes sociales y los medios de comunicación; de los retos escolares y de ambientes familiares estresantes, difíciles y traumáticos (Saltzman, 2011).

Aunque en la etapa evolutiva de la adolescencia son frecuentes los cambios de humor y los problemas de conducta (Black , 2015; Dalen et al. 2015; Marich & Howell, 2015), según recoge Rempel (2012), el aumento del estrés en niños y adolescentes (Barnes et al., 2003; Fisher, 2006; Mendelson et al., 2010) puede provocar ansiedad, depresión, problemas de personalidad, de atención (Afton Kechter et al., 2020; Black, 2015; Britton et al., 2014), trastornos de conducta, autoestima baja y poca confianza en sí mismo; y todo ello puede influir negativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes y obstaculizar el aprendizaje (Barnes et al., 2003; Fisher, 2006; Mendelson et al., 2010; Saltzman, 2011; Smith & Womack, 1987).

Los efectos del estrés sobre el desarrollo infantil (junto con la genética y el medio ambiente) producen un inicio de vida problemático (National Scientific Council on the Developing Child, 2007) y si estos problemas se manifiestan en la edad del desarrollo, pueden condicionar negativamente los procesos cognitivos, el aprendizaje y llevar a problemas mentales en la adultez como trastornos de la personalidad, problemas psiquiátricos, ideas suicidas y otros problemas de salud mental graves (Brown et al., 2007; Tan, 2016).

Por lo que se refiere específicamente a los estudiantes adolescentes, ellos se enfrentan muchos desafíos no solo en la escuela, sino también con la familia, los amigos y en sus relaciones en general. Tienen también la presión de hacer planes a largo plazo (Kempson, 2012) y, como han evidenciado Oberle et al. (2011) y Mestre et al. (2012), la impulsividad y las conductas arriesgadas se incrementan de la infancia a la adolescencia.

Los mismos factores que influyen en el fracaso y abandono escolar los recoge De Vicente (2014) en el estudio de la Comisión Europea “Progreso hacia la consecución de los objetivos de Lisboa en educación y formación”. De Vicente añade las dificultades de aprendizaje, los centros educativos con pocos recursos o poco acogedores, la influencia negativa de los amigos y el difícil clima escolar.

Aunque estas sean causas de fondo, la causa más importante, según el estudio, se puede imputar al escaso apoyo y orientación, a la desvinculación con la escolarización y a la carencia en los currículos de secundaria de pedagogías de enseñanzas alternativas, como el mindfulness, de estilos de aprendizajes experimentales y, en definitiva, de flexibilidad en la enseñanza (Nevala et al., 2011). Los cambios a nivel neurológico en la etapa adolescente justifican o predisponen al fracaso o al poco rendimiento en esta etapa, pero la escuela como institución tradicional no se adapta del todo a esos cambios.

En el apartado siguiente se introduce y se argumenta la necesidad de introducir en las escuelas metodologías innovadoras y más dinámicas en la enseñanza para reducir el fracaso y el abandono escolar.

Metodologías Inovadoras Para Reducir Fracaso y Abandono.

Aunque psicólogos clínicos y profesionales de la salud mental han creado e implementado múltiples rutinas y técnicas de intervención para afrontar estos problemas, son limitados los programas de prevención y su disponibilidad para la población general (Ksendzov, 2017).

Según Amutio (2008) e Inglés et al. (2014) se necesitan programas psicoeducativos y estrategias de autorregulación emocional para desencadenar algunos recursos internos de los estudiantes como la autoeficacia, para mejorar las relaciones interpersonales y los resultados académicos (Amutio-Kareaga et al., 2015; Gouda, Luong, Schmidt, & Bauer, 2016; León, 2008); también para evitar los altos niveles de fracaso escolar junto con el aumento de los problemas emocionales relacionados con el estrés, la ansiedad y los comportamientos agresivos entre los

alumnos de educación secundaria y los universitarios (Franco et al., 2016).

Como afirma Rempel, actualmente las escuelas pueden influir en el desarrollo social, emocional y de comportamiento de los estudiantes mucho más de lo que lo hizo con las generaciones anteriores (Rempel, 2012). La escuela puede concebirse, como nunca antes en el pasado, como el lugar donde se pueden prevenir y enfrentar tempranamente los problemas de aprendizaje, rendimiento, clima escolar y de conducta de los niños y adolescentes para influir sobre el desarrollo psico-socio-emocional, el comportamiento, las relaciones sociales, la salud física y la capacidad de autocuidado; así como para desarrollar la capacidad de tener una participación económica en la adultez (Meiklejohn et al., 2012).

A nivel político, el Pacto Europeo para la Salud Mental y el Bienestar (World Health Organization Europe, 2008) propone una intervención desde los centros escolares para mejorar el clima de aprendizaje en las escuelas como una de las líneas de acción para mejorar la salud mental en los países europeos; la de los jóvenes y la educación es la primera línea entre las cinco de acción prioritarias que propone este Pacto de medidas intersectoriales para aumentar el nivel de salud mental en Europa. Como se lee en el documento, en los primeros años de vida de los seres humanos, se ponen las bases para la salud mental. El estudio afirma que la mitad de los trastornos mentales se manifiestan en la adolescencia. Entre el 10 y el 20% de los jóvenes están afectados por problemas mentales con incidencia mayor en las poblaciones más desfavorecidas. Este pacto reta a los políticos y a todos los actores involucrados a tener en cuenta unas medidas para proteger la salud mental de los jóvenes en la educación. Una de ellas se centra en crear patrones de intervención temprana; impulsar la integración del aprendizaje socioemocional en las actividades curriculares y extracurriculares y en los centros preescolares y escolares; así como, desarrollar programas para evitar el abuso, el acoso, la

violencia hacia los jóvenes y el riesgo de exclusión social.

La pedagogía es la base del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, para preparar a los jóvenes para los desafíos de la contemporaneidad, se necesitan innovaciones pedagógicas implementadas por los profesores. Aunque existan muchos profesores con impulso a innovar, las escuelas siguen pareciendo resistentes a la innovación (OECD, 2018).

Como afirma Mercader Rovira (2020), los datos positivos sobre la relación entre autocontrol y rendimiento académico últimamente están apoyando la introducción de competencias en el currículo que prevén la autorregulación como elemento prioritario y básico de la educación. A partir de las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de los Estados miembros de la UE (dictamen Nº 962, Comisión de las Comunidades Europeas, 2006), se empieza a hablar de las ocho competencias claves para el life long learning (aprendizaje permanente); se introduce la educación por competencias y se insiste en los factores de motivación y confianza como componentes esenciales para dar impulso al proceso de aprender a aprender y a la capacidad de gestionar las frustraciones y el estrés como cardinales en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas (Mercader Rovira, 2020). Es decir, como recogen Ksendzov (2017), y Broderick y Jennings en un trabajo del 2012, el mindfulness puede ser una herramienta útil para intentar solucionar algunos de los problemas que conducen a los estudiantes al fracaso escolar.

En el apartado siguiente se exponen las motivaciones que dejan presumir que el mindfulness puede ser un instrumento válido en los colegios de nuestras sociedades.

1.2.2 Usos y Aplicaciones del Mindfulness en Educación

1.2.2.1 Por Qué Aplicar Mindfulness En Educación.

Como se dijo anteriormente, los alumnos, en nuestros tiempos hipermodernos, viven una situación de estrés continuado que obstaculiza el proceso de aprendizaje; además, el acento que, desde el sistema educativo se pone en los contenidos académicos deja de lado el desarrollo de las

capacidades emocionales indispensables para crear una futura ciudadanía mundial con suficientes habilidades cognitivas y emocionales.

Cada vez más los estudiantes están siendo diagnosticados de depresión, ansiedad, TDAH, problemas de la alimentación, autolesión, adicciones etc. El bullying, la violencia y la agresividad están aumentando y uno de los grandes problemas de la juventud europea es el fracaso y el abandono escolar.

Además de los problemas que tienen origen en la vida moderna, como evidencian Franco et al. (2016), crecen desde la infancia hasta la adolescencia la impulsividad y las conductas de riesgo por causas biológicas de desarrollo ormonal (Oberle, 2012; Mestre et al., 2012).

Sometidos a todas estas presiones, los estudiantes experimentan un desafío que el sistema educativo actual no siempre está preparado para afrontar. Teniendo en consideración los hallazgos de los estudios más recientes, podemos observar cómo varias capacidades poco fomentadas en las escuelas son fundamentales en esta edad para llegar a una adultez satisfactoria.

Thierry et al. (2016) observan que para tener éxito en la escuela y en la vida misma es fundamental tener la capacidad de controlar emociones, pensamientos y comportamientos. Fomentando la autorregulación en la niñez temprana, se pueden mejorar las habilidades preacadémicas en preescolar y en los resultados de las pruebas de lectura y matemática en primaria y secundaria (Blair & Razza, 2007; Claessens & Dowsett, 2014; Eigsti et al., 2006; McClelland et al., 2007; Mischel et. al , 1989; Ponitz, et al., 2009; Raver et al., 2011). En un estudio de 2011, Moffitt et al. observaron cómo el autocontrol (según observaron los padres, los maestros y según se verificó con auto informes durante los primeros 10 años de vida de los niños) fue un predictor de resultados positivos en la edad adulta incluidos los ingresos y la seguridad económica, la salud física y mental y la

ausencia de condenas penales.

Los estudiantes que saben regular sus emociones, su capacidad cognitiva y su comportamiento tienen más facilidad y oportunidad de aprender con sus compañeros y maestros, comparados con los que tienen menos desarrollada la capacidad de autorregularse (Arnold et al., 2006; Raver et al. 2007). En las escuelas actuales poco son los recursos empleados para enseñar técnicas de autorregulación y autocontrol a los estudiantes.

Estas necesidades de los estudiantes que últimamente se están explorando, hacen intuir, como sostiene Nevala et al. (2011), que una de las causas que impiden un recorrido escolar positivo, en particular en los adolescentes, es la carencia, sobre todo en los currículos de secundaria, de pedagogías de enseñanzas alternativas, de estilos de aprendizaje experimentales y de flexibilidad en la enseñanza.

Los problemas que se manifiestan en los colegios y en los institutos, entre ellos el alto nivel de fracaso escolar y el aumento de los trastornos emocionales que tienen raíz en el estrés, requieren la necesidad de implementar programas psicoeducativos y estrategias de autorregulación emocional dirigidas a activar los recursos internos de los estudiantes, como la autoeficacia, para promover relaciones interpersonales positivas y mejorar el rendimiento escolar (León, 2008; Amutio-Kareaga et al., 2015; Gouda et al., 2016), reduciendo así el riesgo de fracaso.

En los últimos años se han empezado a implementar intervenciones de educación emocional y mindfulness en los colegios para hacer frente a las problemáticas que el ámbito educativo está experimentando con los jóvenes. De forma particular, las intervenciones de prácticas de mindfulness han dado resultados positivos en *poblaciones no clínicas* de jóvenes, por ejemplo: incentivando hábitos más saludables y un clima escolar más vivible en las aulas (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; López-Gonzalez, 2016; Meyer, 2018; Lopez-Gonzalez et al., 2018); favoreciendo la autoregulación en niños (Roeser & Peck, 2009; Saltzman, 2011; Chiesa et al., 2011); Flook et al., 2015; Shapiro et al., 2015; Zelazo & Lyons, 2012, Thierry et al., 2016;

Leyland, et al. 2019); incrementando la autoeficacia, la mejora de la calidad del sueño y el humor (Caldwell et al., 2010; Semple et al., 2005); reduciendo la ansiedad a través del rendimiento musical (Su et al., 2010); y, finalmente, mejorando las funciones ejecutivas del cerebro (Goldin et al., 2010; Kozasa et al., 2012; Shin et al., 2016; Mak et al., 2018; Leyland et al., 2018) y el comportamiento prosocial (Davidson et al., 2012). Se ha observado también cómo estos entrenamientos conducen a mejoras en la capacidad de atención y en la atención selectiva, de forma particular, (Napoli et al., 2005; Bresciani Ludvik et al., 2018), en el rendimiento de los estudiantes, y en el aprendizaje académico y socioemocional (Mañas et al., 2011; León, 2008; Wisner, 2014; López-González et al., 2016; Maynard et al., 2017; Meyer, 2018; Gutierrez, y col, 2019); así como en el aumento de los niveles de creatividad (Franco, 2009; Langer citada en Anderson, 2016; Gouda et al., 2016; Davenport et al., 2016). Travis (2011) que analizó específicamente los efectos de la meditación trascendental que se usa también en programa escolares, mostró como las ondas cerebrales alfa y beta se activaban cuando una persona medita, lo que indica un cambio en los niveles de conciencia. Según Travis (2015) la evidencia científica sostiene que, activando las ondas alfa y beta en el aula, se obtiene una mejora de forma natural la capacidad de los estudiantes para recordar información y codificar nuevos conocimientos.

En *poblaciones clínicas* se han observado cambios en niños con problemas de internalización y externalización de sus emociones, en la regulación de las emociones (Semple et al., 2008; Harpin, 2017) y en la modificación de conductas agresivas en adolescentes (Singh et al., 2007).

Siguiendo estos efectos positivos comprobados científicamente, se puede avalar la implementación en las escuelas de intervenciones en mindfulness que fomenten una educación contemplativa. Como bien exponen Roeser & Peck (2009) una educación contemplativa en las escuelas tiene que entenderse como un conjunto de prácticas que

ayuden a desarrollar formas particulares de conciencia en los estudiantes, que incrementan la motivación consciente y la regulación del aprendizaje; así como el sentido de la libertad y de la trascendencia en la vida en general.

Roeser & Peck (2009) ven la educación contemplativa como un medio que se puede añadir a otros para conseguir los objetivos de la educación en la actualidad, en sociedades libres y democráticas. Además, la educación contemplativa sostiene que la educación pública debe cultivar explícitamente la conciencia y las habilidades volitivas relacionadas de atender, pensar, sentir, percibir, actuar e interactuar. Roeser & Peck (2009) sostienen que el cultivo de la educación cívica y el aprendizaje de conocimientos sobre varios argumentos son esenciales para la participación en la vida sociocultural, mientras que el desarrollo de la conciencia y la autorregulación voluntaria son requisitos previos para el aprendizaje profundo, la libertad de pensamiento, la creatividad, las relaciones sociales armoniosas y las innumerables formas de renovación personal y social.

Roeser (2013) saca a colación supuestos básicos como el de la metateoría para justificar que la ciencia que usa la contemplación en la época del desarrollo, es capaz de prescindir de los clásicos enfoques cartesianos que se basan en la visión dualista de los fenómenos mente-cuerpo (Overton & Reese, 1977). En cambio, se coloca en un marco metateórico dialéctico para el desarrollo humano (Lerner & Overton, 2008). Ese marco reivindica que: hay coincidencias entre la evolución humana y la de los mamíferos y la ontogenia; que los mecanismos fundamentales del desarrollo son las relaciones recíprocamente influyentes entre individuos y contextos; que se puede hablar de mente encarnada que tiene una naturaleza social; y que la cognición y la emoción son sistemas de procesos básicamente interdependientes, que se pueden representar mejor para funcionar respectivamente de forma "top-down" (descendente, explícito-conceptual) y "bottom-up" (ascendente, implícito-experiencial) (De Waal et al., 2009; Varela et al., 1991; Zelazo & Carlson, 2012). Como afirma Roeser (2013), desde este marco teórico se puede empezar

a observar cómo y por qué las intervenciones en mindfulness con niños y adolescentes pueden transformar y mejorar la regulación de la atención top-down (Carboni et al., 2013) y la conciencia y regulación de la emoción, es decir, funcionamiento bottom-up (Metz et al., 2013; Singh et al., 2013), reduciendo la reactividad emocional y también transformando la calidad de las relaciones maestros-niños en trayectorias positivas y prosociales (Singh et al., 2013; Singh et al., 2013).

Aunque la investigación de los efectos del mindfulness en los niños y adolescentes es más reciente (Burke, 2010; (Burke, 2010) Zelazo & Lyons, 2012; Shapiro et al., 2015), comparada con la misma investigación en adultos (Grossman et al., 2004; Tang et al., 2007; Tang & Posner, 2009; Chiesa et al., 2011), existen factores que hacen presumir de que las intervenciones en mindfulness pueden ser óptimos instrumentos para mejorar el autocontrol en jóvenes con un desarrollo típico o atípico.

Como recogen Lyons & DeLange (2016) los entrenamientos en mindfulness pueden ser importantes en el desarrollo de las funciones ejecutivas, ya que con ellos se entrena la habilidad de tener el enfoque selectivamente en algo y mantener la atención (Cowan, 1988).

En la misma línea, Ludvik & Eberhart (2018) subrayan cómo la capacidad del estudiante para aprender es determinada también por la presencia o ausencia de altos niveles de emoción. Como afirman varios estudiosos (Boswell et al., 2013; Carl et al., 2014) evitar y suprimir las emociones no es favorable para el bienestar general, mientras que cultivar las habilidades de regulación de la emoción o la regulación intencional del cerebro de arriba-abajo (arriba=corteza prefrontal, que se conoce como el procesador central del cerebro para las funciones ejecutivas; abajo=sistema límbico, el centro emocional del cerebro) se ha demostrado científicamente eficaz para fomentar el funcionamiento de las funciones ejecutivas (Zelazo et al., 2016).

Hablando específicamente de adolescentes, la transición entre niñez y adolescencia pone en evidencia la necesidad de impulsar las competencias socioemocionales y el bienestar en los niños (Hertzman & Power, 2006). En esta línea, Schonert-Reichl et al. (2010) advierten que las intervenciones en mindfulness en la etapa de preadolescencia puede ser muy favorable. En esta época de desarrollo, la personalidad, el comportamiento y las competencias de los jóvenes se pueden fortalecer y permanecer durante la adolescencia y la edad adulta (Eccles & Roeser, 2009). Como afirma Eccles (1999) los estudios evidencian cómo los cambios en esta época del desarrollo son bastante relevantes en todos los ámbitos de la vida, a nivel cognitivo, intelectual, físico, por consecuencia de la pubertad, y sociales y emocionales. De hecho, en esta fase los niños saben manejar las facultades académicas, la escritura, la aritmética y llegan a ser conscientes de sí mismos, con reflexividad y planificación. Esta etapa que va de los 9 a los 12 años es también aquella en la que los individuos llegan a estar menos centrados en sí mismos y empiezan a considerar los sentimientos y las perspectivas de los demás, llegando a tener una idea de lo que es correcto y de lo que es incorrecto y comportándose de acuerdo con un nivel de comprensión social. Este momento evolutivo de los niños se ha reconocido como un punto de transición en que es muy favorable fomentar el desarrollo psicológico positivo (Graber & Brooks-Gunn, 1996). En este caso, las transiciones deberían ser consideradas no solo como periodos de mayor riesgo y vulnerabilidad sino como momentos de oportunidad en que promover el desarrollo positivo dando a los jóvenes factores de protección para seguir el camino hacia una vida satisfactoria (Schonert-Reichl et al., 2010).

Otro punto crítico de la educación moderna es que los docentes piden a los estudiantes que "presten atención" en las clases miles de veces al día, pero nunca se les enseña cómo hacerlo (Saltzman, 2011). Como se ha observado en varios estudios con muestras de adultos (Tang & Posner, 2009; Jha et al., 2010; Chiesa et al., 2011), el entrenamiento en atención plena mejora el rendimiento en pruebas de atención selectiva. Lo mismo se ha querido explorar con jóvenes y los resultados son parecidos (Bailey, 2018). Efectos similares se han revelado en estudiantes de

primaria, como observó Napoli et al. en el 2005, con uno de los primeros estudios sobre los efectos de capacitaciones basadas en la atención plena. Descubrieron cómo un programa de mindfulness, implementado en la escuela durante varios meses, llevó a progresos en las calificaciones que dieron los maestros sobre la atención, y sobre las calificaciones de los estudiantes en pruebas de comportamiento de atención selectiva en relación con el grupo de control que no completaron formación. También existe evidencia para el uso de entrenamiento de mindfulness en un entorno clínico con adolescentes, al reducir problemas de atención (Semple et al., 2010).

A modo de conclusión se puede afirmar que el uso de técnicas de concentración como el mindfulness aplicado de manera universal en los colegios y en los institutos puede ser muy eficaz para prevenir y poner freno a algunos de los problemas que vive actualmente la comunidad educativa; tanto mirando el problema desde la perspectiva de las instituciones políticas, de las familias, de los jóvenes, de los docentes y directores de centros educativos, como desde el punto de vista de los estudiantes.

Como afirman Lyons & DeLange (2016), y confirma Rick Hanson (2020, 5 marzo, Annual Varela International Symposium: Exploring the Great Landscape of Awareness, Insights from Neurosciences) se necesita más investigación para extrapolar los efectos positivos encontrados en adultos, derivados de las intervenciones en mindfulness, sobre la función y estructura cerebral de niños y adolescentes.

1.2.2.2 Bases Teóricas Del Mindfulness en Educación: Neurociencia Y Desarrollo.

En el apartado siguiente se abordan las bases neurocientíficas del mindfulness aplicadas al desarrollo de la etapa comprendida desde los 8 hasta los 15 años de edad. Se hace especial hincapié en la plasticidad del cerebro y en su funcionamiento.

Neurociencia del Desarrollo y Mindfulness.

A continuación, describimos cómo el uso del mindfulness puede influenciar y

fomentar el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes de esta etapa, edad de la muestra involucrada en este estudio. Comenzamos con una pequeña introducción sobre las nuevas propuestas de uso del mindfulness para los jóvenes.

Como subrayan Lyons & DeLange (2016), en esta etapa evolutiva, los cambios que se producen en el desarrollo neuronal deben ser considerados como una ventana de oportunidades para los jóvenes. Es interesante introducir la atención plena cuando las redes neuronales que apoyan el control cognitivo y la regulación emocional se están aún desarrollando porque promueve hábitos favorables para el aprendizaje, la salud y el bienestar (Roeser & Zelazo, 2012; Roeser, 2013; Roeser & Pinela, 2014). Eso puede tener un profundo impacto en la capacidad de los estudiantes para controlar conscientemente su atención, manipular la información, inhibir las respuestas inapropiadas, reducir las influencias de las respuestas emocionales negativas (Lyons, 2016).

En los últimos años se han empezado a estudiar, a nivel científico, las intervenciones en Mindfulness con niños para analizar cómo podrían contribuir a fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas, la motivación y la emoción, mejorar las creencias de identidad y la visión del mundo durante los períodos de desarrollo de alta plasticidad en el cerebro y en el cuerpo, como la primera infancia y la adolescencia temprana (Davidson et al., 2012; Jensen, 2013).

De manera similar a la labor centrada en la infancia, han surgido muchos programas de mindfulness dirigidos a adolescentes en entornos clínicos y educativos. Los estudios que examinan la eficacia y efectividad de estos programas de mindfulness para los jóvenes adolescentes, tienen resultados prometedores y parece que la atención plena pueda promover el desarrollo positivo en la etapa que sigue la pubertad (Metz et al., 2013), cuando suceden profundas transformaciones en el cuerpo, el cerebro, la mente y las relaciones sociales (Dahl et al., 2005).

Como sostiene Davidson et al. (2012) siendo la adolescencia una época de muchos

cambios biopsicosociales, en la que los jóvenes se enfrentan a contextos sociales muy diferentes en cada país, las intervenciones en mindfulness ayudan a cultivar la conciencia social y de sí mismos, así como su capacidad de autorregulación y motivación altruista. Adicionalmente, se puede suponer que influya positivamente en la salud personal y pública (Roeser & Peck, 2009) y, por tanto, pueden ser consideradas una buena forma de prevención primaria (Davidson et al., 2012; Davidson & MLERN, 2012).

En los apartados siguientes se describen los cambios en la estructura del cerebro y en su funcionamiento en la edad infanto-juvenil; así como los efectos que pueden tener las intervenciones en mindfulness sobre dichas estructuras cerebrales.

Plasticidad cerebral en la etapa comprendida en los 8 y los 15 años.

Como se viene anunciando por diferentes autores, entre ellos Roeser (2012, 2013), puede ser interesante ofrecer entrenamientos en mindfulness durante la primera infancia y la adolescencia temprana, suponiendo que los efectos favorables sobre el aprendizaje, la salud y el bienestar se generalicen a largo plazo en las personas y en la propia sociedad (Heckman, 2007; Moffitt et al., 2011; Roeser & Zelazo, 2012). Es indicativo que la ciencia está empezando a explorar las implicaciones de las aplicaciones del mindfulness en favor del desarrollo infanto-juvenil y de la educación.

Es sabido que el desarrollo emocional y cognitivo conlleva transformaciones considerables en el desarrollo estructural y funcional del cerebro. Como explica Davidson et al. (2012), en la infancia tardía (de 9 a 11 años) la materia gris logra alcanzar su volumen máximo en términos de dimensiones y luego se reduce. El volumen de la materia blanca que sostiene la interconexión entre las diferentes regiones del cerebro sigue aumentando hasta la edad adulta temprana y más allá. Eso conlleva, a nivel funcional, una comunicación más eficaz entre la corteza prefrontal (PFC) y otras zonas corticales y subcorticales. Y también indica una regulación más conspicua del pensamiento, la

emoción y la acción (Giedd et al., 2008).

Como afirman varios autores, en la etapa adolescente, zonas como el córtex prefrontal y las estructuras subcorticales como el hipocampo, vinculadas a procesos que tienen que ver con la memoria, son especialmente plásticas y muy sensibles al estrés o a la carga alostática mantenida en el tiempo, si este no se maneja de manera adecuada. Aunque no sea un argumento aún directamente explorado por la ciencia, resulta fácil pensar que estas regiones corticales y subcorticales puedan ser también sensibles a condicionamientos favorables en la época del desarrollo (Davidson et al., 2012; Andersen & Teicher 2009).

Sintetizando, como señala Jensen (2013), los jóvenes viven dos etapas importantes de desarrollo y reestructuración neurológicas (Blair & Raver, 2012; Wass et al., 2012; Woo, Pucak, Kye, Matus, & Lewis, 1997; Zecevic & Rakic, 2001). La primera ocurre entre los 4 y 7 años y la segunda en la pubertad. Los investigadores sugieren que estos períodos constituyen ventanas de oportunidad para el desarrollo, y que los esfuerzos educativos que se realicen en ellos podrían tener un impacto particularmente importante (Wass et al., 2012; Diamond & Lee, 2011b; Rebok et al., 1997). Habiéndose demostrado que la práctica de la atención plena influye en el desarrollo del cerebro en los adultos, en particular en la corteza prefrontal y las zonas asociadas (Hölzel et al., 2011; Lazar et al., 2005; Luders, et al. 2009b; Siegel, 2008), parece posible que pueda tener efectos similares en individuos más jóvenes.

De aquí en adelante, vamos a profundizar en los efectos cerebrales de las intervenciones en mindfulness en niños y adolescente, según las áreas que más se transforman con las intervenciones en atención plena.

Se seguirá el modelo de Vago y Silbersweig (2012), citado por Jensen (2013), que pone en evidencia las investigaciones referentes al proceso de desarrollo típico de los procesos neuropsicológicos y añadiendo el punto de vista de otros autores.

Sobre el concepto de desarrollo, se tomarán en consideración las tendencias generales

más consideradas por la investigación, que pueden ser un punto de partida para observaciones y análisis que se pueden desarrollar en el futuro.

A continuación, se describirá cómo el mindfulness puede desarrollar, en jóvenes de 8-9 años y adolescentes de 13-14 años (las edades de los estudiantes de la muestra de nuestro estudio), la intención y la motivación, la regulación de la atención, la regulación emocional, el entrenamiento de la inteligencia emocional, el aprendizaje, modificaciones en el comportamiento (extinción y reconstrucción) y la conducta prosocial.

Intención y motivación

Enseñar programas de mindfulness, sobre todo a los jóvenes, facilita que desarrollen una curiosidad innata y un deseo de autosuficiencia (Jensen, 2013). En este sentido, la *motivación intrínseca*, si es potenciada en edad temprana, tiene efectos positivos a largo plazo que puede llegar a notarse en Primaria y en etapas posteriores (Gottfried, 1990; Wentzel, 1997). Mientras que la *motivación extrínseca* para los niños, que obtienen una recompensa por haber tenido comportamientos apropiados, puede condicionarlos negativamente disminuyendo el interés en las actividades (Cameron & Pierce, 1994).

Diamond & Lee (2011) han puesto en evidencia cómo la motivación es un elemento crucial para entrenar las funciones ejecutivas entre los 4 y los 12 años. La motivación puede ser desarrollada con entrenamientos computerizados, juegos no computerizados, movimiento, artes marciales, yoga, mindfulness; todas ellas, actividades que fomentan el desarrollo ejecutivo. Según los autores, parece que las actividades con niveles más altos de éxito son aquellas que involucran el interés, reducen el estrés, dan un sentido de aceptación social e involucran actividades físicas (Jensen, 2013).

Al inicio de la adolescencia, desde los 11 años aproximadamente, el aumento de la conciencia de sí mismo y la conciencia social permite a los jóvenes entender los

numerosos beneficios del aumento de la regulación atencional y emocional, así como de las habilidades prosociales (Jensen, 2013). Además, la intención y la motivación sobre la práctica de la atención plena se harían más sofisticadas, incluyendo perspectivas más tradicionales de la meditación dirigidas al bienestar psicológico y social.

Por otro lado, las investigaciones indican que en los primeros años de la adolescencia ocurre un aumento drástico del altruismo, lo que parece ser un momento recomendable para introducir formas más sofisticadas de prácticas de educación ética, incluyendo las prácticas de la atención plena. Ello ayudaría a fomentar la empatía, la compasión y la responsabilidad personal y social (Diamond & Lee, 2011).

Según Jensen (2013), para desarrollar motivación en las prácticas de la atención plena, hay que tener en consideración una duración de la práctica adecuada a la edad, el uso de metáforas, la variedad de ejercicios en la práctica, la participación o por lo menos el apoyo de los padres y la capacitación de los maestros, así como la práctica personal. Por su parte, Thompson & Gauntlett-Gilbert (2008) han revisado la literatura sobre la duración de la práctica. Observan que, para los niños más pequeños, que tienen capacidades atencionales y de autorregulación limitadas, se les aconseje participar en períodos de práctica más cortos. Comparada con la duración de las prácticas para adultos que van desde los 20 a los 45 minutos, la investigación indica que los niños podrían meditar de 1 a 5 minutos. También los mismos autores sugieren que en la adolescencia se puede practicar durante un período de 10 minutos o más, después de haber seguido una fase de entrenamiento inicial.

También existe evidencia de que puede aumentar la motivación, el compromiso con la práctica; mientras que la variedad de prácticas y meditaciones puede mejorar la intención. Los niños pueden meditar sentados, caminando, utilizando varios sentidos, practicando algunas posturas de yoga y la atención plena. Esta variedad de prácticas puede fomentar la intención para seguir las técnicas de atención plena (Jensen, 2013).

No obstante, cuando los jóvenes hayan desarrollado el compromiso a nivel conceptual y el impulso conductual hacia la práctica, los docentes deberían manejar la posible monotonía que deriva de las prácticas y la posible incomodidad que se pueden manifestar con las prácticas más sostenidas. Con los jóvenes, a cualquier edad, puede ser difícil comunicar el objetivo de este tipo de prácticas. La atención plena implica un proceso de abstracción psicológica, y algunos investigadores piagetianos proponen que los estudiantes, antes de acercarse a la práctica de la atención plena, tienen que haber alcanzado la etapa de las operaciones formales, que ocurre típicamente alrededor de la pubertad, y trae consigo un razonamiento abstracto e hipotético (Wagner et al., 2006; Wall, 2005). A nivel neuropsicológico, se ha observado que en torno a la pubertad se produce un estallido del desarrollo prefrontal que se correlaciona con una capacidad ejecutiva de orden superior y de metaconciencia, esenciales para la atención plena. No obstante, muchas de las capacidades fundamentales asociadas al mindfulness como la autorregulación, la atención, las competencias sociales ya se han empezado a desarrollar en edades más tempranas. Por su parte, resulta habitual que los profesores tiendan a usar un lenguaje, unas metáforas y un simbolismo adecuados a la edad y la cultura de los estudiantes para describir el significado de la meditación y de los subcomponentes. Muchos autores e investigadores dan ejemplos concretos de metáforas apropiadas para la edad para explicar la atención plena a los jóvenes (Broderick, 2013; ; Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008).

Finalmente, la intención y la motivación en torno a la práctica de la atención plena, puede ser también fomentada por la participación de los padres (Dombrowski, Timmer, & Zebell, 2008; Kabat-Zinn & Kabat-Zinn, 1997; Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008; Wagner et al., 2006)). Esto permite a los padres comprender el mindfulness a nivel experiencial y también ayudar a sus hijos con el ejemplo, el estímulo y el dialogo. De momento, este proceso de involucración no está tan desarrollado, al menos en Europa;

pero se entiende que sería adecuado/aconsejable un acercamiento familiar a estas prácticas.

Además de los padres, es interesante que los maestros y maestras participen en la práctica de la atención, antes y durante la enseñanza de esta práctica. La meditación no puede ser una mera comprensión conceptual; es importante el aprendizaje experiencial de la práctica de la meditación (Suzuki, 1999). Las investigaciones ponen en evidencia la importancia de que los instructores sean totalmente competentes y que practiquen la meditación por dos razones: de un lado, el instructor profundiza en la comprensión de la atención consciente, que fomenta el desarrollo individual de las propias capacidades que se van a enseñar; del otro lado, se entrena el núcleo de atención emocional y el proceso social, presumiblemente útil, para la enseñanza en general (Jon Kabat-Zinn, 2003).

Regulación de la atención

Según recoge Jensen (2013), diferentes estudios han analizado que el desarrollo del control atencional empieza cerca de los 5 años y esto se relaciona con el aumento de la inhibición motora y la aparición del control voluntario de los recursos atencionales (Levy, 1980; Mahone et al., 2005; Scerif, 2010; White, 1970; Case, 1986). Este proceso madura alrededor de los 10 años con el desarrollo de la atención auditiva y visual, y continúa en la adolescencia, como es evidenciado por el desarrollo de la fluidez verbal y visual (Klenberg et al. 2001; Korkman et al. 1998). Por su parte, el desarrollo de las funciones ejecutivas, incluido cambiar los escenarios cognitivos e inhibir respuestas inapropiadas, también sigue la misma trayectoria de desarrollo, aunque llega a su punto máximo en la pubertad, un poco más tarde (Levin et al., 1991). El estudio longitudinal de Rebok et al. (1997) observa cómo el desarrollo atencional en los jóvenes alcanza el punto máximo de desarrollo entre los 8 y 10 años en las áreas de atención focalizada, atención sostenida, codificación de información; así como, en la capacidad de mover el foco de atención.

Llegando a la preadolescencia (10-13 años) no mejoran mucho de nivel probablemente en cuanto estas habilidades llegan a su máxima madurez. Según el autor, las intervenciones que

fomentan el desarrollo en estas capacidades pueden ser más efectivas si son impartidas en estas épocas. Adicionalmente, entre los 8 y los 10 años se desarrollan también algunas capacidades de la meta-conciencia y siguen su desarrollo en la adolescencia. En esta línea, Bares (2011) sugiere que, en la juventud, desde la primera adolescencia, se desarrollan capacidades emergentes que les permiten considerar sus propias conciencias, incluyendo la fuerza mental y las debilidades propias. Estas capacidades son centrales para las intervenciones en mindfulness y necesarias, también, para poder enfrentar una terapia cognitivo-conductual. Por ejemplo, para dichas intervenciones, se hace necesaria la capacidad de reconocer cuándo la atención se ha ido, también la posibilidad de poder examinar el contenido del pensamiento consciente, identificando y evaluando específicos modelos de pensamiento.

Para lo que se refiere a la adolescencia (13-18 años), generalmente llegando a la pubertad, los jóvenes tienen una capacidad de dirigir, sostener y cambiar (shift) de atención parecida a la de los adultos. El córtex prefrontal modula la información sensorial, emocional, cognitiva y social (Damasio, 2003; Siegel, 2008). Resultados de mayor conexión y coherencia en una mayor conciencia del sí, de los demás y del ambiente. Cuanto mayor conciencia se tenga, mayor control regulador, que apoya una amplia gama de funciones intra e interpersonal, incluyendo la regulación psicofísica, comprensión personal, percepción emotiva, flexibilidad de respuesta, compasión, sintonización social, moralidad (Damasio, 2003; Goleman, 1995; Siegel, 2008).

Para el entrenamiento del mindfulness, se consideran componentes esenciales las funciones ubicadas en el córtex prefrontal, incluidas sus funciones ejecutivas más altas, como la meta conciencia. Vago & Silbersweig (2012) identifican varias áreas del córtex prefrontal con capacidades integrativas necesarias para alcanzar los estados de mindfulness y otras que se refieren a la habilidad de reorganizar los networks

neuronales asociados, mejorando así las capacidades de mindfulness. Siegel (2008), de manera parecida, propone que una mayor conexión en el córtex prefrontal medial mejora el control (monitoreo, supervisión) de procesos biofísicos y mentales; como también mejora la habilidad de regular y modificar estos procesos (Hanson, 2009). Lazar et al. (2005) ofrece evidencias biofísicas de que la meditación está asociada con cambios neuroestructurales en áreas del cerebro adulto, incluyendo el córtex prefrontal y la ínsula anterior derecha, que son asociados con atención, interocepción (autoconciencia física) y procesamiento sensorial.

Mientras la primera ola de sinaptogénesis y poda ocurre alrededor entre los 4 y los 7 años de edad, la segunda, ola de sinaptogénesis y poda que ocurre desde la pubertad, de 12 a 18, puede ofrecer otra ventana de oportunidades para dar forma al desarrollo del cerebro en particular en el córtex prefrontal. Mientras, parece posible que los programas para favorecer la atención en etapas tempranas pueden ser beneficiosos, porque apoyan el desarrollo de mecanismos subyacentes específicos del mindfulness; la segunda ola de sinaptogénesis y poda parece llevar asociada capacidades integrativas responsables para el nivel de metaconciencia, que representa el corazón de la práctica mindfulness. La adolescencia puede, por eso, marcar el inicio del desarrollo de capacidades necesarias para enfoques más sofisticados en el mindfulness, utilizados hasta hace poco solo con adultos (Jensen, 2013).

Entre los niños y las niñas, presumiblemente, los sistemas de atención/ejecución maduran de forma diferente (De Bellis et al., 2001). El desarrollo neurobiológico, cognitivo, motor y social es más rápido en las niñas; de ahí las diferencias, como afirman Biederman et al. (2008). Lenroot et al. (2007) sugieren que el desarrollo fisiológico del cerebro tiende a producirse antes en las niñas que en los niños. Por ejemplo, a la edad de 10,5 años las niñas alcanzan el máximo desarrollo de la materia gris, mientras que los niños lo logran a los 14 años. Varios estudios indican que, en la mayoría de los casos, las niñas superan a los niños en tareas que requieren una atención selectiva y sostenida (Bardos, Naglieri, & Prewett, 1992; Klenberg et al., 2001;

Pascualvaca et al., 1997). Generalizando, se puede afirmar que los mecanismos de atención que dependen de la atención plena pueden madurar antes para las niñas, aunque ninguna investigación conocida ha explorado específicamente esta posibilidad.

Regulación emocional

Como ya se ha venido comentado, el entrenamiento del mindfulness apoyaría la mejora de las capacidades para evaluar, experimentar y expresar diversos aspectos de la emoción. La presente sección revisa los hitos del desarrollo en el funcionamiento emocional. Además de esbozar el desarrollo típico en las áreas de identificación de las emociones y en la de regulación emocional, también se exploran las investigaciones que identifican enfoques exitosos para apoyar la inteligencia emocional a lo largo de los años escolares.

La capacidad de los niños para identificar y regular las emociones está intrínsecamente ligada no sólo al éxito en el aula, sino también en el ámbito social (Garner, 2010). Además, los aspectos de la autorregulación parecen ser importantes para el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, como el control de la atención (Garner & Waajid, 2012).

Como se ha señalado anteriormente, cuando la mayoría de los niños llegan a los años superiores de la escuela primaria, comprenden las emociones básicas y las claves situacionales asociadas a esas emociones. También están bien encaminados para manejar sus emociones de manera cada vez más sofisticada. A medida que avanza la adolescencia, los jóvenes muestran mejoras sutiles en la comprensión de la forma en que las diversas situaciones afectan a la emoción y a su expresión; al tiempo que son cada vez más conscientes de las sutiles señales que componen la expresión emocional (Batty & Taylor, 2006; Thomas, De Bellis, Graham, & LaBar, 2007). Es probable que este desarrollo continuo esté relacionado con la mielinización y la poda de la red neural emocional

prefrontal-límbica, que continúa hasta la edad adulta temprana (Schumann et al., 2004).

La regulación emocional también sigue desarrollándose a lo largo de la adolescencia, la edad adulta y la vejez. Lamma & Lewis (2014) informan de una disminución de la activación cortical en los circuitos de regulación emocional en los adolescentes, en comparación con niños de primaria durante tareas estresantes. Este hecho refleja el aumento de la eficiencia de procesamiento entre los 7 y 14 años con respecto a la regulación emocional. Carstensen, Fung & Charles (2003) proponen que a lo largo de la edad adulta las personas se vuelven cada vez más eficaces para dar prioridad a las cosas de la vida que proporcionan significado y, como resultado, calidad de vida.

Además, como afirma Jensen (2013), las estrategias de afrontamiento se hacen más refinadas en un proceso continuo en conjunto con el procesamiento cognitivo de las experiencias positivas y negativas, lo que da lugar a una mejor regulación de las emociones, de forma estable, a lo largo de la vida, a pesar de las fluctuaciones relacionadas con la edad en otras áreas de funcionamiento. En este sentido, según evidencias recientes, diversos aspectos de la inteligencia emocional pueden ser entrenados (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; Izard et al., 2008).

Así, desde la etapa preescolar, la intervención en las áreas de comprensión y regulación emocional, así como en la competencia social, parecen tener efectos positivos en los niños (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Durlak et al., 2010; Izard et al., 2008). Por su parte, los niños en edad escolar, en respuesta a intervenciones estratégicas de aprendizaje socio-emocional, también han demostrado una disminución de las conductas problemáticas y un aumento del rendimiento cognitivo (Domitrovich et al., 2007; Linares et al., 2005). Según los estudios de Qualter, Gardner & Whiteley (2007) los programas de entrenamiento que obtienen resultados más interesantes se basan en ayudar a los estudiantes a reconocer los estados emocionales en sí mismos y en los demás. Continuando con esto, Jensen (2013) sostiene que las competencias socioemocionales pueden mejorar con entrenamientos en atención plena; relación ya muy

probada en poblaciones adultas. La práctica de mindfulness, así como también las formaciones de SEL (Social Emotional Learning, programa de educación emocional muy usado en Estados Unidos, Schonert-Reichl, 2017) o CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Bridgeland et al., 2013), se centran en la metaconciencia de las emociones y están siendo científicamente probados en cuanto a su capacidad de mejora de la regulación emocional.

Teniendo el SEL efectos positivos en la regulación emocional en niños desde preescolar hasta las etapas superiores de escolarización obligatoria, se supone que las prácticas de mindfulness también pueden ser oportunas, al centrarse en los aspectos autorreferenciales del aprendizaje social y emocional. Como observan Schonert-Reichl & Lawlor (2010) y Semple et al. (2010), estudios experimentales certifican que las prácticas de mindfulness con los jóvenes benefician el desarrollo emocional y social.

El entrenamiento de la atención plena (si se tiene en cuenta el uso de actividades apropiadas para la edad) puede apoyar el desarrollo de la autorregulación, al enfocarse en los procesos de arriba hacia abajo, como la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la memoria de trabajo (Miyake et al., 2000), y al mismo tiempo disminuir las influencias de abajo hacia arriba (como ansiedad, estrés, curiosidad) para crear condiciones propicias para la reflexión, tanto durante la resolución de problemas como de manera más lúdica y exploratoria (Zelazo & Lyons, 2012b).

Aprendizaje y cambio de comportamiento (Extinción y Reconstrucción)

El área prefrontal es protagonista en los períodos sensibles de neurodesarrollo y restauración (poda). Puesto que esta zona está involucrada en la atención plena, parece posible que la atención plena pueda desempeñar un papel importante en el neurodesarrollo, especialmente durante esta etapa evolutiva, que es considerada una ventana de oportunidad para el desarrollo. Más concretamente, las habilidades

prefrontales como el control de la atención, la autorregulación, la toma de perspectiva y la metacognición podrían ser particularmente sensibles a las intervenciones basadas en mindfulness durante las edades de 4 a 6 y de 12 a 14 años. Se puede añadir que en el periodo desde los 12 hasta los 14 años puede ser especialmente importante, porque empiezan a emerger las habilidades ejecutivas de orden superior y la metacognición, que son fundamentales para la atención plena (Jensen, 2013). A medida que los adolescentes crecen aumenta su capacidad de metacognición, y se vuelven capaces de acceder a una de las características centrales del modelo S-ART de Vago & Silbersweig (2012), que es la capacidad de asumir un papel consciente activo en la exploración y el cambio de patrones desadaptativos de percepción y pensamiento.

Antes de la pubertad, como observa Bares (2011), los niños no tienen aún consolidadas las habilidades necesarias para monitorear y controlar los contenidos del pensamiento consciente, ni incluso la capacidad de retener y manipular información en la memoria a corto plazo, útil para entrenar la atención, las emociones y la prosocialidad.

Conducta prosocial

Como ponen en evidencia Schonert-Reichl et al. (2010), la investigación en adultos indica que el entrenamiento en atención plena apoyaría la toma de perspectiva y las habilidades prosociales relacionadas; mientras que los estudios con niños y adolescentes empiezan a surgir en los últimos años (Schonert-Reichl & Roeser, 2016).

En el presente apartado se exponen los puntos básicos del desarrollo social de niños y adolescentes, poniendo en evidencia las necesidades de desarrollo en el ámbito social que parecen ser apropiadas para las intervenciones basadas en la atención plena.

Avanzando en los primeros años de la educación primaria, el mundo social del niño crece mientras que la supervisión de los adultos empieza a reducirse. Es decir, a medida que la esfera social del niño se expande aumentan las relaciones sociales, la responsabilidad y los niños incrementan sus competencias sociales.

Los estudiantes de los primeros años de primaria evidencian una mayor habilidad para comprender estados emocionales más sofisticados en los demás, en paralelo con el desarrollo de la comprensión emocional más profunda relacionada con el yo y también de los estados emotivos de los demás y una mayor capacidad de responder a las necesidades de los demás (Eisenberg et al., 2006). Durante la fase media de la niñez, el juego requiere menos reglas para manejar comportamientos compartidos y se vuelve más coordinado (Benenson et al., 2003). Cambia la definición de amistad en esta época (7 y 8 años) asumiendo la amistad en términos de costo-beneficio en contraste con los valores compartidos, los cuales ya sobre los 10-11 años definen la amistad. Durante la adolescencia, la amistad llega a ser más compleja involucrando temas relacionados con el interés compartido, la lealtad, la confianza, la voluntad de autorrevelarse, así como el deseo de comprender al otro. Cuando aparece la adolescencia, ser aceptados por los compañeros llega a ser una preocupación que va aumentando. Si se manifiestan dificultades para entablar y mantener amistades podría ocurrir daño psicológico en el adolescente (London, Downey, Bonica, & Paltin, 2007; McDonald, Bowker, Rubin, Laursen, & Duchene, 2010). Quien tiene dificultad para establecer y manejar amistades con éxito es más fácil que se sienta solo, deprimido y víctima de los compañeros (Florsheim et al., 1998; Zimmer-Gembeck et al., 2014). Si se manifiesta el rechazo social como victimización pueden aparecer consecuencias tremendas con impacto en la autoestima, y manifestarse de ansiedad social, depresión, conductas autolesivas e ideas suicidas (Esbensen & Carson, 2009; Kim & Leventhal, 2008; Schneider et al., 2012).

Muchos jóvenes (sobre todo en Estados Unidos) manifiestan problemas psicológicos que necesitan tratamiento, en una época muy crítica para el desarrollo socioemocional (Zimmer-Gembeck et al., 2014; Henry et al., 2014).

En un desarrollo normal en la adolescencia surge mayor conciencia y deseo de

comportamiento altruista. Si no se tienen sentimientos de rechazo, la mayor conciencia social que surge en este momento puede llevarle a manifestar la idea de un individuo que puede hacer el bien por el mundo. Como evidencia Dahl (2009), teniendo el entrenamiento en mindfulness un componente de mejora ética, puede ser muy interesante fomentarla en esta época en que hay un aumento del desarrollo social, motivación y planificación los adolescentes. Schonert-Reichl & Lawlor (2010) también sostienen que la preadolescencia y la adolescencia, cuando los jóvenes están menos centrados en sí mismos, es una etapa en que la educación puede ser una oportunidad para fomentar y solidificar esta creciente actitud prosocial.

Adolescencia como Etapa Favorita para Introducir el Mindfulness.

Como subraya Schonert-Reichl et al. (2010) citando a Hertzman & Power (2006) la transición entre niñez y adolescencia pone en evidencia la necesidad de impulsar las competencias socioemocionales y el bienestar en los niños. Las intervenciones en mindfulness en la primera parte de la adolescencia temprana (9-12) pueden ser muy favorable. En esta época de desarrollo, la personalidad, el comportamiento y las competencias de los jóvenes se pueden fortalecer y permanecer durante toda la adolescencia y la edad adulta (Eccles & Roeser, 2009). Como indica Eccles (1999) los estudios evidencian cómo los cambios en esta época del desarrollo son bastante fuertes en todos los ámbitos de la vida a nivel cognitivo, intelectual, físico, social y emocional como consecuencia de la pubertad. De hecho, en esta fase los niños saben manejar las facultades académicas, la escritura, la aritmética y llegan a ser conscientes de sí mismos, con reflexividad y planificación. Es la misma época en que los individuos llegan a estar menos centrados en sí mismos y pueden considerar los sentimientos y las perspectivas de los demás, que empiezan a tener una idea de lo que es correcto y de lo que es incorrecto, y que pueden comportarse en acuerdo con sus niveles de comprensión social. Este momento del crecimiento de los niños se ha reconocido como un punto de transición en que es muy favorable fomentar el desarrollo psicológico positivo (Graber & Brooks-Gunn, 1996) considerándose en este caso las

transiciones no solo como periodos de mayor riesgo y vulnerabilidad sino como momentos de oportunidad en que promover el desarrollo positivo dando a los jóvenes factores de protección para seguir el camino hacia una vida satisfactoria (Schonert-Reichl et al., 2010).

Siegel (2014) en su libro 'Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain', propone que la conciencia plena permite que el cerebro de los adolescentes desarrolle más fibras integradoras entre el centro de las funciones ejecutivas y el sistema límbico (cerebro emocional). Esta mayor conexión mejora la capacidad de los jóvenes para regular la atención, el comportamiento, las emociones y el pensamiento, al tiempo que mejora su sensación de bienestar y sus relaciones con los demás (Siegel, 2013).

Muy interesante lo que escribe Roeser (2013) sobre la adolescencia y las necesidades únicas de competencia y de sabiduría que se manifiestan en esta etapa; la importancia de pertenecer a un grupo y de ganar aceptación social e importar a los grupos comunidad y sociedad; necesidad de autonomía y de autotranscendencia. Según Roeser & Pinela (2014) las capacitaciones en atención plena pueden apoyar los adolescentes a cumplir estas necesidades durante una fase en que la identidad y la existencia se convierten en “un problema o una pregunta”.

El desarrollo del adolescente en el contexto genera la formación de un sentido único de sí mismo y de sentido de identidad que evoluciona en el tiempo. La meditación podría ayudar en la formación de la identidad personal y en el reconocimiento de pertenencia dentro de un grupo particular (Wisner, 2017).

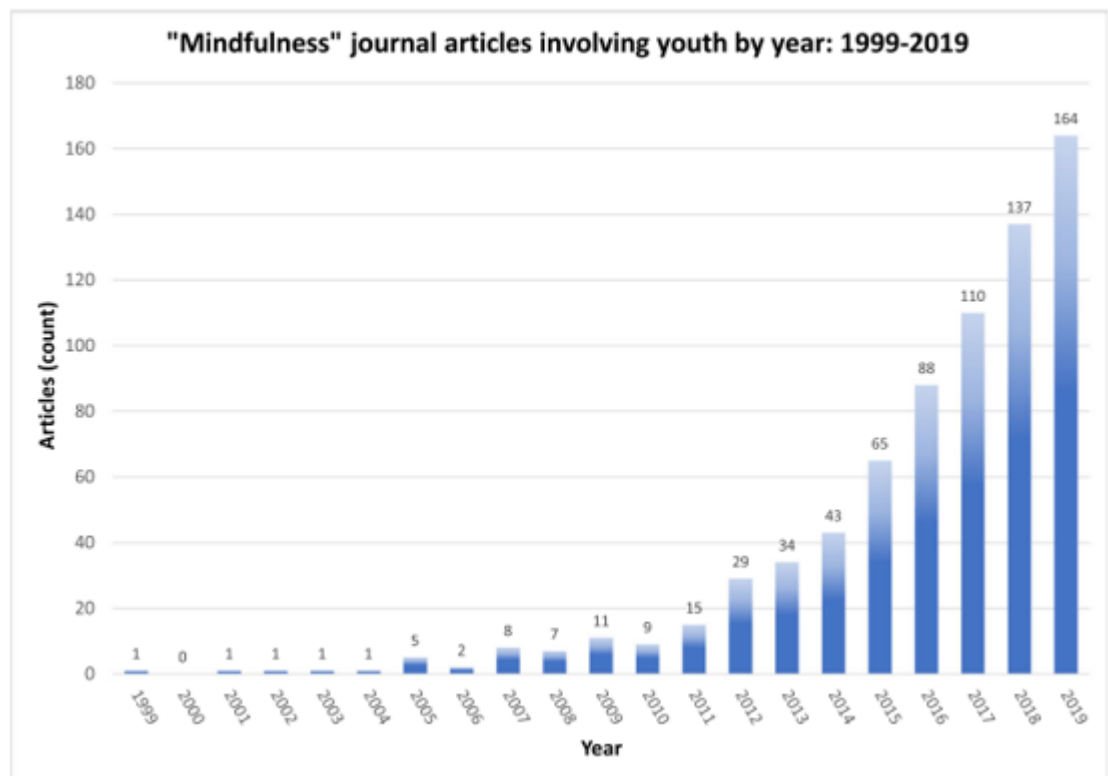
1.2.3 Estado Del Arte: Estudios Aplicados y Metaanálisis

1.2.3.1 Estudios Específicos con Escolares de Educación Primaria y Secundaria.

Como se puede observar en la figura 2 numerosos son los estudios científicos, los ensayos aleatorios controlados y los metaanálisis que han estudiado los efectos de intervenciones específicas que utilizan mindfulness con estudiantes. El porcentaje ha aumentado exponencialmente en los últimos 20 años.

Figura 2

Publicaciones científicas sobre mindfulness con poblaciones de niños y jóvenes desde el 1999 hasta el 2019.



(Saunders & Kober, 2020)

Podemos decir que, en los últimos veinte años, ha surgido este nuevo campo de investigación que evalúa los efectos del entrenamiento de mindfulness en el ámbito de la educación. Sin embargo, gran parte de esta investigación se realizó principalmente en occidente.

Como afirman Maynard et al. (2017) en su revisión, la mayoría de los 44 estudios analizados se realizaron en EE.UU. (74%), seguido de Europa (16%), Canadá (5%), y unos pocos estudios en Asia (5%).

La mayoría de los estudios científicos llevados a cabo en el ámbito educativo, se centran en estudiantes desde primaria en adelante. Hay estudios específicos sobre intervenciones de mindfulness con estudiantes de primaria (e.g. Black et al., 2014; Gould et al., 2012; Schonert-Reichl et al., 2015; Waldemar et al., 2016), de secundaria-ESO (e.g. Viafora, Mathiesen, & Unsworth, 2015), de bachiller (e.g. Felver et al., 2015), así como entre varios niveles (e.g. Black et al., 2014; Felver et al., 2015; Gould et al., 2012; Schonert-Reichl et al., 2015; Waldemar et al., 2016; Viafora et al., 2015).

Como recogen Bender et al. (2018), actualmente hay una tendencia a usar las intervenciones de mindfulness en ámbito educativo de manera universal y preventiva (sobre todo en EE.UU.) para promover el bienestar global en los estudiantes. Esto es interesante porque cambia el rumbo de la tradición de aplicar estas intervenciones exclusivamente a individuos con problemas físicos o psicológicos. La tendencia es adoptar programas que tienen marca registrada como MindfUp (e.g. “MindUP”; Hawn Foundation, 2011) y crear organizaciones como “Mindful Schools” y “Mindfulness in Schools Project”, que tienen el objetivo de dar formación de mindfulness a profesores para que apliquen estos programas en las escuelas (Renshaw & Cook, 2017).

La eficacia del mindfulness en edad escolar ha sido probada en diferentes estudios, pero el número de investigaciones existentes es menor, comparado con las que prueban sus efectos en edad adulta (Napoli et al. 2005; Flook et al., 2010; Joyce et al., 2010; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Wang et al., 2016). Napoli, Krech, & Holley (2005), llevaron a cabo uno de los primeros estudios sobre mindfulness en la escuela. Analizan el impacto sobre la atención con el *Attention Academy Program* en estudiantes de primero,

segundo y tercer grado. El programa constaba de 12 sesiones de 45 minutos cada una, durante 24 semanas. Según los informes de los profesores y evaluadores sobre atención selectiva (selective attention assessments), los estudiantes revelaron una mejora consistente en la atención comparado con el grupo de control. En la misma línea, Napoli et al., en el 2009, analizaron las capacidades de atención, regulación de conducta y nivel de ansiedad sobre 97 niños después de un entrenamiento en mindfulness con 12 sesiones, impartiendo el programa *Attention Academy Program through practicing mindfulness*. Las puntuaciones en las subescalas de atención selectiva, atención y habilidades sociales y síntomas de ansiedad en los análisis intrasujetos fueron positivas en el grupo experimental.

En un estudio de 2010, Flook et al. analizaron los efectos de un programa de mindfulness en las funciones ejecutivas de estudiantes de segundo y tercer grado (64 niños con una media de edad de 8 años asignados aleatoriamente a los grupos experimental y control) con un instrumento pre y post (después de 8 semanas de programa) cumplimentado por profesores y padres. Observaron que el programa de 8 semanas con dos sesiones semanales de 30 minutos (con ejercicios de conciencia de las sensaciones, pensamientos, sentimientos etc.) tuvo un impacto efectivo sobre las funciones ejecutivas medidas con el Behavior Rating Inventory of Executive Function7 (BRIEF; Gioia et al., 2000) exclusivamente con los niños que manifestaban con anterioridad al programa un nivel alto de desregulación comparado con el grupo de control.

En 2010, Randy et al. estudiaron los efectos del programa *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children* en 25 niños de entre 9 y 13 años y observaron disminución de los síntomas ansiosos, y observaron una reducción del deficit de atención y de los problemas de conducta. Tres meses después de la intervención, los efectos permanecían. Otro estudio australiano (Joyce et al., 2010) analiza los efectos de un programa de mindfulness de 10 encuentros de 45 minutos cada uno en dos colegios de Melbourne, con una muestra de estudiantes de 10 a 13 años. Los resultados muestran una disminución de comportamientos problemáticos y de síntomas depresivos, sobre

todo en los estudiantes que manifestaban un perfil problemático antes del programa.

En 2015, Flook et al. impartieron un programa el *Mindfulness based "Kindness Curriculum*, durante 12 semanas, en clases de 20-30 minutos cada semana (en total 10 horas de entrenamiento), en un grupo de preescolares, analizando los efectos en la atención, la flexibilidad cognitiva y la regulación emocional. Observaron una mejora en las competencias sociales, en las subescalas de conductas prosociales y en la regulación emocional (*Teacher Social Competence Scale*, 1995; *Conduct Problems Prevention Research Group*, Bickman et al., 1999).

Con un estudio experimental, Schonert- Reichl y Lawlor (2010) analizaron los efectos de un programa de Mindfulness de 10 semanas en 100 preadolescentes. El programa fue impartido por docentes formados en MBSR. Los resultados evidenciaron una mejora del grupo experimental respecto al grupo control en optimismo, emociones positivas, autoconcepto y competencias sociales, conducta agresiva, oposicionista y disregulación. No encontraron ningún efecto sobre el afecto negativo. (Watson et al., 2008). Según los resultados de estos estudios, el efecto positivo del mindfulness en escolares se pone de manifiesto en la mejora de las competencias en atención, regulación emocional y competencias sociales, entre otros.

En la Tabla 1 se recogen estudios de entrenamiento en conciencia plena en muestras normales de edad escolar realizados desde 2003 hasta 2020, mientras que en la Tabla 2 se recogen metaanálisis realizados sobre el mismo tópico en el mismo periodo temporal.

Tabla 1.

Estudios de entrenamiento en mindfulness en el ámbito escolar, incluyendo metaanálisis.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Anand et al. (2011) India	N = 33 GT n = 33	E = 14-15 M = 14.23 G = 46% chicas	MBSR (Kabat-Zinn, 1990) y MBSR-T Biegel et al.(2009).	Pre- post, seguim. 3 meses	8 semanas 1 sesión 40 min. / semana	SSS: School Situation Survey (Helms & Gable, 1989). PWI-SC:Personal Wellbeing Index—School Children (Vaqué Crusellas, 2005).	Reducción significativa de las manifestaciones fisiológicas y emocionales del estrés académico, del estrés debido a las interacciones entre pares y del auto concepto académico y del bienestar.
Atkinson y Wade (2015) Australia	N = 347 GT n = 138 GC1 n = 101 GC2 n = 108	E = 14-18 M = 15.7 G = 100% chicas	Adaptación MBCT (Segal et al., 2002).	Pre- post, seguim. 6 meses	24 semanas 3 sesiones C1: DBI- Body Project Stice et al. (2006, 2007). C2: clases normales.	PANAS-X: Positive and Negative Affect Schedule-Expanded (Watson & Clark, 1992). CMM: Child and Adolescent Mindfulness Measure (Greco et al., 2011).	Disminución significativa de la preocupación por peso y forma, restricción dietética, internalización ideal delgada, síntomas del trastorno alimentario y deterioro psicosocial relacionado. Reducciones significativas en presiones socioculturales en los estudiantes del G. de control. No hubo diferencias entre las dos intervenciones. La aceptación moderada de la intervención fue informada tanto por los estudiantes como por el personal docente.
Bakosh et al., (2016) EE. UU.	N = 191 GT n = 93 GC n = 98	E = 9-10 G = 48% chicas	MBSSEL: Mindful-based social emotional learning (Kaiser-Greenland, 2010), audio.	Pre- post	8 semanas 35 sesiones 10 min. / día.	Calificaciones trimestrales, comportamiento en el aula, impacto del programa en la enseñanza: datos reportado por los profesores.	Mejora en las notas de ciencias y lectura, así como en el comportamiento en el aula.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Barnes et al. (2003) EE. UU.	N = 45 GT n = 25 GC n = 20	E = 15-18 M = 12.2	Meditación Transcendental (R. Roth, 1994).	Pre- post	12 semanas GT: 15-min/ día escuela y en casa. GC: Educación para la salud 15 min. / día.	Escala de expresión de la ira (Spielberger, 1995).	Impacto positivo del programa en el entorno escolar sobre la tasa de absentismo, las infracciones de las normas y las tasas de suspensos en adolescentes afroamericanos.
Barnes et al. (2004) EE. UU.	N = 73 GTn = 34 GCn = 39	M = 12,3 G = 46.5% chicas	Breathing Awareness Meditation (del MBSR).	Pre- post, seguim.3 meses.	12 semanas. GT: 10 min. /día en la escuela y en casa + 20 min. discusión / semana. GC: Educación a la salud, 1 sesión 20 min. /semana.	Escala de expresión de ira de Spielberger(1995). Índice de estrés del vecindario Neighborhood Stress Index (Ewart & Suchday, 2002). Dinamap 1846SX monitors (Critikon, Inc., Tampa, Fla, EE. UU.).	Impacto potencialmente beneficioso de la meditación sobre la presión arterial y la frecuencia cardíaca en el entorno natural en jóvenes sanos y normotensos.
Bauer et al. (2019) EE. UU.	N= 40 GTn = GCn =	E= 11,76 G = 28 chicas	Calmer Choice(Calmer Choice, n.d.).	Pre- post	8 semanas	PSS: Per- ceived Stress Scale (Sheldon Cohen et al., 2013)	Evidencia inicial de que el entrenamiento de mindfulness en niños produce una reducción en el nivel de estrés y promueve cambios funcionales en el cerebro. Por eso estos entrenamientos de pueden integrar en el currículo escolar para clases enteras. Primera evidencia de que un mecanismo neurocognitivo tanto para el estrés como para su reducción mediante el entrenamiento de mindfulness está relacionado específicamente con la reducción de las respuestas de la amígdala a los estímulos negativos.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Barnes et al. (2008) EE. UU.	N = 66 GTn = 20 GCn = 46	E = 14-15 M = 15 G = 42,4% chicas	Breathing Awareness Meditation (del MBSR)	Pre- post, seguim.3 meses.	12 semanas. 10 minutos/día en la escuela y en casa. GC.: Educación a la salud.	Pantallas Spacelabs 90207 (O'Brien et al., 1991).	Cambios significativos sobre la presión arterial durante el horario escolar y durante la noche; en frecuencia cardíaca durante el horario escolar y en la tasa de excreción urinaria de sodio durante la noche.
Beauchem in et al. (2008) EE. UU.	N = 34 GTn = 34	E = 13-18 M = 16.61 G = 29% chicas	Entrenamiento en Mindfulness.	Pre- post	5 semanas. 25 sesiones 9 min.	SSRS: Social Skills Rating System (Gresham & Elliot, 1990). STAI: The State–Trait Anxiety Inventory (Spielberger et al., 1982).	Disminución de la ansiedad estado y rasgo, mejores habilidades sociales y mejor rendimiento académico en los participantes del programa con dificultad de aprendizaje.
Bei et al. (2013) Australia	N = 62 GTn = 62	E = 13-15 G = 100% chicas	Programa para el sueño con componentes de Mindfulness (Bootzin & Stevens, 2005).	Pre- post	6 semanas 1 sesión 90 min. / semana.	PSQI: Pittsburgh Sleep Quality Index (Buysse et al., 1989). SCAS: Spence Children's Anxiety Scale (Spence, 1998). Actigrafía.	Mejora significativa en latencia objetiva de inicio del sueño, eficiencia del sueño y tiempo total de sueño; hora de acostarse, tiempo para levantarse y variación de la hora de acostarse significativamente más temprana. Pequeñas mejoras en algunas subescalas del SCAS (Spence Children's Anxiety Scale), pero el cambio total fue mínimo.
Bennett et al. (2016) Reino Unido	N = 24 GTn = 11 GCn = 13	E = 16-18 M = 17.7 G = 42.7% chicas	MBSR adaptado.	Pre- post, seguim.3 meses.	8 semanas 1 sesión 2 h./ semana.	DASS-21: Depression Anxiety Stress Scales (J. D. Henry & Crawford, 2005). WHO-5: World Health Organisation Five-Item Well-Being Index (De Wit et al., 2007).	Beneficios para el estado de ánimo, salud psicológica de los estudiantes y el rendimiento académico.
Bergen-Cico, et al. (2015) EE. UU.	N = 142 GTn = 72 GCn = 70	E = 11-12 M = 11.4 G = 51 % chicas	Mindful yoga	Pre- post	41 semanas 3 sesiones 4 min. / semana.	Adolescent Self- Regulatory Inventory (Moilanen, 2007).	Aumentos significativos en la autorregulación global y a largo plazo, en comparación con la cohorte de control. No se observaron cambios significativos en la autorregulación a corto plazo.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Bernay et al., 2016 Nueva Zelanda	N = 124 GTn = 124	E = 9-11 M = 11,14 G = 42,7% chicas	Pause Breathe Smile, Mindful Aotearoa (Mental Health Foundation of New Zealand) (Mindful Aotearoa, 2014)	Pre- post, seguim.3 meses.	8 semanas 1 sesión 1 h./ semana.	MAAS-C: Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children (Lawlor et al., 2014). SCWBS: Stirling Children's Well-being Scale (Liddle & Carter, 2015).	Aumento constante en la atención plena en los estudiantes; el bienestar aumentó significativamente, pero volvió a los niveles de referencia a los tres meses de seguimiento. Cambios en la atención plena relacionados positivamente con las mejoras en el bienestar.
Biegel & Brown (2010)	N = 79	6-8 años	Mindful Schools	Pre- post, seguim.3 meses.	5 semanas 3 sesiones 15 min. /semana,	Attention Network Test child version ANT-C and the SSRS	Los resultados preliminares muestran que los niños mejoraron la atención y de las habilidades sociales evaluadas por los profesores. La muestra fue reducida. No obstante, Biegel & Brown aconsejan en su estudio que en el futuro deben emplearse métodos de investigación más rigurosos para mejorar la validez interna de los instrumentos, la replicabilidad y la generalización de los resultados para reducir las limitaciones y aumentar el rigor con el que se evaluarán las intervenciones.
Black & Fernando (2013) EE. UU.	N = 409 GTn = 409	E = 4-12	Mindful Schools Curriculum (Smith et al., 2012)	Pre- post, seguim.7 semanas.	MS: 5 semanas 3 sesiones 15 min/ semana + tareas conscientes vida diaria MS+: 12 semanas 4 sesiones 15 min. / semana.	The Student Behavior Rubric by Kinder Associates, LLC (no publicado, 2007).	Mejoras en comportamiento en aula sobre todo en prestar atención, autocontrol, participar en actividades y respetar a los demás; los cambios perduraron 7 semanas después de la intervención. En general, las mejoras no se vieron reforzadas por las sesiones adicionales, con la excepción de prestar atención.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Bluth et al. (2015) EE. UU.	N = 27 GTn = 14 GCn = 13	E = 14-18 M = 16.8 G = 27% chicas	Learning to Breathe (Broderick et al., 2013)	Pre- post	11 sesiones 6 h. GC.: Prevención de abuso de Substancia	CAMM: The Child and Adolescent Mindfulness Measure (Greco et al., 2011). SCS-SF: The Self-Compassion Scale-Short Form (Raes et al., 2011). SOC: Social Connectedness the Social Connectedness Scale (Lee & Robbins, 1995). STAI: The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger et al., 1983).	Reducciones en tasa de depresión para el grupo experimental. Las medidas de aceptabilidad cualitativas pusieron en evidencia que la clase de atención plena ayudó a aliviar el estrés y que los estudiantes favorecieron la continuación de la clase.
Bonazza (2017)	N = 40 GTn = 20 GCn = 20	E = 9 G = 10 chicas	Programa Il fiore dentro (Montano e Villani, 2016).	Pre- post	8 sesiones 1 hora	Batteria Italiana per l'ADHD (Marzocchi, Re e Cornoldi, 2010) Stroop Numerico. Emotional Quotient – Inventory: Youth Version (EQ-i: YV; Sannio Fancello e Cianchetti, 2012).	Ninguna diferencia entre grupo experimental y grupo de control en inhibición de la respuesta automática-voluntaria, en planificación, resolución de problemas, en el componente atencional y en la competencia emocional, medida con el EQ-i:YV.
Britton et al. (2014) EE. UU.	N = 101 GTn = 52 GCn = 48	E = 11-12 M = 11.79 G = 46% chicas	Programa mindfulness basado en la Pedagogía Contemplativa Integrativa (PIC) (Roth, 2014)	Pre- post	6 semanas 14 min. /día. GC.: actividad experiencial.	YSR: Youth Self-Report (Ivarsson et al., 2002). Version modificada del STAI: The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger et al., 1983).	Meditadores significativamente menos propensos a desarrollar ideas suicidas o pensamientos de autolesión que los controles. Como el grupo experimental, el grupo de control activo disminuyó significativamente en las subescalas y afectos del síndrome clínico, pero no difirieron en la extensión de sus mejoras; el entrenamiento de la atención plena puede producir beneficios únicos y no específicos que otras actividades novedosas comparten.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Broderick & Metz (2009) EE. UU.	N = 127 GTn = 104 GCn = 17	M = 17.4 G = 100% chicas	Learning to Breath (Broderick et al., 2013)	Pre- post	5 semanas 6 sesiones 32 - 43 min. / 2 veces por semana.	PANAS: Positive Affect Negative Affect Schedule (Crocker, 2016). DERS: Difficulties in Emotion Regulation Scale (Grazt & Roemer, 2008). RRSO: Ruminative Response Scale (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991).	Disminución del afecto negativo y aumento de los sentimientos de calma, relajación y auto aceptación. Las mejoras en la regulación de las emociones y la disminución del cansancio y los dolores y molestias fueron significativas en el grupo de tratamiento al final del programa.
Burckhardt et al. (2016b) Australia	N = 267 GTn = 139 GCn = 128	E = 15 –18 M = 16.37 G = 39% chicas	Strong Minds: combinación de la terapia aceptación y compromiso y la psicología positiva.		12 semanas 2 sesiones media hora/ semana	DASS 21: Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995).	Reducciones significativas en la depresión, el estrés y los síntomas compuestos de depresión / ansiedad con tamaños de efecto medio a fuerte; aumento del bienestar en la muestra total y la disminución de la ansiedad para los estudiantes con síntomas elevados fueron significativos.
Burckhardt t, et al. (2017) Australia	N = 48 GTn = 33 GCn = 15	E = 14-16 M = 15.64 G = 42% chicas	Intervención basada en ACT.	Pre- post y seguim. 5 meses.	20 semana Sesiones de 25 min (4.6 h. tot.).	Flourishing Scale (Diener et al., 2010). DASS 21: Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995).	Ninguna diferencia estadísticamente significativa en las puntuaciones de ansiedad y depresión . Sin embargo, los tamaños de los efectos entre grupos demuestran diferencias pequeñas a grandes entre la medida inicial y posterior a la intervención.
Butzer (2017) EE. UU.	N = 209 GTn = 117 GCn = 94	E = 12-13 M = 12.64 G =63% chicas	KYIS: Kripalu Yoga en la escuela (Kripalu Yoga in the Schools, 2017) que comprende mindfulness	Pre- post y seguim.6 meses y un año	32 sesiones de 35 min.	PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983).	Participantes en la condición de yoga y mindfulness, menos dispuestos a probar cigarrillos después de la intervención. No diferencias inmediatas antes y después de la intervención para los resultados restantes o sea la reducción de los factores de riesgo del consumo de sustancias durante la adolescencia temprana. Los análisis de seguim. revelaron un patrón de efectos retardados en el que las mujeres en condición de yoga y los hombres en condición de control demostraron mejoras en el autocontrol emocional.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Caballero et al. (2019) EE. UU	N = 2000	E = 10-14	-	Corelacion entre mindfulness y rendimiento academico	-	Escala de Conciencia de Atención Plena (MAAS)	mayor atención plena correlacionada significativamente con un mejor rendimiento académico medido por el promedio de notas y las pruebas estandarizadas de matemáticas y alfabetización, una mayor mejora en el rendimiento académico desde el año escolar anterior, una mejor asistencia y menos suspensiones.
Campbell et al. (2019)	N = 1007	E = 13-19 M = 15.96 G = 50% chicas	.b: the Mindfulness in Schools Project (Weare, 2012)	Pre- post	6 semanas + sesiones practica en casa	PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983).	Disminución significativa en el estrés percibido; tamaño del efecto pequeño, probablemente debido a las limitaciones asociadas con el entorno.
Carreres-Ponsoda, (2017) España	N = 30	E = 16-18 M = 16,8 G = 50% chicas	MBSR (Kabat-Zinn, 1990)	Pre- post	8 semanas	PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983).	Reducciones en el estrés percibido y aumentos en los niveles de optimismo en cinco habilidades específicas de atención plena.
Carsley et al., (2015) Canadá	N = 52 GTn = 26 GCn = 26	M = 10,92 G = 53,8% chicas	Colorear Mandala C.: colorear libremente	Pre- post	50 minutos	STAIC-S State-Trait Anxiety Inventory for Children State form.(Nilsson, & Thunberg, 2012).	Disminución general de la ansiedad en ambos grupos. Los hombres informaron una mayor reducción de la ansiedad en la condición de coloración libre, mientras que las mujeres solo se beneficiaron de la condición del mandala.
Carsley et al. (2018) Canadá	N= 193 GTn = 97 GCn = 96	E = 13-14 M = 13.49 G = 56.6% chicas	Colorear Mandala C.: dibujo libre	Pre- post	15 min	STAIC-S State-Trait Anxiety Inventory for Children State form.(Nilsson, & Thunberg, 2012). MAAS: Mindful Attention Awareness Scale, state version (Brown & Ryan, 2003). CAMM: Child and Adolescent Mindfulness Measure (Greco, 2011).	Disminución significativa en la ansiedad ante los exámenes y un aumento significativo en la atención plena estado después de ambas actividades. las medidas de mindfulness estado antes de la intervención y ansiedad ante los exámenes mediaban completamente las relaciones entre mindfulness disposicional y las medidas de resultado (estado de mindfulness después de la intervención y ansiedad ante los exámenes).

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Crescentini y col, 2016 Italia	N = 31 GTn = 16 GCn = 15	E = 7-8 M = 7.3 G = 51, 6 % chicas	Mindfulness-oriented meditation (MOM) (Franco Fabbro et al., 2016)	Pre- post	8 semanas 3 sesiones 30-55 min. / semana	SMFQ: Short Mood and Feelings Questionnaire (Angold et al., 1996).	Efecto positivo para reducir problemas de atención y también de ambos entrenamientos para reducir los problemas de internalización. No obstante, a nivel subjetivo, ningún niño en ninguno de los grupos informó síntomas menos depresivos después de los entrenamientos. De manera general, los resultados se consideraron a favor de la efectividad de las intervenciones basadas en la atención plena para niños sanos de primaria.
Dariotis et al., 2016 EE. UU.	N = 22 GTn = 22	E = 10-13 M = 11,3	Programa escolar de Yoga Mindfulness (Feagans Gould et al., 2014)	Focus groups	16 semanas 2 sesiones 45 min. / semana	Investigación cualitativa: Guías de discusión para grupos focales para jóvenes y maestros.	Estudiantes y profesores identifican temas importantes relacionados con el aprendizaje de habilidades y la aplicación después de la formación, incluyendo la importancia de estrategias de afrontamiento para experiencias y emociones estresantes. (Dariotis, 2016)
Desmond(2010), EE. UU.	N = 40 GTn = 15 GCn = 25	E = 11-12 M = 11.3	MAP: Mindful Awareness Practice(Kinder, 2008)	Pre- post	10 semanas, Sesiones 25-45 min. / semana.	BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function (Gioia et al., 2000).	Mejora de las habilidades de flexibilidad y cambio dentro de la escala de las funciones ejecutivas.
Dowling, et al. (2019), EE. UU.	N = 675 GTn = 345 GCn = 330	E = 15-18 M = 15.87 G = 50%chicas	Mind Out program (Byrne, 2004)	Pre- post	13 semanas	DASS-21: The Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995). WEMWBS: War- wick Edinburgh Mental Wellbeing Scale (Tennant et al., 2007). SAMRS: School Achievement Motivation Rating Scale (Chiu, 1997).	Mejoras significativas en las habilidades sociales y emocionales, reducción de la supresión de las emociones, el uso de estrategias de afrontamiento más positivas. Mejoras en la salud mental y el bienestar con niveles significativamente reducidos de estrés y síntomas depresivos, así como puntuaciones de ansiedad reducidas para las mujeres estudiantes.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Feagans Gould, (2010), EE. UU.	N = 97 GTn = 51 GCn = 46	E = 9-11 M = 9.7 G = 59% chicas	Programa de yoga inspirado a la atención plena.	Pre- post	12 semanas 4 sesiones 45 min. / semana	SMFQ-C: The Short Mood and Feelings Questionnaire – Child Version (Angold et al., 1995). EP: The Emotion Profile Inventory (Benn, 2013). RSQ: Responses to Stress Questionnaire- Involuntary Stress Responses (Connor-Smith et al., 2000).	El género y el grado no moderaron los impactos de la intervención. Los síntomas depresivos basales moderaron tanto la acción impulsiva como las respuestas de estrés, de modo que los jóvenes de intervención que informaron niveles más bajos de síntomas depresivos basales tenían más probabilidades de evidenciar disminuciones en estas respuestas problemáticas de estrés.
Fernando(2013) EE.UU.	N=937 Con GC	E= 4-11 y profesores	Mindful Schools	Pre-post seguim. 3 meses	Fase1: 6 semanas 15 sesiones 15 min. 2-3 veces a la semana Fase 2: 6 semanas teacher training para los profesores y una clase a la semana de 15 min. De refuerzo.	ANT-C- Child version of the Attentional Network Test (Rueda et al., 2004) CMM Child Acceptance & Mindfulness Measure (Greco et al., 2011)	Mejoras estadísticamente significativas en la atención y la participación en las actividades de clase frente al grupo de control con sólo cuatro horas de instrucción de mindfulness para los alumnos, una dosis muy pequeña y de bajo coste. El grupo de tratamiento tuvo un efecto estadísticamente significativo a corto plazo tras controlar el nivel de enseñanza y los años de experiencia docente. El efecto a largo plazo tendencialmente interesante pero no estadísticamente significativo.
Flook et al., 2010 EE. UU.	N = 64 GTn = 32 GCn = 32	E = 7–9 M = 8,2 G = 55% chicas	MAP: Mindful Awareness Practice C.: lectura silenciosa.	Pre- post	8 semanas 2 sesiones 30 min / semana	BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function (Gioia et al., 2000) versión de padres y de profesores.	Mejora de las habilidades de las funciones ejecutivas sobre todo en los niños que empezaron con niveles más bajos en estas funciones. Las mejoras se constataron en la regulación del comportamiento, la metacognición y el control ejecutivo global en entorno familiar y escolar.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Franco Justo,2009 España	N = 60 GTn = 30 GCn = 30	E = 15-18 M = 17,3 G = 72% chicas	Meditación Fluir (Franco, 2007)	Pre- post seguim. 3 meses	10 semanas 1 sesión 1,5 h./ semana.	Batería verbal del test de pensamiento creativo, de Torrance (1974).	Mejoras significativas de pensamiento verbal creativo. (Justo, 2009).
Franco Justo, 2010 España	N = 61 GTn = 31 GCn = 30	E = 16-18 M = 16.75 G = 51% chicas	Meditación Fluir (Franco, 2007)	Pre- post	10 semanas sesiones de 1,5 h./ semana+ 30 min práctica diaria	Cuestionario de Auto concepto (Self-concept Questionnaire, Form A)(Musitu et al., 1994). Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. STAI: Spanish Version of the State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger et al. , 1988).	Mejora significativa en el grupo experimental en todas las dimensiones del autoconcepto, así como en la variable rendimiento académico, disminución significativa de estados y rasgos de ansiedad.
Fung et al. (2019) EE. UU.	N = 145 GTn = 79 GCn = 66	E = 13-15 M = 13.99 G = 68% chicas	Learning to breath (Broderick et al., 2013)	Pre- post seguim. 3 meses	12 semanas 48 sesiones de 50 min.	PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983).	Tamaño de efecto pequeño para problemas de atención, reevaluación cognitiva, medio para problemas de internalización y externalización, grande para supresión expresiva, procesamiento emocional, expresión emocional y rumia y grande para estrés percibido y fusión de evitación. Los análisis de mediación mostraron que los efectos del tratamiento en la internalización de los síntomas y el estrés percibido estaban mediados por la reducción de la supresión expresiva y la rumiación. Los análisis de moderación revelaron que los efectos del tratamiento eran mayores entre jóvenes con problemas más graves en la internalización de problemas, externalización des problemas y estrés percibido.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Ghiroldi et al. (2020) Italia	N = 400 GTn = 232; GCn = 168	E = 6-12 M= 8.5 G = 186 chicas	Programa Gaia de mindfulness y ecología (adaptación del programa "Psychosomatic health intervention", Montecucco, 1997, 2015)	Pre- Post	12-16 semanas 12 sesiones de una hora/semana	Teacher's Report Form (TRF/6-18) (ASEBA, Achenbach and McConaughy, 2003; Achenbach and Rescorla, 2001).	Disminuciones significativas en los problemas totales, la internalización, la externalización y en la mayoría de las escalas en la etapa posterior a la intervención. Los tamaños del efecto fueron medianos para los problemas totales, la externalización y los problemas de atención, de pequeños a medianos para la conducta de incumplimiento de normas y la conducta agresiva, mientras que resultaron pequeños para la internalización y la ansiedad/depresión.
Gregoski et al. (2011) EE. UU.	N = 166 GTn = 53 GC1n = 69 GC2n = 44	E = 14-15 M = 15 G = 59% chicas	Breathing awareness meditation del MBSR)	Pre- post	12 semanas 84 sesiones 10 min. / día GC1.: Entrenamiento en life skills (LST) GC2: Ed. a la salud (HEC)	Monitoreo hemodinámico en ambulatorio. PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983).	Mejora de la función hemodinámica y se observó cómo puede afectar el manejo del sodio entre los adolescentes afroamericanos con mayor riesgo de desarrollar enfermedad cardiovascular.
Güldal & Satan, (2020) Turquia	N = 390	E = 14-17 237 chicas	Programa psicoeducativo de mindfulness	Pre- post	8 semanas 50/60 min./semana	Mindful Attention Awareness Scale- Adolescent Form Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)	aumentó del nivel de mindfulness de los participantes, e incrementó parcial de tres fortalezas de carácter y del rendimiento académico.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Haygeman , (2017) EE. UU.	N = 21 GTn1: 11 GTn2: 10	E = 14,09	Adaptación de Mindful Schools	Pre- post	6 semanas 3 sesiones juntas (2 horas/ semana) del programa Mindful Schools.	PSS-10: Perceived Stress Scale (S. Cohen et al., 1983). PHQ-9: Depression was measured using the Patient Health Questionnaire (Kroenke et al., 2001). ORS: Outcome Rating Scale (Miller et al., 2003).	Positivos los datos de viabilidad para examinar la demanda, la aceptabilidad y la adherencia al tratamiento. Disminución significativa del estrés en el post. No se encontraron efectos significativos del tratamiento para la depresión. Aumento significativo en el bienestar de los participantes tras el tratamiento. Las puntuaciones de mindfulness fueron significativas entre el pre y el postratamiento; ningún cambio significativo en la calidad de la práctica.
Huppert & Johnson (2010) Reino Unido	N = 155 GTn = 78 GCn = 56	E = 14-15 G = 0% chicas	Mindfulness in schools programme (Kelly, 2009)	Pre- post	4 semanas 4 sesiones de 40 min.	CAMS-R: Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (Feldman et al., 2007). ERS: Ego-Resiliency Scale (Block & Kremen, 1996). WEMWBS: Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (Tennant et al., 2007). Big-Five personality dimensions (McCrae & Costa, 1987).	No diferencias generales significativas entre grupo experimental y control, pero dentro del grupo de atención plena asociación positiva significativa entre la cantidad de práctica individual fuera del aula, la mejora en el bienestar psicológico y la atención plena. Mejora en el bienestar relacionada con variables de personalidad (amabilidad y estabilidad emocional).
Johnson, 2016b) Australia	N = 308 GTn = 132 GCn = 176	M = 13,63 G = 47 % chicas	.b: the Mindfulness in Schools Project (Weare, 2012)	Pre- post seguim. 4 meses.	8 semanas sesiones de 35- 60 min. /semana.	DASS-21: The Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995). EDE- Q: Eating Disorder Examination- Questionnaire (Fairburn & Beglin, 1994). CAMM: The Child and Adolescent Mindfulness Measure (Greco et al., 2011). SCS: Self-compassion The Self-compassion scale (Neff, 2003).	No hubo mejoras significativas en ningún resultado (efectos de la intervención en mindfulness en la ansiedad, la depresión, los problemas de peso / forma y el bienestar) después de la intervención o el seguimiento de 3 meses. Sin embargo, las medidas de aceptabilidad fueron altas.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Joyce, (2010) Australia	N = 175 GTn = 175	E = 10-13 M = 11.4% G = 43.8 chicas	Self-awareness and relaxation program.	Pre- post	10 semanas 10 sesiones de 45 min.	CDI: Children's Depression Inventory (M. Kovacs, 1985).	Disminución significativa en el puntaje promedio general y el número de niños en las categorías de diagnóstico en la escala Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ) y en la versión modificada del Inventario de Depresión Infantil (CDI).
Klatt et al. (2013) EE. UU.	N = 41 GTn = 41	E = 8-9 M = 8.54 G = 61.2 chicas	Move-Into-Learning: Mindfulness-based intervention (Klatt, 2013)	Pre- post. seguim. 2 meses (una clase grupo exper n = 20).	8 semanas sesiones semanales de 45 minutos en horario escolar.	CTRS-R:S The Connor's Teacher Rating Scale-Revised [Short form] (Conners et al., 1998).	Mejora significativa en los comportamientos, como la hiperactividad y diferencias altamente significativas en el índice de trastorno por déficit de atención / hiperactividad y subescalas cognitiva / falta de atención.
Kuyken et al. (2013) Reino Unido	N = 522 GTn = 244 GCn = 226	E = 12-16 M = 14,8 G = 30% Chicas	.b Mindfulness in Schools Project (MiSP) (Weare, 2012)	Pre- post y seguim. 3 meses.	12 semanas 9 sesiones de 40 min.+practicar en casa con videos etc.	WEMWBS: Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (Tennant et al., 2007). PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983).	Menos síntomas depresivos después del tratamiento y en el seguimiento; menor estrés y mayor bienestar en el seguimiento. La asociación positiva entre la práctica de las habilidades de atención plena se asoció con un mejor bienestar y menos estrés a los 3 meses de seguimiento.
Langer (2017) Chile	N = 88 GTn = 41 GCn = 47	E = 12-14 M = 13,4 G = 52,2% chicas	Mindfulness in Schools Project (Weare, 2012)	Pre- post y seguim. 3 y 6 meses.	8 semanas 8 sesiones de 45 min. / semana + prácticas en casa con cuaderno y audio.	DASS-21: The Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995).	Reducción significativa en las escalas de ansiedad, depresión y sintomatología general en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Los cambios no se mantuvieron en el seguimiento.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Lau & Hue, (2011) China	N = 48 GTn = 24 GCn = 24	E = 14-16 M = 15.83 G = 62.5 chicas	MBSR adaptado	Pre- post	6 semanas sesiones 2 horas/semana; 15 min. de práctica diaria en casa; un retiro de 7 horas.	MAAS: Mindful Attention Awareness Scale, state version (Brown & Ryan, 2003). DASS-21: The Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995). PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983).	Disminución significativa en síntomas de depresión y aumento significativo en una dimensión del bienestar entre ambos grupos. Los datos cualitativos mostraron que el programa fue beneficioso y factible para los adolescentes en las escuelas.
Liehr & Diaz, (2010) EE. UU.	N = 18 GTn = 9 GCn = 9	E = 8-11 M = 9,5 G = 29% chicas	Mindful Schools (Biegel & Brown, 2010)	Pre- post	2 semanas 10 sesiones 15 min. / día. Campamento de verano grupos minoritarios. C.: Educación a la salud.	SMFQ: Short Mood and Feelings Questionnaire (Angold et al., 1996). STAIC: State-Trait Anxiety Inventory for Children (Spielberger et al., 1983).	Interacción significativa entre el grupo y el tiempo para los síntomas depresivos. La interacción Grupo x Tiempo para los síntomas de ansiedad no fue significativa. Síntomas de ansiedad disminuidos con el tiempo para ambos grupos. Según los datos descriptivos el grupo experimental tuvo disminuciones mayores que el grupo de control activo.
Livheim et al. (2015) Australia Suecia	N1 = 66 N1= 32 N=98 GTn = 55 GCn = 43	E = 14-15 G = 72% chicas	ACT Experiential Adolescent Group(L. Hayes & Rowse, 2008)	Pre- post	12 semanas 8 sesiones C.: tratamiento depresión	PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983). DASS-21: The Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995).	Estudio australiano: reducciones en los síntomas depresivos con un gran efecto, y reducciones en la inflexibilidad psicológica con un efecto medio. Estudio sueco: niveles significativamente más bajos de estrés con un efecto de gran tamaño, y una disminución marginalmente significativa de la ansiedad, y un aumento marginal significativo de las habilidades de atención plena.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
López-Gonzalez & Oriol, (2016)	N = 420	E = 14.29 ± 1.52	TREVA (López González, 2010)	Pre- post	12 semanas	The Reduced Questionnaire on Emotional Education (CEER) López-González and Bisquerra's(2013) Brief Scale Classroom Climate Questionnaire (EBCC)	Aumento de la tranquilidad, el bienestar subjetivo y la concentración; la mejora del clima de aula y el silencio., Diferencias por género y etapa académica en competencia emocional y en clima de aula solo por etapa académica. Según las mediaciones, el clima en aula resulta ser una variable influyente en el valor predictivo de la competencia emocional respecto al rendimiento académico. Además la competencia emocional resulta tener una influencia mediadora entre el clima de aula y el rendimiento académico.
Mai, (2010) EE. UU.	N = 12 GTn = 7 GCn = 5	E = 13–17 M = 14.4 G = 25% chicas	Programa de atención	Pre- post y seguim.6 semanas	-	DERS: Difficulties in Emotion Regulation Scale (Gratz & Roemer, 2008). Notas. Asistencia escolar.	Ningún resultado significativo fue obtenido.
Mendelson et al., (2010) EE. UU.	N = 97 GTn = 51 GCn = 46	E = 9-11 M = 9,7 G = 60,8 chicas	Entrenamiento en mindfulness.	Pre- post	12 semanas 4 sesiones 45 min. / semana	SMFQ-C: Depressive Symptoms The Short Mood and Feelings Questionnaire—Child Version (Angold et al. 1995). RSQ: Responses to Stress Questionnaire- Involuntary Stress Responses (Connor-Smith et al., 2000). EP: Positive and Negative Emotions The Emotion Profile Inventory(Benn, 2003).	Reducción de rumia, de la activación emocional, pensamientos intrusivos, acciones impulsivas.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Metz (2013) EE. UU.	N = 216 GTn = 129 GCn = 87	E = 15-18 M = 16,5 G = 60,8 chicas	Learning to Breathe (Broderick et al., 2013)	Pre- post	16 semanas 18 sesiones 15-25 min. / semana.	DERS: Difficulties in Emotion Regulation Scale (Gratz & Roemer, 2008). ASRES: Affective Self-Regulatory Efficacy Scale (Bandura, 2006).	Reducciones estadísticamente significativas, aunque pequeñas en las dificultades de regulación emocional, quejas psicósomáticas y en estrés de autoinforme; aumento moderado de la eficacia de las emociones en la autorregulación.
			C.: clase de coro opcional				
Meyer et al. (2020) EE. UU.	N = 296	E = 9-11 M = 9,3 G = 53% chicas	The Mindful Moments (Mindful Moment Program & Training for Kids) (Jon Kabat-Zinn, 2003)	Pre- post	10 semanas sesiones 2 minutos/ 3 veces al día	Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM; Greco et al. 2011). MCI—SFR: My Class Inventory—Short Form Revised (Sink & Spencer, 2007).	Mejora en la satisfacción en el aula, en la fluidez de lectura de los estudiantes. Niveles más altos de cohesión en el aula después de la intervención. Tanto los maestros del grupo de intervención como los de control informaron cambios en el clima del aula con el tiempo.
Napoli (2005) EE. UU.	N = 228 GTn = 97 GCn = 97	E = 6-9	Attention Academy Program (Napoli, 2005)	Pre- post	24 semanas 12 sesiones 45 min/ 2 veces al mes.	ADD-H: Comprehensive Teacher Rating Scale (Carlini & Parks, 1993). TAS: Test Selective Attention (Sarason, 1977). TEA-Ch: Sustained Attention (Manly & Thames, 1999).	Reducción de la ansiedad y mejora de la gestión de las emociones.
Parker et al. (2016) EE. UU.	N = 111 GTn = 71 GCn = 40	E = 9-11 M = 10.1 G = 57.6% chicas	Master Mind (Master Mind)	Pre- post	4 semanas 20 sesiones 15 min. / día	Flanker Fish task. (Diamond, , 2007). Intentions to Use Alcohol and Tobacco scale (Kupersmidt et al., 2010). C-TRF: Children's Behavior Checklist-Teachers Report Form (T. Achenbach & Rescorla, 2001).	Mejoras significativas en las habilidades de funcionamiento ejecutivo, aumento marginalmente significativo en las habilidades de autocontrol (solo niños). Reducciones significativas en agresión y problemas sociales, también en ansiedad (solo niñas). Tamaño de la muestra pequeño, pero los resultados sugieren que la atención plena puede ser positiva para aumentar la autorregulación, e importante para la prevención del abuso de sustancias.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Potek (2012) EE. UU.	N = 30 GTn = 16 GCn = 14	E = 14-17 M = 15 G = 48% chicas	Learning to Breathe (Broderick et al., 2013)	-	6 semanas 1 sesión 40-45 min. / semana.	MASC: Multidimensional Anxiety Scale for Children (March et al., 1997). DERS: Difficulties in Emotion Regulation Scale (Gratz & Roemer, 2008). PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983).	Reducción de nivel de ansiedad.
Puolakana ho et al. (2019) Finlandia	N = 249 GTn = 165 GCn = 84	M = 15.27 G = 49% chicas	Youth COMPASS (YouthCompass - Navigate Life Together)	Pre- post	5 semanas por Internet y móvil	HBSC: Health Behavior in School-Aged Children (Currie & et al., 2012).	Disminución pequeña pero significativa en el estrés general y un aumento en la flotabilidad académica. Las habilidades académicas no influyeron en las ganancias de intervención, pero las ganancias de intervención fueron mayores entre los participantes con alto estrés.
Quach (2016) EE. UU.	N = 198 GTn = 54 GCn = 53	E = 12-17 M = 15 G = 62% chicas	MBSR y Hatha yoga	Pre- post	4 semanas 8 sesiones 45 min/ 2 veces semana + Práctica diaria en casas.	AOSPAN: The Automated Operation Span Task (Unsworth et al., 2005). SCARED: Screen for Child Anxiety and Related Emotional Disorders. (Birmaher et al., 1997). CAMM: Child Acceptance and Mindfulness Measure (Greco, 2011).	Mejoras en la capacidad de memoria de trabajo (WMC) y la función cognitiva.
Raes et al. (2014) Holanda	N = 408 GTn = 201 GCn = 207	E = 13-20 M = 17,5 G = 68% chicas	Programa atención plena para adolescentes (Dewulf, 2009)	Pre- post y seguim. 6 meses	8 semanas Sesiones semanales 1,5 h.+ tareas diarias de 15 min.	DASS-21: The Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995).	Reducciones significativamente mayores (y un mayor cambio clínicamente significativo) en la depresión en comparación con el grupo de control a los 6 meses de seguimiento.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Raveepata rakul (2014) Thailandia	N = 82 GTn = 43 GCn = 39	E = 8-11 M = 9.6 G = 41,2% chicas	Mindful enhancement program MEP	Pre-post, y seguim. 2 semanas	6 semanas Sesiones 45-60 min. /semana y tareas diarias.	MICC: Mindfulness Inventory for Children scale: Children-reported (Raveepatarakul et al., 2014). Thai-CDI: Thai Children Depressive Inventory (Lotrakul & Sukanich, 1999).	Interacción significativa entre los tiempos de medición y los grupos condicionados en las puntuaciones de atención plena y depresión.
Reiss (2013) Alemania, Estados Unidos, y otros	N = 40 GTn = 20 GCn = 20	E = 16-18 M = 17.25 G = 35% chicas	.b: the Mindfulness in Schools Project (Weare, 2012)	Pre- post seguim. un mes	8 sesiones 45 min. + prácticas en casa con videos etc.	PSS: Perceived stress Scale (Cohen et al., 1983).	Las pruebas post hoc posteriores mostraron que los efectos de interacción significativos ocurrieron solo antes de la prueba para las tres medidas de estrés percibido, atención plena y bienestar, lo que indica que, para empezar, los grupos eran muy diferentes.
Ricarte & Ros, (2015) España	N = 90 GTn = 45 GCn = 45	E = 6-13 M = 8,9 G = 45,56% chicas	Mindfulness Emotional Intelligence Training (Ramos Díaz et al., 2012)	Pre- post	6 semanas, sesiones 15 min. /día	STAI: State-Trait Anxiety Inventory for Children (Spielberger et al., 1983). TMT: Trail Making Test (Reitan, 1992). Faces-R: Perception of Differences Test—Faces (Digit Span Test from the Wechsler Intelligence Scale for Children- WISC-III) (Thurstone, L. L.; Yela, 2012).	Mejóro el estado de ánimo, la concentración y la memoria auditiva-verbal inmediata en el grupo experimental. No hubo resultados significativos en la atención enfocada y la memoria de trabajo.
Rodríguez-Ledo (2015)	N = 156 GTn = 108 GCn = 48	E = 11-14	Programa de intervención SEA (SocioEmocional y de Atención plena)	Pre- post	18 sesiones durante un curso escolar	Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13)(Cassá López & Pérez-Escoda, 2010) Cuestionario de inteligencia emocional, versión para jóvenes EQi-YV (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012) Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar (León, 2008)(Leon del barco et al., 2008)	Mejora en las habilidades interpersonales, la adaptabilidad, la empatía, la consideración de los demás y el retraimiento social, potenciada la Inteligencia Socio Emocional general. Potencia la sub-competencia del mindfulness. En estos resultados de mejora el género no fue determinante. Los resultados obtenidos muestran que mindfulness e ISE están relacionadas de una manera determinante: a mas atención plena mayores competencias generales de ISE. resultados obtenidos en relación a los aspectos socio-familiares estudiados.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Sanger et al., (2018)	N = 48 GTn = 21 GCn = 27	E = 16-18 M = 16.8	'b Foundations' (MiSP; http://mindfulnessinschools.org/)		8 semanas 50 min. /semana +sesión de orientación inicial	FFMQ: Five- Facet Mindfulness Questionnaire (Baer, et al. 2006). PSS: Perceived Stress Scale (Cohen et al.,1983).	La amplitud media del procesamiento de la emoción disminuyó entre las sesiones de prueba en el grupo de control, pero se mantuvo sin cambios en el grupo de entrenamiento. Aumentos significativos en el bienestar autoinformado y menos visitas al médico para apoyo de salud mental en el grupo de entrenamiento. Resultados que sugieren que el entrenamiento de atención plena en la escuela para adolescentes puede disminuir la vulnerabilidad a la depresión.
Schonert-Reichl et al. (2010) Canadá	N = 246 GTn = 139 GCn = 107	E = 9-13 M = 11.43 G = 48% chicas	Mindfulness Education (ME)	Pre- post	10 semanas sesiones semanales de 40-50 min. Practica diarias 3 veces al día durante al menos 3 minutos.	PANAS: Positive and Negative Affect Schedule (Watson et al., 1988) Self-Description Questionnaire (Marsh 1988). NO LO ENCUENTRO TRSC Teachers' Rating Scale of Social Competence (Kam and Greenberg 1998). NO LO ENCUENTRO	Mejoras significativas de atención y concentración, y competencia social emocional. (Schonert-Reichl et al., 2010)
Schonert-Reichl et alt. (2015) Canadá	N = 99 GTn = 48 GCn = 51	E = 9-11 M = 10.24	MindUP	Pre- post	12 semanas sesiones 40-50 min. / semana+ Practica diarias 3 min. / 3 veces al día.	MAAS-C: Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children (Lawlor et al., 2014). Flanker task and the hearts and flowers version of the dots task (Davidson et al., 2006). Salivary cortisol collection (Murray-Close et al., 2008).	Mejora de las tareas de control cognitivo (Stroop, Flanker) rendimiento académico y comportamiento prosocial; reducción del nivel de ansiedad. Reducción del nivel de cortisol, absentismo, agresión.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Sibinga et al., (2013) EE. UU.	N = 41 GTn = 22 GCn = 19	E = 11-14 M = 12,5 G = 0% chicas	MBSR adaptado	Pre- post y seguim.3 meses	12 semanas Sesiones 50 min. / semana Con sugerencia de prácticas con CD entre clase y otra. GC: ed. Salud.	Symptom Checklist-90R (Derogatis, et al., 1994). CAMM: Child and Adolescent Mindfulness Measure (Greco et al., 2011). Brief COPE (Carver, 1997).	Mejoras en ansiedad, mejor afrontamiento y una posible atenuación respuesta de cortisol al estrés académico.
Sibinga et al. (2016) EE. UU.	N = 300 GTn = 159 GCn = 141	E = 10-14 M = 12 G = 50,7 % chicas	MBSR adaptado	Pre- post	12 semanas 10 h. en total GC: educación a la salud	CAMM: Child and Adolescent Mindfulness Measure (Greco et al., 2011). Brief COPE (Carver, 1997). CDI: Children's Depression Inventory (M. Kovacs, 1985). Symptom Checklist-90R (Derogatis, et al., 1994).	Disminuyeron los niveles de somatización, depresión, afecto negativo, afrontamiento negativo, rumiación, auto-hostilidad y síntomas postraumáticos.
Smith et al. (2012)	N=800 GC = 227 GE1=297 GE2= 276	E = 4-11	Mindful Schools	Pre- post- seguimiento a	1 año academico	Kinder Behavior Rubric cuatro areas del comportamiento: mental, emocional, fisico y social. Attention Network Test for Children (ANT-C) Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) (Greco et al., 2011) gr25 items	Ningún efecto a corto plazo en atención orientativa o conflictiva de los alumnos ni en el autoinforme de Mindfulness de los alumnos.No efectos significativos a corto plazo en la satisfacción con la compasión, los sentimientos de agotamiento o la autoeficacia de los profesores. En general los profesores fueron satisfechos con el programa, lo encontraron beneficioso, y planearon utilizar la práctica de Mindfulness en el futuro.
So & Orme-Johnson (2001) Taiwan	N = 362 GT1n = 154 GT2 = 118 GT3 = 99	E = 14-18 M = 16.5	Transcendental Meditation	Pre- post	24-48 semanas Sesiones de 15-20 min/ 2 veces día una en clase una a casa	TCT-DP: Test for Creative Thinking-Drawing Production (Jellen & Urban, 1986). CTI: Constructive Thinking Inventory (Epstein & Meier, 1989). GEFT: Group Embedded Figures Test (Witkin & et al., 1971).	Efectos significativos en todas las variables de habilidad cognitiva (Pensamiento Creativo-Dibujo de Producción; Pensamiento Constructivo; Ansiedad de estado y de rasgo; Cultura de la justicia). Mejoró el tiempo de inspección y las cifras incrustadas, pero no las otras variables. La técnica TM fue superior a la meditación de contemplación en cinco variables.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Terjestam (2011) Suecia	N = 393 GTn = 187 GCn = 206	E = 12-15 M = 13.90 G = 52% chicas	Técnica basada en la meditación.	Pre- post	10 semanas	The strengths and difficulties questionnaire (R. Goodman et al., 1998).	Mejora en las dificultades psicológicas medidas por la puntuación total del 'Cuestionario de fortalezas y dificultades' (SDQ), así como en la subescala 'Síntomas emocionales' (SDQ). El nivel de estrés general medido por la 'Escala de estrés general' (GSC) fue algo más bajo en la condición posterior a la práctica de atención.
Terjestam, (2016) Suecia	N = 358 GTn= 183 GCn= 124	E = 10-14 G = 51,66% chicas	Compassion and Attention in the Schools (Compas)	Pre- post	8 semanas 3 sesiones 40 min. / semana	PD: Psychological distress (Sagy & Dotan, 2001). EATO-R: Early Adolescence Temperament Questionnaire (Ellis & Rothbart, 2001). The strengths and difficulties questionnaire (R. Goodman et al., 1998).	Mejora significativa en el grupo experimental en la capacidad de los alumnos para el autocontrol, sentimientos de bienestar en la escuela y relaciones con sus compañeros. Solamente la medida de estrés general no mejoró.
Tria (2016) Italia	N = 60 GTn= 30 GCn= 30	E = 11	Coltivare la felicità	Pre- post	8 sesiones 50 min. Por semana	Test del Clacson al computer (Marzocchi et al., 2006) Questionario sull'Intelligenza Emotiva (Bar-On & Parker, 2014).	Análisis entre grupos: eficacia en la memoria de trabajo , y en la capacidad de planificación y resolución de problemas. No impacto significativo en el Cociente de Inteligencia Emocional Total y en las subescalas. Análisis intra sujeto: Inteligencia Emocional total y subescalas han aumentado significativamente, con tamaño de efecto pequeño. Efecto significativo en la capacidad atencional, la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas, con índices de intensidad bajos. aumento de la atención visual selectiva, la memoria de trabajo verbal y visual-espacial, la capacidad de planificación y resolución de problemas, la vigilancia, el control de la interferencia y la flexibilidad cognitiva en el grupo experimental. Alumnos con "dificultades": mostraron un aumento significativo de la memoria a corto plazo en comparación con el grupo de control.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
Van der Gucht, et al. (2018) Belgica	N = 390	E = 13-20 M = 15.40 G = 63% chicas	Adaptaciones del MBSR (Kabat-Zinn, 1990) y del MBCT (Segal et al., 2002).	Pre- post y seguim.	8 semanas Sesiones 100 min. / semana	DASS- 21: Depression Anxiety Stress Scales (Lovibond & Lovibond, 1995).	Cambios posteriores al tratamiento en la reactividad cognitiva y el auto-frío, un aspecto de la autocompasión, mediaron los cambios posteriores en los síntomas de depresión, ansiedad y estrés. Estos resultados sugieren que la reactividad cognitiva y la auto-frialdad pueden considerarse como mecanismos de cambio transdiagnóstico de un programa de intervención basado en la atención plena para los jóvenes.
Viafora (2015) EE. UU.	N = 63 GTn = 28 GCn = 20	E = 11-13 G = 52% chicas	Planting Seeds (Nhat, 2011), y Still Quiet Place (Saltzman et al., 2015).	Pre- post	8 semanas, Sesiones 45 min. / semana	CAMM: The Child Acceptance and Mindfulness Measure (Greco et al. 2011). AFQ-Y: Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (Greco et al., 2008).	Mejoras significativas en conciencia y aceptación de la atención plena. Estudiantes con falta de hogar, evaluaciones significativamente más altas, mayor bienestar emocional, más inclinados a utilizar la práctica de la atención plena en clase, en situaciones interpersonales, para hacer frente a emociones difíciles, y recomendarla a amigos. No hubo resultados significativos en algunas medidas de resultado. Perspectivas optimistas para evaluaciones futuras con adolescentes sobre estrés, enojo, calidad de vida e índices de comportamiento académico.
Volanen et al. (2020) Finlandia	N = 3519 GTn = 94 clases GC1n = 85 clases GC2n = 31 clases	E = 12-15	Stop and Breathe/.Be (Huppert & Johnson, 2010) C1.: Programa de relajación C2: Inactivo	Pre- post y seguim. 6,5 meses	9 semanas 9 sesiones 45 minutos/semana + prácticas de 3 a 15 min. en casa/ 5 a 6 v. por semana.	Resilience scale (RS14) (Wagnild and Young, 1993). RBDI: The Beck Depression Inventory (Kaltiala-Heino et al. 1999). SDQ: The Strengths and difficulties questionnaire (Goodman et al., 1997).	En general, la atención plena no mostró más efectos beneficiosos en los resultados primarios, excepto por la capacidad de recuperación. Además, en los análisis relacionados con el género y el grado, la intervención en mindfulness redujo los síntomas depresivos en niñas y mejoró el funcionamiento socioemocional.

Autor y País	Muestra (N) G. Trat./ G. Control	Edad/ Media Género	Tipo de Programa	Tipo de Estudio	Duración	Medidas y Dominios	Resultados
White (2012) EE. UU.	N = 155 GTn = 70 GCn = 85	E = 9-11 M = 9.9 G = 100% chicas	Partes del MBSR; Mindful yoga		8 semanas sesiones 60 min. / semana+ 10 min. yoga/ 6 días por semana.	FBS: TheFeelBadScale (Lewis et al., 1984). SCSI: Schoolagers' Coping Strategies Inventory (Ryan-Wencer, 1990). MTAS-A: Mindful Thinking and Action Scale for Adolescents (West, 2008).	Se observó que, aunque una mayor conciencia de los sentimientos asociados con el estrés puede mejorar las habilidades de afrontamiento a ello, también es posible que el aumento de la conciencia de los factores estresantes en sí mismo aumente el estrés. Es posible que esto sea parte del proceso de desarrollo de la atención plena o que sea relacionado con el desarrollo cognitivo, emocional o social.
Wisner (2013) EE. UU.	N = 28 GTn = 28	E = 15-19 M = 17,28 G = 57, 1 % chicas	Meditación Mindfulness	Pre- post	8 semanas 25 sesiones, 470 min. en total.	BERS-2: The Behavioral and Emotional Rating Scale: Teacher Rating Scale (Buckley & Epstein, 2004).	Las fortalezas de los estudiantes tuvieron un aumento significativo después de la intervención.
Wright, (2012) EE. UU.	N = 121 GTn = 35 GC1n = 42 GC2n = 44	E = 14-15 M = 15 G = 51% chicas	Breathing Awareness Meditation; Partes del MBSR	Pre- post seguim. 3 meses.	12 semanas 10 min. /día + 10 min. en casa; weekend,2 veces al día. GC: Life skills, Ed. Salud.	Cook-Medley Hostility Inventory (ACMI) (Liehr et al., 2000). Monitorización de presión arterial, sistólica y diastólica ambulatoria y frecuencia cardíaca.	Reducciones significativas en la hostilidad autoinformada y la presión arterial ambulatoria sistólica de 24 horas. En el seg. los participantes que recibieron el programa de life skills mostraron una reducción significativa en la hostilidad, . No cambios significativos para el grupo de educación sanitaria en la presión arterial ambulatoria de 24 horas o la hostilidad autoinformada; de todos modos, estos puntajes de cambio se correlacionaron significativamente.

N Muestra; *GT* Grupo Tratamiento; *GC* Grupo Contro; *E* Edad; *M* Edad Media; *G* Genero

Tabla 2.*Metanálisis y estudios científicos sobre mindfulness en educación.*

Autor	Estudios y Participantes	Edad o Etapa Educativa	Fechas y Buscadores	Objetivos	Resultados
Carsley et al. (2018)	24 N = 3977	Primaria y secundaria	Nov. 2016 marzo 2017 en PsycINFO, ERIC, Social Work Abstracts, Social Services Abstracts, y CINAHL.	Examinar los efectos específicos y los moderadores que contribuyen a las intervenciones de atención plena en la escuela para la salud mental en los jóvenes.	Intervenciones útiles, efectos significativos de pequeños a moderados antes y después de la intervención. Las intervenciones en la etapa de la adolescencia tardía (15-18) y que combinaron varias actividades de atención plena, tuvieron los mayores efectos en los resultados de salud mental y bienestar. Los efectos sobre la atención específica y los resultados de salud mental diferían según si la intervención fue realizada por un facilitador externo o por educadores/ maestros capacitados. Estos resultados sugieren que las diferencias individuales y las características del programa pueden afectar la receptividad y la efectividad del entrenamiento de atención plena.
Dunning et al. (2019)	33 estudios independientes N= 3666	Niños y adolescentes	Octubre 2017.	Establecer la eficacia de intervenciones en mindfulness para niños y adolescentes en estudios que han adoptado un diseño de ensayos aleatorizado y controlado.	Efectos positivos significativos de las intervenciones en mindfulness en todos los EAC, para las categorías de resultados de Atención plena, Funcionamiento ejecutivo, Atención, Depresión, Ansiedad / Estrés y Comportamientos negativos, con tamaños de efectos pequeños. Sin embargo, al considerar solamente los estudios con grupos de control activos, los beneficios significativos de las intervenciones en mindfulness se limitaron a los resultados de mindfulness, Depresión y Ansiedad / Estrés.
Feiss et al. (2019)	16 N = 7310	11-18	Mayo 2018	Identificar y evaluar la eficacia de los programas escolares para la reducción de problemas de salud mental de los adolescentes analizando medidas de ansiedad y estrés e incluyeron datos de seguimiento a corto plazo (3-8 meses después de la intervención) en los grupos de intervención y de control.	No mejoras en la reducción de los síntomas de estrés (solo 4 estudios), aunque los grupos experimentales mostraron mayores reducciones del estrés que los grupos de control. Reducción significativa del nivel de ansiedad, aunque pueden ser necesarias dosis mayores para los programas universales. Reducción significativa de los síntomas depresivos, pero moderada por una combinación de tipo de programa, dosis, raza y grupo de edad.

Autor	Estudios y Participantes	Edad o Etapa Educativa	Fechas y Buscadores	Objetivos	Resultados
Klingbeil et al. (2017)	76 N= 6121	Niños y adolescentes	Hasta dic 2015 en PsycINFO, ERIC, MEDLINE, PubMed, Google Scholar.	Realizar un metaanálisis integral de todos los estudios de intervenciones en mindfulness de diseño grupal con jóvenes, realizados en entornos escolares y no escolares, con muestras clínicas y no clínicas, y dirigidos a todos los resultados potenciales.	Las intervenciones en general se asociaron con pequeños efectos en estudios con pre- post y diseños controlados. Los efectos del tratamiento se midieron después de un periodo de seguimiento en 24 estudios (n = 1963). Efectos mayores en el seguimiento que después del tratamiento. El entorno de intervención y la dosis de intervención no se relacionaron significativamente con los resultados después de controlar la calidad del diseño del estudio. En general, pequeños resultados positivos en todo el proceso y los dominios de resultados. producen efectos entre moderados y grandes en los resultados académicos, socio- emocionales y de comportamiento En particular, las intervenciones se asociaron con efectos moderados en la variable de proceso de mindfulness.
Kallapiran et al. (2015)	11	Niños y adolescentes	Enero 2014	Evaluar los efectos de diferentes intervenciones en mindfulness sobre los síntomas de salud mental y la calidad de vida en muestras clínicas y no clínicas de niños y adolescentes utilizando datos de ensayos controlados aleatorios únicamente. También se evaluó la calidad de los estudios.	La reducción cognitiva basada en la atención plena / terapia cognitiva basada en la atención plena fue más efectivo que el control no activo en las poblaciones no clínicas. La terapia de compromiso de aceptación fue comparable a los tratamientos activos en pacientes en el rango clínico. En otras intervenciones también mejorando la ansiedad y el estrés, pero no la depresión en poblaciones no clínicas en comparación con el control no activo.
Zenner et al. (2014)	24 13 publicados N = 1348	6-18	Agoust 2012	Revisar efectos de las intervenciones en mindfulness en la escuela sobre rendimiento cognitivo (atención creatividad, vagabundeo mental, calificaciones en dos estudios); problemas emocionales (emoción, cognición, comportamientos desadaptativos, ansiedad y la depresión, pensamiento rumiante, regulación emocional, estrés y afrontamiento (matemáticas). Resiliencia: bienestar, emociones o afectos positivos y constructivos, habilidades sociales, relaciones positivas, autoconcepto y autoestima.	Las intervenciones basadas en mindfulness en niños y jóvenes resultaron prometedoras, especialmente en la mejora del rendimiento cognitivo y la resiliencia al estrés, sin embargo, gran heterogeneidad entre los estudios. Uno de los factores más es la cantidad de práctica que ha introducido un programa basado en mindfulness.

Autor	Estudios y Participantes	Edad o Etapa Educativa	Fechas y Buscadores	Objetivos	Resultados
van Loon et al. (2020)	54 61 muestras independientes N= 16,475	Adolescentes	Hasta junio 2019 en Cumulative Index to Nursing y Allied Health Literature (CINAHL), PubMed, Education Resources Information Center (ERIC), PsycINFO y Cochrane.	Analizar los resultados de los estudios (cuasi) experimentales sobre la efectividad de los programas escolares de intervención en mindfulness sobre al estrés psicológico del adolescente investigando los moderadores de la efectividad.	Moderado el efecto general sobre el estrés psicológico. No obstante, solo se encontraron efectos significativos en muestras seleccionadas de estudiantes que tuvieron el potencial de reducir el estrés psicológico.
Zoogman et al. (2015)	20 (12 estudios controlados)	Menores de 18 años (De 6 a 21 años)	Entre 2004 and 2011.	Es el primer metanálisis publicado sobre mindfulness como el componente principal de una intervención con jóvenes e identifica resultados específicos y subpoblaciones para quienes la atención plena puede ser particularmente útil.	Intervenciones útiles y no llevaron daño iatrogénico, con el tamaño del efecto de pequeño a moderado sobre los controles activos. Tamaño del efecto significativamente mayor en los síntomas psicológicos comparado con otras variables dependientes, y para los estudios extraídos de muestras clínicas en comparación con muestras no clínicas.

1.2.4 Aprendizaje Consciente, Adaptaciones de Practicas y Programas de Mindfulness con Evidencia para Escolares

Después de la exposición de una amplia selección de estudios científicos y metaanálisis sobre mindfulness aplicado al ámbito educativo, en este apartado expondremos la teoría formulada por Langer (2000). Se considera interesante por describir, más que un programa que impartir para mejorar las condiciones de bienestar de los alumnos, un método que puede considerarse transversal a los programas y que podría ser utilizado por los docentes como actitud mindfulness en el proceso de la enseñanza. Esta autora pone de relieve que existen modalidades didácticas novedosas que permiten desarrollar niveles de atención y conciencia sin pasar por realizar entrenamientos específicos en mindfulness. Seguidamente, presentamos su método y luego mostramos una relación extensa de programas de mindfulness que se han adaptado a niños y adolescentes, pero empezamos hablando de la variedad de técnicas adaptadas e incrementable en cada momento de la vida escolar como técnicas específicas de atención plena.

1.2.4.1 Aprendizaje Consciente: La Definición de Langer.

Siguiendo la definición de Langer (2000) el mindfulness puede ser definido como un "estado mental flexible en el que estamos activamente involucrados en el presente, notando cosas nuevas y sensibles al contexto" como un enfoque a las ideas divergentes y dependientes del contexto (Davenport & Pagnini, 2016). Nuestra capacidad de organizar, dar prioridad y tomar decisiones se basa en el pensamiento convergente que tiende a condensar nuestras ideas, mientras que otros procesos tienden a expandirlas (Langer, 1993) como el pensamiento divergente asociado generalmente con la creatividad (Nusbaum & Silvia, 2011). El pensamiento divergente examina ideas tomando en consideración alternativas posibles, abriendo a posibilidades en vez de delimitar el enfoque a una sola respuesta. Con un estilo de aprendizaje mindful consideramos muchas perspectivas buscando múltiples soluciones para adaptarnos a múltiples contextos (Langer 1989, 1993). Siempre siguiendo la teoría de Langer se puede trasladar este concepto al ámbito del aprendizaje y definir cinco características del aprendizaje consciente:

apertura a la novedad, consciencia de múltiples perspectivas, sensibilidad a diferentes contextos, alerta a las diferencias y orientación al presente (Langer et al., 2000; Langer & Moldoveanu, 2000). En la Tabla 3 se puede observar cómo los componentes esenciales del aprendizaje consciente corresponden a unas capacidades y a tareas que pueden ser organizadas por los profesores para toda la clase.

Tabla 3.

Características y aplicaciones del aprendizaje consciente.

Componentes esenciales	Ser capaces de	Ejemplos de tareas para la clase
Apertura a la novedad	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar el comportamiento o la información como algo novedoso o fresco. • Notar cosas nuevas. • Estar abierto a la incertidumbre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer algo diferente (por ejemplo, reorganizar el orden de una secuencia de trabajo conocida). • Elegir entre una selección de posibilidades. • Adivinar y predecir.
Consciencia de múltiples perspectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Ver las cosas (p. ej., ideas, acciones, artefactos) desde varias perspectivas, ampliando así las posibilidades y el pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas que desarrollan la competencia comunicativa intercultural y la sensibilidad a los problemas de diversidad (por ejemplo, género, edad, nivel socioeconómico).
Sensibilidad a diferentes contextos	<ul style="list-style-type: none"> • Atender al contexto: ¿Cuál es el contexto del nuevo comportamiento o información? ¿Cómo se conectan las cosas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de indagación orientados a la investigación. • Mapeo de conceptos, analogías y "algo raro" (identificar algo que no encaja en una lista de cosas, por ejemplo, la palabra azul en esta lista: plátanos, bayas, manzanas, azul). • Adivinar y predecir.
Alerta a las diferencias	<ul style="list-style-type: none"> • Observar distinciones y crear nuevas categorías para la comprensión. • Generar opiniones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas enfocadas en temas interculturales y de diversidad. • Sintetizar diferentes perspectivas (por ejemplo, escribir un ensayo de respuesta personal).
Orientación al presente	<ul style="list-style-type: none"> • Estar presente en el momento, no en "piloto automático". 	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas "prácticas". • Tareas de múltiples pasos. • Observación activa y escucha.

Langer (1997) distingue entre aprendizaje mindful y mindless. Por ejemplo, sostiene que si se da una sola instrucción para resolver una tarea en clase o si se ofrecen

ejercicios repetitivos para el aprendizaje eso limita la capacidad de los estudiantes de apropiarse del material y usar la información de manera creativa y flexible. También Houston y Turner (2007) tienen esta misma idea sosteniendo que cada persona realiza las tareas de manera distinta, por lo que las instrucciones que se dan a los estudiantes deberán ayudarlos a que consigan dar un significado a los contenidos que aprenden y que así puedan usar los contenidos en acuerdo con sus habilidades y contextos. Este tipo de aprendizaje, a diferencia de lo que se puede pensar, no incluye entrenamientos en meditación mindfulness. Según la teoría del aprendizaje consciente de Langer, en vez de hacerlos meditar, los maestros estimulan a los estudiantes a considerar las situaciones desde varias perspectivas y notar activamente los cambios en el contexto (Davenport & Pagnini, 2016). Este tipo de aprendizaje ofrece a los estudiantes posibilidades para ejercer habilidades de creatividad, comunicación y colaboración del siglo XXI. Como sabemos, más que este tipo de aprendizaje consciente, se han difundido en los últimos años en muchos países intervenciones programadas a través de protocolos de mindfulness que prevén actividades adaptadas de los programas de mindfulness ideados para adultos.

En los dos apartados siguientes se describen las adaptaciones de las prácticas de adultos hacia los jóvenes y seguidamente la selección de programas con evidencia científica.

1.2.4.2 Adaptación de las Prácticas para Escolares.

Como recogen Schonert-Reichl & Roeser (2016) los programas formales de mindfulness como el MBSR sirven para que quien participe pueda llevar esta actitud a las actividades de su vida cotidiana. A partir de este programa, educadores y clínicos han trabajado para adaptar las partes fundamentales de los programas de mindfulness de adultos a niños y adolescentes, para que, una vez aprendida, puedan llevar, esta actitud a sus vidas cotidianas. Se han reducido la duración de las prácticas, se han propuesto ejercicios menos abstractos (dando mucha importancia al trabajo con el cuerpo) y dando más importancia, en general, a actividades con movimiento (Zelazo & Lyons, 2012a).

Los maestros de preescolar usan animales de peluche que colocan en las barrigas de los niños y los animan a mecerlos para que se duerman con su respiración (e.g., Hawn Foundation, 2011; Kaiser-Greenland, 2010). En algunos programas para jóvenes, para practicar el escaneo corporal, los profesores pueden hacer usar un hula hop real o imaginario a los estudiantes para que puedan “escanear” las diferentes partes de sus cuerpos (Johnson, Forston, Gunnar, & Zelazo, 2011). Las actividades que se proponen para practicar mindfulness con adolescentes son gradualmente más abstractas en correspondencia con la mejora de sus capacidades cognitivas de abstracción y de metacognición (Flavell, Miller, & Miller, 1985). En una práctica de atención a los pensamientos para jóvenes adolescentes, por ejemplo, se les pide que imaginen que están en la cumbre de una colina mirando abajo a un tren que pasa y cada vagón lleva sus pensamientos, y la tarea consiste en observar los pensamientos cuando pasan sin añadir una respuesta emotiva o un juicio cognitivo (Broderick, 2013). A adolescentes mayores, para practicar la atención a las emociones, se les puede sugerir subirse a las olas de sus emociones como se suben a las olas realmente (Broderick, 2013).

Los alumnos en algunos programas pueden tener momentos de práctica durante toda la jornada escolar. Una de estas prácticas (que se realiza a principio de una nueva actividad o después del recreo) es el toque de una campana que es la señal de una pausa para tomar cinco respiraciones conscientes. Los profesores pueden pedir a los estudiantes practicar técnicas meditativas integrándolas con sus clases: por ejemplo, pueden pedir que observen sus sentimientos al leer un poema. Todos los estudiantes de todos los grados y niveles pueden practicar mindfulness siempre que los profesores lo integren adecuadamente al grado de desarrollo, de madurez cognitiva y emocional de los alumnos. Existen muchos programas para enseñar la atención plena a los estudiantes desde preescolar hasta la enseñanza secundaria como el MindUp (Hawn Foundation, 2011), Inner Kids (Kaiser-Greenland, 2010), Stressed Teens (Biegel, 2010) y Aprender a respirar

(Broderick, 2013) entre muchos otros. Además de las publicaciones de estos programas, existen formaciones específicas para que los maestros aprendan a enseñar atención plena a sus alumnos.

1.2.4.3 Programas Y Protocolos Específicos Con Evidencia Científica.

Son numerosos los estudios que observan cambios individuales en estudiantes sometidos a programas e intervenciones de mindfulness en las escuelas en diferentes etapas de desarrollo.

Varios programas de mindfulness se han adaptado para ser usados con niños y adolescentes en escuelas de primaria y de secundaria (Kaiser-Greenland, 2010; Saltzman & Goldin, 2008).

Como recogen Bender et al. (2018) desde Renshaw et al. (2017), en los últimos años ha crecido el número de programas de mindfulness implementados en ámbito educativo y estudiados científicamente. Las formulas utilizadas para implementar clases de mindfulness en las escuelas son muy diversas. Estados Unidos es el país donde mayor acogida han tenido los programas de mindfulness aplicados al ámbito educativo. Como recogen Meiklejohn et al. (2012) numerosos programas son impartidos en escuelas públicas; habitualmente estos programas contienen actividades de aprendizaje socio emocional (Social Emotional Learning-SEL) y actividades de mindfulness. En el apartado que sigue, hay una descripción de los programas de mindfulness para jóvenes que han sido estudiados con investigaciones como el programa Mind-up, el Learning to BREATHE, Mindfulness in Schools .b Project, el programa Mindful Schools y muchos más que se describirán en la Tabla 4.

Tabla 4.

Programas de mindfulness en ámbito escolar, etapas de primaria y secundaria.

PROGRAMAS NO CLINICOS	PRINCIPIOS BÁSICOS DEL PROGRAMA, CARACTERÍSTICAS, MÉTODOS, DURACIÓN
<p>Inner Kids Program</p> <p>Estados Unidos, desde el 2002</p> <p>Destinatarios: Alumnos de preescolar hasta 14 años y familias</p> 	<p>El programa se llama The New ABCs Attention, Balance and Compassion (Kaiser Greenland, 2010)</p> <p>Objetivos Acoger y atender a las experiencias internas y externas; tolerar el malestar emocional; observar las crisis propias; poder responder de forma compasiva y amable a sí mismos y a los demás.</p> <p>Habilidades entrenadas Relajación, calma, libertad emocional, conciencia sutil de experiencias internas (pensamientos, emociones y sensaciones físicas); conciencia de experiencias externas (personas, lugares y cosas); conciencia de ambos juntos.</p> <p>Técnicas Juego, clases práctico-lúdicas, compartiendo. Principios en la enseñanza en clase: motivación, perspectiva, sencillez, juego-diversión, integración, colaboración, estrategia.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y la frecuencia Para niños pequeños: clases durante 8 semanas, sesiones de 30 minutos, dos veces por semana. Para adolescentes: clases durante 10-12 semanas, sesiones de aprox. 45 min, una vez por semana.</p> <p>Actualización y pagina web El programa existe desde el año 2002. Kaiser Greenland es la co-fundadora de la The Inner Kids Foundation en el 2000. https://www.susankaisergreenland.com/inner-kids-model</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado - Flook, et al. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. <i>Journal of Applied School Psychology</i>, 26 (1), 70–95. doi:10.1080/15377900903379125 - Galla, et al. (2016). Mindfulness Training to Promote Self-Regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program in Schonert-Reichl, K.A. y Roeser, R.W. (eds.) (2016). <i>Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs</i>. Nueva York: Springer Press.</p>
<p>Inner Resilience Program (IRP)</p> <p>Estados Unidos, desde 2002</p> <p>Destinatarios: De preescolar hasta 14 años; también para los profesores, los padres</p>	<p>Plan de estudios denominado “Building Resilience from the Inside Out” (Construyendo resiliencia desde adentro hacia afuera).</p> <p>Objetivos Desarrollar atención; mejorar un estado de relajación; mejorar el estrés; explorar el rol de cada estudiante en el desarrollo de cada uno y con relación a los pares.</p> <p>Habilidades entrenadas Reducción de estrés, manejo de la ira y resolución de conflictos.</p> <p>Técnicas prácticas progresivas de relajación muscular y atención plena.</p>

y los administradores



Estructura: sesiones, duración y frecuencia

Clases regulares para los profesores para enseñar el currículo hasta la middle school (13 años); un enfoque que enfatiza la reflexión; prácticas de mindfulness integrada en el currículo que fortalece capacidades socioemocionales y vida interior.

Actualización y página web

La organización cerró en julio de 2017, pero el programa continúa implementándose aun en varias escuelas. Linda Lantieri, su creadora, ahora se ocupa del SEE learning; un programa lanzado en Nueva Deli el 5 de abril 2019. www.innerresilience-tidescenter.org

Estudios más relevantes que lo han utilizado

- Lantieri, L., DeLucia Malkmus, C. (2011). Building inner resilience in teachers and their students: results of the inner resilience pilot program. https://resilienceorg.files.wordpress.com/2017/07/irp_pilot_program_results_aera-march-2011.pdf, Metis Associates Evaluation IRP Pilot Program Results AERA.
- Simon, A., Harnett, S., Nagler, E., Thomas, L. (2010), Executive Summary for Research on the Effect of The Inner Resilience Program on Teacher and Student Wellness and Classroom Climate, Metis Associates Report IRP Evaluation Final Executive Summary.
- Simon, A., Harnett, S., Nagler, E., Thomas, L. (2009) Research on the Effect of the Inner Resilience Program on Teacher and Student Wellness and Classroom Climate 2009, Metis Associates Evaluation Final Report IRP Evaluation Report.

Attention Academy Program (AAP)

USA

Destinatarios:
De preescolar a 18 años

Objetivos

Aumentar la atención a la experiencia del momento; abordar cada experiencia sin juzgar; ver cada experiencia como novedosa y nueva con un "ojo de principiante".

Habilidades entrenadas

Atención selectiva (visual).

Técnicas

Meditaciones sentadas, en movimientos y de exploración corporal, relajación, ejercicios.

Estructura: sesiones, duración y frecuencia

12 clases de 45 minutos durante 24 semanas, durante la clase semanal de educación física.

Actualización y página web

Ya no en uso

Estudios más relevantes que lo han utilizado

-Napoli et al., (2005) Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. Journal of Applied School Psychology.

Inner Explorer


USA, 2007



Destinatarios:



Objetivos


Reforzar la autoconciencia; promover manejo de las emociones; descubrir los ejercicios de respiración y relajación; aprender la conciencia de los sentidos; usar el pensamiento y la regulación emocional; desarrollar compasión y conexión; promover el aprendizaje socioemocional.



<p>de precolar a 18 años</p> 	<p>Habilidades entrenadas Se enfoca en áreas claves del desarrollo, ofreciendo atención a la educación y ayudando a los estudiantes a prepararse para el aprendizaje.</p> <p>Técnicas Técnicas prácticas de consciencia para manejar apropiadamente las emociones difíciles como el estrés, la ansiedad, la ira y más.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia Una serie de prácticas diarias de atención auditiva guiadas por audio de 5 a 10 minutos.</p> <p>Actualización y pagina web Desarrollado en 2007 por Janice Houlihan and Laura Bakosh. Se implementa en la actualidad. http://www.innerexplorer.org/</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Bakosh, LS. Doctoral dissertation. 2013. Investigating the effects of a daily audio-guided mindfulness intervention for elementary school students and teachers. Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3618722) -Bakosh LS, Snow RM, Tobias JM, Houlihan JL, Barbosa-Leiker C. 2015 Maximizing mindful learning: An innovative mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. Mindfulness. 2015 Advance online publication.</p>
<p>Mindful Schools USA, 2007</p> <p>Destinatarios: De precolar a secundaria, para padres y profesores también.</p> 	<p>Objetivos Mejorar enfoque, concentración y atención; mejorar la autorregulación; incrementar la sensación de calma; disminución del estrés y ansiedad; control de impulsos; mayor conciencia de sí mismo; desarrollar respuestas hábiles a las emociones difíciles; mayor empatía y comprensión de los demás.</p> <p>Habilidades Regulación de emociones, atención, autorregulación, compasión y compromiso.</p> <p>Técnicas Mindfulness de sonidos, respiración, cuerpo, pensamientos, escucha, emociones, generosidad, apreciación, amabilidad y cuidado, gratitud, comida consciente, exámenes conscientes; informaciones básicas de neurobiología.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia El programa prevé 16 clases básicas y 14 clases adicionales (30 módulos) para niños de 5 a 12 años impartidas durante 15/20 minutos dos o tres veces por semana durante 10-15 semanas; 18 clases y 7 extras (25 módulos) para la secundaria y preparatoria con adolescentes de 12 a 17 años: El programa contiene clases adicionales y sugerencias para la práctica continua, para utilizarlas durante todo el año escolar. La duración de los programas es normalmente de 8 semanas, pero es adaptable a varias condiciones.</p> <p>Actualización y pagina web Se aplica desde 2007. Creado por Laurie Grossman, Megan Cowan, y Richard Shankman. Inicialmente se denominó <i>The Community Partnership for Mindfulness in Education</i>, y más tarde tomó el nombre de Mindful Schools (MS). www.mindfulschools.org</p> <p>* Este programa ha sido utilizado como instrumento de intervención de</p>

	<p>este estudio, y será analizado y descrito con más detenimiento en otro apartado.</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado</p> <p>-Liehr and Diaz (2010). A pilot study examining the effect of mindfulness on depression and anxiety for minority children. <i>Archives of Psychiatric Nursing</i>, 24,69–71. doi:10.1016/j.apnu.2009.10.001</p> <p>-Biegel, G. Brown, K. 2010 Assessing the efficacy of an adapted in-class mindfulness-based training program for school-age children: a pilot study.</p> <p>- Smith, A., Guzman-Alvarez, A., Westover, T., Keller, S., Fuller, S. (2012). Mindful Schools program evaluation. Davis, CA: Center for Education and Evaluation Services, University of California at Davis; Unpublished manuscript</p> <p>-Fernando, R., (2013) Measuring the efficacy and sustainability of a mindfulness-based in-class intervention; Paper presented at the conference, Bridging the Hearts and Minds of Youth: Mindfulness in Clinical Practice, Education, and Research; San Diego, CA. 2013 Feb.</p> <p>-Black DS, Fernando R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. <i>Journal of Child and Family Studies</i>. 23:1242–1246. [PubMed: 25624749]</p>
<p>Making Friends with Yourself o Ser tu mejor Amigo</p> <p>USA, 2013</p> <p>Destinatarios: adolescentes</p> 	<p>Versión adaptada del Programa para adulto Mindful Self- Compassion, ideado por Kristin Neff y Chrostofer Germer. Adaptado por Karen Bluth y Lorraine Hobbs.</p> <p>Objetivos Enseñar principios y prácticas básicas que permiten a los adolescentes responder a los desafíos de estos años críticos con amabilidad y autocompasión. Aumento del bienestar emocional y mayor resiliencia.</p> <p>Habilidades La autocompasión, la humanidad común y la atención consciente y equilibrada.</p> <p>Técnicas Actividades artísticas, meditaciones sentadas, de pie y en movimiento, ejercicios apropiado a la edad y adaptados.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia Sesiones durante 8 semanas de 1 y 45 minutos.</p> <p>Actualización y pagina web https://centerformsc.org/msc-teens-adults/</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado</p> <p>-Bluth et al., 2016. Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents. <i>Mindfulness</i>, 7, N.º 2, (Apr 2016): 479-492. DOI:10.1007/s12671-015-0476-6</p> <p>-Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017. Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. <i>Journal of Adolescence</i>, 57, (Jun 2017): 108-118. DOI:10.1016/j.adolescence.2017.04.001.</p>

<p>MindUP</p> <p>USA, 2003</p> <p>Destinatarios: De preescolar hasta 14 años</p> 	<p>Objetivos Fomentar la auto conciencia, la conciencia social y emocional; mejorar la atención focalizada, la autorregulación, la reducción del estrés, el bienestar psicológico y el éxito escolar.</p> <p>Habilidades entrenadas Consciencia social y emocional; bienestar, éxito escolar.</p> <p>Técnicas Atención a la respiración; sonidos; atención plena en los sentidos; la práctica de tomar perspectivas, optimismo y saborear experiencias felices; práctica de la gratitud, la realización de actos de bondad y proyecto social en beneficio de su comunidad escolar; actividades (por ejemplo, matemáticas, lenguaje, aprendizaje social y emocional) que los maestros pueden integrar en las actividades diarias del aula.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia 15 clases integradas en el currículo escolar, prácticas, de duración de unos minutos tres veces al día; aplicados cuando se estima que es mejor para la clase.</p> <p>Actualización y pagina web MindUP es un programa creado por la Goldie Hawn Foundation, que es una organización sin ánimo de lucro creada para hacer frente a los problemas de la juventud como la violencia, la ansiedad, la depresión y el suicidio. Se aplica actualmente. www.thehawnfoundation.org; https://mindup.org/.</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Schonert-Reichl and Lawlor (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. <i>Mindfulness</i>, 1, 137–151 -Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & 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. <i>Developmental Psychology</i>, 51, 52–66.http://doi.org/10.1037/a0038454</p>
<p>Wellness Works in Schools</p> <p>Estados Unidos</p> <p>Destinatarios: De 3 a 18 años y profesores</p> 	<p>Objetivos Ayuda a desarrollar las habilidades para abordar problemas como: estrés, salud mental, equilibrio emocional, comportamiento y preparación para el aprendizaje. Este programa tiene una perspectiva sobre los estudiantes como personas completas y se basa en los principios de salud y bienestar universales, aprobados por la investigación científica actual.</p> <p>Habilidades entrenadas Los estudiantes trabajan sobre emociones, intenciones, metas, resiliencia y habilidades de relajación y resolución de problemas.</p> <p>Técnicas Discusión grupal de inteligencia emocional seleccionada y manejo de emociones desafiantes, la aptitud mental y la fuerza interna y externa, habilidades de atención plena, incluida la conciencia enfocada, la atención y la concentración a estímulos externos e internos (pensamientos, emociones e impulsos); respiración saludable; movimientos conscientes.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia de 8 a 15 sesiones, de 45 a 50 min cada una.</p> <p>Actualización y pagina web</p>



	<p>Desarrollado e implementado por Kinder Associates; actualmente en uso. www.wellnessworksinschools.com</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado</p> <p>-Desmond, C. (2009) The Effects of Mindful Awareness Teaching Practices in the Wellness Works in Schools Program on the Cognitive, Physical and Social Behaviors of Students with Learning and Emotional Disabilities in an Urban, Low Income Middle School, Educational Foundations, Millersville University 2009/2010</p> <p>-Desmond, C. (2010) The Effects of Mindful Awareness Teaching Practices (Wellness Works in Schools) on the Executive Functions of Students in an Urban, Low-income Middle School.</p>
<p>Still Quiet Place</p> <p>Estados Unidos, 2001</p> <p>Destinatarios: Prescolar- K 12, padres y profesores</p> 	<p>Objetivos Incrementar la conciencia para que los participantes puedan dar respuestas en lugar de reacciones en situaciones difíciles; cultivar la paz y la felicidad.</p> <p>Habilidades entrenadas Conciencia; movimiento consciente; bondad amorosa.</p> <p>Técnicas Práctica de atención plena, conciencia de la respiración, del cuerpo, de los pensamientos, de los sentimientos; discusión de la práctica, movimiento consciente, atención plena empleada para responder al enojo; cultivo de la alegría, revisión de la práctica en casa; bondad amorosa, atención plena en la vida cotidiana y respuesta frente a reacción.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia Sesiones durante 8 semanas (dependiendo de la configuración), duración de 45 a 30 minutos.</p> <p>Actualización y pagina web Actualmente en uso. www.stillquietplace.com/</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado:</p> <p>-Saltzman and Goldin (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children. In: S.C. Hayes and L.A. Greco (eds.), Acceptance and mindfulness interventions for children, adolescents and families (pp.139–161). Oakland: Context Press/New Harbinger.</p> <p>-Saltzman, A. & Santorelli, S. (2014). Still quiet place. Oakland: New Harbinger Publications.</p>
<p>HLF Mindful Moment</p> <p>Estados Unidos</p> <p>Destinatarios: Primaria y secundaria</p> 	<p>Objetivos Mejorar la autorregulación afectiva, el bienestar socioemocional, el manejo de la ira y la resolución de problemas, y las relaciones interpersonales.</p> <p>Habilidades entrenadas Autorregulación afectiva y manejo de las emociones.</p> <p>Técnicas Ejercicios de yoga, respiración, meditación; los estudiantes pueden pedir un "descanso para la atención plena" cuando cuando necesitan calmarse emocionalmente. Los docentes pueden asignar descansos de atención plena para manejar problemas emocionales y de comportamiento, sustituyendo así la política escolar anterior de disciplinar a los estudiantes con "detención".</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia</p>

	<p>Implementación universal en los planes de estudios. Dos sesiones de 15 minutos dos veces al día. Los instructores capacitados en HLF se forman durante 3 semanas para educar estudiantes y maestros. Después, en las clases se usan las grabaciones audio.</p> <p>Actualización y página web Actualmente en uso. https://hlfinc.org/programs-services/mindful-moment-program/</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado:</p> <p>-Mendelson, T., K. Dariotis, J., Feagans Gould, L., S.R. Smith, A., A. Smith, A., A. Gonzalez, A., & T. Greenberg, M. (2013). Implementing mindfulness and yoga in urban schools: a community-academic partnership. <i>Journal of Children's Services</i>, 8 (4), 276–291. https://doi.org/10.1108/JCS-07-2013-0024.</p> <p>-Ancona, M. R., & Mendelson, T. (2014). Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and mindfulness intervention for schoolteachers. <i>Advances in School Mental Health Promotion</i>, 7 (3), 156-170. DOI: 10.1080/1754730X.2014.920135.</p> <p>-Semple, R. J., Droutman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things Learned (so far) from research and real-world experiences. <i>Psychol Sch.</i>, 54 (1), 69–81. https://doi.org/10.1016/j.antiviral.2015.06.014.</p>
<p>Sfat Hakeshev (The Mindfulness Language)</p> <p>Israel, 1993</p> <p>Destinatarios: De 6 a 13 años, padres y profesores</p> 	<p>Objetivos Aprendizaje consciente para desarrollar habilidades cognitivas y emocionales; enseñar a los estudiantes a detenerse, sintonizar, prestar atención a lo que hay dentro; enseñar el descanso constructivo como catalizador útil del aprendizaje cognitivo.</p> <p>Habilidades entrenadas Conciencia experiencial; atención.</p> <p>Técnicas Prácticas mente- cuerpo; atención plena de la respiración, de límites corporales, sensaciones corporales, posturas, movimientos, sonidos, emociones y procesos de imágenes.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia Sesiones semanales introducidas en el currículo escolar año, tras año como una clase obligatoria.</p> <p>Actualización y página web Desarrollado en 2002 por el Dr. Nimrod Sheinman y Simi Levy, del Centro de Estudios de Mente y Cuerpo, Instituto cofundado por el Dr. Sheinman y su colega el doctor Paul Epstein. El programa se ha integrado en el currículo y en la cultura de una escuela en los últimos 20 años. Se ha integrado también en algunas otras escuelas, todas de no privadas primaria.</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado:</p> <p>-Sheinman, N. (2014). Mindfulness in Schools. Paper presented at the Mindfulness in Schools Conference, University of Leeds, April 3. https://medhealth.leeds.ac.uk/info/1318/leeds_mindfulness_research_group/1320/mindfulness_in_schoolsfinal_conference_3_april_2014/6. Accessed 10 August 2016.</p> <p>-Sheinman, N., & Hadar, L. L. (2017). Mindfulness in education as a whole school approach: Principles, insights, and outcomes. In Ditrich, T., Lovegrove, B., & Wiles, R. (Eds.). <i>Mindfulness and education: Research and</i></p>



	<p>practice (pp. 77-102). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.</p> <p>-Sheinman, N., Hadar, L. L. Gafni, D., Milman, M., (2018) Preliminary Investigation of Whole-School Mindfulness in Education Programs and Children’s Mindfulness-Based Coping Strategies.</p>
<p>Smiling Mind</p> <p>Australia</p> <p>Destinatarios: Primaria y secundaria</p> 	<p>Objetivos Desarrollar la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y las habilidades de gestión social</p> <p>Habilidades entrenadas: El plan de estudios de Mindfulness cubre los siguientes 20 temas: conciencia; atención; los sentidos; saborear; movimiento; reconocer emociones; manejar emociones; autocompasión; optimismo; fortalezas; gratitud; tomar decisiones; establecer metas; empatía; actos de bondad; relaciones positivas; comunicación positiva; mente curiosa; mentalidad de crecimiento; resiliencia.</p> <p>Técnicas: Tiene una app gratuita y un currículo que se imparte en los colegios; enfoque consistente y práctico para enseñar y explorar las habilidades de conciencia, atención, los sentidos, saborear, movimiento, reconocer emociones, manejar emociones, autocompasión, optimismo, fortalezas con los estudiantes, además de brindarles la oportunidad de desarrollar habilidades prácticas y estrategias que apoyan la buena salud mental y el bienestar.</p> <p>Estructura: El plan de estudios de Mindfulness se basa en unos 20 temas que se asignaron al plan de estudios australiano y que se utiliza como apoyo a los estudiantes.</p> <p>Actualización y pagina web Desde 2012. Actualmente en uso. Existe una app que los estudiantes pueden descargar y usar además del programa. https://www.smilingmind.com.au/mindfulness-in-education.</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Bannirchelvam, B., Bell, K. L., Costello, S. (2017), A Qualitative Exploration of Primary School Students’ Experience and Utilisation of Mindfulness. -Taelyr W. et al. (2017) Review of Apps for Calming, Relaxation, and Mindfulness Interventions for Pediatric Palliative Care Patients.</p>
<p>Master mind (academy) y Moment</p> <p>USA</p> <p>Destinatarios: Master Mind: primaria Moment: secundaria</p> 	<p>Objetivos Master Mind, Fomentar la salud mental: a través de discusiones en clase, actividades y trabajo en grupo, los estudiantes desarrollan habilidades de atención plena que ayudan a mejorar el autocontrol; las habilidades de toma de decisiones saludables para abstenerse de usar sustancias; las estrategias de afrontamiento al estrés.</p> <p>Moment: Mejora de los resultados académicos. Ambos programas buscan desarrollar las capacidades de autorregulación de los niños y adolescentes a través de la capacitación y la práctica en la atención plena.</p> <p>Habilidades entrenadas 4 fundamentos de atención plena, con la conciencia del cuerpo (atención al momento presente), de los sentimientos (conciencia y control sobre las emociones), de los pensamientos (responder en lugar de reaccionar), y relaciones (comunicación efectiva).</p>


	<p>Técnicas Meditación con atención plena, movimientos conscientes, respiración y aplicación de habilidades a la vida cotidiana.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia Clases durante 4 semanas, 5 días por semana, durante 20- 15 minutos al día al inicio de clase. Guiadas por el profesor del aula.</p> <p>Actualización y pagina web El programa se imparte actualmente. http://www.irtinc.us/products/mastermind.aspx, http://preventioncentral.net/Moment/.</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Parker, AE., Kupersmidt, JB. (2015) The Master Mind and Moment programs: Introducing two universal mindfulness education programs for elementary and middle school students. In: Schonert-Reichl, K., Roeser, R., editors. <i>The Handbook of Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs</i>. Vol. 1. New York: Springer Press; 2016. In-pres. -Parker AE, Kupersmidt JB, Mathis ET, Scull TM, Sims C. (2016), The impact of mindfulness education on elementary school students: evaluation of the Master Mind program. <i>Advances in School Mental Health Promotion</i>. 2014; 7:184–204. [PubMed: 27057208].</p>
<p>Paws b Mindfulness in Schools Project, 2016</p> <p>Inglaterra</p> <p>Destinatarios: Primaria 7-11</p> 	<p>Objetivos Aprender habilidades para una mayor felicidad y bienestar; estrategias para relajarse, encontrar paz y tranquilidad; estrategias de afrontamiento saludables para el estrés, la ansiedad y las preocupaciones; apoyar el aprendizaje, la concentración, el comportamiento, el rendimiento y la toma de decisiones; mejorar las relaciones con los compañeros, maestros y familia; comprensión de la propia mente y de lo que hace que una persona sea feliz y sana.</p> <p>Habilidades entrenadas Capacidad de relajación; capacidad de enfrentar el estrés; aprendizaje; concentración.</p> <p>Técnicas Adaptado desde el currículo. b para la secundaria y el MBSR y MBCT. Se imparte usando técnicas muy visuales, videoclips y actividades para enseñar las clásicas clases de mindfulness. Se presta atención a que el aprendizaje de todas las lecciones se conecte con otros aspectos del currículo escolar donde y cuando sea apropiado, como música, deportes, arte, drama, hacer cola para ingresar al aula, viajes escolares y residenciales etc.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia Las clases son flexibles y variadas: pueden ser seis clases de una hora o doce de 30 minutos.</p> <p>Actualización y pagina web: En uso actualmente. https://mindfulnessinschools.org/teach-paws-b/</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado: -Huppert and Johnson (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. <i>Journal of Positive Psychology</i>, 5, 264–274. doi10.1080/17439761003794148. -Kuyken, W. et al. (2013), Effectiveness of the mindfulness in schools' programme: non-randomised controlled feasibility study, <i>Br. J. Psychiatry</i> 203 (2) (2013) 126–131.</p>



	<p>-Vickery CE and Dorjee D (2016) Mindfulness Training in Primary Schools Decreases Negative Affect and Increases Meta-Cognition in Children. <i>Front. Psychol.</i> 6: 2025. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02025.</p>
<p>‘. b’ Mindfulness Intervention, Mindfulness in Schools Project (MiSP) (Mindfulness in Schools Project -MiSP, 2020.)</p> <p>Inglaterra</p> <p>Destinatarios: 11-18 años</p> 	<p>El programa “. b” se llama así por una componente central del curso, que consiste en pedir a los estudiantes parar y respirar varias veces durante el día.</p> <p>Objetivos Llevar la atención plena a los estudiantes y a los que se ocupan de ellos; desarrollar la salud mental, el bienestar y enseñar la competencia social y emocional; desarrollar atención, curiosidad y calma y atención al cuerpo; usar técnicas para calmar el estrés y la ansiedad; enseñar a responder en lugar de reaccionar; desarrollar una nueva actitud hacia los pensamientos; manejar emociones difíciles; desarrollar gratitud y bondad.</p> <p>Habilidades entrenadas Cada clase está diseñada para enseñar las distintas capacidades del mindfulness. Las enseñanzas del MBSR y del MBCT son adaptadas y hechas accesibles para los adolescentes.</p> <p>Técnicas Trabajo psicoemocional; el contenido de las clases está relacionado directamente con el contenido del MBSR. (MBSR: Kabat Zinn, 1982). Los alumnos reciben un cuaderno de trabajo a principio del curso para registrar los resultados de sus tareas prácticas para casa. Atención a la respiración, escaneo corporal, atención a la comida, movimiento consciente, consciencia de los pensamientos y de los sonidos, variaciones del ejercicio de 3 minutos de silencio, mensajes de texto conscientes.</p> <p>Actualización y pagina web Actualmente en uso. www.mindfulnessinschools.org</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia 8 semanas de clases, una vez por semana durante 40 minutos- una hora, impartidas durante el horario escolar. Impartido por maestros formados.</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools programme: non-randomised controlled feasibility study. <i>British Journal of Psychiatry</i>, 203 (2), 126-131. doi:10.1192/bjp.bp.113.126649 -Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., Kuyken, W. (2015), A Non-Randomised Feasibility Trial Assessing the Efficacy of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers to Reduce Stress and Improve Well-Being Published online: 29 August 2015 -Sonley, A., Crane, C., Ford, T., Raja, A., Robson, J., Taylor, L., Kuyken, W. (2018) Mindfulness Training in UK Secondary Schools: A Multiple Case Study Approach to Identification of Cornerstones of Implementation Stephanie Wilde, <i>Mindfulness</i> (2019) 10:376–389 https://doi.org/10.1007/s12671-018-0982-4.</p>
<p>Learning to BREATHE</p> <p>Estados Unidos, 2007</p> <p>Destinatarios:</p>	<p>Objetivos Prevenir problemas de salud mental y malestar en adolescentes; enseñar la atención plena adaptando las clases apropiadas a las fases de desarrollo; promover la salud mental y el bienestar; aumentar la capacidad de regulación emocional; mejorar la atención; incrementar habilidades de</p>

<p>Adolescentes</p> 	<p>manejo del estrés; facilitar la integración de la atención plena en la vida cotidiana.</p> <p>Habilidades entrenadas La conciencia corporal, de los pensamientos, de los sentimientos, la integración de la conciencia de pensamientos y sensaciones corporales, la reducción de juicios dañinos e integración de la conciencia en la vida diaria</p> <p>Técnicas Contenidos de aprendizaje socio emocional a través del programa Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) adaptado a adolescentes. Componentes de Terapia de Aceptación y Compromiso, de Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT) y Terapia Dialéctica Conductual.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia Seis clases de 30 a 45 minutos adaptables a diferentes grupos y edades, y también dependiendo de las limitaciones de espacio y tiempo.</p> <p>Actualización y pagina web Actualmente en uso. http:// learning2breathe.org</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado Metz, S.M. et al. (2013) The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. <i>Res. Hum. Dev.</i>, 10 (3), 252–272. -Broderick and Metz (2009) Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. <i>Advances in School Mental Health Promotion</i>, 2, 35–46.</p>
<p>SEE Learningm</p> <p>Estados Unidos, 2019</p> 	<p>Objetivos Fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ética para los estudiantes y para los profesores. Dar principios de compasión, cultivar la conciencia, y dar instrumentos para el compromiso; cultivar la atención; dar bases de ética basada en la compasión; dar un cuidado atento a los estudiantes con traumas; cultivar la conciencia de la interdependencia. Desarrollar atención, autocompasión, auto regulación, compasion para los demás, y capacidades relacionales.</p> <p>Habilidades entrenadas Inteligencia emocional, social y ética.</p> <p>Técnicas</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia</p> <p>Actualización https://seelearning.emory.edu/</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado No hay estudios al momento de la redacción de este trabajo.</p>
<p>Quite time</p> <p>Estados Unidos, desde el 2016 en Europa (Holanda, Suecia y Portugal)</p> <p>Destinatarios: De 10 a 18 años</p>	<p>Objetivos Reducir el estrés; mejorar rendimiento académico, bienestar de los estudiantes y el entorno escolar.</p> <p>Habilidades entrenadas Manejo de estrés; desarrollo del funcionamiento del cerebro, rendimiento cognitivo, integración de la personalidad y comportamiento social positivo.</p> <p>Técnicas La meditación trascendental es una técnica psicofisiológica científicamente documentada, practicada sentados con los ojos cerrados. La mente se asienta hacia la fuente del pensamiento, por lo que, naturalmente,</p>

	<p>también el cuerpo obtiene un descanso profundo que elimina las tensiones que se reconocen como las principales causas de las enfermedades psicósomáticas.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia Dos períodos de 15/20 minutos de meditación trascendental al principio y al final de la jornada escolar cada día, sentados, con los ojos cerrados. Si los estudiantes eligen no meditar, tienen la libertad de elegir otra actividad, como leer en silencio o sentarse tranquilamente.</p> <p>Actualización Actualmente en uso. https://www.davidlynchfoundation.org/schools.html</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -So, K., & Orme-Johnson, D. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. <i>Intelligence</i>, 29, 419–440. -Rosaen, C. & Benn, R. (2006). The experience of Transcendental Meditation in middle school students: A qualitative report. <i>Explore</i>, 2 (5), 422–425. -Alexander CN, KurthSC, Travis F, Alexander VK. (2005) Effect of practice of the children’s Transcendental Meditation technique on cognitive stage development: acquisition and consolidation of conservation. <i>Journal of Social Behavior and Personality</i>,17 (1):21-46.</p>
<p>Meditation capsules</p> <p>Australia</p> <p>Destinatarios: 4-18</p> 	<p>Objetivos Incrementar la conciencia de manera secuencial; introducir a la meditación; conocer el cuerpo (posturas, respiración, el sistema nervioso); conocer el cerebro: el neo córtex y el sistema límbico; conocer los conceptos de equilibrio personal, manejo de energía; conciencia del estrés; conciencia de las sensaciones; acercamiento creativo a la meditación; cultivar la responsabilidad, la reflexión y la compasión; mejorar el focus y la concentración; Alfabetización emocional y habilidades de manejo del comportamiento; construir una mentalidad de crecimiento; Vivir con creatividad y optimismo; mejorar el optimismo, la empatía, felicidad y el bienestar; mejorar la resiliencia y autoeficacia. Desarrollar una mentalidad curiosa y creativa.</p> <p>Habilidades Manejo de estrés; atención plena; alfabetización emocional;</p> <p>Técnicas Meditación caminando, meditación para profundizar y descubrir la conexión de un niño con la paz interior tranquila, técnicas de atención plena; visualizaciones.</p> <p>Estructura: El programa de cápsulas de meditación se divide en 10 sesiones. Se imparte con asignaturas del currículo central para mejorar el rendimiento académico, la compasión.</p> <p>Actualización y pagina web Creado por Janet ETTY-Leal Desde 2004. En uso. http://meditationcapsules.com/</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Albrecht, N. J., Albrecht, P., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. <i>Australian Journal of Teacher Education</i>, 37 (12), 1-14. doi:10.14221/ajte.2012v37n12.2 -Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., & Hamilton, A. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary</p>

	<p>children: A pilot study. <i>Advances in School Mental Health Promotion</i>, 3 (2), 17-25. doi:10.1080/1754730X.2010.9715677</p>
<p>TREVA's Relaxation-Mindfulness Program Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula</p> <p>España, Barcelona, 2002</p> <p>Destinatarios: De infantil a secundaria, profesores, especialistas en educación, educadores familias y otros.</p>  <p>Programa TREVA</p>	<p>El programa TREVA (López González, 2010) ha dado origen al modelo REMIND (López González et al., 2016 y 2017)</p> <p>Objetivos Educación para la salud; mejorar el rendimiento escolar; desarrollar la inteligencia emocional desde un enfoque global.</p> <p>Habilidades entrenadas nueve habilidades psico corporales que constituyen aprendizajes fundamentales que son: atención, respiración, visualización, relajación, habla, conciencia sensorial, postura, energía y movimiento. También se redefinen en tres otras habilidades especiales: mindfulness, gestión emocional y centramiento.</p> <p>Técnicas Ejercicios de auto observación, respiración, visualización, voz, relajación, conciencia sensorial, postura, energía corporal, movimiento consciente, centramiento, silencio mental y focusing.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia 12 unidades; técnicas de relajación vivencial. Se aprenden por separado y se pueden aplicar en el aula (López González, 2005a, 2005b) agrupándolas mediante ejercicios dependiendo del objetivo que el profesor se propone.</p> <p>Actualización y página web En uso actualmente; http://www.programatreva.com/</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado: -Lopez Gonzalez (2010), El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. -López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., and Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness in high school students: influence on classroom climate and academic performance. <i>J. Psychodidact.</i> 21, 121–138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13866 -López-González, L., and Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. <i>Cult. Educ.</i> 28, 130–156. doi: 10.1080/11356405.2015.1120448</p>
<p>Aulas felices España, Zaragoza</p> <p>Destinatarios: a 18 años</p>  <p>PROGRAMA AULAS FELICES Psicología positiva + mindfulness</p>	<p>El Programa Aulas Felices se basa en la psicología positiva y en la ciencia de la felicidad; las actividades se pueden descargar gratuitamente de la página de la organización.</p> <p>Objetivos Fomentar el desarrollo personal y social, la capacidad de aprender a aprender, la educación en valores y la acción tutorial.</p> <p>Habilidades entrenadas Mindfulness y la educación de las 24 fortalezas personales, destacando la importancia de ser felices en el momento presente como complemento del aprendizaje del conocimiento (Peterson & Seligman, 2004).</p> <p>Técnicas 321 actividades para infantil, primaria y secundaria: técnicas de atención plena, ejercicios para desarrollar fortalezas: sabiduría (creatividad, apertura mental); aprendizaje y perspectiva; coraje (valentía, perseverancia, integridad); humanidad (amor, amabilidad e inteligencia</p>

	<p>social); justicia (ciudadanía, justicia y liderazgo); moderación (capacidad de perdonar, modestia, prudencia y autocontrol); trascendencia (apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza, humor y espiritualidad).</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia El Programa tiene una estructura muy abierta y flexible.</p> <p>Actualización y pagina web En uso. https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felicidades+documentacion.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Lombas, A., Jiménez, T., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S., Martín-Albo, J. (2019), Impact of the Happy Classrooms Programme on Psychological Well-being, School Aggression, and Classroom Climate. - Arguís, R. (2014). Mindfulness y educación. Aprendiendo a vivir con atención plena. En Cebolla Martí, García Campayo y Demarzo, Mindfulness y ciencia: de la tradición a la modernidad. Madrid: Alianza, 129-149.</p>
<p>Proyecto Escuelas Despiertas</p> <p>España</p> <p>Destinatarios: Estudiantes de 6 a 18 años, maestros y educadores</p> 	<p>El programa se inspira a las enseñanzas del maestro zen Thich Nhat Hanh, que ha difundido el Mindfulness en Occidente y ha sido activista de los derechos humanos.</p> <p>Objetivo Mejorar la concentración; fomentar el comportamiento positivo y la resiliencia emocional; reducción de la ansiedad; mayor cooperación; ambiente calmado y armónico; promover la paz y el bienestar, la reducción del estrés y la ansiedad en los maestros y educadores, para transformar las escuelas que llegan a ser compasivas, éticas y saludables; desarrollar una educación integral con valores.</p> <p>Habilidades entrenadas Presencia (permanencia y consciencia profunda), comunidad (crear grupos y comunidades de práctica en las escuelas) y servicio (desarrollar relaciones colaborativas en red y compartir espacios de aprendizaje diversificados).</p> <p>Técnicas: Se aplica a nivel físico, emocional, cognitivo, social y ambiental con la intención de generar bienestar personal y felicidad en los contextos educativos. Actividades de reparación consciente, ejercicios de conexión entre los compañeros, consciencia corporal, de las emociones, amabilidad.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia 8 intervenciones, clases semanales en tutoría o módulo específico. Además, se realizan prácticas complementarias en varios momentos del día escolar. Los alumnos llevan un diario y realizan prácticas para casa.</p> <p>Actualización y pagina web En uso. https://escuelasdespiertas.org/</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Aguilera, P. (2017), El programa escuelas despiertas en Bienestar emocional y mindfulness en la educación /coord. Po rMarta Modrego Alarcón; Javier García Campayo (aut.), Marcelo Demarzo (comp.), 2017, ISBN 978-84-9104-889-3, págs. 275-290.</p>

<p>Proyecto Escuelas Conscientes Asociación Española de Mindfulness (AEMIND)</p> <p>España 2014</p> <p>Destinatarios: Alumnos de 8 a 12 años, padres y profesores.</p> 	<p>Objetivos Afrontar el estrés y regular las emociones (calma y relajación); regular la atención (orientación de la atención, alerta y concentración); desarrollar la sintonía intrapersonal e interpersonal (aceptación, compasión y empatía).</p> <p>Habilidades entrenadas Enfoque; calma; conexión; compasión; capacidades sociales; valores; gestión de las emociones; concentración.</p> <p>Técnicas Prácticas de respiración consciente y concentración. Enfoque práctico con breves y sencillas introducciones teóricas.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia El protocolo de estudiantes se desarrolla en 9 sesiones de una hora (se pueden ampliar a 18 sesiones) de media hora, impartidas en horario escolar o extraescolar en sesiones semanales o quincenales.</p> <p>Actualización y página web http://www.escuelasconscientes.es/protocolos.html</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado Ningún estudio existe al momento.</p>
<p>Proyecto Crecer Respirando</p> <p>España</p> <p>Destinatarios: De 5 a 14 años Escolares de distintas edades, niños y adolescentes</p> 	<p>Objetivos Desarrollo de la atención, la autorregulación y la conducta prosocial a través de la práctica de mindfulness; incrementar la conciencia corporal, la amabilidad, la gratitud, mayor tolerancia a la frustración y control del estrés, creatividad y la flexibilidad cognitiva, promover el crecimiento personal.</p> <p>Habilidades entrenadas competencias socioemocionales desarrollando conciencia; regulación de la atención (estar preparado para aprender); autorregulación cognitiva y emocional; gestión del estrés y reaccionar vs. Responder; aprendiendo a ser amable con uno mismo y los demás.</p> <p>Técnicas Se trata de aprendizaje activo y se usa la discusión grupal. Se enseñan técnicas de conciencia de la respiración, reflexión antes de contestar o reaccionar, gestión y regulación de emociones y pensamientos.</p> <p>Estructura El programa Crecer Respirando se articula en 9 sesiones de 45-55 minutos durante 9 semanas.</p> <p>Actualización y página web Desarrollado por Teodoro Luna y Carlos García Rubio, ha sido implementado durante los 3 últimos años en distintos centros de la Comunidad de Madrid. https://www.sukhamindfulness.com/programa-crecer-respirando.</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -García-Rubio, C. y Luna-Jarillo, T. (2017). Programa Crecer Respirando. En Bienestar emocional y mindfulness en la educación (pp. 259-273). Alianza Editorial. Madrid, España.</p>
<p>Meditación fluir Franco (2007, 2009)</p>	<p>Objetivos Desarrollar atención a la respiración; desarrollar atención y conciencia de la actividad mental aceptando los pensamientos, las sensaciones; tomar distancia de los pensamientos, sentimientos y emociones, observarlos de</p>

<p>España</p> <p>Destinatarios: adolescentes</p>	<p>una manera imparcial, sin dejarse involucrar o influir por su contenido; desarrollar conciencia de la transitoriedad de la actividad mental.</p> <p>Técnicas Es una adaptación del Mindfulness-based stress reduction (MBSR) de Kabat-Zinn (1990), con la incrementación de estrategias mindfulness utilizadas en la terapia de aceptación y compromiso; se usan varios cuentos de filosofía zen y de meditación vipassana, también metáforas y ejercicios de elaboración propia. Ejercicios de atención a la respiración y repetición de una palabra o mantra.</p> <p>Habilidades entrenadas Atención, concentración, mindfulness.</p> <p>Estructura: sesiones, duración y frecuencia Sesiones de entre una hora y una hora y media de duración cada sesión. El programa dura 7 semanas y cada semana se imparte una sesión.</p> <p>Actualización y página web Se ha usado exclusivamente para ser estudiado</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Franco, C. (2009). Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente. Madrid: Bubok -Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., and Gallego, J. (2011). Exploring the effects of mindfulness program for students of secondary school. <i>Int. J. Knowl. Soc. Res.</i> 2, 14–28. doi: 10.4018/jksr.2011010102 - Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., Martínez-Taboada, C. (2016) Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. <i>Front Psychol.</i> 2016; 7: 1385.</p>
<p>Il fiore dentro</p> <p>Italia</p> <p>Destinatarios: 6-12 años</p> 	<p>Objetivos Prevención y manejo de estrés y ansiedad; fomentar la concentración; mejorar el humor general; mejorar las molestias psicósomáticas causadas de la vida escolar.</p> <p>Técnicas Meditaciones sentadas; presentaciones didácticas; debates en clase; lecturas de historias; tareas para casa. Prácticas de atención plena sentada, atención a la comida, escucha ateta, meditación caminando, hatha yoga y escaneo corporal.</p> <p>Estructura: 8 encuentros semanales de 45-60 minutos.</p> <p>Actualización y página web En función desde el 2016.</p> <p>Estudios Ninguno.</p>
<p>Interessere</p> <p>Italia</p> <p>Destinatarios: 3-18 años, maestros/profesores y padres</p>	<p>Objetivos Guardería y primaria: Cultivar la atención plena de la experiencia interna y externa, de manera abierta, curiosa, amable y sin prejuicios; influir positivamente en los procesos cognitivos, el equilibrio emocional y la socialización; desarrollar una actitud amable y acogedora hacia las experiencias; aumentar la capacidad de concentración, la presencia mental, la autorregulación emocional, el bienestar, el aprendizaje y las relaciones. Secundaria: desarrollar mayor presencia mental, atención</p>



vigilante y consciente de la realidad, capacidad de concentración; adquirir capacidad para afrontar el estrés, mayor tranquilidad interior; fomentar conocimiento de sí mismo, apreciación de la riqueza de nuestro mundo interior, autenticidad, claridad interior y confianza en sí mismo; realizar con creatividad y originalidad de pensamiento.

Habilidades

Atención plena; equilibrio emocional; concentración; bienestar.

Técnicas

Postura y escucha consciente; conciencia del cuerpo, de la respiración, de los pensamientos, de las emociones; del movimiento, de la comida; amabilidad, la conexión y la gratitud. Secundaria: manejo del estrés en preparación para los exámenes.

Estructura:

Guardiera y primaria: 16 sesiones de media hora (guardería) o una hora (escuela primaria) dos veces por semana durante un período de ocho semanas. Secundaria: 16 sesiones de dos horas una vez a la semana por un período de dieciséis semanas.

Actualización y pagina web

<http://interessere.info/>

Estudios más relevantes que lo han utilizado

Ningún estudio científico; en vía de estandarización.

MBCT- C

Destinatarios:

de 8a 12 años para jóvenes con ansiedad o depresión; puede ser modificado para niños más jóvenes o mayores.



Objetivos

Mejorar la autorregulación afectiva incrementando la atención consciente, la desidentificación de los pensamientos y emociones, cultivar la auto aceptación y la aceptación de las cosas que no se pueden cambiar.

Habilidades entrenadas

Desidentificación, auto aceptación

Técnicas

MBCT-C es la adaptación para niños ansiosos o deprimidos del MBCT para adultos.

El programa se compone de una parte teórica y de una práctica focalizada en mindfulness y terapia cognitiva. En estos programas no se insiste sobre reestructurar o cambiar los pensamientos y las emociones difíciles como en la terapia cognitiva.

Estructura:

El programa se compone de 12 sesiones semanales de 90 minutos, realizadas individualmente o con pequeños grupos de 6-8 niños. Las actividades están adaptadas para ser interesantes y adecuadas para el desarrollo de los niños de 8 a 12 años. Se atribuyen tareas para casa, con el fin de desarrollar las habilidades aprendidas en cada sesión. Los padres / cuidadores asisten a dos sesiones.



Actualización y pagina web

<https://www.cebc4cw.org/program/mindfulness-based-cognitive-therapy-for-children-mbct-c/>

Estudios más relevantes que lo han utilizado

-Cotton, S., Luberto, C. M., Sears, R. W., Strawn, J. R., Stahl, L., Wasson, R. S., ... Delbello, M. P. (2016). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for youth with anxiety disorders at risk for bipolar disorder: A pilot trial. *Early Intervention in Psychiatry*, 10 (5), 426-434. doi:10.1111/eip.12216.

-Strawn, J. R., Cotton, S., Luberto, C. M., Patino, L. R., Stahl, L. A., Weber, W. A., ... DelBello, M. P. (2016). Neural function before and after

	<p>Mindfulness-Based Cognitive Therapy in anxious adolescents at risk for developing bipolar disorder. <i>Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology</i>, 26 (4), 372-379. doi:10.1089/cap.2015.0054.</p>
<p>MyMind</p> <p>Destinatarios: Para jóvenes con TDAH y padres.</p> 	<p>Objetivos Programa para niños con TDAH creado por Boels; hay adaptaciones para niños con TEA hechas por Bogels y Esther De bruin. Ayudar a las familias a cultivar la atención plena a través de la capacitación en prácticas formales de meditación e integrar esta habilidad en el contexto de la vida cotidiana como un medio para controlar los síntomas, el estrés, las relaciones familiares y las emociones difíciles del TDAH.</p> <p>Técnicas MYmind combina la reducción del estrés basada en la conciencia plena (MBSR, por sus siglas en inglés), fundada por Jon Kabat-Zinn, y la terapia cognitiva conductual, psicoeducación del TDAH.</p> <p>Estructura Tratamiento manualizado de ocho semanas</p> <p>Actualización y pagina web En uso. http://www.kimberleycross.com/mymind</p> <p>Estudios más relevantes que lo han utilizado -Haydicky, J., Shecter, C., Wiener, J., y Ducharme, J. M. (2015). Evaluation of MBCT for adolescents with ADHD and their parents: Impact on individual and family functioning. <i>Journal of Child and Family Studies</i>, 24 (1), 76-94. -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. <i>BMC Psychiatry</i>, 16 (1), 267. -Chan, S., et al. (2018). Effects of a mindfulness-based intervention (MYmind) for children with ADHD and their parents: protocol for a randomised controlled trial. <i>BMJ open</i>, 8 (11), e022514. doi:10.1136/bmjopen-2018-022514.</p>
<p>MBSR – T Stressed Teens</p> <p>Estados Unidos, 2004</p> <p>Destinatarios: 13-18</p> 	<p>El MBSR para adolescentes (MBSR-T) está directamente relacionado con el programa tradicional MBSR.</p> <p>Objetivos Mejorar de la regulación emocional y la metacognición; mejora en las percepciones y valoraciones del estrés; disminuir el estrés y el sufrimiento; mejora de la salud mental y física en general y el bienestar; mayor sentido de agencia, control, coherencia y poder; conocimiento de las fuentes de fortaleza que vienen de dentro; mejora de la habilidad de afrontamiento positivo.</p> <p>Habilidades Regulación emocional; metacognición; manejo de estrés; bienestar; fortaleza; afrontamiento positivo.</p> <p>Técnicas Prácticas formales e informales; meditación caminando, sentada, del cuerpo, la bondad amorosa, yoga, durante exámenes.</p> <p>Estructura Este es un programa de 8 semanas, clases de 1.5 a 2 horas por semana.</p> <p>Actualización y pagina web</p>

<https://www.stressedteens.com/stressed-teens>

Estudios más relevantes que lo han utilizado

-Biegel, G. (2009), Mindfulness-Based Stress Reduction for the Treatment of Adolescent Psychiatric Outpatients: A Randomized Clinical Trial, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77 (5):855-66.

-Edwards, M., Adams, E., Waldo, M., Hadfield O. D. & Biegel G. M., (2014), Effects of a Mindfulness Group on Latino Adolescent Students: Examining Levels of Perceived Stress, Mindfulness, Self-Compassion, and Psychological Symptoms Stressed Teens View further author information Pages 145-163 |

-Biegel, G.M., Chang, K., Garrett, A., Edwards, M. (2014) Mindfulness-Based Stress Reduction for Teens Show more <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-416031-6.00009-8>.

El Programa Mindful Schools.

El programa Mindful Schools ha sido ideado y desarrollado por la agencia Mindful Schools en 2007 (Semple et al., 2017). Se inicia a partir de un pequeño equipo de expertos que reunió su experiencia colectiva en educación, justicia social y mindfulness. Inicialmente, esta organización se crea sin ánimo de lucro, con la certidumbre de que la atención plena aporta a los jóvenes una brújula para orientarse y navegar por sus vidas. En sus orígenes, el programa fue aplicado en un aula en la Escuela Primaria Emerson en Oakland en California.

Los programas de Mindful Schools están diseñados para ser aplicados en escuelas públicas. Específicamente, la agencia se encarga también de la formación de los docentes, ofreciendo cursos en los que se entrenan habilidades prácticas para el autocuidado, la facilitación y la conexión con los jóvenes. Se trata de prácticas sencillas y eficaces de atención plena que pueden implementarse en la vida escolar y adaptarse a diversos contextos. El objetivo/propósito es transformar las comunidades escolares desde adentro hacia afuera. Enseña, de hecho, cómo dar clase a niños y adolescentes para que se concentren en las aulas y afronten el estrés.

La formación en mindfulness para profesores

Los profesores que empiezan la formación para luego impartir el currículum Mindful Schools en sus colegios tienen que seguir, al menos, dos cursos: Fundamentos de la atención plena y Mindful Educator Essentials.

El curso Fundamentos de la atención plena para profesores ofrece estos contenidos: los fundamentos de la meditación consciente; cómo trabajar con el pensamiento que surge mientras se practica la atención plena; técnicas para el encuentro y el manejo de emociones intensas; prácticas que cultivan estados mentales positivos como gratitud, amabilidad, alegría y compasión; el papel que desempeña la atención plena en la comunicación y la interacción; apoyo para desarrollar una práctica diaria de sesión.

Con el curso Mindful Educator Essentials, los educadores, profesionales de la salud

mental, trabajadores sociales, maestros, profesores y padres, aprenden a enseñar a nivel teórico y práctico-experiencial con técnicas de atención plena que pueden integrar en sus trabajos con los jóvenes utilizando el plan de estudios Mindful Schools adaptado para niños desde preescolares hasta adolescentes de 18 años apoyado por la investigación científica. El programa es adaptable para clases, programas extracurriculares, entornos clínicos y el hogar. Utiliza un lenguaje apropiado y adaptado a las fases de desarrollo para explicar conceptos y prácticas claves de atención plena a los jóvenes.

El program Mindful Schools para estudiantes se imparte a niños de precolar hasta adolescentes de bachiller con la debidas adaptaciones y contextualizaciones.

En el apartado de método nos detenemos con mas detalle en los objetivos del programa Mindful School, las habilidades que se entrenan y las técnicas de atención plena que se utilizan en el programa impartido a los jóvenes.

1.2.4.4 Instrumentos para Medir el Mindfulness con Niños y Adolescentes.

Pocos son los instrumentos existentes y validados para medir el mindfulness en niños y adolescentes. Como evidencian López-González et al. (2016) la mayoría de los instrumentos existentes analizan el mindfulness como rasgo. Como la adaptación a adolescentes españoles de Royuela-Colomer et al. (2016) del Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) de Baer et al., 2006 y el Mindful Attention Awareness Scale para adolescentes (MAAS-A) de Brown et al. (2011) con las validaciones española de Calvete et al. (2014) e italiana de Violini et al. (2014). El MAAS-C, es la adaptación para niños del MAAS de Lawlor (2014), pero no se ha validado ni en español ni en italiano.

Existen escalas ideadas exclusivamente para el ámbito escolar como el The Child and Adolescent Mindfulness Measure-CAMM (Greco et al., 2011), ampliamente descritas en el capítulo tres de este trabajo, en el apartado de Instrumentos y la que fue creada en España, la escala EAPAE- Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar (León, 2008)

compuesta de 12 ítems y tres factores: atención cinestésica, atención interior y atención exterior.

También existen escalas que evalúan algunos aspectos del mindfulness en adolescentes como el mismo CAMM que mide la aceptación- mindfulness (Greco et al., 2011) o como el Mindful Thinking and Action Scale for Adolescents (MTASA) de West, Sbraga y Pool (2005) citado en Goodman et al. (2017) que mide la orientación en la acción con cuatro factores: autorregulación saludable, atención activa, observación y aceptación de la experiencia.

Como reportan Goodman et al. (2017) existe el MSPTA Mindfulness Scale for Pre-Teens, Teens, and Adults (Droutman, 2015, documento no disponible) para los preadolescentes, adolescentes y adultos que es una escala de 19 ítems de autoinforme que mide el mindfulness como trato en personas de 9 a 25 años y tiene un modelo de cuatro factores que son atención y conciencia, no reactividad, no ser crítico y no ser autocrítico.

Hay también otras pruebas que intentan observar la eficacia del mindfulness en jóvenes como la Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth- AFQ-Y de (Greco et al., 2008), con su validación española (Valdivia-Salas et al., 2017) e italiana (Schweiger y col, 2017), que mide el nivel de inflexibilidad psicológica; también la PVQ The personal Values questionnaire de Blackledge et al. (2007, no disponible en línea) y el SVS- Social Values Survey (SVS) de Blackledge et al. (2007, no disponible) que miden la orientación en la acción.

1.3 Síntesis

En los dos apartados de este primer capítulo de este trabajo se ha desarrollado el origen y la evolución del mindfulness en el ámbito psicológico, en general, y psicoterapéutico, en particular. Se ha pasado después a la conceptualización del mindfulness como constructo psicológico, proceso psicológico y técnica meditativa llegando a tratar las aplicaciones del mindfulness en psicología, con los programas y las otras propuestas de intervención basadas en mindfulness que han surgido en los últimos años. Analizada la utilidad y la eficacia de los programas basados en mindfulness, en la segunda parte nos hemos centrado en el mindfulness, considerada ahora como un tipo de intervención psicoeducativa en el ámbito escolar. Se documentan de forma amplia los efectos positivos del mindfulness en las aulas, después de reflexionar sobre los riesgos de abandono y fracaso escolar que los jóvenes actuales, poniendo sobre todo el foco de atención en España e Italia. En el segundo apartado se ha expuesto la justificación teórica que apoya la necesidad de experimentar e implementar metodologías innovadoras, como el mindfulness, en educación. También se han introducido las bases neurocientíficas que dan soporte a la aplicación del mindfulness en las etapas de desarrollo; teniendo como apoyo científico los estudios aplicados y metaanálisis con escolares de educación primaria y secundaria.

En los capítulos siguientes se desarrolla el trabajo de campo, empezando por el apartado de método, para continuar con el análisis y la discusión de los resultados teniendo en consideración la literatura presente.

Cuando se empezó el presente trabajo, las intervenciones basadas en mindfulness en las escuelas con niños y adolescentes se consideraban una vía prometedora. Pero los estudios científicos sobre intervenciones en este ámbito escolar que existían no tenían una base de investigación que apoyase sólidamente en pruebas empíricas generalizadas.

Como han sugerido varios autores era necesario que este campo avanzase, y que la investigación se dirigiera a estudios más amplios y con grupos de control y posiblemente activos, realizando seguimientos prolongados, con muestras numerosas, bien diseñados, con metodologías científicas sólidas, y con formatos estandarizados para las intervenciones, para permitir la replicación y estudios de comparación, para desarrollar una base firme de pruebas de investigación (Metanálisis: Zenner et al., 2014; Kallapiran et al., 2015; Zoogman et al., 2015; Revisiones: Black et al., 2009; Burke, 2010; Rempel, 2012; Meiklejohn et al., 2012; Felver et al., 2016).

Una de las recomendaciones de Zenner fue no confiar totalmente en los datos de autoinforme y los cuestionarios en general, recogiendo y usando datos cualitativos y medidas de comportamiento. Algunos autores como Greenberg et al. (2004) habían puesto en evidencia la necesidad de tener una serie de criterios como el tiempo, la dosis y la calidad de las sesiones, el absentismo y la capacidad de respuesta de los alumnos, la experiencia del profesor y el compromiso para comprender qué aspectos del proceso de intervención son más significativos y qué tipo de adaptaciones pueden hacerse sin perjudicar la integridad de la intervención.

En el capítulo siguiente se presentarán el objetivo general y las hipótesis de este estudio.

Capítulo 2: Objetivos e Hipótesis

2.1 Objetivo General

Comprobar la eficacia de un programa de entrenamiento en mindfulness de 12 semanas, para estudiantes de educación primaria (3° primaria) y secundaria (2° ESO) en España (Sevilla) y en Italia (Florenca), a través de la mejora en atención plena, en el rendimiento académico, las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional.

2.2 Hipótesis

Hipótesis 1

Con respecto al efecto global de la intervención, se espera una mejoría estadísticamente significativa ($p < 0,05$) en las puntuaciones de los grupos experimentales tanto pretest-posttest como pretest-seguimiento con respecto a los grupos de control en:

- Todas las calificaciones (rendimiento académico).
- Todas las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Todas las variables que miden inteligencia emocional.
- Todos los efectos anteriores estarán mediados estadísticamente por el nivel de conciencia plena alcanzado en el post.

Hipótesis 2

En cuanto al efecto global de la intervención, se espera un mantenimiento o una mejoría estadísticamente significativa ($p < 0,05$) en las puntuaciones posttest-seguimiento de los grupos experimentales con respecto a los grupos de control en:

- Todas de las calificaciones (rendimiento académico).
- Todas de las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Todas de las variables que miden inteligencia emocional.
- Todas las hipótesis anteriores mediadas estadísticamente por el nivel de

conciencia plena alcanzado en el post.

Hipótesis 3

En cuanto a la nacionalidad, no se esperan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre estudiantes españoles e italianos en el efecto de la intervención pretest-posttest ni pretest-seguimiento; tampoco mantenimiento o mejoría en el efecto de la intervención posttest-seguimiento en:

- Ninguna de las calificaciones (rendimiento académico).
- Ninguna de las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Ninguna de las variables que miden el bienestar subjetivo.
- De ocurrir alguno de los efectos anteriores, estaría mediado estadísticamente por el nivel de conciencia plena alcanzado en el post.

Hipótesis 4

Por lo que respecta a la etapa educativa, se esperan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre estudiantes de educación primaria y secundaria en el efecto de la intervención pretest-posttest y en pretest-seguimiento, y mantenimiento o mejoría en el efecto de la intervención posttest- seguimiento a favor de la secundaria en:

- Todas las calificaciones (rendimiento académico).
- Todas las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Todas las variables que miden inteligencia emocional.
- Todos los efectos anteriores estarán mediados estadísticamente por el nivel de conciencia plena alcanzado en el post.

Hipótesis 5

Por lo que respecta a la interacción entre etapa educativa y nacionalidad, no se esperan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre estudiantes españoles de educación

primaria e italianos de educación primaria, ni entre los españoles de educación secundaria e italianos de educación secundaria en el efecto de la intervención pretest-posttest ni pretest-seguimiento; tampoco mantenimiento o mejoría en el efecto de la intervención posttest- seguimiento en:

- Ninguna de las calificaciones (rendimiento académico).
- Ninguna de las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Ninguna de las variables que miden el bienestar subjetivo.
- De ocurrir alguno de los efectos anteriores, estaría mediado estadísticamente por el nivel de conciencia plena alcanzado en el post.

Capítulo 3: Método

En este apartado vamos a describir el diseño y las variables independientes y dependientes. Seguidamente describimos los participantes y los instrumentos utilizados en este estudio.

3.1 Participantes

La muestra ha sido seleccionada en centros educativos públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria de España e Italia, y la componen un total de 207 estudiantes. Los grupos estuvieron constituidos de la siguiente forma:

Cuatro grupos-clases de primaria con estudiantes de 8-9 años (3º de primaria), dos de un centro público de Sevilla (Colegio Sor Angela de la Cruz), dos de un centro público de Florencia (Istituto Teresa Mattei, Scuola Primaria Bagno a Ripoli, Firenze). Dos han sido los grupos a los que se les ha aplicado el programa (uno de cada país), y dos los grupos de control. Cuatro grupos-clases de secundaria de 13-14 años; dos grupos de 2º de E.S.O. (Istituto San Isidoro de Sevilla); dos grupos de 3º año de escuela secundaria de primer grado (Istituto Teresa Mattei, Scuola Secondaria di Primo Grado, Bagno a Ripoli, Firenze). Se ha seguido el mismo procedimiento que en los grupos anteriores.

En la Tabla 5 se presenta la distribución de los estudiantes por edad y país.

Tabla 5.

Descripción de la muestra que participó en el estudio.

	Escuela Primaria 8/9 años	Escuela Secundaria 13/14 años
Sevilla - España	3º de Primaria	2º ESO
G. Experimental	26	28
G. Control	26	29
Total	53	56
Florencia- Italia	3º de Primaria	3º de Secundaria de 1º grado
G. Experimental	26	25
G. Control	25	25
Total	49	49
TOTAL ESTUDIANTES	102	105

3.2 Instrumentos

En el presente estudio se han utilizado instrumentos de intervención para enseñar la atención plena y de evaluación para medir las variables atención plena, inteligencia emocional y funciones ejecutivas. Además, se han tenido en cuenta las calificaciones trimestrales de las asignaturas de lengua y matemáticas, como indicadoras del rendimiento académico a través de los registros de las notas de los profesores.

Para evaluar el grado de mindfulness alcanzado por los estudiantes con el programa impartido, se ha aplicado la Escala CAMM- Child and Adolescent Mindfulness Measure (Greco, et al. 2011a). Mide el nivel de mindfulness adquirido en niños y adolescentes. Cuando iniciamos el estudio, la escala no había sido oficialmente validada en español ni en italiano; pero nos basamos en dos estudios no publicados, uno para la población italiana (Melchiorri, 2014) y otro para la española (Turanzas, 2013). Actualmente hay más validaciones españolas e italianas.

Se ha elegido la escala CAMM por ser el único cuestionario de autoinforme creado esencialmente para niños y adolescentes; cubre el rango de edades (de 9 a 18 años) que nos interesaba analizar y era el único instrumento disponible en una versión española e italiana en aquel momento. Solo hay otra escala que se ha usado previamente al CAMM para medir el mindfulness en jóvenes y en niños: el MASS-A (Mindful Attention Awareness Scale Adolescents: Escala de Conciencia Plena para Adolescentes) (Brown y Ryan 2003; MacKillop y Anderson 2007) y el MASS-C (Mindful Attention Awareness Scale Children: Escala de Conciencia Plena para Niños) (Stewart y cols, 2013). Las dos derivan de la escala MASS (Mindful Attention Awareness Scale: Escala de Conciencia Plena) para medir el mindfulness en adultos y es uno de los cuestionarios más empleado para medir la atención plena (Brown y Ryan, 2003).

Para evaluar las funciones ejecutivas se ha aplicado la escala BRIEF-Evaluación Conductual de las Funciones ejecutivas (Gioia et al., 2000) tanto a padres como a profesores. La aplicación de la escala BRIEF, proporciona puntuaciones en distintos índices y

escalas relacionados con las funciones ejecutivas: Índice global de funciones ejecutivas, Índice de regulación conductual, Inhibición, Flexibilidad, Control emocional, Iniciativa, Memoria de Trabajo, Planificación, Supervisión. Se ha elegido el BRIEF por ser un instrumento utilizable con muestras con un rango de edad que va de los 5 a los 18 años y porque existían versiones española (Fernández et al., 2014) y una adaptación italiana (Devescovi et al., 2016).

Para evaluar la inteligencia emocional se ha utilizado el Cuestionario EQi-YV Emotional Quotient Inventory: Young Version (Bar-On & Parker, 2000). Es un cuestionario de autoinforme que evalúa funciones emocionales y sociales en niños y adolescentes, como: auto concepto, autoconocimiento, asertividad/autoexpresión emocional, independencia, empatía, responsabilidad social, relaciones interpersonales, tolerancia al estrés, control de impulsos, etc. Es una escala adaptada para jóvenes de 7 a 18 años y ha sido la más interesante para nuestra muestra porque abarcaba un rango de edad adecuado y había tanto una validación española (Ferrándiz et al., 2012), como una italiana (Cianchetti, 2012).

3.2.1 Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM)

Para evaluar la conciencia plena en este estudio se ha utilizado el CAMM. Es un instrumento de autoevaluación de la atención plena en niños y adolescentes (Greco et al., 2011a). Está formado por 10 afirmaciones que describen la ausencia/falta de atención. Aunque se trate de un autoinforme, y eso tiene sus desafíos sobre todo para los escolares de 8-9 años por sus limitadas habilidades de lectura y autorreflexión, recientemente se observó cómo el CAMM es un instrumento válido y fiable, idóneo para evaluar la atención en jóvenes (Pallozzi et al., 2017). El cuestionario ha sido creado, validado y utilizado originariamente en Estados Unidos por Greco y colaboradores (2011). En este país es el único instrumento que se emplea para evaluar la conciencia plena en poblaciones infanto-

juveniles de los 9 a los 18 años (Rodríguez, 2017). Como se dijo anteriormente, se compone de 10 ítems con una escala de tipo Likert de 5 puntos (de 0 a 4) que miden la frecuencia de la conciencia en el tiempo presente; la respuesta 0 representa “nunca es verdad” y 4 “siempre es verdad”.

El CAMM tiene una estructura factorial unidimensional, pero se ha creado basándose en la estructura factorial multidimensional del Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (en español el Inventario de habilidades de mindfulness del Kentucky (KIMS) de Baer et al. (2004).

Inicialmente el CAMM reportaba tres subescalas de los instrumentos KIMS con elementos pensados para evaluar los siguientes aspectos de la atención plena: observar (el grado en que los encuestados notan las fenómenos internos, como los pensamientos, los sentimientos y las sensaciones del cuerpo); aceptar sin juzgar (una actitud sin prejuicios y una apertura para experimentar un estado mental); y actuar con conciencia (se refiere a la conciencia en el presente y al compromiso total en lo que se hace en el momento presente). Las capacidades cognitivas y verbales son diferentes entre los jóvenes y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia; eso puede influir en las respuestas (Greco et al., 2011).

Greco et al. (2011) son los autores de la escala que en origen tenía 25 ítems. Para llegar a la versión actual formada por diez ítems y un único factor, en 2011, Greco et al. presentaron cuatro estudios con una muestra de 1.413 jóvenes. En el primer estudio (n=428, edad entre 9 y 18 años), los autores desarrollaron 25 ítems y exploraron sus significados. Los ítems contenían tres factores: “Observación”, “Acción consciente” y “Pensamiento no crítico”. En el análisis factorial exploratorio (AFE) se observaron problemas de correlación entre los factores y poca eficiencia en la escala a dos o tres factores, tanto que se redujo a 9 elementos. En el segundo estudio (n=334; edad promedio: 12,6 años) se realizaron las AFE sucesivas y se validaron los otros 16 ítem; se propuso, en esta ocasión, una solución unidimensional y se redujeron los ítems a 10. En el tercer estudio (n=332 sujetos; edad promedio: 12,77 años), se realizó un análisis factorial confirmatorio, y se observó que únicamente 10 de los 16 elementos convergían apropiadamente en una solución

unifactorial. Se evaluó la medida final de 10 ítems en una muestra de validación cruzada. El cuarto estudio (n=319) comprobó los coeficientes de validez para el CAMM utilizando correlaciones bivariadas y parciales con variables relevantes.

Los resultados indican que el CAMM es una medida con una consistencia interna adecuada (0,80 de alfa de Cronbach). Las puntuaciones del CAMM correlacionaron positivamente con la calidad de vida, la competencia académica y las habilidades sociales; y negativamente con las quejas somáticas, los síntomas de internalización y los problemas de conducta externos. También se han obtenido correlaciones positivas con la calidad de vida, la competencia académica y negativas con quejas somáticas y supresión de pensamientos (Rodríguez, 2017).

En general, los resultados indican que el CAMM puede ser un instrumento útil para medir las habilidades de atención plena en niños y adolescentes en edad escolar.

Existen otros estudios psicométricos sobre el CAMM y la mayoría han destacado una estructura de un solo factor para los 10 ítems que conforman el cuestionario (Cunha et al., 2013; de Bruin et al., 2014; Dellagiulia et al., 2015).

El primer estudio conocido sobre la validación del CAMM en el ámbito italiano es el de Melchiorri (Poster presentado en la Conferencia ACBS World, Minneapolis, Minnesota, USA 2014). Se validó el CAMM en una muestra de 542 estudiantes (52,95% mujeres y 47,05% hombres; media de edad=12,07) de escuelas secundarias públicas y de 11 a 14 años. En este estudio la solución unifactorial resultó adecuada; con un alfa de Cronbach de $\alpha=0,81$ y una fiabilidad test-retest de $r=0,81$ ($p<.001$). Por lo que se refiere a la validez de constructo, el estudio examinó la validez convergente y discriminante entre la CAMM y otras 12 medidas que evalúan la angustia psicológica y los procesos centrales de la terapia de aceptación y compromiso (ACT).

Un estudio posterior evaluó la escala en una muestra de 264 niños y 265

adolescentes, utilizando AFC (Dellagiulia et al., 2015), confirmando una estructura factorial unidimensional con 9 elementos. El segundo ítem fue eliminado del análisis porque era escasamente comprensible en el contexto italiano.

Chiesi et al. (2017) valida el CAMM con 10 elementos, confirmando la estructura unidimensional de la escala y, con algunas excepciones, los ítems fueron capaces de discriminar bien entre los encuestados con diferentes niveles del rasgo medido y cubrieron adecuadamente el espectro del rasgo latente. La versión italiana de la escala CAMM se muestra adecuadamente fiable en el continuum del rasgo y es invariable en cuanto a género y edad aportando pruebas de validez. Se certifica la adecuación psicométrica de la versión italiana del CAMM para medir la atención plena en los jóvenes.

Continuando con esta idea, Bartocchini et al (2017b) plantean un modelo factorial unidimensional de 8 ítems excluyendo el ítem 2 por razones culturales y el 5 por tener una baja saturación en el constructo. Estos dos ítems no se consideraron adecuados al contexto cultural de la muestra italiana y la estructura factorial propuesta es coherente tanto para la muestra de niños como de adolescentes. Se encontró una precisión adecuada en la consistencia interna en las capacidades de atención plena.

Saggino et al. (2017) también validan el CAMM con 8 ítems. El ítem 2 del CAMM mostró valores anormales de asimetría (-2,275) y curtosis (4,784) y se comprobó que la eliminación de los ítems 2 y 5 incrementaba la consistencia interna de la escala.

Para la versión y adaptación española se han seleccionado tres estudios: Turanzas (2013); García-Rubio et al. (2019) y Guerra et al. (2019).

En el primer estudio, Turanzas (2013) observó un índice de legibilidad total de 80,82 en el índice de Flesh Szigriszt, es decir, que los ítems en su globalidad tienen un índice de dificultad apropiado a la población del estudio. Este trabajo de validación encuentra dos factores: la atención/ conciencia (interna de sentimientos y pensamientos) con 8 ítems; y la aceptación de

pensamientos y sentimientos con los restantes dos ítems, el 5 y el 10 (Turanzas, 2013).

En el estudio publicado por García-Rubio et al. (2019) con una muestra de 2.113 niños y adolescentes (490 niños y 629 adolescentes) en España y 307 niños y 687 adolescentes en Chile, se examinaron la estructura factorial, la consistencia interna, la validez convergente y la invarianza de las medidas entre países. Algunos ítems resultaron con una carga factorial muy baja en la muestra entera; por eso se eliminaron los elementos y resultó una nueva versión con 7 ítems, más válida y fiable. García-Rubio et al., (2019) proponen para la versión chilena y española, un formato con 7 ítems excluyendo el 5, 2 y 6. Estos análisis son coherentes con los estudios de validación psicométrica italianos del CAMM que también excluyen el ítem 2 por su insuficiente carga (Saggino et al., 2017), y por algunos sesgos de género y edad (Chiesi et al. 2017), y por falta de coherencia con el contexto escolar italiano, español y chileno. La versión del CAMM con 7 elementos, siendo más breve, mejora la consistencia interna, permanece estable y es una dimensión más fácil de usar con niños y adolescentes. La validez del constructo da resultados coherentes con los obtenidos en los estudios de validación anteriores (de Bruin et al. 2014), incluso la correlación negativa con la alteración emocional y la impulsividad motora.

Finalmente, en el estudio de Guerra et al., (2019), se analiza la atención plena disposicional como la conciencia de los propios pensamientos y sentimientos en el momento presente. Según este estudio, entrenando la atención plena disposicional, se producen mecanismos de cambio en las intervenciones basadas en la atención plena con niños y adolescentes. Estos mecanismos han indicado relaciones de mediación significativas con consecuencias en la salud mental como reducción de la ansiedad social, de los síntomas de depresión o estrés percibido. Hasta este estudio, la evaluación del mindfulness disposicional en niños y adolescentes no había sido adecuada a causa de

sesgos culturales y cuestiones de confiabilidad. Con este trabajo se evalúan las propiedades psicométricas de la versión española del CAMM en una muestra de 687 niños y adolescentes entre 8 y 16 años de dos regiones de España: Valencia (n=360; edad media=12,68; desviación típica=1,52; 51% mujeres) y Andalucía (n=318; edad media=11,25; desviación típica=2,20; 49,1% mujeres).

Los resultados del estudio evidencian cómo la estructura del CAMM más estable es con 5 ítems de la original (1, 4, 7, 8 y 9) que son los que puntualizan la atención plena disposicional. Los demás elementos (2, 3, 5, 6 y 10) fueron excluidos de la versión final y así la prueba demuestra una buena consistencia interna y el análisis factorial confirmatorio demuestra la estructura unidimensional del CAMM. Por lo que se refiere al análisis factorial confirmatorio, con la muestra valenciana Guerra et al. (2019) probaron con los 10 ítems originales varias estructuras factoriales confirmatorias, sin que ninguna consiguiera una bondad de ajuste adecuada. Finalmente se usó un modelo con un componente y 5 ítems que se ajustaban bien a los datos. Se eliminaron 5 elementos por criterio de carga; se quedaron los elementos 1,4,7,8 y 9.

En general, la versión reducida del CAMM ha mostrado una validez predictiva superior con afecto negativo y supresión de pensamiento. También la fiabilidad y validez de constructo son buenas; la fiabilidad mejora en la versión reducida evidenciando lo poco que influyen los elementos eliminados en las cualidades de la escala.

En este estudio, han sido utilizadas la versión española con 5 ítems de Guerra et al. (2019), y la italiana con 8 ítems de Bartocchini et al. (2017), por ser las que presentan mejores capacidades psicométricas, utilizando muestras con similares características a las nuestras.

3.2.2. Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF).

La escala BRIEF evalúa el comportamiento de las funciones ejecutivas mediante el informe de padres y profesores de niños y adolescentes (de 5 a 18 años) en edad escolar. La escala se diseñó incluyendo a personas con dificultades de aprendizaje y trastornos de la atención, daño

cerebral por traumatismo, exposición al plomo, trastornos del desarrollo, depresión y otros trastornos evolutivos, neurológicos, psiquiátricos y derivados de condiciones médicas. La forma del BRIEF que hemos utilizado en este trabajo (para padres y profesores) consta de 86 ítems que pertenecen a 8 subescalas clínicas que miden diferentes aspectos del funcionamiento ejecutivo: Inhibición, Flexibilidad, Control Emocional, Iniciativa, Memoria de Trabajo, Organización/Planificación, Organización de Materiales y Monitorización/ Supervisión. Las ocho escalas se agrupan en dos índices generales que son el Índice de Regulación Conductual y el Índice de Metacognición. Estos índices se resumen en el Índice Global de Funciones ejecutivas Funciones ejecutivas (Maldonado Belmonte, 2009). Las escalas de Memoria de Trabajo e Inhibición se usan a nivel clínico para diferenciar el diagnóstico de los subtipos del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad TDAH). En la tabla que sigue se encuentra la descripción de las subescalas que componen el BRIEF, con las características de las personas con bajas y altas puntuaciones.

Tabla 6.

Descripción de las escalas del BRIEF.

Características de las personas con bajas puntuaciones	Escala	Características de las personas con altas puntuaciones
Se controlan impulsos; detención adecuada de la propia conducta; de comportamientos y respuestas a la ansiedad; inhibición de respuestas ante estímulos poco relevantes y de respuestas o respuestas automáticas para postergarla.	Inhibición	No controlan bien los impulsos; pueden manifestar niveles elevados de actividad, reacciones físicas inconvenientes hacia otros, tendencia a interrumpir actividades en grupo; dificultades para “pensar antes de actuar”. Valores altos en esta escala pueden diagnosticar el subtipo combinado del TDAH o un daño cerebral.

<p>Pueden cambiar de una actividad o aspecto de un problema a otro; seguir una transición. Tienen flexibilidad para resolver problemas. Pueden elaborar y emprender un plan organizado y en secuencias para conseguir objetivos. Saben resistir a la distracción.</p> <p>Saben modificar las respuestas emocionales de forma adecuada.</p>	<p>Flexibilidad /cambio</p> <p>Control emocional</p>	<p>Necesitan rutinas muy estables. Pueden tener dificultades en cambiar de tema o para superar un estado de disgusto. No son flexibles y son susceptibles a la perseveración; eso hace referencia a una variedad de condiciones clínicas, como el daño cerebral y trastornos del desarrollo.</p> <p>Labilidad/ fragilidad afectiva o estallidos emocionales; reacciones desproporcionadas en eventos aparentemente pocos significantes. Lloran fácilmente o ríen excesivamente, o tienen ataques incongruentes para la edad.</p>
<p>Pueden empezar actividad sin problemas; manifiestan independencia para concebir ideas.</p>	<p>Iniciativa</p>	<p>Quieren realizar con éxito las tareas, pero no pueden iniciarlas por problemas de daño cerebral severo en áreas frontales o por haber recibido radioterapia. Puede también ser una consecuencia secundaria de una pobre capacidad de organización.</p>
<p>Son capaces de mantener la información en la mente para llevar a cabo una tarea; pueden permanecer en una actividad, conservar y manejar la información a corto plazo.</p>	<p>Memoria Operativa o de Trabajo</p>	<p>Dificultades para recordar cosas hasta para pocos segundos; pierden el hilo del trabajo, pueden olvidar las respuestas que se le acaban de dar; les es duro realizar trabajos de manipulación mental o resolver tereas matemáticas sin lápiz y papel. La escala de Memoria Operativa del BRIEF puede ser clínicamente útil en la valoración del TDAH.</p>
<p>Pueden prever sucesos futuros; establecer metas, desplegar a tiempo los pasos adecuados para realizar una tarea de manera sistemática; emplean retroalimentación para modificar las estrategias que no han sido exitosas; entienden y comunican las ideas importantes. Se saben adaptar a situaciones novedosas.</p>	<p>Planificación y organización</p>	<p>Dificultad para organizar el material aprendido recientemente; para la recuperación de lo aprendido en situaciones de recuerdo libre, no obstante, se conserve un rendimiento normal en tareas de reconocimiento (por ejemplo, tareas de elección múltiple).</p>
<p>Saben mantener un espacio de trabajo y materiales de forma ordenada.</p>	<p>Organización de materiales</p>	<p>Pueden ser desordenados y poco eficientes cuando no tienen sus materiales preparados.</p>

<p>Pueden corregir su trabajo, evaluarlo y corregir el procedimiento mientras lo realizan o al terminarlo. Pueden reconocer el efecto del propio comportamiento en los demás. Se dan cuenta de las influencias de su conducta en el conseguimiento de la meta deseada.</p>	<p>Monitorización y supervisión</p>	<p>Manifiestan demasiada prisa en la ejecución de los trabajos; producen errores por falta de cuidado; tiene dificultades en la verificación del trabajo.</p>
--	-------------------------------------	---

(Maldonado Belmonte, 2009)

Las ocho subescalas detalladas arriba se agrupan en dos índices parciales y un índice general: Índice de Regulación Conductual (IRC), Índice de metacognición (IM) e Índice Global Ejecutivo (IGE).

El IRC se refiere a la capacidad del niño para modular las emociones, cambiar de estado afectivo y modificar la conducta gracias a un adecuado autocontrol. En este índice se contemplan las subescalas de Control Inhibitorio, Flexibilidad, y Control Emocional. Con una regulación conductual apropiada se anticipa una adecuada capacidad de solución de problemas (función que está más en el ámbito de la metacognición). La regulación de la conducta facilita los procesos cognitivos de orden superior para realizar regularmente una resolución de problemas y una apropiada autorregulación.

El IM muestra la habilidad del niño para empezar, planear, organizar y mantener en la memoria operativa una resolución de problemas orientada al futuro. Este índice se describe como la capacidad para manejar autónoma y cognitivamente tareas; expresa la capacidad del niño para supervisar su propia ejecución. Este índice se relaciona con la habilidad del niño para solucionar activamente problemas en varios contextos.

Comprende las escalas de Iniciativa, Memoria Operativa, Planificación/Organización, Organización de Materiales, y Supervisión.

El IGE puntúa resumidamente y aúna las ocho escalas del BRIEF. No obstante, se

aconseja la revisión de los índices, las puntuaciones particulares de cada escala, y el perfil resultante del BRIEF, la utilidad de este índice es que se puede considerar como medida resumen. Si se quiere establecer el IGE como una medida válida, hay que asegurarse de que no haya una discordancia significativa entre el IRC y el IM (Maldonado Belmonte, 2009).

Para la adaptación española se han utilizado los cuestionarios BRIEF en una muestra de 4244 personas, 2197 padres, 2047 profesores a una totalidad de 2151 sujetos. De ellos, 2016 formaban parte de un grupo pediátrico general y 135 a un grupo clínico de sujetos con diagnóstico de TDAH.

Como se observa en Maldonado Belmonte (2009) en el trabajo se utilizaron 2016 sujetos, empleando 1874 cuestionarios de padres y 1729 cuestionarios de profesores. En total, fueron 3603 aplicaciones. De ellos, 200 sujetos formaron el grupo retest, dentro del grupo total de sujetos.

En la versión para padres del BRIEF, la fiabilidad test-retest era entre 0,81 y 0,94; en la versión para profesores se quedó entre el 0,86 y el 0,92. Estos datos que denotan una alta consistencia temporal de la prueba. La estructura de la prueba coincide con la versión americana (Gioia et al., 2000) con dos factores. El primero comprende las escalas de Planificación, Memoria de Trabajo, Supervisión, Iniciativa y Organización de Material, coincidiendo con el Índice Metacognitivo. El segundo factor, coincide con el de Regulación conductual y comprende las escalas de Control Emocional, Inhibición y Flexibilidad. La estructura factorial denota que las escalas del cuestionario BRIEF analizan dos tipos de alteraciones, unas que tienen relación con aspectos conductuales (correspondientes al IRC) y otras relacionadas con aspectos cognitivos que corresponden al IM.

3.2.3 Emotional Quotient-Inventory: Youth Version (EQ-I: YV)

El EQ-i:YV (Bar-On & Parker, 2000) fue desarrollado para evaluar las competencias de inteligencia socio-emocional. Bar-On (2000, 2006) define el término inteligencia socioemocional

(SEI) como el conjunto interconectado de competencias, habilidades, facilitadores emocionales y sociales que determinan cuánto realmente entendemos, nos expresamos y relacionamos con los demás, así como la forma en que nos enfrentamos a los desafíos diarios.

Como evidencian Ferrándiz et al. (2012), en los últimos años ha aumentado el interés hacia la inteligencia emocional, principalmente con poblaciones de adolescentes, por las evidencias sobre su influencia en el rendimiento académico (Bar-On, 2003; Ferrando et al., 2010; Parker et al., 2004), la interacción social (Bar-On, 1997), el consumo de sustancias tóxicas (Limonero et al., 2006) o la adaptación social y académica (Mestres & Col., 2006).

Esta versión del EQ-i:YV ha sido desarrollada a partir de la versión para adultos del mismo instrumento. La versión para adultos comprende 60 ítems para evaluar 5 dimensiones principales de inteligencia socioemocional. Existe también una versión reducida.

El EQ-i: YV es un autoinforme de 60 ítems desarrollado por Bar-On y Parker (2000) para niños y adolescentes entre 7 y 18 años que deben contestar a preguntas que describen cómo se sienten, qué piensan o cómo se comportan en varias situaciones. La duración de la cumplimentación es de 20-25 minutos. Las respuestas tienen una escala de cuatro puntos (que va desde 1, "muy raramente cierto o nunca me pasa" a 4, "muy a menudo o siempre me pasa"). El instrumento tiene cinco escalas tanto en la versión española como en la italiana, que son:

Competencia Intrapersonal (6 ítems): capacidad de comprender las emociones propias y de saberlas comunicar a los otros.

Competencia Interpersonal (12 ítems): capacidad de entender y apreciar las emociones de los demás.

Manejo del Estrés (12 ítems): capacidad de manejo de las emociones y habilidad para dirigir y controlar las propias emociones.

Adaptabilidad (10 ítems): capacidad de ser flexibles, adaptables al ambiente social y resolución de conflictos.

Estado de Ánimo General (14 ítems): capacidad de tener una actitud positiva ante los eventos de la vida.

El instrumento dispone también de dos escalas de control: Impresión Positiva e Inconsistencia. A esas escalas se añade el EQ total, derivado de los resultados de las primeras 4 escalas; es decir, todas excepto Estado de Ánimo General, que sirve como un control parcial de los resultados anteriores.

En la interpretación de los datos, si esta escala señala un nivel muy bajo de humor general, con una puntuación estándar inferior a 80, esto puede sugerir una condición depresiva, que puede determinar valores bajos en las escalas fundamentales; por lo tanto, esto debe tenerse en cuenta en la evaluación general de la inteligencia emocional del sujeto.

Por el contrario, niveles altos superiores de 120 en la escala de Impresión Positiva indican que el sujeto tiende a dar respuestas positivas y optimistas en las otras escalas; esto también debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los datos.

En la Tabla 7 se explica cómo se puede interpretar la puntuación obtenida en cada una de las escalas según se hayan obtenido puntuaciones altas o bajas. Es importante indicar que las puntuaciones transformadas que ofrece el EQ-i: YV son únicamente una expresión estadística del rendimiento de cada joven evaluado en comparación con otros jóvenes de edades similares. Estos rangos obtenidos no deben confundirse con la interpretación del cociente intelectual en este mismo rango.

Tabla 7.*Guía de interpretación de las puntuaciones transformadas del EQi-YV.*

Rango		Interpretación
≥130	Extremadamente alto	Capacidad emocional y social atípicamente bien desarrollada.
120-129	Muy Alto	Capacidad emocional y social muy bien desarrollada.
110-119	Alto	Capacidad emocional y social bien desarrollada.
90-109	Medio	Capacidad emocional y social adecuada.
80-89	Bajo	Capacidad emocional y social subdesarrollada y con espacio para la mejora.
70-79	Muy bajo	Capacidad emocional y social muy subdesarrollada y con considerable espacio de mejora.
≤69	Extremadamente bajo	Capacidad emocional y social atípicamente subdesarrollada.

Hay parejas de ítems parecidos que se utilizan para verificar la precisión de las respuestas, evaluadas como el Índice de Inconsistencia (incoherencia).

El cuestionario se puede administrar individualmente, en grupos y, excepcionalmente, a distancia, por ejemplo, por teléfono o completándolo en casa.

Ferrándiz et al. (2012) han analizado las puntuaciones de consistencia interna del EQ adaptado para jóvenes de 6 a 9 años, de 9 a 12 años y de 13 a 15 años en una muestra española, obteniendo un $\alpha=0,63$ en Competencias Intrapersonales; $\alpha=0,72$ en Competencias Interpersonales; de $\alpha=0,77$ en Manejo del Estrés; $\alpha=0,77$ en Adaptabilidad y $\alpha = 0,80$ en Estado de Ánimo General. Se efectuó un análisis factorial exploratorio a través del método de componentes principales con rotación Varimax. La varianza de los cinco componentes extraídos fue de un 33,66%. Como evidencian Ferrándiz et al. (2012), observando globalmente los datos del análisis factorial se aprecia que gran parte de los ítems se relacionan adecuadamente con las cinco dimensiones de la teoría de Bar-On.

En la adaptación española (Bermejo et al., 2018), el coeficiente de fiabilidad para el índice de Inteligencia Emocional global fue de 0,84.

La estandarización italiana (Cianchetti, 2012; Franco et al., 2012) se realizó en una muestra de 1.123 sujetos (516 hombres y 607 mujeres), más precisamente niños a partir de 8 años y adolescentes hasta los 18. Se han excluido los sujetos que habían presentado problemas de aprendizaje cognitivo o de lectura. La consistencia interna del EQ-i: YV se demostró adecuada y fue evaluada con el alfa de Cronbach. El error estándar de medición fue bajo y alta la correlación entre escalas (índice de Pearson).

En general, el EQ-i: YV es un buen instrumento para la evaluación de la inteligencia emocional en el rango de edad analizado y para los dos contextos explorados; es simple para implementarlo y fácil para evaluarlo. En la tabla 8 se describen las escalas del EQi- YV.

Tabla 8

Descripción de las escalas del EQi-YV.

Características de las personas con bajas puntuaciones	Escala	Características de las personas con altas puntuaciones
Tienen problemas para conocer y expresar sus emociones y necesidades.	Intrapersonal	Saben entender y expresar sus emocionales y necesidades.
Pueden tener dificultad para relacionarse con los demás, entender las emociones en los otros y adaptar su comportamiento según exija la situación social.	Interpersonal	Le gusta tener relaciones interpersonales satisfactorias; saben escuchar, entender y apreciar los sentimientos de los demás.
Son poco flexibles y realistas; no se adaptan a los cambios. No saben encontrar soluciones a los problemas cotidianos.	Adaptabilidad	Son flexibles, realistas y se adaptan a los cambios. Saben encontrar soluciones a los problemas cotidianos.
Muestran dificultad para relajarse, irritabilidad, impulsividad; pueden manifestar problemas de sueño, problemas de estómago u otros problemas físicos. Pueden tener una actitud pasiva.	Manejo del estrés	Son calmados, saben bien trabajar bajo presión. No son casi nunca impulsivos. Saben manejar las emociones en las situaciones estresantes.
Muestran dificultades en la gestión de las emociones que surgen en los problemas de cada día.	Inteligencia emocional total	Saben manejar las emociones que surgen en los problemas

Manifiestan pesimismo, y ven los aspectos negativos de las situaciones.	Estado de ánimo general	de	Son optimistas y positivos. Dan una impresión agradable de sí mismos.
---	-------------------------	----	---

3.2.4 Descripción del Programa Mindful Schools Impartido en Este Estudio

El programa Mindful Schools ha sido ideado y desarrollado por la agencia Mindful Schools en 2007 (Semple et al., 2017). Se inicia a partir de un pequeño equipo de expertos que reunió su experiencia colectiva en educación, justicia social y mindfulness.

Inicialmente, esta organización se crea sin ánimo de lucro, con la certidumbre de que la atención plena aporta a los jóvenes una brújula para orientarse y navegar por sus vidas.

En sus orígenes, el programa fue aplicado en un aula en la Escuela Primaria Emerson en Oakland en California.

Los programas de Mindful Schools están diseñados para ser aplicados en escuelas públicas. Específicamente, la agencia se encarga también de la formación de los docentes, ofreciendo cursos en los que se entrenan habilidades prácticas para el autocuidado, la facilitación y la conexión con los jóvenes. Se trata de prácticas sencillas y eficaces de atención plena que pueden implementarse en la vida escolar y adaptarse a diversos contextos. El objetivo es transformar las comunidades escolares desde adentro hacia afuera. Enseña, de hecho, cómo dar clase a niños y adolescentes para que se concentren en las aulas y afronten el estrés.

Hoy en día, Mindful Schools es uno de los organismos más importantes, que trabaja para integrar el mindfulness en el ambiente de aprendizaje diario de las escuelas desde pre-escolar hasta el tercero de bachiller. La organización ha capacitado a través de internet a más de 50.000 educadores, padres y profesionales de la salud mental que trabajan con jóvenes. Estos formadores graduados, que abarcan más de 100 países, han llegado a más de 3 millones de niños en todo el mundo.

La formación en mindfulness para profesores

Los profesores que empiezan la formación para luego impartir el curriculum Mindful Schools en sus colegios tienen que seguir, al menos, dos cursos: Fundamentos de la atención plena y Mindful Educator Essentials.

El curso Fundamentos de la atención plena para profesores ofrece estos contenidos: fundamentos de la meditación consciente; cómo trabajar con el pensamiento que surge mientras se practica la atención plena; técnicas para el encuentro y navegación de emociones intensas; prácticas que cultivan estados mentales positivos como gratitud, amabilidad, alegría y compasión; el papel que desempeña la atención plena en la comunicación y la interacción, y apoyo para desarrollar una práctica diaria de sesión.

Con el curso Mindful Educator Essentials los educadores, profesionales de la salud mental, trabajadores sociales, maestros, profesores y padres, aprenden a enseñar a nivel teórico y práctico experiencial con técnicas de atención plena que pueden integrar en sus trabajos con los jóvenes utilizando el plan de estudios Mindful Schools adaptado para niños desde preescolares hasta adolescentes de 18 años apoyado por la investigación científica. El programa es adaptable para clases, programas extracurriculares, entornos clínicos y el hogar. Utiliza un lenguaje apropiado y adaptado a las fases de desarrollo para explicar conceptos y prácticas claves de atención plena a los jóvenes.

Mindful Schools program para estudiantes

El programa Mindful School se imparte a niños de preescolar hasta adolescentes de bachiller con las debidas adaptaciones y contextualizaciones. Los objetivos del programa son: mejorar la concentración y la atención; mejorar la autorregulación; incrementar la sensación de calma; disminución del estrés y ansiedad en los estudiantes; fomentar el control de impulsos y la conciencia de sí mismo; desarrollar respuestas hábiles a las emociones difíciles; crear mayor empatía y comprensión de los demás.

Las habilidades que se entrenan con el programa son la regulación de emociones, la atención, la autorregulación, la compasión y el compromiso.

Se usan técnicas de atención plena hacia los sonidos, atención a la respiración, a las sensaciones del cuerpo; observación de los pensamientos, atención en la escucha, las emociones; prácticas de generosidad, apreciación, amabilidad, cuidado y gratitud; comida consciente, exámenes conscientes; informaciones básicas de neurobiología, entre otras.

Estructura: sesiones, duración y frecuencia

El programa prevé 16 clases básicas y 14 clases adicionales (30 módulos) para niños de 5 a 18 años, impartidas durante 15/20 minutos dos o tres veces por semana durante 10-15 semanas; 18 clases y 7 extras (25 módulos) para la secundaria y preparatoria con adolescentes de 12 a 18 años: El programa contiene clases adicionales y sugerencias para la práctica continua, que se pueden utilizar durante todo el año escolar. La duración de los programas es normalmente de 8 semanas, pero es adaptable a diferentes condiciones.

Actualización, página web y evidencia científica.

El programa fue creado y se aplica desde el 2007. Fue creado por Laurie Grossman, Megan Cowan, y Richard Shankman que fundaron The Community Partnership for Mindfulness in Education, y tomó el nombre de Mindful Schools (MS) más tarde.

Por lo que se refiere a la evidencia científica, varios estudios que utilizan este programa para analizar la eficacia del mindfulness en jóvenes y/o estudiantes. El primer estudio del que tenemos conocimiento es el de Liehr & Diaz (2010). Analizaron los niveles de depresión y ansiedad, en 18 niños de 8 a 11 años, después del programa Mindful Schools, impartido en 2 semanas en 10 sesiones de 15 minutos al día durante un campamento de verano dirigido a grupos minoritarios. se indicó una interacción

significativa entre el grupo y el tiempo para los síntomas depresivos; pero no para los síntomas de ansiedad, pero, según los datos descriptivos, el grupo experimental tuvo disminuciones mayores que el grupo de control activo.

En la misma fecha, Biegel & Brown (2010) ponen de manifiesto la eficacia del programa Mindful Schools en niños de 2º y 3º grado (7-9 años) implementado durante 5 semanas con 3 sesiones a la semana de 15 minutos. Los niños mejoraron la atención y las habilidades sociales. Smith et al. (2012) también examinaron los efectos del programa Mindful Schools sobre profesores desde preescolar (N= 47) hasta 5º grado, y sus alumnos (N= 800), de tres escuelas primarias urbanas. No se encontraron efectos estadísticamente significativos en los grupos que aplicaron el programa, debido probablemente a las limitaciones de la evaluación. Además, el cuestionario de mindfulness CAMM para los alumnos ha tenido algunas limitaciones que puede haber sesgado los resultados. El CAMM de Greco et al. (2011) con 25 ítem tuvo una consistencia interna muy baja (del orden de 0,3) lo que no es aceptable para utilizarlo en los análisis o para sacar conclusiones significativas. El nivel de lectura de algunos alumnos era probablemente demasiado poco avanzado para comprender las preguntas del cuestionario, lo que quita validez a los datos. Los profesores quedaron satisfechos con el programa, lo encontraron beneficioso, y planearon utilizar la práctica de Mindfulness en el futuro. Según los profesores, el Mindfulness ayuda tanto a ellos mismos como a los alumnos a mejorar su conciencia, a permanecer en el momento, a lidiar con el estrés y a recuperar la concentración. mejorar el comportamiento y el autocontrol de los alumnos. Algunos de sus alumnos llegaron a utilizar el Mindfulness por su cuenta. Por otro lado, Fernando (2013) mide la eficacia y la sostenibilidad del programa Mindfulness Schools (antes, después y después de tres meses) en 937 estudiantes y 47 profesores, pertenecientes a tres escuelas públicas de Oakland (California); zona de riesgo social elevado en EE.UU. El programa se impartió en 15 sesiones de 15 minutos, 2-3 veces a la semana durante 6 semanas, en una primera fase. Mientras que en la segunda fase se impartió un teacher training de 6 semanas. con clases personales para profesores. El grupo experimental tuvo un

efecto estadísticamente significativo a corto plazo. La medida del seguimiento no arrojó diferencias estadísticamente significativas. El plan de estudios de Mindful Schools produjo mejoras estadísticamente significativas en el comportamiento de los alumnos y los niños mejoraron más que las niñas. El simple hecho de tener el plan de estudios de Mindful Schools en su aula, produjo mejoras estadísticamente significativas en la atención plena de los profesores.

Black & Fernando (2013) analizaron una muestra de 409 estudiantes de primaria (4-- 12 años) a que se impartió el programa Mindful Schools (un grupo durante 5 semanas con 3 sesiones de 15 minutos por semanas más tareas conscientes en la vida diaria; otro grupo durante 12 semanas con 4 sesiones de 15 minutos por semana) antes, después y a las 7 semanas del programa. Se observaron Mejoras en el comportamiento en aula sobre todo en prestar atención, autocontrol, participar en actividades y cuidar / respetar a los demás que perduró hasta 7 semanas después de la intervención. En general, las mejoras no se vieron reforzadas por las sesiones adicionales, con la excepción de prestar atención.

En este estudio, se ha utilizado este programa Mindful Schools por ser la formación online y poder así la instructora-investigadora seguirla y formarse desde Italia y España. Después de la formación, se ha utilizado el programa uniendo dos clases del programa en una sola de 50-55 minutos, impartida una vez por semana. Se ha elegido esta fórmula porque el estudio se ha empezado en España, concretamente en el grupo de secundaria, y la orientadora del Instituto involucrado ha permitido organizar las clases durante la hora de tutoría, una vez por semana, para no interrumpir las clases de ninguna asignatura en particular. De ahí, se ha establecido la misma pauta en secundaria de Italia, con la particularidad de que, al no haber un horario establecido para tutorías, se ha ido ocupando el horario de varias asignaturas, para no recaer siempre en la misma e impedir el desarrollo de los programas didácticos. De igual forma se ha procedido para los grupos

de primaria. En la tabla número 6 se describe con detalle el programa impartido en primaria y secundaria en España y en Italia.

Tabla 9

Detalles del programa Mindful Schools impartido en primaria y secundaria, en España e Italia.

Primaria	Secundaria
<p>Clase uno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Introducción. Escucha atenta. 2 La respiración consciente- Buscando tu ancla. 	<p>Clase Uno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Introducción. Emociones / Bolsa de boxeo. 2 Postura consciente. La atención plena al sonido. 3 Respuesta vs reacción. atención a la respiración 1. El Ancla.
<p>Clase dos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Benevolencia. Envío de buenos pensamientos. 2 Conciencia corporal. 	<p>Clase Dos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Atención a la Respiración 1 – El ancla. 2 No se refiere solo a mí – sino a Nosotros. Benevolencia/ Bondad. 3 Atención a los Pensamientos.
<p>Clase Tres:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Atención a la respiración- Arraigarse con el ancla. 2 Benevolencia – Generosidad. 	<p>Clase Tres:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 El cuento del ogro. Reconocer las emociones. 2 Atención a la respiración 2 - Contar las respiraciones. Agradable / desagradable.
<p>Clase Cuatro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Atención a los pensamientos. 2 Vista consciente. 	<p>Clase Cuatro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Atención plena en la comida. 2 Los árboles en un bosque. Conexión col los Otros, benevolencia.
<p>Clase Cinco:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Amabilidad: benevolencia y cuidado en el patio de recreo. 2 Emociones: Creando espacio. 	<p>Clase Cinco:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Atención a la respiración y los pensamientos: pasado / presente / futuro. Etiquetar los pensamientos. 2 Atención a la respiración y más.
<p>Clase Seis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Cámara lenta. 2 Gratitud: buscando lo bueno. 	<p>Clase Seis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Poema la casa de huéspedes y Exploración del cuerpo. 2 Remojarse en el Bien. Pensar positivo.
<p>Clase Siete:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Caminata consciente. 2 Atención plena en la comida. 	<p>Clase Siete:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Juicio/Sentencia. 2 Conciencia Corporal. 3 Camina consciente.
<p>Clase Ocho</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Atención plena antes de un examen: Pretest calmante 	<p>Clase Ocho:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Benevolencia para uno mismo, amate a ti mismo primero.

<p>2 Atención plena en cada actividad.</p> <p>Clase Nueve</p> <p>1 Desafío de sonido.</p> <p>2 Contar respiraciones.</p> <p>Clase Diez:</p> <p>1 Amabilidad y cuidado. El amigo secreto.</p> <p>2 Movimiento consciente: moverse rápidamente.</p> <p>Clase Once:</p> <p>1 Los pensamientos mariposas.</p> <p>2 Emociones: usar las palabras ancla.</p> <p>Clase Doce:</p> <p>1 Gratitude.</p> <p>2 Revisión, conclusión y 2 + 2.</p>	<p>2 Dejar ser. La atención plena de las Emociones, reconocer las emociones.</p> <p>Clase Nueve:</p> <p>1 Atención plena en una conversación.</p> <p>2 Gratitude y apreciamiento.</p> <p>Clase Diez:</p> <p>1 Calmarse antes de un examen.</p> <p>2 Caos en el Aula.</p> <p>Clase Once:</p> <p>1 Ser conscientes del aburrimiento.</p> <p>2 Ciencia: la prueba de las golosinas.</p> <p>3 Ciencia del Cerebro: las funciones ejecutivas y plasticidad cerebral.</p> <p>Clase Doce:</p> <p>1 ¿Cómo te sientes ahora?</p> <p>2 Gratitude y Apreciación.</p> <p>3 Circulo de opiniones.</p>
--	--

3.3 Procedimiento

En este apartado se presenta la planificación temporal del estudio, comenzando por el trabajo de campo realizado en España. Sigue una descripción sintética del procedimiento.

3.3.1 Planificación Temporal del Estudio

Noviembre 2015 - febrero 2016

Traducción del Protocolo “Mindfulness Curriculum” de “Mindful Schools” de Primaria y Secundaria y del cuaderno de actividades del inglés al español. Práctica de entrenamiento en el CEIP Giner de los Ríos de Mairena de Aljarafe. Sevilla, España.

Organización del trabajo de campo en Sevilla: contactos con Escuelas Primarias y Secundarias. Sevilla, España.

Febrero - junio 2016.

Trabajo de campo en la Escuela Primaria Sor Ángela de la Cruz y en la Secundaria, Instituto San Isidoro. Recogida datos pretest y postest. Sevilla, España. Antes del programa, las familias han firmado el consentimiento informado y, seguidamente, se ha hecho llegar antes y después del programa a cada núcleo familiar el cuestionario BRIEF. Este cuestionario cumplimentado, ha llegado a la instructora- investigadora a través de los estudiantes, que lo entregaron a los profesores-tutores de los grupos. La instructora ha recogido los datos del CAMM y del EQi-YV (aplicados directamente al alumnado) en clase, en dos momentos: antes del programa y después. Los estudiantes han empleado 25 minutos aproximadamente en la cumplimentación de estos cuestionarios. La información sobre las calificaciones se ha recibido directamente a través de los profesores de lengua y matemáticas; sin embargo, en secundaria ha sido imposible obtener esta información por falta de colaboración del profesorado.

Contactos con el Instituto Comprensivo Teresa Mattei de Bagno a Ripoli (Florencia, Italia) para la realización del trabajo de campo en Italia, a partir de septiembre 2016. Inicialmente se contacta con la directora del Instituto, quien invita a participar a la instructora investigadora en una reunión con los docentes interesados en que el programa se llevara a cabo con sus grupos clase. Sin embargo, en primaria, las maestras han sugerido el grupo-clase que más necesitaba el programa, y este ha sido asignado al grupo experimental. El grupo de control ha sido elegido de manera aleatoria entre las demás clases. En secundaria, se ha elegido el grupo experimental y el grupo de control de manera aleatorizada. La intención inicial era que todos los grupos fueran aleatorizados, pero se tuvieron que aceptar las condiciones de los centros educativos puesto que haberse opuesto a esta exigencia de las escuelas hubiera llevado probablemente a la no colaboración con el estudio.

Posteriormente, se ha informado a los padres de las clases elegidas para el programa, a través de una reunión, donde la instructora- investigadora ha presentado el programa y los instrumentos para la recogida de los datos.

Traducción del Protocolo “Mindfulness Curriculum” de Mindful Shools de Primaria y Secundaria y del cuaderno de actividades desde el español al italiano.

Octubre- diciembre 2016

Realización del trabajo de campo en la Escuela Primaria y Secundaria Instituto Comprensivo Teresa Mattei en Bagno a Ripoli. Florencia, Italia. Recogida datos pre y post. Se ha realizado exactamente con el mismo procedimiento llevado a cabo para la primaria y la secundaria españolas.

Septiembre 2016- febrero 2017

Noviembre 2016: Recogida datos de seguimiento con la muestra de Primaria y Secundaria a los 5 meses de la intervención. Sevilla, España. Se han hecho llegar los cuestionarios BRIEF a los padres de los alumnos de primaria y secundaria a través de los profesores de las clases. Se han distribuido los cuestionarios CAMM y EQi-YV a los alumnos en clase, que han empleado unos 25-30 minutos para cumplimentarlos. Para las notas se han recibido las informaciones desde los profesores de lengua y matemáticas, pero en secundaria ha sido imposible recoger estos datos por falta de colaboración con los profesores.

Febrero 2017: Organización de los datos recogidos con el trabajo de campo en Italia y en España. Creación de la base de datos con SPSS.

Marzo- junio 2017

Introducción de los datos en la base de datos de SPSS. Colaboración de alumnos internos del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Universidad de Sevilla. Recogida de datos de seguimiento con la muestra italiana de Primaria y Secundaria. Se ha seguido el mismo procedimiento que en España. Elaboración del marco teórico y apartado de metodología del estudio.

Julio 2017- mayo 2021

Análisis de los datos. Redacción de los resultados y discusión del trabajo. Revisión de todo el documento. Mientras al grupo clase de secundaria, que ha participado en el proyecto en España, se le administró el programa entre marzo y junio de 2016, el grupo clase de secundaria en Italia ha seguido el programa en la primera parte del año académico (octubre-diciembre 2016), con el fin de posibilitar el seguimiento a los 5 meses. En Italia, la escuela secundaria de primer grado (el equivalente de ESO español) dura tres años, empieza a los 11 y termina a los 14 años. Si hubiésemos empezado el programa en Italia en el mes de marzo, como lo hicimos en España, habría sido imposible volver a contactar con los estudiantes, 5 meses después del final del entrenamiento, para que cumplimentasen los cuestionarios de seguimiento. Esto es debido a que en Italia después del tercer año de escuela secundaria de primer grado, los estudiantes no siguen en el mismo centro y cada alumno elige una escuela superior específica, siguiendo sus propios intereses.

Las escuelas involucradas en el estudio (en España e Italia) son frecuentadas mayormente por estudiantes de familias de clase media. La elección de los grupos de clases participantes fue aleatoria, salvo en el caso de los grupos de primaria italianos, que fueron seleccionados por el consejo de los docentes de clase, y de los de secundaria españoles, que fueron seleccionados por la orientadora, debido a las necesidades especiales que presentaban estas dos clases tanto de comportamiento como de rendimiento académico y esperando que el programa de mindfulness pudiera ayudar, sobre todo en relación al nivel de atención y convivencia, en estas dos clases.

Los grupos de primaria españoles no presentaban necesidades especiales; el grupo experimental ha seguido el entrenamiento con bastante interés, atención y demostrando un comportamiento respetuoso de las normas de la clase. El grupo experimental de la muestra de primaria italiana presentaba una situación difícil, desde el punto de vista de la disciplina y la atención en clase, pero ha podido seguir la formación con bastante atención, aunque ha habido

momentos en que el grupo y/o algunos componentes han perdido la armonía en clase y por consecuencia la atención al entrenamiento.

Los grupos de secundaria españoles han sido elegidos por la orientadora para participar en el programa porque era una clase difícil a nivel de comportamiento y también de rendimiento. Desafortunadamente se han mostrado poco interesados en las actividades. Aunque la mayoría de los alumnos ha seguido todas las actividades del programa, algunos estudiantes han generado un clima a veces poco favorable; no obstante, el profesor-tutor, que ha asistido a casi todas las clases, es un meditador y es bien aceptado por el grupo-clase.

El grupo de secundaria de Italia no ha tenido un horario estable para las clases de mindfulness (mientras que todos los demás grupos sí) y, la mayoría de las veces, el profesor de la clase estaba ausente durante las sesiones de mindfulness. Este grupo ha demostrado una actitud poco participativa en el entrenamiento, con un comportamiento reactivo. No obstante, ha podido seguir todas las clases.

Se ha observado que el trabajo de campo llevado a cabo en primaria ha sido más fácil, dado que las clases se han podido impartir sin dificultades e incidencias importantes, comparado con la experiencia en secundaria, donde los estudiantes a veces se han mostrado algo reactivos.

3.4. Diseño y Variables

Diseño cuasi experimental pretest- postes, dos grupos, uno de cuasi- control, con seguimiento a los cinco meses.

Variables independientes

- Participación en el programa de mindfulness, con dos categorías: sí vs. no.
- Etapa educativa, con dos categorías: Primaria vs. Secundaria.
- País donde se realiza la intervención, con dos categorías: España vs. Italia.

Variables dependientes

- Funciones ejecutivas: índice global de funciones ejecutivas, índice de regulación conductual, índice de metacognición, inhibición, flexibilidad, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación, supervisión.
- Inteligencia emocional: auto concepto, autoconocimiento, asertividad / auto expresión emocional, independencia, empatía, responsabilidad social, tolerancia al estrés, control de impulsos, prueba realidad, flexibilidad, resolución de problemas, autorrealización, optimismo, felicidad.
- Rendimiento académico: calificaciones de los cursos de lengua castellana/italiana y de matemáticas.

3.5 Análisis Estadísticos

Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa SPSS v26(IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0, 2019).

Se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, frecuencias, porcentajes) para describir a los participantes y todas las variables del estudio y el estadístico alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad de los instrumentos de medida.

Para comprobar las hipótesis sobre los efectos del programa en las calificaciones, las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional se desarrollaron ANOVAs factoriales mixtos con sus puntuaciones en los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos, y con la participación en el programa (sí vs. no) como variable entregrupos. No se analizaron los efectos estadísticos sino solo los contrastes de la interacción entre las variables intrasujeto y entregrupos. Para cada una de las variables criterio se repitieron los análisis en función del país (España vs. Italia), de la etapa educativa (Primaria vs. Secundaria) y de la interacción de ambas (Primaria en España, Secundaria en España, Primaria en Italia y Secundaria en Italia).

Para realizar los análisis de mediación, una vez comprobados los supuestos de linealidad, homocedasticidad, normalidad del error de estimación e independencia de las observaciones, utilizamos la macro PROCESS para SPSS v3.5, aplicando 10.000 muestras bootstrap con estimación de intervalos corregidos de confianza al 95%, elegido el modelo 4 de mediación simple, con la puntuación postest en atención plena. Estos análisis estiman el efecto directo de la variable predictora en la de resultado, el efecto total de las variables predictora y mediadora conjuntamente en la variable de resultado, y, finalmente, el efecto indirecto, mediado, según el cual la variable predictora influiría en la de resultado únicamente por efecto de la variable mediadora, que se confirma cuando los intervalos de confianza de dicho efecto indirecto no incluyen el 0.

En un determinado momento del desarrollo de la tesis se hizo necesario realizar análisis de moderación para comprobar si los niveles pretest de las variables criterio pudieran influir en la mejora del nivel de atención plena. Utilizamos igualmente la macro PROCESS v. 3.5, pro en este caso el modelo de moderación simple, número 1, con 10.000 muestras bootstrap y un nivel de confianza del 95%. Este análisis requirió recodificar los niveles de la intervención a -0,5 el grupo control y +0,5 el grupo experimental. Los valores condicionales se establecieron en la media y una desviación típica por encima y por debajo. Para todos los análisis el nivel de significación estadística se estableció en $p < 0,05$.

Capítulo 4: Resultados

4.1 Efecto Del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena

Seguidamente vamos a presentar los resultados describiendo los efectos del entrenamiento en mindfulness en la atención plena en la muestra total, en función del país, en función de la etapa educativa y en función del país y de la etapa educativa.

4.1.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena en la Muestra Global

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la atención plena media total alcanzada con el programa de mindfulness (sí o no participa) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos, a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva conciencia*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la tabla 10.

Tabla 10

Media y desviaciones típicas de la atención plena en los tres momentos de medición.

	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Atención plena media en el pre	Experimental	22,79	6,749	86
	Control	22,00	7,506	79
	Total	22,41	7,111	165
Atención plena media en el pos	Experimental	22,88	7,207	86
	Control	22,90	8,074	79
	Total	22,89	7,611	165
Atención plena media en el seg	Experimental	23,91	6,359	86
	Control	22,42	7,164	79
	Total	23,19	6,777	165

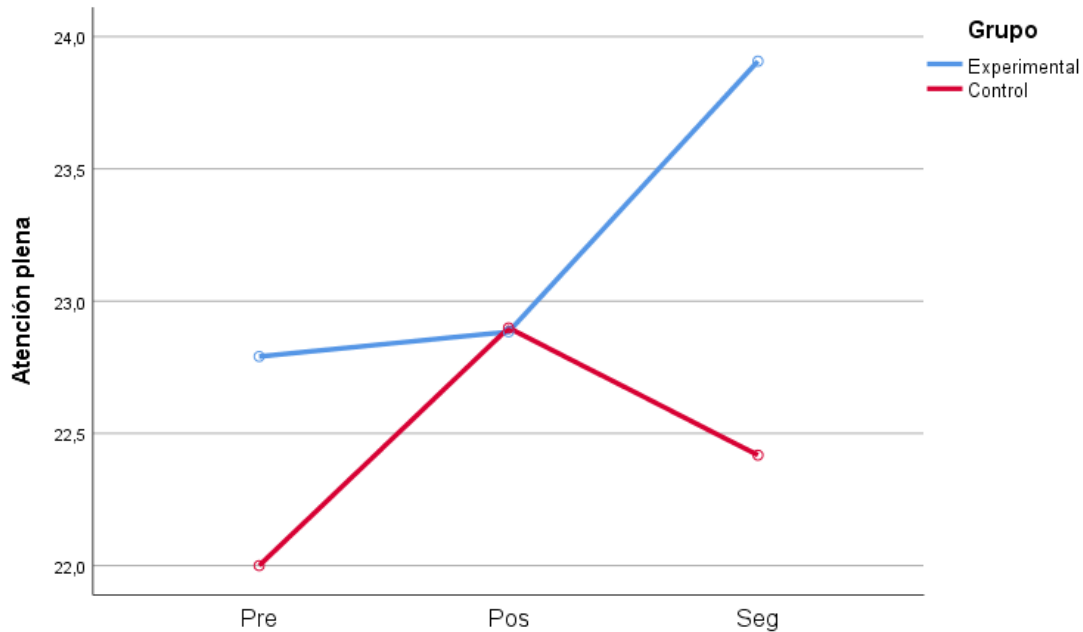
Para la muestra total el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,163) = 1,125$; $p = ,290$; η^2 parcial = ,007.

El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo, pero tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,163) = 3,596$; $p = ,060$; η^2 parcial = ,022.

Para la muestra total, el contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,163) = ,593$; $p = ,442$; η^2 parcial = ,004. (ver gráfico de interacción en la figura 3).

Figura 3

Atención plena en los tres momentos de medición para la muestra global.



4.1.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena en Función Del País

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la atención media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) y el país (España o Italia), como variable entre-grupos, y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento), como variable intrasujetos, a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva conciencia*grupo.

Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 11.

Tabla 11

Media y desviaciones típicas de la atención plena media en los tres momentos de medición.

País		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	Atención plena media en el pre	Experimental	18,04	4,437	46
		Control	16,72	4,952	39
		Total	17,44	4,699	85
	Atención plena media en el pos	Experimental	17,63	3,832	46
		Control	16,77	4,837	39
		Total	17,24	4,317	85
	Atención plena media en el seg	Experimental	19,52	3,167	46
		Control	18,05	4,565	39
		Total	18,85	3,917	85
Italia	Atención plena media en el pre	Experimental	28,25	4,407	40
		Control	27,15	5,803	40
		Total	27,70	5,149	80
	Atención plena media en el pos	Experimental	28,93	5,126	40
		Control	28,87	5,779	40
		Total	28,90	5,428	80
	Atención plena media en el seg	Experimental	28,95	5,272	40
		Control	26,68	6,685	40
		Total	27,81	6,090	80

Para la muestra española, el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,83) = ,222$; $p = ,639$; η^2 parcial = ,03. El contraste postest-seguimiento también no fue estadísticamente significativo con un ningún tamaño de efecto: $F(1,83) = ,406$; $p = ,526$; η^2 parcial = ,005. El contraste pretest-seguimiento también no fue estadísticamente significativo con un ningún tamaño de efecto: $F(1,83) = ,023$; $p = ,880$; η^2 parcial = ,000.

Para la muestra italiana, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,78) = ,823$; $p = ,367$; η^2 parcial = ,010; el contraste postest-seguimiento no tuvo ni significación estadística con tamaño de efecto pequeño: $F(1,78) = ,823$; $p = ,367$; η^2 parcial = ,010. El contraste pretest-seguimiento también no fue estadísticamente significativo con un ningún tamaño de efecto: $F(1,78) = ,562$; $p = ,456$; η^2 parcial = ,007.

En las Figura 4 y 5 se presentan los gráficos de interacción.

Figura 4

Atención plena en los tres momentos de la evaluación en la muestra de España.

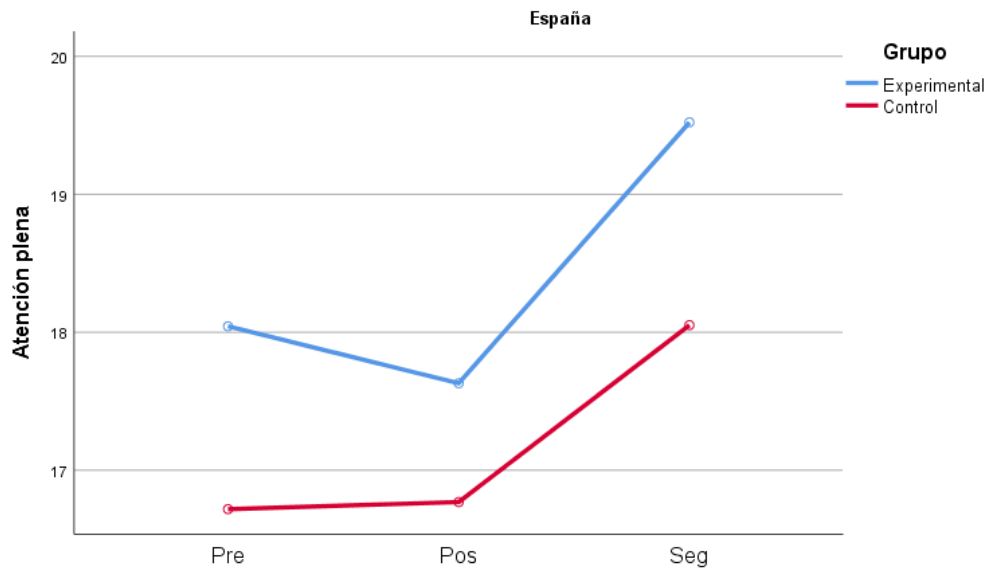
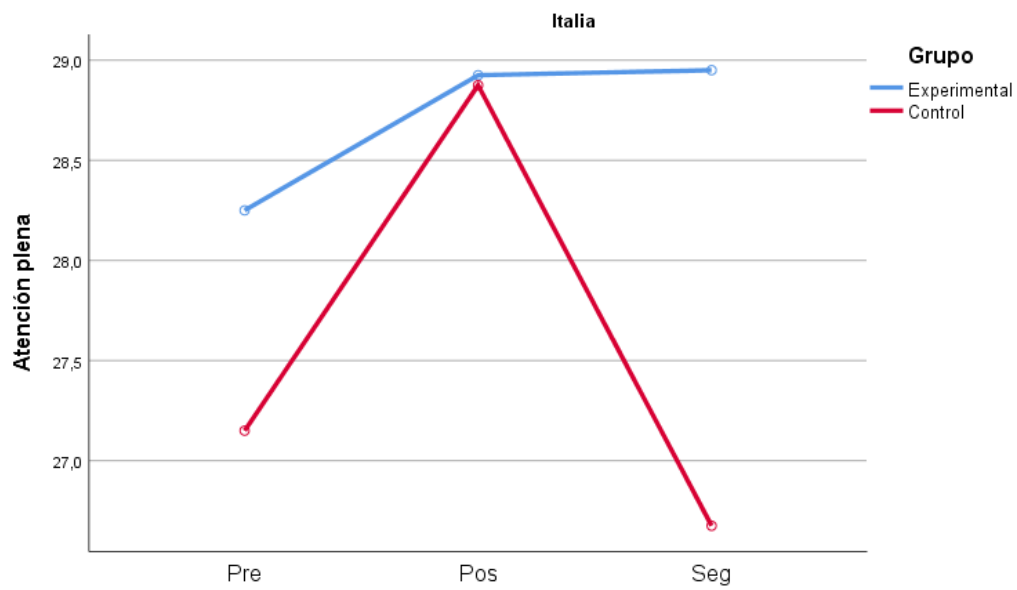


Figura 5

Atención plena en los tres momentos de la evaluación en la muestra de Italia.



4.1.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena en Función de la Etapa Educativa

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la atención plena con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función de la etapa educativa (primaria o secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest- posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva conciencia*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 12.

Tabla 12

Media y desviaciones típicas de la atención plena en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Primaria	Atención plena media en el pre	Experimental	22,28	7,219	46
		Control	20,95	6,985	39
		Total	21,67	7,102	85
	Atención plena media en el pos	Experimental	23,15	7,677	46
		Control	22,69	8,383	39
		Total	22,94	7,963	85
	Atención plena media en el seg	Experimental	23,91	6,531	46
		Control	23,00	7,466	39
		Total	23,49	6,948	85
Secundaria	Atención plena media en el pre	Experimental	23,37	6,205	40
		Control	23,03	7,934	40
		Total	23,20	7,079	80
	Atención plena media en el pos	Experimental	22,58	6,710	40
		Control	23,10	7,864	40
		Total	22,84	7,268	80
	Atención plena media en el seg	Experimental	23,90	6,238	40
		Control	21,85	6,904	40
		Total	22,88	6,619	80

Para la muestra de primaria, el contraste pretest-posttest no resultó estadísticamente significativo y no tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,83) = ,591$; $p = ,444$; η^2 parcial= 0,00. El contraste posttest-seguimiento no fue estadísticamente significativo y no tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,78) = 0,143$; $p = ,707$; η^2 parcial= 0,002. El contraste

pretest-seguimiento también no fue estadísticamente significativo con un ningún tamaño de efecto: $F(1,83) = ,097$; $p = ,756$; η^2 parcial = $,001$.

Para la muestra de secundaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño pequeño: $F(1,78) = ,800$; $p = ,374$; η^2 parcial = $,010$. El contraste postest-seguimiento fue estadísticamente significativo y tuvo tamaño medio: $F(1,45) = 6,276$; $p = ,014$; η^2 parcial = $,074$. El contraste pretest-seguimiento también no fue estadísticamente significativo con un tamaño pequeño: $F(1,78) = ,2155$; $p = ,146$; η^2 parcial = $,027$. En la Figura 4 y 5 se presentan los gráficos de interacción por etapa educativa.

En las Figura 6 y 7 se presentan los gráficos de interacción.

Figura 6

Atención plena media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Primaria.

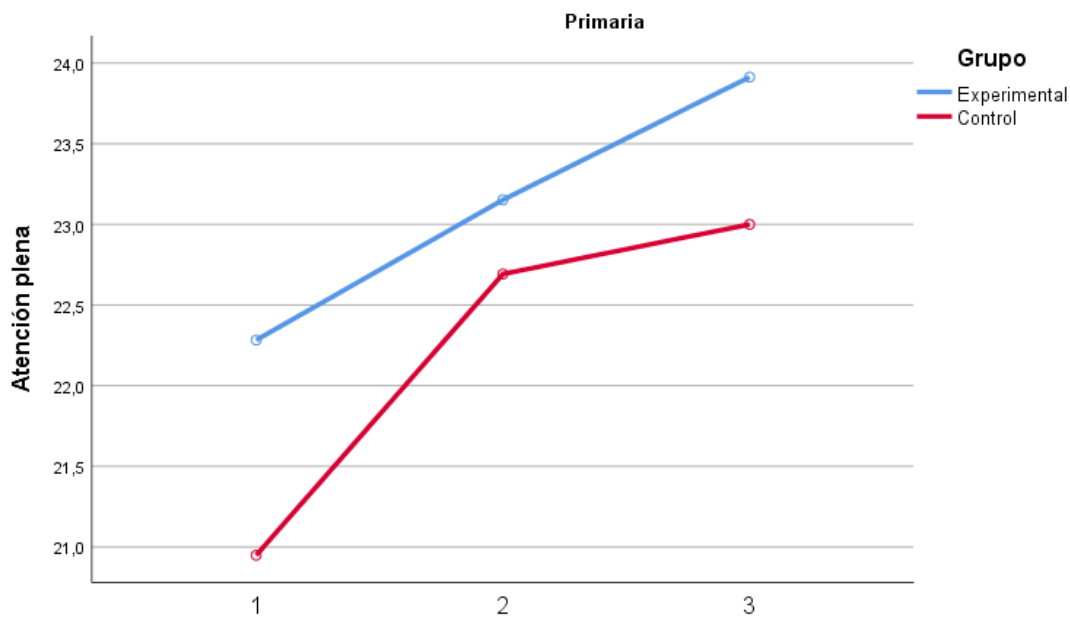
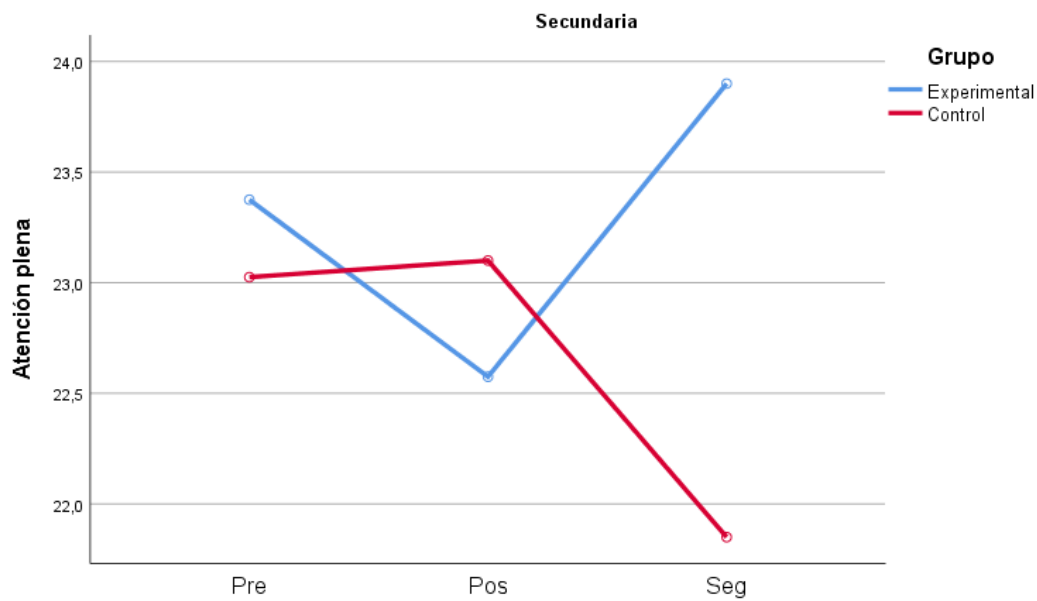


Figura 7

Atención plena media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Secundaria.



4.1.4 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Atención Plena en Función del País y de la Etapa Educativa

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la atención plena media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del País (España e Italia) y de la Etapa Educativa (Primaria y secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva conciencia*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 13.

Tabla 13

Media y desviaciones típicas de la atención plena en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa y del país.

País	Etapa educativa	Grupo	Media	Desv. Desviación	N	
España	Primaria	Atención plena media en el pre	Experimental	16,65	4,877	23
			Control	15,76	4,803	17
			Total	16,27	4,804	40
		Atención plena media en el pos	Experimental	17,22	3,580	23
			Control	15,00	4,848	17
			Total	16,27	4,255	40
		Atención plena a media en el seg	Experimental	19,57	4,043	23
			Control	17,76	3,817	17
			Total	18,80	4,001	40
	Secundaria	Atención plena media en el pre	Experimental	19,43	3,527	23
			Control	17,45	5,050	22
			Total	18,47	4,404	45
		Atención plena media en el pos	Experimental	18,04	4,106	23
			Control	18,14	4,465	22
			Total	18,09	4,236	45
		Atención plena media en el seg	Experimental	19,48	2,042	23
			Control	18,27	5,147	22
			Total	18,89	3,886	45
Italia	Primaria	Atención plena media en el pre	Experimental	27,91	4,067	23
			Control	24,95	5,669	22
			Total	26,47	5,084	45
		Atención plena media en el pos	Experimental	29,09	5,838	23
			Control	28,64	4,933	22
			Total	28,87	5,358	45
		Atención plena media en el seg	Experimental	28,26	5,602	23
			Control	27,05	7,101	22
			Total	27,67	6,335	45
	Secundaria	Atención plena media en el pre	Experimental	28,71	4,921	17
			Control	29,83	4,866	18
			Total	29,29	4,854	35
		Atención plena media en el pos	Experimental	28,71	4,135	17
			Control	29,17	6,810	18
			Total	28,94	5,594	35
		Atención plena media en el seg	Experimental	29,88	4,794	17
			Control	26,22	6,311	18
			Total	28,00	5,846	35

Para la muestra española de primaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = ,797$; $p = ,378$; η^2 parcial = ,021. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo y no tuvo

ningun tamaño de efecto: $F(1,38) = ,070$; $p = ,792$; η^2 parcial = ,002. El contraste pretest-seguimiento también no fue estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,38) = ,310$; $p = ,581$; η^2 parcial = ,008.

Para la muestra española de secundaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,43) = 2,558$; $p = ,117$; η^2 parcial = ,056. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo y tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,43) = 1,340$; $p = ,253$; η^2 parcial = ,030. El contraste pretest-seguimiento también fue estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,43) = ,569$; $p = ,455$; η^2 parcial = ,013.

Para la muestra italiana de primaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,43) = 2,441$; $p = ,126$; η^2 parcial = ,054. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo y no tuvo ningún tamaño de efecto $F(1,43) = ,217$; $p = ,644$; η^2 parcial = ,005. El contraste pretest-seguimiento también no fue estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,43) = ,691$; $p = ,411$; η^2 parcial = ,016.

Para la muestra italiana de secundaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto; $F(1,33) = ,199$; $p = ,658$; η^2 parcial = 0,006. Por el contrario, el contraste postest-seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,33) = 5,182$; $p = ,029$; η^2 parcial = ,136. El contraste pretest-seguimiento también fue estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,33) = 4,810$; $p = ,035$; η^2 parcial = ,127.

En las Figura 8, 9, 10 y 11 se presentan los gráficos de interacción por etapa educativa.

Figura 8

Atención plena media en los tres momentos de la evaluación en Primaria en España.

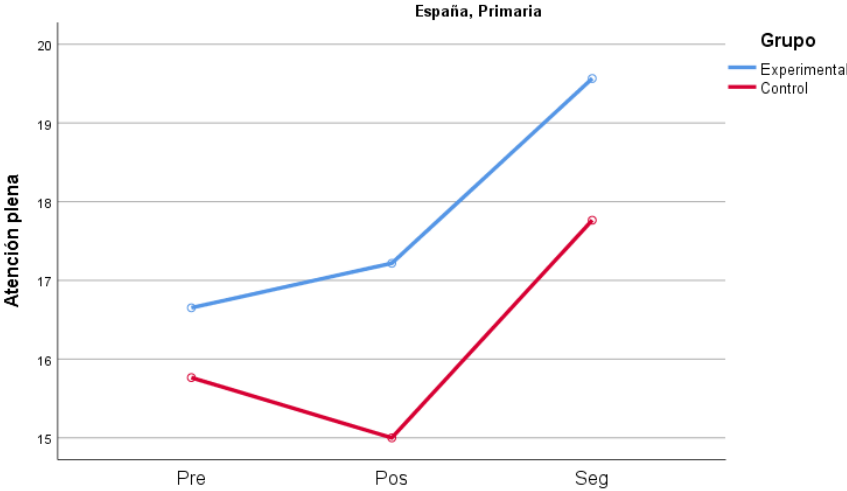


Figura 9

Atención plena media en los tres momentos de la evaluación en Secundaria en España.

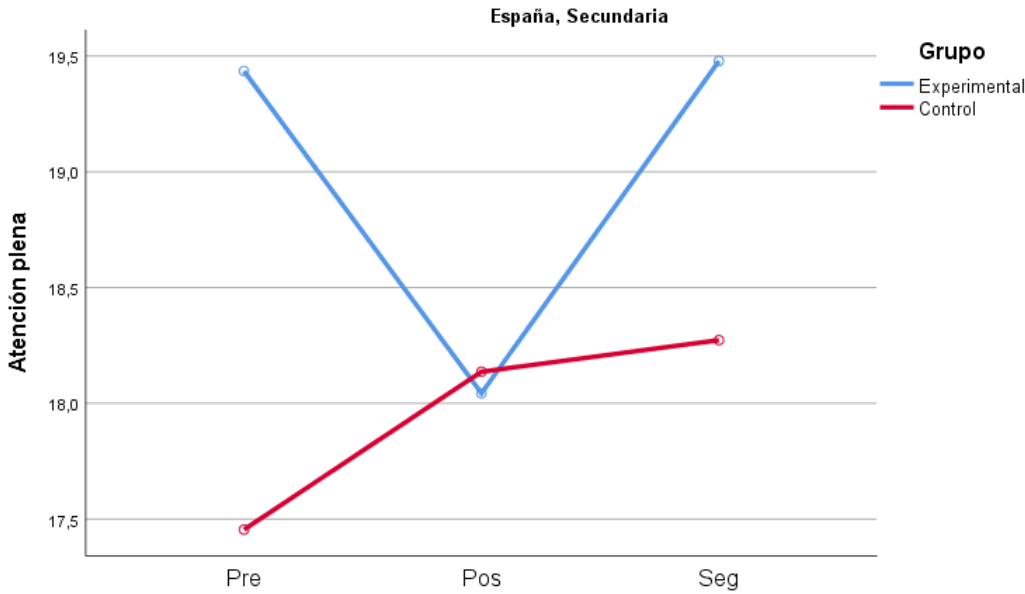


Figura 10

Atención plena media en los tres momentos de la evaluación en Primaria en Italia.

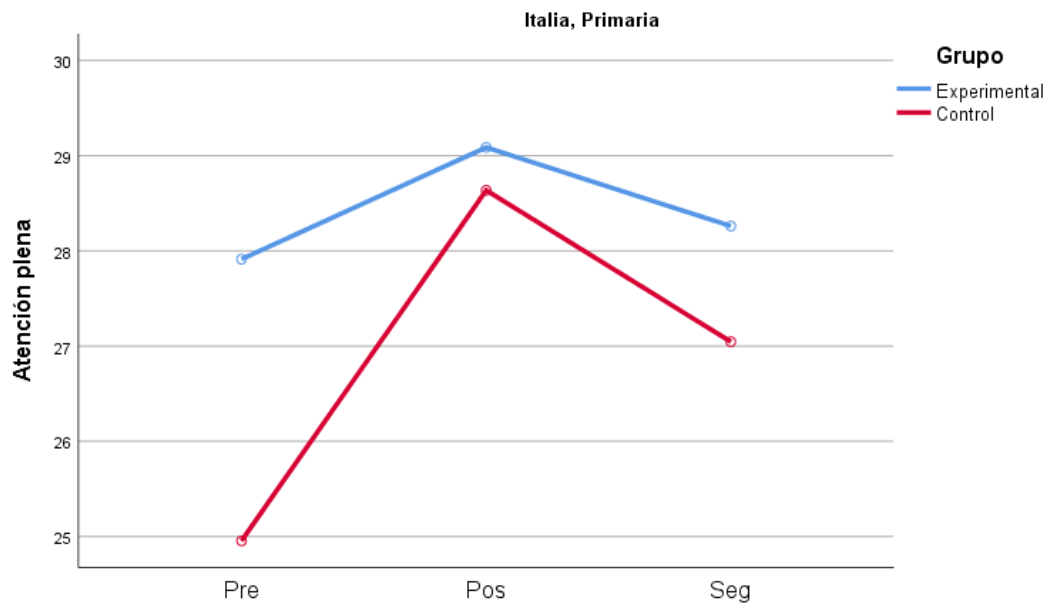
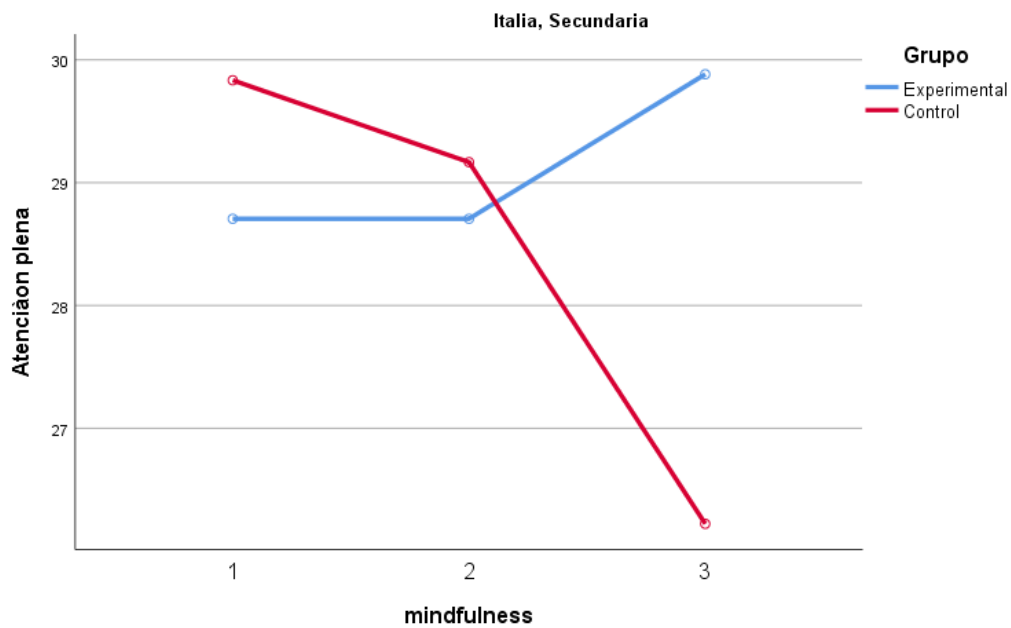


Figura 11

Atención plena media en los tres momentos de la evaluación en Secundaria en Italia.



4.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Rendimiento Académico

Seguidamente vamos a presentar los resultados describiendo los efectos del entrenamiento en mindfulness en el rendimiento académico en la muestra total, en función del país, en función de la etapa educativa y en función del país y de la etapa educativa.

4.2.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Rendimiento Académico en la Muestra Global

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del rendimiento académico medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa) como variable entre- grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva nota* grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 14.

Tabla 14

Media y desviaciones típicas del rendimiento académico medio en los tres momentos de medición.

	Grupo	Media	Desv. típica	N
Rendimiento académico medio en el pretest	Mindfulness	7,733	1,1547	75
	Control	7,641	1,3234	71
	Total	7,688	1,2362	146
Rendimiento académico medio en el postest	Mindfulness	7,960	1,1471	75
	Control	7,493	1,3456	71
	Total	7,733	1,2651	146
Rendimiento académico medio en el seguimiento	Mindfulness	8,113	1,2041	75
	Control	7,725	1,3384	71
	Total	7,925	1,2816	146

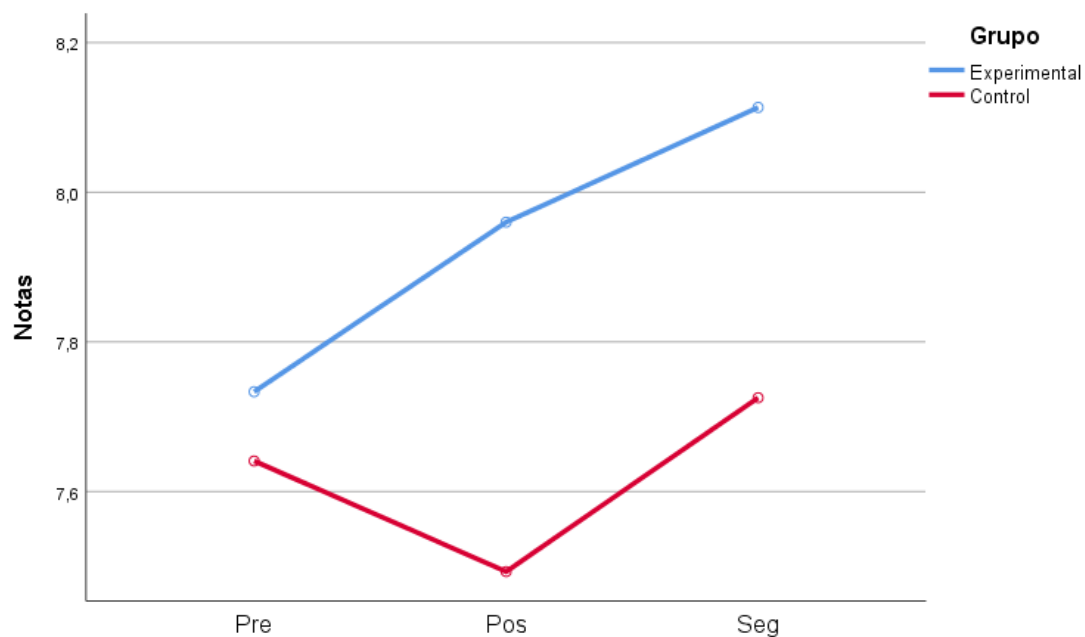
El contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,144) = 9,003$; $p = ,003$; η^2 parcial = ,059. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,144) = 1,045$; $p = ,308$; η^2 parcial = ,007. El contraste pretest-seguimiento resultó estadísticamente significativo con un

tamaño de efecto pequeño: $F(1,144) = 7,988$; $p = ,005$; η^2 parcial = ,053. En la Figura 1 se presenta el gráfico de interacción.

En las Figura 12 se presentan los gráficos de interacción.

Figura 12

Rendimiento académico medio en los tres momentos de la evaluación para la muestra global.



4.2.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Rendimiento Académico en Función del País

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del rendimiento académico medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa) y el país (España o Italia) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva nota*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 15.

Tabla 15

Media y desviaciones típicas del rendimiento académico medio en los tres momentos de medición en función del país.

País		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	Rendimiento académico medio en el pretest	Experimental	7,442	1,2909	26
		Control	7,712	1,4844	26
		Total	7,577	1,3840	52
	Rendimiento académico medio en el postest	Experimental	8,308	1,4702	26
		Control	8,269	1,4645	26
		Total	8,288	1,4530	52
	Rendimiento académico medio en el seguimiento	Experimental	8,135	1,4870	26
		Control	8,346	1,4951	26
		Total	8,240	1,4802	52
Italia	Rendimiento académico medio en el pretest	Experimental	7,888	1,0570	49
		Control	7,600	1,2367	45
		Total	7,750	1,1495	94
	Rendimiento académico medio en el postest	Experimental	7,776	,8959	49
		Control	7,044	1,0489	45
		Total	7,426	1,0342	94
	Rendimiento académico medio en el seguimiento	Experimental	8,102	1,0407	49
		Control	7,367	1,1047	45
		Total	7,750	1,1282	94

Para la muestra española, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,50) = 4,118$; $p = ,048$; η^2 parcial = ,076.

El contraste postest-seguimiento también fue estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,50) = 5,197$; $p = ,027$; η^2 parcial = ,094.

Sin embargo, el contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, y no tuvo ningún tamaño de efecto $F(1,50) = ,157$; $p = ,694$; η^2 parcial = ,003.

Para la muestra italiana, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,92) = 14,023$; $p = ,000$; η^2 parcial = ,132, mientras que el contraste postest-seguimiento no tuvo ni significación estadística ni ningún tamaño de efecto: $F(1,92) = ,002$; $p = ,963$; η^2 parcial = ,000. El contraste pretest-seguimiento resultó estadísticamente significativo, pero con un tamaño de efecto grande: $F(1,92) = 15,839$; $p = ,000$; η^2 parcial = ,147.

En la figura 13 y 14 se presentan los gráficos de interacción por País.

Figura 13

Rendimiento académico medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España.

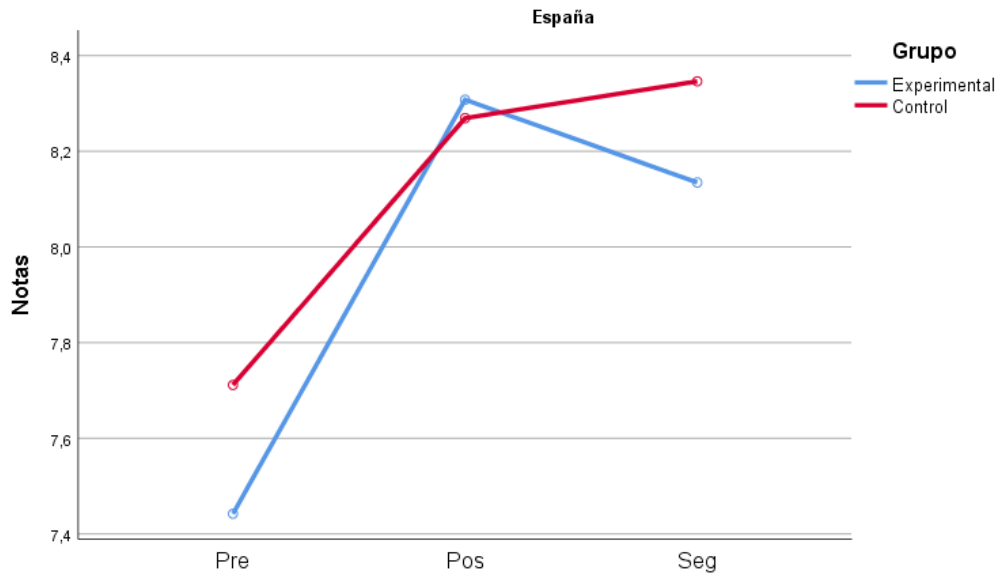
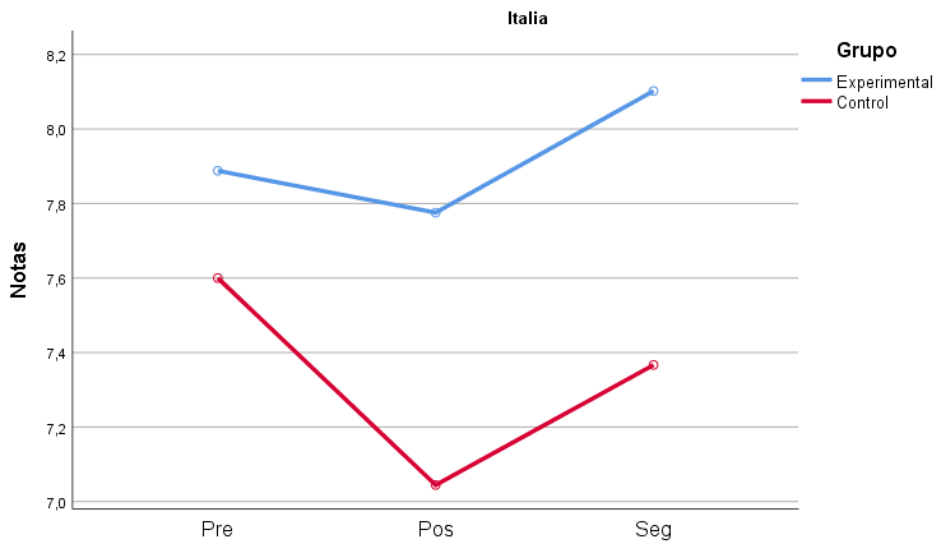


Figura 14

Rendimiento académico medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de en Italia.



4.2.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Rendimiento Académico en Función de la Etapa Educativa

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del rendimiento académico medio con el programa de mindfulness (sí o no participa) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos en función de la etapa educativa (primaria o secundaria) a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva rendimiento académico *grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 16.

Tabla 16

Media y desviaciones típicas del rendimiento académico en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Primaria	Rendimiento académico medio en el pretest	Experimental	7,820	1,1856	50
		Control	8,133	1,2779	49
		Total	7,975	1,2359	99
	Rendimiento académico medio en el postest	Experimental	8,130	1,1772	50
		Control	8,031	1,1788	49
		Total	8,081	1,1731	99
	Rendimiento académico medio en el seguimiento	Experimental	8,280	1,2542	50
		Control	8,245	1,2629	49
		Total	8,263	1,2522	99
Secundaria	Rendimiento académico medio en el pretest	Experimental	7,560	1,0928	25
		Control	6,545	,5325	22
		Total	7,085	1,0071	47
	Rendimiento académico medio en el postest	Experimental	7,620	1,0235	25
		Control	6,295	,8261	22
		Total	7,000	1,1421	47
	Rendimiento académico medio en el seguimiento	Experimental	7,780	1,0416	25
		Control	6,568	,5411	22
		Total	7,213	1,0360	47

Para la muestra de primaria, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente

significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,97) = 5,786$; $p = ,018$; η^2 parcial = $,056$, mientras que el contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo y no tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,97) = 0,429$; $p = ,514$; η^2 parcial = $,004$. El contraste pretest- seguimiento fue estadísticamente significativo, con un tamaño de efecto mediano: $F(1,45) = 2,993$; $p = ,015$; η^2 parcial = $,059$, respectivamente.

Para la muestra de secundaria, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,45) = 5,043$; $p = ,003$; η^2 parcial = $0,101$. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo y tuvo tamaño pequeño: $F(1,45) = ,814$; $p = ,372$; η^2 parcial = $0,018$. El contraste pretest-seguimiento también no fue estadísticamente significativo, con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,45) = 2,334$; $p = ,134$; η^2 parcial = $,049$, respectivamente.

En las Figuras 15 y 16 se presentan los gráficos de interacción por etapa educativa.

Figura 15

Rendimiento académico medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de primaria.

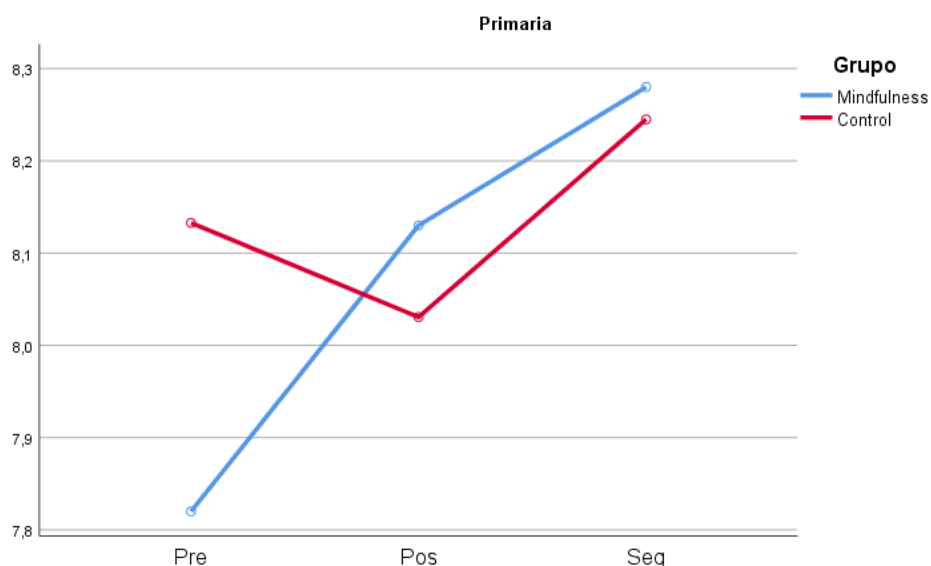
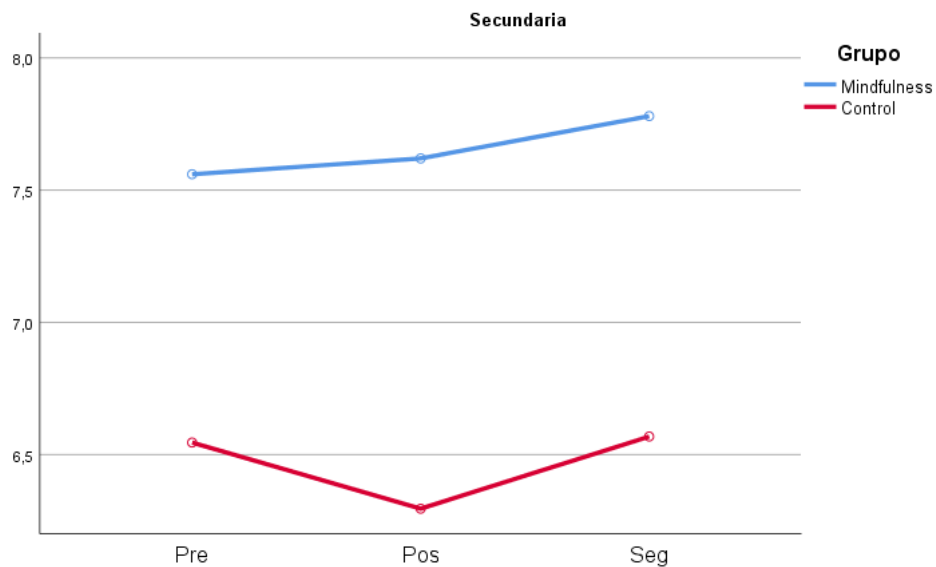


Figura 16

Rendimiento académico medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de secundaria.



4.2.4 Efecto Del Entrenamiento en Mindfulness en Función del País y de La Etapa Educativa

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del rendimiento académico medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del País (España e Italia) y de la etapa educativa (primaria y secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva nota*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 17. Nótese que en España no se pudieron obtener las calificaciones de Secundaria.

Tabla 17

Media y desviaciones típicas del rendimiento académico en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa y del país.

País	Etapa educativa	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	Primaria	Experimental	7,442	1,2909	26
		Control	7,712	1,4844	26

		Rendimiento académico medio en el pretest	Total	7,577	1,3840	52	
		Rendimiento académico medio en el posttest	Experimental	8,308	1,4702	26	
			Control	8,269	1,4645	26	
			Total	8,288	1,4530	52	
		Rendimiento académico medio en el seguimiento	Experimental	8,135	1,4870	26	
			Control	8,346	1,4951	26	
			Total	8,240	1,4802	52	
Italia	Primaria	Rendimiento académico medio en el pretest	Experimental	8,229	,9205	24	
			Control	8,609	,7827	23	
			Total	8,415	,8680	47	
		Rendimiento académico medio en el posttest	Experimental	7,938	,7270	24	
			Control	7,761	,6720	23	
			Total	7,851	,6987	47	
		Secundaria	Rendimiento académico medio en el seguimiento	Experimental	8,438	,9477	24
			Control	8,130	,9561	23	
			Total	8,287	,9541	47	
			Rendimiento académico medio en el pretest	Experimental	7,560	1,0928	25
				Control	6,545	,5325	22
				Total	7,085	1,0071	47
			Rendimiento académico medio en el posttest	Experimental	7,620	1,0235	25
				Control	6,295	,8261	22
				Total	7,000	1,1421	47
			Rendimiento académico medio en el seguimiento	Experimental	7,780	1,0416	25
				Control	6,568	,5411	22
				Total	7,213	1,0360	47

Para la muestra española de primaria, el contraste pretest- posttest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,50) = 4,118$; $p = ,048$; η^2 parcial = ,076.

El contraste posttest-seguimiento fue estadísticamente significativo y tuvo un tamaño de efecto medio: $F(1,50) = 5,197$; $p = ,027$; η^2 parcial = ,094.

El contraste pretest-seguimiento no tuvo significación estadística, aunque ni

tamaño de efecto: $F(1,50) = ,157$; $p = ,694$; η^2 parcial = ,003, respectivamente.

Para la muestra italiana de primaria, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto grande: $F(1,45) = 11,139$; $p = ,002$; η^2 parcial = ,198. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo y tuvo un tamaño de efecto pequeño $F(1,45) = 1,044$; $p = ,312$; η^2 parcial = ,023. Resultó estadísticamente significativo el contraste pre- seguimiento con un tamaño de efecto grande: $F(1,45) = 15,872$; $p = ,000$; η^2 parcial = ,261.

Para la muestra italiana de secundaria, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio; $F(1,45) = 5,043$; $p = ,030$; η^2 parcial = ,101.

Por el contrario, no resultaron estadísticamente significativos, aunque sí tuvieron un tamaño de efecto pequeño los contrastes post test-seguimiento y pretest-seguimiento: $F(1,45) = ,814$; $p = ,372$; η^2 parcial = ,018 y $F(1,45) = 2,334$; $p = ,134$; η^2 parcial = ,049.

En las Figuras 17, 18, 19 se presentan los gráficos de interacción.

Figura 17

Rendimiento académico medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de primaria en España.

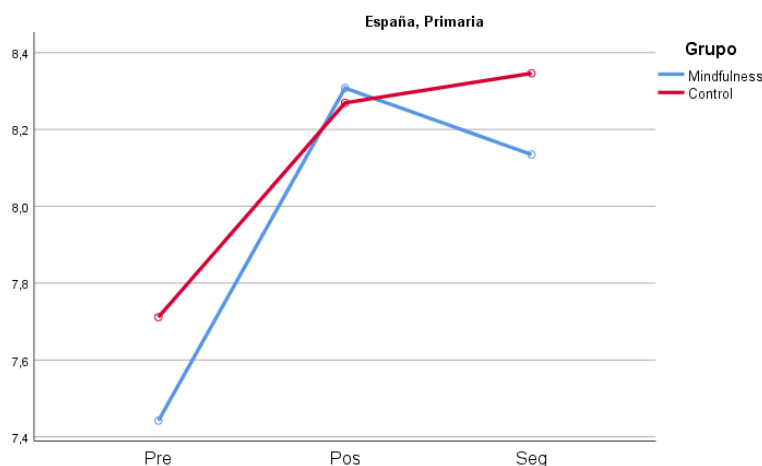


Figura 18

Rendimiento académico medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de primaria en Italia.

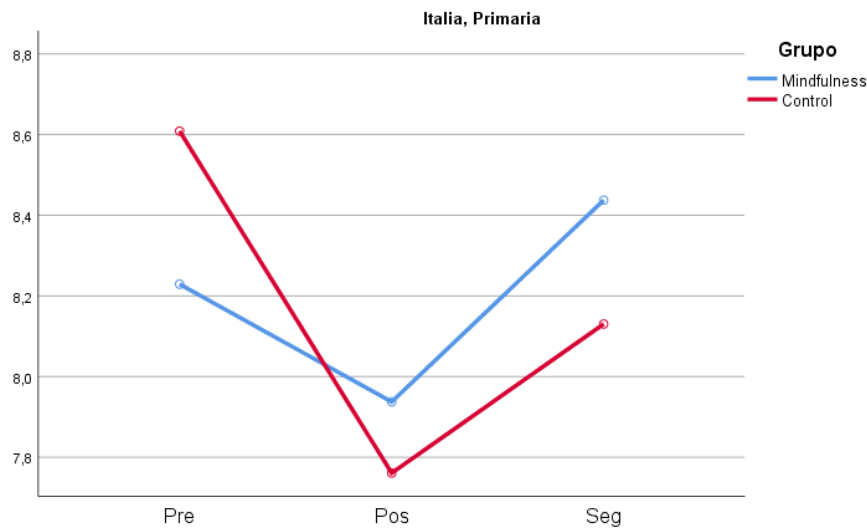
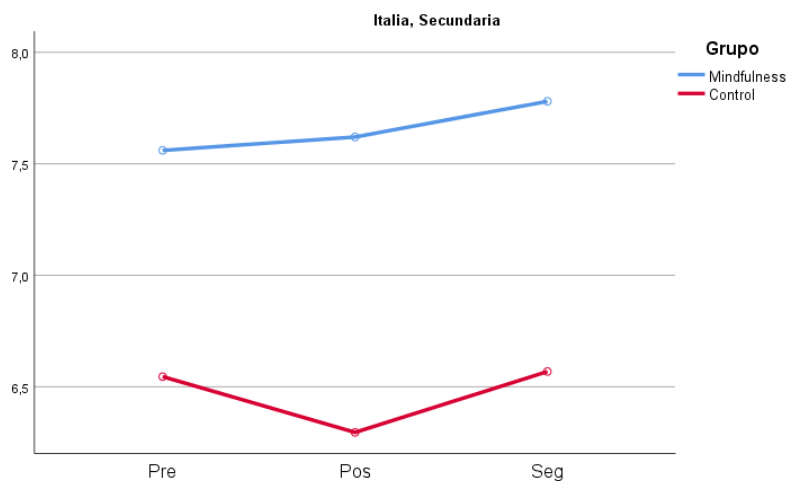


Figura 19

Rendimiento académico medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de secundaria en Italia.



4.2.5 Mediación del nivel de conciencia plena en los efectos del entrenamiento en mindfulness en el rendimiento académico

Se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el postest en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio

de la nota obtenida en el pretest a la nota obtenida en el postest.

En la muestra total el efecto indirecto fue de $B = ,0091$, $SE = ,0446$, 95% CI $[-,759, ,1023]$. En la muestra española el efecto indirecto fue de $B = -,0030$, $SE = ,0195$, 95% CI $[-,0520, ,0321]$. En la muestra italiana el efecto indirecto fue de $B = -,0020$, $SE = ,0165$, 95% CI $[,0360, ,0359]$. En la muestra de Primaria el efecto indirecto fue de $B = ,0652$, $SE = ,1142$, 95% CI $[-,1597, ,2886]$. En la muestra de Secundaria el efecto indirecto fue de $B = ,0015$, $SE = ,0145$, 95% CI $[-,0351, ,0272]$. En la muestra española de Primaria el efecto indirecto fue de $B = -,0083$, $SE = ,0321$, 95% CI $[-,0817, ,0480]$. En la muestra española de Secundaria el efecto indirecto fue de $B = -,0112$, $SE = ,0538$, 95% CI $[-,1502, ,0766]$. En la muestra italiana de Primaria el efecto indirecto fue de $B = -,0010$, $SE = ,0243$, 95% CI $[,0607, ,0440]$. En la muestra italiana de Secundaria el efecto indirecto fue de $B = -,0005$, $SE = ,0374$, 95% CI $[-,0680, ,0948]$. Como puede observarse, todos los intervalos de confianza incluyen el valor 0, por lo que no se confirma el efecto de mediación en ningún caso. Se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el seguimiento en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de la nota obtenida en el pretest a la nota obtenida en el seguimiento. En la muestra total el efecto indirecto fue de $B = ,0392$, $SE = ,0377$, 95% CI $[-,0281, ,1207]$. En la muestra española el efecto indirecto fue de $B = -,0452$, $SE = ,0396$, 95% CI $[,1295, ,0282]$. En la muestra italiana el efecto indirecto fue de $B = ,0175$, $SE = ,0260$, 95% CI $[-,0274, ,0784]$. En la muestra de Primaria el efecto indirecto fue de $B = ,0298$, $SE = ,0529$, 95% CI $[-,0678, ,1438]$. En la muestra de Secundaria el efecto indirecto fue de $B = ,0319$, $SE = ,0433$, 95% CI $[-,0254, ,1440]$. En la muestra española de Primaria el efecto indirecto fue de $B = -,0452$, $SE = ,0391$, 95% CI $[-,1311, ,0263]$. En la muestra española de Secundaria no se pudo efectuar el análisis por falta de datos de seguimiento. En la muestra italiana de Primaria el efecto indirecto fue de $B = ,0040$, $SE = ,0347$, 95% CI $[-,0707, ,0771]$. En la muestra italiana de Secundaria el efecto indirecto fue de $B = ,0319$, $SE = ,0432$, 95% CI $[-,0283, ,1432]$. Como puede observarse, todos los intervalos de confianza incluyen el valor 0, por lo que no se confirma el efecto de mediación en ningún caso.

4.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas (Escala BRIEF)

Seguidamente vamos a presentar los resultados describiendo los efectos del entrenamiento en mindfulness en las funciones ejecutivas en la muestra total, en función del país, en función de la etapa educativa y en función del país y de la etapa educativa.

4.3.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas en la Muestra Global

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de las funciones ejecutivas media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 18.

Tabla 18

Media y desviaciones típicas de las funciones ejecutivas medias en los tres momentos de medición.

	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Media funciones ejecutivas en el pre	Experimental	116,07	23,448	75
	Control	110,08	21,405	66
	Total	113,26	22,635	141
Media funciones ejecutivas en el pos	Experimental	111,56	23,817	75
	Control	109,95	20,608	66
	Total	110,81	22,308	141
Media funciones ejecutivas en el seg	Experimental	109,41	25,280	75
	Control	107,17	20,761	66
	Total	108,36	23,220	141

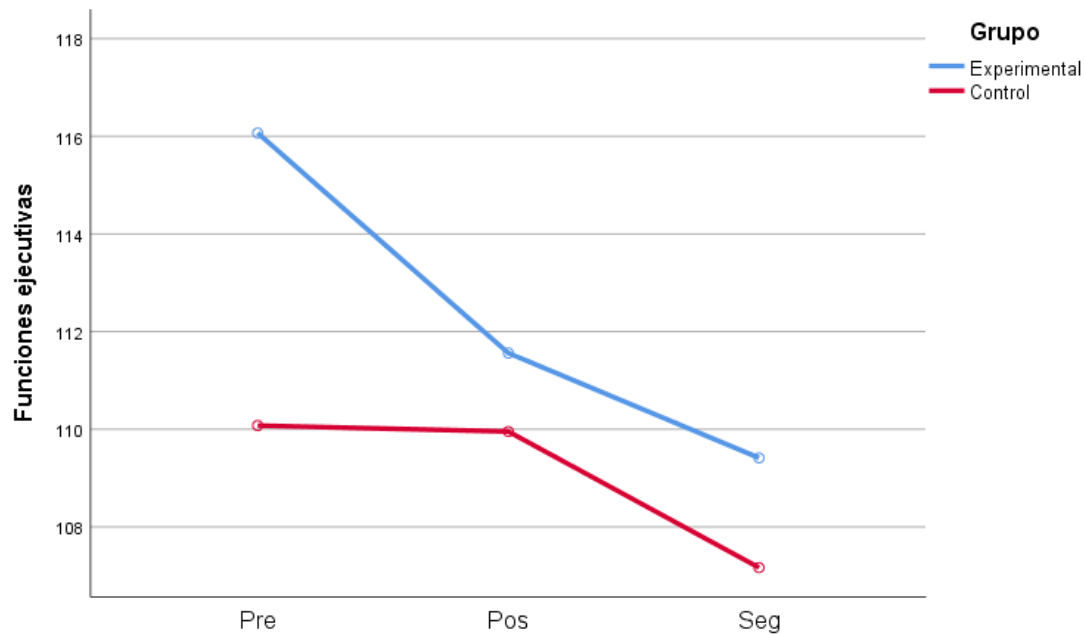
El contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,139) = 4,321$; $p = .039$; η^2 parcial = 0.030. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,139) = ,062$; $p = ,803$; η^2 parcial = ,000.

El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un

tamaño de efecto pequeño $F(1,139) 1,731$; $p = ,190$; η^2 parcial = ,012. En la Figura 20 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 20

Funciones ejecutivas en los tres momentos de la evaluación para la muestra global.



4.3.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas Funciones Ejecutivas en Función del País

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de las funciones ejecutivas con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país (España e Italia) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 19.

Tabla 19

Media y desviaciones típicas de las funciones ejecutivas medias en los tres momentos de medición en función del país.

País		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	Media funciones	Experimental	111,50	21,998	34
	ejecutivas funciones	Control	107,83	19,823	29
	ejecutivas en el pre	Total	109,81	20,938	63
	Media funciones	Experimental	108,71	22,554	34
	ejecutivas funciones	Control	108,03	21,453	29
	ejecutivas en el pos	Total	108,40	21,880	63
	Media funciones	Experimental	106,29	22,984	34
	ejecutivas funciones	Control	106,66	19,965	29
	ejecutivas en el seg	Total	106,46	21,476	63
Italia	Media funciones	Experimental	119,85	24,197	41
	ejecutivas funciones	Control	111,84	22,681	37
	ejecutivas en el pre	Total	116,05	23,683	78
	Media funciones	Experimental	113,93	24,841	41
	ejecutivas funciones	Control	111,46	20,088	37
	ejecutivas en el pos	Total	112,76	22,600	78
	Media funciones	Experimental	112,00	27,043	41
	ejecutivas funciones	Control	107,57	21,629	37
	ejecutivas en el seg	Total	109,90	24,568	78

En la muestra española, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 1,262$; $p = ,266$; η^2 parcial = ,020.

El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,61) = ,093$; $p = ,716$; η^2 parcial = ,002. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño $F(1,61) = 1,416$; $p = ,239$; η^2 parcial = ,023.

En la muestra italiana, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = 3,091$; $p = ,083$; η^2 parcial = ,039.

El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,76) = ,269$; $p = ,605$; η^2 parcial = ,004.

El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, no tuvo tamaño de efecto $F(1,76) = ,672$; $p = ,415$; η^2 parcial = ,009.

En las Figuras 21 y 22 se presentan los gráficos de interacción.

Figura 21

Funciones ejecutivas en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España.

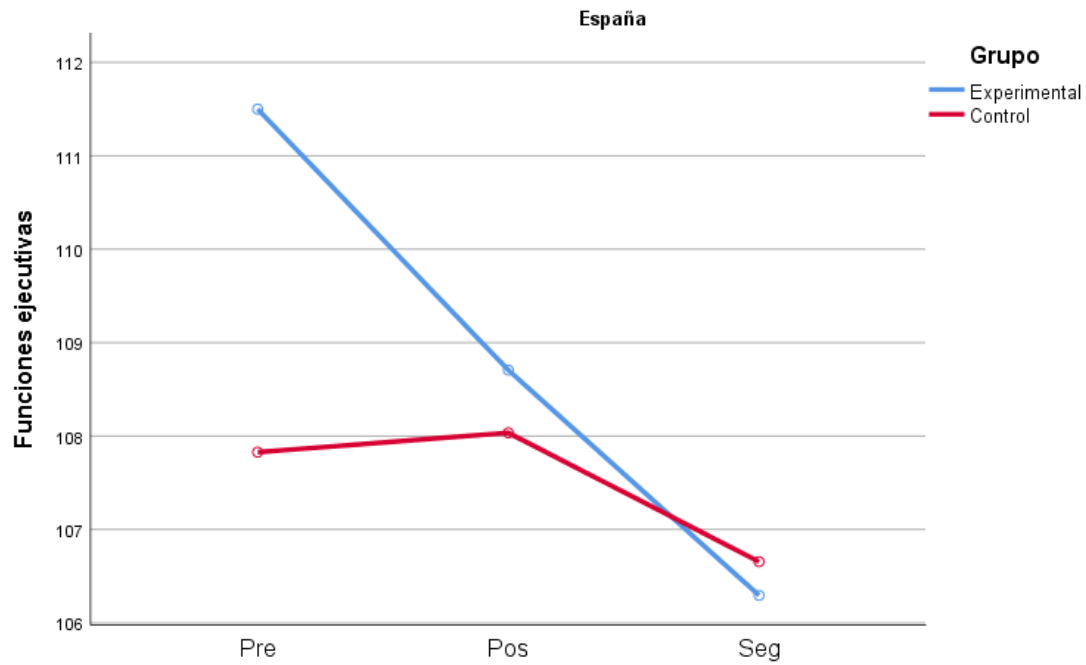
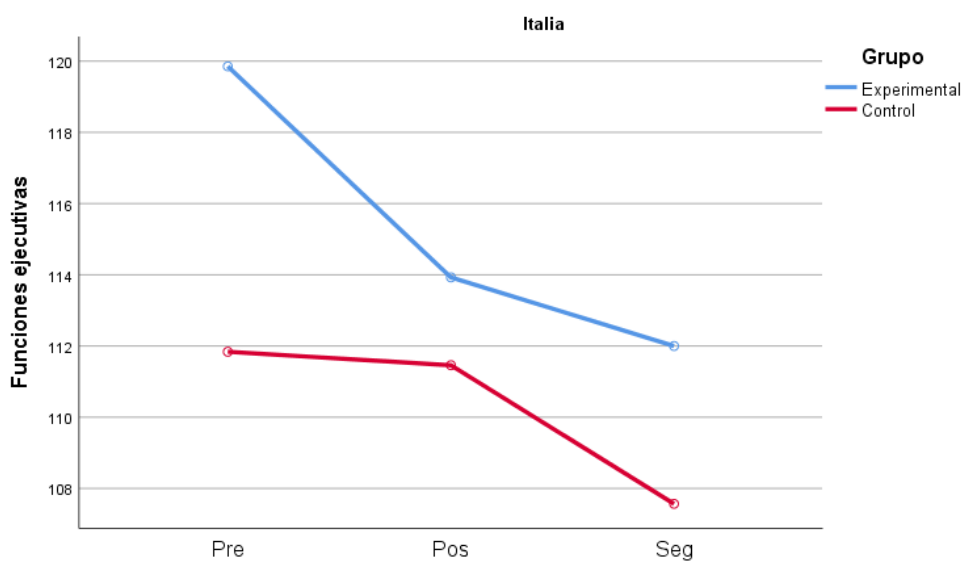


Figura 22

Funciones ejecutivas en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia.



4.3.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas Funciones Ejecutivas en Función de la Etapa Educativa

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de las funciones ejecutivas con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función de la etapa educativa (Primaria o Secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 20.

Tabla 20

Media y desviaciones típicas de las funciones ejecutivas en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Primaria	Media funciones ejecutivas	Experimental	114,13	22,763	45
		Control	107,72	19,157	39
		Total	111,15	21,285	84
	Media funciones ejecutivas en el pre	Experimental	109,69	19,747	45
		Control	106,90	17,797	39
		Total	108,39	18,807	84
	Media funciones ejecutivas en el pos	Experimental	107,29	23,173	45
		Control	104,26	16,575	39
		Total	105,88	20,316	84
Secundaria	Media funciones ejecutivas	Experimental	118,97	24,541	30
		Control	113,48	24,264	27
		Total	116,37	24,348	57
	Media funciones ejecutivas en el pre	Experimental	114,37	29,021	30
		Control	114,37	23,760	27
		Total	114,37	26,425	57
	Media funciones ejecutivas en el pos	Experimental	112,60	28,258	30
		Control	111,37	25,396	27
		Total	112,02	26,708	57
	Media funciones ejecutivas en el seg				

En primaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 2,451$; $p = ,121$; η^2 parcial = ,029. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,82) = 0,006$; $p = ,904$; η^2 parcial = ,000. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = ,986$; $p = ,324$; η^2 parcial = ,012.

En secundaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,55) = 1,885$; $p = ,175$; η^2 parcial = ,033. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,55) = 0,080$; $p = ,778$; η^2 parcial = ,001. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, pero tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,55) = ,722$; $p = ,399$; η^2 parcial = ,013.

En la Figura 23 y 24 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 23

Funciones ejecutivas en los tres momentos de la evaluación para los grupos de primaria.

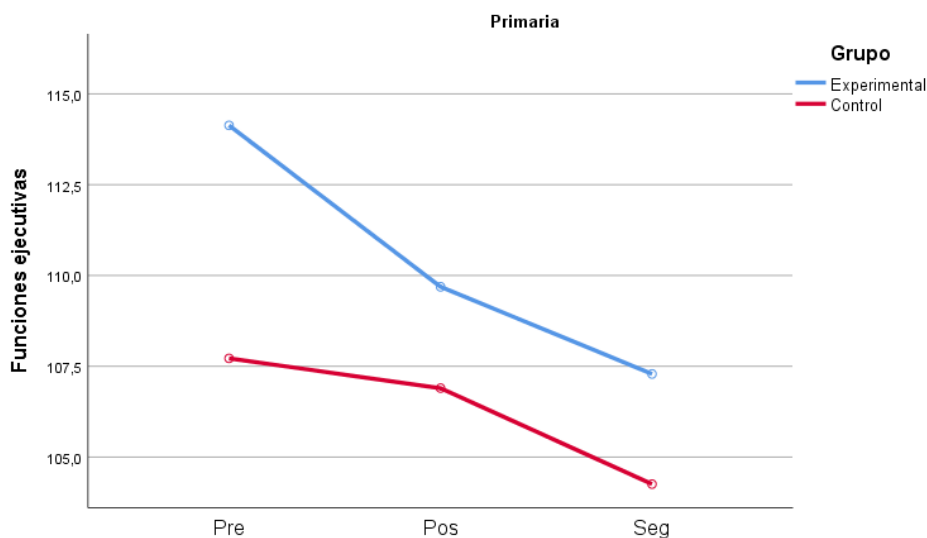
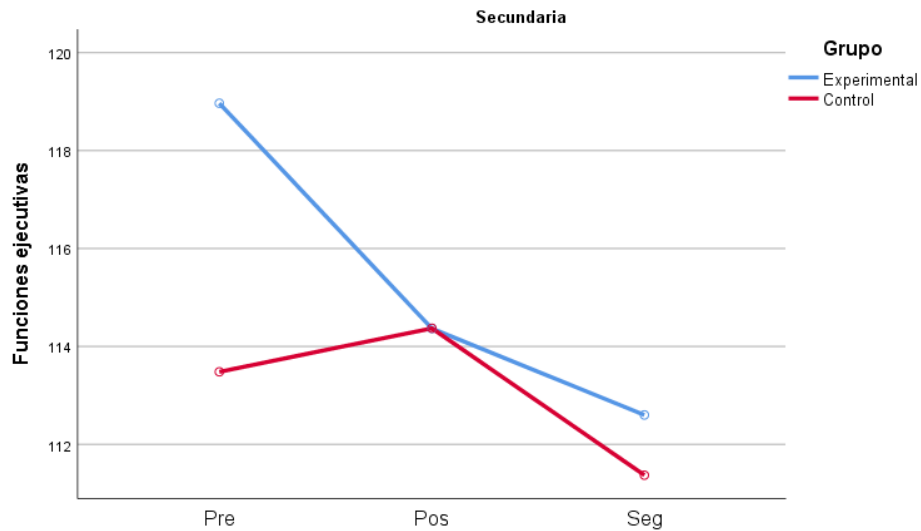


Figura 24

Funciones ejecutivas en los tres momentos de la evaluación para los grupos de entrenamiento en mindfulness y control en secundaria.



4.3.4 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas en Función del País y la Etapa Educativa

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de las funciones ejecutivas con el programa de mindfulness (sí o no participa) por país (España e Italia) y etapa educativa (Primaria y Secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 21.

Tabla 21

Media y desviaciones típicas de las funciones ejecutivas en los tres momentos de medición en función del país y de la etapa educativa.

País	Etapa educativa	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	Primaria	Experimental	108,09	19,549	23
		Control	108,11	21,714	18
		Total	108,10	20,263	41

		Media funciones ejecutivas en el pos	Experimental	104,78	16,839	23
			Control	108,00	21,313	18
			Total	106,20	18,751	41
		Media funciones ejecutivas en el seg	Experimental	102,26	16,690	23
			Control	106,33	20,155	18
			Total	104,05	18,167	41
	Secundaria	Media funciones ejecutivas en el pre	Experimental	118,64	25,947	11
			Control	107,36	17,270	11
			Total	113,00	22,269	22
		Media funciones ejecutivas en el pos	Experimental	116,91	30,749	11
			Control	108,09	22,726	11
			Total	112,50	26,768	22
		Media funciones ejecutivas en el seg	Experimental	114,73	31,856	11
			Control	107,18	20,615	11
			Total	110,95	26,467	22
Italia	Primaria	Media funciones ejecutivas en el pre	Experimental	120,45	24,564	22
			Control	107,38	17,212	21
			Total	114,07	22,057	43
		Media funciones ejecutivas en el pos	Experimental	114,82	21,588	22
			Control	105,95	14,617	21
			Total	110,49	18,838	43
		Media funciones ejecutivas en el seg	Experimental	112,55	27,868	22
			Control	102,48	13,018	21
			Total	107,63	22,248	43
	Secundaria	Media funciones ejecutivas en el pre	Experimental	119,16	24,416	19
			Control	117,69	27,844	16
			Total	118,49	25,655	35
		Media funciones ejecutivas en el pos	Experimental	112,89	28,730	19
			Control	118,69	24,196	16
			Total	115,54	26,530	35
		Media funciones ejecutivas en el seg	Experimental	111,37	26,802	19
			Control	114,25	28,511	16
			Total	112,69	27,222	35

Para la muestra española de primaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 1,285$; $p = ,264$; η^2 parcial = ,032. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,39) = ,034$; $p = ,855$; η^2 parcial = ,001. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño $F(1,39) = ,766$; $p = ,387$; η^2 parcial = ,019.

Para la muestra española de secundaria el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,20) = ,181$; $p = ,675$; η^2 parcial =

,009. El contraste posttest-seguimiento no fue estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,20) = ,076$; $p = ,785$; η^2 parcial = 0,004. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño $F(1,20) = ,611$; $p = ,444$; η^2 parcial = ,030. En la

Para la muestra italiana de primaria, el contraste pretest-posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = 1,305$; $p = ,260$; η^2 parcial = ,031. El contraste posttest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,41) = ,073$; $p = ,789$; η^2 parcial = ,002. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo ningún tamaño de efecto $F(1,41) = ,352$; $p = ,556$; η^2 parcial = ,009.

Para la muestra italiana de secundaria el contraste pretest-posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = 1,741$; $p = ,196$; η^2 parcial = ,050. El contraste posttest-seguimiento no fue estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,33) = 0,196$; $p = ,661$; η^2 parcial = ,006. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño $F(1,33) = ,321$; $p = ,575$; η^2 parcial = ,010.

En las Figuras 25, 26, 27 y 28 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 25

Funciones ejecutivas en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España y en primaria.

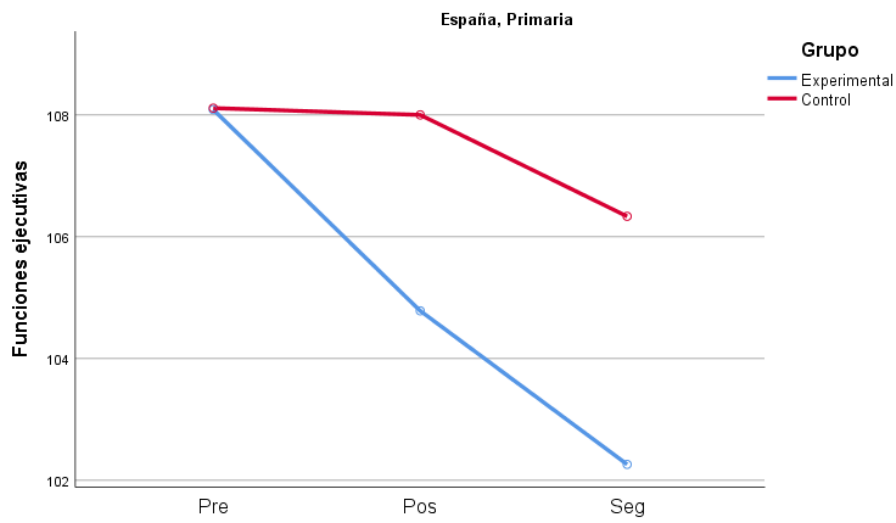


Figura 26

Funciones ejecutivas en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España y en Secundaria.

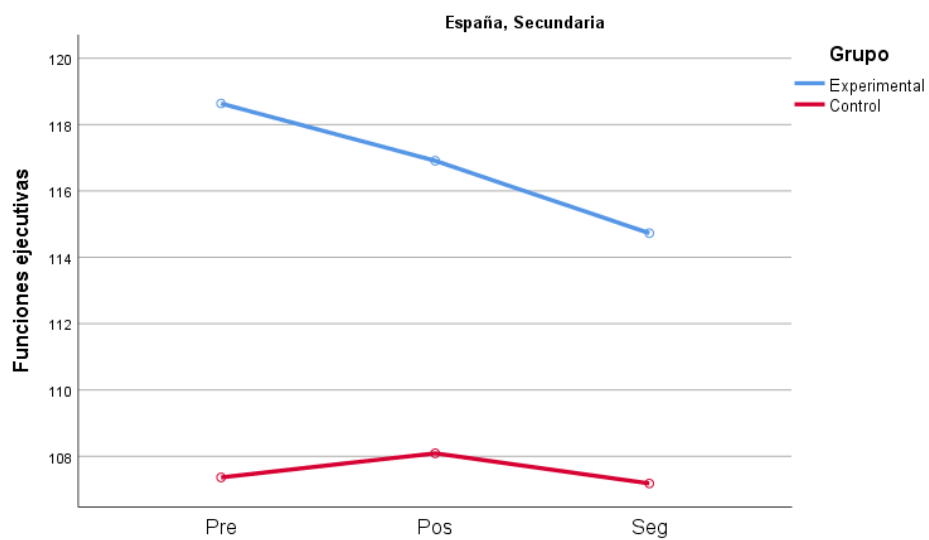


Figura 27

Funciones ejecutivas en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia y en primaria.

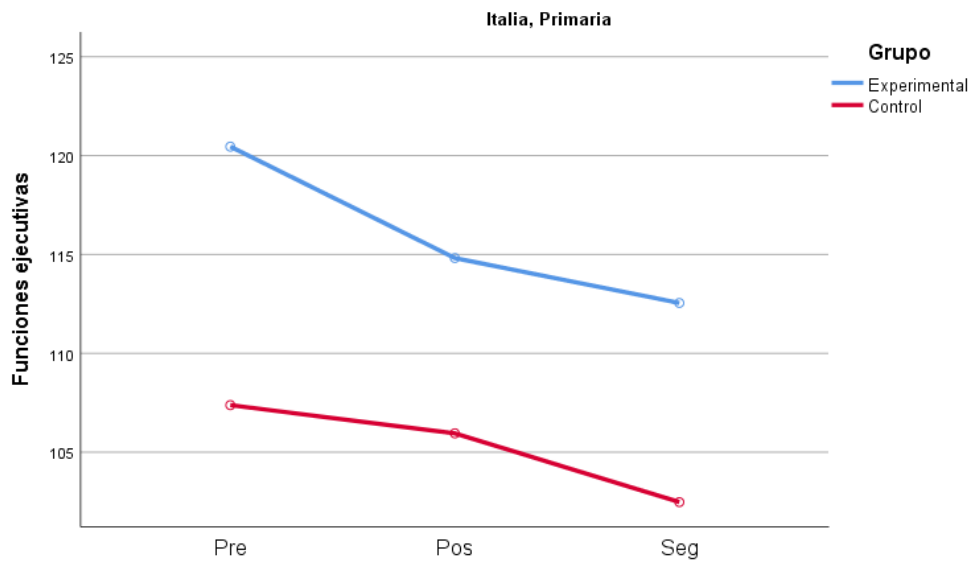
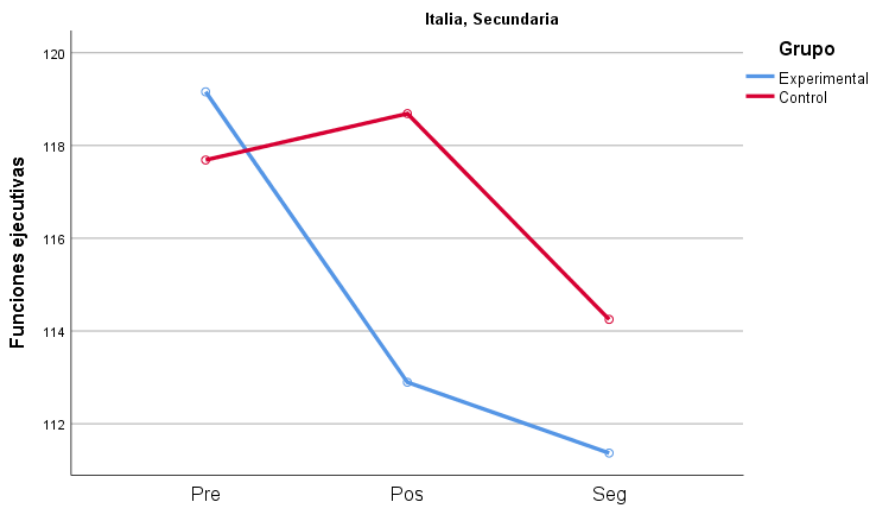


Figura 28

Funciones ejecutivas en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia y en secundaria.



4.3.5 Descripción Resultados Significativos en las Subescalas del BRIEF

Abajo pasamos a describir solo los resultados significativos o no significativos, pero con un tamaño de efecto pequeño, mediano o grande en los dos índices interno y en las subescalas del BRIEF. Para los resultados significativos se exponen los estadísticos descriptivos, la descripción de los datos, las tablas con los resultados y los gráficos. Mientras que para los tamaños de efectos pequeños o medianos solo se describen los resultados. Se obtuvieron resultados interesantes en el Índice de metacognición, en el Índice de Regulación Conductual, en las subescalas de Control Emocional, Flexibilidad, Inhibición, Memoria y Organización.

4.3.5.1.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Control Emocional en la Muestra Global.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del Control Emocional medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ control emocional*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 22. Abajo se reportan solo los análisis que salieron estadísticamente significativos.

Tabla 22

Media y desviaciones típicas de las medias del Control Emocional en los tres momentos de medición para la muestra global.

	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Media funciones ejecutivas _ control emocional en el pre	Experimental	16,20	4,662	75
	Control	15,32	3,751	66
	Total	15,79	4,267	141
Media funciones ejecutivas _ control emocional en el pos	Experimental	15,49	4,476	75
	Control	15,83	3,857	66
	Total	15,65	4,187	141
Media funciones ejecutivas _ control emocional en el seg	Experimental	14,75	4,556	75
	Control	14,35	3,916	66

Total	14,56	4,258	141
--------------	-------	-------	-----

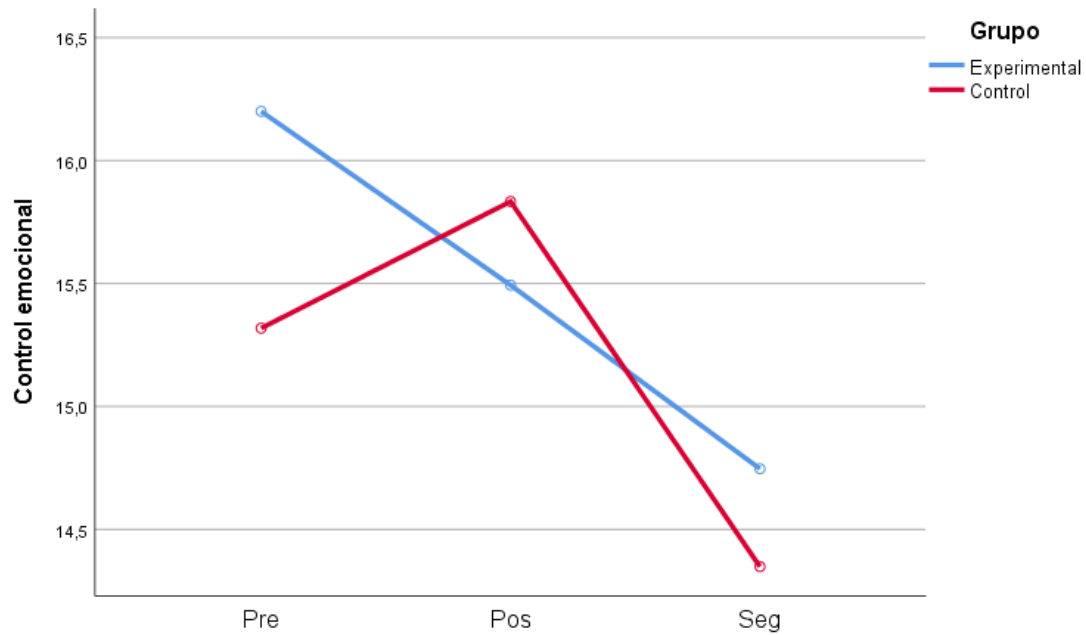
En la muestra global el contraste pretest-posttest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,139) = 6,808$; $p = ,010$; η^2 parcial = ,047.

En la muestra global el contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,139) = 1,565$; $p = ,213$; η^2 parcial = ,011.

En la figura 29 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 29

Control Emocional en los tres momentos de la evaluación para la muestra global.



4.3.5.1.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Control Emocional en Función del País.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del Control Emocional medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país (España e Italia) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ control emocional*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos de la muestra de España en la Tabla 23 porque son los únicos significativos entre los dos países. Abajo se reportan los resultados significativos de la muestra de España.

Tabla 23

Media y desviaciones típicas del Control Emocional por país en los tres momentos de la medición en función del país.

País		Grupo	Media	Desv. Típica	N
España	Media funciones ejecutivas _ control emocional en el pre	Experimental	15,91	4,889	34
		Control	15,31	4,319	29
		Total	15,63	4,608	63
	Media funciones ejecutivas _ control emocional en el pos	Experimental	15,26	4,521	34
		Control	16,17	4,327	29
		Total	15,68	4,421	63
	Media funciones ejecutivas _ control emocional en el seg	Experimental	14,88	4,464	34
		Control	14,48	4,239	29
		Total	14,70	4,332	63

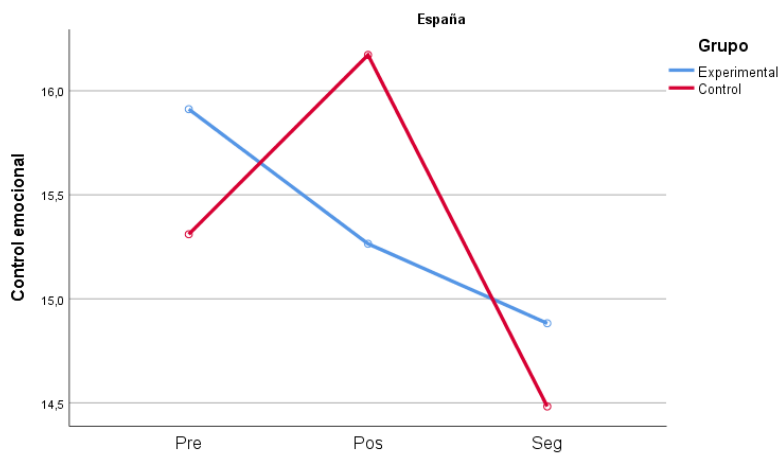
En la muestra española el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,61) = 4,444$; $p = ,039$; η^2 parcial = ,068.

El contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 2,700$; $p = ,105$; η^2 parcial = ,042.

En la Figura 30 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 30

Control Emocional en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España.



4.3.5.1.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Control Emocional en Función de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del Control Emocional medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa) por etapa educativa (Primaria y Secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ control emocional*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos de Secundaria en la Tabla 24 por ser los datos estadísticamente significativos.

Tabla 24

Media y desviaciones típicas del Control Emocional en secundaria en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

Etapa educativa	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Secundaria	Experimental	16,27	4,806	30
	Control	15,07	4,113	27

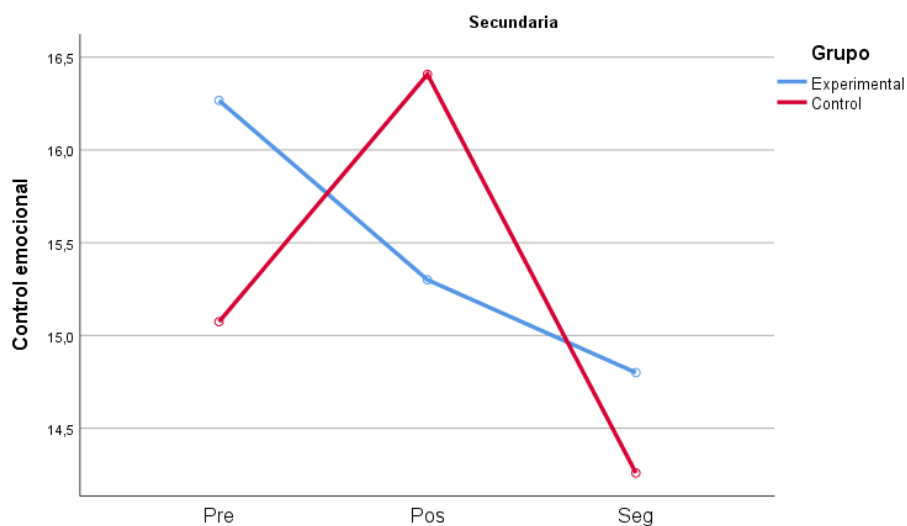
Media funciones ejecutivas _ control emocional en el pre	Total	15,70	4,492	57
Media funciones ejecutivas _ control emocional en el pos	Experimental	15,30	4,879	30
	Control	16,41	4,254	27
Media funciones ejecutivas _ control emocional en el seg	Total	15,82	4,587	57
	Experimental	14,80	5,088	30
	Control	14,26	3,948	27
	Total	14,54	4,552	57

En secundaria, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto grande: $F(1,55) = 10,853$; $p = ,002$; η^2 parcial = ,165.

El contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,55) = 3,397$; $p = ,071$; η^2 parcial = ,058. En la Figura 31 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 31

Control Emocional en los tres momentos de la evaluación para los grupos de entrenamiento en mindfulness y control en secundaria.



4.3.5.1.4 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Control Emocional en Función del País y de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del Control Emocional medio total con el

programa de mindfulness (sí o no participa) por país (España e Italia) y etapa educativa (primaria y secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ control emocional*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos de Secundaria Italia en la Tabla 25 por ser los datos estadísticamente significativos.

Tabla 25

Media y desviaciones típicas del Control Emocional en los tres momentos de medición en secundaria de Italia.

País	Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N	
Italia	Secundaria	Media funciones	Experimental	15,58	4,260	19	
		ejecutivas _ control	Control	15,44	4,289	16	
		emocional en el pre	Total	15,51	4,210	35	
		Secundaria	Media funciones	Experimental	14,26	4,067	19
			ejecutivas _ control	Control	16,62	4,031	16
			emocional en el pos	Total	15,34	4,165	35
		Secundaria	Media funciones	Experimental	14,05	4,540	19
			ejecutivas _ control	Control	14,44	4,335	16
			emocional en el seg	Total	14,23	4,386	35

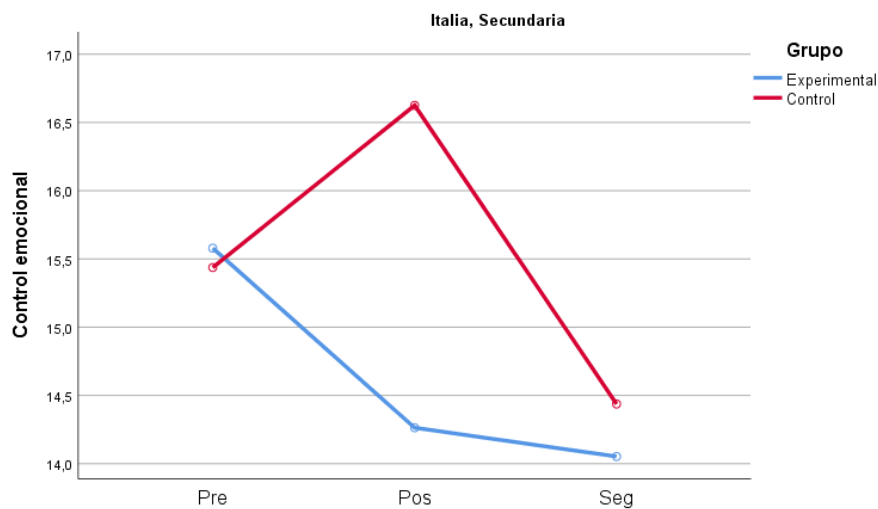
Para la muestra de secundaria Italia el contraste pretest-posttest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto grande: $F(1,33) = 54,429$; $p = ,011$; η^2 parcial = ,178.

El contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,33) = 2,326$; $p = ,137$; η^2 parcial = ,066.

En la Figura 32 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 32

Control Emocional en los tres momentos de la evaluación para los grupos de secundaria de Italia.



4.3.5.2.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Flexibilidad en Función del País.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Flexibilidad media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país (España e Italia) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest y postest-seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas en flexibilidad*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 26 se los análisis significativos.

Tabla 26

Media y desviaciones típicas de la Flexibilidad por país en los tres momentos de la medición.

España	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el pre	Experimental	12,09	3,098	34
		Control	11,97	2,796	29
		Total	12,03	2,940	63
	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el pos	Experimental	11,94	2,817	34
		Control	11,34	2,525	29
		Total	11,67	2,682	63
	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el seg	Experimental	10,82	2,504	34
		Control	11,41	2,784	29
		Total	11,10	2,632	63
Italia		Experimental	12,44	2,712	41

Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el pre	Control	11,89	2,807	37
	Total	12,18	2,753	78
Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el pos	Experimental	12,27	2,975	41
	Control	12,19	2,080	37
	Total	12,23	2,573	78
Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el seg	Experimental	11,93	3,274	41
	Control	11,16	2,444	37
	Total	11,56	2,917	78

En la muestra española, el contraste posttest-seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,61) = 5,523$; $p = ,022$; η^2 parcial = $,083$.

En la muestra española, el contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,61) = 1,912$; $p = ,172$; η^2 parcial = $,030$.

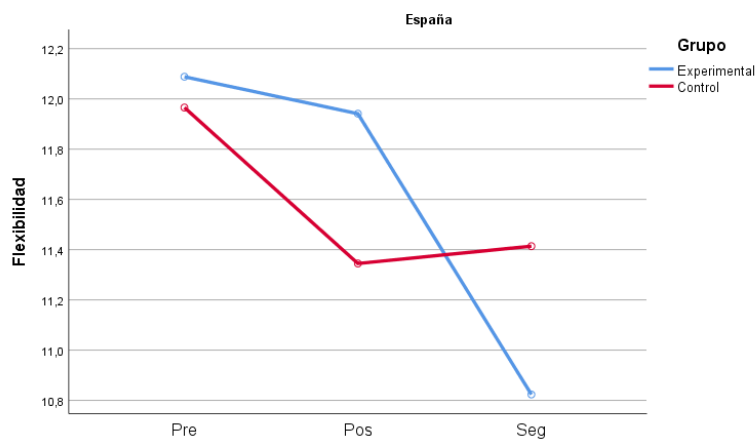
En la muestra italiana, el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = ,906$; $p = ,344$; η^2 parcial = $,012$.

En la muestra italiana, el contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = 1,530$; $p = ,220$; η^2 parcial = $,020$.

En la Figura 33 se presenta el grafico de interacción.

Figura 33

Flexibilidad en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España.



4.3.5.2.2 Efecto del entrenamiento en mindfulness en la Flexibilidad en función la etapa educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Flexibilidad media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) por etapa educativa (Primaria y Secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas en flexibilidad* grupo.

En la muestra de primaria, el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 1,751$; $p = ,189$; η^2 parcial = ,021.

En el contraste posttest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 2,250$; $p = ,137$; η^2 parcial = ,027.

En la muestra de secundaria, el contraste pretest- posttest resultó casi estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,55) = 3,418$; $p = ,069$; η^2 parcial = ,059.

En el contraste posttest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un

tamaño de efecto pequeño: $F(1,55) = 1,625$; $p = ,208$; η^2 parcial = ,029.

4.3.5.2.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Flexibilidad en Función del País y de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Flexibilidad total con el programa de mindfulness (sí o no participa) por país (España e Italia) y etapa educativa (primaria y secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ flexibilidad*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 27 de los análisis significativos.

Tabla 27

Media y desviaciones típicas de la Flexibilidad en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

País	Etapa educativa	Estadísticos descriptivos				N
		Grupo	Media	Desv. Desviación		
España	Primaria	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el pre	Experimental	11,22	2,610	23
			Control	11,67	2,970	18
			Total	11,41	2,748	41
		Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el pos	Experimental	11,61	2,500	23
			Control	11,11	2,398	18
			Total	11,39	2,438	41
	Secundaria	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el seg	Experimental	9,91	1,782	23
			Control	10,83	2,407	18
			Total	10,32	2,103	41
		Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el pos	Experimental	13,91	3,360	11
			Control	12,45	2,544	11
			Total	13,18	3,002	22
	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el pos	Experimental	12,64	3,414	11	
		Control	11,73	2,796	11	
		Total	12,18	3,080	22	
			Experimental	12,73	2,796	11

		Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el	Control	12,36	3,202	11	
		seg	Total	12,55	2,940	22	
Italia	Primaria	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el	Experimental	12,82	3,111	22	
		pre	Control	11,48	2,272	21	
		Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el	Total	12,16	2,785	43	
		pos	Experimental	13,23	3,023	22	
		Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el	Control	11,62	1,857	21	
		seg	Total	12,44	2,621	43	
			Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el	Experimental	12,14	3,550	22
			seg	Control	10,62	1,987	21
			Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el	Total	11,40	2,961	43
		Secundaria	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el	Experimental	12,00	2,160	19
	pre		Control	12,44	3,386	16	
	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el		Total	12,20	2,753	35	
	pos		Experimental	11,16	2,566	19	
	Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el		Control	12,94	2,175	16	
	seg		Total	11,97	2,526	35	
			Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el	Experimental	11,68	3,001	19
			seg	Control	11,88	2,849	16
			Media funciones ejecutivas _ flexibilidad en el	Total	11,77	2,891	35

En la muestra de primaria de España, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,39) = 2,598$; $p = ,115$; $\eta^2 = ,062$. El contraste postest- seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano $F(1,39) = 4,933$; $p = ,032$; η^2 parcial = 0,112. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño $F(1,39) = ,498$; $p = ,484$; η^2 parcial = 0,013. En la muestra de secundaria de España, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = ,508$; $p = ,484$; $\eta^2 = ,025$. El contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño $F(1,20) = ,612$; $p = ,433$; η^2 parcial = ,030. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano $F(1,20) = 1,756$; $p = ,200$; η^2 parcial = ,081. En la muestra de secundaria de Italia, el contraste pretest-postest no resultó

estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,33) = 3,385$; $p = ,075$; $\eta^2 = ,093$. El contraste postest- seguimiento resultó casi estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano $F(1,33) = 3,855$; $p = ,058$; $\eta^2 \text{ parcial} = ,105$. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño $F(1,33) = ,718$; $p = ,403$; $\eta^2 \text{ parcial} = ,021$.

En las figuras 34 y 35 se presentan los gráficos de interacción.

Figura 34

Flexibilidad en los tres momentos de la evaluación para los grupos de primaria en España.

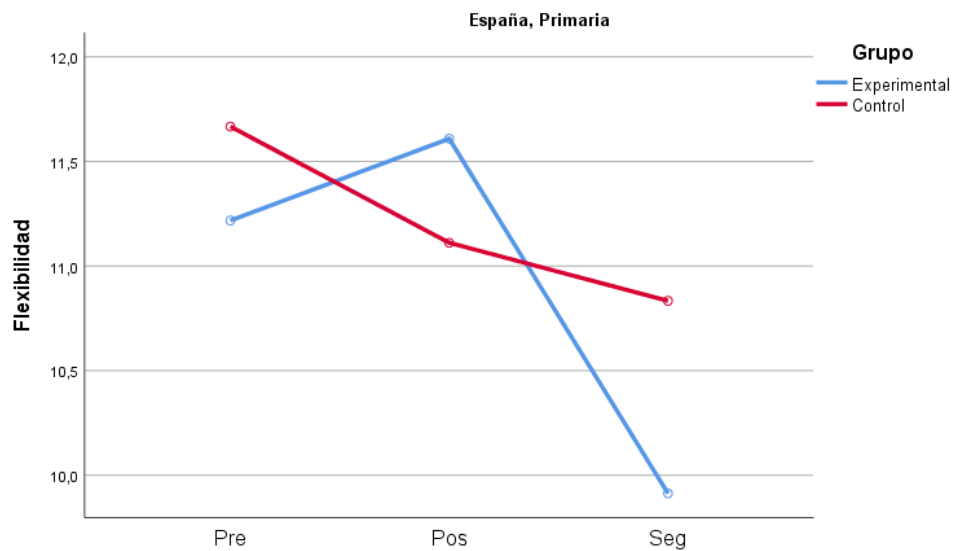
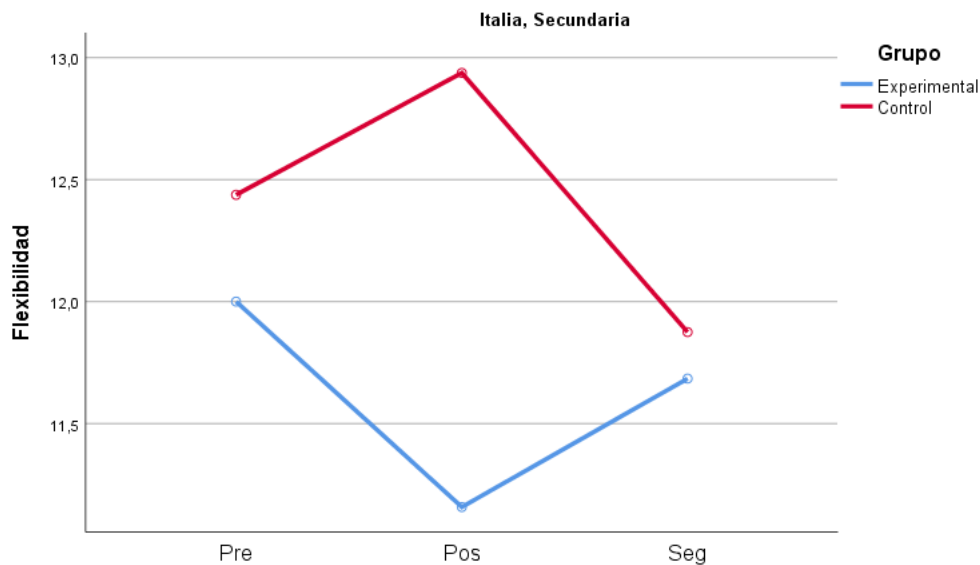


Figura 35

Flexibilidad en los tres momentos de la evaluación para los grupos de secundaria en Italia.



4.3.5.3.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inhibición.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la inhibición media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ inhibición*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 28. Abajo se describen los análisis significativos y/ o con un tamaño de efecto.

Tabla 28

Media y desviaciones típicas de la Inhibición en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pre	Experimental	14,85	3,759	75
	Control	13,15	2,741	66
	Total	14,06	3,418	141
Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pos	Experimental	14,23	3,634	75
	Control	13,35	2,804	66
	Total	13,82	3,290	141

Media funciones ejecutivas _ inhibición en el seg	Experimental	13,85	3,690	75
	Control	13,27	2,922	66
	Total	13,58	3,353	141

En la muestra global, el contraste pretest-postest resultó no estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 2,966$; $p = ,087$; η^2 parcial = ,021.

El contraste pretest- seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 5,339$; $p = ,022$; η^2 parcial = ,037.

4.3.5.3.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inhibición en Función del País.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la inhibición media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país (España e Italia) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ inhibición*grupo por país. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 29 se describen los análisis significativos o con un tamaño de efecto.

Tabla 29

Media y desviaciones típicas de la Inhibición por etapa educativa en los tres momentos de medición en función del país.

País	Grupo	Media	Desv. Desviación	N	
España	Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pre	Experimental	13,94	3,321	34
		Control	13,21	2,908	29
		Total	13,60	3,134	63
	Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pos	Experimental	13,65	2,762	34
		Control	13,45	2,971	29
		Total	13,56	2,839	63
	Media funciones ejecutivas _ inhibición en el seg	Experimental	13,41	3,377	34
		Control	13,38	2,859	29
		Total	13,40	3,124	63
Italia	Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pre	Experimental	15,61	3,968	41
		Control	13,11	2,643	37
		Total	14,42	3,609	78

Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pos	Experimental	14,71	4,197	41
	Control	13,27	2,704	37
	Total	14,03	3,618	78
Media funciones ejecutivas _ inhibición en el seg	Experimental	14,22	3,934	41
	Control	13,19	3,008	37
	Total	13,73	3,541	78

En la muestra de España el contraste pretest-postest resultó no estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = ,694$; $p = ,408$; η^2 parcial = ,011.

En la muestra de España el contraste pretest-seguimiento resultó no estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 1,145$; $p = ,289$; η^2 parcial = ,018.

En la muestra de Italia el contraste pretest-postest resultó no estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = ,2,344$; $p = ,130$; η^2 parcial = ,030.

En la muestra de Italia el contraste pretest-seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = 4,416$; $p = ,039$; η^2 parcial = ,055.

4.3.5.3.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inhibición en Función de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Inhibición media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país (España e Italia) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest y postest-seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ inhibicion*grupo. Se describen los análisis no significativos, pero con un tamaño de efecto pequeño.

En la muestra de primaria el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 2,531$; $p = ,116$; η^2 parcial = ,030.

El contraste pretest- seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de

efecto pequeño: $F(1,82) = 4,473$; $p = ,037$; η^2 parcial = ,052.

En la muestra de secundaria el contraste pretest-postest resultó no estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,55) = ,676$; $p = ,415$; η^2 parcial = ,012.

En la muestra de secundaria el contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,55) = 1,471$; $p = ,230$; η^2 parcial = ,026.

4.3.5.3.4 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inhibición en Función del País y de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Inhibición media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país (España e Italia) y de la etapa educativa (primaria y secundaria) como variable entre- grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva inhibición*país*etapa. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 30 se describen los análisis no significativos, pero con un tamaño de efecto pequeño.

Tabla 30

Media y desviaciones típicas de la Inhibición por país y etapa educativa en los tres momentos de medición en función del país y de la etapa educativa.

País	Etapa educativa	Grupo	Media	Desv. Desviación	N	
España	Primaria	Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pre	Experimental	13,70	3,183	23
		Control	13,67	2,910	18	
		Total	13,68	3,029	41	
	Secundaria	Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pos	Experimental	13,00	1,834	23
		Control	13,83	3,167	18	
		Total	13,37	2,508	41	
		Experimental	13,26	2,832	23	

		Media funciones ejecutivas _ inhibición en el seg	Control	13,89	2,847	18
			Total	13,54	2,820	41
	Secundaria	Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pre	Experimental	14,45	3,698	11
			Control	12,45	2,876	11
			Total	13,45	3,391	22
		Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pos	Experimental	15,00	3,847	11
			Control	12,82	2,639	11
			Total	13,91	3,407	22
		Media funciones ejecutivas _ inhibición en el seg	Experimental	13,73	4,452	11
			Control	12,55	2,806	11
			Total	13,14	3,681	22
Italia	Primaria	Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pre	Experimental	16,50	4,318	22
			Control	12,71	1,927	21
			Total	14,65	3,841	43
		Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pos	Experimental	15,32	4,064	22
			Control	12,52	1,750	21
			Total	13,95	3,422	43
		Media funciones ejecutivas _ inhibición en el seg	Experimental	14,77	4,011	22
			Control	12,62	2,224	21
			Total	13,72	3,404	43
	Secundaria	Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pre	Experimental	14,58	3,339	19
			Control	13,63	3,364	16
			Total	14,14	3,336	35
		Media funciones ejecutivas _ inhibición en el pos	Experimental	14,00	4,346	19
			Control	14,25	3,416	16
			Total	14,11	3,894	35
		Media funciones ejecutivas _ inhibición en el seg	Experimental	13,58	3,849	19
			Control	13,94	3,750	16
			Total	13,74	3,752	35

En la muestra de España de primaria el contraste pretest-postest resultó no estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 1,10$; $p = ,30$; η^2 parcial = ,028.

En la muestra de España de secundaria el contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,20) = 1,563$; $p = ,226$; η^2

parcial= ,072.

En la muestra de Italia de primaria el contraste pretest-postest resultó no estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = 1,501$; $p = ,228$; η^2 parcial= ,035.

En la muestra de Italia de primaria el contraste postest- seguimiento resultó no estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = ,577$; $p = ,452$; η^2 parcial= ,014.

El contraste pretest- seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,41) = 4,926$; $p = ,032$; η^2 parcial= ,107.

En la muestra de Italia de secundaria el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = ,998$; $p = ,325$; η^2 parcial= ,029. El contraste pretest- seguimiento resultó no estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = 1,030$; $p = ,318$; η^2 parcial= ,030.

4.3.5.4.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Iniciativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Iniciativa media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en la muestra global, en función del país, de la etapa educativa y en función del país y etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest y postest-seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ iniciativa*grupo. Abajo se describen solamente los análisis con tamaño de efecto pequeño o mediano.

En la muestra de España el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 1,374$; $p = ,246$; η^2 parcial= ,022.

El contraste pretest-seguimiento no resultó casi estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = ,850$; $p = ,360$; η^2 parcial = ,014.

En la muestra de primaria de España el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 2,214$; $p = ,145$; η^2 parcial = 0,054. El contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = ,394$; $p = ,534$; η^2 parcial = 0,010. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,39) = 2,577$; $p = ,116$; η^2 parcial = ,062.

En la muestra de secundaria de España el contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = ,489$; $p = ,492$; η^2 parcial = 0,024. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = ,625$; $p = ,438$; η^2 parcial = ,030.

En la muestra de primaria de Italia el contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = ,590$; $p = ,447$; η^2 parcial = ,014.

En la muestra de secundaria de Italia el contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = ,626$; $p = ,435$; η^2 parcial = ,019.

4.3.5.5.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Memoria de Trabajo.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Memoria de Trabajo media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ memoria de trabajo*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 31 se describen

los análisis significativos o con tamaño de efecto.

Tabla 31

Media y desviaciones típicas de la Memoria de Trabajo en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

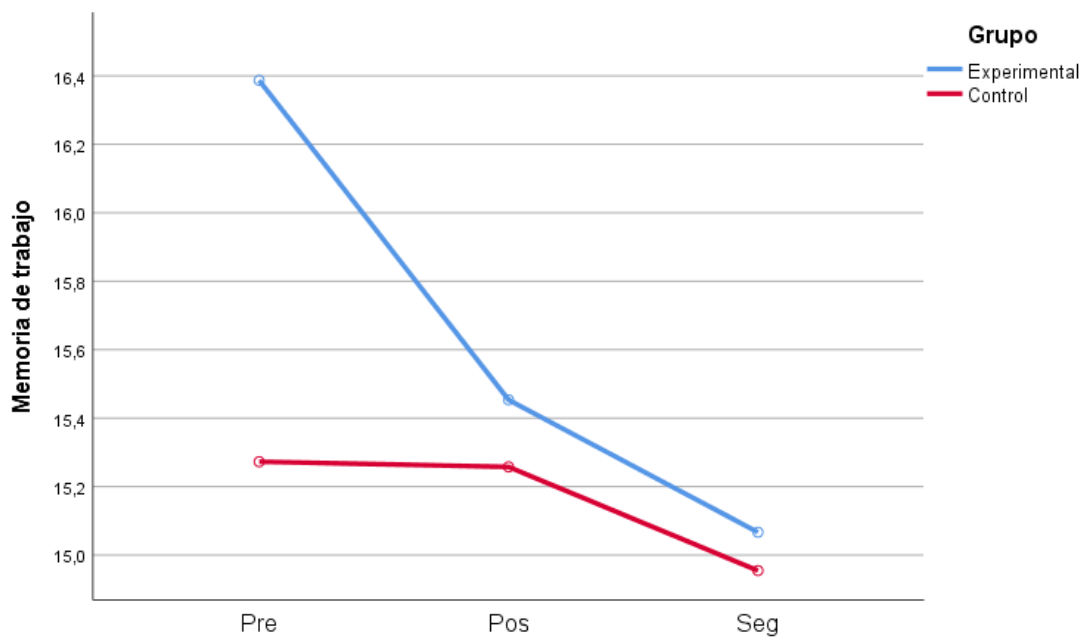
	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Media funciones ejecutivas _ memoria de trabajo en el pre	Experimental	16,39	4,904	75
	Control	15,27	4,194	66
	Total	15,87	4,603	141
Media funciones ejecutivas _ memoria de trabajo en el pos	Experimental	15,45	4,464	75
	Control	15,26	4,341	66
	Total	15,36	4,392	141
Media funciones ejecutivas _ memoria de trabajo en el seg	Experimental	15,07	4,313	75
	Control	14,95	3,951	66
	Total	15,01	4,133	141

En la muestra global el contraste pretest-posttest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,139) = 4,278$; $p = ,040$; η^2 parcial = ,030.

El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo (casi) con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,139) = 3,335$; $p = ,070$; η^2 parcial = ,023.

Figura 36

Memoria de trabajo en los tres momentos de la evaluación en la muestra global.



4.3.5.5.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Memoria de Trabajo en Función del País.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Memoria de Trabajo media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ memoria de trabajo*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 32 se describen los análisis significativos.

Tabla 32

Media y desviaciones típicas de la Memoria de Trabajo en los tres momentos de medición en función del país.

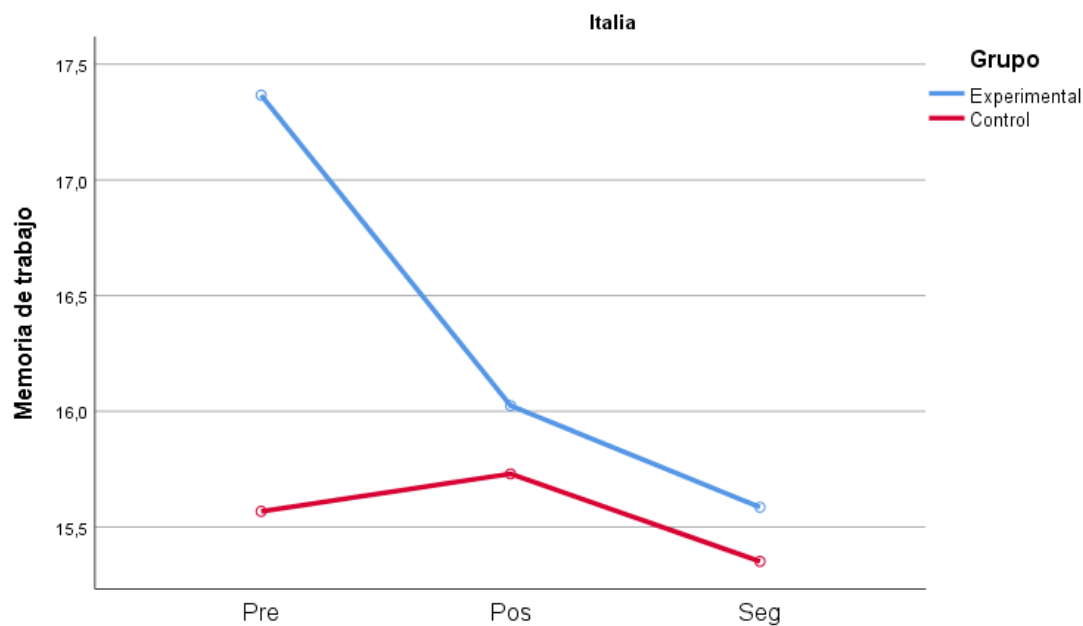
País		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	Media funciones ejecutivas _ memoria de trabajo en el pre	Experimental	15,21	4,584	34
		Control	14,90	3,895	29
		Total	15,06	4,250	63
	Media funciones ejecutivas _ memoria de trabajo en el pos	Experimental	14,76	4,432	34
		Control	14,66	4,220	29
		Total	14,71	4,301	63
	Media funciones ejecutivas _ memoria de trabajo en el seg	Experimental	14,44	4,039	34
		Control	14,45	4,111	29
		Total	14,44	4,039	63
Italia	Media funciones ejecutivas _ memoria de trabajo en el pre	Experimental	17,37	4,999	41
		Control	15,57	4,444	37
		Total	16,51	4,799	78
	Media funciones ejecutivas _ memoria de trabajo en el pos	Experimental	16,02	4,464	41
		Control	15,73	4,433	37
		Total	15,88	4,422	78
	Media funciones ejecutivas _ memoria de trabajo en el seg	Experimental	15,59	4,511	41
		Control	15,35	3,831	37
		Total	15,47	4,177	78

En la muestra de Italia el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,76) = 5,252$; $p = ,025$; η^2 parcial = ,065.

El contraste pretest-seguimiento resultó casi estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = 3,605$; $p = ,061$; η^2 parcial = ,045.

Figura 37

Memoria de trabajo en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia.



4.3.5.5.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Memoria de Trabajo en Función de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Memoria de Trabajo media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función de la etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ memoria de trabajo*grupo. En la muestra de primaria el contraste pretest-posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 1,190$; $p = ,279$; η^2 parcial = ,014.

El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 1,039$; $p = ,311$; η^2 parcial = ,013.

En la muestra de secundaria el contraste pretest-posttest resultó casi estadísticamente

significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,55) = 3,897$; $p = ,053$; η^2 parcial = ,066.

El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,55) = 2,553$; $p = ,116$; η^2 parcial = ,044.

4.3.5.5.4 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Memoria de Trabajo en Función Del País y de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Memoria de Trabajo media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país (España e Italia) y de la etapa educativa (primaria y secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ memoria de trabajo*grupo. Se describen los análisis significativos o con tamaño de efecto.

En la muestra de España de secundaria el contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = ,497$; $p = ,489$; η^2 parcial = ,024.

En la muestra de España de secundaria el contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = ,288$; $p = ,598$; η^2 parcial = ,014.

En la muestra de Italia de primaria el contraste pretest- posttest- no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = 2,065$; $p = ,158$; η^2 parcial = ,048.

En la muestra de Italia de primaria el contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = ,944$; $p = ,337$;

η^2 parcial= ,023.

En la muestra de Italia de secundaria el contraste pretest- postest- no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,33) = 3,363$; $p = ,076$; η^2 parcial= ,092.

En la muestra de Italia de secundaria el contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,33) = 2,686$; $p = ,111$; η^2 parcial= ,075.

4.3.5.6.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Organización en Función del País.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la organización media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ organización*grupo.

En la muestra de España el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = ,845$; $p = ,362$; η^2 parcial= ,014.

4.3.5.6.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Organización en Función de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la organización media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función de la etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ organización*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 33. Abajo se describen los análisis significativos e/o los tamaños de efecto.

Tabla 33

Media y desviaciones típicas de la organización en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

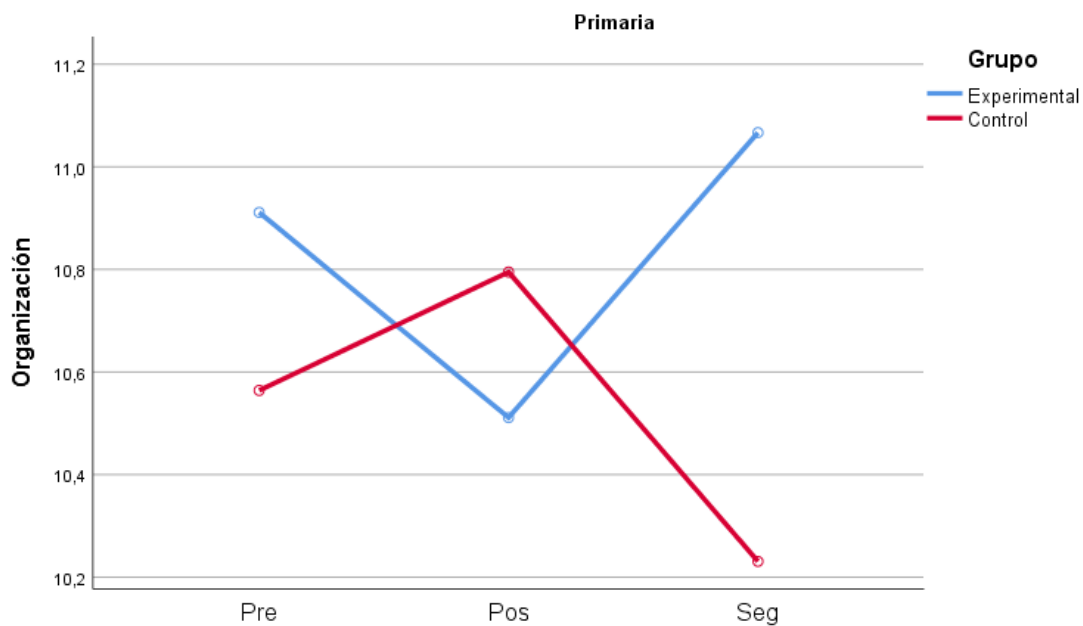
Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N	
Primaria	Media funciones ejecutivas _ organización en el pre	Experiment al	10,91	3,051	45	
		Control	10,56	3,283	39	
		Total	10,75	3,147	84	
	Media funciones ejecutivas _ organización en el pos	Experiment al	10,51	2,857	45	
		Control	10,79	2,975	39	
		Total	10,64	2,898	84	
	Media funciones ejecutivas _ organización en el seg	Experiment al	11,07	3,285	45	
		Control	10,23	2,833	39	
		Total	10,68	3,094	84	
	Secundaria	Media funciones ejecutivas _ organización en el pre	Experiment al	11,37	2,965	30
			Control	11,22	3,191	27
			Total	11,30	3,047	57
Media funciones ejecutivas _ organización en el pos		Experiment al	11,30	2,867	30	
		Control	11,15	3,266	27	
		Total	11,23	3,036	57	
Media funciones ejecutivas _ organización en el seg		Experiment al	11,13	2,921	30	
		Control	11,74	3,665	27	
		Total	11,42	3,278	57	

En la muestra de primaria el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 1,874$; $p = ,175$; η^2 parcial = ,022. El contraste postest- seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,82) = 5,255$; $p = ,024$; η^2 parcial = ,060.

En la muestra de secundaria el contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,55) = 1,550$; $p = ,218$; η^2 parcial = ,027. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,55) = 1,227$; $p = ,273$; η^2 parcial = ,022.

Figura 38

Organización en los tres momentos de la evaluación para los grupos de primaria.



4.3.5.6.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Organización en Función del País y de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Organización media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función del país y de la etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest y postest-seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ organización*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 34. Abajo se describen los análisis significativos e/o los tamaños de efecto.

Tabla 34

Media y desviaciones típicas de la organización en los tres momentos de medición en función del país y de la etapa educativa.

País	Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	Primaria	Media funciones ejecutivas _ organización en el pre	Experimental	10,09	2,539	23
			Control	8,72	2,372	18
			Total	9,49	2,531	41
		Media funciones ejecutivas _ organización en el pos	Experimental	10,00	2,486	23
			Control	9,56	2,935	18
			Total	9,80	2,667	41
	Secundaria	Media funciones ejecutivas _ organización en el seg	Experimental	10,30	2,636	23
			Control	9,17	2,572	18
			Total	9,80	2,638	41
		Media funciones ejecutivas _ organización en el pre	Experimental	10,45	2,018	11
			Control	10,45	3,475	11
			Total	10,45	2,773	22
	Media funciones ejecutivas _ organización en el pos	Experimental	10,64	2,976	11	
		Control	10,27	3,927	11	
		Total	10,45	3,405	22	
		Media funciones ejecutivas _ organización en el seg	Experimental	10,64	2,908	11
			Control	10,55	4,180	11
			Total	10,59	3,514	22
Italia	Primaria	Media funciones ejecutivas _ organización en el pre	Experimental	11,77	3,351	22
			Control	12,14	3,167	21
			Total	11,95	3,229	43
		Media funciones ejecutivas _ organización en el pos	Experimental	11,05	3,169	22
			Control	11,86	2,632	21
			Total	11,44	2,914	43
	Secundaria	Media funciones ejecutivas _ organización en el seg	Experimental	11,86	3,745	22
			Control	11,14	2,780	21
			Total	11,51	3,290	43
		Media funciones ejecutivas _ organización en el pre	Experimental	11,89	3,332	19
			Control	11,75	2,978	16
			Total	11,83	3,129	35
	Media funciones ejecutivas _ organización en el pos	Experimental	11,68	2,810	19	
		Control	11,75	2,696	16	
		Total	11,71	2,718	35	

Media funciones ejecutivas _ organización en el seg	Experiment al	11,42	2,969	19
	Control	12,56	3,140	16
	Total	11,94	3,058	35

En la muestra de primaria de España el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,39) = 2,772$; $p = ,104$; η^2 parcial = ,066. El contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 1,022$; $p = ,318$; η^2 parcial = ,026.

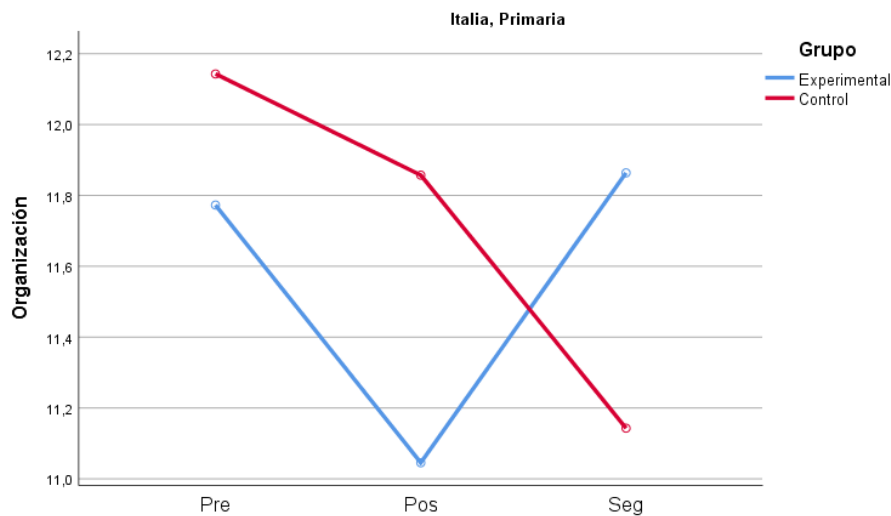
En la muestra de primaria de Italia el contraste postest- seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,41) = 4,712$; $p = ,036$; η^2 parcial = ,103. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = 1,292$; $p = ,262$; η^2 parcial = ,031.

En la muestra de secundaria de Italia el contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = 1,417$; $p = ,242$; η^2 parcial = ,041. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = 1,858$; $p = ,182$; η^2 parcial = ,053.

En la figura 39 se presenta el grafico de interacción.

Figura 39

Organización en los tres momentos de la evaluación para los grupos de primaria en Italia.



4.3.5.7.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Planificación.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Planificación media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en la muestra general, en función del país, de la etapa educativa y del país y etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ planificación*grupo. Abajo se describen los tamaños de efecto.

En la muestra de España el contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 1,531$; $p = ,221$; η^2 parcial = ,024. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 1,533$; $p = ,220$; η^2 parcial = ,025.

En la muestra de primaria el contraste pretest- postest no resultó

estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = ,866$; $p = ,355$; η^2 parcial = ,010. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 1,034$; $p = ,312$; η^2 parcial = ,012.

En la muestra de primaria de España el contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 1,099$; $p = ,301$; η^2 parcial = ,027. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = ,970$; $p = ,331$; η^2 parcial = ,024.

En la muestra de secundaria de España el contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = ,347$; $p = ,562$; η^2 parcial = ,017. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = ,366$; $p = ,552$; η^2 parcial = ,018.

En la muestra de primaria de Italia el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = 1,694$; $p = ,200$; η^2 parcial = ,040. El contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = ,609$; $p = ,440$; η^2 parcial = ,015.

4.3.5.8.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Supervisión.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la supervisión media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en la muestra general, en función del país, de la etapa educativa y del país y de la etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ supervisión*grupo. Abajo se describen los tamaños de efecto.

En la muestra global el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,139) = 1,425$; $p = ,235$; η^2 parcial = ,010.

En la muestra de España el contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 1,107$; $p = ,297$; η^2 parcial = $,018$.

En la muestra de Italia el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = ,854$; $p = ,358$; η^2 parcial = $,011$.
El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = 2,291$; $p = ,134$; η^2 parcial = $,029$.

En la muestra de primaria el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 2,201$; $p = ,142$; η^2 parcial = $,026$.

En la muestra de primaria de España el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 1,190$; $p = ,282$; η^2 parcial = $,030$.

En la muestra de secundaria de España el contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = ,902$; $p = ,354$; η^2 parcial = $,043$. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,20) = 1,274$; $p = ,272$; η^2 parcial = $,060$.

En la muestra de primaria de Italia el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = 1,273$; $p = ,266$; η^2 parcial = $,030$.

El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = ,732$; $p = ,397$; η^2 parcial = $,018$.

En la muestra de secundaria de Italia el contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = 1,208$; $p =$

,280; η^2 parcial= ,035. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = ,621$; $p = ,436$; η^2 parcial= ,018.

4.3.5.9.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Índice de Metacognición.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto para analizar el Índice de Metacognición, índice interno de la escala BRIEF con el programa de mindfulness (sí o no participa) por país (España e Italia) y tapa educativa (Primaria y Secundaria) y por país y etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva índice de metacognición*grupo.

En la muestra global, el contraste pretest-posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 2,550$; $p = ,113$; η^2 parcial= ,018.

En la muestra de España, el contraste pretest-posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 31,005$; $p = ,431$; $\eta^2 = ,010$. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 1,241$; $p = ,270$; η^2 parcial= ,020.

La muestra de Italia en los análisis intra sujeto, el contraste pretest-posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = 1,984$; $p = ,163$; $\eta^2 = ,025$.

La muestra de primaria en los análisis intra sujeto, el contraste pretest-posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,82) = 2,981$; $p = ,088$; $\eta^2 = ,035$.

La muestra de primaria de España en los análisis intra sujeto, el contraste pretest-posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 1,375$; $p =$

,248; $\eta^2 = ,034$.

El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = 1,062$; $p = ,309$; $\eta^2 = ,26$.

La muestra de primaria de Italia en los análisis intra sujeto, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = 1,826$; $p = ,184$; $\eta^2 = ,043$.

El contraste postest seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = 1,140$; $p = ,292$; $\eta^2 = ,027$.

La muestra de secundaria de Italia en los análisis intra sujeto, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = ,403$; $p = ,530$; $\eta^2 = ,012$. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = ,334$; $p = ,567$; $\eta^2 = ,010$.

4.3.5.10.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Índice de Regulación Conductual.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del IRC- Índice de Regulación Conductual (Control Inhibitorio, Flexibilidad, Control Emocional) medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest y postest-seguimiento en la variable interactiva índice de regulación conductual*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 35. Abajo se describen los análisis significativos y/o los tamaños de efecto.

Tabla 35

Media y desviaciones típicas del Índice de regulación conductual en los tres momentos de medición para la muestra global.

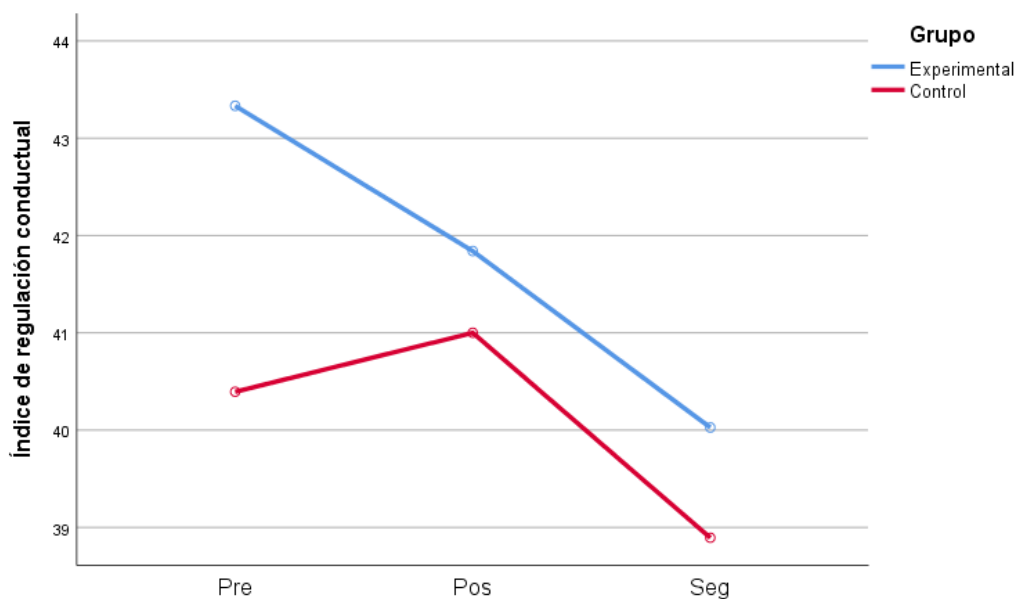
	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Media IRC en el pre	Experimental	43,33	9,771	75
	Control	40,39	7,919	66
	Total	41,96	9,041	141
Media IRC en el pos	Experimental	41,84	10,063	75
	Control	41,00	7,622	66
	Total	41,45	8,982	141
Media IRC en el seg	Experimental	40,03	10,286	75
	Control	38,89	8,130	66
	Total	39,50	9,324	141

La muestra global en los análisis intra sujeto, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,139) = 4,539$; $p = ,035$; $\eta^2 = 0,32$. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,139) = 2,112$; $p = ,148$; $\eta^2 = ,015$.

En la figura 40 se presenta el grafico de interacción.

Figura 40

Índice de Regulación Conductual en los tres momentos de la evaluación para la muestra global.



En la muestra de España, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 1,336$; $p = ,252$; $\eta^2 = ,021$. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,61) = 1,027$; $p = ,315$; $\eta^2 = ,017$.

En la muestra de Italia, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = 3,198$; $p = ,078$; $\eta^2 = ,040$. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,76) = 1,135$; $p = ,290$; $\eta^2 = ,015$.

4.3.5.10.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Índice de Regulación Conductual en Función de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del IRC- Índice de Regulación Conductual (Control Inhibitorio, Flexibilidad, Control Emocional) medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función de la etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ índice de regulación conductual*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 36. Abajo se describen los análisis significativos y/o los tamaños de efecto.

Tabla 36

Media y desviaciones típicas del Índice de Regulación Conductual en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Secundaria	Media IRC en el pre	Experimental	43,50	9,479	30
		Control	40,67	8,936	27
		Total	42,16	9,254	57
	Media IRC en el pos	Experimental	41,37	11,078	30
		Control	42,52	8,785	27

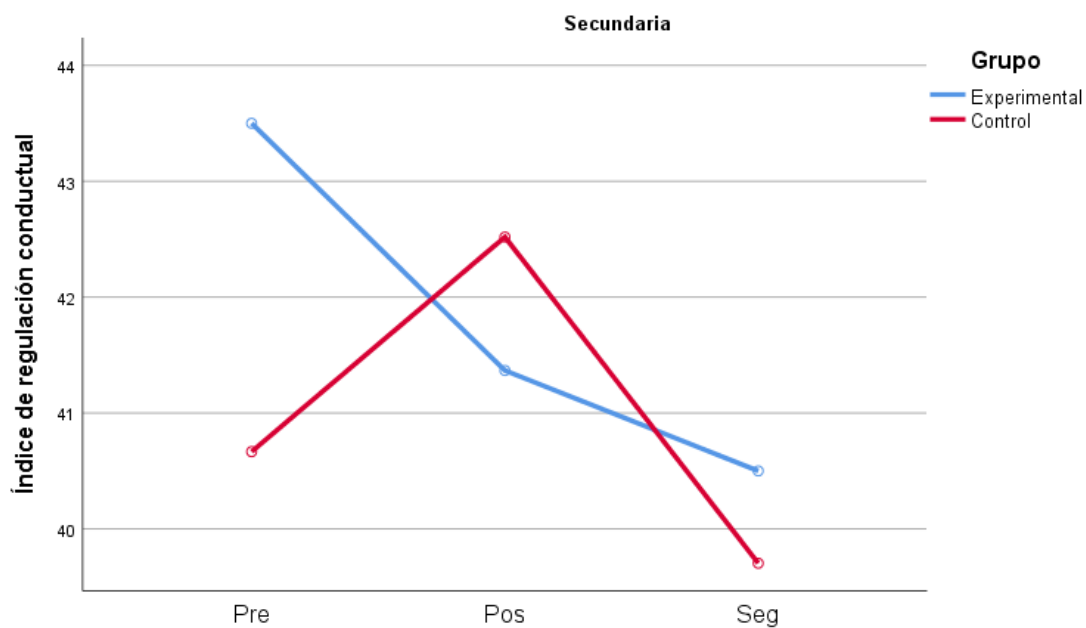
	Total	41,91	9,986	57
Media IRC en el seg	Experimental	40,50	11,076	30
	Control	39,70	9,285	27
	Total	40,12	10,184	57

La muestra de secundaria en los análisis intra sujeto, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,55) = 5,500$; $p = ,023$; $\eta^2 = ,091$.

En la Figura 41 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 41

Índice de Regulación Conductual en los tres momentos de la evaluación en la muestra de secundaria.



4.3.5.10.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Índice de Regulación Conductual en Función del País y de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del IRC- Índice de Regulación Conductual (Control Inhibitorio, Flexibilidad, Control Emocional) medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función de la etapa educativa como variable entre- grupos y los tres momentos de

medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest y posttest- seguimiento en la variable interactiva de las funciones ejecutivas_ índice de regulación conductual*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 37. Abajo se describen los análisis significativos y/o los tamaños de efecto.

Tabla 37

Media y desviaciones típicas del Índice de Regulación Conductual en los tres momentos de medición en función del país y de la etapa educativa.

País	Etapa educativa	Estadísticos descriptivos				N
		Grupo	Media	Desv. Desviación		
España	Primaria	Media IRC en el pre	Experimental	40,09	8,806	23
			Control	41,11	9,566	18
			Total	40,54	9,045	41
		Media IRC en el pos	Experimental	39,00	7,342	23
			Control	41,17	8,169	18
			Total	39,95	7,694	41
		Media IRC en el seg	Experimental	37,48	7,470	23
			Control	39,50	8,549	18
			Total	38,37	7,924	41
	Secundaria	Media IRC en el pre	Experimental	45,82	10,787	11
			Control	39,45	6,905	11
			Total	42,64	9,419	22
		Media IRC en el pos	Experimental	44,73	12,150	11
			Control	40,64	8,812	11
			Total	42,68	10,567	22
		Media IRC en el seg	Experimental	42,55	12,283	11
			Control	38,91	8,031	11
			Total	40,73	10,296	22
Italia	Primaria	Media IRC en el pre	Experimental	46,50	10,441	22
			Control	39,43	4,545	21
			Total	43,05	8,783	43
		Media IRC en el pos	Experimental	45,45	10,396	22
			Control	38,90	4,898	21
			Total	42,26	8,743	43
		Media IRC en el seg	Experimental	42,05	11,545	22
			Control	37,33	6,069	21
			Total	39,74	9,480	43
	Secundaria	Media IRC en el pre	Experimental	42,16	8,656	19
			Control	41,50	10,237	16
			Total	41,86	9,274	35
		Media IRC en el pos	Experimental	39,42	10,238	19
			Control	43,81	8,811	16
			Total	41,43	9,730	35

Media IRC en el seg	Experimental	39,32	10,478	19
	Control	40,25	10,279	16
	Total	39,74	10,245	35

En la muestra de primaria de España, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,39) = ,421$; $p = ,520$; $\eta^2 = ,011$.

En la muestra de secundaria de España, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = 1,063$; $p = ,315$; $\eta^2 = ,050$.

El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,20) = 1,177$; $p = ,291$; $\eta^2 = ,056$.

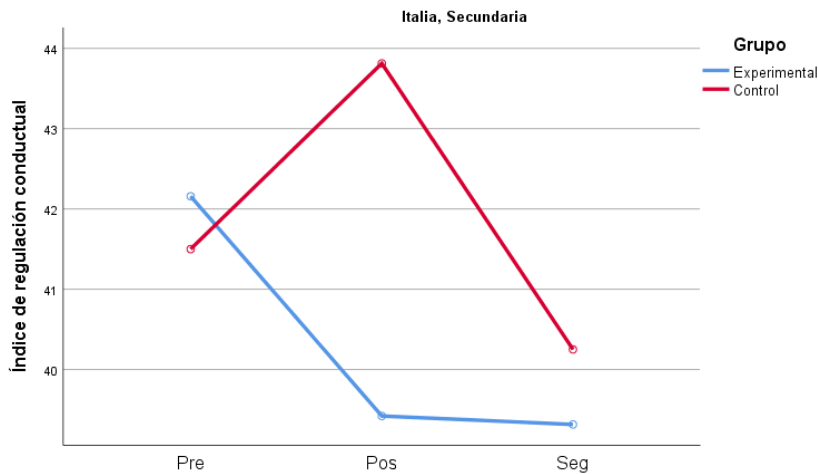
En la muestra de primaria de Italia, el contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = ,649$; $p = ,425$; $\eta^2 = ,016$. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,41) = 1,319$; $p = ,257$; $\eta^2 = ,031$

En la muestra de secundaria de Italia, el contraste pretest- postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,33) = 4,311$; $p = ,046$; $\eta^2 = ,116$. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,33) = 1,732$; $p = ,197$; $\eta^2 = ,050$.

En la Figura 42 se presenta el grafico de interacción.

Figura 42

Índice de Regulación Conductual en los tres momentos de la evaluación en la muestra de secundaria de Italia.



4.3.6 Mediación del Nivel de Conciencia Plena en los Efectos del Entrenamiento en Mindfulness en las Funciones Ejecutivas.

Se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el postest en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de las funciones ejecutivas en el pretest a las funciones ejecutivas obtenida en el postest. En la muestra total el efecto indirecto fue de $B=-,0245$, $SE=,1813$, 95% CI [-,4165,3760].

En la muestra española el efecto indirecto fue de $B=,4622$, $SE=,6296$, 95% CI [-,6613 1,9071]. En la muestra italiana el efecto indirecto fue de $B=,1119$, $SE=,4587$, 95% CI [-,7806 1,2135]. En la muestra de Primaria el efecto indirecto fue de $B=,0518$, $SE=,2734$, 95% CI [-,3822 ,7855]. En la muestra de Secundaria el efecto indirecto fue de $B=-,0907$, $SE=,5549$, 95% CI [-1,3510 1,0635]. En la muestra española de Primaria el efecto indirecto fue de $B=-,1316$, $SE=,8634$, 95% CI [-1,9785 1,6936]. En la muestra española de Secundaria el efecto indirecto fue de $B=,0798$, $SE=1,4512$, 95% CI [-3,3420 2,8544]. En la muestra italiana de Primaria el efecto indirecto fue de $B=,0508$, $SE=,7374$, 95% CI [-1,4975 1,7175]. En la muestra italiana de Secundaria el efecto indirecto fue de

$B=1,2945$, $SE=2,2393$, 95% CI $[-2,1552 \quad 6,8974]$. Como puede observarse, todos los intervalos de confianza incluyen el valor 0, por lo que no se confirma el efecto de mediación en ningún caso. Se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el seguimiento en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de las funciones ejecutivas obtenida en el pretest a las funciones ejecutivas obtenida en el seguimiento. En la muestra total el efecto indirecto fue de $B=,0158$, $SE=,3538$, 95% CI $[-,7859 \quad ,7654]$. En la muestra española el efecto indirecto fue de $B=,3990$, $SE=,7421$, 95% CI $[-1,4377 \quad 1,7411]$. En la muestra italiana el efecto indirecto fue de $B=,2733$, $SE=,8981$, 95% CI $[-1,4231 \quad 2,4389]$. En la muestra de Primaria el efecto indirecto fue de $B=-,0770$, $SE=,4948$, 95% CI $[-1,3990 \quad ,6941]$. En la muestra de Secundaria el efecto indirecto fue de $B=-,2907$, $SE=1,7003$, 95% CI $[-4,1884 \quad 3,1533]$. En la muestra española de Primaria el efecto indirecto fue de $B=,5518$, $SE=1,3123$, 95% CI $[-2,9503 \quad 2,6726]$. En la muestra española de Secundaria el efecto indirecto fue de $B=,2519$, $SE=1,0322$, 95% CI $[-2,2054 \quad 2,2688]$. En la muestra italiana de Primaria el efecto indirecto fue de $B=-,0251$, $SE=,9818$, 95% CI $[-2,2238 \quad 2,1113]$. En la muestra italiana de Secundaria el efecto indirecto fue de $B=-,0717$, $SE=3,7542$, 95% CI $[-8,0983 \quad 7,7469]$. Como puede observarse, todos los intervalos de confianza incluyen el valor 0, por lo que no se confirma el efecto de mediación en ningún caso.

4.4 Efecto Del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional (EQi-YV)

Seguidamente vamos a presentar los resultados describiendo los efectos del entrenamiento en mindfulness en Inteligencia Emocional en la muestra total, en función del país, en función de la etapa educativa y en función del país y de la etapa educativa.

4.4.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional en la Muestra Global

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Inteligencia Emocional media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva Inteligencia Emocional *grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 38.

Tabla 38

Media y desviaciones típicas de la Inteligencia Emocional media en los tres momentos de medición para la muestra global.

	Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Media Inteligencia Emocional en el pre	Experimental	153,93	21,855	82
	Control	155,08	21,806	83
	Total	154,51	21,771	165
Media Inteligencia Emocional en el pos	Experimental	152,43	20,936	82
	Control	156,99	20,342	83
	Total	154,72	20,703	165
Media Inteligencia Emocional en el seg	Experimental	153,17	21,366	82
	Control	157,71	22,016	83
	Total	155,45	21,749	165

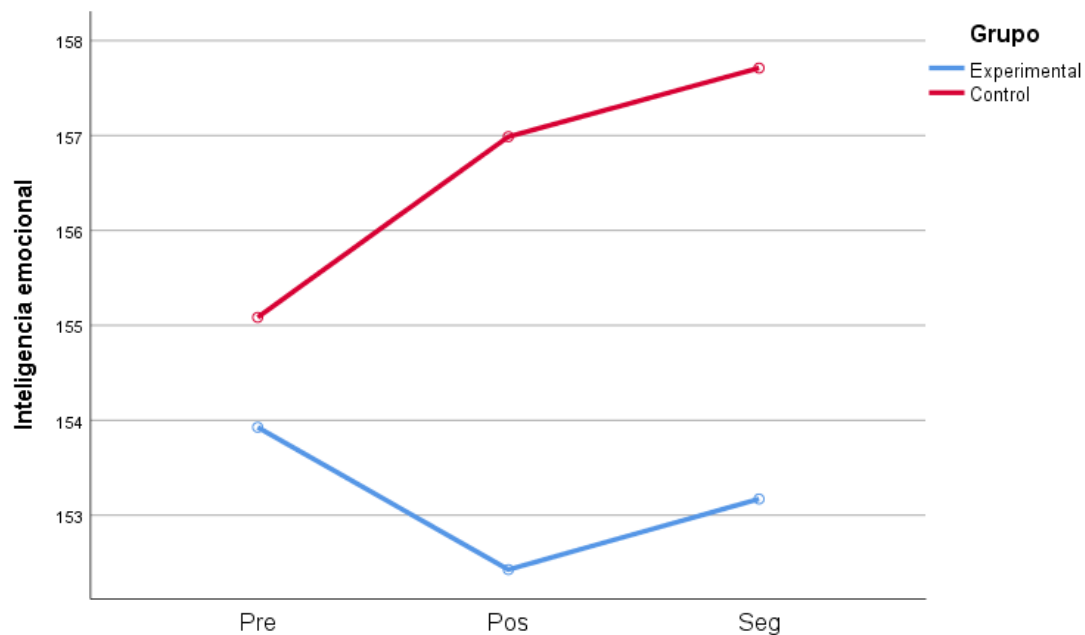
El contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,163) = 2,249$; $p = ,136$; η^2 parcial = ,014. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,163) = ,000$; $p = ,993$; η^2 parcial = ,000. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto

pequeño: $F(1,163) = 1,658$; $p = ,200$; η^2 parcial = ,010

En la figura 43 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 43

Inteligencia Emocional media en los tres momentos de la evaluación para la muestra global.



4.4.2 Efecto Del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional en Función del País

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Inteligencia Emocional media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) y el país (España e Italia) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva Inteligencia emocional*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 39.

Tabla 39

Media y desviaciones típicas de la Inteligencia Emocional media en los tres momentos de medición en función del país.

País		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	Media	Experimental	154,62	21,641	42
	Inteligencia	Control	162,56	20,883	43
	Emocional	Total	158,64	21,508	85
	Media	Experimental	153,45	24,276	42
	Inteligencia	Control	160,58	21,098	43
	Emocional en el	Total	157,06	22,870	85
	pos				
	Media	Experimental	151,86	23,931	42
	Inteligencia	Control	159,77	21,239	43
Italia	Emocional en el	Total	155,86	22,823	85
	seg				
	Media	Experimental	153,20	22,329	40
	Inteligencia	Control	147,05	20,058	40
	Emocional	Total	150,12	21,315	80
	Media	Experimental	151,35	16,983	40
	Inteligencia	Control	153,12	19,005	40
	Emocional en el	Total	152,24	17,930	80
	pos				
Media	Experimental	154,55	18,500	40	
Inteligencia	Control	155,50	22,884	40	
Emocional en el	Total	155,03	20,681	80	
	seg				

En la muestra española, el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,83) = 0,062$; $p = ,805$; η^2 parcial = ,001. El contraste postest- seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,83) = ,056$; $p = ,814$; η^2 parcial = ,001. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo, no tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,83) = ,000$; $p = ,993$; η^2 parcial = ,000.

En la muestra italiana, el contraste pretest- postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,78) = 6,751$; $p = ,011$; η^2 parcial = ,080. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,78) = ,075$; $p = ,875$; η^2 parcial = ,001. El contraste pretest-

seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,78) = 3,629$; $p = ,060$; η^2 parcial = ,044.

En la Figura 43, 44 y 45 se presentan los gráficos de interacción.

Figura 44

Inteligencia Emocional media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España.

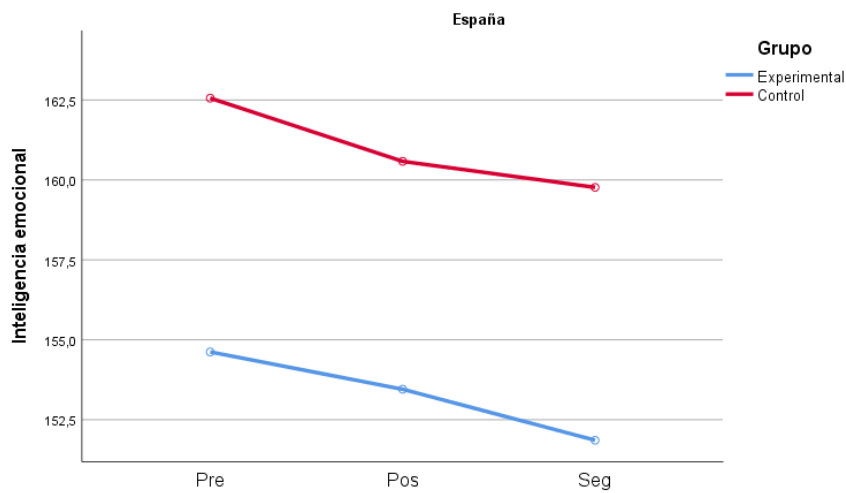
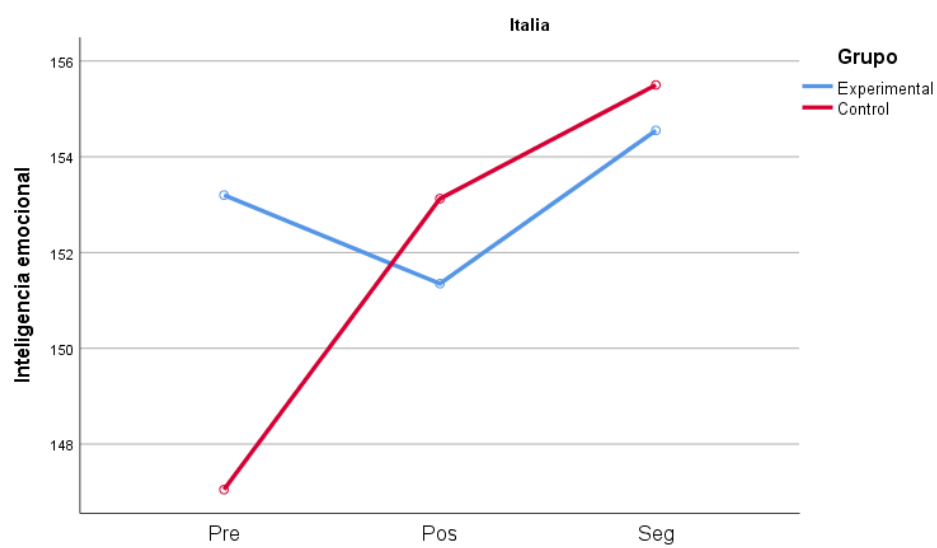


Figura 45

Inteligencia Emocional media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia.



4.4.3 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional en Función de la Etapa

Educativa

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Inteligencia Emocional media total con el programa de mindfulness (sí o no participa) en función de la etapa educativa (Primaria y Secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva inteligencia emocional*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 40.

Tabla 40

Media y desviaciones típicas de la Inteligencia Emocional media en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Primaria	Media Inteligencia Emocional	Experimental	157,80	21,948	45
		Control	160,14	22,482	44
		Total	158,96	22,118	89
	Media Inteligencia Emocional en el pos	Experimental	155,38	21,876	45
		Control	163,32	21,930	44
		Total	159,30	22,141	89
	Media Inteligencia Emocional en el seg	Experimental	159,18	19,588	45
		Control	166,07	23,518	44
		Total	162,58	21,774	89
Secundaria	Media Inteligencia Emocional	Experimental	149,22	21,079	37
		Control	149,38	19,780	39
		Total	149,30	20,286	76
	Media Inteligencia Emocional en el pos	Experimental	148,84	19,420	37
		Control	149,85	15,812	39
		Total	149,36	17,549	76
	Media Inteligencia Emocional en el seg	Experimental	145,86	21,406	37
		Control	148,28	15,748	39
		Total	147,11	18,630	76

En la muestra de primaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con un pequeño tamaño de efecto: $F(1,87) = 2,527$; $p = ,116$; η^2 parcial = $,028$. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,87) = ,099$; $p = ,754$; η^2 parcial = $,001$. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,87) = 1,407$; $p = ,239$; η^2 parcial = $,016$.

En la muestra de secundaria, el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,74) = 0.096$; $p = ,758$; η^2 parcial = $,001$. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto $F(1,74) = ,245$; $p = ,622$; η^2 parcial = $,003$. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, no tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,74) = ,433$; $p = ,512$; η^2 parcial = $,006$.

En la Figura 46 y 47 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 46

Inteligencia Emocional media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Primaria.

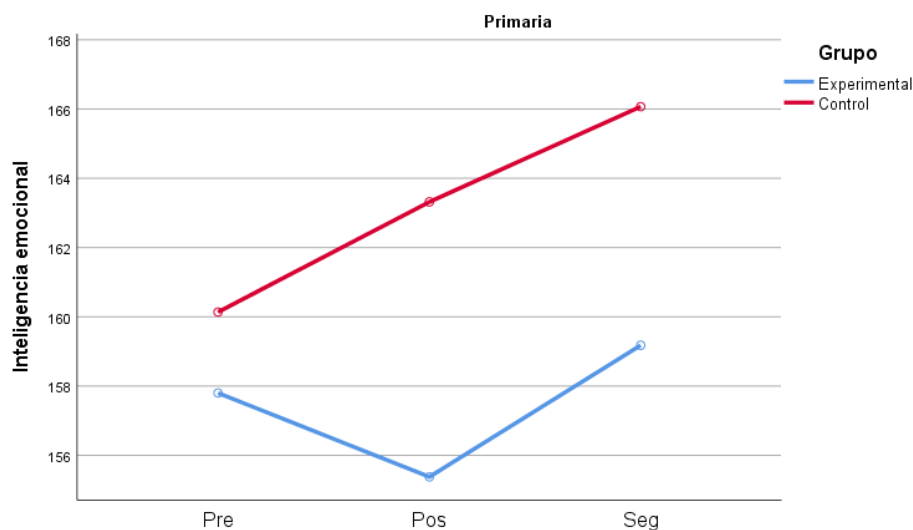
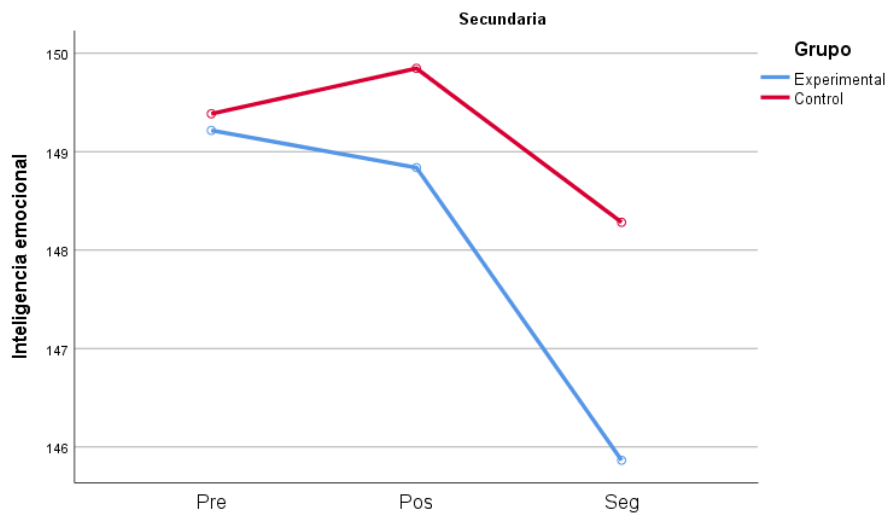


Figura 47

Inteligencia Emocional media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Secundaria.



4.4.4 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional en Función del País y de la Etapa Educativa

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Inteligencia Emocional media total con el programa de mindfulness (sí o no participa), el país (España o Italia) y la etapa educativa (Primaria y Secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva inteligencia emocional*grupo.

Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 41.

Tabla 41

Media y desviaciones típicas de la Inteligencia Emocional media en los tres momentos de medición en función del país y de la etapa educativa.

País	Etapa educativa	Grupo	Media	Desv. Desviación	N		
España	Primaria	Media	Experimental	161,33	19,829	24	
		Inteligencia	Control	170,33	22,491	21	
		Emocional	Total	165,53	21,356	45	
		Media	Experimental	159,79	25,488	24	
		Inteligencia	Control	168,10	24,845	21	
		Emocional en el pos	Total	163,67	25,253	45	
		Media	Experimental	158,63	21,102	24	
		Inteligencia	Control	166,95	26,314	21	
		Emocional en el seg	Total	162,51	23,773	45	
	Secundaria	Media	Experimental	145,67	21,191	18	
		Inteligencia	Control	155,14	16,502	22	
		Emocional	Total	150,88	19,109	40	
		Media	Experimental	145,00	20,248	18	
		Inteligencia	Control	153,41	13,855	22	
		Emocional en el pos	Total	149,62	17,322	40	
		Media	Experimental	142,83	25,058	18	
		Inteligencia	Control	152,91	11,908	22	
		Emocional en el seg	Total	148,37	19,386	40	
	Italia	Primaria	Media	Experimental	153,76	23,989	21
			Inteligencia	Control	150,83	18,389	23
			Emocional	Total	152,23	21,045	44
			Media	Experimental	150,33	15,989	21
			Inteligencia	Control	158,96	18,361	23
			Emocional en el pos	Total	154,84	17,617	44
Media			Experimental	159,81	18,201	21	
Inteligencia			Control	165,26	21,216	23	
Emocional en el seg			Total	162,66	19,798	44	
Secundaria		Media	Experimental	152,58	20,977	19	
		Inteligencia	Control	141,94	21,620	17	
		Emocional	Total	147,56	21,656	36	
		Media	Experimental	152,47	18,395	19	
		Inteligencia	Control	145,24	17,373	17	
		Emocional en el pos	Total	149,06	18,040	36	
		Experimental	148,74	17,480	19		
		Control	142,29	18,312	17		

Media Inteligencia Emocional en el seg	Total	145,69	17,919	36
---	-------	--------	--------	----

Para la muestra española de primaria, el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,43) = ,018$; $p = ,895$; η^2 parcial = ,000. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo ni tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,43) = ,000$; $p = ,996$; η^2 parcial = ,000. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, no tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,43) = ,017$; $p = ,898$; η^2 parcial = ,000.

Para la muestra española de secundaria el contraste pretest-postest no resultó estadísticamente significativo y no tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,38) = 0,077$; $p = ,783$; η^2 parcial = ,002. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo y no tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,38) = ,142$; $p = ,708$; η^2 parcial = ,004. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, no tuvo ningún tamaño de efecto: $F(1,38) = ,016$; $p = ,900$; η^2 parcial = ,000.

Para la muestra italiana de primaria, el contraste pretest-postest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,42) = 6,446$; $p = ,015$; η^2 parcial = ,133. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo y tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,42) = ,607$; $p = ,440$; η^2 parcial = ,014. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, pero tuvo un tamaño de efecto medio: $F(1,42) = 2,923$; $p = ,095$; η^2 parcial = ,065.

Para la muestra italiana de secundaria el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = 0,763$; $p = ,388$; η^2 parcial = ,022. El contraste postest-seguimiento no fue estadísticamente significativo con ningún tamaño de efecto: $F(1,34) = 0,049$; $p = ,826$; η^2 parcial = ,001. El

contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = ,701$; $p = ,408$; η^2 parcial = $,020$. En las Figuras 48, 49, 50 y 51 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 48

Inteligencia Emocional media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España en primaria.

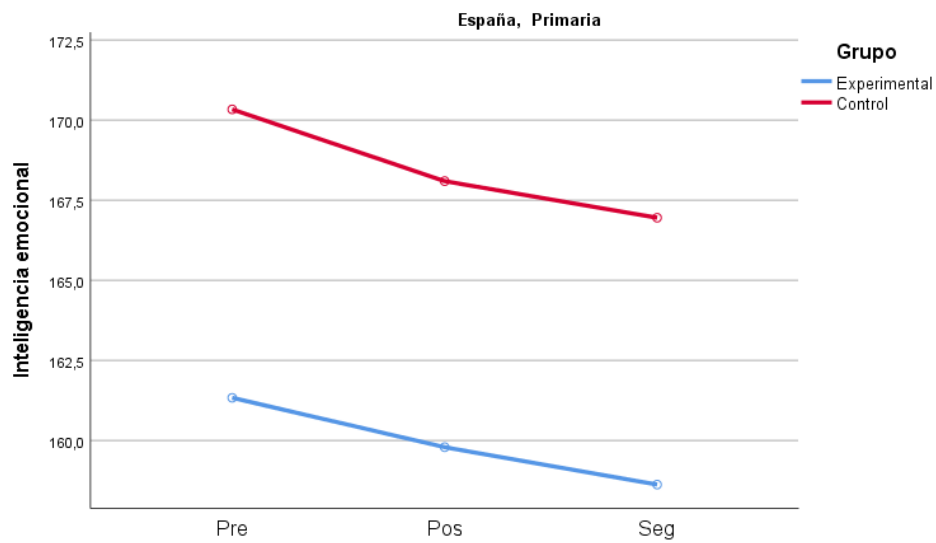


Figura 49

Inteligencia Emocional media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España en secundaria.

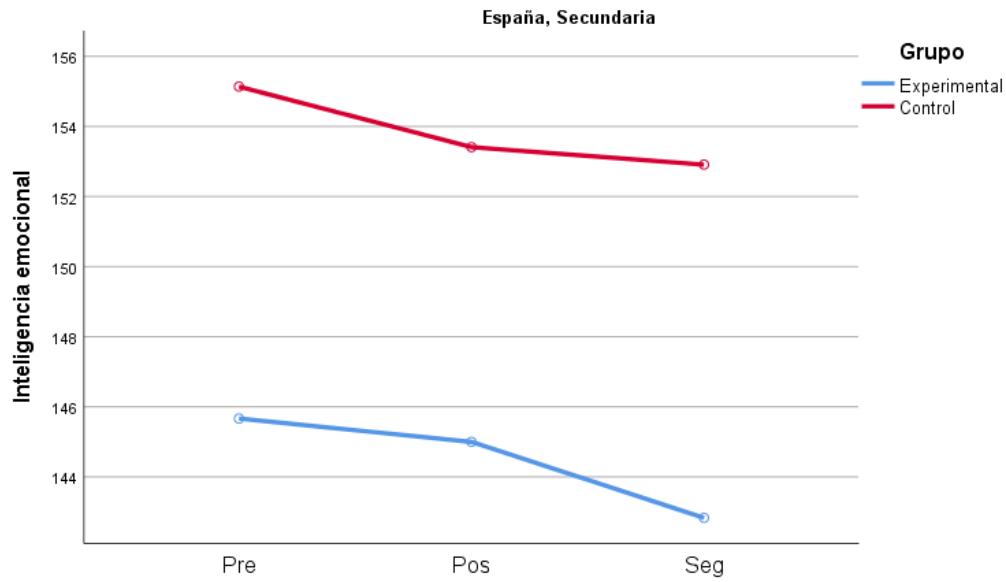


Figura 50

Inteligencia Emocional media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia en primaria.

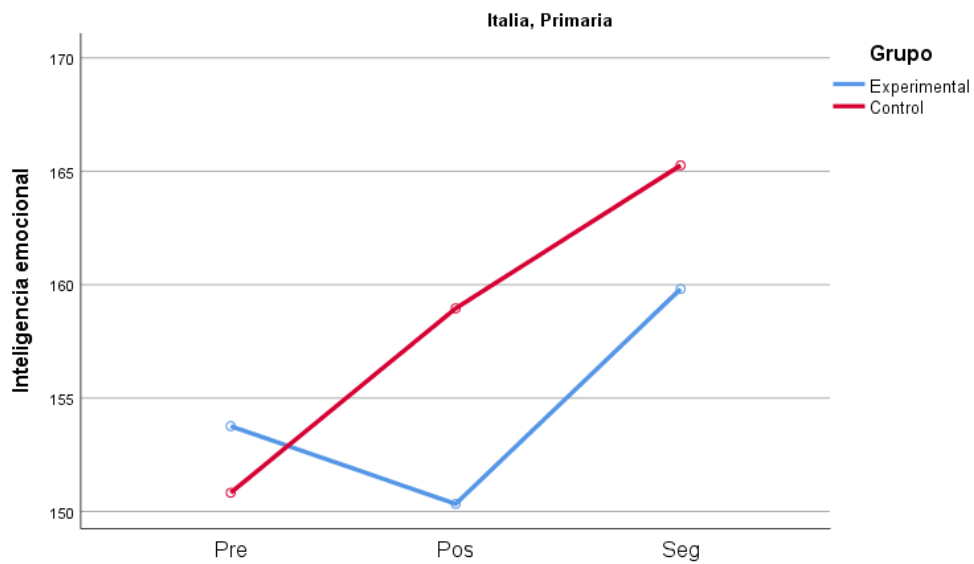
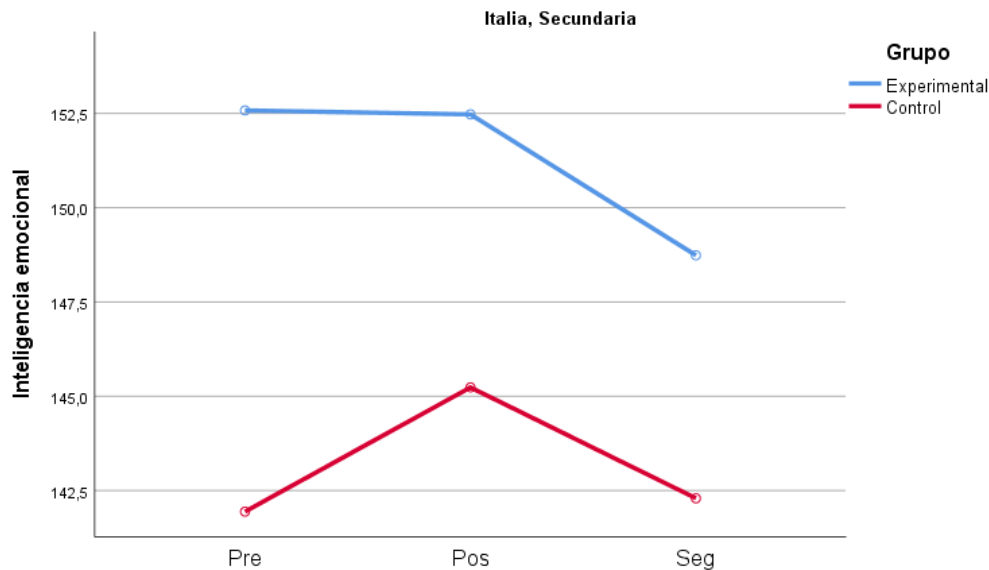


Figura 51

Inteligencia Emocional media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia en secundaria.



4.4.5 Descripción Resultados Significativos en las Subescalas del EQi- YV

Abajo pasamos a describir solo los resultados significativos o no significativos, pero con un tamaño de efecto pequeño, mediano o grande en las subescalas del EQi- YV. Para los resultados significativos se exponen los estadísticos descriptivos, la descripción de los datos, las tablas con los resultados y los gráficos. Mientras que para los tamaños de efectos pequeños o medianos sin significación estadística solo se describen los resultados. Se obtuvieron resultados interesantes en subescalas de Adaptabilidad, Estado de Animo, Manejo de Estrés, Competencia Interpersonal e Intrapersonal.

4.4.5.1.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Adaptabilidad.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Adaptabilidad media total con el programa de mindfulness (sí o no participa), el país (España o Italia), en la etapa educativa (Primaria y Secundaria) y en el país y etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la

significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva adaptabilidad*grupo.

Se presentan los análisis de los datos con tamaños de efecto como no hubo ninguna significación estadística.

En la muestra italiana el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,78) = ,832$; $p = ,364$; η^2 parcial = ,011. El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,78) = 1,307$; $p = ,256$; η^2 parcial = ,016.

En la muestra de primaria de España el contraste pretest- seguimiento no fue estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,44) = 1,329$; $p = ,255$; η^2 parcial = ,029. El contraste pretest- postest no fue estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,44) = ,471$; $p = ,496$; η^2 parcial = ,011.

En la muestra de secundaria de España el contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = ,713$; $p = ,404$; η^2 parcial = ,018.

En la muestra de secundaria de Italia el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = ,739$; $p = ,396$; η^2 parcial = ,021. El contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = ,722$; $p = ,402$; η^2 parcial = ,021. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = 1,651$; $p = ,208$; η^2 parcial = ,046.

4.4.5.2.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Estado de Animo.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del estado de ánimo medio total con el

programa de mindfulness (sí o no participa), el país (España o Italia) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva estado de ánimo*grupo. Se presentan los análisis de los datos con significaciones estadísticas y/o con tamaños de efecto.

Se presentan los estadísticos descriptivos por país en la Tabla 42.

Tabla 42

Media y desviaciones típicas del Estado de Ánimo medio en los tres momentos de medición en función del país.

País		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	EQ_ánimo_pre	Experimental	43,21	8,132	42
		Control	45,33	9,012	43
		Total	44,28	8,603	85
	EQ_ánimo_pos	Experimental	43,76	8,096	42
		Control	43,63	8,352	43
		Total	43,69	8,178	85
	EQ_ánimo_seg	Experimental	43,90	8,655	42
		Control	44,26	9,077	43
		Total	44,08	8,820	85
Italia	EQ_ánimo_pre	Experimental	43,63	8,041	40
		Control	42,15	7,833	40
		Total	42,89	7,922	80
	EQ_ánimo_pos	Experimental	42,85	8,257	40
		Control	44,75	7,375	40
		Total	43,80	7,838	80
	EQ_ánimo_seg	Experimental	43,68	8,977	40
		Control	45,05	8,323	40
		Total	44,36	8,629	80

En la muestra española el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,83) = 2,874$; $p = ,094$; η^2 parcial = ,033.

El contraste pretest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,83) = 1,578$; $p = ,213$; η^2 parcial = ,019.

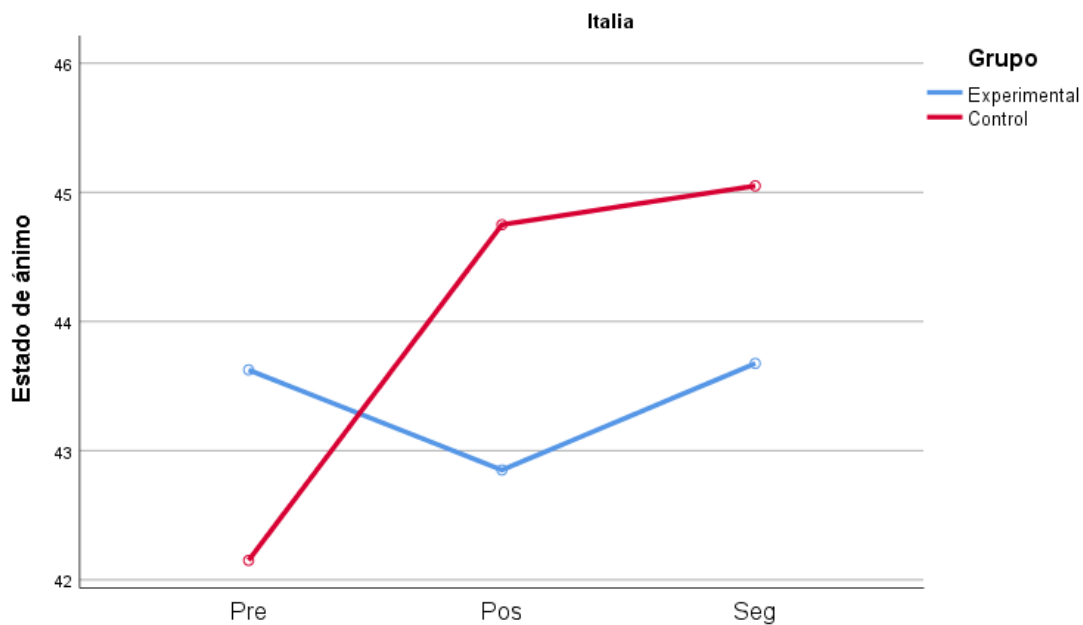
En la muestra italiana el contraste pretest- posttest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,78) = 8,574$; $p = ,004$; η^2 parcial = ,099.

El contraste pretest-seguimiento resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,78) = 4,555$; $p = ,036$; η^2 parcial = ,055.

En la figura 52 se presenta el grafico de interacción.

Figura 52

Estado de ánimo medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia.



4.4.5.2.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Estado de Animo en Función de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del estado de ánimo medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa), en función de la etapa educativa (primaria y secundaria) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-

seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva estado de ánimo*grupo.

Se presentan los análisis de los datos con tamaños de efecto.

En la muestra de primaria el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,87) = 2,420$; $p = ,123$; η^2 parcial = ,027.

El contraste postest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,87) = 1,678$; $p = ,199$; η^2 parcial = ,019.

En la muestra de secundaria el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,74) = 1,374$; $p = ,245$; η^2 parcial = ,018.

El contraste postest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,74) = 2,578$; $p = ,113$; η^2 parcial = ,034.

4.4.5.2.3 Del Entrenamiento en Mindfulness en el Estado de Ánimo en Función del País y de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del Estado de Ánimo medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa), el país (España o Italia) y de la etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva estado de ánimo*grupo. Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 43.

Tabla 43

Media y desviaciones típicas del Estado de Ánimo medio en los tres momentos de medición en función del país y de la etapa educativa.

País	Etapa educativa	Grupo	Media	Desv. Desviación	N	
España	Primaria	EQ_ánimo_pr	Experimental	46,63	7,418	24
		Control	49,33	8,333	21	
		Total	47,89	7,886	45	

		EQ_ánimo_pos	Experimental	46,92	7,695	24
			Control	48,24	6,774	21
			Total	47,53	7,229	45
		EQ_ánimo_seg	Experimental	48,17	5,821	24
			Control	48,48	7,853	21
			Total	48,31	6,765	45
	Secundaria	EQ_ánimo_pre	Experimental	38,67	6,834	18
			Control	41,50	8,058	22
			Total	40,23	7,574	40
		EQ_ánimo_pos	Experimental	39,56	6,723	18
			Control	39,23	7,367	22
			Total	39,38	6,997	40
		EQ_ánimo_seg	Experimental	38,22	8,661	18
			Control	40,23	8,440	22
			Total	39,32	8,489	40
Italia	Primaria	EQ_ánimo_pre	Experimental	45,57	7,298	21
			Control	43,91	8,096	23
			Total	44,70	7,681	44
		EQ_ánimo_pos	Experimental	43,05	8,225	21
			Control	46,91	7,122	23
			Total	45,07	7,825	44
		EQ_ánimo_seg	Experimental	46,90	7,368	21
			Control	48,30	7,534	23
			Total	47,64	7,402	44
	Secundaria	EQ_ánimo_pre	Experimental	41,47	8,461	19
			Control	39,76	6,996	17
			Total	40,67	7,742	36
		EQ_ánimo_pos	Experimental	42,63	8,513	19
			Control	41,82	6,858	17
			Total	42,25	7,677	36
		EQ_ánimo_seg	Experimental	40,11	9,416	19
			Control	40,65	7,416	17
			Total	40,36	8,415	36

En la muestra de España de primaria el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,43) = ,495$; $p = ,486$; η^2 parcial = ,011. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente

significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,43) = 1,704$; $p = ,199$; η^2 parcial = ,038.

En la muestra de España de secundaria el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,38) = 3,128$; $p = ,085$; η^2 parcial = ,076.

El contraste posttest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = 1,600$; $p = ,214$; η^2 parcial = ,040.

En la muestra de Italia de primaria el contraste pretest- posttest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto grande: $F(1,42) = 11,049$; $p = ,002$; η^2 parcial = ,208. El contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,42) = 1,997$; $p = ,165$; η^2 parcial = ,045. El contraste pretest- seguimiento resultó casi estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,42) = 3,815$; $p = ,057$; η^2 parcial = ,083.

En la muestra de Italia de secundaria el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = ,378$; $p = ,543$; η^2 parcial = ,011.

El contraste posttest-seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = ,666$; $p = ,420$; η^2 parcial = ,019. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo, tuvo un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = 1,060$; $p = ,311$; η^2 parcial = ,030. En las Figuras 53 y 54 se presentan los gráficos de interacción.

Figura 53

Estado de Ánimo medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de España y en primaria.

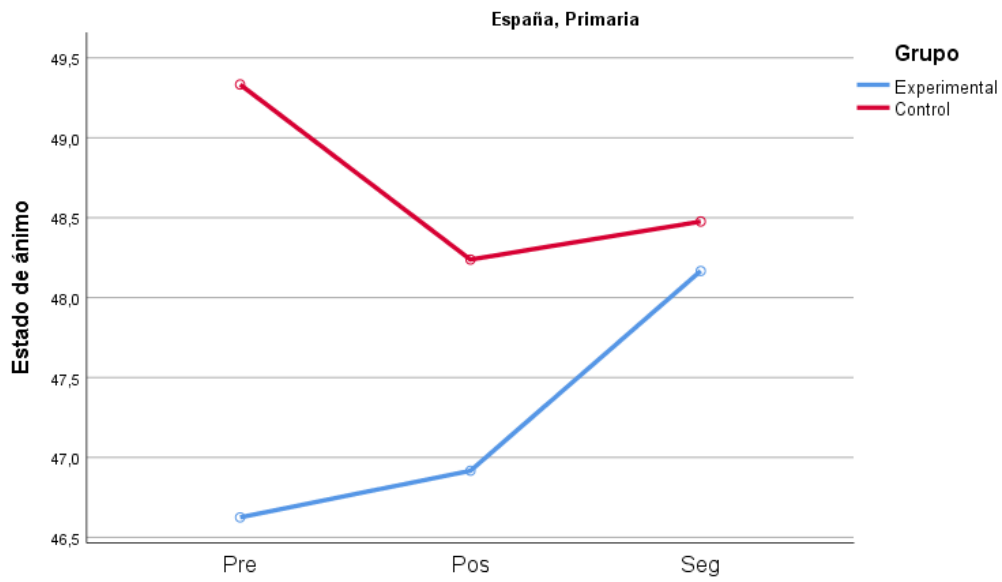
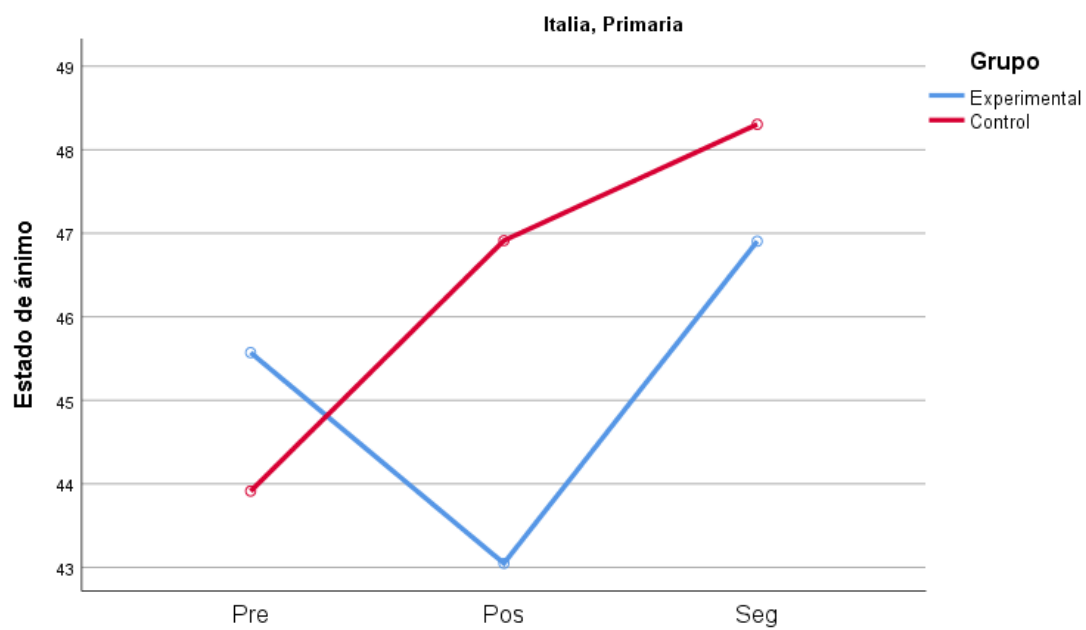


Figura 54

Estado de Ánimo medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia en primaria.



4.4.5.3.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Manejo de Estrés en Función del País.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del Manejo de Estrés medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa), el país (España o Italia) y de la etapa educativa (Primaria y Secundaria) por separado como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva manejo de estrés *grupo. Se presentan los análisis de los datos con tamaños de efecto como no hubo ninguna significación estadística.

En la muestra de España el contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,84) = 1,034$; $p = ,312$; η^2 parcial = ,012.

En la muestra de primaria el contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,88) = 2,718$; $p = ,103$; η^2 parcial = ,030.

En la muestra de secundaria el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,74) = 1,286$; $p = ,260$; η^2 parcial = ,017. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,74) = 2,913$; $p = ,092$; η^2 parcial = ,038.

4.4.5.3.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en el Manejo de Estrés en Función del País y de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto del Manejo de Estrés medio total con el programa de mindfulness (sí o no participa), el país (España o Italia) y de a etapa educativa (Primaria y Secundaria) y como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva manejo de estrés *grupo. Se presentan los análisis de los

datos con significaciones estadísticas y/o tamaños de efecto como no hubo ninguna significación estadística. Se presentan los estadísticos descriptivos en la tabla 44.

Tabla 44

Media y desviaciones típicas del Manejo de Estrés medio en los tres momentos de medición en función del país y de la etapa educativa.

País	Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	Primaria	EQ_manejo estrés_pre	Experimental	34,25	7,029	24
			Control	33,45	7,056	22
			Total	33,87	6,975	46
		EQ_manejo estrés_pos	Experimental	33,21	7,524	24
			Control	34,50	7,308	22
			Total	33,83	7,368	46
		EQ_manejo estrés_seg	Experimental	31,83	7,094	24
			Control	33,73	6,326	22
			Total	32,74	6,731	46
	Secundaria	EQ_manejo estrés_pre	Experimental	28,33	5,087	18
			Control	33,41	4,915	22
			Total	31,13	5,552	40
		EQ_manejo estrés_pos	Experimental	30,22	5,140	18
			Control	34,00	5,146	22
			Total	32,30	5,422	40
Italia	Primaria	EQ_manejo estrés_pre	Experimental	31,43	8,274	21
			Control	32,30	6,018	23
			Total	31,89	7,111	44
		EQ_manejo estrés_pos	Experimental	32,38	7,256	21
			Control	33,22	5,081	23
			Total	32,82	6,154	44
	EQ_manejo estrés_seg	Experimental	32,38	8,564	21	
		Control	34,70	5,904	23	
		Total	33,59	7,302	44	
Secundaria	EQ_manejo estrés_pre	Experimental	32,47	7,268	19	
		Control	32,12	5,967	17	
		Total	32,31	6,594	36	
	EQ_manejo estrés_pos	Experimental	32,00	5,897	19	
		Control	29,82	5,306	17	
		Total	30,97	5,654	36	
EQ_manejo estrés_seg	Experimental	33,05	3,171	19		
	Control	28,29	6,213	17		
	Total	30,81	5,350	36		

En la muestra de primaria de España el contraste pretest- posttest no resultó

estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,44) = 1,200$; $p = ,279$; η^2 parcial = $,027$. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,44) = 1,716$; $p = ,197$; η^2 parcial = $,038$.

En la muestra de secundaria de España el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = ,778$; $p = ,383$; η^2 parcial = $,020$.

En la muestra de secundaria de España el contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = ,439$; $p = ,511$; η^2 parcial = $,011$.

En la muestra de primaria de Italia el contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,42) = ,684$; $p = ,413$; η^2 parcial = $,016$. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,42) = ,782$; $p = ,382$; η^2 parcial = $,018$.

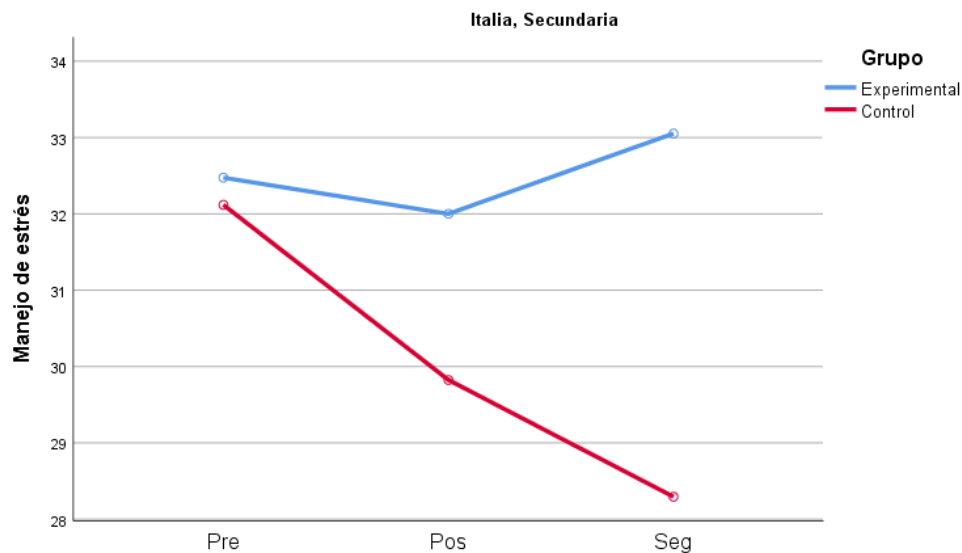
En la muestra de secundaria de Italia el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = ,989$; $p = ,327$; η^2 parcial = $,028$.

En la muestra de secundaria de Italia el contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,34) = 2,007$; $p = ,166$; η^2 parcial = $,056$. El contraste pretest- seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio: $F(1,34) = 4,866$; $p = ,034$; η^2 parcial = $,125$.

En la Figura 55 se resenta en grafico de interacción.

Figura 55

Manejo de estrés medio en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia en secundaria.



4.4.5.4.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Competencia Interpersonal.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la competencia interpersonal medida total con el programa de mindfulness (sí o no participa), el país (España o Italia), en la etapa educativa (Primaria y Secundaria) y en el país y etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva manejo de estrés *grupo.

Se presentan los análisis de los datos con significaciones estadísticas y/o tamaños de efecto como no hubo ninguna significación estadística.

En la muestra global el contraste pretest- posttest resultó casi estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,164) = 3,861$; $p = ,051$; η^2 parcial = ,023. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un

tamaño de efecto pequeño: $F(1,164) = 2,241$; $p = ,136$; η^2 parcial = ,013.

Se presentan los estadísticos descriptivos en la Tabla 45.

Tabla 45

Media y desviaciones típicas de la Capacidad Interpersonal media en los tres momentos de medición en función del país.

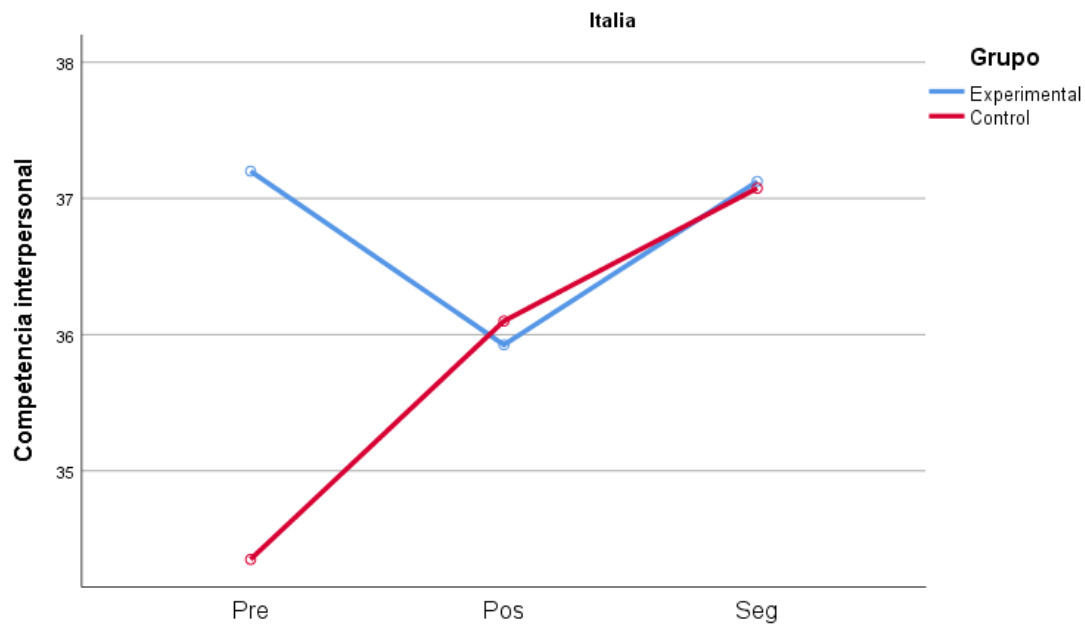
País		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
España	EQ_interpersonal_pre	Experimental	37,98	5,215	42
		Control	40,25	4,462	44
		Total	39,14	4,950	86
	EQ_interpersonal_pos	Experimental	36,69	7,240	42
		Control	39,41	4,848	44
		Total	38,08	6,248	86
	EQ_interpersonal_seg	Experimental	36,31	6,613	42
		Control	38,86	5,913	44
		Total	37,62	6,358	86
Italia	EQ_interpersonal_pre	Experimental	37,20	5,135	40
		Control	34,35	4,964	40
		Total	35,78	5,219	80
	EQ_interpersonal_pos	Experimental	35,92	6,087	40
		Control	36,10	5,344	40
		Total	36,01	5,691	80
	EQ_interpersonal_seg	Experimental	37,13	5,384	40
		Control	37,08	6,338	40
		Total	37,10	5,843	80

En la muestra de Italia el contraste pretest- posttest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,78) = 5,964$; $p = ,017$; η^2 parcial = ,071. El contraste pretest- seguimiento resultó casi estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,78) = 23,694$; $p = ,058$; η^2 parcial = ,045.

En la Figura 56 se presenta el gráfico de interacción.

Figura 56

Competencia Interpersonal media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia.



4.4.5.4.2 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Competencia Interpersonal en Función del País y de la Etapa Educativa.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la Competencia Interpersonal media total con el programa de mindfulness (sí o no participa), el país (España o Italia) como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, posttest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest-posttest, posttest-seguimiento y pretest-seguimiento en la variable interactiva competencia interpersonal *grupo.

Se presentan los análisis de los datos con significaciones estadísticas y/o tamaños de efecto como no hubo ninguna significación estadística. En la Tabla 46 se presentan los estadísticos descriptivos.

Tabla 46

Media y desviaciones típicas de la Capacidad Interpersonal media en los tres momentos de medición en función de la etapa educativa.

Etapa educativa		Grupo	Media	Desv. Desviación	N
Primaria	EQ_interpersonal_pre	Experimental	37,07	5,549	45
		Control	38,09	5,534	45
		Total	37,58	5,534	90
	EQ_interpersonal_pos	Experimental	35,96	7,032	45
		Control	38,36	5,305	45
		Total	37,16	6,310	90
	EQ_interpersonal_seg	Experimental	37,58	5,268	45
		Control	38,93	6,662	45
		Total	38,26	6,010	90
Secundaria	EQ_interpersonal_pre	Experimental	38,24	4,633	37
		Control	36,69	5,521	39
		Total	37,45	5,134	76
	EQ_interpersonal_pos	Experimental	36,76	6,273	37
		Control	37,23	5,353	39
		Total	37,00	5,785	76
	EQ_interpersonal_seg	Experimental	35,65	6,750	37
		Control	36,95	5,385	39
		Total	36,32	6,082	76

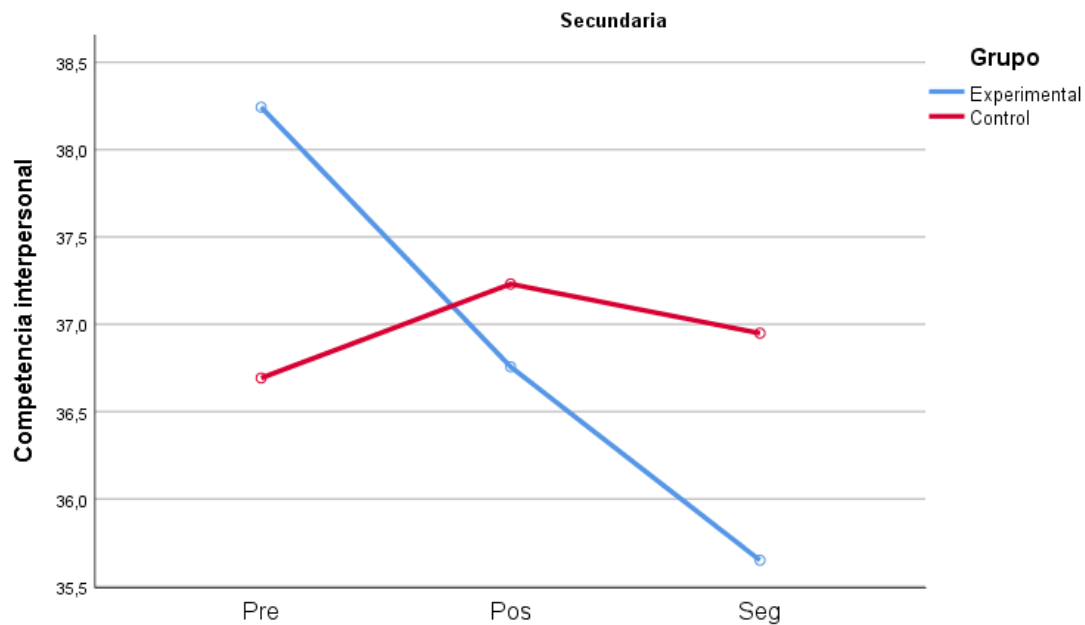
En la muestra de Primaria el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,88) = 1,168$; $p = ,283$; η^2 parcial = ,012. El contraste posttest- seguimiento resultó casi estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,88) = 1,078$; $p = ,302$; η^2 parcial = ,012.

En la muestra de secundaria el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,74) = 3,363$; $p = ,071$; η^2 parcial = ,043. El contraste pretest- seguimiento resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,74) = 5,125$; $p = ,027$; η^2 parcial = ,065.

En la Figura 57 se presenta el grafico de interacción.

Figura 57

Competencia interpersonal media en los tres momentos de la evaluación para los grupos de Italia en secundaria.



En la muestra de primaria España, el contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,44) = ,768$; $p = ,386$; η^2 parcial = ,017. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,44) = ,999$; $p = ,323$; η^2 parcial = ,022.

En la muestra de secundaria de España, el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = ,823$; $p = ,370$; η^2 parcial = ,021. El contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = ,507$; $p = ,481$; η^2 parcial = ,013. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,38) = 2,591$; $p = ,116$; η^2 parcial = ,064.

En la muestra de primaria Italia, el contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,42) = 2,736$; $p =$

,106; η^2 parcial= ,061. El contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,42) = ,597$; $p = ,444$; η^2 parcial= ,014. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,42) = 1,084$; $p = ,304$; η^2 parcial= ,025.

En la muestra de secundaria de Italia, el contraste pretest- postest resultó casi estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,34) = 3,890$; $p = ,057$; η^2 parcial= ,103. El contraste postest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = ,507$; $p = ,481$; η^2 parcial= ,013. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto mediano: $F(1,34) = 2,831$; $p = ,102$; η^2 parcial= ,077.

4.4.5.5.1 Efecto del Entrenamiento en Mindfulness en la Competencia Intrapersonal.

Se desarrolló un ANOVA factorial mixto de la competencia intrapersonal media total con el programa de mindfulness (sí o no participa), el país (España o Italia), en la etapa educativa (Primaria y Secundaria) y en el país y etapa educativa como variable entre-grupos y los tres momentos de medición (pretest, postest y seguimiento) como variable intrasujetos a fin de comprobar la significación estadística y el tamaño de efecto de los contrastes intrasujetos pretest- postest, postest-seguimiento y pretest- seguimiento en la variable interactiva competencia intrapersonal *grupo.

Se presentan los análisis de los datos con tamaño de efecto como no hubo ninguna significación estadística.

En la muestra global, el contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,64) = 2,421$; $p = ,122$; η^2 parcial= ,015.

En la muestra de España, el contraste pretest- postest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,84) = 1,246$; $p = ,268$; η^2 parcial= ,015.

En la muestra de Italia, el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,78) = 1,229$; $p = ,271$; η^2 parcial = ,016. El contraste pretest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,78) = ,998$; $p = ,321$; η^2 parcial = ,013.

En la muestra de primaria, el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,88) = 1,188$; $p = ,279$; η^2 parcial = ,013.

En la muestra de secundaria, el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,74) = 1,271$; $p = ,263$; η^2 parcial = ,017.

En la muestra de secundaria de España, el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = 1,540$; $p = ,222$; η^2 parcial = ,039. El contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,38) = ,768$; $p = ,386$; η^2 parcial = ,020.

En la muestra de primaria de Italia, el contraste pretest- posttest no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,42) = 1,025$; $p = ,317$; η^2 parcial = ,024.

El contraste posttest- seguimiento no resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,42) = ,702$; $p = ,407$; η^2 parcial = ,016.

4.5 Mediación del Nivel de Conciencia Plena en los Efectos del Entrenamiento en Mindfulness en la Inteligencia Emocional

Se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el postest en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de la inteligencia emocional en el pretest a la inteligencia emocional obtenida en el postest.

Se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el seguimiento en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de la inteligencia emocional obtenida en el pretest a la inteligencia emocional obtenida en el seguimiento. En la muestra total el efecto indirecto fue de $B=-,0580$, $SE=,2167$, 95% CI $[-,5875, 3322]$. En la muestra española el efecto indirecto fue de $B=,2126$, $SE=,5774$, 95% CI $[-,7983, 1,6467]$. En la muestra italiana el efecto indirecto fue de $B=-,0493$, $SE=,4767$, 95% CI $[-1,0384, 1,0026]$. En la muestra de Primaria el efecto indirecto fue de $B=-,0855$, $SE=,4582$, 95% CI $[-1,1721, 7720]$. En la muestra de Secundaria el efecto indirecto fue de $B=-,0342$, $SE=,2999$, 95% CI $[-,7612, 5360]$. En la muestra española de Primaria el efecto indirecto fue de $B=1,2916$, $SE=2,4586$, 95% CI $[-2,2500, 7,6656]$. En la muestra española de Secundaria el efecto indirecto fue de $B=-,0027$, $SE=,4983$, 95% CI $[-1,3772, 7347]$. En la muestra italiana de Primaria el efecto indirecto fue de $B=,1308$, $SE=,9571$, 95% CI $[-1,1479, 2,9010]$. En la muestra italiana de Secundaria el efecto indirecto fue de $B=-,0968$, $SE=,8568$, 95% CI $[-2,2752, 1,3394]$. Como puede observarse, todos los intervalos de confianza incluyen el valor 0, por lo que no se confirma el efecto de mediación en ningún caso. Se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el seguimiento en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de la inteligencia emocional obtenida en el pretest a la inteligencia emocional obtenida en el seguimiento. En la muestra total el efecto indirecto fue de $B=.4865$, $SE=.4600$, 95% CI $[-1.5512, .2630]$. En la muestra española el efecto indirecto fue de $B=.0182$, $SE=.8122$, 95% CI $[-1,7162, 1,7685]$. En la muestra italiana el efecto indirecto fue de $B=-,2469$, $SE=,7905$, 95% CI $[-1,1071, 2,1153]$. En la muestra de Primaria el efecto indirecto fue de $B=-,2209$, $SE=,9549$, 95% CI $[-2,3848$

1,6468]. En la muestra de Secundaria el efecto indirecto fue de $B=,4093$, $SE=1,0172$, 95% CI [-1,2029 2,8994]. En la muestra española de Primaria el efecto indirecto fue de $B=-,3261$, $SE=1,7909$, 95% CI [-4,8155 2,8871]. En la muestra española de Secundaria el efecto indirecto fue de $B,2908$, $SE=1,0996$, 95% CI [-1,4686 3,1521]. En la muestra italiana de Primaria el efecto indirecto fue de $B=-,1502$, $SE=,8662$, 95% CI [-1,3700, 2,3225]. Como puede observarse, todos los intervalos de confianza incluyen el valor 0, por lo que no se confirma el efecto de mediación en ningún caso.

4.6 Análisis de Moderación Estadística

Aunque no habíamos establecido hipótesis de moderación de nuestros resultados más allá de la posible diferencia entre etapa educativa, país y su interacción, la no confirmación de la mayor parte de dichas hipótesis nos hizo plantear la necesidad de explorar la posibilidad de otros efectos condicionales que nos ayudaran a discutir los resultados. En primer lugar, consideramos el papel moderador del género (chicos vs chicas) y de las puntuaciones pretest-intervención de los criterios (funciones ejecutivas e inteligencia emocional) y de la variable mediadora (atención plena) en el efecto de recibir la intervención (sí vs. no) en el cambio en las puntuaciones pre-intervención a post- intervención de todas las variables criterio.

En segundo lugar, repetimos el análisis anterior, pero en este caso considerando como variable criterio la variable mediadora, el cambio pretest- posttest en la atención plena. En el caso del género, variable dicotómica, pudimos utilizar el mismo análisis estadístico, el modelo lineal general de medidas repetidas, observando el contraste intrasujetos de la variable interacción intervención x género.

En el caso del resto de variables, cuantitativas, utilizamos la regresión lineal múltiple que proporciona la macro PROCESS v. 3.5, concretamente el modelo de moderación simple, número 1, con 10.000 muestras bootstrap y un nivel de confianza del 95%. Este análisis requirió recodificar los niveles de la intervención a -0,5 el grupo control y +0,5 el grupo experimental. Los valores condicionales se establecieron en la media y una desviación típica por encima y por debajo.

4.6.1 Moderación por género

Ninguna de las variables dependientes resultó estadísticamente significativa menos la subescala de la Inteligencia Emocional de Competencia interpersonal. En la tabla X se presentan las medias y desviaciones típicas de la inteligencia emocional subescala de Competencia Interpersonal en función del género.

En la Tabla 47 se presentan los estadísticos descriptivos.

Tabla 47

Media y desviaciones típicas de la Capacidad Interpersonal media en los tres momentos de medición en función del género.

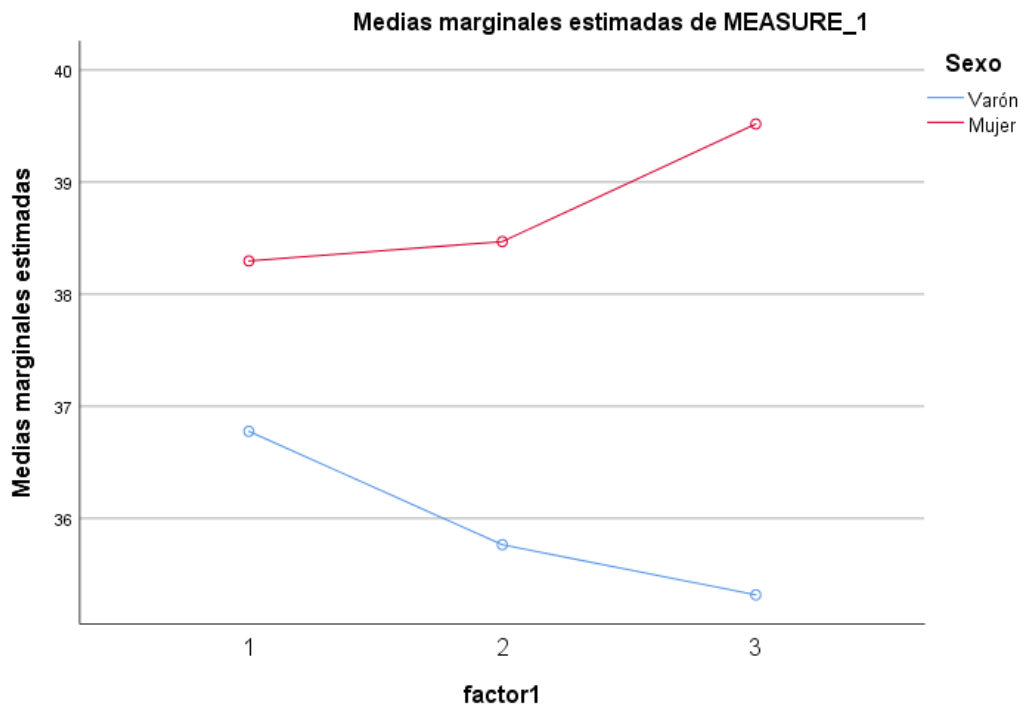
	Sexo	Media	Desv. Desviación	N
EQ_interpersonal_pre	Varón	36,78	5,386	85
	Mujer	38,30	5,209	81
	Total	37,52	5,339	166
EQ_interpersonal_pos	Varón	35,76	6,480	85
	Mujer	38,47	5,273	81
	Total	37,08	6,058	166
EQ_interpersonal_seg	Varón	35,32	6,592	85
	Mujer	39,52	4,693	81
	Total	37,37	6,102	166

Solo el contraste pretest-seguimiento de la interacción intervención x género en la puntuación de Competencia Interpersonal resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: $F(1,164)=7,787$; $p=,006$; η^2 parcial=0,045.

En la figura 58 se presenta el grafico de interacción.

Figura 58

Contraste pretest-seguimiento de la interacción intervención x género en la puntuación de Competencia Interpersonal.



4.6.2 Moderación por Puntuación Pre- Intervención en Funciones Ejecutivas, Inteligencia Emocional y Atención Plena

Quisimos comprobar si las puntuaciones previas en las distintas variables del BRIEF, del CAMM y del EQ podían moderar los resultados obtenidos con el efecto del programa en nuestras variables dependientes. Solamente se van a reproducir en los siguientes apartados los resultados que fueron significativos.

La única moderación significativa se encuentra con el CAMM: se modifica el IM del BRIEF siempre considerando la variable x el grupo entero (no se consideraron las submuestras).

Por las moderaciones que no son significativas, se puede afirmar que las puntuaciones obtenidas de significación estadística no están influidas por la puntuación pretest sino que con independencia del nivel previo del BRIEF, EQ o CAMM

Solo hay una significación con el CAMM como variable dependiente.

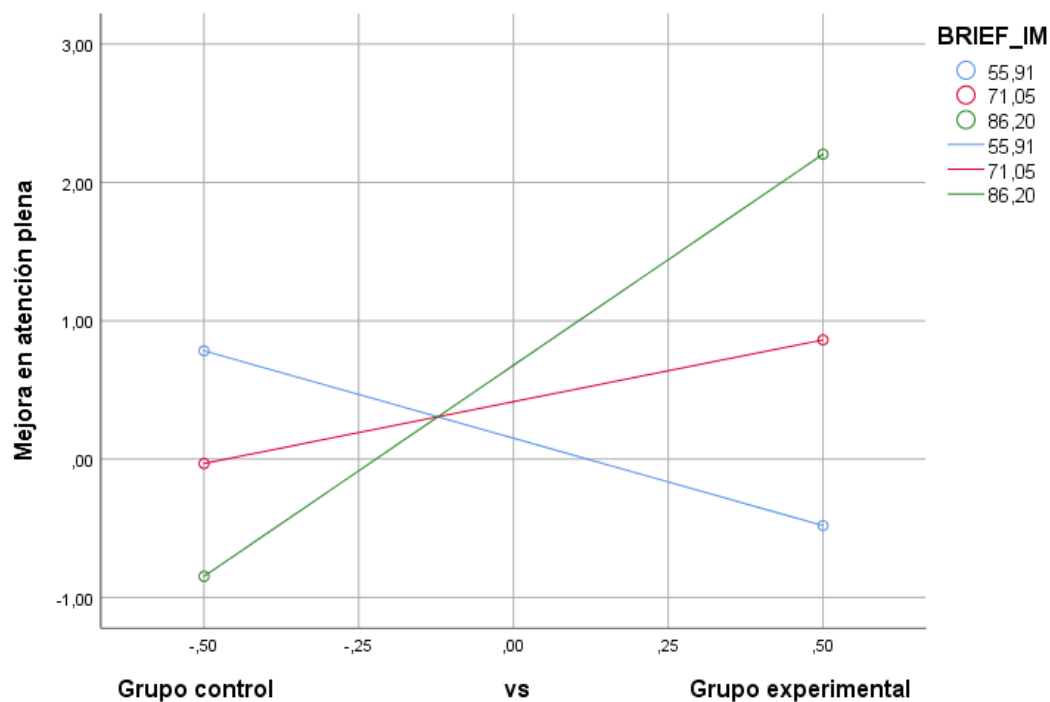
El cambio en la atención plena en el pretest- seguimiento las puntuaciones previas en el Índice de Metacognición del BRIEF total moderaron de forma estadísticamente significativa el efecto de la intervención en el nivel de atención plena entre el pretest y el seguimiento ($t= 2,35$; $p= 0,199$).

Concretamente, la significación estadística se alcanzó desde una puntuación previa en el Índice de Metacognición de 79,2062 en adelante.

Como puede apreciarse en la Figura 59 (línea de color verde), los estudiantes con mayores puntuaciones en inteligencia emocional total en el momento pre que reciben la intervención consiguen incrementos en atención plena superiores a dos puntos de media.

Figura 59

Moderación significativa del CAMM: se modifica el IM del BRIEF siempre considerando la variable x el grupo entero



4.6.3 Fiabilidad de las Escalas Utilizadas en Este Estudio

Se presentan en este apartado las fiabilidades de las escalas CAMM, BRIEF y EQi-VY por lo que se refiere a este estudio concreto.

4.6.3.1 Fiabilidad De La Escala CAMM En El Estudio.

La escala CAMM resultó fiable, excepto para la muestra de primaria. Para la submuestra de primaria española obtuvo una Alfa de Cronbach de ,613 en el pretest, de ,573 en el postests, y de ,630 en el seguimiento. Por su parte, en la submuestra de primaria de Italia se obtuvo una Alfa de Cronbach de ,533 en el pretest, de ,614 tras el programa y de ,707 en el seguimiento.

Para las muestras de secundaria se observa una Alfa de Cronbach de ,862 antes del programa, ,848 tras el programa y de ,879 en el seguimiento. Para la muestra de secundaria de Italia indicamos una fiabilidad de ,551 antes del programa (también con una fiabilidad baja), de ,770 tras el entrenamiento y de 796 en el seguimiento.

4.6.3.2 Fiabilidad del BRIEF en el Estudio.

En nuestro estudio la fiabilidad de la escala BRIEF fue alta: en el pretest hubo un Alfa de Cronbach de ,963; en el postest de ,965 y en el seguimiento ,972.

4.6.3.3 Fiabilidad del EQi- YV en el estudio.

La fiabilidad del EQi-YV en este estudio ha sido alta con una Alfa de Cronbach de ,894 en el pretest; de ,881 en el postest y de ,902 en el seguimiento.

Capítulo 5: Discusión

La aplicación del programa Mindful Schools a escolares de primaria y secundaria españoles e italianos con el objetivo de alcanzar mejoras en su rendimiento académico, funciones ejecutivas e inteligencia emocional, no ha logrado totalmente el efecto deseado; pudiéndose confirmar solo una parte de las hipótesis planteadas.

No obstante, la discusión pormenorizada de los hallazgos encontrados nos va a permitir hacer aportaciones relevantes que pueden orientar las líneas futuras de investigación sobre mindfulness aplicado al ámbito educativo, en estos dos países y etapas educativas.

La bibliografía sobre mindfulness y educación ha ido en aumento en los últimos años; sin embargo, son todavía escasos los trabajos, sobre todo en Italia y España, que aplican programas de entrenamiento en mindfulness. Además, un número relevante de los trabajos consultados, sobre aplicación de este tipo de programas en diferentes países, apoyan sus conclusiones en análisis estadísticos basados en modelos lineales, no incluyen grupos de control y/o medidas de seguimiento, se basan en muestras pequeñas, o el programa de entrenamiento se aplica en un solo centro o etapa educativa; finalmente, un número relevante de trabajos no presenta medida de seguimiento, entre otras limitaciones metodológicas.

Recordemos que nuestro estudio se fundamenta en un diseño cuasi experimental, con dos grupos; uno de cuasi-control. La muestra total la conforman 207 escolares, distribuidos en grupo tratamiento y control, con tres medidas cada uno (pre, post y seguimiento, cinco meses después de la finalización del programa), aplicado en dos grupos de edad diferenciados y en dos países. Además, se han aplicado análisis de mediación para comprobar qué peso tiene el nivel de atención plena alcanzado en la modificación de los valores de las variables dependientes seleccionadas, esto es: el

rendimiento académico, las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional. A su vez, estas variables dependientes han sido estudiadas como moderadoras de los resultados obtenidos con el efecto del programa para explorar la posibilidad de otros efectos condicionales que nos ayudaran a discutir los resultados. Hemos tomado en consideración el rol moderador del género (chicos vs chicas) y de las puntuaciones recogidas antes de la intervención exclusivamente en funciones ejecutivas e inteligencia emocional y de la variable mediadora atención plena sobre el efecto de recibir la intervención (sí vs. no) en el cambio en las puntuaciones pre- intervención a post- intervención de todas las variables criterio.

En segundo lugar, realizamos otros análisis de moderación, pero invirtiendo los roles de las variables: el cambio pre-pos en atención plena pasa de ser considerada mediadora a criterio, mientras que las puntuaciones pre de las variables criterio pasan a considerarse como potenciales moderadores.

Todo ello, aporta rigor metodológico y, por tanto, incrementa la fiabilidad y la potencia de los resultados encontrados, y se sitúan en la línea de lo recomendado por Zenner et al. (2014), Kallapiran et al. (2015), Zoogman et al. (2015), Black et al. (2009), Burke (2010), Rempel (2012), Meiklejohn et al. (2012), Felver et al. (2016); metaanálisis y revisiones sistemáticas que se tomaron en consideración antes de emprender este estudio .

En los apartados siguientes se discuten los resultados obtenidos en relación a las hipótesis sobre la variable mediadora atención plena, medida a través del CAMM. Posteriormente, se discutirá el efecto del programa Mindful Schools sobre rendimiento académico y funciones ejecutivas e inteligencia emocional (resultados globales y por subescalas).

El esquema seguido para la discusión de los resultados de cada bloque seguirá la siguiente pauta: efecto global de la intervención (pretest-postest y pre-seguimiento); mantenimiento o aumento del efecto global (post-seguimiento); diferencias en función del país; diferencias en función de la etapa; diferencias país x etapa. Seguidamente comentamos, para cada escala y

grupo de resultado, el efecto de la mediación (sólo se discutirán los resultados significativos o con tendencias por tamaño de efecto en las escalas interesadas) y de la moderación, también cuando se observen datos significativos. Para facilitar la lectura, se incorpora una breve síntesis para cada bloque y otra global con los resultados más relevantes. Concluimos haciendo una valoración crítica de las limitaciones del estudio, así como un avance sobre algunas propuestas para futuras investigaciones e implicaciones para la práctica educativa.

A continuación, describimos con minuciosidad los principales hallazgos de nuestro trabajo, tomando como referencia el orden establecido para las hipótesis.

5.1 Discusión Resultados de Las Hipótesis Relativas a la Variable Mediadora Atención Plena (Escala CAMM)

5.1.1 La Atención Plena Como Variable Mediadora

De forma general, podemos decir que, si bien no hay efecto global del programa inmediatamente después de su aplicación (medida posttest) sobre el nivel de atención plena, sí observamos cambios en la medida de seguimiento tanto para la muestra global de secundaria (en relación a la medida posttest) como para la muestra de secundaria de Italia (en relación a las medidas posttest y pretest); con diferencias significativas y tamaño de efecto mediano.

Además, observamos otras tendencias positivas, no significativas, con tamaño de efecto pequeño tras el programa en las siguientes comparaciones de muestras entre grupo experimental y grupo control: para la muestra global que llega a ser casi significativa ($p=,060$) en el posttest-seguimiento (no se mantiene comparado con el pre- post); para la muestra global de Italia después del programa que llega a ser casi significativa después de 8 meses del principio del programa (pretest- seguimiento); para la de secundaria tras el programa (significativa en el seguimiento) y a los 8 meses del inicio del programa con tamaño de efecto pequeño; para la muestra de primaria de España y la de primaria de Italia tras el programa y solo para la muestra italiana de primaria a los 8 meses del inicio del programa; para la secundaria de España en el pretest- posttest y en el pretest-seguimiento, manteniéndose entre el post y el seguimiento.

Hay que decir que la escala CAMM de primaria en los dos países y en todas las etapas de la medición no ha sido fiable. En la secundaria de Italia ha alcanzado una fiabilidad baja en el pretest, con una Alpha de Cronbach de ,554. No obstante, este dato no influye de manera relevante sobre los análisis y los resultados obtenidos con la escala para esta submuestra; debido a que las demás fiabilidades (posttest y seguimiento) resultan aceptables, respectivamente. En este sentido, la medida pretest nunca se utilizó independientemente de las demás; solo usamos pretest comparado con el

posttest o con el seguimiento y consideramos que la baja fiabilidad de una de las medidas no invalida todos los datos.

Por tanto, podemos decir que, en general, los escolares de secundaria y los de secundaria italianos habrían alcanzado mejores niveles de atención plena que los escolares de primaria y los de secundaria españoles. Los escolares de secundaria, en general, han alcanzado mejores niveles de atención plena comparado con el grupo de control en la medida de seguimiento. Mientras que no se observan cambios significativos en la atención plena de los escolares de primaria en ninguno de los dos países, únicamente tendencias positivas con tamaños de efecto pequeño, mayormente en la muestra de primaria de Italia, donde los efectos se mantienen en el seguimiento.

Esto indica que los escolares entre 13 y 14 años y, específicamente los de secundaria italianos, han alcanzado un mayor nivel de atención plena comparado con el grupo de control cinco meses después de que se concluyera el programa; lo que supone una sedimentación de sus efectos.

Seguidamente, comparamos estos datos con otros trabajos que analizan el nivel de mindfulness alcanzado por los estudiantes que han seguido un programa estructurado de atención plena similar al nuestro.

Los estudios italianos, que existen hasta hoy en este ámbito, no toman en consideración el nivel de atención plena en sus análisis de resultados (Bonazza, 2017; Crescentini et al., 2016; Ghiroldi et al., 2020; Tria, 2016).

Considerando el alcance de los objetivos de nuestro estudio, se puede citar el trabajo de Haygeman, (2017) con una muestra de N = 21 adolescentes, con una edad media de 14,09 que siguió una adaptación del programa Mindful Schools de 6 semanas (el mismo que usamos en este estudio), juntando 3 sesiones en una clase semanal de 2 horas. Este trabajo descubre datos significativos en las puntuaciones de mindfulness entre el pre y el postratamiento; y es comparable con el nuestro por

resultados similares, aunque la muestra sea menos numerosa, falte el seguimiento y la dosificación del programa haya sido diferente.

En la misma línea, también con resultados positivos en atención plena tras la aplicación del programa con adolescentes aun un poco mayores, observamos el trabajo de Reiss (2013), llevado a cabo en Alemania y Estados Unidos con 40 alumnos de 16-18 años que han seguido el programa .b: The Mindfulness in Schools Project (Weare, 2012), durante 8 sesiones de 40 minutos. Los resultados fueron mejores que los nuestros, probablemente debido a la dosis de mindfulness practicada en casa, que el programa prevé, con apoyo de tecnología informática, que nosotros no pudimos usar por varias razones. También los alumnos fueron mayores que los de nuestra muestra. Aquí también podemos aludir a los que argumentan que la adolescencia tardía es la más favorable para la adquisición del mindfulness debido a la mayor plasticidad del cerebro (Dunning et al., 2019; Carsley et al., 2018; Giedd et al., 2008). Interesantes también los resultados del estudio de Fernando (2013), utilizando el mismo programa utilizado en este trabajo, pero con adaptaciones, para una muestra muy amplia de niños de 4 a 11 años y sus profesores, en varios colegios. Se observaron mejoras estadísticamente significativas en la atención y la participación en las actividades de clase frente al grupo de control con sólo cuatro horas de clase de mindfulness en 6 semanas. La diferencia con nuestro estudio es la edad, el mayor tamaño de la muestra y la inclusión de los profesores que fueron formados con el protocolo Mindful Schools. Nosotros obtuvimos resultados menos generalizables. No obstante, el programa fue impartido de manera diferente. En el estudio de Fernando (2013) se impartieron 15 lecciones, de 15 minutos cada una, impartidas de 2 a 3 veces por semana durante 6 semanas. Este programa fue adaptado con otras actividades también. En nuestra intervención se juntaron dos sesiones en una clase semanal de 50 minutos durante 12 semanas. Puede ser un dato interesante ver cómo, en el trabajo de Fernando, las dosis reducidas y más diluidas en clases semanales hayan producido efectos positivos en profesores y alumnos. La formación de los profesores también puede haber influido en los resultados; formación que los profesores en nuestro estudio no tuvieron. Por otro lado, la muestra en el estudio de Fernando es

solo de primaria; etapa donde nuestros resultados han sido más pobres. En todo caso, los resultados obtenidos en primaria en nuestro estudio pueden comentarse también desde el punto de vista de la observación de la investigadora. Impartir el programa en primaria ha sido mucho más fácil, si tenemos en cuenta que el comportamiento de los alumnos ha sido mejor y que han estado más motivados que en secundaria.

No obstante, considerando el conocimiento que tenemos sobre la aplicación del mindfulness en diferentes etapas de desarrollo, se puede decir que enseñar mindfulness en primaria puede crear una motivación para que, posteriormente, en la adolescencia obtenga el éxito esperado. Mientras que, si se enfrentan a las clases de mindfulness por primera vez en la adolescencia, pueden mostrar menos interés en participar en las sesiones. En este sentido, resulta conveniente empezar las sesiones de mindfulness en primaria, no tanto por su eficacia inmediata, sino para crear un hábito sobre el que se puede profundizar en la adolescencia. Sería interesante que futuros estudios longitudinales puedan averiguar los efectos a largo plazo de entrenamientos en mindfulness a lo largo de las distintas etapas educativas.

Encontramos también asociación entre nuestros datos y el trabajo de Schonert- Reichl et al. (2010), con una muestra similar, 246 estudiantes de 9-13 años, que frecuentaron el programa Mindfulness Education (ME) de 10 semanas con sesiones semanales de 40-50 minutos y con práctica diarias 3 veces al día durante al menos 3 minutos que observó mejoras significativas de atención y concentración, y competencia social emocional (Schonert-Reichl et al., 2010).

Livheim et al. (2015) en un estudio australiano observa resultados positivos en la reducción de la inflexibilidad y otras mejoras en una muestra de 98 adolescentes de 14-15 años de edad con un aumento marginalmente significativo de las habilidades de atención plena. En este sentido es un estudio parecido al nuestro, aunque en el nuestro los resultados se alcanzan en una muestra de edad más joven.

Resultados positivos en la adquisición de la atención plena en varios otros estudios parecidos el nuestro realizados en primaria como el estudio de Bernay et al., 2016 de Nueva Zelanda el de Raveepatarakul (2014) desarrollado en Tailandia y las investigaciones con muestras de secundaria como la española de Carreres-Ponsoda, (2017), la turca de Güldal & Satan, (2020) la realizada en Alemania y Estados Unidos de Reiss (2013) y la española de Rodríguez-Ledo (2015).

Se citan en adelante otros trabajos que no obtuvieron resultados muy satisfactorios en los niveles de mindfulness, todos con muestras de adolescentes.

Un estudio interesante es el de Volanen et al. (2020) desarrollado en Finlandia con una muestra de 3519 estudiantes de 12-15 años que han seguido el programa Stop and Breathe/. Be (Huppert & Johnson, 2010a) durante 9 semanas, con 9 sesiones 45 minutos por semana más prácticas de 3 a 15 min. en casa 5 - 6 veces por semana. En este estudio, la atención plena no mostró efectos beneficiosos comparado con el grupo de control, excepto para la resiliencia. Además, en los análisis relacionados con el género y el grado, la intervención en mindfulness redujo los síntomas depresivos en niñas y mejoró el funcionamiento socioemocional en estudiantes de 12-13 años. Este estudio está en contraste con el nuestro que obtuvo resultados mejores en conciencia en el grupo experimental de la muestra de secundaria entre el post y el seguimiento, de secundaria de Italia entre el post y el seguimiento, y entre el pre y el seguimiento. Por lo que se refiere al género, en nuestro estudio, como se explicará más adelante, no hubo diferencia global para la adquisición del nivel de mindfulness entre chicas y chicos. En el metaanálisis de Carsley (2019) se observa cómo los análisis de meta regresión mostraron un efecto significativo, indicando que cuanto mayor era el porcentaje de mujeres incluido en el estudio, mayores los efectos sobre la salud mental y el bienestar; lo que sugiere que las mujeres pueden responder mejor a las intervenciones de mindfulness, aunque el vínculo fue muy pequeño y había menos chicos que chicas en la muestra. Carsley ofrece alguna sugerencia para futuras investigaciones que evalúen con precisión el papel del género en las intervenciones basadas en mindfulness.

Luego se puede citar el estudio de Huppert & Johnson (2010) en el Reino Unido. Entrenaron a 155 estudiantes de 14-15 años durante 4 semanas con el programa Mindfulness in schools programme (Kelly, 2009) y no alcanzaron diferencias generales significativas entre grupo experimental y control. Este dato coincide con nuestros resultados analizando la conciencia entre grupos.

Teniendo el presente estudio resultados más sólidos en el nivel de atención plena alcanzado en el seguimiento que inmediatamente después del programa, podemos citar los metaanálisis que apoyan estos resultados en secundaria, como el realizado por Klingbeil et al. (2017) sobre 76 estudios (N= 6121). Con un diseño grupal con jóvenes, realizados en entornos escolares y no escolares, con muestras clínicas y no clínicas, y dirigidos a todos los resultados potenciales, demuestra cómo las intervenciones se asociaron con efectos mayores en el seguimiento que después de la intervención. En particular, las intervenciones se asociaron con efectos moderados en la variable de proceso de mindfulness. Por otro lado, el metaanálisis de Carsley (2018) también sugiere que los adolescentes pueden responder y experimentar los beneficios del entrenamiento de atención plena tanto inmediatamente después de completar el entrenamiento, como varios meses después. También en la revisión de Kallapiran et al. (2015), que aplicó programas MBSR, con población no clínica de niños y adolescentes, los resultados de la atención plena fueron positivos y continuaron estables o mejoraron durante el seguimiento a los 3 y 6 meses. Esto nos lleva a concluir que nuestros datos siguen las tendencias ya observadas en metaanálisis anteriores.

Viendo que los resultados en nuestro estudio se concentran mayormente en la secundaria de Italia, una explicación puede ser el hecho de que la intervención en Italia ha sido posterior a la española y esto puede haber facilitado la instrucción, ya que se había aplicado el programa de forma íntegra en otro entorno escolar y país (Burke, 2010).

Por otro lado, puede haber facilitado también el hecho de que la instructora- investigadora ha sido italiana y ha impartido clases durante años en la escuela donde se desarrolló la investigación.

No obstante, también es necesario indicar que la instructora- investigadora había dejado la escuela dos años atrás para dedicarse a la investigación; por lo que se puede considerar instructora externa al contexto escolar, por no haber impartido ninguna asignatura al grupo que participó en el estudio. Solo se subraya el hecho de que al ser el italiano su lengua materna, puede haber facilitado la interacción con los alumnos.

Como observa Carsley (2018), las intervenciones en mindfulness ejecutadas por instructores externos al contexto educativo comparado con profesores internos formados son menos efectivas. Así, los externos funcionan peor por no poder establecer el vínculo de confianza con los alumnos, que los profesores internos sí crean con el tiempo. Esto puede explicar la razón de los resultados no tan amplios y generalizados en este estudio.

Para Roeser et al. (2012), sería interesante formar a los profesores en mindfulness para que promuevan la atención plena en sus alumnos a través la practica en el contexto escolar, llegando a ser los agentes y embajadores del cambio. Este recurso podría ser efectivo con los mismos profesores para prevenir el síndrome de burnout. En nuestro caso, la instructora investigadora ha llevado a cabo el trabajo de campo sola; además no disponía de la titulación como formadora de mindfulness de formadores, por lo que ha sido imposible llevar a cabo la formación de los profesores internos.

Según informa Burke (2010), algunos autores como Napoli (2005) y Saltzman & Goldin (2008) enfatizan que, para que las intervenciones basadas en la escuela funcionen eficientemente, es necesario que los profesores de mindfulness externos puedan tener apoyos dentro de la escuela. En nuestro estudio, la instructora ha sido apoyada por el personal de la escuela bastante en las primarias de los dos países, mientras que, en secundaria, sobre todo en Italia, el apoyo ha sido escaso, donde no ha existido un horario estable para las clases de mindfulness (para impedir que se ocupase el horario de una sola asignatura, ya que no existen horas de tutorías como en España). No

obstante, se obtuvieron resultados más favorables para las clases de secundaria y en particular para la secundaria italiana.

Tomando en consideración el criterio de quién ha sido la persona que ha impartido la intervención, se puede citar la revisión preliminar de Burke (2010) que afirma que la formación y la experiencia de los instructores de mindfulness son aspectos a tener en cuenta. En las formaciones en mindfulness con adultos, utilizando MBSR- Mindfulness Based Stress Reduction y MBCT- Mindfulness Based Cognitive Therapy (Kabat-Zinn, 1990; 2003; Segal et al., 2002), se señala cómo es imprescindible tener una amplia experiencia personal en la práctica de mindfulness establecida y continua, una formación profesional y desarrollo profesional continuo, supervisión regular, asistencia a retiros de meditación dirigidos por expertos; así como encarnar los fundamentos actitudinales de mindfulness (descritos en el primer capítulo), antes de empezar a enseñar. Zoogman et al. (2015) en su metaanálisis sobre intervenciones en mindfulness con jóvenes, al contrario, argumenta que puede ser posible que, en la adquisición de mindfulness por parte de los jóvenes, existan menos moderadores comparado con los que influyen en la adquisición del mindfulness en adultos. Según Zoogman es posible que los jóvenes aprendan con más rapidez, con menos sesiones y menos práctica y que la experiencia del instructor puede ser menos relevante para la enseñanza de mindfulness.

En nuestro caso, la instructora- investigadora realizaba una práctica diaria de meditación desde tres años atrás, había recibido dos formaciones de instructora para enseñar mindfulness a niños y adolescentes (Formación Mindful School online y Proyecto Gaia presencial en Italia), retiros asistidos (dos de 10 días y varios de un día), y un programa MBSR asistido. Por lo que se puede constatar que fue adecuadamente formada para impartir los entrenamientos.

Después de haber tratado los factores generales que se refieren a la modalidad de la intervención, así como, las cualidades profesionales de la instructora, que pueden haber influido

sobre los resultados, pasamos a analizar otros factores que puedan justificar los resultados en atención plena obtenidos en función de la edad.

Como se indicó anteriormente, los alumnos de secundaria y de secundaria italiana de 13 y 14 años, han alcanzado un mayor nivel de atención plena comparado con el grupo de control cinco meses después de que se concluyera el programa; lo que supone una sedimentación de sus efectos. Los estudiantes de primaria de España e Italia solo presentaron tendencias positivas en los resultados después del programa y, solo para los de primaria de Italia, en el seguimiento. Puede haber varios factores que expliquen estos resultados a favor de los alumnos de secundaria.

Estos resultados menos satisfactorios para primaria deberían interpretarse con cautela puesto que la escala CAMM para primaria no resultó válida con una Alpha de Cronbach de ,613 en el pretest, de ,573 en el postest y de ,630 en el seguimiento; mientras que para secundaria fue válida con una Alpha de Cronbach de ,862 en el pretest, de ,848 en el postest y de ,879 en el seguimiento.

Teniendo en consideración este dato relativo a nuestro estudio, que quita valor a los datos recogidos en primaria con la escala CAMM, también se pueden considerar algunos argumentos teóricos sobre qué características relativas a su neurodesarrollo deben tener los jóvenes que se enfrentan a una formación de mindfulness para que sea efectiva según la literatura. Algunos investigadores piagetianos, teniendo en cuenta que la atención plena implica un proceso de abstracción psicológica, proponen que los estudiantes, tienen que haber alcanzado la etapa de las operaciones formales antes de acercarse a la práctica de la atención plena. Etapa que ocurre típicamente alrededor de la pubertad, y trae consigo un razonamiento abstracto e hipotético (Wagner et al., 2006; Wall, 2005). Aunque muchas de las capacidades fundamentales asociadas al mindfulness como la autorregulación, la atención, las competencias sociales ya se empiezan a desarrollar en edades más tempranas, a nivel neuropsicológico, se ha observado que en torno a la pubertad se produce un estallido del desarrollo prefrontal que se correlaciona con una capacidad ejecutiva de orden superior y de meta conciencia, esenciales para la atención plena.

En esta misma línea, Bares (2011) afirma que, antes de la pubertad, los niños no tienen aún profundizadas las habilidades necesarias para monitorear y controlar los contenidos del pensamiento consciente, incluso la capacidad de retener y manipular información en la memoria a corto plazo, útil para entrenar la atención, las emociones y la pro-socialidad.

Jensen (2013) siguiendo esta idea, afirma que entre los 8 y los 10 años se inicia el desarrollo de algunas capacidades de la metacognición, que siguen su desarrollo en la adolescencia. Bares, en su artículo de 2011, profundiza en cómo las capacidades metacognitivas se desarrollan en la niñez, entra más en los detalles y habla de metacognición como capacidad que se desarrolla en diferentes edades en los niños; los niños son capaces de mirar hacia dentro de sus pensamientos a partir de los 8 años. Como recoge Bares, los autores Nelson & Narens (1990) indican que el control metacognitivo puede estar presente muy probablemente no antes 9 y los 10 años. Por ejemplo, con lo que se sabe sobre control metacognitivo, se puede afirmar que se desarrollan ligeramente más tarde las habilidades de monitoreo metacognitivo como las habilidades de verbalización de la dificultad para comprender instrucciones (Roehbers et al., 2007). La bibliografía indica que entre los 9 y los 10 años aparece una capacidad de desarrollo en la monitorización del pensamiento propio por parte de los niños. Los procesos metacognitivos se utilizan de forma consistente y maduran entre los 8 y los 10 años, aunque con pequeñas diferencias entre los niños de 8-9 y los de 9-10.

Como sostiene Jensen (2013), aunque se puede considerar beneficioso que los niños participen en enteramientos en mindfulness entrenando la atención y el reconocimiento de las emociones; la preadolescencia es la etapa en que se inicia la manifestación de capacidades más elevadas que se requieren en el mindfulness, como las practicas auto dirigidas.

La literatura apoya la idea de que la adolescencia es la etapa favorita y más efectiva a la hora de introducir el mindfulness en las escuelas (Roeser & Pinela, 2014; Jensen, 2013) y sostiene la línea de los resultados obtenidos con este estudio. A favor de las mejoras en los niveles de atención plena en secundaria, más bien en adolescencia, existe una literatura bastante abundante, como se ha

citado en el apartado Bases teóricas del mindfulness en educación: neurociencia y desarrollo (Jensen, 2013; Roeser & Pinela, 2014; Roeser & Zelazo, 2012; Dahl et al., 2005; Davidson et al., 2012; Jensen, 2013; Metz et al., 2013; Roeser, 2013; Roeser & Pinela, 2014; Carsley et al., 2018). Según la teoría de la Ciencia Contemplativa del Desarrollo de Roeser & Pinela (2014) este periodo puede predisponer los jóvenes a estar abiertos y responder al entrenamiento de mindfulness. Por eso las intervenciones en mindfulness pueden ser especialmente eficaces durante este período de transformación y pueden ayudar a los jóvenes a construir nuevas habilidades y disposiciones que permanecerán para toda la vida; habiendo creado sinapsis y hábitos nuevos que se asocian con la salud, el bienestar, el éxito académico y la participación social, la conciencia social y de sí mismos en los adolescentes, así como su capacidad de autorregulación y motivación altruista y puede influir positivamente en la salud personal y pública, pudiéndose considerar una buena forma de prevención primaria (Davidson et al., 2012; Roeser, 2013).

Analizando varios estudios, se encuentran diferentes puntos de vista sobre cuál es el momento más propicio para introducir entrenamientos contemplativos en mindfulness durante la adolescencia. En la visión Roeser & Pinela (2014), Hertzman & Power (2006) y Schonert-Reichl et al.(2010), la etapa mejor dentro de la adolescencia es la adolescencia temprana y/ o la transición entre niñez y adolescencia, de 9 a 12 años (Hertzman & Power; 2006; Schonert-Reichl et al.; 2010) por la necesidad de impulsar las competencias socio emocionales y el bienestar en los niños.

Este momento del crecimiento es un punto de transición muy favorable para fomentar el desarrollo psicológico positivo (Graber & Brooks-Gunn, 1996); considerando las transiciones no solo como periodos de vulnerabilidad, sino como momentos de oportunidad en los que promover el desarrollo positivo, ofreciendo a los jóvenes factores de protección para seguir el camino hacia una vida satisfactoria (Schonert-Reichl et al., 2010).

Por otro lado, en los metaanálisis de Carsley et al. (2018) y de Dunning et al. (2019), se observa cómo la época mejor para introducir el mindfulness sea la adolescencia tardía (14-18).

Carsley et al. observa que, en los estudios analizados, la moderación de la edad sobre la salud mental y el bienestar después de intervenciones en mindfulness, en los estudios con jóvenes de 15-18 años se ha obtenido un tamaño de efecto grande en el pretest-postest y seguimiento en los análisis en el tiempo y en comparación con los grupos de control. Mientras que los estudios con muestras de jóvenes en la niñez mediana (6-10) han obtenido significaciones estadísticas solo en el postest en los análisis en el tiempo y en comparación con los grupos de control. Este dato, aun con diferencias, se acerca al que obtenemos en nuestro estudio a favor de los estudiantes de 13-14 años en la adquisición del mindfulness aunque más jóvenes de los del metaanálisis de Carsley et al. (2018). Los estudiantes de primaria obtuvieron solo tendencias positivas, no significativas, después del programa.

Según los puntos de vista de Carsley et al. (2018) y Dunning et al. (2019), es posible que los adolescentes mayores se beneficien más de las intervenciones en mindfulness que los niños más pequeños, debido a lo que Roeser & Pinela (2014) describen como la "ventana de oportunidad". Según Dunning el período comprendido entre los 14 y los 18 años, debido a la mayor plasticidad del cerebro, se considera un momento clave para que sean eficaces las intervenciones en la atención plena (Giedd, 2008), aunque considere que se necesitan más trabajos para explorar los posibles efectos relacionados con la edad en las ganancias de las funciones ejecutivas, especialmente en los niños más pequeños. El metaanálisis anterior de Zoogman et al. (2015) que analiza la edad como moderadora de los efectos de los entrenamientos en mindfulness no mostró efectos significativos.

Aunque en nuestro estudio la muestra sea de adolescentes tempranos (época de la early adolescence, como la llamaría Carsley, jóvenes de 11-14 años), puede que el dato de nuestro trabajo sea indicador relevante para analizar una tendencia que empieza en esta etapa. Se podría sugerir la necesidad para investigaciones futuras para analizar con profundidad cuál es la edad más relevante dentro de la adolescencia para impartir intervenciones en mindfulness que sean más efectivas.

Además, considerando los resultados adquiridos en este estudio y la literatura, se puede sostener que es interesante empezar a formar niños en mindfulness para crear un hábito, una costumbre que se puede profundizar y desarrollar más adelante cuando las condiciones del neurodesarrollo son más propicias.

Se puede introducir aquí la literatura más reciente sobre la dosis de entrenamiento en mindfulness que se necesita para obtener resultados significativos en varios aspectos. Según Dunning et al., en su metaanálisis del 2019, por ejemplo, más entrenamiento está asociado a menos conductas negativas.

Zenner et al. (2014) también sostiene que se pueden observar efectos más consistentes en los estudios en que se han implementado más entrenamiento de mindfulness y más prácticas en casa.

Erbe & Lohrmann (2015) en sus revisión sistemática sobre intervenciones en mindfulness con adolescentes, subrayan cómo tres estudios y un metaanálisis encontraron que cuanto más tiempo dedicado a la práctica, mayores son los beneficios experimentados (Biegel et al., 2009; Huppert y Johnson, 2010; Kuyken et al., 2013; Zenner et al., 2014) y observan como necesario que en el futuro se diseñen programas de atención plena que promuevan la práctica en casa, optimizando y facilitando los efectos positivos de los programas de atención plena.

Creswell (2017) afirma que las intervenciones breves de mindfulness (3-4 sesiones y practicas guiadas diarias de 5-10 minutos) pueden reducir la ansiedad, el afecto negativo, el dolor y las conductas impulsivas después del tratamiento (Broderick, 2005; Papies et al., 2015; Westbrook et al., 2013), pero con efectos pequeños (Schumer et al., 2019); mientras que los entrenamiento largos de 8 semanas (como el MBSR) con dosis mayores de intervenciones de mindfulness, obtienen efectos de moderados a grandes tras los tratamientos (Baer, 2003; Goyal et al., 2014).

Klingbeil et al. (2017) en su metaanálisis sostienen que la dosificación casi no tuvo impacto en los resultados mientras que Feiss et al. (2019) en otro metaanálisis sobre los efectos del

mindfulness en la reducción de la ansiedad y la depresión, informa de que para la ansiedad y los síntomas depresivos la dosis influyó en la eficacia.

Todos los resultados sobre dosis de mindfulness hasta aquí analizados menos los de Klingbeil, están en consonancia con los estudios anteriores sobre adultos, donde se ha visto cómo mayores dosis de práctica producen mayores beneficios generales (Mathew et al., 2010; Parsons et al., 2017).

Berkel et al. (2011) analizando la variabilidad en la aplicación de los programas de prevención, afirman que el número de sesiones a las que asisten los participantes se asocia sistemáticamente con impactos más fuertes de programas de prevención.

Lo que se hace más difícil en las intervenciones con los alumnos en las escuelas, es monitorear las prácticas en casa, que pueden ser fundamentales para la adquisición del mindfulness. De hecho, como se observa desde esta revisión de estudios sobre el tema, las investigaciones en que los estudiantes han podido seguir las prácticas en casa, por medio de aplicaciones telefónicas u otros soportes tecnológicos fuera del contexto de las sesiones escolares, han sido más efectivas que los que no han tenido posibilidad de ser monitoreados durante las prácticas en casa, como el nuestro. Sin duda, como se ha citado anteriormente, fomentar la motivación o también la intención y la curiosidad (componentes básicos de la atención plena), llega a ser fundamental cuando se trabaja con este tipo de intervenciones. Más con muestras de estudiantes, que no eligen directamente y de forma intencionada el seguir un entrenamiento en mindfulness que es impartido en horario escolar, aunque sea aconsejado por los profesores y apoyado y permitido por las familias. Esta es la gran diferencia entre las intervenciones conducidas con adultos y las que se imparten a estudiantes que, sobre todo en adolescencia, viven la intervención como otro deber que llega desde arriba para corregirlos en el comportamiento o para potenciar sus escasas capacidades de atención.

5.1.2 Análisis de Moderación

Aunque no habíamos establecido hipótesis de moderación de nuestros resultados más allá de la posible diferencia entre etapa educativa, país y su interacción, la no confirmación de la mayor parte de dichas hipótesis nos hizo plantear la necesidad de explorar la posibilidad de otros efectos condicionales que nos ayudaran a discutir los resultados. En primer lugar, consideramos el papel moderador del género (chicos vs chicas) y de las puntuaciones pretest-intervención de los criterios (funciones ejecutivas e inteligencia emocional) y de la variable mediadora (atención plena) en el efecto de recibir la intervención (sí vs. no) en el cambio en las puntuaciones pre- intervención a post-intervención de todas las variables criterio. En segundo lugar, repetimos el análisis anterior, pero en este caso considerando como variable criterio la variable mediadora el cambio pretest- posttest en la atención plena. En el caso del género, variable dicotómica, pudimos utilizar el mismo análisis estadístico, el modelo lineal general de medidas repetidas, observando el contraste intrasujetos de la variable interacción intervención x género.

5.1.2.1 Moderación por genero.

No hubo significaciones estadísticas globales y solo el contraste pretest-seguimiento de la interacción intervención x género en la puntuación de Competencia Interpersonal resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño: las chicas mejoran mientras que los chicos empeoran en esta subescala; en todas las demás no hubo significación estadística en la moderación por género. Por lo que se refiere al género globalmente, en nuestro estudio no hubo diferencia entre la adquisición del nivel de mindfulness entre chicas y chicos. Dato apoyado por el trabajo de Feagans Gould et al. (2012), y que contrasta con el metaanálisis de Carsley (2019), donde se observa cómo los análisis de meta regresión mostraron un efecto significativo, indicando que cuanto mayor era el porcentaje de mujeres incluido en el estudio, mayores eran los efectos sobre la salud mental y el bienestar, lo que sugiere que las mujeres pueden responder mejor a las intervenciones de mindfulness aunque el vínculo fue muy pequeño y había menos chicos que chicas

en la muestra. Carsley ofrece alguna sugerencia para futuras investigaciones que evalúen con precisión el papel del género en las intervenciones basadas en mindfulness. En general, por lo que se refiere a la regulación de la atención entre los niños y las niñas, presumiblemente, los sistemas de atención/ejecución maduran diferentemente (De Bellis et al., 2001). El desarrollo neurobiológico, cognitivo, motor y social es más rápido en las niñas, de ahí las diferencias como afirman Biederman et al. (2008). Lenroot et al. (2007) sugieren que el desarrollo fisiológico del cerebro tiende a producirse antes en las niñas que en los niños. Por ejemplo, a la edad de 10,5 años las niñas alcanzan el máximo desarrollo de la materia gris, mientras que los niños lo logran a los 14 años. Varios estudios indican que, en la mayoría de los casos, las niñas superan a los niños en tareas que requieren una atención selectiva y sostenida (Bardos, Naglieri, & Prewett, 1992; Klenberg et al., 2001; Pascualvaca et al., 1997). Generalizando, se puede afirmar que los mecanismos de atención que dependen de la atención plena pueden madurar antes para las niñas, aunque ninguna investigación conocida ha explorado específicamente esta posibilidad (Jensen, 2013). Haría falta que en futuras investigaciones se observara con más detenimiento este tipo de moderación.

5.1.2.2 Otras Moderaciones.

Quisimos comprobar si las puntuaciones previas en las distintas variables del BRIEF, del CAMM y del EQ podían moderar los resultados obtenidos con el efecto del programa en nuestras variables dependientes. La única moderación significativa se encuentra con el CAMM como variable dependiente: se modifica el Índice de Metacognición del BRIEF siempre considerando la variable x el grupo entero. Se consideraron también las submuestras por etapa educativa (muestra de primaria y de secundaria por separado), considerando la literatura que sostiene la escasa capacidad de metacognición de los niños, pero no tuvimos ninguna significación estadística. Las puntuaciones previas en el Índice de Metacognición del BRIEF de la muestra total moderaron de forma estadísticamente significativa el efecto de la intervención en el nivel de atención plena entre el pretest y el seguimiento. Es decir, los estudiantes con mayores puntuaciones en Índice de Metacognición total en el momento pretest, y que reciben la intervención, consiguen incrementos en

atención plena superiores a dos puntos de media. Eso quiere decir que solo los alumnos de la muestra global que tuvieron un índice de Metacognición bajo (puntuaciones más altas en las subescalas e índices del BRIEF indican menores logros en funciones ejecutivas) al principio, mejoraron su nivel de atención plena, en la medida de seguimiento, 5 meses de haber concluido el programa. En la literatura podemos comparar estos resultados con los obtenidos en el estudio de Flook et al. (2010), que utiliza también el BRIEF, y realiza una moderación en una muestra de primaria tras una intervención en mindfulness. Aunque no analiza el nivel de atención plena tras el programa sino solo las mejoras en los niveles de las funciones ejecutivas, con las moderaciones se observa que los jóvenes del grupo experimental que tuvieron peores valores en las funciones ejecutivas manifestaron una mejora en las mismas, comparado con el grupo de control. Sobre todo, en el Índice de Regulación Conductual, en el Índice de Metacognición y el control ejecutivo global. Es decir, obtuvieron mejores resultados después de la intervención en mindfulness aquellos niños con peores dificultades en las funciones ejecutivas antes del entrenamiento. La moderación es parecida a la nuestra, aunque nosotros observamos un mayor grado de atención plena (no de funciones ejecutivas, esta moderación no salió significativa) en los estudiantes que tuvieron un nivel más bajo de Índice de Metacognición total en el pretest.

Podemos también tomar en consideración el trabajo de Feagans Gould et al. (2012) que hizo análisis de moderación usando género y grado (etapa educativa) como moderadores sobre los efectos de la intervención en mindfulness, como se hizo en el presente nuestro estudio, pero sin medir el nivel de atención plena. En el estudio de Feagans Gould et al., el género no modera el efecto de la intervención, exactamente como en nuestro estudio. Pero en nuestro estudio el grado moderó los efectos de la intervención. Hay también otros moderadores que se analizan en el trabajo de Feagans, y son los síntomas depresivos, la acción impulsiva y el compromiso involuntario. Estos últimos moderadores pueden asemejarse a algunas variables del BRIEF, como Control Emocional e Inhibición, y del EQ, como Estado de Ánimo. Solo modera el nivel previo de depresión: cuanto menor menos problemas de estrés tras el mindfulness. En nuestro estudio no hay una medida para analizar

la depresión y las medidas del BRIEF y del EQi-YV, que son comparables a las de las moderaciones de este estudio, no tuvieron significación estadística. Hay una variable dependiente que es el estrés, que puedes asemejar el manejo de estrés en el EQi-YV, pero no se modera con otras variables. El estudio de Desmond & Hanich (2010) analiza los efectos de una intervención en mindfulness en las funciones ejecutivas, pero en estudiantes de un instituto con adolescente de bajos ingresos (low income middle school) y hace un estudio de moderación. Muy interesante compáralo con nuestro estudio, porque usa los niveles previos de las funciones ejecutivas del BRIEF total, del Índice de Metacognición y del Índice de Regulación Conductual como moderadores como hicimos nosotros. Desafortunadamente ninguno es significativo, y los niveles previos de BRIEF no moderaron la eficacia del programa.

El estudio de Fung et al. (2019) en su estudio con jóvenes de etnias minoritarias, explora moderadores de la intervención y observa que, en general, cuanto mayor es el nivel de dificultades previas menos efecto hubo del programa, salvo en el caso de los problemas atencionales, donde ocurre lo contrario. En este estudio tampoco se analiza el nivel de atención plena, pero estos resultados de las moderaciones se pueden comparar con los derivados de nuestro estudio para el Índice de Metacognición, donde obtuvimos que cuánto más bajo fue el Índice de Metacognición, más aumentó el nivel de atención plena. Puolakanaho et al. (2019) hicieron un estudio impartiendo un programa inspirado en la terapia de aceptación y compromiso (con mindfulness como base) entregado a través de una web y del móvil durante 5 semanas (*Youth COMPASS*). No analizaron los niveles de atención plena, pero hicieron una moderación con la competencia académica y el nivel de estrés previos como moderadores de eficacia. El primero no fue significativo; el segundo sí. Se puede comparar con nuestros resultados obtenidos en Manejo de Estrés por la secundaria de Italia.

Terjestam et al. en su estudio del (2016) hizo una moderación y vio cómo el efecto del programa fue moderado por el grado: la intervención mejoró los problemas con los compañeros y el bienestar en estudiantes de 10-11 años, pero no en los de 12-14. Atreviéndonos a confrontar el grado de inteligencia emocional con el bienestar medido del estudio de Terjestam, podemos afirmar

que este estudio no se aleja del nuestro en la moderación por grado, porque tuvimos resultados significativos, con tamaño de efecto grande, en la primaria de Italia (8-9 años) en Estado de Ánimo.

Resumiendo, reportamos que, aunque el efecto global del programa después de su aplicación sobre el nivel de atención plena del grupo completo no haya sido significativo, los escolares de secundaria y de secundaria italianos, han alcanzado un mayor nivel de atención plena cinco meses después de que concluyera el programa, demostrando una sedimentación de sus efectos. Varios estudios apoyan estos alcances positivos en secundaria (Carreres-Ponsoda, 2017; Güldal & Satan, 2020; Haygeman, 2017; Livheim et al.,2015; Reiss,2013; Rodríguez-Ledo,2015). Hay apoyo científico de metaanálisis que observan un mayor nivel de atención plena en el seguimiento (Carsley, 2018; Kallapiran et al.,2015; Klingbeil et al.,2017). Los resultados son mejores en secundaria de Italia, posiblemente, por haber sido implantado anteriormente en España y porque la instructora-investigadora tiene como lengua madre el italiano. En parte del estudio no tenemos resultados positivos en atención plena en primaria, y se ha observado cómo en primaria la escala CAMM no alcanzó el nivel adecuado de validez; eso pudo invalidar los resultados obtenidos a través de este cuestionario para esta etapa educativa. Numerosos estudios y metaanálisis sostienen que la adolescencia es la etapa en que es más favorable aprender mindfulness (Carsley et al., 2018; Dahl et al., 2005; Davidson et al., 2012; Jensen, 2013; Metz et al., 2013; Roeser & Pinela, 2014; Roeser & Zelazo, 2012). En varios metaanálisis se sostiene que cuanta más dosis de entrenamiento en mindfulness se contemple en los programas, mayores son los beneficios (Dunning et al., 2019; Erbe & Lohrmann, 2015; Feiss et al., 2019; Zenner et al.,2014). Según estos alcances, sería interesante fomentar las prácticas de los estudiantes en casa e incorporar nuevas estrategias para impulsarla. En este estudio, ha sido imposible de monitorear la practica en casa, que se ha dejado a la voluntad de los alumnos. La falta de practica en casa, entre las sesiones, puede haber sido la causa de los resultados no tan generalizados. Se subraya también la importancia de fomentar la motivación y el interés hacia estas prácticas en los estudiantes en clase y en casa. Sobre todo, los adolescentes se pueden demostrar reactivos a estas prácticas, donde no eligieron participar directamente. Siguiendo

los aspectos teóricos y los alcances de la investigación, se puede pensar que sería interesante empezar las formaciones en primaria, donde este tipo de prácticas es mejor aceptado por los estudiantes, aunque menos efectivas por el momento de desarrollo, para crear un hábito y luego profundizar, esperando obtener mejores resultados en la adolescencia, cuando ya estarían familiarizados. En este sentido, se recomienda, para próximas investigaciones, realizar estudios longitudinales para analizar los efectos en estudiantes que han empezado las practicas desde primaria siguiendo hasta la secundaria, y compararlo con adolescentes que empiezan estas prácticas por primera vez en secundaria. Globalmente, se puede afirmar que en este estudio no hubo una moderación por género como en Feagans Gould et al. (2012) y diversamente de lo que se indica en el metaanálisis de Carsley et al. (2018). En las otras moderaciones, la única moderación significativa se encuentra con el CAMM como variable dependiente: los alumnos de la muestra global que tuvieron un Índice de Metacognición (subescala del BRIEF) bajo antes del programa, mejoraron su nivel de atención plena 5 meses después de la intervención. Otros estudios analizan efectos de moderadores aunque nunca usando la atención plena como variable dependiente, pero observando, como en nuestro estudio, que los mejores efectos de los programas se obtuvieron en los estudiantes del grupo experimental con mayores dificultades antes del programa (Flook et al., 2010; Fung et al., 2019; Puolakanaho et al., 2019).

5.2 Discusión Sobre los Resultados Obtenidos en Rendimiento Académico Considerando las Calificaciones de Lengua y Matemáticas

Globalmente, se puede afirmar que la mayoría de las hipótesis fueron verificadas mientras que una minoría no. En general, se puede observar una mejora en los niveles del rendimiento académico, sobre todo tras el programa y a los 8 meses del inicio de la intervención. Varias han sido las significaciones estadísticas alcanzadas, con tamaño de efecto grande. Es el caso de la muestra global de Italia para las medidas pretest- seguimiento y también la de primaria italiana tras el programa y en el pretest- seguimiento. También es relevante el número de relaciones significativas con tamaño de efecto mediano. Destacamos los efectos positivos en la muestra global tras el programa; en la muestra española tras el programa y a los 5 meses; en la italiana tras el programa; en la de primaria general a los 8 meses desde el principio de la intervención y en la de secundaria en el posttest. Por países y etapa educativa, observamos diferencias significativas en la muestra de primaria de España tras el programa y a los 5 meses; también en la de secundaria italiana tras el programa.

En los apartados que siguen se discuten los resultados más interesantes, seleccionando los datos para la muestra global, para la diferencia entre países, para la diferencia entre etapas educativas y para la interacción países y etapas.

5.2.1 Diferencias para la Muestra Global

Con respecto al efecto global de la intervención, en la muestra global se observan datos estadísticamente significativos en la dirección esperada en las puntuaciones del rendimiento académico, con tamaño de efecto mediano tras el programa, y pequeño a los 8 meses del inicio del programa. Hay que decir que muy pocos estudios y metaanálisis incluyen el rendimiento académico como una variable que puede mejorar con las intervenciones en mindfulness. Los resultados positivos de otros estudios se encuentran, mayormente, en estudios con alumnos de secundaria. Como el estudio español de Franco Justo (2010), que indica mejoras, entre otras medidas, en el rendimiento académico tras el programa. Se entrenaron 61 alumnos de 16-18 años con el programa

Meditación Fluir, durante 10 semanas, con sesiones de 1,5 horas por semana, con 30 minutos de prácticas en casa,

También en el estudio americano de Beauchemin et al. (2008), sobre 34 alumnos de 13-18 años, formados con un entrenamiento en conciencia plena durante 5 semanas, observan mejoras en el rendimiento tras la formación. En la misma línea, hallamos el estudio de Bennett et al. (2016), con una muestra más pequeña y de edad superior a la nuestra, que recibió 8 semanas de clase con una sesión 2 horas por semana. También el trabajo de Caballero et al. (2019), realizado sobre 2000 estudiantes de 10 a 14 años en Estados Unidos, observa una mayor atención plena correlacionada significativamente con un mejor rendimiento académico, medido por el promedio de notas y las pruebas estandarizadas de matemáticas y alfabetización, una mejora en el rendimiento académico desde el año escolar anterior, una mejor asistencia y menos suspensos.

Puolakanaho et al. (2019) en su estudio finlandés sobre 249 alumnos, de 15,27 años de media, a los cuales se aplicó el programa de 5 semanas Youth COMPASS (YouthCompass -Navigate Life Together) a través de internet y del móvil. Observaron una disminución pequeña, pero significativa, del estrés, con un aumento en la flotabilidad académica. Es decir, las habilidades académicas no influyeron en las ganancias por la intervención. También, en el estudio de Caballero et al. (2019a) donde se observa una asociación entre mayor atención plena y mejor rendimiento académico en adolescentes.

Por contraste, se cita el estudio de Volanen et al. (2020), sobre 3519 alumnos de 12 a 15 años, a los cuales se imparte el programa Stop and Breath (. Be) de 9 semanas con 9 sesiones de 45 min y prácticas de 3 a 15 min en casa 5-6 veces por semana; observaron los efectos del programa sobre los logros académicos, el bienestar mental, las funciones cognitivas, las respuestas psicofisiológicas, y los determinantes motivacionales de la práctica de la atención plena. En general, la atención plena no mostró efectos beneficiosos en los resultados primarios (excepto por la capacidad de recuperación); en parte como ocurrió en nuestro estudio.

La mayoría de los estudios citados aportan resultados significativos en las calificaciones después de una intervención en mindfulness con adolescentes, mientras que otros trabajos también aportan evidencias con estudiantes más jóvenes. Es el caso del estudio de Schonert – Reichl et al. (2015), que observa resultados positivos en este mismo ámbito, pero con estudiantes de 9-11 años instruidos con el programa MindUP, durante 12 semanas, con sesiones de mindfulness de 40-50 minutos una vez a la semana y practicas diarias de 3 minutos tres veces al día. Esta muestra en una etapa de edad intermedia a la nuestra recibió el mismo número de sesiones de mindfulness, un poco más cortas, pero con prácticas diarias de 3 minutos.

También resultados positivos en las calificaciones son aportados en el estudio de Bakosh et al. (2016), con una muestra de 191 estudiantes de 9 a 10 años, a los que se ha impartido el programa MBSEL, durante 8 semanas con 35 sesiones de 10 minutos. Esta muestra recibió sesiones más breves, pero más numerosas y en menos semanas, en comparación con nuestro estudio. No obstante, los resultados fueron similares.

Existen pocos artículos académicos que proporcionen descripciones cualitativas como el de Black y Fernando (2013), que describen la aplicación de un programa de mindfulness en una escuela primaria pública utilizando el plan de estudios de Mindful Schools. Dicho plan se impartió a los alumnos en sesiones de 15 minutos, tres veces por semana, durante un total de cinco semanas. No se evaluó explícitamente el impacto del programa en el rendimiento académico de los estudiantes, pero los autores infieren que los mayores niveles de atención, participación y autocontrol documentados llevarían a un mayor rendimiento académico.

Todos los estudios citados anteriormente no aportan análisis de mediación de la atención plena sobre las demás variables. Solo Puolakanaho et al. (2019), hace una moderación donde se observa que las habilidades académicas no influyeron en las ganancias de intervención, pero las ganancias de intervención fueron mayores entre los participantes con alto estrés. En nuestro estudio, no utilizamos los resultados académicos como moderadores

Pasando a considerar algunos metaanálisis donde se verifican los efectos del mindfulness en las mejoras del rendimiento académico en alumnos de primaria y secundaria, citamos el de Zenner et al. (2014), que observaron las capacidades cognitivas de atención y aprendizaje, en 24 estudios y una muestra de 1348 estudiantes. Este metaanálisis sugiere que las intervenciones en mindfulness, para niños y jóvenes son capaces de aumentar la capacidad cognitiva de atención y aprendizaje en casi una desviación estándar con un tamaño del efecto global de $g = 0,40$. Se ha observado cómo el efecto fue más fuerte en los estudios en los que se implementó más entrenamiento de mindfulness y práctica en casa. Pero se observa una gran heterogeneidad en los trabajos revisados y los resultados podrían estar ligeramente sesgados por el "efecto de estudio pequeño".

Por su parte, Erbe & Lohrmann (2015), en su revisión sistemática sobre la meditación mindfulness para mejorar el nivel de estrés y de ansiedad en adolescentes, afirma que las intervenciones en mindfulness tienen efectos positivos y que los resultados relacionados con el ámbito académico incluyen un aumento de la atención, el rendimiento cognitivo y académico.

Interesante también el metaanálisis de Maynard et al. (2017), que toma en consideración los datos de 35 estudios controlados y no controlados sobre los efectos de intervenciones en mindfulness en las escuelas, con participantes de entre 4 y 20 años, muestra mejoras significativas en las habilidades cognitivas y socio-emocionales (tamaños de los efectos pequeños), pero no en los resultados académicos o conductuales. Más específicamente, en otro metaanálisis, Klingbeil et al. (2017) analizan los efectos del tratamiento de las Intervenciones Basadas en Mindfulness (MBI) con jóvenes de 13.7 años de media, en un total de 76 estudios con 6121 participantes. Observaron que los efectos de los MBI fueron mayores en las medidas de rendimiento académico y funcionamiento escolar. Como seguimiento, se examinó el efecto de las MBI sobre el rendimiento académico y el funcionamiento escolar en los estudios controlados, utilizando un efecto medio sintético dentro del estudio para representar cada estudio. El ajuste de un modelo de efectos aleatorios utilizando una estimación de máxima verosimilitud restringida y errores estándar ajustados (Knapp y Hartung, 2003) dio como resultado estimaciones muy similares.

Resumiendo, para este apartado se obtuvieron resultados significativos en la muestra general tras el programa que fueron significativos, pero disminuyeron de efecto, a los 8 meses del principio de la intervención. Varios son los estudios que demuestran efectos positivos en el rendimiento académico, pero ninguno tiene una muestra de edad parecida. Estudios similares por tipo de diseño, programa o intervención con muestras de secundaria con resultados positivos son los de Franco Justo (2010), Beauchemin et al. (2008), Puolakanaho et al. (2019), Volanen et al. (2020); con muestras más jóvenes los trabajos de Schonert – Reichl et al. (2015), de Bakosh et al. (2016), Black y Fernando (2013). Los metaanálisis que observan mejoras en los alcances académicos en estudios científicos después de un programa de mindfulness con niños y adolescentes son los de Zenner et al. (2014) y Maynard et al. (2017), y solo con adolescentes los de Erbe & Lohrmann (2015) y Klingbeil et al. (2017).

5.2.2 Diferencia Entre Países

Según la hipótesis planteada con relación a la nacionalidad, no se esperan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes españoles e italianos por el efecto de la intervención pretest-postest y en pretest-seguimiento sobre el rendimiento académico; ni mantenimiento o mejoras del efecto en el postest- seguimiento. No obstante, las diferencias se pueden apreciar a favor de la muestra italiana, que obtuvo datos estadísticamente significativos, con un tamaño de efecto grande, en el pretest- seguimiento y datos significativos, con tamaño de efecto mediano, tras el programa. La muestra española indica datos significativos tras el programa, que se mantuvo a los 5 meses, con tamaño de efecto mediano. Desafortunadamente, los estudios italianos sobre los efectos del mindfulness en ámbito escolar no evalúan los cambios en el rendimiento académico. En España encontramos el estudio de Franco et al. (2010), que aporta resultados en esta misma línea, así como todos los otros trabajos de investigación llevados a cabo en otros países, ya citados anteriormente: Beauchemin et al. (2008); Bennett et al. (2016) y Caballero et al. (2019), entre

otros. Ninguno de los estudios citados añade análisis de mediación de la atención plena sobre la variable de rendimiento académico.

Resumiendo, la muestra italiana logró resultados significativos –(tamaño de efecto grande), en el pretest- seguimiento y con tamaño de efecto mediano en el posttest. La muestra española obtuvo datos significativos con tamaño de efecto mediano tras el programa ya los 5 meses. Tenemos datos parecidos en la literatura solo con un estudio español, Franco et al. (2010), y otros estudios ni italianos, ni españoles (Beauchemin et al.;2008; Bennett et al.,2016; Caballero et al.,2019).

5.2.3 Diferencia Entre Etapas Educativas

Por lo que respecta a la etapa educativa, se esperaban diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de educación primaria y secundaria, por el efecto de la intervención pretest-posttest, en pretest-seguimiento y mantenimiento o mejoras del efecto a los 8 meses del inicio del programa, a favor de la secundaria. Esta hipótesis no ha sido verificada porque se observan resultados positivos, con significación estadística a favor de la primaria para los resultados académicos, con tamaño de efecto pequeño, en el posttest y mediano a los 8 meses del principio del programa. De todos modos, en secundaria el número de relaciones significativas ha sido levemente menor. Así, se observan datos estadísticamente significativos, con tamaño de efecto mediano, en el posttest, y tendencias positivas, con tamaño de efecto pequeño, en la medida del seguimiento, y a los 8 meses del principio del programa.

En la literatura existen menos estudios conducidos con alumnos de primaria que con alumnos de secundaria, como se ha observado en el apartado de los resultados globales.

Pero algunos trabajos también aportan evidencias con estudiantes más jóvenes, como el estudio de Schonert – Reichl et alt. (2015), que observa resultados positivos en este mismo ámbito, pero con estudiantes de 9-11 años instruidos con el programa MindUP, durante 12 semanas

con el mismo número de sesiones que los estudiantes de nuestro estudio, pero más cortas y con prácticas diarias. En el estudio de Bakosh et al. (2016), con una muestra de estudiantes de 9 a 10 años, a la que se impartieron sesiones más breves, más numerosas y durante menos semanas, en comparación con nuestro estudio, se obtuvieron resultados parecidos. También traemos a colación el estudio, con descripciones cualitativas, de Black y Fernando (2013), llevado a cabo en primaria y con nuestro mismo programa Mindful Schools. No hay una evaluación del impacto del programa en el rendimiento académico, pero se infiere que mejoras en los niveles de atención, participación y autocontrol correlacionarían con un mayor rendimiento académico. También hay metaanálisis que hablan de mejoras en los resultados académicos en primaria como el de Zenner et al. (2014) y Klingbeil et al. (2017).

Otros autores demuestran mejoras del rendimiento académico tras un entrenamiento en mindfulness en secundaria (Franco Justo;2010; Beauchemin et al.,2008; Bennett et al.,2016; Caballero et al.,2019; Puolakanaho et al., 2019; Maynard et al. (2017), Erbe & Lohrmann (2015). Por el contrario, en el estudio de Volanen et al. (2020) no se obtuvieron resultados significativos.

Sintetizando, tenemos resultados con significación estadística a favor de la primaria para los resultados académicos: mediano en el pretest- seguimiento y, con tamaño de efecto pequeño, en el posttest; apoyados por estudios y metaanálisis (Schonert-reichl et al., 2015; Bakosh et al.,2016; Zenner et al., 2014; Klingbeil et al.,2017). En secundaria, observamos un numero levemente inferior de datos significativos apoyados por estudios y metaanálisis (Beauchemin et al., 2008; Bennett et al.,2016; Caballero et al.,2019; Erbe & Lohrmann, 2015; Franco Justo;2010; Maynard et al., 2017; Puolakanaho et al. 2019;). Por contra, Volanen et al. (2020) no aportan resultados significativos.

5.2.4 Diferencias para la Interacción Países Y Etapas

Por lo que respecta a la interacción entre etapa educativa y nacionalidad, no se esperaban diferencias estadísticamente significativas, en relación con los resultados de las calificaciones, entre

estudiantes españoles de educación primaria e italianos de educación primaria; ni entre los españoles de educación secundaria e italianos de educación secundaria, debido al efecto de la intervención. No obstante, hemos podido observar algunas diferencias. La etapa de primaria de Italia obtuvo resultados estadísticamente positivos, con tamaño de efecto grande, tras el programa y en el pretest- seguimiento. Por su parte, la primaria de España obtuvo significaciones estadísticas, con tamaño de efecto mediano, también en el posttest y en el seguimiento. Estos datos están apoyados por los estudios, ya citados anteriormente, con resultados en primaria. Ninguno de ellos realizado en Italia o en España; son los estudios de Schonert-reichl et al. (2015) de Bakosh et al. (2016); y los metaanálisis de Zenner et al. (2014) y Klingbeil et al. (2017). Ninguno de los estudios citados aporta mediaciones.

En la secundaria de España no fue posible recoger los datos de las notas, por lo que no se pueden confrontar con los obtenidos en la secundaria de Italia, que sí obtuvieron significaciones estadísticas, con tamaño de efecto mediano, tras el programa y tendencias positivas, con tamaño de efecto pequeño, a los 5 meses de la conclusión y a los 8 del inicio del programa. No hay estudios italianos para comparar estos resultados, pero sí de otros países que ya se citaron anteriormente y son los estudios de Franco Justo;2010; Beauchemin et al.,2008; Bennett et al.,2016; Caballero et al.,2019; y Puolakanaho et al., 2019), y las revisiones de Maynard et al. (2017), y Erbe & Lohrmann (2015). Ninguno de los estudios citados aporta mediaciones.

Sintetizando en primaria de Italia se indican resultados estadísticamente significativos con tamaño de efecto grande, tras el programa y en el pretest- seguimiento. En primaria de España en el posttest y en el seguimiento hay significaciones estadísticas, con tamaño de efecto mediano. Datos apoyados por la literatura (Schonert-reichl et al., 2015; Bakosh et al., 2016; Zenner et al., 2014; Klingbeil et al., 2017).

No pudimos recoger datos en la secundaria de España; en la secundaria de Italia se observan significaciones estadísticas, con tamaño de efecto mediano, tras el programa, datos suportados por

la literatura (Franco Justo,2010; Beauchemin et al., 2008; Bennett et al., 2016; Caballero et al., 2019; Puolakanaho et al., 2019; Maynard et al., 2017; Erbe & Lohrmann, 2015).

5.2.5 Efecto de la Mediación

Se puede afirmar que, aunque no se observa una mediación entre las capacidades adquiridas de mindfulness y la mejora en el rendimiento académico de manera global, muchos de los hallazgos obtenidos en la mejora de los resultados académicos coinciden con los resultados positivos encontrados en otras escalas. Por ejemplo, las significaciones estadísticas, con tamaño de efecto grande, obtenidas tras el programa y en el pretest- seguimiento en primaria de Italia, coinciden con una mejora estadísticamente significativa con tamaño de efecto grande en Estado de Ánimo en el postest y mediano en Inteligencia Emocional global en la misma medición. Coincide también con una mejora en la misma muestra para el Control Inhibitorio, a los 8 meses del principio del programa y en nivel de Organización en el seguimiento. Por su parte, las significaciones estadísticas, con tamaño de efecto mediano, para el rendimiento académico en la etapa de secundaria, coinciden con significaciones en Control Emocional con tamaño de efecto grande, Índice de Regulación de la Conducta con tamaño de efecto mediano en el postest y con valores con tamaño de efecto mediano en el pretest- seguimiento en la Competencia Interpersonal. Otra significación estadística en la primaria de España en el postest y en el seguimiento coincide con una significación estadística en Flexibilidad en el seguimiento. Finalmente, los resultados significativos para rendimiento con tamaño de efecto mediano en secundaria de Italia coinciden con una significación estadística con tamaño de efecto grande en Control Emocional, mediano para el Índice de Regulación Conductual en el postest y Manejo de Estrés en el seguimiento. Esto parece indicar si bien no hay significación estadística para los análisis de mediación, sí hallamos coincidencias entre las mejoras de las puntuaciones en diferentes subescalas y los resultados (mejores también) en atención plena; lo que indica que en alguna submuestra el programa puede haber habido un impacto, aunque leve.

5.2.6 Síntesis Global Rendimiento Académico

Resumiendo, globalmente en los análisis del rendimiento académico tenemos resultados estadísticamente significativos, con tamaño de efecto grande, en las muestras global de Italia en el pretest-seguimiento. No podemos aportar comparaciones con estudios italianos porque ningún estudio italiano existente estudia el rendimiento académico. En la muestra de primaria italiana en posttest y en el pretest- seguimiento también se obtuvieron resultados con significaciones estadísticas y tamaño de efecto grandes suportados por la literatura de estudios y metaanálisis (estudios: Schonert – Reichl et al., 2015; Bakosh et al., 2016; Black y Fernando, 2013; metaanálisis: Zenner et al., 2014 y Klingbeil et al., 2017; revisiones sistemáticas: Maynard et al., 2017; Erbe & Lohrmann, 2015). Resultados estadísticamente significativos, con tamaño de efecto mediano en: la muestra global en el posttest; la de España en el posttest y en el seguimiento; la de Italia en el posttest; la de primaria general en el pretest- seguimiento; la de secundaria en el posttest; la de primaria de España en el posttest y en el seguimiento; y la de secundaria de Italia en el posttest. Finalmente, resultados estadísticamente significativos con tamaño de efecto pequeño en las muestras: global del pretest- seguimiento; en la de primaria en el posttest. Como ya se ha evidenciado, los resultados positivos de otros estudios en resultados académicos se encuentran mayormente en estudios con alumnos de secundaria. Como en el estudio español de Franco Justo (2010), el americano de Beauchemin et al. (2008); el estudio de Bennett et al. (2016), el de Puolakanaho et al. (2019), el de Volanen et al. (2020) y también el de Caballero et al. (2019), que no imparte un programa de mindfulness pero indica una correlación entre una mayor atención plena y mejor rendimiento académico. También, señalar los metaanálisis donde se observan los efectos del mindfulness en el rendimiento académico en alumnos de primaria y secundaria, como el de Zenner et al. (2014), de Erbe & Lohrmann (2015), de Klingbeil et al. (2017) y de Maynard et al. (2017). En general podemos decir que, aunque las hipótesis no hayan sido verificadas totalmente, los niveles de mejoras de rendimiento académico son bastante consistentes. Hay que precisar que este cambio puede haber sido condicionado también por otros factores que este estudio no ha podido estudiar. Muchos de los

efectos obtenidos en la mejora de los alcances académicos corresponden con resultados positivos en otras escalas, aunque los análisis de mediación no hayan sido significativos.

5.3 Discusión de los Resultados Obtenidos para la Escala Brief Sobre Funciones Ejecutivas

Globalmente, se puede afirmar que algunas hipótesis fueron verificadas y otras no. En referencia al Índice Global de Funciones Ejecutivas, los únicos resultados significativos, con tamaño de efecto pequeño, fueron los obtenidos por la muestra global tras el programa. En las otras submuestras (por país, etapa educativa, y país y etapa educativa), los resultados manifiestan solo tendencias positivas con tamaño del efecto pequeño. Pero en las subescalas que componen el BRIEF y en los dos índices que se forman agrupando algunas de las subescalas, sí podemos observar resultados estadísticamente significativos con tamaños de efecto de grandes a pequeños. En los apartados que siguen se discuten los resultados más interesantes seleccionando los datos para la muestra global, para la diferencia entre países, para la diferencia entre etapas educativas, y para la interacción países y etapas.

5.3.1 Diferencias para la Muestra Global

Con respecto al efecto global de la intervención, se observan datos estadísticamente significativos en la dirección esperada, para las puntuaciones de las funciones ejecutivas (Índice Global de Funciones Ejecutivas) de los grupos experimentales en el pretest-postest con respecto a los grupos de control, con tamaño del efecto pequeño, y una tendencia positiva sin significación estadística en el pre- seguimiento, con tamaño de efecto pequeño.

También se observan otros efectos globales de la intervención sobre algunos índices parciales y escalas específicas medidos a través de las BRIEF. Así, se observan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del Índice de Regulación Conductual (IRC), de los grupos experimentales en el pretest-postest con respecto a los grupos de control, con un tamaño de efecto pequeño; este mismo índice tuvo una tendencia positiva en el pre- seguimiento con un tamaño de efecto pequeño.

Finalmente, con relación a las subescalas específicas sobre funciones ejecutivas del cuestionario BRIEF, las que se han mostrado más sensibles a la influencia de la intervención con

mindfulness han sido las de Control Emocional, Memoria de Trabajo e Índice de Regulación Conductual en el postest y Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento. El tamaño de efecto fue pequeño en todas ellas.

Se observan también tendencias positivas en los resultados después de la intervención en las subescalas de Supervisión, Control Inhibitorio y en el Índice de Metacognición, con un tamaño de efecto pequeño.

Los análisis de moderación con la atención plena como variable dependiente han evidenciado, en la muestra global, que las puntuaciones pretesten el Índice de Metacognición del BRIEF moderaron de forma estadísticamente significativa el efecto de la intervención en el cambio del nivel de atención plena entre el pretest y el seguimiento: los estudiantes con mayores puntuaciones en Índice de Metacognición total antes del programa, y que recibieron la intervención, alcanzaron mayores incrementos en atención plena 5 meses después del programa, comparado con los datos obtenidos antes del programa. Este dato es comparable al obtenido por

Flook et al. (2010), que estudió un grupo mas reducido que el nuestro y de primaria nada mas, instruido con el Programa MAP: Mindful Awareness Practice (Kinder, 2008) durante 8 semanas, con 2 sesiones semanales de 30 minutos y analizó las funciones ejecutivas con la escala BRIEF como nosotros. Observó una mejora de las funciones ejecutivas mayormente en los niños que partían de un nivel más bajo. Los efectos positivos se constataron en la regulación del comportamiento, la metacognición y el control ejecutivo global en entorno familiar y escolar. Estos datos son parecidos a los nuestros. Aunque en este estudio no se analiza el nivel de atención plena sino solo las mejoras en los niveles de las funciones ejecutivas, con las moderaciones se observa que los jóvenes del grupo experimental que tuvieron peores valores en las funciones ejecutivas mostraron una mejora en las mismas comparado con el grupo de control. Sobre todo, en el Índice de Regulación Conductual, en el Índice de Metacognición y el control ejecutivo global. Es decir, obtuvieron mejores resultados después de la intervención en mindfulness en los niños con dificultades en la funciones ejecutivas. La

moderación es parecida a la nuestra, aunque nosotros observamos un mayor grado de atención plena (no de funciones ejecutivas, esta moderación no salió significativa) en los estudiantes que tuvieron un nivel más bajo en el Índice de Metacognición total en el pretest.

En el estudio de Desmond (2010), 40 alumnos de 11-12 años, pertenecientes a escuelas de barrios con rentas bajas, fueron entrenados con el programa MAP: Mindful Awareness Practice (Kinder, 2008); utilizaron el BRIEF como instrumento de medición de las funciones ejecutivas, y observan mejoras solamente en la subescala de Flexibilidad. En este estudio, también se hace una moderación y se usan los niveles previos de BRIEF total, Índice de Metacognición e Índice de Regulación Conductual como moderadores, pero ninguno es significativo, por lo que los niveles previos de BRIEF no moderaron la eficacia del programa. El estudio italiano de Tria (2016) también se analizan las funciones ejecutivas, pero solo en primaria, con una muestra menos numerosa y formada con el programa Coltivare la Felicità, con 8 sesiones semanales de 50 minutos.

Dunning et al. en su metaanálisis de 2019, describen efectos significativos sobre las funciones ejecutivas tras intervenciones en mindfulness con niños y adolescentes. En el citado metaanálisis se incluyeron 33 estudios, con un total de 3.666 niños y adolescentes. En todos se encontraron efectos positivos significativos de las intervenciones en mindfulness, en relación con los controles, para las categorías de resultados de Mindfulness, Funcionamiento Ejecutivo, Atención, Depresión, Ansiedad/Estrés y Conductas Negativas, con tamaños de efecto pequeños. También Mak et al. (2018) en su revisión sistemática evalúa la eficacia de las intervenciones basadas en la atención plena, y actividades de movimientos conscientes como el yoga en la atención y la funciones ejecutivas en niños y adolescentes. Estudiaron 13 ensayos controlados aleatorios que incluían intervenciones psicológicas basadas en mindfulness (n = 7), yoga (n = 3) y técnicas de meditación tradicionales (n = 2) con adolescentes o niños con desarrollo típico, pero también diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad, huérfanos, con dificultades de lectura y pertenecientes a escuelas/instituciones correccionales. Cinco de los 13 estudios encontraron un efecto de intervención estadísticamente significativo para una medida de resultado de atención o

funciones ejecutivas, con tamaños de efecto de medianos a grandes. Este trabajo afirma que las intervenciones basadas en mindfulness son prometedoras para mejorar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes, especialmente con el uso de medidas computarizadas como medidas de resultado.

Resumiendo, la intervención produjo efectos estadísticamente significativos, en la dirección esperada, para el Índice Global de Funciones ejecutivas en el pretest-posttest, y para el Índice de Regulación Conductual (IRC) en el pretest-posttest. También en las subescalas de Control Emocional, Memoria de Trabajo y en el Índice de Regulación Conductual en el posttest y en la subescala de Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento, todos con tamaño de efecto pequeño. En la moderación se ha apreciado que los estudiantes que tenían un nivel más bajo en Índice de Metacognición obtuvieron mejores datos en la atención plena en el seguimiento. Estos datos se apoyan en los resultados de otros estudios, aunque no siempre con edades parecidas (Desmond, 2010), de metanálisis (Dunning et al., 2019) y de la revisión de Mak et al. (2018).

5.3.2 Diferencias entre Países

Según la hipótesis planteada con relación a la nacionalidad, no se esperan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes españoles e italianos por el efecto de la intervención pretest-posttest y pretest-seguimiento ni mantenimiento o mejoras del efecto en el posttest- seguimiento para las funciones ejecutivas (Índice Global de Funciones Ejecutivas). Sin embargo, se observan tendencias positivas, con tamaño de efecto pequeño, en Índice Global de Funciones ejecutivas en el posttest y en el pretest- seguimiento en España, pero solo en el posttest en Italia. Además, observamos datos estadísticamente significativos, con tamaño del efecto mediano, en las puntuaciones de la subescala de Control Emocional de los grupos experimentales en el pretest-posttest con respecto a los grupos de control en la muestra global de España; y tendencias positivas en el posttest- seguimiento. Sin embargo, con relación a esta misma

subescala no se hallan diferencias estadísticamente significativas para la muestra global de Italia en ninguna fase de observación del estudio.

Continuando con los datos obtenidos en la comparación entre países, en la muestra global de España resulta estadísticamente significativo el nivel de Flexibilidad, pero ahora entre el post-seguimiento; y también se observa para la misma subescala una tendencia positiva en el pre-seguimiento, con un tamaño de efecto mediano. De nuevo, esta subescala de Flexibilidad no arroja diferencias estadísticamente significativas para la muestra global de Italia, aunque sí tendencias positivas en el pretest- posttest, que se mantienen en el post- seguimiento.

Por otro lado, se observa una mejoría estadísticamente significativa en las puntuaciones de la subescala de Memoria de Trabajo de los grupos experimentales tras el programa con respecto a los grupos de control, con tamaño de efecto mediano, en la muestra global de Italia, que se muestra casi significativa en el pre- seguimiento, con tendencias casi significativas y un tamaño de efecto pequeño; significación y tendencias que no aparecen en la muestra global de España, para esta subescala. También se observa significación estadística en el pre- seguimiento en la muestra global de Italia para la subescala de Control Inhibitorio, con un tamaño de efecto pequeño. Para la muestra global de España hubo tendencias positivas en esta subescala, con tamaño de efecto pequeño, y en el pretest- seguimiento mostró una tendencia positiva, con tamaño de efecto pequeño, después de la intervención.

En la misma muestra global de Italia se observan datos estadísticamente significativos en las puntuaciones de la subescala de Organización en el post seguimiento con un tamaño de efecto mediano; el dato se observa en la muestra global de España, pero solo como una tendencia positiva en el post- tratamiento, con tamaño de efecto pequeño.

Resumiendo, se observan datos significativos en la muestra de España en las subescalas de Control Emocional después de la intervención y de Flexibilidad tras cinco meses de la intervención;

mientras que en la muestra de Italia las mejoras se observan para la Memoria de Trabajo después del programa, y para Control Inhibitorio y Organización a los cinco meses de la intervención.

No hemos encontrado estudios españoles que analicen directamente las funciones ejecutivas para poder hacer una comparación de resultados. Únicamente, el estudio de Ricarte & Ros (2015) efectuado sobre 90 estudiantes, de entre 6 y 13 años, a los que se les impartió el programa Mindfulness Emotional Intelligence Training (Ramos Díaz et al., 2012) durante 6 semanas con sesiones de 15 minutos por día. En este estudio, aunque hubo mejoras en el Estado de Ánimo, la Concentración y la Memoria auditiva-verbal inmediata en el grupo experimental, no las hubo en Atención enfocada y Memoria de Trabajo. En nuestro estudio tampoco hallamos mejoras en Memoria de Trabajo para la muestra española.

Por lo que se refiere a la muestra italiana, también son escasos los estudios que pueden utilizarse para comparar nuestros resultados. El estudio de Ghiroldi et al. (2020), con una muestra de 400 alumnos entre 6 y 12 años, a los cuales se aplicó el programa Gaia de mindfulness y ecología (adaptación del programa "Psychosomatic health intervention", Montecucco, 1997, 2015) durante 12-16 semanas con 12 sesiones de una hora cada semana. Se midieron los problemas conductuales y emocionales de los niños/adolescentes pertenecientes a diferentes dominios como Ansiedad/Depresión, Retraimiento/Depresión, Quejas Somáticas, Problemas Sociales, Problemas de Pensamiento, Problemas de Atención (es decir, Hiperactividad e Inatención), Comportamiento de Violación de Reglas y Comportamiento Agresivo tras el programa. Se observaron disminuciones significativas en los problemas totales, y en la mayoría de las escalas en la medida posterior a la intervención.

Se pueden equiparar estos datos con los resultados positivos obtenidos en la muestra italiana de nuestro estudio, sobre todo en el Control Inhibitorio; lo que se relaciona con la mejora de los problemas emocionales y conductuales obtenida en el reciente estudio de Ghiroldi.

También podemos comparar nuestro estudio con el italiano de Tria (2016), sobre 60 niños de 11 años que, con un análisis entre grupos similar, informa sobre la eficacia del programa Coltivare la felicità en memoria de trabajo, capacidad de planificación, vigilancia, control de la interferencia, flexibilidad cognitiva, resolución de problemas, capacidad atencional, autorregulación emocional y las funciones ejecutivas, con índices de intensidad bajos. Datos que se asemejan con los nuestros en Memoria de Trabajo después del programa, en Control Inhibitorio y Organización a los cinco meses de la intervención, aunque en esta fase del estudio se tomó en consideración toda la muestra, no solamente la de primaria. Ninguno de estos estudios efectuó una mediación.

Resumiendo, revelamos significaciones en la muestra de España para las subescalas de Control Emocional después de la intervención y de Flexibilidad en el seguimiento. En la muestra de Italia las mejoras se observan en la Memoria de Trabajo después del programa, y para Control Inhibitorio y Organización a los 8 meses del principio de la intervención. No hemos encontrado estudios españoles que analicen las funciones ejecutivas, solo el de Ricarte & Ros (2015) que indica mejoras en el Estado de Ánimo, la Concentración y la Memoria auditiva-verbal inmediata, pero no en la Atención enfocada y Memoria de Trabajo en el grupo experimental. El estudio italiano de Ghiroldi et al. (2020), que indica disminuciones significativas en los problemas totales (problemas emocionales y conductuales) y en la mayoría de las escalas en la medida posterior a la intervención. Otro estudio italiano es el de Tria (2016) que observa mejoras en las funciones ejecutivas con índices de intensidad bajos.

5.3.3 Diferencias entre Etapas Educativas

Por lo que respecta a la etapa educativa, se esperaban diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de educación primaria y secundaria debidas al efecto de la intervención, tanto para las medidas pretest-posttest y pretest-seguimiento como para el mantenimiento o la mejora del efecto en el posttest- seguimiento a favor de la secundaria. Esta

hipótesis ha sido verificada porque se observan resultados positivos con significaciones estadísticas a favor de la secundaria en algunas subescalas del BRIEF, que se describen de aquí en adelante.

Las mejores puntuaciones se observan para la muestra general de secundaria en la subescala de Control Emocional, con diferencias significativas y un tamaño de efecto grande tras el programa; este dato se mantiene después de cinco meses del final del programa, pero exclusivamente con una tendencia positiva y un tamaño de efecto pequeño.

Observamos resultados estadísticamente significativos también en las puntuaciones de la subescala de Índice de Regulación Conductual para la muestra general de secundaria en el posttest, con un tamaño de efecto mediano. También para secundaria se observan tendencias positivas después del entrenamiento, con tamaño de efecto mediano, en la subescala de Flexibilidad y de Memoria de trabajo.

Se observan en Flexibilidad datos casi significativos, pero con tamaño de efecto mediano en secundaria tras el programa y con tamaño de efecto pequeño a los 5 meses de la intervención; así como tendencias positivas medianas en las subescalas de Memoria de Trabajo (casi significativas) tras de la intervención, disminuyendo de intensidad en pretest- seguimiento.

Por su parte, en primaria se observan datos estadísticamente significativos en las puntuaciones de la subescala de Organización, con tamaño de efecto mediano, tras cinco meses del entrenamiento en el grupo experimental comparado con el control.

También para escala de Flexibilidad en el posttest en primaria se observan resultados significativos con un tamaño de efecto pequeño que se mantiene en el seguimiento. Se observa una mejoría estadísticamente significativa en las puntuaciones de la subescala de Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento, con tamaño de efecto pequeño, y una tendencia positiva tras el programa.

Tendencias positivas en primaria en el pretest- posttest y pretest- seguimiento para la subescala de Memoria de Trabajo, Planificación y en la subescala de Supervisión y en el Índice de

Metacognición solo tras la intervención y en Memoria de Trabajo y Planificación también en el pretest- seguimiento.

Resumiendo, se obtuvieron resultados con tamaños de efecto mayores en los grupos experimentales de secundaria comparado con los de primaria, dato que es apoyado por la literatura que se pronuncia en favor de secundaria en la adquisición de mayores niveles de funciones ejecutivas después de un entrenamiento en mindfulness. Los datos significativos en secundaria se refieren a las subescalas de Control Emocional y al Índice de Regulación Conductual después de la intervención. Por su parte, se obtuvieron resultados significativos en primaria en las subescalas de Organización, Flexibilidad tras el programa y Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento con tamaños de efecto inferiores a los obtenidos en secundaria

Vamos a tomar en consideración estudios específicos con muestras de adolescentes donde se analizaron variables parecidas a las de nuestro estudio. Para contrastar los resultados en Control Emocional alcanzados por la secundaria, podemos considerar el estudio de Terjestam (2016), con una muestra de 358 estudiantes de 10-14 años, que fueron entrenados con el programa Compassion and Attention in the Schools (COMPAS) durante 8 semanas, con 3 sesiones de 40 minutos por semana. En este estudio, se observa una mejora significativa en el grupo experimental en la capacidad de los alumnos para el autocontrol; este dato acerca estos hallazgos a los resultados de nuestro estudio, aunque con una muestra menor y sesiones menos frecuentes. También hizo una moderación y vio cómo el efecto del programa fue moderado por el grado: la intervención redujo los problemas con los compañeros y mejoró el bienestar en el 5º grado (10-11 años), pero no en el 7º y 8º (12-14). Podemos decir que este estudio se acerca al nuestro en la moderación por grado, porque nosotros obtuvimos resultados significativos, con tamaño de efecto grande, en la primaria de Italia (8-9 años) solamente en Estado de Ánimo (subescala del EQi-YV de Inteligencia Emocional), pero contrastan con los datos recogidos en esta escala de funciones ejecutivas en Control Emocional en secundaria.

En la misma línea, el estudio de Bergen-Cico, et al. (2015), también observa cambios positivos en la autorregulación global en el grupo experimental, con una muestra de 142 adolescentes de 11 a 12 años, que se entrenaron con el programa Mindful yoga durante 41 semanas con 3 sesiones de 4 minutos cada semana (2 minutos de yoga, 2 de mindfulness). Nuestros resultados son afines a los obtenidos en este trabajo, aunque la muestra sea un poco más joven y es interesante mirar la cantidad y la distribución de las sesiones: muy breves, pero más repetidas durante la semana y extendidas en el tiempo (todo el curso escolar), lo que puede justificar que se hayan obtenido mejores resultados.

Nuestros resultados positivos en el Índice de Regulación Conductual se pueden comparar con los observados por Dunning et al. (2019) en su metaanálisis de 33 estudios sobre niños y adolescentes, previamente citado. Se observan, entre otras, mejoras del funcionamiento ejecutivo, también en las escalas de comportamientos negativos, todas con tamaño de efecto pequeño, mientras que en nuestro estudio el Índice de Regulación Conductual alcanzó un tamaño mediano. Este dato apoya los obtenidos en el nuestro, aunque, con un solo estudio y una muestra reducida, nuestros resultados fueron mejores. En otro metaanálisis, el de Klingbeil et al. (2017) donde se incluyen 76 estudios con niños y adolescentes, se observa que las intervenciones en mindfulness obtuvieron un tamaño de efecto medio sobre comportamiento disruptivo durante el tratamiento; efecto que aumenta en la fase de mantenimiento, mientras que en nuestro estudio el Índice de Regulación Conductual mejora después de la intervención, pero solo en secundaria.

Podemos pasar ahora a ver los estudios que obtuvieron resultados con adolescentes en las escalas Memoria de Trabajo y Flexibilidad; medidas para las que se hallan tendencias positivas (casi significativas) en nuestro estudio, con tamaño de efecto mediano.

En esta línea, el estudio de Quach (2016), alcanza mejoras en Memoria de Trabajo, con una muestra de secundaria, después de un programa de atención plena de 4 semanas con 8 sesiones de 45 minutos, y con prácticas diarias en casa. En nuestro estudio hay tendencias positivas en la escala

de Memoria de Trabajo en la secundaria, después de aplicar el programa. Resulta interesante encontrar mejores resultados en este estudio de Quach con una dosis diferente de clases y con más frecuencias (en menos tiempo las clases más frecuentes pueden haber marcado la diferencia de resultados).

Livheim et al. (2015) en un estudio australiano, observa resultados positivos en la reducción de la inflexibilidad y otras mejoras en adolescentes de secundaria. Estudio similar al nuestro, aunque con una muestra de edad un poco más joven.

Nuevamente, tenemos que comparar nuestros datos con los obtenidos por Dunning (2019) en su metaanálisis que destaca mejoras más evidentes en grupos de estudiantes con edades más avanzadas. Es muy probable que los adolescentes mayores se beneficien más que los niños más pequeños debido a lo que Roeser y Pinela (2014) describen como la "ventana de oportunidad".

Según la revisión sistemática de Erbe & Lohrmann (2015) la atención podría ser el motor de los efectos positivos del mindfulness (Zoogman et al., 2014) y provocaría la mejora de las funciones ejecutivas. Mejorando la atención, el mindfulness puede fomentar el desarrollo positivo de la corteza prefrontal, lo que daría a los jóvenes la posibilidad de promover el bienestar y afrontar el estrés de forma eficaz. Según Siegel, (2013), la práctica de la atención plena permite que el cerebro adolescente desarrolle más fibras integradoras entre el centro de las funciones ejecutivas y el sistema límbico (cerebro emocional) mejorando la capacidad de los jóvenes para regular la atención, el comportamiento, las emociones y el pensamiento, su sensación de bienestar y sus conexiones con los demás (Siegel, 2013).

Por lo que se refiere a los resultados obtenidos en primaria, destacamos los significativos para la subescala de Organización, 5 meses después de la finalización del programa, con tamaño de efecto mediano; en Flexibilidad tras el programa y en Control Inhibitorio en el pretest-seguimiento, con tamaños de efecto pequeño.

El estudio italiano de Tria (2016), con niños de primaria, indica a través de un análisis entre grupos la eficacia del programa Coltivare la felicità en la capacidad de planificación, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, la vigilancia, el control de la interferencia, la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas, con índices de intensidad bajos. Datos afines a los nuestros en primaria en las subescalas de Organización (intensidad mediana), Flexibilidad tras el programa y Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento.

El trabajo de Flook et al. (2010) analizó 64 niños de 7-9 años y observó cambios positivos en las funciones ejecutivas usando la escala BRIEF (utilizada en este estudio), para verificar qué influencia tuvo el programa MAP Mindful Awareness Practice, impartido durante 8 semanas con 2 sesiones de 30 minutos por semana. Los maestros, igual que los padres, notaron una mejora en las funciones ejecutivas en aquellos niños con dificultades iniciales, que recibieron la capacitación (Flook, 2010). Las mejoras se constataron en la regulación del comportamiento, la metacognición y el control ejecutivo global en entorno familiar y escolar.

Nuestros resultados no son exactamente afines a los obtenidos por Flook en primaria porque no tuvimos resultados significativos en los índices generales de esta submuestra (Índice global de Funciones Ejecutivas; Índice de Metacognición; Índice de Regulación del Comportamiento) y en nuestro estudio no se efectuaron análisis de covarianza. De hecho, en primaria solo observamos una tendencia positiva, con tamaño de efecto pequeño, después de la intervención para el Índice de Metacognición. Sin embargo, en secundaria, aunque el Índice Global de Funciones ejecutivas muestra solo una tendencia positiva tras el programa y en el pretest- seguimiento, tenemos una significación estadística con tamaño de efecto mediano en el Índice de Regulación Conductual después de la intervención. Además, en nuestro estudio, se han obtenido algunas mejoras en alguna de las subescalas de funciones ejecutivas como hemos descrito en este apartado. El estudio de Flook et al. (2010) también efectúa una moderación, donde se pone de manifiesto que los jóvenes del grupo experimental con peores niveles de funciones ejecutivas revelaron una mejora superior en estas funciones comparado con el grupo de control.

Sobre todo, en el Índice de Regulación Conductual, en el Índice de Metacognición y el Índice Global de Funciones Ejecutivas. Es decir que se han obtenido resultados mayores después de la intervención en mindfulness en los niños con dificultades en la funciones ejecutivas. La moderación es parecida a la nuestra, aunque nosotros observamos un mayor grado de atención plena (no de funciones ejecutivas, esta moderación no salió significativa) en los estudiantes de la muestra global (primaria y secundaria). Concretamente, en nuestro caso, los estudiantes de la muestra global que al inicio tuvieron un Índice de Metacognición más bajo, mejoraron su nivel de atención plena 5 meses después de finalizar el programa.

Mejoras en la escala de Flexibilidad de las Funciones Ejecutivas se observan en el trabajo de Desmond (2010), donde se estudiaron a 40 adolescentes de 11 a 12 años entrenados con el programa MAP: Mindful Awareness Practice (Kinder, 2008), durante 10 semanas con sesiones de 25-45 minutos por semana. Este estudio es interesante porque coincide con los resultados que obtuvimos en Flexibilidad en la muestra general de primaria después del tratamiento, aunque los estudiantes fueron un poco más jóvenes. Además, este trabajo también utiliza la escala BRIEF para medir las funciones ejecutivas y efectúa una moderación usando los niveles previos de Índice global de Funciones Ejecutivas, del Índice de Metacognición y del Índice de Regulación del Comportamiento como moderadores y ninguno resulta significativo. Se observa también cómo los niveles previos de BRIEF no moderaron la eficacia del programa, contrariamente a nuestro estudio, si nos referimos al Índice de Metacognición, que sí modera la adquisición de atención plena tras el programa.

Otro estudio que analiza las funciones ejecutivas en estudiantes de primaria es el de Schonert-Reichl et al. (2015), que observa una mejora de las tareas de control cognitivo, comportamiento prosocial y agresión, entre otras medidas, en niños de 9 a 11 años después de la impartición del programa MindUp durante 12 semanas con sesiones de 40–50 minutos por semana y practicas diarias de 3 minutos, 3 veces al día. En general, encontramos coincidencias entre nuestro estudio y el de Schonert-Reichl et al. (2015). La misma tendencia observamos en el estudio de Bakosh et al. (2016), que observa estudiantes de 9-10 años con una intervención en mindfulness MBSEL:

Mindful-based social emotional learning (Kaiser-Greenland, 2010), usando audios durante 8 semanas, con 35 sesiones de diez minutos al día, observa mejoras en el comportamiento en el aula. Interesante señalar que, en nuestro estudio, estos resultados sobre comportamiento se obtuvieron mayormente en secundaria.

Black & Fernando (2013), que trabajaron con una muestra de estudiantes de entre 4 y 12 años, observaron mejoras del comportamiento en aula, sobre todo en prestar atención, autocontrol, participar en actividades y respetar a los demás. El programa constaba de 3 sesiones de 15 minutos por semana, con tareas conscientes en la vida diaria; los cambios perduraron 7 semanas después de la intervención en mindfulness de 5 semanas. Como en el caso anterior, estos resultados los obtuvimos para secundaria donde observamos datos significativos, con tamaño de efecto grande, para Control Emocional y, con tamaño de efecto mediano, para el Índice de Regulación conductual.

También resultados similares hallamos en el estudio de Klatt et al. (2013), llevado a cabo con 41 alumnos de primaria de 8-9 años, instruidos con el programa Move-Into-Learning: Mindfulness-based intervention (Klatt, 2013), durante 8 semanas con sesiones semanales de 45 minutos, en horario escolar. Se observan mejoras significativas en el índice del trastorno por déficit de atención / hiperactividad. Aunque nuestro estudio no tuvo objetivos tan específicos sobre las medidas de comportamiento, resultados comparables los tenemos con la muestra de secundaria. Ninguno de los estudios citados hace un análisis de mediación.

Resumiendo, observamos resultados con tamaños de efecto mayores en los grupos experimentales de secundaria, comparados con los de primaria; dato que es apoyado por la literatura que se pronuncia en favor de secundaria en la adquisición de mayores niveles de funciones ejecutivas después de un entrenamiento en mindfulness. Los datos significativos en secundaria se refieren a las subescalas de Control Emocional y al Índice de Regulación Conductual, después de la intervención, y tienen apoyo de la literatura por parte de los estudios de Terjestam (2016); Bergencico, et al. (2015); en el metaanálisis de Dunning et al. (2019) y de Klingbeil et al. (2017). En

particular Dunning (2019) observó que la edad moderó significativamente los efectos de las intervenciones en mindfulness sobre las funciones ejecutivas, a favor de los mayores; lo que viene a apoyar la literatura sobre neurodesarrollo en adolescentes (Roeser y Pinela, 2014). En primaria, los datos significativos se refieren a las subescalas de Organización, Flexibilidad y de Control Inhibitorios. Coincidencia con la literatura con los resultados del estudio italiano de Tria (2016), Flook et al. (2010) y Desmond (2010); pero en este último con estudiantes de 11 a 12 años. Afinidades con el estudio de Schonert-Reichl et al. (2015), aunque con estudiantes un poco más mayores, y de Black & Fernando (2013). Hay varios estudios que realizan moderaciones (Terjestam, 2016; Flook et al., 2010 y Desmond, 2010) y coinciden, en parte, con la observación de que los estudiantes que presentaban un Índice de Metacognición más bajo antes del programa, mejoraron su nivel de atención plena en el seguimiento comparado.

5.3.4 Diferencias para la Interacción Países Y Etapas

Por lo que respecta a la interacción entre etapa educativa y nacionalidad, no se esperaban diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes españoles de educación primaria e italianos de educación primaria; ni tampoco entre los españoles de educación secundaria e italianos de educación secundaria en el efecto de la intervención. Esto es, entre las medidas pretest-postest y pretest-seguimiento y en el mantenimiento o mejora a los 8 meses del inicio de la intervención, pero hemos podido observar algunas diferencias que pasamos a comentar.

En la misma línea de los resultados obtenidos en la muestra global de secundaria, en secundaria de Italia se observan resultados estadísticamente significativos en las puntuaciones de Control Emocional en la medida después del programa, con un tamaño de efecto grande, seguidos por una tendencia positiva, con tamaño de efecto mediano, a los 5 meses del final del entrenamiento. Para la misma subescala, no hubo ninguna significación ni tendencias positivas en la muestra de secundaria de España. También para la muestra de secundaria italiana se observan datos

estadísticamente significativos en el Índice de Regulación Conductual en el postest, con un tamaño de efecto mediano; seguidos por una tendencia positiva, con tamaño de efecto pequeño, a los 5 meses del programa. El mismo índice tiene solo una tendencia positiva, con tamaño de efecto pequeño, en el postest y en el seguimiento en la muestra de secundaria de España.

Tendencias positivas, con tamaño de efecto mediano, observamos en: secundaria de España en Flexibilidad a los 8 meses del inicio del programa; en secundaria de Italia mismas tendencias en el postest y en el seguimiento (casi significativo); en secundaria de España en el seguimiento en Control Inhibitorio (tamaño de efecto mediano) mientras que en secundaria de Italia hubo una tendencia con un tamaño menos interesante tras el programa, y en el pretest- seguimiento; en secundaria Italia en Memoria de Trabajo, tras la intervención y en el pretest- seguimiento, mientras que en la muestra de secundaria de España hubo tendencias menos interesantes después del programa y a los 5 meses.

Tendencias positivas, pero con tamaño de efecto pequeño, en Flexibilidad, Iniciativa, Memoria de Trabajo, Planificación, Supervisión, Índice de Regulación Conductual para la secundaria de España en diferentes etapas de la medición. Mismas tendencias en Flexibilidad, Control Inhibitorio, Iniciativa, Organización, Supervisión, Índice de Metacognición e Índice de Regulación Emocional para la muestra de secundaria de Italia.

Resumiendo, los resultados más relevantes los ha obtenido la muestra italiana de secundaria en el Control Emocional, con un tamaño de efecto grande, y en el Índice de Regulación Conductual tras el programa, con un tamaño de efecto mediano. Varias son las tendencias positivas encontradas en la muestra italiana de secundaria, también en Control Emocional, en Flexibilidad, y en Memoria de Trabajo. En la muestra española de secundaria sólo observamos tendencias positivas en Flexibilidad y en Control Inhibitorio.

Seguidamente comparamos nuestros resultados con los obtenidos en otros estudios similares. Se han seleccionado estudios españoles e italianos, pero también de otros países y metaanálisis que han observado resultados parecidos, bien por variables estudiadas, tipo de

muestra, edad y/o intervención. Las comparaciones son parecidas a las ya expuestas en el apartado anterior con las diferencias de interacción por país, relativas a la secundaria.

El reciente estudio ya citado de Ghiroldi et al. (2020), es el único trabajo italiano de características similares al nuestro, puesto que trabaja con jóvenes de 6 hasta los 12 años de edad a los que se impartió un programa 12 sesiones de mindfulness, de una hora por semana. Tras la intervención alcanzan disminuciones significativas en los problemas totales y, en particular, resultados estadísticamente significativos, con tamaño de efecto pequeño, para la medida de Ansiedad, que podemos considerar inversa al Control Emocional, observado en nuestro trabajo. Los otros dos trabajos italianos el de Tria (2016) y Bonazza (2017) no arrojan datos significativos.

También escasa la bibliografía española al respecto, donde encontramos el trabajo de Franco (2010), con 61 adolescentes de 16 a 18 años, instruidos con el programa Meditación Fluir (Franco, 2007) durante 10 semanas, con sesiones de una hora y media a la semana, y 30 minutos de práctica diaria. Los resultados principales apuntan hacia una disminución significativa de estados y rasgos de ansiedad. En este sentido, podemos decir que los datos coinciden con nuestro estudio, que ha alcanzado valores positivos en control emocional, que se puede considerar una medida invertida de la ansiedad. No obstante, hemos de señalar que nuestros resultados más positivos fueron para la muestra italiana, en vez que la española como en el estudio de Franco. También hay que indicar que nuestra muestra es un poco más joven y practicó mindfulness durante más semanas, pero con muy pocas prácticas en casa, no documentadas.

Pasando a estudios extraeuropeos, encontramos coincidencias con los cambios en autorregulación global, observada en el estudio experimental (sin seguimiento) de Bergen-Cico, et al. (2015). Trabajaron con una muestra de 142 adolescentes de 11 a 12 años, utilizando el programa Mindful yoga durante 41 semanas, con 3 sesiones de 4 minutos cada semana (2 de yoga, 2 de mindfulness). Nuestros resultados son afines a los obtenidos en este trabajo, aunque la muestra sea un poco más joven, y es interesante mirar la cantidad y la distribución de las sesiones muy breves,

pero más repetidas durante la semana y extendidas en el tiempo (todo el curso escolar), lo que puede justificar que se hayan obtenido mejores resultados.

Consideramos el estudio americano de Butzer (2017) sobre 209 estudiantes de 12 a 13 años que impartió el programa de yoga KYIS: Kripalu Yoga en la escuela (Kripalu Yoga in the Schools, 2017), con 32 sesiones de 35 minutos. Observa mejoras en el autocontrol emocional como en nuestro estudio. Aquí las diferencias hay que señalarlas para el tipo de programa, que en este caso se ha impartido un programa principalmente de yoga con elementos de mindfulness, y para las sesiones, que fueron más abundantes y breves; sí coincidimos en la edad de los estudiantes y en el número de casos de la muestra.

Volviendo a considerar las mejoras en ansiedad como medida inversa del Control Emocional, tomamos como referencia el trabajo de Burckhardt et al., (2016b), trabajo australiano que examinó a 267 estudiantes entre 15 y 18 años, después de un programa de mindfulness de 12 semanas con dos sesiones de media hora por semana. Identificaron disminuciones en el nivel de ansiedad, con tamaños de efecto de mediano a grande. Por la dimensión del tamaño del efecto este estudio se acerca al nuestro en la medida invertida de Control Emocional, aunque la muestra sea de edad mayor y más numerosa.

También encontramos similitudes entre nuestros datos y los alcanzados en el reciente estudio de Dowling, et al. (2019), con una muestra de 675 alumnos de entre 15 y 18 años, después de haber seguido el programa Mind Out program (Byrne, 2004), durante 13 semanas. Los autores observan mejoras significativas en las habilidades sociales y emocionales, reducción de la supresión de las emociones y mejoras en las puntuaciones de ansiedad, principalmente para las chicas. En nuestro estudio, el control emocional se observó en la muestra de secundaria de Italia, compuesta de chicas y chicos un poco más jóvenes.

Fung et al. (2019) examina a 145 estudiantes de 13-15 años que han seguido el programa Learning to breath (Broderick et al., 2013), durante 12 semanas, con 48 sesiones de 50 minutos.

Obtienen datos significativos, con tamaño de efecto grande, para procesamiento emocional, expresión emocional y rumia, y grande para estrés percibido y de síntomas de evitación, medidas que son de alguna manera afines o inversas al control emocional, para el que se alcanzaron resultados positivos en nuestro estudio, con una muestra y un programa impartido muy similares. Este estudio efectúa una mediación y una moderación. La mediación no es parecida a la que hicimos nosotros porque los mediadores fueron la supresión expresiva y rumiación, mientras que con la moderación se observa que, en general, cuanto mayor nivel de dificultades previas en los estudiantes, menos efecto del programa, salvo en el caso de los problemas atencionales que ocurre lo contrario. Si se pueden considerar afines los problemas atencionales y la capacidad de metacognición, nuestro estudio coincide con estos datos.

En la misma línea, Huppert & Johnson (2010), un estudio inglés, llevado a cabo con 155 alumnos de 14-15 años, capacitados con el programa Mindfulness in schools programme (Kelly, 2009), durante 4 semanas con 4 sesiones de 40 minutos, aprecia mejoras en el bienestar relacionada con variables de personalidad como la estabilidad emocional. Datos cercanos al nuestro para la muestra italiana de secundaria en la medida de Control Emocional.

Langer (2017) con su estudio chileno sobre 88 estudiantes instruidos con el programa Mindfulness in Schools Project (MiSP, Mindfulness in Schools Project -MiSP, 2020), durante 8 semanas con 8 sesiones de 45 minutos por semana con prácticas en casa con cuaderno y audio, indica una reducción significativa en las escalas de ansiedad y sintomatología general en el grupo experimental, en comparación con el grupo control, que no se mantuvieron en el seguimiento exactamente como en nuestro estudio.

Livheim et al. (2015) condujo un trabajo en Australia y Suecia sobre 66 estudiantes de 14-15 años formados con 12 semanas y 8 sesiones del programa ACT Experiential Adolescent Group (Hayes & Rowse, 2008). Los estudiantes de Suecia mostraron niveles significativamente más bajos de estrés con un efecto de gran tamaño, y una disminución marginalmente significativa de la ansiedad.

Mendelson et al. (2010), estudio llevado a cabo en EE.UU., advierte de una reducción en rumia, activación emocional, pensamientos intrusivos y acciones impulsivas en 97 estudiantes de 9 a 11 años, capacitados con 12 semanas y 4 sesiones de 45 minutos de un entrenamiento en mindfulness. La muestra es un poco más joven, pero se puede decir que los resultados son inversamente comparables con los nuestros. Metz (2013), también en un trabajo estadounidense, investiga a 216 alumnos de 15 a 18 años preparados con el programa Learning to Breathe (Broderick et al., 2013) durante 16 semanas y 18 sesiones de 15-25 minutos por semana. Los resultados ponen de manifiesto efectos positivos en la regulación emocional, la autorregulación y nivel de estrés. La muestra es más numerosa, un poco más mayor, y tuvo más sesiones de mindfulness y más cortas que la nuestra, pero los resultados obtenidos se pueden considerar comparables.

Varios otros trabajos con muestras, edades y programas de mindfulness similares al nuestro han encontrado resultados comparables con nuestros hallazgos en Control Emocional, principalmente para la muestra de secundaria italiana. Por ejemplo, el de Parker et al. (2016), con aumento de autocontrol y disminución de ansiedad, principalmente en las chicas; el de Potek (2012) también con medidas más bajas en ansiedad tras la aplicación del programa. En la misma línea, citamos a Schonert- Reichl et al. (2010), que observa mejoras significativas en competencia social emocional y en Schonert- Reichl et al. (2015) una reducción de la ansiedad y del nivel de cortisol. También encontramos el estudio de Sibinga et al. (2013) donde se observan mejoras en ansiedad, mejor afrontamiento y una posible atenuación de la respuesta de cortisol al estrés académico y el de Terjestam del 2011 que notó una mejora en las dificultades psicológicas y en el nivel de estrés general en la condición posterior a la práctica de atención plena; igual que en el estudio de 2016 del mismo autor donde se aprecian datos significativos en la capacidad de los alumnos para el autocontrol. En este estudio, Terjestam et al. (2016) realizan un análisis de moderación donde se observa cómo el bienestar auto informado, y los problemas entre iguales como efecto de la intervención fue moderado por el grado. Así, los efectos fueron mayores en los estudiantes de 5º grado (10-11 años), que en los de 7º-8º grado (12-14); la intervención redujo los problemas con los

compañeros y mejoró el bienestar. Podemos decir que este estudio se acerca al nuestro en la moderación por grado porque nosotros obtuvimos resultados significativos, con tamaño de efecto grande, en la primaria de Italia (8-9 años), en Estado de Ánimo (subescala del EQi-YV de Inteligencia Emocional), pero contrastan con los datos recogidos en Control Emocional en secundaria.

Interesante el estudio de Black & Fernando (2013) que usó el mismo programa Mindful Schools, aunque sin grupo control e impartido en formato diferente (menos extendido en el tiempo, con clases más cortas pero más frecuentes durante la semana y con estudiantes de 4-12 años) mostrando datos con mejor autocontrol en los escolares que duró hasta siete semanas después de la intervención, comparables con los resultados obtenidos en el presente estudio.

Aquí ponemos los resultados observados en metaanálisis donde no se habla directamente de Control Emocional sino medidas invertidas como la Ansiedad y el Estrés que resultaron significativas en nuestro estudio. Citamos a Dunning et al. (2019), que en su trabajo analizó 33 estudios sobre niños y adolescentes denotando efectos positivos significativos de las intervenciones en mindfulness para las categorías de resultados de Funcionamiento ejecutivo Ansiedad / Estrés. Kallapiran et al. (2015) en su metaanálisis sobre 11 estudios sobre niños y adolescentes intervenciones también mejorando la ansiedad y el estrés.

Pasamos a considerar los trabajos en que se observan mejorías en el Índice de Regulación Conductual (que observamos en secundaria de Italia) o medidas afines o inversas como los niveles de comportamientos disruptivos.

Resulta interesante comparar nuestros datos en regulación conductual con estudios concretos como el estudio americano de Bakosh et al., (2016). Estos autores analizan a 191 estudiantes de entre 9 y 10 años, después de haber seguido el programa audio MBSEL: Mindful-based social emotional learning (Kaiser-Greenland, 2010), durante 8 semanas con 32 sesiones de 10 minutos diarios, obteniendo una mejora en el comportamiento en el aula. Aunque los estudiantes fueron adolescentes tempranos, podemos comparar estos resultados con los de nuestro estudio, que

obtuvo similares resultados en secundaria, específicamente en la muestra italiana de secundaria, con un programa de más semanas, pero con sesiones más largas y menos frecuentes.

Ya citamos el trabajo de Black & Fernando (2013), que también obtuvo puntuaciones favorables en mejoras del comportamiento en estudiantes de 4 a 12 años, y el de Flook et al., 2010, que también constata mejoras en la regulación del comportamiento con nuestro mismo instrumento de medida, pero con chicos más jóvenes. Varios otros estudios comparables por sus resultados en regulación conductual son los de Klatt et al. (2013) con menores niveles en déficit de atención e hiperactividad tras el programa; o el de Schonert – Reichl et al. (2015), con estudiantes más jóvenes que los nuestros, que observa una mejora en el comportamiento prosocial. Interesante también el estudio de Wisner (2013) que nota mejoras significativas en el comportamiento.

Así, podemos equiparar nuestros resultados positivos en el Índice de Regulación Conductual con los observados por Dunning et al. (2019) en su metaanálisis de 33 estudios sobre niños y adolescente previamente citado. Se observan, entre otras, las mejoras del funcionamiento ejecutivo, también las de comportamientos negativos, todas con tamaño de efecto pequeño; mientras que en nuestro estudio el Índice de Regulación Conductual tuvo un tamaño mediano. Este dato apoya la eficacia de nuestro estudio en este mismo ámbito de investigación, aunque el nuestro tenga una muestra reducida con resultados mejores.

En otro metaanálisis, el de Klingbeil et al. (2017), realizado sobre 76 estudios con niños y adolescentes, se observa que las intervenciones en mindfulness obtuvieron un tamaño de efecto medio sobre comportamiento disruptivo durante el tratamiento, efecto que aumenta en la fase de mantenimiento. En nuestro estudio, el Índice de Regulación Conductual mejora después de la intervención, con un tamaño de efecto mediano, pero solo en la muestra de secundaria y, más específicamente, en la muestra de secundaria italiana; se obtiene solo una tendencia positiva, con tamaño de efecto pequeño, entre las medidas de pretest y seguimiento.

Para la interacción etapa de primaria x país, alcanzamos resultados estadísticamente significativos en las puntuaciones de Flexibilidad, 5 meses después de finalizar el programa, con un tamaño de efecto mediano en primaria de España. También se observan tendencias positivas en las medidas pre-post y pretest-seguimiento. No se relevan datos significativos, ni tendencias positivas en la misma subescala en la primaria de Italia.

Los resultados también aportan datos estadísticamente significativos en Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento y en Organización en el seguimiento de la muestra de primaria de Italia, con un tamaño de efecto mediano en el grupo experimental comparado con el grupo de control, añadiendo una tendencia positiva después del entrenamiento y en el seguimiento para el nivel de Control Inhibitorio y en el pretest- seguimiento en Organización. Para estas subescalas, en la muestra de alumnos de primaria de España se pueden observar sólo tendencias positivas tras el entrenamiento y en el seguimiento. Pasamos a las tendencias positivas que se observan en la escala de Iniciativa después del entrenamiento que se mantiene en el seguimiento y aumentan en el pretest- seguimiento en la muestra de primaria de España. En la muestra de primaria italiana solo las hay en el pretest- seguimiento en esta escala.

La muestra española de primaria indica una tendencia positiva en el seguimiento y a los 8 meses del inicio del programa en la subescala de Planificación; en la muestra de primaria italiana, en esta subescala, se notan después del entrenamiento, que se mantienen a los 5 meses. Tendencias positivas para la primaria de España en Supervisión, en el Índice de Regulación Conductual y en el Índice de Metacognición tras el entrenamiento y, para este último índice, a los 5 meses del final del programa también. Para la muestra italiana de primaria se notan tendencias positivas como en la española de primaria en la subescala de Supervisión después del programa, pero también a los 8 meses del inicio del programa. Como para la muestra española de primaria, en la muestra de primaria italiana también hay tendencias positivas para el índice de Metacognición después del programa, también tras 5 meses, como para el Índice de Regulación Conductual, pero solo en el seguimiento y en el pretest seguimiento.

Resumiendo, observamos resultados estadísticamente significativos en la muestra española de primaria en el seguimiento tanto en Flexibilidad en el seguimiento. Para la muestra de primaria italiana observamos diferencias entre las medidas del pretest y en el pretest- seguimiento para el Control Inhibitorio como en Organización, pero en el post- seguimiento. Finalmente, tendencias positivas para la muestra española de primaria en Flexibilidad y Organización, entre las medidas pre y post, y en Iniciativa, para las medidas pretest y seguimiento.

Los resultados positivos alcanzados en Flexibilidad, principalmente para la muestra de primaria española, coinciden con el estudio de Desmond (2010), aunque con estudiantes algo mayores. Se utilizó también las escalas BRIEF para medir la flexibilidad, que resultó mejorada tras el programa. En la misma línea, el estudio sueco australiano de Livheim et al. (2015), estudió alumnos de 14-15 años durante 12 semanas, utilizando un programa de 8 sesiones y obtuvo una reducción de la inflexibilidad psicológica, con un efecto mediano. Este estudio, como el de Desmond, no tiene seguimiento, que es la etapa en que en primaria tuvimos más resultados. El estudio italiano de Tria (2016) sobre niños de primaria ya citado, observa entre otras mejoras de intensidad baja, mejoras en la capacidad de planificación, la vigilancia, el control de la interferencia, la flexibilidad cognitiva, resolución de problemas, y las funciones ejecutivas. Aunque con intensidad mayor, nuestros datos tienen afinidad con los recogidos por Tria sobre todo con los de Organización y Control Inhibitorio en la primaria de Italia y con los de Flexibilidad en la primaria de España. Existe otro trabajo italiano con niños de 9 años, el de Bonazza (2017), pero no obtuvo ningún resultado en las funciones ejecutivas.

Dada la escasez de trabajos señalados centrado en primaria, podemos afirmar que nuestros resultados son bastante originales para la etapa de primaria. Además, a la vista de los escasos resultados observados sobre cambios en funciones ejecutivas en este periodo evolutivo, se podría iniciar una futura línea de investigación para analizar qué funciones ejecutivas mejoran en los más jóvenes tras el entrenamiento en mindfulness.

5.3.5 Efecto de la mediación

Como ya se indicó en el apartado de método y resultados, en este trabajo, hemos querido dar un paso más para comprobar si los cambios en las variables dependientes se podrían atribuir directamente al grado de atención plena alcanzado tras la participación en el programa. Aunque sabemos que esto puede dificultar las comparaciones con otros estudios individuales y metaanálisis, puesto que la mayoría no incluyen estos análisis confirmatorios.

Siguiendo esta intención, se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el postest en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de las funciones ejecutivas obtenidas en el postest, en relación a las obtenidas antes de la aplicación del programa (medida pretest). Desafortunadamente, no se encuentran datos estadísticamente significativos en este análisis. Hay que precisar que la escala CAMM no obtuvo una fiabilidad suficiente en primaria, lo que ha podido influir en esta falta de resultados. No obstante, a pesar de la no significación estadística de estos análisis de mediación, observamos alguna coincidencia entre valores de atención plena y algunas funciones ejecutivas en submuestras del estudio. Por ejemplo, en los datos de secundaria se observan diferencias estadísticamente significativas en atención plena, con un tamaño de efecto mediano, en el seguimiento. En la misma submuestra, se notan resultados significativos y, también en la dirección esperada para la subescala de Control Emocional, con tamaño de efecto grande, y en el Índice de Regulación Conductual, con tamaño de efecto mediano, tras el entrenamiento. Datos que se observan también en la submuestra italiana de secundaria, donde a los resultados estadísticamente positivos tras el programa en la escala CAMM se añaden otros también positivos, con tamaño de efecto mediano, en el pretest-seguimiento correspondientes, en Control Emocional, con tamaño de efecto grande, y en el Índice de Regulación Conductual, con tamaño de efecto mediano, en el postest. Coincidencias también con resultados significativos obtenidos en el rendimiento académico y en la inteligencia emocional.

Solamente los estudios de Van der Gucht, et al. (2018) y de Fung et al. (2019) realizan análisis de mediación; significativos solo los de Van der Gucht, et al. (2018) con los mediadores de reactividad cognitiva y la autocompasión, aspectos de la experiencia mindfulness.

Siendo poquísimos los trabajos que presenten análisis de mediación entre los valores del CAMM y los de las funciones ejecutiva, se puede considerar nuestro estudio original, pero, sin duda, la falta de resultados dificulta la discusión de estos hallazgos, que deben considerarse de carácter exploratorio.

Resumiendo, hemos obtenido resultados relevantes en la muestra italiana de secundaria en Control Emocional, con tamaño de efecto grande, y en el Índice de Regulación Conductual tras el programa, con tamaño de efecto mediano. Resultados en línea con los obtenidos en el estudio italiano de Ghiroldi et al. (2020), que observa una reducción del nivel de la ansiedad que se puede considerar inversa al Control Emocional. En la bibliografía española observamos disminución significativa de estados y rasgos de ansiedad en el trabajo de Franco (2010). Siempre con adolescentes, en estudios ni italianos ni españoles, se observan mejoras sobre variables e autorregulación global, autocontrol emocional, ansiedad, procesamiento emocional, estrés percibido y medidas afines, de alguna manera inversas al Control Emocional en numerosos estudios como el de Bergen-Cico, et al. (2015), Fung et al. (2019); Huppert & Johnson (2010); Mendelson et al. (2010); Langer (2017); Schonert- Reichl et al. (2010; 2015) Terjestam (2011; 2016); Van der Gucht, et al. (2018) etc.; con niños más jóvenes, el estudio de Black & Fernando (2013). Se observan mejoras en medidas de ansiedad y estrés (inversas del Control Emocional) también en metaanálisis. Podemos también equiparar nuestros resultados positivos en el Índice de Regulación Conductual obtenidos en la secundaria de Italia con los resultados de los estudios de Bakosh et al. (2016); Black & Fernando (2013); Flook et al., 2010, pero con chicos más jóvenes; Klatt et al. (2013); Schonert – Reichl et al. (2015) con estudiantes más jóvenes y en metaanálisis. En primaria en nuestro estudio ha habido resultados significativos en la muestra española en el seguimiento en Flexibilidad. Para la muestra

italiana, diferencias entre las medidas del pretest y en el pretest- seguimiento para el Control Inhibitorio como en Organización, pero en el post- seguimiento. Los resultados positivos alcanzados en Flexibilidad coinciden con varios estudios Visto que no son muchos los trabajos que estudian las funciones ejecutivas en primaria, se podría iniciar una futura línea de investigación para analizar qué funciones ejecutivas mejoran en los más jóvenes tras el entrenamiento en mindfulness.

Hemos observado con análisis de mediación cómo los cambios en la variable de las funciones ejecutivas no se pueden atribuir directamente al grado de atención plena obtenido tras el programa, aunque el CAMM en primaria no haya alcanzado buenos resultados en fiabilidad. Sin embargo, observamos coincidencias de los resultados obtenidos en alguna submuestra del estudio del BRIEF y atención plena en algunas submuestras. Por ejemplo, en secundaria global, con diferencias estadísticamente significativas en atención plena, en Control Emocional, y en el Índice de Regulación Conductual. En la submuestra italiana de secundaria, coincidencias con resultados significativos en la escala CAMM que se corresponden con los obtenidos para Control Emocional e Índice de Regulación Conductual. De toda la literatura citada, solamente Van der Gucht, et al. (2018) y de Fung et al. (2019) realizan análisis de mediación, pero con diferencias significativas únicamente los de Van der Gucht, et al. (2018) con los mediadores de reactividad cognitiva y la autocompasión. Aunque nuestros resultados del análisis de mediación no han sido satisfactorios, se puede considerar la originalidad y el carácter exploratorio de este trabajo.

5.3.6 Síntesis Global Funciones Ejecutivas

Resumiendo, no todos los resultados esperados se pudieron confirmar después del tratamiento y en el seguimiento; sin embargo, aunque los resultados en el Índice Global de Funciones ejecutivas Funciones ejecutivas fueron significativos, con tamaño de efecto pequeño, solo para la muestra global; algunas subescalas e índices componentes de las funciones ejecutivas alcanzaron mejoras tras la intervención y/o el seguimiento para algunas submuestras, por país y/o

etapa educativa. Por efecto de la intervención, hubo resultados estadísticamente significativos en la muestra entera en la dirección esperada, para el Índice Global de Funciones Ejecutivas; para el Índice de Regulación Conductual (IRC); en las subescalas de Control Emocional, Memoria de Trabajo en el postest y en la subescala de Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento, todos con tamaño de efecto pequeño. Datos que se apoyan en los de un metanálisis, el de Dunning et al. (2019) y en una revisión, la de Mak et al. (2018). En la moderación se ha observado cómo los estudiantes con nivel más bajo de Índice de Metacognición lograron una mejora superior en la atención plena en el seguimiento, datos que se apoyan en otros estudios aunque con edades de la muestra no siempre parecidas (Flook et al., 2010; Desmond, 2010; Tria, 2016). Por país, relevamos significaciones en la muestra de España en las subescalas de Control Emocional en el postest y de Flexibilidad en el seguimiento. En la muestra de Italia las mejoras se observan en la Memoria de Trabajo después del programa, y para Control Inhibitorio a los 8 meses del principio de la intervención y Organización 5 meses después del entrenamiento.

El único estudio español que indica mejoras en el Estado de Ánimo, la Concentración y la Memoria auditiva-verbal inmediata pero no en la Atención enfocada y Memoria de Trabajo en el grupo experimental es el de Ricarte & Ros (2015). Los datos italianos son apoyados por el estudio de Ghiroldi et al. (2020), y de Tria (2016) aunque este último con índices de intensidad bajos.

Por etapa educativa la muestra de secundaria resultó estadísticamente significativa en la subescala de Control Emocional con tamaño de efecto grande y en el índice de Regulación conductual con tamaño de efecto mediano tras el programa. Estos datos están apoyados por la literatura (Terjestam, 2016; Bergen-Cico, et al., 2015; Dunning et al., 2019; Klingbeil et al., 2017). En la muestra de primaria hay mejoras significativas en el nivel de Organización tras 5 meses del final del programa, con tamaño de efecto mediano, de Flexibilidad tras el programa y del Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento, con tamaño de efecto pequeño. Encontramos coincidencia con los resultados del estudio de Tria (2016), Flook et al. (2010) y Desmond (2010), Schonert-Reichl et al. (2015), de Black &

Fernando (2013). Hay varios estudios que realizan moderaciones (Terjestam, 2016; Flook et al., 2010 y Desmond, 2010), comparables a los nuestros, donde se observó que los participantes con un índice de Metacognición más bajo antes del programa, mejoraron su nivel de atención plena en el seguimiento.

En la subdivisión por país y etapa educativa, los resultados más relevantes los ha obtenido la muestra italiana de secundaria en el Control Emocional con un tamaño de efecto grande y en el Índice de Regulación Conductual tras el programa con un tamaño de efecto mediano. La muestra española de primaria obtiene resultados significativos, después de 5 meses del final del programa en la subescala de Flexibilidad, y la muestra italiana de primaria en Organización siempre después de 5 meses del programa, con tamaño de efecto mediano, y en el pretest- seguimiento en la subescala de Inhibición, con tamaño de efecto mediano. No hay mediación significativa entre estos datos y los de la conciencia plena tras el programa, aunque la submuestra de secundaria italiana obtiene mayores resultados tanto en la atención plena, en una subescala Inteligencia Emocional y en las funciones ejecutivas tras la aplicación del programa.

Resultados en línea con los obtenidos en la literatura para secundaria (Ghiroldi et al., 2020; Franco, 2010; ; Butzer, 2017; Burckhardt et al., 2016b; Dowling, et al., 2019; Fung et al.,2019; Huppert & Johnson, 2010; Mendelson et al., 2010; Metz, 2013; Langer,2017; Livheim et al.,2015; Parker et al.,2016; Potek, 2012; Schonert- Reichl et al., 2010; Sibinga et al.,2013; Terjestam, 2011;2016; Van der Gucht, et al., 2018; Bakosh et al.;2016; Black & Fernando, 2013; Flook et al., 2010;; Klatt et al.; 2013; Dunning et al.,2019; Kallapiran et al., 2015; Klingbeil et al.,2017), y para primaria (Tria,2016;Desmond,2010; Flook et al.,2010). En ningún estudio hay mediaciones significativos, salvo de Van der Gucht, et al. (2018).

Los análisis de mediación indican que las mejoras en los resultados de la variable de las funciones ejecutivas no se pueden atribuir al grado de atención plena obtenido tras el programa. Aunque este análisis de mediación en nuestro trabajo pone en duda nuestros hallazgos, se puede considerar la

originalidad y el carácter exploratorio de este trabajo. Hay que precisar que la escala CAMM en primaria no ha alcanzado buenos resultados de fiabilidad. No obstante, aunque la mediación no ha sido significativa, observamos numerosas coincidencias entre funciones ejecutivas y atención plena en algunas submuestras. Resultados significativos de la escala BRIEF coinciden con los obtenidos en otras medidas del estudio: por ejemplo, en secundaria se observan diferencias estadísticamente significativas en atención plena y Control Emocional, y en el Índice de Regulación Conductual. Datos que se observan también en la submuestra italiana de secundaria, con resultados significativos en la escala CAMM que corresponden a otros en Control Emocional y en el Índice de Regulación Conductual. Coincidencias también de resultados de la escala CAMM con significaciones en los resultados académicos y en la Inteligencia emocional en estas submuestras.

Entre toda la literatura citada, solamente Van der Gucht, et al. (2018) efectúa análisis de mediación significativos con los mediadores de reactividad cognitiva y la autocompasión.

5.4 Discusión de los Resultados Obtenidos de la Escala de Inteligencia Emocional

Globalmente se puede afirmar que algunas hipótesis fueron verificadas y otras no. El nivel global de Inteligencia Emocional fue significativo en la muestra italiana de primaria en la medida post tratamiento, con un tamaño de efecto mediano. En las otras medidas y en las demás submuestras (país, etapa educativa, y país y etapa educativa) los resultados del nivel global de Inteligencia Emocional manifiestan solo tendencias positivas con tamaño del efecto pequeño. No obstante, en algunas de las subescalas que componen el EQ, y para determinadas submuestras, sí podemos observar resultados estadísticamente significativos con tamaños de efecto de grandes a pequeños. Observamos resultados significativos después del programa, con tamaño de efecto grande, en la subescala de Estado de Ánimo en la etapa de primaria italiana y con tamaño de efecto mediano en la muestra global italiana; en esta submuestra también para Competencia Interpersonal. Con tamaño de efecto mediano, también observamos significaciones estadísticas entre las medidas pretest-seguimiento de la muestra de secundaria para la Competencia Interpersonal y para la subescala de Manejo de Estrés en la muestra de italiana de secundaria. Significaciones estadísticas, con tamaño de efecto pequeño, para el Estado de Ánimo en el pretest- seguimiento en la muestra de Italia. Varias son las tendencias positivas sin significaciones estadísticas en las submuestras del EQ con tamaño de mediano a pequeño. En los apartados que siguen se discuten los resultados divididos por muestra global, por país, etapa educativa y país y etapa educativa.

5.4.1 Diferencias para la Muestra Global

Con respecto al efecto global de la intervención, no se observan datos estadísticamente significativos en la dirección esperada en las puntuaciones de Inteligencia Emocional en la muestra global, pero podemos observar tendencias positivas con tamaños de efecto pequeños tras el programa y en el pretest- seguimiento.

Pasando a estudiar las subescalas del cuestionario de Inteligencia Emocional EQ, se observan tendencias positivas en la subescala de Competencia Interpersonal (casi significativa) tras el

programa y en el seguimiento realizado a los 5 meses y en la subescala de Competencia Intrapersonal, comparando los datos del pretest con los del seguimiento en la muestra global.

Queriendo comparar estos resultados con los derivados de otros estudios, consideramos el estudio de Rodríguez-Ledo (2015) que analiza 156 estudiantes entre 11 y 14 años instruidos con el programa SEA (SocioEmocional y de Atención plena), con 18 sesiones durante un curso escolar completo, que además utiliza el mismo cuestionario que se utilizó en este estudio para evaluar la Inteligencia Emocional, esto es, el EQi-YV (Ferrándiz et al., 2012). Este estudio observa que el programa ha aumentado, entre otras capacidades, la habilidad interpersonal; lo que puede estar relacionado con las tendencias generales encontradas en nuestro estudio para la escala de Competencia Interpersonal. Sin embargo, el estudio italiano de Bonazza (2017), con 40 estudiantes de 9 años a los cuales se les impartió un programa de 8 sesiones de una hora cada una, no observa diferencias entre grupo experimental y grupo de control en Inteligencia Emocional, también medida con el EQi-YV. La muestra fue mucho más reducida que la de nuestro estudio y no tuvo un seguimiento.

Tria (2016), en su estudio italiano sobre 60 estudiantes de 11 años, observa cómo en los análisis entre grupos, analizando los resultados de la escala EQi-YV, no observan diferencias significativas en el Cociente de Inteligencia Emocional Total ni en las subescalas; mientras que en los análisis intra sujeto la Inteligencia Emocional total y las diferentes subescalas aumentaron sus puntuaciones de forma significativa, con tamaño de efecto pequeño. Pero, en cualquier caso, esas diferencias no serían atribuibles al programa de entrenamiento en mindfulness.

Otros estudios con muestras, programas y diseños parecidos al nuestro analizaron los resultados en medidas de Inteligencia Emocional o afines y tuvieron resultados más satisfactorios que los que tuvimos en la muestra general. Por ejemplo, el trabajo de Ghiroldi et al. (2020) con una muestra de 400 alumnos entre 6 y 12 años, a la que se aplicó el programa Gaia de mindfulness y ecología (adaptación del programa "Psychosomatic health intervention", Montecucco, 1997, 2015)

durante 12-16 semanas con 12 sesiones de una hora cada semana. Entre otros resultados, tras el programa, se observó una disminución de problemas emocionales de los niños/adolescentes.

También citamos el estudio indiano de Anand et al. (2011) donde se observa la reducción significativa de las manifestaciones emocionales del estrés académico, por ejemplo. El estudio de Broderick & Metz (2009) indica mejoras en la regulación de las emociones; el trabajo de Butzer (2017), nota mejoras en el autocontrol emocional en las chicas, después de un programa de yoga y mindfulness; el proyecto de Dowling et al. (2019) pone de manifiesto mejoras significativas en las habilidades sociales y emocionales, la reducción de la supresión de las emociones, el uso de estrategias de afrontamiento más positivas y mejoras en la salud mental y el bienestar después de un programa de atención plena. También el trabajo de Fung et al. (2019) aporta resultados positivos con tamaño de efecto grande para el procesamiento emocional, expresión emocional, para el estrés percibido y fusión de evitación. En el estudio italiano de Ghiroldi et al. (2020), entre otros resultados, tras el programa apreció la disminución de problemas emocionales de los niños/adolescentes. En el trabajo de López-Gonzalez & Oriol, (2016) se indican diferencias por género y etapa académica en competencia emocional. Metz (2013) observa reducciones estadísticamente significativas, aunque pequeñas, en las dificultades de regulación emocional y aumento moderado de la eficacia de las emociones en la autorregulación. Schonert- Reichl et al. (2010) señala mejoras significativas en competencia social emocional y Terjestam (2011) mejora en síntomas emocionales.

En definitiva, datos diferentes a los nuestros para la muestra global; sin embargo, en nuestro estudio sí aparecen resultados estadísticamente significativos para algunas submuestras y subescalas del EQi-YV, como se puede observar en los apartados que siguen.

Resumiendo, para la muestra global, solo tendencias positivas para la medida global de Inteligencia Emocional en el post y a los 8 meses del inicio del programa y tendencias positivas en la subescala de Competencia Interpersonal (casi significativa) tras el programa y a los 5 meses y en la subescala de Competencia Intrapersonal, comparando los datos del pretest con los del seguimiento.

En la literatura, numerosos trabajos aportan diferencias significativas en Inteligencia Emocional o medidas afines, como los de Rodríguez-Ledo (2015), Ghiroldi et al. (2020), López-Gonzalez & Oriol (2016), Anand et al. (2011), Broderick & Metz (2009), Butzer (2017), Dowling et al. (2019), Fung et al. (2019), Metz (2013), Schonert-Reichl et al. (2010) y Terjestam (2011). Sin embargo, los estudios italianos de Bonazza (2017) y Tria (2016), no arrojan diferencias significativas en el Cociente de Inteligencia Emocional Total, además utilizando la misma escala EQi-Yv.

5.4.2 Diferencias entre Países

Según la hipótesis planteada con relación a la nacionalidad, no se esperan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes españoles e italianos para el efecto de la intervención pretest-posttest, pretest-seguimiento y posttest-seguimiento en la Inteligencia Emocional. Sin embargo, las diferencias se pueden apreciar a favor de la muestra italiana que obtuvo datos estadísticamente significativos para la Inteligencia Emocional global, con un tamaño de efecto mediano, después del programa, que también se constata para el pretest-seguimiento, con una tendencia casi significativa y un tamaño de efecto pequeño y no se mantuvo en el posttest-seguimiento.

En esta misma muestra de estudiantes italianos se aprecian mejoras estadísticamente significativas, con tamaño de efecto mediano, en la subescala de Estado de Ánimo en el pretest-posttest, que se mantiene significativa, con tamaño de efecto pequeño, en el pretest-seguimiento. Esta misma subescala, en la muestra española, alcanzó tendencias positivas tras el programa y también cuando se comparan los datos del pretest con los del seguimiento.

Siempre en la muestra italiana, significativos son los contrastes pretest-posttest en la subescala de Competencia Interpersonal, con tamaño de efecto mediano, que sigue con una tendencia positiva casi significativa comprando los resultados de los cuestionarios recogidos antes de la intervención con los recogidos 5 meses después de la finalización del programa.

También en la muestra de Italia se revelan tendencias positivas para la subescala de Adaptabilidad al finalizar el programa y comparando los datos del pretest con los del seguimiento.

Para las muestras de España e Italia se observa que la Competencia Intrapersonal manifiesta datos con tendencias positivas tras el programa, y también para las comparaciones entre el pretest-seguimiento en la muestra de Italia. Adicionalmente, la muestra española indica datos tendencialmente positivos en la subescala de Manejo de Estrés comparando los datos recogidos antes de la intervención y 5 meses después de su finalización.

Resumiendo, en los análisis por país, se observan resultados estadísticamente positivos para la muestra de Italia, con tamaño de efecto mediano, en el postest para Inteligencia Emocional global, Estado de Ánimo y Competencia Interpersonal y en el pretest- seguimiento sólo para Estado de Ánimo, con un tamaño de efecto pequeño.

Comparando estos resultados con los de otros trabajos similares por metodología, tipo de muestra y programa impartido, se puede considerar el estudio de Ghiroldi et al. (2020) citado anteriormente, que apreció la disminución de problemas emocionales de los niños/adolescentes.

Otros trabajos italianos, como el ya citado de Bonazza (2017), que no observa alguna diferencia entre grupo experimental y grupo de control en Inteligencia Emocional, medida también con el EQi-YV. La muestra fue mucho más reducida que la de nuestro estudio, no tuvo un seguimiento y el programa fue más corto.

Tria (2016) en su estudio italiano indica que en los análisis entre grupos no observan un impacto significativo en el Cociente de Inteligencia Emocional Total y en las subescalas. Este estudio también difiere del nuestro porque, aunque las diferencias entre grupos para la medida global de Inteligencia Emocional tampoco fueron significativas como en nuestro caso, en nuestro estudio podemos observar significaciones en las subescalas.

El estudio de Rodríguez-Ledo (2015) observa que el programa ha aumentado entre otras capacidades la habilidad interpersonal. Estos resultados pueden ser comparados con los obtenidos

para la submuestra de estudiantes de Italia en Competencia Interpersonal, en la medida realizada tras la finalización del programa.

Otros trabajos, con poblaciones no italianas ni españolas, que reportan mejoras en alguna competencia de la Inteligencia Emocional, ya fueron referenciados en el apartado anterior. Centrado en una muestra de primaria, el estudio de Schonert- Reichl et al. (2010), y con adolescentes los estudios de Anand et al. (2011), de Broderick & Metz (2009), de Butzer (2017), de Dowling et al. (2019), de Fung et al. (2019), de Metz (2013), y de Terjestam (2011) y de López-Gonzalez & Oriol (2016). Destacamos que este último es un estudio, de tipo correlacional transversal, realiza una mediación que indica que el clima del aula mediaba parcialmente la asociación de los hábitos de relajación/mindfulness con el rendimiento académico; es decir, cuanto mejores niveles de mindfulness, mejor rendimiento académico, pero más aún si el clima escolar es bueno. Mediación muy diferente de la que realizamos nosotros en que se observa que el grado de mindfulness no media el nivel de Inteligencia Emocional.

Finalmente, en otros trabajos encontramos resultados positivos para la medida de Estado de Ánimo, como los alcanzados en nuestra muestra de estudiantes italianos, con tamaño de efecto mediano, en el postest y, con un tamaño de efecto pequeño, en el pretest- seguimiento. Los trabajos comparables son el de Bennett et al. (2016) con una muestra inglesa más pequeña y un número más reducido de sesiones de atención plena; y el estudio de Ricarte & Ros (2015), con una muestra parecida en número, que experimentó también mejoras en la medida de Estado de Ánimo.

Resumiendo, se obtuvieron resultados significativos con tamaño de efecto mediano para la muestra de Italia para Inteligencia Emocional global, Estado de Ánimo y Competencia Interpersonal. Los datos en Inteligencia Emocional están apoyados por la literatura sobre todo por el estudio de Ghiroldi et al. (2020), Rodríguez-Ledo (2015), Schonert- Reichl et al. (2010), Anand et al. (2011), Broderick & Metz (2009), Butzer (2017), Dowling et al. (2019), Fung et al. (2019), López-Gonzalez & Oriol (2016), Metz (2013), y de Terjestam (2011).

Los resultados positivos en Estado de Ánimo de nuestro estudio son comparables con los obtenidos por Bennett et al. (2016) y de Ricarte & Ros (2015).

5.4.3 Diferencias entre Etapas Educativas

Por lo que respecta a la etapa educativa, se esperaban diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de educación primaria y secundaria por el efecto de la intervención, tanto para las comparaciones entre las medidas pretest-posttest, pretest-seguimiento y posttest-seguimiento, a favor de la etapa secundaria. Esta hipótesis ha sido parcialmente verificada, ya que se observan resultados positivos, con significación estadística, en esta etapa educativa, para la subescala de Competencia Interpersonal, donde se revela un tamaño de efecto mediano entre las medidas pretest- seguimiento y una tendencia positiva tras la aplicación del programa; esto es, en la medida post. Para esta misma escala, se obtuvo una tendencia positiva, siempre con tamaño de efecto pequeño, tras el programa y en la medida de seguimiento, que resultó casi significativa para la muestra global de primaria.

Las dos muestras, primaria y secundaria, presentan tendencias positivas, tras el programa y a los 5 meses, en las subescalas Estado de Ánimo y Competencia Intrapersonal después de la intervención. Por lo que se refiere a los resultados de la subescala de Manejo de Estrés, en la muestra de secundaria observamos tendencias positivas tras el programa y comparando el pretest con el seguimiento; mientras que en la de primaria se observan tendencias favorables solo comparando el pretest con el seguimiento.

Se pueden comparar los resultados positivos a favor de la secundaria en la subescala de Competencia Interpersonal con los obtenidos, para la misma subescala, en el estudio de Rodríguez-Ledo (2015), citado anteriormente, sobre todo por ser la muestra compuesta por adolescentes.

Como se ha dicho precedentemente, en los trabajos de Bonanza y Tria no se han encontrado resultados positivos en primaria, igual que nosotros, que hemos hallado pocos y con escasa significación en esta etapa en la Inteligencia Emocional global.

Por contraste se puede citar el trabajo de Bonazza (2017) que analiza también la competencia Interpersonal pero en primaria y sin encontrar resultados positivos. Aunque en nuestros resultados tenemos un tamaño de efecto mediano en una sola subescala y en secundaria, encontramos afinidades con el trabajo de Tria (2016) con niños de primaria que en los análisis intra sujeto encentra resultados en la Inteligencia Emocional total y subescalas (también Competencia Interpersonal) pero con tamaño de efecto pequeño.

Resumiendo, tenemos datos a favor de la secundaria en la subescala de Competencia Interpersonal comparables al estudio de Rodríguez-Ledo (2015).

5.4.4 Diferencias para la Interacción Países y Etapas

Por lo que respecta a la interacción entre etapa educativa y nacionalidad no se esperaban diferencias estadísticamente significativas en relación a los datos globales y específicos de inteligencia emocional, entre estudiantes españoles e italianos de educación primaria, ni entre los españoles e italianos de educación secundaria, por efecto de la intervención, ni tras el seguimiento a los 5 meses. Esta hipótesis no ha sido completamente verificada porque se observan diferencias en los resultados a favor de la primaria de Italia y de la secundaria de Italia por lo que se refiere a la inteligencia emocional medida con el EQi- YV, y subescalas.

Alcanzamos resultados estadísticamente significativos en la Inteligencia Emocional global para la muestra de primaria de Italia después del entrenamiento en mindfulness, que queda con una tendencia positiva en la medida del seguimiento, ambas interacciones con un efecto mediano. También para la muestra italiana de primaria se destacan resultados estadísticamente significativos, con tamaño de efecto grande, en la subescala de Estado de Ánimo en el pretest- posttest; que llega a

tener una tendencia casi significativa, con un tamaño de efecto mediano, cuando se confrontan los datos del pretest con los del seguimiento y otra con tamaño de efecto pequeño en la comparación post- seguimiento. En la muestra de primaria de España, para esta misma subescala, se notan tendencias positivas tras el entrenamiento y también cuando se confronta el pretest con el seguimiento.

Para otras subescalas del EQi- YV, también hemos obtenido tendencias positivas en las interacciones entre nacionalidad y etapa. Así, los datos más relevantes los encontramos para la Competencia Interpersonal en la submuestra de primaria de Italia, donde se alcanzan una tendencia con tamaño de efecto mediano, después del programa, que se mantienen como tendencia positiva en el seguimiento, tomando como medida de comparación el pretest y el posttest. En la muestra de primaria española, la misma subescala, obtiene una tendencia positiva tras el programa y entre las medidas pretest- seguimiento. Resultados parecidos para la subescala Manejo de Estrés que tiene tendencias positivas en las tres fases de observación de los datos (pre-post; post-seguimiento y pre-seguimiento) en la muestra italiana de primaria; y tras el programa y en el pretest-seguimiento para la muestra española de primaria. La escala Adaptabilidad tiene tendencias positivas solo para la muestra española de primaria en el post y en el seguimiento; la escala de Competencia Intrapersonal alcanza las mismas tendencias en las mismas etapas de medición, pero en la muestra italiana.

Sintéticamente, tenemos resultados significativos en Estado de Ánimo en la muestra de Primaria de Italia con tamaño de efecto grande, y en Inteligencia Emocional global con tamaño de efecto mediano en el posttest.

Comparando nuestro trabajo con otros, vemos que los mismos resultados positivos alcanzados en Estado de Ánimo para la muestra de primaria italiana, con tamaño de efecto grande, se observan en el estudio de Ricarte & Ros (2015). Donde alcanzan resultados positivos para la misma medida, con una muestra de 90 alumnos (con grupo de control) de 6 a 13 años, que han seguido el entrenamiento con el programa Mindfulness Emotional Intelligence Training (Ramos Díaz

et al., 2012), durante 6 semanas, con sesiones de 15 minutos cada día. Interesantes los resultados comparados con los nuestros que tuvimos una muestra con edades parecidas. También el estudio de Bennett et al. (2016), con una muestra muy reducida y de edad superior a la nuestra, ha obtenido resultados parecidos en Estado de Ánimo.

Comparando los resultados significativos obtenidos en primaria de Italia, para la Inteligencia Emocional global, se puede considerar el estudio de Ghiroldi et al. (2020), citado anteriormente, que entre otros resultados tras el programa se apreció la disminución de problemas emocionales. Otros trabajos italianos, que tienen muestra de primaria y estudian la Inteligencia Emocional después de una intervención en mindfulness, son los ya citados de Bonazza (2017) y el de Tria (2016), pero sin hallazgos significativos para Inteligencia Emocional medida con el EQi-YV.

En secundaria de Italia resultados significativos, con tamaño de efecto mediano, en Manejo de Estrés en el pretest- seguimiento. Por lo que se refiere a la comparación entre las muestras de secundarias consideradas por país, en el nivel de Inteligencia Emocional global, la muestra de Italia obtiene tendencias positivas en el posttest y en el pretest- seguimiento. También en Manejo de Estrés se observan resultados estadísticamente significativos en el pretest- seguimiento, con un tamaño de efecto mediano. Se observan tendencias positivas también para las medidas del posttest y seguimiento y con tamaño de efecto mediano en la subescala de Competencia Interpersonal tras el programa y en el pretest- seguimiento, que es pequeño en el posttest- seguimiento; y en la escala de Estado de Ánimo y Adaptabilidad en todas las etapas de observación del estudio. Para la misma submuestra obtuvimos datos significativos, con tamaño de efecto mediano, en Manejo de Estrés. Estos datos son muy relevantes porque también, para la submuestra de secundaria italiana, se obtuvieron resultados significativos en atención plena; con tamaño de efecto mediano en el seguimiento y en el pretest- seguimiento y se hallaron resultados positivos en algunas subescalas o índices de funciones ejecutivas, como el Índice de Regulación Conductual y Control Emocional. Lo que viene a indicar que los estudiantes italianos de secundaria son los que más beneficios han hallado tras la aplicación del programa de mindfulness.

La muestra de secundaria española tuvo tendencias positivas con tamaño de efecto mediano en Estado de Ánimo en el postest, que disminuye en el seguimiento. La medida de Competencia Interpersonal indica una tendencia, con tamaño de efecto mediano, en el pretest- seguimiento y con un tamaño de efecto pequeño tras el programa y a los 5 meses. En la subescala de Manejo de Estrés y Adaptabilidad en la muestra de secundaria de España solo se observa una tendencia positiva con tamaño de efecto mediano en el seguimiento. Tendencias positivas en la Competencia Intrapersonal tras el programa y a los 5 meses en esta submuestra.

Pasamos ahora a comparar los resultados obtenidos en secundaria de Italia para la subescala de Manejo de Estrés, que se observan principalmente en las medidas de seguimiento; como si los efectos (que también se corresponden con datos significativos en atención plena) se pudieran observar solo después de cinco meses del programa de mindfulness. Aquí también podemos citar la literatura que afirma que los entrenamientos en mindfulness tienen efectos a largo plazo.

A continuación, se compara nuestro estudio con otros que analizan una medida de estrés, utilizando el mismo programa Mindful Schools que hemos aplicado.

En este sentido, es interesante el estudio de Haygeman (2017), que aplica el mismo programa a 21 alumnos de 14 años, durante 6 semanas de entrenamiento, usando las sesiones del programa Mindful Schools tres clases juntas durante 2 horas cada semana. Observa una disminución significativa del estrés y del bienestar en el post. Estos resultados son parecidos a los nuestros, aunque la muestra fue un poco más pequeña y el estudio no tuvo seguimiento. Otro estudio que nota mejoras en el Manejo de Estrés y usa nuestro mismo programa es el de Smith et al. (2012), aunque la muestra vaya de preescolar a primaria, donde los profesores afirman que el Mindfulness ayudó tanto a ellos mismos como a los alumnos a manejar el estrés y otras capacidades. No citamos los estudios italianos por realizarse sólo con muestras de primaria y no haber alcanzado resultado en la medida de estrés.

Con otros programas de mindfulness, se puede empezar reportado de nuevo el estudio de Rodríguez-Ledo (2015), que observa cómo el programa SEA (SocioEmocional y de Atención plena) ha aumentado la inteligencia emocional de estudiantes de secundaria. En el trabajo de Sibinga et al. (2013) también se obtienen buenos resultados sobre la variable estrés después de la intervención, con 41 estudiantes de 11-14 años, pero en este estudio, se incorporaban prácticas con CD en los intercambios de clase; aspecto diferencial con nuestro estudio, ya que no hubo ningún soporte tecnológico, aunque en nuestro estudio se obtienen resultados a los 5 meses después del programa.

Comparando nuestro estudio con el de Burckhardt et al. (2016b) podemos observar que se obtuvieron resultados menos importantes en reducción de los síntomas estrés, pero con una muestra más joven (13-14 frente a 15-18) y menos numerosa. En el trabajo de Burkhardt se impartieron 12 semanas de un programa de mindfulness con una frecuencia de 2 sesiones por semana de media hora con una distribución de las clases mucho más diluida en la semana que la que nosotros hicimos, lo que puede haber favorecido los resultados más satisfactorios. Este estudio tampoco tiene mediación de los niveles de mindfulness adquiridos con las demás variables.

El trabajo de Livheim et al. (2015) muestra mejoras en estrés y ansiedad después del programa de atención plena con una duración y número de sesiones muy similar a la nuestra y una muestra más o menos igual de numerosa. Estos resultados coinciden con los nuestros, pero para estrés y en el seguimiento.

Fung et al. (2019), observó el impacto del programa Learning to breath (Broderick et al., 2013), de 12 semanas con 48 sesiones de 50 minutos, en adolescentes de 13 a 15 años, informando de resultados positivos, con un tamaño de efecto grande, para el estrés percibido y la fusión de evitación. Este trabajo obtiene resultados generalizados en toda la muestra tras el entrenamiento y después de 3 meses, dándose muchas más horas de clase que en nuestro estudio, que ve una mejora después de los 8 meses del principio del programa. Se supone que un número más amplio de horas de clases y de meditación (dos veces más en nuestro estudio que impartió 12 sesiones de 55

minutos) lleven a resultados mejores en la reducción del estrés, como ocurre con los adultos y como se ha observado en la literatura. Además, en el estudio de Fung se realizó un análisis de mediación, diferente de la que se hace en nuestro estudio, donde la capacitación en atención plena se asoció con la reducción de los síntomas de salud mental mediante mejoras en la regulación de las emociones.

También encontramos consonancia con los resultados obtenidos por Kuyken et al. en 2013, con una muestra mucho más numerosa que la nuestra. En el estudio de Kuyken se impartió el programa .b Mindfulness in Schools Project (MiSP) (Mindfulness in Schools Project -MiSP) durante 12 semanas, con 9 sesiones de 40 minutos, obteniendo una reducción de síntomas depresivos, del estrés y un mayor bienestar en el seguimiento a tres meses para toda la muestra. Puede ser interesante ver que aquí también los resultados en adolescentes perduran en el seguimiento (en nuestro caso esto ocurre para la submuestra de adolescentes italianos). En el estudio de Kuyken et al. del 2013, el grado en que los estudiantes del grupo experimental practicaron las técnicas de atención plena se asoció con una mejora en el bienestar y una reducción del estrés en el seguimiento a 3 meses. Nuevamente, este dato sobre práctica diaria fuera de la clase es interesante a la hora de justificar nuestros resultados menos satisfactorios.

Consonancias también con el estudio de Terjestam (2011) en Suecia, donde se analiza la eficacia de un programa de técnica basada en la meditación de 10 semanas, y se observa mejora en el nivel de estrés general y en las dificultades psicológicas tras el programa en estudiantes de 12–15 años, con una muestra mucho más numerosa que la nuestra.

Aquí se puede citar otro estudio sueco de Terjestam et al. del (2016) que realizó una moderación y vio cómo el efecto del programa fue moderado por el grado: la intervención redujo los problemas con los compañeros y mejoró el bienestar en el 5º grado (10-11 años), pero no en el 7º y 8º (12-14). Si se puede comparar el grado de inteligencia emocional con el bienestar medido en el estudio de Terjestam, podemos decir que este estudio se acerca al nuestro en la moderación por

grado, ya que obtuvimos resultados significativos, con tamaño de efecto grande, en la primaria de Italia (8-9 años) en Estado de Ánimo.

Campbell (2019) observa una reducción del estrés, con un tamaño de efecto pequeño, con una muestra de 1007 alumnos de 13–19 años de edad, al que se le ha impartido el programa .b: the Mindfulness in Schools Project (Weare, 2012) de 6 semanas, donde analiza el estrés percibido. Este estudio contrasta con el nuestro por el tamaño del efecto, que en nuestro caso es medio, pero nosotros con muestra y rango de edad más reducidos.

Van der Gucht, et al. (2018), que presenta una muestra más numerosa que la nuestra, que abarca un mayor rango de edad (13-20 años) a la cual se impartió un programa de Mindfulness Adaptaciones del MBSR y del MBCT de 8 semanas, con sesiones semanales de 100 minutos sin actividad fuera del aula, observa resultados positivos generalizados a toda la muestra. El estudio de Van der Gucht, et al. (2018) observa mejoras en variables de estrés y ansiedad tras el entrenamiento y considera que los cambios posteriores a la intervención en la reactividad cognitiva y la auto frialdad (un aspecto de la autocompasión), mediaron los cambios posteriores en los síntomas de depresión, ansiedad y estrés. En nuestro estudio no hacemos este tipo de mediación, pero se analizó el posible efecto mediador del nivel de atención plena en el posttest en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de las variables dependientes. Desafortunadamente no hemos obtenido algún resultado significativo.

Viafora (2015), con 65 alumnos de 11 a 13 años aplicando el programa Planting Seeds (Nhat, 2011) y Still Quiet Place (Saltzman et al., 2015) durante 8 semanas, y sesiones 45 minutos por semana, evidencia mejoras sobre estrés, enojo, calidad de vida e índices de comportamiento académico después del entrenamiento. Coinciden los resultados con los nuestros por numero de la muestra, aunque los estudiantes tenían una edad un poco inferior.

Puolakanaho et al. (2019) en su estudio finlandés sobre 249 alumnos de 15,27 años de media a los cuales se aplicó el programa de 5 semanas Youth COMPASS (YouthCompass -Navigate Life

Together) a través de internet y del móvil. Disminución pequeña pero significativa en el estrés general y las ganancias de intervención fueron mayores entre los participantes con alto estrés.

Resultados menores que los nuestros, pero en una muestra más amplia, aunque las clases estuvieron menos extendidas en el tiempo.

Numerosos son los proyectos científicos con alumnos de secundaria en que se obtienen mejoras en el manejo de estrés después de un programa de mindfulness, con muestras similares a la nuestra de secundaria de Italia (Anand et al., 2011; Bauer et al., 2019; Bluth et al., 2015; Carreres-Ponsoda, 2017; Dowling, et al., 2019; Kuyken et al., 2013; Metz, 2013; Puolakanaho et al., 2019) Reiss, 2013; Terjestam, 2016;) y otros con muestras exclusivamente con alumnos de primaria (Feagans Gould, 2010; Napoli (2005).

Estas significaciones han sido confirmadas por metaanálisis como el de Klingbeil et al. (2017) en su metaanálisis sobre los efectos del tratamiento de las intervenciones basadas en Mindfulness (MBI) con jóvenes, a partir de 76 estudios con 6121 participantes concluyen que los efectos del tratamiento fueron mayores en el seguimiento que en el postratamiento. Klingbeil et al. (2017) en su metaanálisis sobre intervenciones basadas en mindfulness con jóvenes, a partir de 76 estudios con 6121 participantes, pone en evidencia cómo los resultados confirmaron y ampliaron, en gran medida, los hallazgos de metaanálisis anteriores, proporcionando pruebas más sólidas que indican que estas intervenciones producen efectos entre moderados y grandes en los resultados académicos, socio-emocionales y de comportamiento. Por su parte, van Loon et al. (2020), en su metaanálisis de 61 muestras, observaron un moderado efecto general sobre el estrés psicológico.

En otro metaanálisis más reciente de Feiss et al. (2019), que incluye 16 estudios sobre intervenciones en mindfulness con adolescentes de 11 a 18 años, se analizaron medidas de ansiedad y estrés e incluyeron datos de seguimiento a corto plazo (3-8 meses después de la intervención), para los grupos de intervención y de control. Aunque los programas escolares dirigidos a disminuir la

ansiedad y la depresión fueron eficaces, estos efectos no fueron duraderos. Ese dato contrasta con el nuestro y con los metaanálisis anteriores.

Por su parte, Erbe & Lohrmann (2015) en su revisión sistemática sobre la meditación mindfulness para mejorar el nivel de estrés y de ansiedad en adolescentes, constata cómo los resultados de los estudios tomados en consideración parecen ser prometedores para la eficacia en la reducción del estrés y cómo estos efectos positivos influyen sobre la mejora del bienestar de los adolescentes.

Como afirma Carsley et al. (2018), en varios metaanálisis como el de Kallapiran et al. (2015) se encontró que las intervenciones basadas en mindfulness se asociaron con una disminución de la ansiedad y del estrés en muestras de niños y adolescentes clínicos y no clínicos. Sin embargo, aunque en Kallapiran (2015) los resultados a favor del mindfulness en el manejo del estrés y de la ansiedad se encontraron en poblaciones no clínicas, al igual que el estudio de Zoogman et al. (2015), este trabajo de Kallapiran no se limitó a las aplicaciones de mindfulness en la escuela, puesto que también se incluyeron poblaciones clínicas. Anteriormente, en otro metaanálisis, Zenner et al. (2014) realizaron un análisis de la eficacia de las intervenciones de mindfulness en las escuelas, sobre síntomas psicológicos como el estrés, la ansiedad, y el afecto, entre otros. Los resultados revelaron mejora de la resiliencia al estrés en el entorno escolar. En todos los casos, los estudios fueron poco heterogéneos, cosa que limitó la generalización de los resultados. Estos resultados son confirmados en los estudios anteriores de Black et al. (2009) y de Simkin & Black (2014).

Como afirma Carsley et al. (2018), en varios estudios sobre gestión del estrés, se ha descubierto que los programas escolares son más eficaces cuando los profesores participan en la formación y la implementación del programa. Parece ser que estos profesores pueden garantizar la coherencia y la conexión con los estudiantes a lo largo del tiempo (Frydenberg et al., 2004; Garcia et al., 2010; Hampel et al., 2008).

En nuestro caso, los profesores de las escuelas no fueron formados en mindfulness y en algunos casos, como en la submuestra de secundaria italiana, ni participaron en las clases. Este dato no justifica el hecho de que solo en este grupo-clase se ha obtenido un resultado interesante en manejo de estrés.

Resumiendo, en relación a la medida global de inteligencia emocional y de sus respectivas subescalas en nuestro estudio se indican datos estadísticamente significativos, con tamaño de efecto grande, en la muestra de primaria italiana en Estado de ánimo; con tamaño de efecto mediano en la muestra de primaria de Italia en la Inteligencia Emocional global y para la muestra de secundaria italiana en Manejo de Estrés.

Los resultados de la primaria de Italia están apoyados por los trabajos de Ricarte & Ros (2015), de Bennett et al. (2016) y de Ghiroldi et al. (2020).

Los resultados de secundaria de Italia están apoyados por la literatura con muchos estudios como los de Haygeman (2017), Smith et al. (2012), Rodríguez-Ledo (2015), Sibinga et al. (2013), Burckhardt et al. (2016b), Livheim et al. (2015), Kuyken et al. en 2013, Terjestam (2011), Campbell (2019), Van der Gucht, et al. (2018), Viafora (2015) y Puolakanaho et al. (2019), entre otros. Resultados positivos para esta medida hallamos en los metaanálisis de Kallapiran et al. (2015), Klingbeil et al. (2017), Feiss et al. (2019), Carsley et al. (2018), Zoogman et al. (2015), Zenner et al. (2014), van Loon et al. (2020), y en la revisión sistemática de Black et al. (2009) y Erbe & Lohrmann (2015).

5.4.5 Efecto de la Mediación

Se comprobó el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena alcanzado en el posttest en la influencia que participar en el programa pudiera ejercer en el cambio de la Inteligencia Emocional obtenida en el posttest, en relación a la medida, obtenida por esta misma variable, en el pretest.

Desafortunadamente, no se encuentran datos estadísticamente significativos en este análisis, aunque notamos alguna coincidencia entre valores de atención plena y algunos de Inteligencia Emocional en algunas submuestras. Por ejemplo, en los datos de secundaria se observan diferencias estadísticamente significativas en atención plena, con un tamaño de efecto mediano, en el seguimiento. En la misma submuestra se notan resultados significativos y, también en la dirección esperada para la subescala de Competencia Interpersonal, con tamaño de efecto mediano, en el pretest- seguimiento. Datos que se observan también en la submuestra italiana de secundaria, donde a los resultados estadísticamente positivos tras el programa en la escala CAMM se añaden otros también positivos, con tamaño de efecto mediano, en el pretest- seguimiento correspondientes, en la subescala de Manejo de Estrés, con tamaño de efecto mediano.

No hemos hallado trabajos que presenten análisis de mediación entre los valores del CAMM y los de las Inteligencia Emocional, aspecto que pone en valor la originalidad de nuestros, pero que, sin duda, dificultan la discusión de estos hallazgos, que deben considerarse de carácter exploratorio.

Se observan mediaciones en algunos de los estudios citados en este apartado Fung et al. (2019), pero utilizando como mediadores la supresión expresiva y rumiación, y no el nivel de conciencia, que fue nuestro mediador. También Van der Gucht (2018) hace un estudio de mediación y los mediadores, que resultan significativos, son la reactividad cognitiva y la autocompasión que pueden ser afines o aspectos concretos de la experiencia mindfulness.

5.4.6 Síntesis Global para Inteligencia Emocional

Resumiendo, en todo el estudio en la escala EQi-YV y respectivas subescalas, resultaron datos estadísticamente significativos. Los resultados de la escala EQ dejan entender que las submuestras que más se beneficiaron de esta intervención fueron las de primaria de Italia, que aumentó su Estado Animo tras el programa; la muestra global de Italia que aumenta su nivel de Inteligencia emocional y Estado de Ánimo y la Competencia Interpersonal tras el programa; la de secundaria en Competencia

Interpersonal y la de secundaria de Italia que disminuye el Estrés tras 5 meses del programa.

Interesantes también los resultados con tamaño de efecto grande en la muestra de primaria italiana tras el programa en Estado de ánimo y los obtenidos en la Inteligencia Emocional global tras el programa que son afines a los obtenidos en el estudio de Ghiroldi et al. (2020) y por contraste, por no obtener resultados significativos, con el de Bonazza (2017) y Tria (2016). Resultados parecidos en Estado de Ánimo son apreciables en el trabajo de Ricarte & Ros (2015) y en el de Bennett et al. (2016) aunque en esta última muestra con alumnos mayores. En nuestro estudio tenemos resultados significativos con tamaño de efecto mediano en Inteligencia Emocional global, en Estado de Ánimo y Competencia Interpersonal en la muestra total de Italia tras el programa; efectos observables también en el estudio italiano de Ghiroldi et al. (2020) donde se apreció la disminución de problemas emocionales. Al contrario, los estudios italianos de Bonazza (2017) y de Tria (2016) no observan resultados significativos en Inteligencia Emocional. Destacamos los resultados significativos en secundaria para la subescala de Competencia Interpersonal, comparables con de Rodríguez-Ledo (2015) por afinidad y por contraste con los resultados negativos obtenidos por Bonazza (2017) y Tria (2016), aunque estos dos últimos trabajos sea con niños de primaria. También queremos poner en evidencia los resultados obtenidos en la secundaria italiana en Manejo de Estrés comparables con los observados en los estudios que utilizaron el programa *Mindful Schools* como el de Haygeman, (2017) y el de Smith et al. (2012), aunque en este último la muestra va de preescolar a primaria. El estudio italiano citable, con alumnos de hasta 12 años, es siempre el de Ghiroldi. Muchos los proyectos científicos con alumnos de secundaria en que se admiran mejoras en el manejo de estrés después de un programa de mindfulness en muestras parecidas a la nuestra de secundaria de Italia como los estudios de Anand et al. (2011), Bauer et al. (2019), Bluth et al. (2015), Burckhardt et al., (2016b), Campbell et al. (2019), Carreres-Ponsoda (2017), Dowling, et al. (2019), Feagans Gould (2010), Fung et al. (2019), Kuyken et al. (2013), Livheim et al. (2015), Metz (2013), Puolakanaho et al. (2019), Reiss (2013), Sibinga et al., (2013), Terjestam (2011), Terjestam, (2016), Van der Gucht et al. (2018), Viafora (2015) y el de White (2012) pero este último con alumnos de primaria. Coincidencia con

nuestros resultados también con los de los metaanálisis de Carsley et al., (2018), Kallapiran et al. (2015), Zoogman et al. (2015), Zenner et al. (2014), Feiss et al. (2019), Klingbeil et al. (2017) van Loon et al. (2020) o en la revisión sistemática de Black et al. (2009) y Simkin & Black, (2014). Los análisis de mediación del nivel de conciencia plena alcanzado en el postest sobre el influjo que la participación en el entrenamiento en mindfulness sobre el cambio de la Inteligencia Emocional obtenida en el postest, comparado con el pretest, no ha sido significativa. Muy pocos estudios efectuaron mediaciones y ninguno usando como mediador el nivel de mindfulness (Fung et al., 2019; Van der Gucht et al., 2018). No obstante, no haya habido mediación con el nivel de conciencia plena es interesante la coincidencia con estos resultados en esta submuestra con significaciones estadísticas y un tamaño de efecto mediano en el seguimiento y en el pretest- seguimiento en Conciencia Plena, como en el Control Emocional y en el Índice de Regulación Emocional tras el programa y con un tamaño de efecto mediano en el rendimiento académico.

5.5 Síntesis Global de los Resultados

Presentamos aquí una síntesis de todos los resultados del presente estudio, recordando las variables, los instrumentos utilizados para medirlas y los participantes. Seguidamente, informamos de los resultados más relevantes con significación estadística, comenzando por los obtenidos en los resultados académicos, las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional, y los relacionamos con los datos significativos y con mayores tamaños de efecto en atención plena. De esta forma, hacemos una lectura de los datos en horizontal.

La variable independiente y las dependientes de este estudio han sido bien seleccionadas porque tanto el rendimiento académico, como, sobre todo, las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional, han sido relacionadas habitualmente con programas de entrenamiento de mindfulness en las escuelas, a nivel internacional. Este reconocimiento ha permitido tener suficiente apoyo bibliográfico para este estudio. Solo hay que precisar que la escala CAMM, para medir la atención plena, no ha sido un instrumento apreciable para toda la muestra

Las hipótesis del presente estudio han sido parcialmente verificadas y, aunque no hubo significaciones estadísticas que hayan comprobado el posible efecto mediador del nivel de conciencia plena conseguido en el postest sobre el cambio del rendimiento académico, de las funciones ejecutivas y de la inteligencia emocional alcanzada también después de la intervención (medida postest), un número importante de resultados obtenidos en varias escalas y subescalas que miden resultados académicos, funciones ejecutivas o inteligencia emocional alcanzan la dirección esperada y coinciden con una mejora en atención plena en las mismas submuestras.

Las submuestras con mejores resultados han sido las de secundaria de Italia y la de secundaria global. La submuestra de secundaria italiana indica significaciones estadísticas en la atención plena en el postest- seguimiento y en el pretest- seguimiento y en el rendimiento académico tras el programa con tamaño de efecto mediano; en la escala BRIEF los resultados significativos son en las subescalas de Control Emocional en el postest con tamaño de efecto grande y en el Índice de

Regulación Conductual siempre tras el programa, pero con tamaño de efecto mediano; en la subescala de Manejo de Estrés del EQi-YV en el pretest- seguimiento con tamaño de efecto mediano. El mantenimiento o las mejoras del nivel de atención plena en el seguimiento son apoyadas por la literatura. El hecho de que la submuestra de secundaria italiana haya obtenido resultados bastante satisfactorios se puede justificar con el hecho que la instructora- investigadora ha sido de madre lengua italiana y haya impartido antes las clases en España, consiguiendo más experiencia con la impartición del programa in Italia. Muy pocos son los estudios italianos que estudian los efectos del mindfulness en ámbito escolar y de los que hay no todos obtuvieron los resultados esperados.

En la submuestra de secundaria global, los estudiantes han obtenido significaciones estadísticas en los niveles de atención plena en el seguimiento y en el rendimiento académico en el postest, los dos con tamaño de efecto mediano; en algunas subescalas del BRIEF que mide las funciones ejecutivas (Control Emocional, con tamaño de efecto grande y Índice de Regulación Conductual con tamaño de efecto mediano) tras el programa; en la Competencia Interpersonal del EQi-YV en el pretest- seguimiento con tamaño de efecto mediano. Aunque no alcance significaciones estadísticas en la mediación, podemos observar estas coincidencias en estas dos muestras; hallazgos que corresponden con la literatura que indica que la adquisición del mindfulness y, por consecuencia, las mejoras en el resto de las variables resultan más efectivas en la etapa de la adolescencia.

Resultados interesantes también para otras submuestras, aunque no coincidan con mejoras significativas en el nivel de atención plena, que registró solo tendencias positivas en las demás submuestras. Estos resultados escasos en atención plena se pueden justificar, en primaria, observando el nivel de fiabilidad no satisfactorio de la escala de atención plena CAMM con esta submuestra. En las demás submuestras, varios pueden ser los factores que han influido a estos escasos resultados: la dosificación, la dilución semanal de las sesiones de mindfulness y la duración del programa, que la instructora- investigadora haya sido externa al contexto escolar que, como dice la literatura, puede ser un factor que influye negativamente en los resultados.

De estas otras submuestras con resultados satisfactorios, destacamos la de primaria de Italia y la global de Italia. En la primaria de Italia observamos solo tendencias positivas en atención plena pero una mejoría consistente (significaciones con tamaño de efecto grande) en los resultados académico en el postest y en el pretest- seguimiento; como en el nivel de Organización en el seguimiento y de Control Inhibitorio a los 8 meses del inicio del programa con tamaño de efecto mediano para lo que se refiere a las funciones ejecutivas; en el Estado de Ánimo (tamaño de efecto grande) y en el nivel global de Inteligencia Emocional (tamaño de efecto mediano), los dos tras el programa. Estas mejoras son difícilmente atribuibles a la mejora del nivel de atención plena que ha sido mínima. En otros estudios, sin análisis de mediación, se observan resultados parecidos a los obtenidos en esta submuestra.

En la submuestra global de Italia se observan tendencias en la mejora del nivel de atención plena, casi significativas en el pretest- seguimiento y significaciones estadísticas en los resultados académicos con tamaño de efecto mediano en el postest y grande en el pretest- seguimiento; en la Memoria de Trabajo tras el programa y en la Organización en el seguimiento con tamaño de efecto mediano y en el Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento a los 8 meses del inicio del programa con tamaño de efecto pequeño por lo que se refiere a las funciones ejecutivas; en la Inteligencia Emocional global, en el Estado de Ánimo y en la Competencia Interpersonal tras el programa con tamaño de efecto mediano y en Estado de Ánimo en el pretest seguimiento con tamaño de efecto pequeño. Aquí también resulta difícil inferir que los resultados de esta muestra sean debidos a las mejoras en la atención plena, aunque se hayan observado tendencias positivas en esta subescala y existan trabajos parecidos a este que confirmen estos resultados aun sin análisis de mediación.

No obstante, se podría decir que muchos resultados en las submuestras de Italia se pueden justificar con el hecho que el estudio ha sido realizado antes en España que en Italia habiendo conseguido la instructora mayor experiencia y siendo de madre lengua italiana, realizando el estudio

en la escuela donde ha impartido clase antes de empezar la intervención, eso si los resultados se pudiesen asociar a la mediación de la atención plena (como observando las coincidencias de mejoras en secundaria de Italia, por ejemplo).

En la muestra global se observan un tendencia positiva casi significativa con tamaño de efecto pequeño en la conciencia plena en el seguimiento; resultaron significativos los efectos en los alcances académicos con tamaño de efecto mediano en el posttest y con tamaño de efecto pequeño tras 8 meses del inicio del programa; en el Índice de Funciones ejecutivas Funciones ejecutivas global, en el Control Emocional, en la Memoria de Trabajo y en Índice de Regulación Conductual, en el posttest y en el Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento, todos con tamaño de efecto pequeño, mientras que en la Inteligencia Emocional de toda la muestra solo se relevan tendencias positivas. En esta muestra se ha observado también la moderación del Índice de Metacognición sobre el nivel de atención plena conseguido: los estudiantes con menor Índice de Metacognición mejoraron más sus niveles de atención plena tras el programa. Los resultados de esta moderación son interesantes si se quiere empezar a pensar a cuáles características tienen los estudiantes que consiguen mayor beneficio de estos tipos de programa. Además, este tipo de moderación no son muy comunes entre los estudios de la literatura estudiada que por otro lado confirman los resultados obtenidos en esta submuestra.

Para la muestra global de primaria no se notan mejoras en la atención plena en ningún momento de la medición, posiblemente debido a la no validez de la escala en esta submuestra cosa que quita valor también a los resultados de los análisis de mediación. Por otro lado, en esta muestra, se observa una mejora en los niveles de rendimiento académico con tamaño pequeño tras el programa y con tamaño de efecto mediano; mejoras en la Flexibilidad tras el programa y en el Control Inhibitorio en el pretest- seguimiento con tamaño de efecto pequeño y e Organización en el seguimiento con tamaño de efecto mediano; ningún resultado en la Inteligencia Emocional, solo alguna tendencia positiva. Resultados no atribuibles al programa, aunque se podría poner en duda

esta afirmación si se considera que la escala CAMM no ha sido fiable en la submuestra de primaria.

Varios estudios sin mediación indican resultados parecidos.

En la muestra de España no se obtuvieron resultados en la conciencia plena de algún tipo, pero si en el rendimiento escolar con tamaño de efecto mediano después del entrenamiento y en el seguimiento; en el Control Emocional tras el programa y en la Flexibilidad en el seguimiento con tamaño de efecto mediano ero ningún resultado significativo, solo pocas tendencias positivas en la Inteligencia Emocional y sus subescalas. Estos resultados no se pueden atribuir al programa por no poderse observar ninguna mejora en los niveles de atención plena en ninguna etapa de la mediación, pero en muchos estudios que no realizaron análisis de mediación se pueden observar datos parecidos

En la muestra de secundaria de España desafortunadamente no se observan significaciones estadísticas en ninguna medida, solo tendencias positivas desde la atención plena hasta la inteligencia emocional, mayormente con tamaño de efecto pequeños. Desafortunadamente no pudimos registrar los resultados académicos en la secundaria de España. Se puede subrayar que la motivación de los estudiantes a la participación en el entrenamiento no ha sido muy grande y que la clase ha sido atribuida al estudio por la orientadora siendo una clase con muchos problemas de comportamiento y rendimiento. En la literatura existen trabajos españoles con resultados positivos que contradicen estos resultados.

Se realizó una moderación por el género, pero los resultados no fueron significativos eso quiere decir que el género no ha influido en la adquisición del mindfulness.

Hay apoyo bibliográfico para los resultados obtenidos de estudios parecidos al nuestro por muestras, tipo de programa, diseño, objetivos, instrumentos utilizados etc.; pero muy pocos de ellos realizan análisis de mediación, o no lo hacen utilizando el nivel de atención plena. Este hecho da originalidad a este estudio, aunque no se validen plenamente las hipótesis

Otro punto importante es destacar cómo este estudio confirma que la etapa de desarrollo favorita para la adquisición de la atención plena es la adolescencia. Finalmente, los

entrenamientos en mindfulness en primaria, aunque puedan ser menos interesantes en términos de resultados inmediatos, lo son a la hora de crear una costumbre saludable en los estudiantes, para que en secundaria se puedan beneficiar más de estos programas, aunque los acepten con menos interés comparado con los alumnos de primaria.

5.6 Limitaciones sobre los Resultados

Varios factores pueden haber influido en estos resultados no tan satisfactorios. A continuación, señalamos una serie de factores que han podido obstaculizar la consecución de algunos de los objetivos de este estudio.

En relación a la estructura del programa, señalamos que el hecho de haber impartido una única sesión a la semana, de máximo 55 minutos, ha sido un límite frente a la posibilidad de distribuir el mismo periodo en sesiones más cortas durante la semana. La revisión de la literatura pone de manifiesto que dosis más amplias de clases ayudan a mejorar los niveles de atención plena, y también a bajar los niveles de estrés, mejorar el bienestar y las funciones ejecutivas.

Como hemos dicho anteriormente, el tiempo y distribución de nuestras sesiones se ha debido al hecho de que el estudio se ha empezado en España, en la etapa de secundaria, y la orientadora del instituto nos dio la posibilidad de intervenir en la hora de tutoría de una clase en concreto. Además, dicha tutoría era llevada por un profesor favorable a la aplicación del programa en su clase, porque es un practicante de meditación.

Para poder comparar los grupos, ha sido necesario repetir la estructura del programa, con las mismas características para la muestra de primaria en España y para primaria y secundaria en Italia. De esta forma, los horarios, las dosis y la distribución semanal ha sido la misma en todos los grupos experimentales. No obstante, hay que señalar que en un grupo (secundaria Italia) no se ha podido asignar un horario estable a la clase semanal de mindfulness, sino que cada semana se adaptaba a las horas que los profesores de la clase podían dejar disponible.

Otra limitación importante ha sido la imposibilidad de seguir las prácticas de los estudiantes en casa. El programa no incorpora exactamente la sugerencia de practicar ejercicios de mindfulness en casa, aunque, pero se hace la sugerencia de practicar las técnicas aprendidas en casa, sin obligarlos; que ya están muy ocupados con las tareas escolares. Además, no tuvimos instrumentos tecnológicos para invitarlos a practicar, como aplicaciones o audios para entrenar solos. El resultado

ha sido que casi ningún estudiante ha practicado en casa. Se puede considerar que, si se juntan dos clases del programa Mindful Schools en una única sesión semana, podría ser beneficioso crear instrumentos para motivar a los estudiantes para realizar una práctica en casa, entre clase y clase.

Para subsanar esta limitación, algunos autores consultados sugieren el uso de algún soporte tecnológico como una app que pueda motivar a los estudiantes a la práctica, pero también la posibilidad de contactar con los estudiantes en momentos diferentes de las sesiones de mindfulness, pero dentro de la jornada escolar, como en la pausa después de la comida o en momentos de descanso entre una clase y otra. Sin embargo, no hemos podido desarrollar este tipo de tecnología, por la falta de recursos personales, de disponibilidad temporal y de apoyo de la institución en la que se desarrolla la investigación. Las tareas para casa se han dejado como recomendación y, en la mayoría de los casos, los alumnos no han practicado durante la semana, entre una sesión y otra. En definitiva, para este estudio concreto no se encontró la manera de seguir a los estudiantes para favorecer la practica en casa. Encontrar otros momentos de agregación en el centro, come antes o después de la comida u otros momentos neutros en el horario escolar, tampoco ha sido fácil de coordinar por falta de colaboración en los centros educativos.

Por lo que respecta a la dinámica del aula, en ocasiones, ha habido dificultad para el seguimiento de las normas; sobre todo, en las clases de secundaria sobre todo de España y también en la primaria de Italia; grupos, estos dos últimos, asignado por la directora justo por los problemas de disciplina.

Con respeto a esta última limitación, se podría también subrayar que siempre no ha resultado fácil motivar a los estudiantes, principalmente, a los mayores. Debemos tener en cuenta que han participado en un programa de mindfulness porque lo han decidido los profesores, de acuerdo con los padres. Como sabemos por los adultos, un factor muy importante en la práctica del mindfulness es la motivación para poder prestar atención con curiosidad.

Recordemos también que ha habido una única instructora de mindfulness para los cuatro grupos entrenados; no ha habido asistente y, en el caso de secundaria de Italia, la instrucción se ha dado sin el/la profesora de la clase.

Es importante señalar que, para todos los grupos participantes, la instructora ha sido externa al contexto educativo; además, en el caso de España, también se añade la circunstancia de ser extranjera y aunque hable perfectamente español, los estudiantes pueden haber percibido este factor como distractor.

El apoyo del contexto escolar ha sido limitado sobre todo en secundaria donde los profesores de las clases de los grupos experimentales han dejado mayormente sola a la instructora-investigadora con los alumnos y los profesores de la clase no han colaborado en mantenimiento de la disciplina, sobre todo en la secundaria de Italia. De hecho, una limitación puede haber sido la falta de un/a co-instructor/a.

También señalamos limitaciones relacionadas con los instrumentos de medida: el CAMM en primaria y en secundaria de Italia en el pretest no resulta fiable, aspecto que podría invalidar los resultados de la conciencia plena y de las mediaciones en las muestras citadas; sobre todo se puede suponer que para los estudiantes de 8 años para los cuales la comprensión lectora puede ser muy limitada. Además, esta escala es testada para estudiantes de 9 años mientras que parte de los que participaron en este estudio en primaria tuvieron 8. Como afirma Zenner et al. (2014), las limitaciones en otros estudios han sido debidas también al hecho de que muchas de las escalas utilizadas no han sido realmente adecuadas sugiriendo que los investigadores podrían pilotar sus medidas antes de utilizarlas o emplear medidas que hayan sido sensibles en otros estudios. En nuestro caso habría sido necesario hacer un pilotaje de la escala CAMM, que ha resultado poco consistente en el caso de la primaria y de secundaria de Italia en el pretest, pero este trabajo se ha dejado para eventuales futuros trabajos.

la escala CAMM, para medir la atención plena, no ha sido un instrumento apreciable para toda la muestra porque se ha demostrado poco fiable en la submuestra de primaria donde muy probablemente la comprensión lectora es aún limitada. Además, hay muchas validaciones del CAMM en España y en Italia y estos estudios recientes sobre la validación ponen de manifiesto que los programas de Mindfulness en la escuela es una línea de investigación aún por explorar y que por eso no tiene aún instrumentos de medida siempre adaptado a las varias etapas de desarrollo y a las varias culturas.

Algunos grupos de estudiantes involucrados en el estudio fueron catalogados por sus profesores como grupos conflictivos y por ello cedidos para el programa de mindfulness, exactamente la primaria de Italia y la secundaria de España. Esto puede tener una doble lectura: existen resultados positivos a pesar de que el nivel de partida de los estudiantes ha sido peor; pero también se puede suponer que no hayan sido grupos comparables (control y experimental) en algunas etapas y países. No obstante, por la experiencia de varios científicos en el campo, se observa a menudo que habitualmente, los responsables de las estructuras involucradas en estos estudios (directores, orientadores, profesores y familias), quieren hacer participar en programas específicos como el de este estudio, las clases que tienen un nivel inicial bajo en rendimiento académico o en relación a la convivencia en las clases. Eso puede hacer suponer que estas clases, en realidad, puedan evolucionar también peor. Sin embargo, en nuestro estudio se ha efectuado un análisis de moderación para poder obviar este problema y se ha observado cómo los alumnos con peor Índice de Metacognición son los que más han mejorado en atención plena. Sería necesario continuar investigando en esta dirección para ver si se confirman estos resultados.

Otra limitación puede haber sido que no hemos contado con los profesores como informantes; es decir, sólo hemos contado con instrumentos cumplimentados por los alumnos y los padres. Habríamos podido alcanzar una visión más amplia sobre la eficacia del mindfulness en la escuela; no obstante, no se ha querido gravar tanto sobre ellos, que ya han permitido entrar en sus clases para impartir un programa experimental bastante extenso.

Otra limitación puede haber sido la recogida de datos cualitativos que por razones de tiempo se han excluido del estudio.

Si consideramos las recomendaciones de los estudios precedentes a este, tenemos que decir que en este estudio ha faltado un grupo de control activo.

5.7 Futuras Investigaciones

Para las futuras investigaciones se sugiere que tengan grupo de control activo para comparar los efectos del mindfulness sobre otras actividades. Sería interesante también contar con estudios longitudinales para observar los efectos de las intervenciones en mindfulness en las diferentes etapas de desarrollo y también para observar cómo reaccionan los adolescentes (etapa favorita para la adquisición del mindfulness) si ya han aprendido en la infancia estas técnicas poniendo en comparación grupos experimentales de adolescentes de dos tipos: uno que nunca ha practicado el mindfulness y uno que lo ha aprendido en la infancia con un grupo de control activo.

Según reporta la literatura, sería interesante poder formar a los profesores y a las familias en mindfulness: los profesores antes de los alumnos y los padres al mismo tiempo en horario extraescolar, aunque no se conocen programas que puedan ser adaptados a las dos poblaciones. Si involucramos a los padres de los estudiantes, se podría aumentar la práctica en casa de los jóvenes. Esto tendría una repercusión sobre el bienestar y la salud, de toda la familia (Biegel et al., 2009; Huppert y Johnson, 2010; Kuyken et al., 2013; Zenner et al., 2014). Es decir, contribuiría a la reducción del estrés de los adultos y de sus hijos e influiría positivamente en la salud personal y pública (Roeser & Peck, 2009) y se podría llegar a considerar el mindfulness como una buena estrategia de prevención primaria (Davidson et al., 2012).

Los estudios recientes sobre la validación del CAMM como los de Turanzas (2013), García-Rubio et al. (2019) y Guerra et al. (2019) y los italianos de Melchiorri (2014); Chiesi et al. (2017) y Saggino et al. (2017), como nuestro trabajo que reporta una escasa fiabilidad del CAMM en primaria, ponen en evidencia cómo validar instrumentos de medición de la atención plena antes de una investigación (Zenner et al., 2014) o crear instrumentos adaptados a diferentes épocas de desarrollo puede ser de interés para nuevas líneas de investigación.

Sería interesante realizar estudios con moderaciones que indaguen las características previas que tienen los estudiantes que mejoran en atención plena después de un programa (Flook, 2010 y

Randy et al. 2010) y sobre todo con mediaciones para averiguar cuánto influye la mejora en el nivel de atención plena en las otras medidas o variables dependientes.

También sería de interés fomentar estudios sobre las mejoras de las funciones ejecutivas en primaria, ya que existen escasos estudios con muestras de escolares y se hace necesario observar cuáles de ellas son potenciables, en estudiantes más jóvenes, con análisis de moderación para ver cuales mejoran y en qué tipo de alumnos.

También sería interesante poder estudiar estudiantes o niños de preescolar en la etapa de desarrollo que va desde los 4 hasta los 6 años o sea la época en que hay la primera ola de sinaptogénesis, que haya seguido un entrenamiento en mindfulness adaptado a sus capacidades. Eso para poder comparar los efectos de los entrenamientos en mindfulness quizás entre dos etapas o tres etapas de desarrollo, dos de las cuales se consideran ventanas de oportunidades para ser momentos de fuerte sinaptogénesis y podas de las conexiones neuronales inutilizadas.

Interesantes también seguir investigando sobre las dosis de clase de mindfulness que realmente permiten mejorar otras variables y averiguar cuánto influye de la experiencia del instructor. Y también cuáles son los programas más efectivos y qué componentes esenciales del mindfulness fomentan. Otra cuestión que también se podría también estudiar es si la fidelidad al programa es un elemento que permite conseguir resultados o los impide porque no permite adecuar las clases de mindfulness a las necesidades específicas que presenta cada grupo clase.

Capítulo 6: Conclusiones

Considerando las hipótesis asociadas al objetivo general de este estudio, de una forma global, se puede afirmar que se cumplen parcialmente. La primera hipótesis se verifica parcialmente; con respecto al efecto global de la intervención se ha observado una mejoría estadísticamente significativa ($p < 0,05$) en las puntuaciones de los grupos experimentales tanto pretest-postest como pretest-seguimiento con respecto a los grupos de control en:

- Algunas de las calificaciones (rendimiento académico).
- Algunas de las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Algunas las variables que miden inteligencia emocional.
- Ningunas de las hipótesis anteriores han sido mediadas estadísticamente por el nivel de conciencia plena alcanzado en el postest.

La segunda hipótesis se verifica parcialmente; en relación con el efecto global de los resultados de la intervención se ha observado un mantenimiento o una mejoría estadísticamente significativa ($p < 0,05$) en las puntuaciones postest-seguimiento de los grupos experimentales con respecto a los grupos de control en:

- Algunas de las calificaciones (rendimiento académico).
- Algunas de las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Algunas de las variables que miden inteligencia emocional.
- Ningunas de las hipótesis anteriores han sido mediadas estadísticamente por el nivel de atención plena alcanzado en el post.

La tercera hipótesis se verifica parcialmente; con relación a la nacionalidad, se han observado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre estudiantes españoles e italianos en el efecto de la intervención pretest-postest, pretest-seguimiento y de mantenimiento o mejoría en:

- Algunas de las calificaciones (rendimiento académico).
- Algunas de las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Algunas de las variables que miden el bienestar subjetivo.
- Ningunas de las hipótesis anteriores han sido mediadas estadísticamente por el nivel de conciencia plena alcanzado en el post.

La cuarta hipótesis se ha verificado parcialmente; por lo que respecta a la etapa educativa, se han observado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre estudiantes de educación primaria y secundaria en el efecto de la intervención pretest-postest, pretest-seguimiento y de mantenimiento o mejoría en el efecto de la intervención postest- seguimiento a favor de la secundaria en:

- Algunas las calificaciones (rendimiento académico).
- Algunas las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Algunas las variables que miden inteligencia emocional.
- Ningunas de las hipótesis anteriores han sido mediadas estadísticamente por el nivel de atención plena alcanzado en el post.

La quinta hipótesis ha sido verificada parcialmente en cuanto, por lo que respecta a la interacción entre etapa educativa y nacionalidad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes españoles de educación primaria e italianos de educación primaria y entre los españoles de educación secundaria e italianos de educación secundaria en el efecto de la intervención pretest-postest, pretest-seguimiento y de mantenimiento o mejoría en el postest-seguimiento en:

- Algunas de las calificaciones (rendimiento académico).
- Algunas de las variables que miden las funciones ejecutivas.
- Algunas de las variables que miden el bienestar subjetivo.
- Ningunas de las hipótesis anteriores han sido mediadas estadísticamente por el nivel de atención plena alcanzado en el post.

No podemos concluir de forma categórica que el efecto del entrenamiento con el programa Mindful School haya sido eficaz para todas las variables estudiadas, ni para todas las submuestras; sin embargo, hay suficientes datos significativos que nos indican algunas mejoras en la adquisición de la atención plena, del rendimiento académico, de las funciones ejecutivas y de la inteligencia emocional en la muestra de secundaria de Italia y de secundaria global.

Chapter 6: Conclusions

Considering the hypotheses associated with the general objective of this study, in a global way, it can be stated that they are partially fulfilled. The first hypothesis is partially verified; with respect to the overall effect of the intervention, a statistically significant improvement ($p < 0.05$) has been observed in the scores of the experimental groups both pretest-posttest and pretest-follow-up with respect to the control groups in:

- Some of the academic grades (academic achievements).
- Some of the variables measuring executive functions.
- Some of the variables measuring emotional intelligence.
- None of the previous hypotheses have been statistically mediated by the level of mindfulness achieved in the post-test.

The second hypothesis is partially verified; in relation to the overall effect of the results of the intervention, a statistically significant ($p < 0.05$) maintenance or improvement in the posttest-follow-up scores of the experimental groups with respect to the control groups has been observed in:

- - Some of the academic grades (academic achievements).
- Some of the variables measuring executive functions.
- Some of the variables measuring emotional intelligence.
- None of the previous hypotheses have been statistically mediated by the level of mindfulness achieved in the post.

The third hypothesis is partially verified; in relation to nationality, statistically significant differences ($p < 0.05$) were observed between Spanish and Italian students in the effect of the pretest-posttest, pretest-follow-up and maintenance or improvement intervention on:

- Some of the academic grades (academic achievements).

- Some of the variables measuring executive functions.
- Some of the variables measuring subjective well-being.
- None of the above hypotheses have been statistically mediated by the level of mindfulness achieved in the post.

The fourth hypothesis has been partially verified; as far as the educational stage is concerned, statistically significant differences ($p < 0.05$) have been observed between primary and secondary education students in the effect of the pretest-posttest, pretest-follow-up and maintenance or improvement in the effect of the posttest-follow-up intervention in favor of the secondary in:

- Some the grades (academic achievements).
- Some of the variables measuring executive functions.
- Some of the variables measuring emotional intelligence.
- None of the above hypotheses have been statistically mediated by the level of mindfulness achieved at post.

The fifth hypothesis has been partially verified in that, as far as the interaction between educational stage and nationality is concerned, statistically significant differences were found between Spanish primary school students and Italian primary school students and between Spanish secondary school students and Italian secondary school students in the effect of the intervention pretest-posttest, pretest-follow-up and maintenance or improvement at posttest-follow-up on:

- Some of the grades (academic performance).
- Some of the variables measuring executive functions.
- Some of the variables measuring subjective well-being.

- None of the above hypotheses have been statistically mediated by the level of mindfulness achieved in the post.

We cannot categorically conclude that the effect of Mindful School training was effective for all the variables studied, nor for all the subsamples; however, there are enough significant data to indicate some improvements in the acquisition of mindfulness, academic performance, executive functions and emotional intelligence in the Italian high school and global high school sample.

Referencias Bibliográficas

- Achenbach, T. M. (1995). Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of child and adolescent psychopathology. *Developmental Psychopathology*, 1(Theory of mind), 57–80.
<https://psycnet.apa.org/record/1995-97696-003>
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. In *An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington.
- Amadei Gherardo. (2013). *Mindfulness. Essere consapevoli - Gherardo Amadei - Libro - Il Mulino - Universale paperbacks Il Mulino | IBS*.
- Amutio- Kareaga, A., & Smith, J. C. (2008). Stress and irrational beliefs in college students. In *Ansiedad y estrés, ISSN 1134-7937, Vol. 14, N° 2-3, 2008, págs. 211-220* (Vol. 14, Issue 2, pp. 211–220). Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2999018>
- Amutio-Kareaga, A., Franco Justo, C., Gázquez Linares, J. J., & Mañas Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433–444.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Anand, U., & Sharma, M. P. (2011). Impact of a Mindfulness-Based Stress Reduction program on stress and well-being in adolescents: A study at a school setting. *J. Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health*, 7(3), 73–97.
- Andersen, S. L., & Teicher, M. H. (2009). Desperately Driven and No Brakes: Developmental Stress Exposure and Subsequent Risk for Substance Abuse. *Neurosci Biobehav Rev.*, 33(4), 516–524.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2008.09.009>.Desperately
- Anderson, W. T. (2016). Mindful Music Listening Instruction Increases Listening Sensitivity and Enjoyment. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(3), 48–55.

<https://doi.org/10.1177/8755123314567905>

Angold, A., Costello, J., Van Kammen, W., & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents: factor composition and structure across development. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 5(4), 251–262.

Araya-Véliz Claudio. (2016). *Medida , efectos y significados asociados a un entrenamiento basado en mindfulness y auto- compasión , en mujeres con síntomas de ansiedad que viven en sectores de vulnerabilidad psicosocial. August.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4893.4649>

Arnold, D. H., Brown, S. A., Meagher, S., Baker, C. N., Dobbs, J., & Doctoroff, G. L. (2006). Preschool-based programs for externalizing problems. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 311–339.

Atkinson, M.; Wade, T. (2015). Mindfulness-based eating disorder prevention disorders : A school-based cluster randomised controlled study. *International Journal of Eating Disorders*, 48 (7), 1024–1037.

Bach, P., & Hayes, S. C. (2002). The use of acceptance and commitment therapy to prevent the rehospitalization of psychotic patients: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(5), 1129–1139. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.5.1129>

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143.
<https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg015>

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191–206.
<https://doi.org/10.1177/1073191104268029>

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment

methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45.

<https://doi.org/10.1177/1073191105283504>

Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329–342.

<https://doi.org/10.1177/1073191107313003>

Bailey, N. W. (2018). *Evidence based guidelines for mindfulness in schools*. July 2019.

https://www.rcm.org.uk/sites/default/files/Supporting Women in Labour_1.pdf

Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7(1), 59–67. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, 14.

Bar-on, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence*. June.

Bar-On, R. (2003). *How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done?* | R Bar-On | Request PDF.

https://www.researchgate.net/publication/296869385_How_important_is_it_to_educate_people_to_be_emotionally_and_socially_intelligent_and_can_it_be_done

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (James D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence : theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.

Bardos, A. N., Naglieri, J. A., & Prewett, P. N. (1992). Gender differences on planning, attention, simultaneous, and successive cognitive processing tasks. *Journal of School Psychology*, 30(3), 293–305. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(92\)90012-T](https://doi.org/10.1016/0022-4405(92)90012-T)

- Bares, C. B. (2011). Emerging metacognitive processes during childhood: Implications for intervention development with children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 28(4), 291–299. <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0233-1>
- Barnes, V. A., Davis, H. C., Murzynowski, J. B., & Treiber, F. A. (2004). Impact of meditation on resting and ambulatory blood pressure and heart rate in youth. *Psychosomatic Medicine*, 66(6), 909–914. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000145902.91749.35>
- Barnes, V. A., Pendergrast, R. A., Harshfield, G. A., & Treiber, F. A. (2008). *Impact of Breathing Awareness Meditation on Ambulatory Blood Pressure and Sodium Handling in Prehypertensive African American Adolescents*. February.
- Barnes, V., Bauza, L., & Treiber, F. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(1), 10. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-1-10>
- Bartoccini, A., Sergi, M. R., Macchia, A., Romanelli, R., Tommasi, M., Rotondo, S., & Saggino, A. (2017). Studio delle proprietà psicometriche della versione italiana della Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). = A study of the psychometric properties of the Italian version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 23(1), 11–26.
- Batty, M., & Taylor, M. J. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science*, 9(2), 207–220. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00480.x>
- Bauer, C. C., Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Whitfield-Gabrieli, S., & Gabrieli, J. D. E. (2019). Mindfulness training reduces stress and amygdala reactivity to fearful faces in middle-school children. *Behavioral Neuroscience*, 133(6), 569–585. <https://doi.org/10.1037/bne0000337>
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & 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, 34–45.

<https://doi.org/10.1177/1533210107311624>

Bei, B., Byrne, M. L., Ivens, C., Waloszek, J., Woods, M. J., Dudgeon, P., Murray, G., Nicholas, C. L., Trinder, J., & Allen, N. B. (2013). Pilot study of a mindfulness-based, multi-component, in-school group sleep intervention in adolescent girls. *Early Intervention in Psychiatry*, 7(2), 213–220.

<https://doi.org/10.1111/j.1751-7893.2012.00382.x>

Bender, S. L., Roth, R., Zielenski, A., Longo, Z., & Chermak, A. (2018). Prevalence of mindfulness literature and intervention in school psychology journals from 2006 to 2016. *Psychology in the Schools*, 55(6), 680–692. <https://doi.org/10.1002/pits.22132>

Benenson, J. F., Markovits, H., Roy, R., & Denko, P. (2003). Behavioural rules underlying learning to share: Effects of development and context. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 116–121. <https://doi.org/10.1080/01650250244000119>

Benn, R. (2010). Transcendental Meditation (TM) and emotional functioning in fifth grade students. *Focus on Alternative and Complementary Therapies*, 8(4), 480–481.

<https://doi.org/10.1111/j.2042-7166.2003.tb03975.x>

Bennett, K. et al. (2016). The impact of a Mindfulness-Based Stress Reduction course (MBSR) on well-being and academic attainment of sixth-form students. *Mindfulness*, 7(1), 105–114.

Benson, H., Greenwood, M. M., & Klemchuk, H. (1975). The relaxation response: psychophysiologic aspects and clinical applications. *Psychiatry in Medicine*, 6(1–2), 87–98.

<https://doi.org/10.2190/376w-e4mt-qm6q-h0um>

Bergen-Cico, D., Razza, R., & Timmins, A. (2015). Fostering self-regulation through curriculum infusion of mindful yoga: A pilot study of efficacy and feasibility. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3448–3461. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0146-2>

- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science, 12*(1), 23–33.
<https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>
- Bermejo, G. R., Ferrnadiz, G. C., Ferrando, P. M., Prieto Sanchez, M. D., & Saintz Gomez, M. (2018). Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes. *TEA Ediciones, EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (R., 1–60.*
- Bicrman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughcs, E. E. (1999). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*(5), 648–657.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.67.5.648>
- Biederman, J., Petty, C. R., Monuteaux, M. C., Mick, E., Parcell, T., Westerberg, D., & Faraone, S. V. (2008). The longitudinal course of comorbid oppositional defiant disorder in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: Findings from a controlled 5-year prospective longitudinal follow-up study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 29*(6), 501–507. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318190b290>
- Biegel, G., & Brown, K. W. (2010). Assessing the efficacy of an adapted in-class mindfulness-based training program for school-age children: a pilot study. *Mindful Schools, 510*, 1–8.
[http://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful Schools Pilot Study Whitepaper.pdf](http://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful%20Schools%20Pilot%20Study%20Whitepaper.pdf)
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for the Treatment of Adolescent Psychiatric Outpatients: A Randomized Clinical Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(5), 855–866.
<https://doi.org/10.1037/a0016241>
- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., & Neer, S. M. K. (1997). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and

- psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(4), 545–553. <https://doi.org/10.1097/00004583-199704000-00018>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph077>
- Black, D. S. (2015). Mindfulness Training for Children and Adolescents. A State-of-the-Science Review. *Psychology*, 1, 337–367.
- Black, D. S., & Fernando, R. (2013). Mindfulness Training and Classroom Behavior Among Lower-Income and Ethnic Minority Elementary School Children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1242–1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>
- Black, D. S., Milam, J., & Sussman, S. (2009). Sitting-Meditation interventions among youth. *Pediatrics*, 124(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2008-3434.Sitting-Meditation>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity; Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being

outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108–118.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>

Bluth, K., Gaylord, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C., & Hobbs, L. (2016). Making Friends with Yourself: A Mixed Methods Pilot Study of a Mindful Self-Compassion Program for Adolescents. *Mindfulness*, 7(2), 479–492. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0476-6>

Bogart, G. (1991). The use of meditation in psychotherapy: A review of the literature. In *American Journal of Psychotherapy* (Vol. 45, Issue 3, pp. 383–412). <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1991.45.3.383>

Bonazza, S. R. (2017). *Mindfulness a scuola: valutazione ed effetti sulle funzioni esecutive*.

Bootzin, R. R., & Stevens, S. J. (2005). Adolescents, substance abuse, and the treatment of insomnia and daytime sleepiness. *Clinical Psychology Review*, 25(5), 629–644. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.04.007>

Borkovec, T. D. (2006). Life in the future versus life in the present. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 76–80. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.76>

Bornaetxea, F. R., Morón, D. A., Gil, A. A., & Molloy, A. A. H. (2014). Construction of reality or dependent origination? From scientific psychotherapy to responsible attention. *Contemporary Buddhism*, 15(2), 216–243. <https://doi.org/10.1080/14639947.2014.934057>

Boswell, J. F., Thompson-Hollands, J., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2013). Intolerance of uncertainty: a common factor in the treatment of emotional disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 69(6), 630–645. <https://doi.org/10.1002/jclp.21965>

Brazier, D. (2013). Mindfulness reconsidered. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 15(2), 116–126. <https://doi.org/10.1080/13642537.2013.795335>

Bresciani Ludvik, M., & Eberhart, T. L. (2018). *How mindful compassion practices can cultivate social*

and emotional learning (Unesco Mgiep Working Paper).

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The missing piece. A report for CASEL. *Civic Enterprises*, 1–58. <https://eric.ed.gov/?id=ED558068>

Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, *52*(3), 263–278. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>

Broderick, P. C. (2005). Mindfulness and coping with dysphoric mood: Contrasts with rumination and distraction. *Cognitive Therapy and Research*, *29*(5), 501–510. <https://doi.org/10.1007/s10608-005-3888-0>

Broderick, P. C., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, *2012*(136), 111–126. <https://doi.org/10.1002/yd.20042>

Broderick, P. C., Kabat-Zinn, M., & Kabat-Zinn, J. (2013). *Learning to Breathe: A Mindfulness Curriculum for Adolescents to Cultivate Emotion Regulation, Attention, and Performance*. IBS.

Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, *2*(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696>

Brown, K. W., & 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, K. W., & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 242–248. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph078>

- 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://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M., & Biegel, G. M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: validation of an adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment, 23*(4), 1023–1033.
<https://doi.org/10.1037/a0021338>
- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy : The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal of Meditation and Meditation Research, 1*(January), 5–23.
<https://doi.org/10.2307/1411318>
- Buckley, J. A., & Epstein, M. H. (2004). The Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2): Providing a Comprehensive Approach to Strength-Based Assessment. *The California School Psychologist, 9*(1), 21–27. <https://doi.org/10.1007/bf03340904>
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P. J., & Hadzi-Pavlovic, D. (2016). A randomized controlled trial of strong minds: A school-based mental health program combining acceptance and commitment therapy and positive psychology. *Journal of School Psychology, 57*(August 2016), 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.008>
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P. J., Hadzi-Pavlovic, D., & Shand, F. (2017). Acceptance and commitment therapy universal prevention program for adolescents: A feasibility study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 11*(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1186/s13034-017-0164-5>
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 133–

144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>

Butzer, B., LoRusso, A., Shin, S. H., & Khalsa, S. B. S. (2017). Evaluation of yoga for preventing adolescent substance use risk factors in a middle school setting: a preliminary group-randomized controlled trial. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(3), 603–632.

<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0513-3>

Buysse, D. J., Reynolds, C. F., Monk, T. H., Berman, S. R., & Kupfer, D. J. (1989). The Pittsburgh Sleep Quality Index: a new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, *28*, 193–213.

Byrne, M., Barry, M., & Sheridan, A. (2004). Implementation of a school-based mental health promotion programme in Ireland. *International Journal of Mental Health Promotion*, *6*(2), 17–25. <https://doi.org/10.1080/14623730.2004.9721927>

Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Gabrieli, C. F. O., & Gabrieli, J. D. E. (2019). Greater mindfulness is associated with better academic achievement in middle school. *Mind, Brain, and Education*, *13*(3), 157–166. <https://doi.org/10.1111/mbe.12200>

Caballero Martínez, F. (2017). Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España ESTUDES 2016/2017. *Alergológica. Factores Epidemiológicos, Clínicos y Socioeconómicos de Las Enfermedades Alérgicas En España En 2005*, 69–107.

Cahn, B. R., & Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, *132*(2), 180–211. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.180>

Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R. H., & Greeson, J. (2010). Developing mindfulness in college students through movement-based courses: Effects on self-regulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *Journal of American College Health*, *58*(5), 433–442.

<https://doi.org/10.1080/07448480903540481>

Calmer Choice. (n.d.). *Calmer Choice, Teaching Mindfulness*. Retrieved October 30, 2017. Retrieved

March 28, 2021, from <https://calmerchoice.org/>

Calvete, E., Sampedro, A., & Orue, I. (2014). Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale-Adolescents (MAAS-A) to assess the mindfulness trait in Spanish adolescents. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*, 22(January), 257–289.

Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363. <https://doi.org/10.2307/1170677>

Campbell, A. J., Lanthier, R. P., Weiss, B. A., & Shaine, M. D. (2019). The impact of a schoolwide mindfulness program on adolescent well-being, stress, and emotion regulation: A nonrandomized controlled study in a naturalistic setting. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556989>

Carboni, J. A., Roach, A. T., & Fredrick, L. D. (2013). Impact of mindfulness training on the behavior of elementary students with attention-deficit/hyperactive disorder. *Research in Human Development*, 10(3), 234–251. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818487>

Cardaciotto, L. (2005). Assessing mindfulness: The development of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance. *ProQuest Dissertations and Theses*, August, 147-147 p.
[http://search.proquest.com/docview/304993749?accountid=14477%5Cnhttps://nevada.ual.es/biblioteca/gtb/sod/poa_login.php?centro=\\$UALMG&sid=\\$UALMG&title=&atitle=&aulast=Cardaciotto%2C+LeeAnn&date=2005&volume=&issue=&pages=](http://search.proquest.com/docview/304993749?accountid=14477%5Cnhttps://nevada.ual.es/biblioteca/gtb/sod/poa_login.php?centro=$UALMG&sid=$UALMG&title=&atitle=&aulast=Cardaciotto%2C+LeeAnn&date=2005&volume=&issue=&pages=)

Cardaciotto, L. (2008). The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance. *Assessment*, 15(2), 204–223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>

Carl, J. R., Fairholme, C. P., Gallagher, M. W., Thompson-Hollands, J., & Barlow, D. H. (2014). The effects of anxiety and depressive symptoms on daily positive emotion regulation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 224–236. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9387-9>

- Carlini, R. J., & Parks, T. W. (1993). ADD-H Comprehensive Teacher's Rating Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 11*(1), 95–97. <https://doi.org/10.1177/073428299301100114>
- Carlson, L. E., Speca, M., Patel, K. D., & Goodey, E. (2003). Mindfulness-based stress reduction in relation to quality of life, mood, symptoms of stress, and immune parameters in breast and prostate cancer outpatients. *Psychosomatic Medicine, 65*(4), 571–581. <https://doi.org/10.1097/01.PSY.0000074003.35911.41>
- Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Cortell-Tormo, J. M. (2017). The effect of an out-of-school mindfulness program on adolescents' stress reduction and emotional wellbeing. *Cuadernos de Psicología Del Deporte, Vol. 17*(Nº. 3), 35–44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6289836>
- Carsley, D., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness-based colouring for test anxiety in adolescents. *School Psychology International, 39*(3), 251–272. <https://doi.org/10.1177/0143034318773523>
- Carsley, D., Heath, N. L., & Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology, 31*(3), 239–255. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056925>
- Carsley, D., Khoury, B., & 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>
- Carstensen, L. L., Fung, H. H., & Charles, S. T. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion, 27*(2), 103–123. <https://doi.org/10.1023/A:1024569803230>
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*(1), 92–100.

https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6

Case, R. (1985). *Intellectual Development: Birth to Adulthood*. London: Academic Press.

Caspi A, Taylor A, Moffitt TE, P. R. (2000). Neighborhood deprivation affects children's mental health: Environmental risks identified in a genetic design | Duke Moffitt & Caspi. *Psychological Science*, Jul;11(4), 338–342. <https://moffittcaspi.trinity.duke.edu/neighborhood-deprivation-affects-childrens-mental-health-environmental-risks-identified-genetic>

Cassá López, É., & Pérez-Escoda, N. (2010). *Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13): Estudio preliminar*.

Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449–464. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003>

Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593–600. <https://doi.org/10.1089/acm.2008.0495>

Chiesi, F., Dellagiulia, A., Lionetti, F., Bianchi, G., & Primi, C. (2017). Using Item Response Theory to Explore the Psychometric Properties of the Italian Version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Mindfulness*, 8(2), 351–360. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0604-y>

Chiu, L. H. (1997). Development and validation of the School Achievement Motivation Rating Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(2), 292–305. <https://doi.org/10.1177/0013164497057002008>

Choi, A. (2018). *Emotional well-being of children and adolescents: review of trends and relevant factors* (OECD Education Working Papers, Issue 169). <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/41576fb2-en>

- Cianchetti, C. (2012). *Valutazione dell'intelligenza emotiva: l'EQ-i:YV* (Giunti OS (Ed.)).
<http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=245&pg=1>
- Claessens, A., & Dowsett, C. (2014). Growth and change in attention problems, disruptive behavior, and achievement from kindergarten to fifth grade. *Psychological Science, 25*(12), 2241–2251.
<https://doi.org/10.1177/0956797614554265>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, Sheldon, Kamarck, T., & Mermelstein, R. (2013). Perceived Stress Scale (PSS). *Encyclopedia of Behavioral Medicine, 1454–1455*. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_773
- Colás Valiño, V. C. (2016). *Medida P300 en una intervención basada en la disociación de componentes mindfulness para pacientes con trastorno de ansiedad generalizada*.
- Comisión Europea. (2006). Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de La Unión Europea, 30.12.2006*(394), 10–18.
- Comisión Europea. (2012). Comprender las políticas de la Unión Europea. Europa 2020 : la estrategia europea de crecimiento. *Europa 2020: La Estrategia Europea de Crecimiento*.
<https://doi.org/10.2775/39991>
- Conners, K. C., Sitarenios, G., Parker, J. D. A., & Epstein, J. N. (1998). The revised Conners' Parent Rating Scale (CPRS-R): factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1023/A>
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(6), 976–992. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.6.976>

- Corrigan, A. (1995). *Social Competence Scale. Teacher Version*. 1–5.
- Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information-processing system. *Psychological Bulletin*, *104*(2), 163–191. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.2.163>
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: Effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, *7*(JUN), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805>
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness Interventions. *Annual Review of Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
- Crocker, P. R. E. (2016). A confirmatory factor analysis of the Positive Affect Negative Affect Schedule (PANAS) with a youth sport sample. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *19*(1), 91–97. <https://doi.org/10.1123/jsep.19.1.91>
- Cross-National Collaborative Group. (1992). *The changing rate of major depression*. [https://www.ios.sinica.edu.tw/ios/people/personal/lyc/1992The Changing Rate of Major Depression.pdf](https://www.ios.sinica.edu.tw/ios/people/personal/lyc/1992The%20Changing%20Rate%20of%20Major%20Depression.pdf)
- Cunha, M., Galhardo, A., & Pinto-Gouveia, J. (2013). Child and adolescent mindfulness measure (CAMM): Estudo das características psicométricas da versão Portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *26*(3), 459–468. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300005>
- Currie, C., & et al. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Policy for Children and Adolescents*, *6*.
- Dahl, J., Wilson, K. G., Luciano, C., & Hayes, S. C. (2005). *Acceptance and Commitment Therapy for Chronic Pain* (Reno, NV:). https://contextualscience.org/publications/dahl_et_al_2005#
- Dahl, R. M. (2009). *Educating World Citizens for the 21st Century: Educators, Scientists and*

Contemplatives Dialogue on Cultivating a Healthy Mind, Brain and Heart.

<https://www.mindandlife.org/event/2009-mind-and-life-dialogue-xix/>

Dahlberg, G. M., & Moss, P. (2006). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. January.

<https://doi.org/10.4324/9780203966150>

Dalen, J., Brody, J. L., Staples, J. K., & Sedillo, D. (2015). A conceptual framework for the expansion of behavioral interventions for youth obesity: a family-based mindful eating approach. *Childhood Obesity*, 11(5), 577–584.

<https://doi.org/10.1089/chi.2014.0150>

Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. MarinerBook.

Dariotis, J. K. et al. (2016). A qualitative evaluation of student learning and skills use in a School-Based Mindfulness and Yoga Program. *Mindfulness*, Volume 7(1), 76–89.

Davenport, C., & Pagnini, F. (2016). Mindful learning: a case study of langerian mindfulness in schools. *Frontiers in Psychology*, 7(SEP), 1–5.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01372>

Dauids, Rhys, T. W., & Stede, W. (1921). *Pali-English dictionary*. Munshiram Manoharlal Pub.

Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078.

<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>

Davidson, R., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, O., & Al., E. (2012).

Contemplative practices and mental training: prospects for American education. *Child Dev Perspect.*, 6(2), 146–153. <https://doi.org/10.1007/BF02938963>

Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F.,

Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & 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>

Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1), 172–176. <https://doi.org/10.1109/MSP.2008.4431873>

Davidson, Richard, Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Jha, A., Jinpa, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R. W., & Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146–153. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x>

Davis, J. M., Fleming, M. F., Bonus, K. A., & Baker, T. B. (2007). A pilot study on mindfulness based stress reduction for smokers. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 7(1), 2. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-7-2>

De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Beers, S. R., Hall, J., Frustaci, K., Masalehdan, A., Noll, J., & Boring, A. M. (2001). Sex differences in brain maturation during childhood and adolescence. *Cerebral Cortex*, 11(6), 552–557. <https://doi.org/10.1093/cercor/11.6.552>

de Bruin, E. I., Zijlstra, B. J. H., & Bögels, S. M. (2014). The Meaning of Mindfulness in Children and Adolescents: Further Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in Two Independent Samples from The Netherlands. *Mindfulness*, 5(4), 422–430. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0196-8>

de la Cruz, O. L., & Rodríguez-Carvajal, R. (2014). Mindfulness and music: A promising subject of an unmapped field. *International Journal of Behavioral Research & Psychology*, April, 27–35. <https://doi.org/10.19070/2332-3000-140006>

De Vicente, A., Magà, I., & Berdullas, S. (2009). Psicología en las aulas. *Infocop*, 44, 22–31.

De Waal, F., Macedo, S., Ober, J., Wright, R., & Korsgaard, C. M. (2009). *Primates and philosophers: how morality evolved*. Stephen Macedo, Josiah Ober.

- De Wit, M., Pouwer, F., Gemke, R. J. B. J., Delemarre-Van De Waal, H. A., & Snoek, F. J. (2007). Validation of the WHO-5 well-being index in adolescents with type 1 diabetes. *Diabetes Care*, *30*(8), 2003–2006. <https://doi.org/10.2337/dc07-0447>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, *1*(1), 33–43. <https://doi.org/10.2307/43852807>
- Deepeshwar, S., Vinchurkar, S. A., Visweswaraiah, N. K., & Nagendra, H. R. (2015). Hemodynamic responses on prefrontal cortex related to meditation and attentional task. *Frontiers in Systems Neuroscience*, *8*, 252. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00252>
- Delgado, L. C. (2009). Correlatos psicofisiológicos de mindfulness y la preocupación. eficacia de un entrenamiento en habilidades mindfulness. In *Universidad de Granada*. <https://doi.org/ISBN:978-84-692-1832-7>
- Dellagiulia, A., Bianchi, G., & Bastianelli, L. (2015). La mindfulness in età evolutiva. Uno studio preliminare sulle proprietà psicometriche della versione italiana della Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). In *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione* (Vol. 62, Issue 359, pp. 103–118). Società editrice internazionale. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5034157>
- Derogatis, L. R., Rickels, K., & Rock, A. F. (1976). The SCL 90 and the MMPI: a step in the validation of a new self report scale. *British Journal of Psychiatry*, *128*(3), 280–289. <https://doi.org/10.1192/bjp.128.3.280>
- Desmond, C. T., & Hanich, L. (2010). *The effects of mindful awareness teaching practices in the executive functions of students in an urban, low income middle school. Figure 1*, 1–13. <http://www.wellnessworksinschools.com/WWResearchReport2009.pdf>
- Devescovi, A., Marano, A., & Innocenzi, M. (2016). Adattamento italiano del Behavior Rating Inventory of Executive Function 2, assessment delle funzioni esecutive in età scolare (BRIEF-2).

Undefined.

Dewulf, D. (2009). *Mindfulness voor jongeren*. Iannoo.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). The early years: Preschool program improves cognitive control. *Science*, *318*(5855), 1387–1388.
<https://doi.org/10.1126/science.1151148>

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, *333*(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>

Didonna, F. (2011). *Manual clínico de Mindfulness*.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. won, Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, *97*(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

Dimidjian, S., & Linehan, M. M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 166–171.
<https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg019>

Dombrowski, S. C., Timmer, S. G., & Zebell, N. (2008). Parent-child attunement therapy for toddlers: A behaviorally oriented, play-based parent training model. In *Play therapy for very young children*. Jason Aronson. (p. (p. 125–155).). <https://psycnet.apa.org/record/2008-14952-006>

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children’s social and emotional competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *Journal of Primary Prevention*, *28*(2), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>

Dowling, K., Simpkin, A. J., & Barry, M. M. (2019). A cluster randomized-controlled trial of the MindOut Social and Emotional Learning program for disadvantaged post-primary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(7), 1245–1263. <https://doi.org/10.1007/s10964->

Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019).

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 and Allied Disciplines*, *60*(3), 244–258.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, *45*(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, *9*(2), 30–44.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation and stage-environment fit. In H. Wiley (Ed.), R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (Issue 1, pp. 404–434).

Eigsti, I. M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., Davidson, M. C., Aber, J. L., & Casey, B. J. (2006). Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood. *Psychological Science*, *17*(6), 478–484. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01732.x>

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In *Handbook of moral development* (pp. 517–549).

Ellis, L., & Rothbart, M. (2001). Revision of the early adolescent temperament questionnaire. *Society for Research in Child Development*, *81*, 1–5. <http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/pdf/lesa-ellis-srcd-poster-reprint.pdf>

Engel, A. K., Fries, P., & Singer, W. (2001). Dynamic predictions: Oscillations and synchrony in top-down processing. *Nature Reviews Neuroscience*, *2*(10), 704–716.

<https://doi.org/10.1038/35094565>

Enríquez Anchondo, H. A. (2011). *Inteligencia emocional plena : Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. Universidad de Málaga.

Epstein, S., & Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 332–350.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.2.332>

Erbe, R., & Lohrmann, D. (2015). Mindfulness meditation for adolescent stress and well-being: A systematic review of the literature with implications for school health programs. *Health Educator*, 47(2), 12–19.

Esbensen, F. A., & Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth and Society*, 41(2), 209–233. <https://doi.org/10.1177/0044118X09351067>

European Union. (2019). *Early leavers from education and training* (pp. 1–10).

<https://doi.org/10.1787/9789264298576-graph74-en>

Evans, D., & Hermida Lazcano, P. (2002). *Emoción : la ciencia del sentimiento*. Taurus.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=166575>

Ewart, C. K., & Suchday, S. (2002). Discovering how urban poverty and violence affect health: Development and validation of a neighborhood stress index. *Health Psychology*, 21(3), 254–262.

<https://doi.org/10.1037/0278-6133.21.3.254>

Fabbro, F., & Muratori, F. (2012). La mindfulness: Un nuovo approccio psicoterapeutico in età evolutiva. *Giornale Di Neuropsichiatria Dell'età Evolutiva*, 32(3), 248–259.

Fabbro, Franco, Crescentini, C., Mediche, S., Udine, U., Kolbe, P., Fontina, L., Pi, S. G. T., Fabbro, F., & Ricerche, C. C. (2016). *La meditazione orientata alla mindfulness (MOM) nella ricerca*

psicologica. 4, 457–472.

Fairburn, C. G., & Beglin, S. J. (1994). Assessment of eating disorders: Interview or self-report questionnaire? *International Journal of Eating Disorders*, 16(4), 363–370.

[https://doi.org/10.1002/1098-108X\(199412\)16:4<363::AID-EAT2260160405>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/1098-108X(199412)16:4<363::AID-EAT2260160405>3.0.CO;2-#)

Feagans Gould, L., Dariotis, J. K., Mendelson, T., & Greenberg, M. T. (2012). A school-based mindfulness intervention for urban youth: Exploring moderators of intervention effects. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 968–982. <https://doi.org/10.1002/jcop.21505>

Feagans Gould, L., Dariotis, J., & Mendelson, T. (2010). Social class as moderator of the relationship between (dis)empowering processes and psychological empowerment. *Journal of Community Psychology*, 38(5), 607–621. <https://doi.org/10.1002/jcop>

Feagans Gould, L., Mendelson, T., Dariotis, J. K., Ancona, M., Smith, A. S. R., Gonzalez, A. A., Smith, A. A., & Greenberg, M. T. (2014). Assessing fidelity of core components in a mindfulness and yoga intervention for urban youth: applying the CORE Process. *New Directions for Youth Development*, 2014(142), 59–81. <https://doi.org/10.1002/yd.20097>

Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M., & Pangelinan, M. (2019). A systematic review and meta-analysis of school-based stress, anxiety, and depression prevention programs for adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1668–1685. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177–190. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9035-8>

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://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>

Fernández Berrocal, P., & Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Editorial Kairós.

Fernández, T. G., González-Pienda, J. A., Pérez, C. R., García, D. Á., & Pérez, L. Á. (2014).

Características psicométricas de la escala BRIEF para la evaluación de funciones ejecutivas en población clínica española. *Psicothema*, *26*(1), 47–54.

<https://doi.org/10.7334/psicothema2013.149>

Fernando, R. (2013). *Measuring the efficacy and sustainability of a mindfulness-based in-class intervention* (pp. 1–35).

Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: Validación de un instrumento para su medida en lengua castellana. *Revista de Psicodidáctica*, *17*(2), 309–338.

<https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.2814>

Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sáinz, M., & Fernández, M. C. (2010). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the Effects of IQ, Personality, and Self-Concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *29*(2), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0734282910374707>

Fisher, R. (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*, *1*(2), 146–151. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2006.06.004>

Fjorback, L. O., Carstensen, T., Arendt, M., Ørnbøl, E., Walach, H., Rehfeld, E., & Fink, P. (2013).

Mindfulness therapy for somatization disorder and functional somatic syndromes: Analysis of economic consequences alongside a randomized trial. *Journal of Psychosomatic Research*, *74*(1), 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2012.09.010>

Flavell, J. H. (1985). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Flook. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology, 26*(1), 70–95.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/15377900903379125>

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum.

Developmental Psychology, 51(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology, 26*(1), 70–95.

<https://doi.org/10.1080/15377900903379125>

Florsheim, P., Tolan, P., & Gorman-Smith, D. (1998). Family relationships, parenting practices, the availability of male family members, and the behavior of inner-city boys in single-mother and two-parent families. *Child Development, 69*(5), 1437. <https://doi.org/10.2307/1132276>

Foa, E. B., Costello, E. J., Franklin, M., Kagan, J., Kendall, P., Klein, R., Leonard, H., Liebowitz, M., March, J., McNally, R., Ollendick, T., Pine, D., Pynoos, R., Silverman, W., Spear, L., Evans, D. L., Gur, R. E., Hendin, H., O'Brien, C. P., ... Walsh, B. T. (2005). Anxiety Disorders. In Oxford University Press. (Ed.), *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders*.

<https://doi.org/10.1093/9780195173642.001.0001>

Fossati, A., Feeney, J., Maffei, C., & Borroni, S. (2011). Does mindfulness mediate the association between attachment dimensions and Borderline Personality Disorder features? A study of Italian non-clinical adolescents. *Attachment & Human Development, 13*(6), 563–578.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2011.608993>

Fox, K. C. R., Nijeboer, S., Dixon, M. L., Floman, J. L., Ellamil, M., Rumak, S. P., Sedlmeier, P., &

Christoff, K. (2014). Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review

- and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 43, 48–73. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.03.016>
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontier in Psychology*, 7(SEP). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>
- Franco, C. J., Soriano, E. . Y., & Justo, E. . (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España . *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(January), 1–13.
- Franco, Clemente Justo. (2007). *Meditación fluir, serenar cuerpo y mente*. Editorial Bubok.
- Franco, M., Tappatá, L., & Cianchetti, C. (2012). *EQ-i:YV Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Il “Bar-On” per bambini e adolescenti*. (Giunti (Ed.)). <http://www.giuntipsy.it/catalogo/test/eq-i-yv>
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-smith, N., & Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: Coping skills training for adolescents at school. *International Journal of Phytoremediation*, 20(2), 117–134. <https://doi.org/10.1080/02667360410001691053>
- Fung, J., Kim, J. J., Jin, J., Chen, G., Bear, L., & Lau, A. S. (2019). A randomized trial evaluating school-based mindfulness intervention for ethnic minority youth: exploring mediators and moderators of intervention effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0425-7>
- García-Rubio, C., Rodríguez-Carvajal, R., Langer, A. I., Paniagua, D., Steinebach, P., Andreu, C. I., Vara, M. D., & Cebolla, A. (2019). Validation of the Spanish version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) with samples of Spanish and Chilean children and adolescents.

- Mindfulness*, 10(8), 1502–1517. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01108-8>
- Garcia, C., Pintor, J. K., & Lindgren, S. (2010). Feasibility and acceptability of a school-based coping intervention for Latina adolescents. *Journal of School Nursing*, 26(1), 42–52. <https://doi.org/10.1177/1059840509351021>
- Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 5(1), 37–44. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2008.10.001>
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. In *Educational Psychology Review* (Vol. 22, Issue 3, pp. 297–321). <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330–343. <https://doi.org/10.1177/0734282912449441>
- Germer, C. K. (2009). *The Mindful Path to Self-Compassion : Freeing Yourself From Destructive Thoughts and Emotions* (p. 306). Guilford Publications.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.
- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 263–279. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>
- Ghiroldi, S., Scafuto, F., Federico, N., Presaghi, F., & Ianie, L. (2020). Effectiveness of a school-based mindfulness intervention on children's internalizing and externalizing problems: The Gaia project. *Mindfulness*, 11(4), 1–32.
- Giedd, J. N., Keshavan, M., & Paus, T. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*. <https://doi.org/10.1038/nrn2513>
- Gil, R. (2016). Aplicación de la terapia cognitiva basada en mindfulness y compasión a personas en

duelo. *Universidad de Valencia*, 1–267. <http://www.aemind.es/wp-content/uploads/2016/07/Tesis-Rafael-Gil-Sánchez-.pdf>

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., Kenworthy, L., & Baron, I. S. (2000). Behavior rating inventory of executive function. *Child Neuropsychology*, *6*(3), 235–238.

<https://doi.org/10.1076/chin.6.3.235.3152>

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. TH Press.

González-Mesa, G., & Amigo Vázquez, I. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, *ISSN 1699-9517*, *Vol. 13*, *Nº. 1*, 2018, *Págs. 73-91*, *13*(1), 73–91. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.159>

Goodman, M. S., Madni, L. A., & Semple, R. J. (2017). Measuring mindfulness in youth: review of current assessments, challenges, and future directions. *Mindfulness*, *8*(6), 1409–1420.

<https://doi.org/10.1007/s12671-017-0719-9>

Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *7*(3), 125–130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, *82*(3), 525–538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>

Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., & Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in Psychology*, *7*(APR), 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00590>

Gould, R. A., Buckminster, S., Pollack, M. H., Otto, M. W., & Yap, L. (1997). Cognitive-behavioral and pharmacological treatment for social phobia: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *4*(4), 291–306. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1997.tb00123.x>

- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M. S., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., Berger, Z., Sleicher, D., Maron, D. D., Shihab, H. M., Ranasinghe, P. D., Linn, S., Saha, S., Bass, E. B., & Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine, 174*(3), 357–368.
<https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.13018>
- Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology, 32*(4), 768–776.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.4.768>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2008). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. In *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* (Vol. 30, Issue 4, p. 315). <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4>
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment, 23*(3), 606–614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>
- Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. *Psychological Assessment, 20*(2), 93–102. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.2.93>
- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth : Current state of research. *Child Development Perspectives, 6*(2), 161–166. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x>
- Greenland, S. K. (2010). *The mindful child : how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Free Press.
- Gregoski, M., Barnes, V. A., Tingen, M. S., Harshfield, G. A., & Treiber, F. A. (2011). Breathing

- awareness meditation and lifeskills training programs influence upon ambulatory blood pressure and sodium excretion among African American adolescents. *J Adolesc Health*, 23(1), 1–7. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.110.956839>
- Gresham, F., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system manual* (Circle Pines (Ed.)). American Guidance Service.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Guerra, J., García-Gómez, M., Turanzas, J., Cordón, J. R., Suárez-Jurado, C., & Mestre, J. M. (2019). A brief spanish version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). A dispositional mindfulness measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(8), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081355>
- Güldal, Ş., & Satan, A. (2020). The effect of mindfulness based psychoeducation program on adolescents' character strengths, mindfulness and academic achievement. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01153-w>
- Gutierrez, A. S., Krachman, S. B., Scherer, E., West, M. R., & Gabrieli, J. D. E. (2019). Mindfulness in the classroom: Learning from a school-based mindfulness intervention through the Boston Charter Research Collaborative. *Transforming Education*.
- Hampel, P., Meier, M., & Kümmel, U. (2008). School-based stress management training for adolescents: Longitudinal results from an experimental study. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 1009–1024. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9204-4>
- Hanh, T. N. (1993). *La paz está en cada paso*. Sello Azul.
- Hanson, R. (2009). *Buddha's brain: The practical neuroscience of happiness, love, and wisdom*. New Harbinger Publications.

- Harpin, S.B., Rossi, A., Kim, A.K., & Swanson, L. M. (2017). Behavioral impacts of a mindfulness pilot intervention for elementary school students. *Education, 137*(2), 149–156.
- Hart, J. (2007). Clinical applications for meditation: A review and recommendations. *Alternative and Complementary Therapies, 13*(1), 24–29. <https://doi.org/10.1089/act.2006.13104>
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 255–262. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph080>
- Hayes, L., Boyd, C. P., & Sewell, J. (2011). Acceptance and commitment therapy for the treatment of adolescent depression: A pilot study in a psychiatric outpatient setting. *Mindfulness, 2*(2), 86–94. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s12671-011-0046-5>
- Hayes, L., & Rowse, J. (2008). Acceptance and Commitment Therapy: Experiential Adolescent Group. *Psychology*.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy, 35*(4), 639–665. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3)
- Hayes, S. C., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B. S., Fisher, G., Masuda, A., Pistorello, J., Rye, A. K., Berry, K., & Niccolls, R. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy, 35*(4), 821–835. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80022-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80022-4)
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44*(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and Commitment Therapy as a unified

- model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976–1002.
<https://doi.org/10.1177/0011000012460836>
- Hayes, S. C., & Shenk, C. (2004). Operationalizing mindfulness without unnecessary attachments. *Clin Psychol Sci Prac*, 11, 249–254. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph079>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. In *New York*. <https://psycnet.apa.org/record/1999-04037-000>
- Haygeman, E. A. (2017). An adaptation of the Mindful Schools Curriculum for adolescents: Feasibility and preliminary effectiveness on stress, depression, and mindfulness of adolescents in an after-school setting. In *ProQuest Dissertations and Theses*. University of Utah.
- Heckman, J. J. (2007). The Economics, technology and neuroscience of human capability formation. *Ssrn*, 2875. <https://doi.org/10.2139/ssrn.999371>
- Heidegger, M. (1926). *El Ser y El Tiempo*. <https://doi.org/10.1353/mln.1998.0037>
- Helms, B. J., & Gable, R. K. (1989). School Situation Survey. *California: Mind Garden Inc. Publishing*;
<https://www.mindgarden.com/140-school-situation-survey>
- Henry, J. D., & Crawford, J. R. (2005). The short-form version of the Depression anxiety stress scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(2), 227–239. <https://doi.org/10.1348/014466505X29657>
- Henry, K. L., Lovegrove, P. J., Steger, M. F., Chen, P. Y., Cigularov, K. P., & Tomazic, R. G. (2014). The potential role of meaning in life in the relationship between bullying victimization and suicidal ideation. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(2), 221–232. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9960-2>
- Hertzman, C., & Power, C. (2006). A life course approach to health and human development. *New*

York: Oxford University Press, 83–106.

Hick, S. F., & Bien, T. (2010). *Mindfulness and the therapeutic relationship*. Guilford.

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://doi.org/10.1177/1745691611419671>

Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264–274. <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>

Hyland, T. (2015). On the contemporary applications of mindfulness: Some implications for education. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 170–186. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12135>

IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. (2019). In *IBM Corp. Released 2019*. Armonk, NY: IBM Corp.

Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29–41. <https://doi.org/10.1989/ejep.v7i1.150>

Innocenti, C. D. I. (2007). *Un panorama del bienestar infantil en los países ricos*. UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2018. Informe Español*. <https://doi.org/10.3917/rtm.194.0307>

Irarrázaval, L. (2010). Psicoterapia basada en mindfulness : un antiguo método para una nueva psicoterapia. *Psiquiatría Universitaria, c*, 465–471. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.6387->

11.2012

Ivarsson, T., Gillberg, C., Arvidsson, T., & Broberg, A. G. (2002). The Youth Self-Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS) as measures of depression and suicidality among adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry, 11*(1), 31–37.

<https://doi.org/10.1007/s007870200005>

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*(1), 369–397. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000175>

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 2). Henry Holt and Company.

<https://doi.org/10.30936/1606-951x-2018-20-3/4-27-64>

Jellen, H. G., & Urban, K. K. (1986). The TCT-DP: An instrument that can be applied to most age and ability groups. *The Creative Child and Adult Quarterly, 3*(11), 138-155T.

<https://psycnet.apa.org/record/1988-12286-001>

Jensen, J. (2013). *Mindfulness and school-age children: An integrative literature review exploring developmental considerations*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion, 10*(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/a0018438>

Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2016). Effectiveness of a school-based mindfulness program for transdiagnostic prevention in young adolescents. *Behaviour Research and Therapy, 81*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.03.002>

Jon, M. and, & Kabat-Zinn. (1997). *Everyday Blessings: The Inner Work of Mindful Parenting - Tricycle: The Buddhist Review*. <https://tricycle.org/magazine/everyday-blessings-the-inner-work->

mindful-parenting/

- Joyce, A., Ety-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A., & Hased, C. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion, 3*(2), 17–25. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715677>
- Justo, C. F. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal sobre un grupo de alumnos / as de bachillerato. *Suma Psicológica, 16*(2), 113–120.
- Justo, C. F., & Luque, M. N. (2009). Efectos de un programa de meditación en los valores de una muestra de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1157–1174.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine, 8*(2), 163–190.
- Kabat-Zinn, Jon. (1994). *Wherever you go, there you are : mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, Jon. (2005). *Coming to our senses : healing ourselves and the world through mindfulness*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, Jon., & Prat, M. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana : donde quiera que vayas, ahí estás*. Paidós.
- Kabat-Zinn, Jon. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*(1), 33–47. [https://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)
- Kabat-Zinn, Jon. (1990). *Full catastrophe living : using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*.

Kabat-Zinn, Jon. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future.

Clinical Psychology: Science and Practice, 10(2), 144–156.

<https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>

Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: A meta-analysis. In *Child and Adolescent Mental Health* (Vol. 20, Issue 4, pp. 182–194). Blackwell Publishing Ltd.

<https://doi.org/10.1111/camh.12113>

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Laippala, P. (1999). Finnish modification of the 13-item Beck Depression Inventory in screening an adolescent population for depressiveness and positive mood. In *Nordic Journal of Psychiatry* (Vol. 53, Issue 6, pp. 451–457). Taylor & Francis.

<https://doi.org/10.1080/080394899427700>

Kechter, A. M. S., Black, D. S., Riggs, N. R., Warren, C. M., Ritt-Olson, A., Chou, C., & Pentz, M. (2020). Factors in the perceived stress scale differentially associate with mindfulness disposition and executive function among early adolescents. *J Child Fam Stud*, 28(3), 814–821.

<https://doi.org/10.1007/s10826-018-01313-4>.

Kelly, C. (2009). Mindfulness in schools project. Learning lessons from the adults - secular and Buddhist. *Education and Health*, 35(2), 36–38.

Kempson, R. J. (2012). *Mindfulness in Schools*. Cardiff University.

Khalsa, D. S., Amen, D., Hanks, C., Money, N., & Newberg, A. (2009). Cerebral blood flow changes during chanting meditation. *Nuclear Medicine Communications*, 30(12), 956–961.

<https://doi.org/10.1097/MNM.0b013e32832fa26c>

Khoury, B., Dionne, F., & Grégoire, S. (2018). Embodied Mindfulness: An unified concept between the eastern and western conceptualizations of mindfulness. *Annales Medico-Psychologiques*,

August. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.04.010>

- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research, 78*(6), 519–528.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. In *International Journal of Adolescent Medicine and Health* (Vol. 20, Issue 2, pp. 133–154). Freund Publishing House Ltd.
<https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.133>
- Kinder, G. D. (2018). *Golden civilization and the map of mindfulness*.
- Kjaer, T. W., Bertelsen, C., Piccini, P., Brooks, D., Alving, J., & Lou, H. C. (2002). Increased dopamine tone during meditation-induced change of consciousness. *Cognitive Brain Research, 13*(2), 255–259. [https://doi.org/10.1016/S0926-6410\(01\)00106-9](https://doi.org/10.1016/S0926-6410(01)00106-9)
- Klatt, M., Harpster, K., Browne, E., White, S., & Case-Smith, J. (2013). Feasibility and preliminary outcomes for Move-Into-Learning: An arts-based mindfulness classroom intervention. *Journal of Positive Psychology, 8*(3), 233–241. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.779011>
- Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti-Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology, 20*(1), 407–428. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001_6
- Klingbeil, D. A., Fischer, A. J., Renshaw, T. L., Bloomfield, B. S., Polakoff, B., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., & Chan, K. T. (2017). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: a meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools, 54*(1), 70–87.
<https://doi.org/10.1002/pits.21982>
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., Yassine, J., & 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>

- Kovacs, M. (1985). The Children's Depression, Inventory (CDI). *Psychopharmacology Bulletin*, 21(4), 995–998.
- Kovacs, Maria. (1997). Depressive Disorders in Childhood: An Impressionistic Landscape. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(3), 287–298. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01513.x>
- Kovacs, Maria, & Gatsonis, C. (1994). Secular trends in age at onset of major depressive disorder in a clinical sample of children. *Journal of Psychiatric Research*, 28(3), 319–329. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(94\)90014-0](https://doi.org/10.1016/0022-3956(94)90014-0)
- Kozasa, E. H., Sato, J. R., Lacerda, S. S., Barreiros, M. A. M., Radvany, J., Russell, T. A., Sanches, L. G., Mello, L. E., & Amaro, E. (2012). Meditation training increases brain efficiency in an attention task. *NeuroImage*, 59(1), 745–749. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.06.088>
- Kristeller, J. L., & Hallett, C. B. (1999). An Exploratory Study of a Meditation-based Intervention for Binge Eating Disorder. *Journal of Health Psychology*, 4(3), 357–363. <https://doi.org/10.1177/135910539900400305>
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16(9), 606–613. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x>
- Ksendzov, E. (2017). Associative relationship among mindfulness, academic grades, and affective outcomes in adolescence. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 78(2-A(E)), Sefe.
- Kupersmidt, J. B., Scull, T. M., & Austin, E. W. (2010). Media literacy education for elementary school substance use prevention: Study of media detective. *Pediatrics*, 126(3), 525–531. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0068>
- Kutz, I., Leserman, J., Dorrington, C., Morrison, C. H., Borysenko, J. Z., & Benson, H. (1985).

- Meditation as an adjunct to psychotherapy. An outcome study. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 43(4), 209–218. <https://doi.org/10.1159/000287881>
- Kuyken, W., Nuthall, E., Byford, S., Crane, C., Dalgleish, T., Ford, T., Greenberg, M. T., Ukoumunne, O. C., Viner, R. M., Williams, J. M. G., Brett, D., Lord, L., Palmer, L., Sonley, A., Taylor, L., Raja, A., & Casey, T. (2017). The effectiveness and cost-effectiveness of a mindfulness training programme in schools compared with normal school provision (MYRIAD): study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s13063-017-1917-4>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- KYIS: Kripalu Yoga in the Schools. (n.d.). Retrieved May 4, 2020, from <https://kripalu.org/kyis-teacher-training>
- Lamma, C., & Lewis, M. D. (2014). Developmental change in the neurophysiological correlates of self-regulation in high- and low-emotion conditions. *Bone*, 23(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/87565640903526512>.Developmental
- Langer, Á. I., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J. M., & Cid, C. (2017). Effects of a mindfulness intervention in Chilean high schoolers. *Revista Medica de Chile*, 145(4), 476–482. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000400008>
- Langer, E. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist*, 28(1), 43–50. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2801_4
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition*, 1(3), 289–305. [https://doi.org/10.1016/1053-8100\(92\)90066-J](https://doi.org/10.1016/1053-8100(92)90066-J)

- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Lifelong Book.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220–223.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Langer, E. J., Blank, A., & Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of “placebic” information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 635–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.6.635>
- Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00148>
- Lau, N. S., & Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children’s Spirituality*, 16(4), 315–330. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.639747>
- Lavilla Presas, Mónica, López Vilar, Beatriz, Molina López, D. (2008). *Mindfulness: O cómo practicar el aquí y el ahora*. <https://www.amazon.com/Mindfulness-practicar-Practice-Divulgacion-autoayuda-General-self-help/dp/8449321905>
- Lawlor, M. S., Schonert-reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the Mindful Attention Awareness Scale adapted for children. *Mindfulness*, December.
<https://doi.org/10.1007/s12671-013-0228-4>
- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., McGarvey, M., Quinn, B. T., Dusek, J. A., Benson, H., Rauch, S. L., Moore, C. I., & 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>
- Ledesma, D., & Kumano, H. (2009). Mindfulness-based stress reduction and cancer: a meta-analysis. *Psycho-Oncology*, 18(6), 571–579. <https://doi.org/10.1002/pon.1400>

- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring Belongingness: The Social Connectedness and the Social Assurance Scales. *Journal of Counseling Psychology, 42*(2), 232–241.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.232>
- Lenroot, R. K., Gogtay, N., Greenstein, D. K., Wells, E. M., Wallace, G. L., Clasen, L. S., Blumenthal, J. D., Lerch, J., Zijdenbos, A. P., Evans, A. C., Thompson, P. M., & Giedd, J. N. (2007). Sexual dimorphism of brain developmental trajectories during childhood and adolescence. *NeuroImage, 36*(4), 1065–1073. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.03.053>
- León, B. (2008). *Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. 1*(N°3), 17–26. <https://doi.org/10.5479/sil.777333.39088011433182>
- Leon del barco, B., LMartin Lopez, E., Garcia Martin, A., & Castaño, E. F. (2008). *Estudio preliminar de la escala de atención plena “mindfulness” en el ámbito escolar.*
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice. *Journal of Adolescent Research, 23*(3), 245–255.
<https://doi.org/10.1177/0743558408314385>
- Levin, H. S., Culhane, K. A., Hartmann, J., Evanokovich, K., Mattson, A. J., Harward, H., & et al. (1991). Developmental Changes in Performance on Tests of Purported Frontal Lobe Functioning. *Developmental Neuropsychology, 7*(3), 377–395. <https://doi.org/10.1080/87565649109540499>
- Levy, F. (1980). The development of sustained attention (vigilance) and inhibition in children: some normative data. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 21*(1), 77–84.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1980.tb00018.x>
- Lewis, C. E., Siegel, J. M., & Lewis, M. A. (1984). Feeling bad: Exploring sources of distress among pre-adolescent children. *American Journal of Public Health, 74*(2), 117–122.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.74.2.117>

- Leyland, A., Emerson, L. M., & Rowse, G. (2018). Testing for an effect of a mindfulness induction on child executive functions. *Mindfulness, 9*(6), 1807–1815. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0923-2>
- Leyland, A., Rowse, G., & Emerson, L. M. (2019). Experimental effects of mindfulness inductions on self-regulation: Systematic review and meta-analysis. *Emotion, 19*(1), 108–122. <https://doi.org/10.1037/emo0000425>
- Liddle, I; Carter, G. (2015). *Emotional and psychological wellbeing in children: The standardisation of the Stirling Children's Wellbeing Scale*. 1–25.
- Liehr, P., & Diaz, N. (2010). A pilot study examining the effect of mindfulness on depression and anxiety for minority children. *Archives of Psychiatric Nursing, 24*(1), 69–71. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2009.10.001>
- Liehr, P., Meininger, J. C., Mueller, W. H., Chan, W., Frazier, L., & Reyes, L. R. (2000). Psychometric testing of the adolescent version of the Cook-Medley hostility scale. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing, 23*(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/01460860050121420>
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., & Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema, 18 Suppl*, 95–100. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17295964>
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools, 42*(4), 405–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20066>
- Linehan, M. (1993a). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.
- Linehan, M. (1993b). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. Guilford Press.

- Linehan, M. M., Dimeff, L. A., Reynolds, S. K., Comtois, K. A., Welch, S. S., Heagerty, P., & Kivlahan, D. R. (2002). Dialectical behavior therapy versus comprehensive validation therapy plus 12-step for the treatment of opioid dependent women meeting criteria for borderline personality disorder. *Drug and Alcohol Dependence*, *67*(1), 13–26.
- Lipovetsky, G., Charles, S., & Moya, A.-P. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Editorial Anagrama.
- Livheim, F., Hayes, L., Ghaderi, A., Magnusdottir, T., Högfeltdt, A., Rowse, J., Turner, S., Hayes, S. C., & Tengström, A. (2015). The effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy for adolescent mental health: Swedish and Australian pilot outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(4), 1016–1030. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9912-9>
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, *17*(3), 481–506. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00531.x>
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*(8), 1018–1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- López-González, Luis. (2016). Validation of a relaxation & mindfulness (REMIND) states and skill ' s Scale for adolescents. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, December, 93–106. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66805-5>
- López-González, Luis, Amutio, A., & Herrero-Fernandez, 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*(1), 5–17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- López-González, Luís, Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness in high school students: influence on classroom climate and academic performance. *Revista de Psicodidactica*, *21*(1), 121–138.

<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>

López-González, Luis, & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence , classroom climate and school achievement in high school students / La relación entre competencia emocional , clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación, January*. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>

López González, L. (2010). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. In *L'estrès laboral docent* (Issue December).

López González, L., Amutio Kareaga, A., Herrero Fernández, D., & Bisquerra Alzina, R. (2016). Validación de una escala de habilidades y estados de relajación-mindfulness para adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 30(87)*, 93–105.

Lotrakul, M., & Sukanich, P. (1999). Development of the Thai Depression Inventory. *Journal of the Medical Association of Thailand, 82(12)*, 1199–1206.

Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the depression anxiety stress scales (2nd ed.)* (S. P. Foundation (Ed.)). <https://trove.nla.gov.au/work/30421447>

Luders, E., Toga, A. W., Lepore, N., & Gaser, C. (2009). The underlying anatomical correlates of long-term meditation: Larger hippocampal and frontal volumes of gray matter. *NeuroImage, 45(3)*, 672–678. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.12.061>

Luis-Pascual, J.-C. (2017). Tendencias y controversias del mindfulness educativo en España. *Visiones de La Educación En Iberoamerica: Experiencias y Reflexiones, 2(May)*, 46–61.

Lutz A, Slagter HA, Dunne JD, & Davidson RJ. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences, 12(4)*, 163–9. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>. Attention

Lyons, K. E. (2016). *A Mindfulness-Based Social Children : The MindUP Program*. March.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2>

Lyons, K. E., & DeLange, J. (2016). Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in Children and Adolescents. In *Handbook of Mindfulness in Education* (Issue February, pp. 271–283). https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_17

Mace, C. (2007). *Mindfulness and mental health: Therapy, theory and science*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203945919>

Mahone, E. M., Pillion, J. P., Hoffman, J., Hiemenz, J. R., & Denckla, M. B. (2005). Construct validity of the Auditory Continuous Performance Test for Preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 11–33. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2701_2

Mai, R. Y. (2011). Teaching mindfulness to low-SES, urban adolescents: A mixed methods study of process and outcomes. In *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 71, Issues 12-B, p. 7703).

<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc8&NEWS=N&AN=2011-99120-234>

Mak, C., Whittingham, K., Cunnington, R., & Boyd, R. N. (2018). Efficacy of mindfulness-based interventions for attention and executive function in children and adolescents—a systematic review. *Mindfulness*, 9(1), 59–78. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0770-6>

Maldonado Belmonte, M. J. (2009). *Adaptación del BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) a población española y su utilidad para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención-hiperactividad subtipos inatento y combinado*. [https://doi.org/ISBN: 978-84-693-1123-3](https://doi.org/ISBN:978-84-693-1123-3)

Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 8. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00008>

- Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato a través de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena). *Encuentros En Psicología*, 28, 44–62. <http://www.thesauro.com/imagenes/39884-9.pdf>
- Mañas, I., Franco Justo, C., Dolores, M., Montoya, G., & Montoya, C. G. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. *Políticas Migratorias y Educación*, 193–229.
- Manly, T., & Thames Valley Test Company. (1999). *TEA-Ch : the test of everyday attention for children*. Harcourt Assessment.
- March, J. S., Parker, J. D. A., Sullivan, K., Stallings, P., & Conners, C. K. (1997). The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC): Factor structure, reliability, and validity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(4), 554–565.
<https://doi.org/10.1097/00004583-199704000-00019>
- Marich, Ja., & Howell, T. (2015). Dancing mindfulness: A phenomenological investigation of the emerging practice. *Explore*, 11(5), 346–356. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2015.07.001>
- Marlatt, G. A., Bowen, S., & Chawla, N. (2011). *Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors : a clinician's guide*. Guilford Press.
- Marlatt, G. A., & Donovan, D. M. (1985). *Relapse Prevention: Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviors*. The Guilford Press.
- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. *Integrating Spirituality into Treatment: Resources for Practitioners.*, January 1999, 67–84. <https://doi.org/10.1037/10327-004>
- Martín-Asuero, A., & García de la Banda, 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.

Mathew, K. L., Whitford, H. S., & Kenny, M. A. (2010). The long-term effects of Mindfulness-Based Cognitive Therapy as a relapse prevention treatment for major depressive disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 38(April), 561–576. <https://doi.org/10.1017/S135246581000010X>

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 21.

Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–144. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.5>

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M. D., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>

McDonald, K. L., Bowker, J. C., Rubin, K. H., Laursen, B., & Duchene, M. S. (2010). Interactions between rejection sensitivity and supportive relationships in the prediction of adolescents' internalizing difficulties. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(5), 563–574. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9519-4>

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>

- Melchiorri, E. et al. (2014). Development and validation study of the Italian Version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) . *Poster Presented at ACBS World Conference 12 Poster Session - Minneapolis, Minnesota, USA, 2009, 2014.*
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(7), 985–994. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x>
- Mercader Rovira, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio preliminar. *Propósitos y Representaciones, 8*(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.372>
- Mestre, V., Samper, P., Richaud De Minzi, M. C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica, 11*(4), 1263–1275. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a20.pdf>
- Mestres, J. M., & Col., Y. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*(supl.), 112–117.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (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>
- Meyer, L. (2018). A change in forecast: A preliminary analysis of the effects of a brief mindfulness intervention on elementary school class climate. In *The University of Arizona*. <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc14&NEWS=N&AN=2018-48571-012>
- Meyer, L., & Eklund, K. (2020). The impact of a mindfulness intervention on elementary classroom climate and student and teacher mindfulness: a pilot study. *Mindfulness, 991–1005.*

<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01317-6>

Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry, 17*(3), 192–200.

Miller, S., Duncan, B., Brown, J., Sparks, J., & Claud, D. (2003). The outcome rating scale: a preliminary study of the reliability, validity, and feasibility of a brief visual analog measure. *Journal of Brief Therapy, 2*(2), 91–100.

Mindful Aotearoa. (2014). *Pause, Breathe, Smile. A Mindfulness Programme for Schools.*

Mindful Moment Program & Training for Kids. (n.d.). Retrieved May 5, 2020, from <https://hlfinc.org/programs-services/mindful-moment-program/>

Mindfulness in Schools Project (MiSP) | Bringing Mindfulness to Schools. (n.d.). Retrieved May 5, 2020, from <https://mindfulnessinschools.org/>

Miró, M. T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia, 17*, 31–76.

Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). *Delay of Gratification in Children.* May.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100.
<https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. L., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108*(7), 2693–2698.

<https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>

- Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 835–848. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9107-9>
- Moñivas, A., Gustavo, G.-D., & Rafael, G.-D.-S. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, 12, 83–89.
- Morgan, A., Currie, C., Due, P., Nic Gabhain, S., Rasmussen, M., Samdal, O., & Smith, R. (2007). Mental well-being in school-aged children in Europe: associations with social cohesion and socioeconomic circumstances. *HSBC Forum Background Paper*, 12–25.
- Murray-Close, D., Han, G., Cicchetti, D., Crick, N. R., & Rogosch, F. A. (2008). Neuroendocrine regulation and physical and relational aggression: The moderating roles of child maltreatment and gender. *Developmental Psychology*, 44(4), 1160–1176. <https://doi.org/10.1037/a0012564>
- Musitu, G., & García, F.Gutiérrez, M. (1994). Cuestionario de autoconcepto forma - A. In *TEA Ediciones* (Vol. 1994, Issue enero 24).
- Napoli, M. et al. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125.
https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1300/J370v21n01_05
- Nash, J. D., & Newberg, A. (2013). Toward a unifying taxonomy and definition for meditation. *Frontiers in Psychology*, 4(NOV), 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00806>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 29. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181833804>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and*

Identity, 2, 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>

Nelson-Gray, R. O., Keane, S. P., Hurst, R. M., Mitchell, J. T., Warburton, J. B., Chok, J. T., & Cobb, A. R. (2006). A modified DBT skills training program for oppositional defiant adolescents: promising preliminary findings. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1811–1820.
<https://doi.org/10.1016/J.BRAT.2006.01.004>

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 26(C), 125–173.
[https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)

Nelson, T. O., Stuart, R. B., Howard, C., & Crowley, M. (1999). Metacognition and clinical psychology: a preliminary framework for research and practice. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 6(2), 73–79. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0879\(199905\)6:2<73::AID-CPP187>3.3.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:2<73::AID-CPP187>3.3.CO;2-Z)

Nevala, A.-M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Otero, M. S., Santos, R., Duchemin, C., & Manoudi, A. (2011). *La reducción del abandono escolar prematuro en la UE*.
http://www.inee.edu.mx/portalweb/Directrices/documentos_de_consulta_directrices_ms/Experiencias_nacionales_e_internacionales/ghk_consulting_la_reduccion_del_abandono_escolar_en_la_ue_2011.pdf

Nhat, T. H. (1975). *The miracle of mindfulness: An introduction to the practice of meditation* (Vol. 53, Issue 9). Beacon Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Nhat, T. H. (2011). *Planting seeds: Practising mindfulness with children*. Parallax Press.

Nilsson, S., Buchholz, M., & Thunberg, G. (2012). Assessing children's anxiety using the modified short state-trait anxiety inventory and talking mats: A pilot study. *Nursing Research and Practice*, 2012, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2012/932570>

Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. Teachers College Press.

- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*(1), 115–121. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.1.115>
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different?. Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, *39*(1), 36–45. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2010.11.002>
- O'Brien, E., Mee, F., Atkins, N., & O'Malley, K. (1991). Accuracy of the SpaceLabs 90207 determined by the British Hypertension Society protocol. *Journal of Hypertension*, *9*(SUPPL. 5).
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S., & Thomson, K. C. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, *32*(4), 565–588. <https://doi.org/10.1177/0272431611403741>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(7), 889–901. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- OECD. (2015). Skills for social progress : the power of social and emotional skills. *Oecd*, 136.
- OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. *Oecd*, 23. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1827.2012.02814.x>
- OEDA. (2017). Informe 2017. Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España. *Latinobarometro*, 66. http://www.crm.org.mx/PDF/INF_ACTIVIDADES/INFORME2016.pdf
- Ossman, W. A., Wilson, K. G., Storaasli, R. D., & McNeill, J. W. (2006). A preliminary investigation of the use of Acceptance and Commitment Therapy in a group treatment for social phobia / Una investigación preliminar del uso de la Terapia de la Aceptación y el Compromiso en un tratamiento del grupo para la fobia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *6*, 397-416.

- Palozzi, R., Wertheim, E., Paxton, S., & Ong, B. (2017). Trait Mindfulness Measures for Use with Adolescents: a Systematic Review. In *Mindfulness* (Vol. 8, Issue 1, pp. 110–125). Springer New York LLC. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0567-z>
- Papies, E. K., Pronk, T. M., Keesman, M., & Barsalou, L. W. (2015). The benefits of simply observing: Mindful attention modulates the link between motivation and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 108*(1), 148–170. <https://doi.org/10.1037/a0038032>
- Parasuraman, R. (1998). *The attentive brain*. MIT Press.
- Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., & Sims, C. (2016). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind Program. *Adv Sch Ment Health Promot., 7*(3), 184–204. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.916497>.The
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1321–1330. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Parra Delgado, M. (2011). *Eficacia de la terapia cognitiva basada en la conciencia plena (mindfulness) en pacientes con fibromialgia*. Universidad de Castilla- La Mancha.
- Parra Delgado, M., Montañés Rodríguez, J., Montañés Sánchez, M., & Bartolomé Gutiérrez, R. (2012). Conociendo mindfulness. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete., 27*, 29–46. [https://doi.org/10.1016/S0378-7753\(02\)00088-5](https://doi.org/10.1016/S0378-7753(02)00088-5)
- Parsons, C. E., Crane, C., Ma, L. J. P., Fjorback, L. O., & Kuyken, W. (2017). Home practice in Mindfulness-Based Cognitive Therapy and Mindfulness-Based Stress Reduction : A systematic review and meta-analysis of participants ' mindfulness practice and its association with outcomes . *Behaviour Research and Therapy, 95*, 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.004>

- Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st Century Skills , Education & Competitiveness. A resource and policy guide.*
- Pascualvaca, D. M., Anthony, B. J., Arnold, L. E., Rebok, G. W., Ahearn, M. B., Kellam, S. G., & Mirsky, A. F. (1997). Attention performance in an epidemiological sample of urban children: The role of gender and verbal intelligence. *Child Neuropsychology*, *3*(1), 13–27.
<https://doi.org/10.1080/09297049708401365>
- Pérez, M., & Botella, L. (2006). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de Psicoterapia*, *17*(67), 77–120.
<https://doi.org/10.1038/2171001a0>
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1971). Gestalt therapy. *Current Psychiatric Therapies*, *11*, 45–51. https://doi.org/10.15064/jjpm.27.7_585
- Polusny, M. A., Erbes, C. R., Thuras, P., Moran, A., Lamberty, G. J., Collins, R. C., Rodman, J. L., & Lim, K. O. (2015). Mindfulness-based stress reduction for posttraumatic stress disorder among veterans a randomized clinical trial. *JAMA - Journal of the American Medical Association*, *314*(5), 456–465. <https://doi.org/10.1001/jama.2015.8361>
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, *45*(3), 605–619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. In *The Neuropsychology of Consciousness* (pp. 91–111). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-498045-7.50010-4>
- Potek, R. (2012). Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation. In *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*.

- Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Lappalainen, P., Muotka, J. S., Hirvonen, R., Eklund, K. M., Ahonen, T. P. S., & Kiuru, N. (2019). Reducing stress and enhancing academic buoyancy among adolescents using a brief web-based program based on acceptance and commitment therapy: A randomized controlled trial. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(2), 287–305.
<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0973-8>
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education*, *25*(1), 11–20.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x>
- Raes, F., & Col., Y. (2014). School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program. *Mindfulness*, *5*, 477–486.
- Raes, Filip, Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *18*(3), 250–255.
<https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Raffone, A., & Srinivasan, N. (2010). The exploration of meditation in the neuroscience of attention and consciousness. *Cognitive Processing*, *11*(1), 1–7. <https://doi.org/10.1007/s10339-009-0354-z>
- Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E., & McQuaid, J. R. (2004). The effects of mindfulness meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression. *Cognitive Therapy & Research*, *28*(4), 433–455. <https://doi.org/10.1023/B:COTR.0000045557.15923.96>
- Ramos Díaz, N., Recondo Pérez, O., & Enríquez Anchondo, H. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena : mindfulness para regular nuestras emociones emociones*. Editorial Kairós.
- Raveepatarakul, J., Suttiwan, P., Iamsupasit, S., & Mikulas, W. L. (2014). A mindfulness enhancement program for 8 to 11 year-old Thai children: effects on mindfulness and depression. *J Health Res*, *28*(5), 335–341.

- Raver, C. Cybele, Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development, 82*(1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Raver, C.C., Garner, P. W., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121–147).
- Rebok, G. W., Smith, C. B., Pascualvaca, D. M., Mirsky, A. F., Anthony, B. J., & Kellam, S. G. (1997). Developmental changes in attentional performance in urban children from eight to thirteen years. *Child Neuropsychology, 3*(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/09297049708401366>
- Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., & Rosenzweig, S. (2001). Mindfulness-based stress reduction and health-related quality of life in a heterogeneous patient population. *General Hospital Psychiatry, 23*(4), 183–192.
- Reiss, V. (2013). Effectiveness of mindfulness training on ratings of perceived stress, mindfulness and well-being of adolescents enrolled in an international Baccalaureate diploma program. In *UMI Dissertation Publishing: Vol. Ph.D.* (Issue Dissertation/Thesis PG-).
- Reitan, R. (1992). *Trail Making Test. Manual for administration and scoring.* Open Access Library. <http://www.oalib.com/references/11093983>
- Rempel, K. D. (2012). Mindfulness for children and youth: A review of the literature with an argument for school-based implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 46*(3), 201–220.
- Ricarte, J. J., & Ros, L. (2015). Mindfulness-Based Intervention in a rural primary school : Effects on attention , concentration and mood. *International Journal of Cognitive Therapy, February 2016.* <https://doi.org/10.1521/ijct>
- Rodríguez-Ledo, C. (2015). *Potenciando la inteligencia socioemocional y la atención plena en los*

jóvenes: programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales. Universidad de Zaragoza.

Rodriguez, N. S. (2017). MINDFULNESS: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA. *{Psocial}*, 3(2), 46–65.

<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2615/2277>

Roebbers, C. M., von der Linden, N., Schneider, W., & Howie, P. (2007). Children's metamemorial judgments in an event recall task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(2), 117–137.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.006>

Roeser, R. R., & Zelazo, P. D. (2012). Contemplative science, education and child development: Introduction to the special section. *Child Development Perspectives*, 6(2), 143–145.

<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00242.x>

Roeser, R. W. (2013). Mindfulness and human development: A commentary on the special issue. *Research in Human Development*, 10(3), 273–283.

<https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818490>

Roeser, R. W. (2016). Processes of Teaching, Learning, and Transfer in Mindfulness-Based Interventions (MBIs) for Teachers: A Contemplative Educational Perspective. *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice*, February, 394.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2>

Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119–136.

<https://doi.org/10.1080/00461520902832376>

Roeser, R. W., & Pinela, C. (2014). Mindfulness and compassion training in adolescence: a developmental contemplative science perspective. *New Directions for Youth Development*,

2014(142), 9–30. <https://doi.org/10.1002/yd.20094>

Roth, H. (2014). A pedagogy for the new field of contemplative studies. In *Contemplative Approaches to Learning and Inquiry across Disciplines* (pp. 97–118). Albany, New York: SUNY Press.

Roth, R. (1994). *Maharishi Mahesh Yogi's transcendental meditation*. Primus.

Royuela-colomer, E., & Calvete, E. (2016). Mindfulness facets and depression in adolescents : Ruminant as a mediator. *Mindfulness*, 1092–1102. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0547-3>

Rueda, M. R., Fan, J., Mccandliss, B. D., Halparin, J. D., Gruber, D. B., Pappert, L., & Posner, M. I. (2004). *Development of attentional networks in childhood*. 42, 1029–1040.

Ryan-Wencer, N. M. (1990). Development and psychometric properties of the schoolagers' coping strategies inventory. *Nursing Research*, 39(6), 344–349. <https://doi.org/10.1097/00006199-199011000-00005>

Safran, J. D., Muran, J. C., Samstag, L. W., & Winston, A. (2005). Evaluating alliance-focused intervention for potential treatment failures: A feasibility study and descriptive analysis. *Psychotherapy*, 42(4), 512–531. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.42.4.512>

Saggino, A., Bartocchini, A., Sergi, M. R., Romanelli, R., Macchia, A., & Tommasi, M. (2017). Assessing Mindfulness on Samples of Italian Children and Adolescents: the Validation of the Italian Version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure. *Mindfulness*, 8(5), 1364–1372. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0712-3>

Sagy, S., & Dotan, N. (2001). Coping resources of maltreated children in the family: A salutogenic approach. *Child Abuse and Neglect*, 25(11), 1463–1480. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00285-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00285-X)

Saltzman, A. (2011). *Mindfulness : A Guide for Teachers* (pp. 1–13).

Saltzman, A., Place, S. Q., & Park, M. (2015). Mindfulness-Based Stress Reduction for School-Age

Children. In L. A. Greco & S. C. Hayes (Eds.), *Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents: A Practitioner's Guide*. L. A. Greco & S. C. Hayes (Eds.), *Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents: A Practitioner's Guide*, January 2008, 139–161.

Salzberg, S. (2011). *El secreto de la felicidad auténtica : el poder de la meditación*. Zenith.

Sánchez Iglesias, A. I., & Vicente Castro, F. (2016). "Mindfulness": Revision sobre su estado de arte. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 41. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.293>

Sanger, K. L., & Dorjee, D. (2015). Mindfulness training for adolescents: A neurodevelopmental perspective on investigating modifications in attention and emotion regulation using event-related brain potentials. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 15(3), 696–711. <https://doi.org/10.3758/s13415-015-0354-7>

Sanger, K. L., Thierry, G., & Dorjee, D. (2018). Effects of school-based mindfulness training on emotion processing and well-being in adolescents: evidence from event-related potentials. *Developmental Science*, 21(5), 1–11. <https://doi.org/10.1111/desc.12646>

Sarason, I. G. (1977). *The Test Anxiety Scale: Concept and Research*.

Saunders, D., & Kober, H. (2020). Mindfulness-based intervention development for children and adolescents. *Mindfulness*, 11, 1868–1883. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01360-3>

Scerif, G. (2010). Attention trajectories, mechanisms and outcomes: at the interface between developing cognition and environment. *Developmental Science*, 13(6), 805–812. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01013.x>

Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171–177. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>

- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schonert-Reichl, K. A., & 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., & 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>. Enhancing
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in Education: Introduction and Overview of the Handbook. In *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice* (Issue February). <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2>
- Schonert-Reichl, K. et al. (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/http://dx.doi.org/10.1037/a0038454>
- Schumann, C. M., Hamstra, J., Goodlin-Jones, B. L., Lotspeich, L. J., Kwon, H., Buonocore, M. H., Lammers, C. R., Reiss, A. L., & Amaral, D. G. (2004). The amygdala is enlarged in children but not adolescents with autism; the hippocampus is enlarged at all ages. *Journal of Neuroscience*, 24(28), 6392–6401. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1297-04.2004>
- Schumer, M. C., Lindsay, E. K., & Creswell, D. (2019). Brief mindfulness training for negative affectivity: A systematic review and meta-analysis. *Physiology & Behavior*, 176(3), 139–148. <https://doi.org/10.1037/ccp0000324>. Brief
- Schweiger, M., Pergolizzi, F., Oppo, A., & Presti, G. (2017). Ragazzi in lotta con emozioni e pensieri : la

- validazione della versione italiana dell ' Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (I-AFQ-Y). *Psicoterapia Cognitivo Comportamentale*, 2(June).
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Terapia cognitiva de la depresión basada en la consciencia plena. Un nuevo abordaje para la prevención de las recaídas* .
- Semple, R. J., Droutman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29–52.
<https://doi.org/10.1002/pits.21981>
- Semple, R. J., Lee, J., Greco, L. A., Hayes, S. C., Greco, L. A. (Ed), & Hayes, S. C. (Ed). (2008). Treating anxiety with mindfulness: Mindfulness-based cognitive therapy for children. *Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents: A Practitioner's Guide.*, 63–87.
[https://doi.org/0049-3848\(94\)90255-0](https://doi.org/0049-3848(94)90255-0) [pii]
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & 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>
- Semple, R. J., Reid, E. F. G., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(4), 379–392.
<https://doi.org/10.1891/jcop.2005.19.4.379>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C., & Zelazo, P. D. (2014). Contemplation in the classroom: a new direction for improving childhood education. *Educational Psychology Review*, 27(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3>
- Shin, H. S., Black, D. S., Shonkoff, E. T., Riggs, N. R., & Pentz, M. A. (2016). Associations among

- dispositional mindfulness, self-compassion, and executive function proficiency in early adolescents. *Mindfulness*, 7(6), 1377–1384. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0579-8>
- Sibinga, E. M. S., Perry-Parrish, C., Chung, S. en, Johnson, S. B., Smith, M., & Ellen, J. M. (2013). School-based mindfulness instruction for urban male youth: A small randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 57(6), 799–801. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.08.027>
- Sibinga, E. M. S., Webb, L., Ghazarian, S. R., & Ellen, J. M. (2016). School-based mindfulness instruction: An RCT. *Pediatrics*, 137(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2532>
- Siegel, D. (2008a). *The neurobiology of “we”: How realtionships, the mind, and the brain interact to shape who we.*
- Siegel, D. (2008b). *The Neurobiology of “We”: How Realtionships, the Mind, and the Brain Interact to Shape Who We Are.*
- Siegel, D. (2013). *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain.* In New York : Penguin Group (USA).
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain : reflection and attunement in the cultivation of well-being.* W.W. Norton.
- Siegel, D. J. (2011). *Mindsight la nueva ciencia de la transformación personal.* Paidós.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2008). Mindfulness : What Is It ? Where Did It Come From ? The Ancient Meaning of Mindfulness. *Clinical Handbook of Mindfulness*, 1–33.
- Simkin, D. R., & Black, N. B. (2014). Meditation and mindfulness in clinical practice. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(3), 487–534. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.03.002>
- Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, XVII(66/67), 5–30.
- Simón, V. (2012). Aprender a practicar Mindfulness. *Papeles Del Psicólogo*, 33(1), 68–73.

- Simón, V., & Germer, C. K. (2011). *Aprender a practicar mindfulness y abrir el corazón a la sadiduría y la compasión*. Sello.
- Singh, N., Lancioni, G., Singh Joy, S., & Winton, A. (2007). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *15*(1), 56–63.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, *10*(3), 211–233. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818484>
- Sink, C., & Spencer, L. (2007). Teacher version of the my class inventory—short form: An accountability tool for elementary school counselors. *Professional School Counseling*, *11*(2), 129–139. <https://doi.org/10.5330/psc.n.2010-11.129>
- Smith, A., Guzman-alvarez, A., Westover, T., & Keller, S. (2012). Mindful schools program evaluation. *Mindful Schools Evaluation*, June.
- Smith, M. S., & Womack, W. M. (1987). Stress management techniques in childhood and adolescence: Relaxation training, meditation, hypnosis, and biofeedback: appropriate clinical applications. *Clinical Pediatrics*, *26*(11), 581–585. <https://doi.org/10.1177/000992288702601105>
- So, K. T., & Orme-Johnson, D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. *Intelligence*, *29*(5), 419–440. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00070-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00070-8)
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Australian Psychologist*, *53*(3), 263–270. <https://doi.org/10.1111/ap.12303>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. (1983). State-Trait Anxiety Inventory for Adults Sampler Set Manual, Instrument and Scoring Guide. *Consulting Psychologists Press, Inc. Mind*

Garden, Inc., 0–78. <https://doi.org/10.1037/t06496-000>

Spielberger, C., Reheiser, E., & Sydeman, S. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. *Anger Disorders: Definition, Diagnosis, and Treatment*, p.49.

Spielberger, R. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1988). *Cuestionario de Ansiedad Estado—Rasgo, STAI*. <https://doi.org/10.1109/TCOM.1975.1092879>

Stice, E., Shaw, H., Burton, E., & Wade, E. (2006). Dissonance and healthy weight eating disorder prevention programs: A randomized efficacy trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(2), 263–275. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.2.263>

Stice E, P. K. (2007). *The body project: Promoting body acceptance and preventing eating disorders (Facilitator guide)*. NEDA Feeding hope. National Eating Disorder Association.

Strauss, C., Cavanagh, K., Oliver, A., & Pettman, D. (2014). Mindfulness-based interventions for people diagnosed with a current episode of an anxiety or depressive disorder: A meta-analysis of randomised controlled trials. *Plos One*, 9(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096110>

Su, Y. H., Luh, J. J., Chen, H. I., Lin, C. C., Liao, M. J., & Chen, H. S. (2010). Effects of using relaxation breathing training to reduce music performance anxiety in 3rd to 6th graders. *Medical Problems of Performing Artists*, 25(2), 82–86.

Tan, L. B. (2016). A critical review of adolescent mindfulness-based programmes. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 193–207. <https://doi.org/10.1177/1359104515577486>

Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>

Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Yu, Q., Sui, D., Rothbart, M. K., Fan, M., & Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(43), 17152–17156.

<https://doi.org/10.1073/pnas.0707678104>

Tang, Y. Y., & Posner, M. I. (2009). Attention training and attention state training. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(5), 222–227. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.009>

Taylor, V. A., Daneault, V., Grant, J., Scavone, G., Breton, E., Roffe-Vidal, S., Courtemanche, J., Lavarenne, A. S., Marrelec, G., Benali, H., & Beauregard, M. (2013). Impact of meditation training on the default mode network during a restful state. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 4–14. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr087>

Teasdale, J. D. (1999). Emotional processing, three modes of mind and the prevention of relapse in depression. *Behaviour Research and Therapy*, 37, S53–S77. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00050-9)

Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgewaya, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 615–623. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.615>

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Dinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(May 2014). <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>

Terjestam, Y. (2011). Stillness at school: Well-being after eight weeks of meditation-based practice in secondary school. *Psyke & Logos*, 32(1), 105–116. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2014-19251-006&site=ehost-live%5Cnhttp://yvonne.terjestam@lnu.se>

Terjestam, Y., Bengtsson, H., & 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. <https://doi.org/10.1177/0143034316658321>

Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805–821. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>

Thomas, L. A., De Bellis, M. D., Graham, R., & LaBar, K. S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence: REPORT. *Developmental Science*, 10(5), 547–558. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x>

Thompson, E., & Varela, F. J. (2001). Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(10), 418–425. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01750-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01750-2)

Thompson, M., & Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(3), 395–407. <https://doi.org/10.1177/1359104508090603>

Thurstone, L. L.; Yela, M. (2012). *CARAS-R. Test de percepción de diferencias – revisado*. Tea.

Travis, Fred, Haaga, D. A. F., Hagelin, J., Tanner, M., Nidich, S., Gaylord-King, C., Grosswald, S., Rainforth, M., & Schneider, R. H. (2009). Effects of Transcendental Meditation practice on brain functioning and stress reactivity in college students. *International Journal of Psychophysiology*, 71(2), 170–176. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.09.007>

Travis, Frederick. (2011). Comparison of coherence, amplitude, and eLORETA patterns during Transcendental Meditation and TM-Sidhi practice. *International Journal of Psychophysiology*, 81(3), 198–202. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2011.06.011>

Tregenza, V. A. (2009). Looking back to the future: The current relevance of Maria Montessori's ideas about the spiritual well-being of young children. *The Journal of Student Wellbeing*, 2(2), 1. <https://doi.org/10.21913/jsw.v2i2.392>

- Tria, A. (2016). *Mindfulness a scuola gli effetti della meditazione consapevole su capacità cognitive, gestione dello stress e autoregolazione emotiva.*
- Turanzas, J. (2013). *Adaptación Transcultural de la Escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure).* December 2013. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23873.35681>
- Turner, J. A., Anderson, M. L., Balderson, B. H., Cook, A. J., Sherman, K. J., & Cherkin, D. C. (2016). Mindfulness-based stress reduction and cognitive-behavioral therapy for chronic low back pain: similar effects on mindfulness, catastrophizing, self-efficacy, and acceptance in a randomized controlled trial. *Pain, 157*(11), 2434–2444. <https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000000635>
- Twohig, M. P., Hayes, S. C., & Masuda, A. (2005). A preliminary investigation of acceptance and commitment therapy as a treatment for chronic skin picking. *Behaviour Research and Therapy, 44*(10), 1513–1522. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.002>
- Twohig, M. P., Hayes, S. C., & Masuda, A. (2006). Increasing willingness to experience obsessions: acceptance and commitment therapy as a treatment for obsessive-compulsive disorder. *Behavior Therapy, 37*(1), 3–13. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2005.02.001>
- Unsworth, N., Heitz, R. P., Schrock, J. C., & Engle, R. W. (2005). An automated version of the operation span task. *Behavior Research Methods, 37*(3), 498–505. <https://doi.org/10.3758/BF03192720>
- Vago, D. R., & Silbersweig, A. D. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): A framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience, 6*(296), 1–30. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>
- Valdivia-Salas, S., Martín-Albo, J., Zaldivar, P., Lombas, A. S., & Jiménez, T. I. (2017). Spanish validation of the avoidance and fusion questionnaire for youth (AFQ-Y). *Assessment, 24*(7), 919–931. <https://doi.org/10.1177/1073191116632338>
- Vallejo Pareja, M. Á. (2006). Mindfulness. *Papeles Del Psicologo, 27*(2), 92–99.

- Van den Bosch, L. M. C., & Al., E. (2005). Sustained efficacy of dialectical behaviour therapy for borderline personality disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43(9), 1231–1241.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.09.008>
- Van der Gucht, K., Takano, K., Raes, F., & Kuppens, P. (2018). Processes of change in a school-based mindfulness programme: cognitive reactivity and self-coldness as mediators. *Cognition and Emotion*, 32(3), 658–665. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1310716>
- van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Beumer, W. Y., Okorn, A., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A. C., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2020). Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs. *Journal of Youth and Adolescence*, Hofferth 2009. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5>
- Vaqué Crusellas, C. (2005). Personal Well-being Index: School Children. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 4766–4769. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2151
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. <https://doi.org/10.29173/cmplct8718>
- Varela, F., Thompson, E., & Rosh, E. (1991). *The embodied mind*.
- Vásquez-Dextre, E. R. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuro-Psiquiatria*, 79(1), 42. <https://doi.org/10.20453/rnp.v79i1.2767>
- Vega Rodríguez, I. de la, & Sánchez Quintero, S. (2013). Terapia dialéctico conductual para el trastorno de personalidad límite. *Acción Psicológica*, 10(1), 45–56.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7032>
- Volanen, S. M., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mulla, S., Vahlberg, T., But, A., & Suominen, S. (2020). Healthy learning mind – Effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in schools: A cluster-randomised controlled trial. *Journal of Affective*

Disorders, 260(June 2019), 660–669. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087>

Wagner, E. E., Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2006). Mindfulness in dialectical behaviour therapy DBT for adolescent. In Elsevier (Ed.), *Mindfulness-Based Treatment Approaches* (pp. 143–166).

Wall, R. B. (2005). Tai Chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston Public Middle School. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(4), 230–237. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2005.02.006>

Wass, S. V., Scerif, G., & Johnson, M. H. (2012). Training attentional control and working memory - Is younger, better? In *Developmental Review* (Vol. 32, Issue 4, pp. 360–387).
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.07.001>

Watson, D., & Clark, L. A. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3), 489–505.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.3.489>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (2008). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Soft Matter*, 108(October), 4499–4550.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Weare, K. (2012). Evidence for the impact of mindfulness on children and young people. *Mindfulness in Schools Project*, April, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00590>

Welcome to Master Mind. (n.d.). Retrieved May 5, 2020, from
<http://www.irtinc.us/products/mastermind.aspx>

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022->

- West, A. (2008). Mindfulness and well-being in adolescence: An exploration of four mindfulness measures with an adolescent sample. *Psychology, 69*(5), 3283.
- Westbrook, C., Creswell, J. D., Tabibnia, G., Julson, E., Kober, H., & Tindle, H. A. (2013). Mindful attention reduces neural and self-reported cue-induced craving in smokers. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 8*(1), 73–84. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr076>
- White, L. S. (2012). Reducing stress in school-age girls through mindful yoga. *Journal of Pediatric Health Care, 26*(1), 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2011.01.002>
- White, S. (1970). Some general outlines of the matrix of developmental changes between five and seven years. *Bulletin of the Orton Society, 20*, 41–57.
- Williams, J. M. G., Crane, C., Barnhofer, T., Brennan, K., Duggan, D. S., Fennell, M. J. V, Hackmann, A., Krusche, A., Muse, K., Von Rohr, I. R., Shah, D., Crane, R. S., Eames, C., Jones, M., Radford, S., Silverton, S., Sun, Y., Weatherley-Jones, E., Whitaker, C. J., ... Russell, I. T. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy for preventing relapse in recurrent depression: a randomized dismantling trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82*(2), 275–286. <https://doi.org/10.1037/a0035036>
- Williams, J. M. G., & Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism, 12*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564811>
- Wisner, B. L. (2013). Less stress, less drama, and experiencing monkey mind: Benefits and challenges of a school-based meditation program for adolescents. *School Social Work Journal, 38*(1), 49–63.
- Wisner, B. L. (2014). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school Students: Perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness, 5*(6),

626–638. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9>

Wisner, B. L. (2017). *Mindfulness and meditation for adolescents*. Palgrave MacMillan.

Wisner, B. L., & Norton, C. L. (2013). Capitalizing on behavioral and emotional strengths of alternative high school students through group counseling to promote mindfulness skills. *Journal for Specialists in Group Work, 38*(3), 207–224. <https://doi.org/10.1080/01933922.2013.803504>

Witkin, H., & et al. (1971). *Group embedded figures test*. Consulting Psychologists Press.

Woo, T. U., Pucak, M. L., Kye, C. H., Matus, C. V., & Lewis, D. A. (1997). Peripubertal refinement of the intrinsic and associational circuitry in monkey prefrontal cortex. *Neuroscience, 80*(4), 1149–1158. [https://doi.org/10.1016/S0306-4522\(97\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0306-4522(97)00059-6)

Woodrow, C., & Press, F. (2007). (Re)Positioning the child in the policy/politics of early childhood. *Educational Philosophy and Theory, 39*(3), 312–325. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00328.x>

World Health Organization Europe. (2008). *Pacto Europeo para la Salud Mental y el Bienestar*.

Wright, L. B., Gregoski, M. J., Tingen, M. S., Barnes, V. A., & Treiber, F. A. (2012). Impact of stress reduction interventions on hostility and ambulatory systolic blood pressure in african american adolescents. *Bone, 23*(1), 1–7. <https://doi.org/10.1038/jid.2014.371>

Xiong, G. L., & Doraiswamy, P. M. (2009). Does meditation enhance cognition and brain plasticity? *Annals of the New York Academy of Sciences, 1172*(1), 63–69. <https://doi.org/10.1196/annals.1393.002>

YouthCompass – Navigate Life Together. (n.d.). Retrieved May 5, 2020, from <https://youthcompass.org/>

Zainal, N. Z., Booth, S., & Huppert, F. A. (2013). The efficacy of mindfulness-based stress reduction on mental health of breast cancer patients: a meta-analysis. *Psycho-Oncology, 22*(7), 1457–1465.

<https://doi.org/10.1002/pon.3171>

Zecevic, N., & Rakic, P. (2001). Development of layer I neurons in the primate cerebral cortex. *Journal of Neuroscience*, *21*(15), 5607–5619. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.21-15-05607.2001>

Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, *19*(2), 597–605. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.03.014>

Zeidan, F., Martucci, K. T., Kraft, R. A., Gordon, N. S., Mchaffie, J. G., & Coghill, R. C. (2011). Brain mechanisms supporting the modulation of pain by mindfulness meditation. *Journal of Neuroscience*, *31*(14), 5540–5548. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5791-10.2011>

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). Executive function: Implications for education. *National Center for Education Research*.

<https://eric.ed.gov/?q=gender+differences+distraction&pg=2&id=ED570880>

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, *6*(4), 354–360.

<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012a). Mindfulness training—using age-appropriate activities to exercise children’s reflection on their moment- to-moment experiences—may support the development of self-regulation by targeting top-down. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 154–160. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012b). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 154–160. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*.

Zimmer-Gembeck, M. J., Trevaskis, S., Nesdale, D., & Downey, G. A. (2014). Relational Victimization, Loneliness and Depressive Symptoms: Indirect Associations Via Self and Peer Reports of Rejection Sensitivity. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(4), 568–582.

<https://doi.org/10.1007/s10964-013-9993-6>

Zins, J. E., Weissberg, R. R., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? In *Teacher College Press*.

<https://doi.org/10.1080/10573560600992837>

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>