

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Estado de la cuestión de los
efectos de las intervenciones
basadas en mindfulness en
contextos educativos.**

Presentado por: Beatriz Manso de las Heras

Tipo de trabajo: Estado de la cuestión.

Director/a: Estefanía Lema Moreira

Ciudad: Santander

Fecha: 12/02/2018

Resumen

El propósito de esta revisión fue conocer el estado de la investigación en mindfulness en educación. Partiendo del objetivo principal, nos centramos en conocer cómo afecta la atención plena en el alumnado, profesorado y el clima del aula. De forma más específica, nos interesa saber cuáles son los resultados emocionales, sociales y cognitivos para los participantes de los estudios; qué función tiene el docente en todo el proceso; y, por último, cómo influye el ambiente en estas prácticas. La búsqueda se limitó a estudios recientes realizados en ámbitos escolares, con alumnado y profesorado de forma indistinta. Se utilizaron las bases de datos *Web of Science*, *Linceo +*, *Google Académico* y *Cochrane Database of Systematic Reviews*. La búsqueda se limitó para los últimos 7 años, desde 2010 a septiembre de 2017. En un principio, se incluyeron 55 estudios, pero tras realizar un cribado, se redujo la revisión en 19. Los resultados de esta revisión concluyen que las intervenciones basadas en mindfulness son todavía un campo por descubrir; razón para continuar con investigaciones para ampliar hasta qué punto son efectivas este tipo de prácticas, según contexto y población.

Palabras Clave: mindfulness, meditación, educación secundaria, alumnado, profesorado.

Abstract

The purpose of this review was to know the state of the matter in mindfulness research in education. The search was limited to recent studies performed in school areas, with students and teachers interchangeably. The Web of Science, Linceo +, Google Scholar and Cochrane Database of Systematic Reviews databases were used. The search was limited to the last 7 years, from 2010 to September 2017. At first, 55 studies were included, but after a screening, the revision was reduced to 19. From the studies found, several were discarded by type of intervention and type of population. Based on the main objective, we focus on knowing how full attention affects the students, teachers and classroom climate. Purposefully, we want to know what are the emotional, social and cognitive results for the study participants; what role the teacher plays in the whole process; and, finally, how the environment influences these practices. The results of this review conclude that interventions based on mindfulness are still a field to discover; reason to continue investigations to extent to which point: this kind of practices, according to context and population, are effective.

Keywords: Mindfulness based intervention, meditation, secondary education, children, teachers.

ÍNDICE GENERAL

1.	Justificación, planteamiento del problema y objetivos.....	5
1.2.	Justificación. La atención plena incluida en la comunidad educativa.....	5
1.2.	Planteamiento del problema. ¿Puede la atención plena ayudar en la labor orientadora?.....	7
1.3.	Objetivos.....	8
2.	Justificación de la bibliografía empleada.....	10
2.1.	¿Cómo fue el proceso de búsqueda y selección de artículos?	10
3.	Marco teórico o conceptual	13
3.1.	¿Qué es el mindfulness? La construcción del concepto	13
3.2.	La efectividad de las IBMs en los colegios.....	15
3.3.	Una mirada al primer contexto educativo: la familia	16
3.4.	El profesorado como ejemplo en el mindfulness.....	18
3.5.	La educación consciente. ¿Es útil en Orientación Educativa?.....	19
4.	Discusión	26
4.1.	Muestras. ¿A quién va dirigida la intervención?	26
4.2.	¿A través de qué procedimiento se pretende conseguir el propósito fijado en los estudios revisados?.....	29
4.3.	Resultados. ¿Se comprueban las hipótesis establecidas?	32
4.4.	¿Son eficaces los programas basados en la atención plena?	39
5.	Conclusiones.....	41
5.1.	¿Cuál es la función del profesorado dentro de la intervención basada en la atención plena?	41
5.2.	¿Las investigaciones tienen en cuenta el clima del aula?	41
5.3.	¿Cuál es el efecto de tratamiento promedio de las IBMs con niños y adolescentes en diferentes dominios de resultados?	42
6.	Limitaciones y prospectiva	44
6.1.	Limitaciones	44
6.2.	Prospectiva.....	46
7.	Referencias bibliográficas	49

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1.	Correlaciones entre factores. Programa TREVA.....	25
Tabla 2.	Objetos de estudio investigados en cada artículo.....	33
Tabla 3.	Resumen de los resultados más relevantes.....	38
Figura 1.	Diagrama de flujo adaptado de Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman.....	11
Figura 2.	Resultados del programa “Talentarte”	23
Figura 3.	Resultados comparativos del grupo de control e intervención del estudio realizado por Flook et al., 2014.....	24

Figura 4. Tipo de muestras de la población.....	26
Figura 5. Número de participantes según las muestras de población de los estudios revisados.....	29
Figura 6. Contabilización de los objetos de estudio de los artículos revisados.....	33

1. Justificación, planteamiento del problema y objetivos

1.2. Justificación. La atención plena incluida en la comunidad educativa.

En los últimos años, ha crecido la investigación en intervenciones basadas en mindfulness (IBMs)¹ en entornos escolares, intentando buscar la eficacia de estos programas. Según Shlonsky et al. (2016) las revisiones sistemáticas de los efectos de varias técnicas basadas en la atención plena proporcionan una fuerte evidencia de eficacia. La comunidad educativa se centra en proporcionar una educación integral para y por el alumnado, buscando diversas formas de conseguirlo. Una de ellas, la intervención en atención plena está suponiendo una revolución de intervención más allá del aula; ya que se necesita un cambio de paradigma educativo en el profesorado, el alumnado y la familia.

Teniendo en cuenta las conclusiones de Palomero y Valero (2016), durante los últimos años se han puesto en marcha diferentes programas, dirigidos a estudiantes y profesorado, con el fin de desarrollar su atención plena mediante distintas técnicas específicamente adaptadas a las exigencias de su rol social. Rempel (2012, p.201) apunta en este aspecto que “es necesario proporcionar a los niños² una forma de combatir el estrés y la presión de vivir en el mundo altamente cargado de hoy en día: la atención plena puede ser una alternativa útil”. Las prácticas de atención plena están siendo una propuesta innovadora en el ámbito educativo y, por consiguiente, está comenzando la investigación en este campo.

Según Parra Delgado, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez y Bartolomé Gutiérrez, (2012), en el ámbito educativo aparecen también nuevas líneas de investigación con el objetivo general de acercar a los diferentes agentes educativos; profesorado, alumnado y familia, estos programas innovadores basados en la práctica de mindfulness, para, de este modo, aportar una herramienta que sirva para potenciar y/o desarrollar diferentes competencias emocionales, valores humanos, habilidades sociales, prevenir el estrés, facilitar la regulación, emocional o incremental el rendimiento académico (p.42).

¹ Se utilizará de forma indistinta los conceptos *mindfulness* y *atención plena*, debido a que significan lo mismo después de la traducción del inglés al español.

² En el presente trabajo se utilizará el género masculino como genérico, sin intención de discriminar por sexo.

La práctica del mindfulness es un potencial gran aliado de una educación transformadora capaz de promover una remodelación subjetiva y de generar una nueva conciencia vital (Palomero Fernández, 2016, p.11), es por ello por lo que los educadores estén interesados en apoyar el desarrollo del niño en su totalidad (Rempel, 2012).

Ésta es la base que asienta el estado de la cuestión que se presenta a continuación. Nos cuestionamos si los resultados de recientes investigaciones apoyan la intervención en mindfulness en las escuelas. Siguiendo a Burke (2010), la base de investigación actual proporciona apoyo para la viabilidad de las intervenciones basadas en atención plena con niños y adolescentes, sin embargo, no hay evidencia empírica generalizada de la eficacia de estas intervenciones. Los resultados de las investigaciones están siendo positivos, lo que anima a continuar con este hilo de estudio. Las intervenciones en la escuela están creciendo de forma paulatina. Las escuelas están buscando formas innovadoras de satisfacer las necesidades académicas, socioemocionales y de comportamiento únicas del alumnado (Wisner, Jones y Gwin, 2010).

En segundo lugar, la práctica de mindfulness o atención plena podría ser una estrategia para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como la posible potencialización de sus procesos psicológicos básicos, como la memoria o la atención. Nos preguntamos si a través del mindfulness, el alumnado puede ser consciente del proceso de aprendizaje del que es protagonista. Según Kingsley y Lynott (2017), los alumnos deben de ser conscientes de lo que están haciendo en su día a día para no perder el control. El colegio no es sólo una máquina que produce conocimiento ni una divulgadora de un currículo específico, es más; Mañas, Franco, Gil y Gil (2014) señalan que actualmente la educación va más allá del aprendizaje de contenidos curriculares. Las escuelas pueden desempeñar un papel crucial en la enseñanza de las habilidades sociales y emocionales; por lo tanto, es necesario identificar intervenciones específicas (Bernay, Graham, Devcich, Rix y Rubie-Davies, 2016).

Por último, centramos el estado de la cuestión en las posibles consecuencias que tiene la intervención con atención plena en el clima del aula y el impacto directo que puede tener el entrenamiento de los docentes en ello. La atención plena está relacionada con la educación consciente y esto puede suponer un cambio en el paradigma educativo. nos preguntamos si el entrenamiento en atención plena en el profesorado podría ser una intervención dirigida a la prevención de posibles problemas educativos

relacionados con el estrés, la gestión de emociones y conflictos en el aula. Si la comunidad educativa practica mindfulness, ellos pueden transferir estas herramientas a los niños (Napoli, Rock-Krech, Holley, 2005). En este tipo de intervenciones cobra importancia la figura del docente como modelo a seguir por parte de su alumnado.

1.2. Planteamiento del problema. ¿Puede la atención plena ayudar en la labor orientadora?

A través de este estado de la cuestión, se pretende analizar las consecuencias que tiene la intervención basada en atención plena en diferentes agentes educativos, como el profesorado, alumnado o familias. El problema que aquí se presenta nace de un interés personal, fomentado por el afán de actualización del perfil profesional. La intervención con mindfulness es reciente en el ámbito educativo, lo que significa que empieza a cobrar forma en los lugares de formación de los profesionales educativos, como las universidades. Según Palomero y Valero (2016), se ha comenzado a investigar los efectos de diversos programas de atención plena dirigidos a docentes y estudiantes.

Uno de los fines de la pedagogía es transformar la profecía autocumplida, dar una vuelta a aquello que se espera de una persona. Desde la orientación educativa, se trabaja respetando al alumno y ayudando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Bernay et al. (2016), una de las prioridades educativas es atender el bienestar del alumnado. El modelo de orientación se sitúa en un modelo de programas que se nutre por entender que cada discente necesita su tiempo para aprender y que necesita estar en un ambiente que propicie dicho aprendizaje. Tomar consciencia de lo que somos para así, dejar ser. Según la investigación llevada a cabo por Mourão *et al.*, (2016), las prácticas basadas en mindfulness pueden impulsar un cambio social en la educación, a través de diferentes valores fundamentales de la atención plena como son la cooperación, empatía o solidaridad. Rempel (2012, p.201) apunta en este aspecto que “es necesario proporcionar a los niños una forma de combatir el estrés y la presión de vivir en el mundo altamente cargado de hoy en día: la atención plena puede ser una alternativa útil”.

Desarrollar la capacidad de observar y estar consciente de los propios pensamientos y sentimientos a través de la práctica de la atención plena, en lugar de reaccionar de manera automática o impulsiva, es importante para que los niños

aprendan a regular sus emociones y comportamientos dentro y fuera del aula (Parker, Lupersmidt, Mathis, Scull y Sims, 2014, p.14).

Aquí reside la importancia de conocer nuevas estrategias y metodologías para atender la función orientadora en los centros escolares. Se pretende clarificar en qué momento están las investigaciones en este campo. Qué se ha probado, con qué población, en qué contexto, qué programas existen, etc.

1.3. Objetivos

El objetivo principal es **proporcionar una revisión de enfoques basados en la atención plena** con niños y adolescentes en edad escolar para **verificar la efectividad de estos programas**.

Para la consecución de dicho objetivo general, es preciso *conocer cuál es la función del profesorado dentro de la intervención basada en la atención plena* (objetivo secundario 1). Kingsley y Lynott (2017) a través de su revisión sobre la opinión de los docentes apuntan que son los profesores los que se dan cuenta de que a través de la enseñanza de la atención plena pueden ayudar a los niños a concentrarse y a prestar atención a las cosas que suceden en el presente y ser conscientes de algo que a priori no se habían dado cuenta. Hasta este punto, se pretende conocer cómo influye la formación del docente en IBMs y cómo es su proyección hacia el alumnado. Esto es importante si no se nos olvida que alumno y profesor interactúan en un aula.

Otro empeño del presente trabajo es *cómo afecta la IBMs en el clima de la clase* (objetivo secundario 2). Para conseguir que el alumnado y el profesorado tomen conciencia de lo que está sucediendo en clase y de la conexión entre mente-cuerpo es necesario que el ambiente sea tranquilo y silencioso (Costello y Lawler, 2014). La meta es ver si las investigaciones en este campo tienen en cuenta esta variable para hacer que la intervención en mindfulness sea efectiva o no.

Por último, es innegable que la atención plena provoque consecuencias en el alumnado o en el profesorado; aunque, hay programas que no animan a seguir por este camino ya que los resultados conseguidos no son los esperados o no se han producido cambios. A pesar de esto, “el mindfulness ha acreditado su efectividad con profesores y alumnos, favoreciendo la transformación personal y convirtiéndose en un potencial aliado del cambio social” (Palomero Fernández, P., 2016, p. 12). Aun así,

nos resulta *interesante indagar qué tipo de consecuencias subyacen a estas intervenciones* (objetivo secundario 3). Sobre todo, aquellas relacionadas con la atención, el bienestar, la competencia social y la competencia emocional. ¿Cuál es el tamaño del efecto de estas intervenciones? ¿Qué efectos tiene la atención plena en diferentes aspectos? Las investigaciones apuntan que existen beneficios potenciales al integrar el entrenamiento basado en mindfulness en los entornos escolares y que los cambios son significativos en dominios cognitivos, emocionales, interpersonales y espirituales (Rempel, 2012).

En conclusión, a través de la revisión de la bibliografía escogida se pretende analizar cuál es el estado de la investigación en intervenciones de atención plena, centrándonos en el alumnado y el profesorado; sin olvidarnos cuál es el posible efecto de la intervención y cómo se realiza en el aula. Esto guiará el presente trabajo, así como guía la revisión de los artículos y la elección de la bibliografía escogida.

2. Justificación de la bibliografía empleada

La búsqueda de bibliografía se realizó en dos bloques diferenciados que fueron nutriéndose entre sí. En un primer momento, se realizó una búsqueda general y un cribado para establecer en qué punto se encontraba la investigación actual. Después, se especificó la búsqueda y elección de la bibliografía en dos términos: (1) bibliografía básica y (2) estudios para realizar la revisión. Para comenzar con la búsqueda, se utilizaron las siguientes bases de datos electrónicas: *Web of Science*, *ResearchGate*, *Cochrane Database of Systematic Review*, *Scopus* y *Google Académico*. Se establecieron como palabras clave “*mindfulness*”, “*meditation*”, e “*intervention*”, emparejadas con “*students*”, “*childhood*”, “*youth*”, “*secondary education*” “*school-based*”, y “*parent**”.

2.1. ¿Cómo fue el proceso de búsqueda y selección de artículos?

Teniendo en cuenta que el trabajo que se presenta es teórico, el proceso de elección de los artículos fue metódico y siguiendo el diagrama de flujo que se presenta a continuación. Para centrar la búsqueda no se pierde de vista el propósito principal del trabajo, conocer en qué punto está la investigación en el ámbito de la intervención basada en atención plena; y, cómo afecta ésta en el alumnado, profesorado y familias.

En un primer momento, se realizó una búsqueda general para tener información relevante acerca de la temática (n=55). Búsqueda realizada a través de las bases de datos o revisión de la bibliografía de los artículos encontrados. Se limitó la búsqueda entre los años 2010 y 2017. A medida que se avanzaba con el registro de los estudios, se ampliaron los años, del 2002-2017, ya que se encontraron artículos con relevancia para el objeto de estudio. De los 55 artículos primarios, se excluyeron aquellas intervenciones que no se dieran en las escuelas (n=27), por diversas razones: intervenciones basadas en psicoterapia, contextos sanitarios, texto incompleto, población adulta o revisión de otras técnicas de meditación como mantra.

Una vez revisados el resto de artículos (n=28) que sí estaban dentro del foco del trabajo, el contexto educativo, se volvió a realizar un screening para ver qué artículos servían para el estado de la cuestión. Posteriormente, se eliminaron las revisiones sistemáticas. En total, 19 estudios fueron seleccionados para su inclusión. Los artículos revisados en el presente trabajo se han elegido entendiendo la orientación educativa como concepto global, es decir, teniendo en cuenta que un orientador puede

intervenir desde la etapa de educación infantil hasta la educación secundaria. Es por esto, que existen artículos diferenciados por niveles educativos. Añadir que una de las premisas del trabajo es entender las intervenciones basadas en mindfulness como un entrenamiento durante toda la vida escolar, como algo que se sustenta desde los niveles educativos más bajos. Estas razones tienen como consecuencia la inclusión de artículos referidos a etapas previas a educación secundaria, para conocer cuáles son sus efectos en diferentes edades.

A continuación, presentamos un diagrama de flujo del proceso de selección del presente estado de la cuestión.

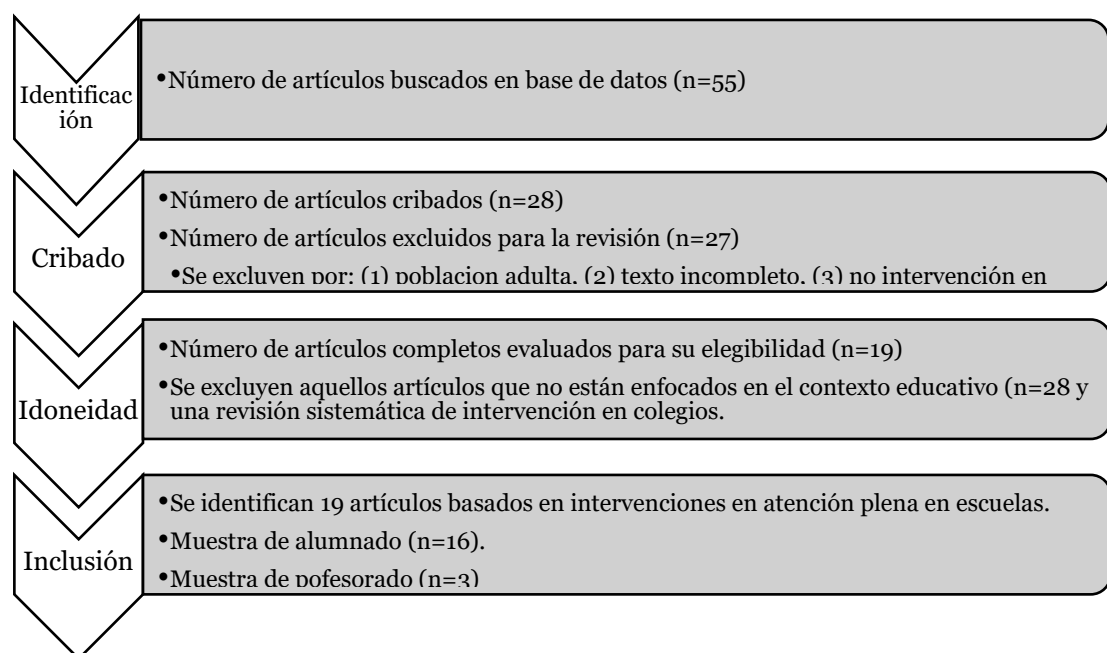


Figura 1. Diagrama de flujo adaptado de Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman (2009).

La bibliografía elegida se basa en artículos científicos y publicados en plataformas digitales y en inglés. Ha sido elegida por la idoneidad para el objetivo del presente trabajo, centrado en el ámbito escolar y en el alumnado. La mayoría de investigaciones de mindfulness hasta la fecha se han centrado en participantes adultos (Bernay et al., 2016). Teniendo en cuenta las conclusiones de Johnstone et al. (2016), las IBMs han sido utilizadas con éxito para el manejo emocional de adultos, pero no está lo suficientemente estudiado en jóvenes. Por esta razón, se han elegido los 19 artículos de población en edad escolar y en el ámbito escuela.

La revisión de estos artículos ha hecho posible una ampliación del conocimiento sobre la temática, pero sin dar mayores resultados de lo que se sabía anteriormente. Esto se debe, siguiendo a Zenner, Herrleben-Kurz y Walach (2014), a la gran heterogeneidad de los estudios; es decir, a la diversidad de las muestras y aplicaciones de las intervenciones. Realizar una revisión en este aspecto se resume en un desafío. Resaltar que algunas de las propuestas sacadas de la bibliografía revisada son novedosas y pueden llegar a ampliar las investigaciones futuras. Son el hilo conductor para próximos estudios e intervenciones, y para saber qué se ha hecho hasta la fecha y qué funciona en la intervención basada en la atención plena.

3. Marco teórico o conceptual

Para poder situarnos en el trabajo, es necesario abarcar diferentes términos analizados en la revisión de los estudios, así como los conceptos generales que rodean a la intervención basada en atención plena. Comenzaremos por una revisión de lo que se entiende por mindfulness y los tipos de intervenciones que existen. El estudio de la cuestión está centralizado en aquellos efectos que tiene la atención plena, por lo que también se contextualizan en este apartado. Para terminar, plasmaremos una fundamentación teórica de por qué se revisan determinados efectos en el presente trabajo.

3.1. ¿Qué es el mindfulness? La construcción del concepto

La atención plena está siendo defendida como una nueva intervención educativa para niños y adolescentes, impulsada por las recientes evidencias de la neurociencia sobre los beneficios de la meditación, convergentes con los datos sobre la neuroplasticidad (Choudhury y Moses, 2016). Tras la revisión de la bibliografía consultada, encontramos diferentes definiciones para este concepto.

Mindfulness es la traducción al inglés de la palabra *Sati*, que significa consciencia, atención y recuerdo. En español, traducimos mindfulness como atención o conciencia plena. Esto quiere decir, que somos conscientes de lo que sucede a nuestro alrededor cuando prestamos la atención necesaria para ello. Mindfulness ha sido definido como un tipo de conciencia centrada en el presente [...] en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo atencional es reconocido y aceptado tal y como es (Segal, Williams y Teasdale, 2006).

El mindfulness o atención plena ha sido definida de muchas formas en la literatura académica. Es un término que conlleva a confusión, debido a las numerosas definiciones y a falsos mitos relacionados con estas prácticas, como por ejemplo su posible vinculación con prácticas religiosas concretas o procesos místicos. La definición de mindfulness se carga de sutilezas dependiendo del autor o autora que lo defina. A continuación, presentamos diferentes modos de entendimiento de la práctica basada en la atención plena.

No hay una definición unificada de mindfulness, sin embargo, uno de los autores más citados es Kabat-Zinn (en Zack, 2014). Este autor defiende que la capacidad de ser

consciente plenamente del momento presente es inherente al ser humano; esto quiere decir, que es la manera en la que podemos familiarizarnos con nuestras experiencias en un momento determinado. Según Kabat-Zinn (2015), “el mindfulness no es un método de control social, sino una habilidad que nos ayuda a ser más libres” (en Palomero y Valero, 2016, p. 23). Por ello, es necesario clarificar su significado. Kabat-Zinn (1990) lo define como “prestar atención de una manera determinada, a propósito, en el momento presente, y sin juzgar” (en Cayoun, 2014, p. 25).

Dos componentes conforman al mindfulness: actitud y compromiso. Según Kabat-Zinn (1990) hay factores que interrelacionados entre sí son los soportes de la actitud en la atención plena: 1) No juzgar, 2) Tener paciencia, 3) Mente del Principiante (como si viéramos todo por primera vez, 4) Confianza, 5) No esforzarse para obtener algún tipo de resultado, 6) Aceptación de lo que sucede sin intención de cambio, 7) Ceder, dejar ir.

Otro de los autores que teorizan sobre el concepto es Germer (2005), quien refleja que el mindfulness es la conciencia momento a momento. Él basa su teoría en la meditación de mindfulness. Explica que la meditación consiste en encontrarse dentro de la realidad, a través de un proceso lento y tranquilo; el cual nos sitúa en nosotros mismos. Germer (2005) establece la categorización de la meditación mindfulness en: 1) formal, requiere un compromiso de entrenamiento e implica introspección intensa; e, 2) informal, incluir la práctica del mindfulness en las tareas cotidianas. Tanto la práctica formal como la informal son utilizadas en el Programa de Reducción de Estrés basado en la Atención Plena de Kabat-Zinn. Por otro lado, Germer (2005) señala que el mindfulness describe tres cosas diferentes, dos de ellas en común con los tres autores anteriores: una práctica y un estado de conciencia; y, añade, un constructo teórico. Este constructo teórico es el momento mindful o momentos en los que una persona es completamente consciente.

Germer y Kabat-Zinn tienen puntos en común: el mindfulness conlleva al no enjuiciamiento y a prestar atención de forma intencional y exploratoria en el momento presente.

Otro de las propuestas del término es la presentada por Bishop et al., (2004), que entienden que la intervención en atención plena está basada en la suma de la autorregulación de la atención (atención sostenida, atención cambiante y la inhibición del procesamiento elaborativo) y de la orientación hacia la propia experiencia

(compromiso y curiosidad). De esta forma se lleva a cabo la aceptación hacia la propia experiencia del momento presente. Ésto es la atención consciente, reconocida con aceptación. Siguiendo con este grupo, este tipo de intervención se entiende como una técnica que entrena habilidades para incrementar la consciencia (Bishop et al., 2004).

La persona que practica mindfulness aprende a observar y aceptar los pensamientos, las sensaciones y las emociones que experimenta. A través de la observación se desidentifica, genera perspectiva y los trasciende. En cierto sentido, se libera del contenido de los mismos. El practicante no intenta eliminar, suprimir, reducir o alterar de ningún modo sus pensamientos, emociones y sensaciones corporales ya que los intentos de control en ocasiones generan más problemas y sufrimiento (Mañas et al., 2014, p.197).

Más allá de las posibles categorizaciones que se realizan de la definición de mindfulness, Simón (2007) entiende la atención plena como una forma del procesamiento de la información, a través de la observación de pensamientos, sensaciones y emociones; pero, desde la perspectiva, para así vernos como parte de un todo que se interrelaciona con el entorno.

3.2. La efectividad de las IBMs en los colegios.

La aplicación de mindfulness con niños y adolescentes está creciendo en los entornos educativos. Zack (2014) indica que se han encontrado beneficios en la reducción de una amplia gama de problemas –internalizados y externalizados– así como mejoras del funcionamiento y de habilidades como: a) atención y concentración, b) regulación emocional, c) desempeño social y académico, d) afrontamiento adaptativo, e) tolerancia a la frustración, f) autocontrol, y g) autoestima. En este sentido, se han hallado relaciones positivas entre atención plena y variables de salud mental positiva como la autoestima y resiliencia, y relaciones negativas entre atención plena con síntomas de salud mental como estrés, ansiedad, depresión e inflexibilidad cognitiva (Tan y Martin, 2016).

No obstante, pese a que está creciendo el interés hacia el uso de las IBMs en población infantil y adolescente, no se ha investigado de la misma medida que en población adulta (Klingbeil et al. 2017; Tan y Martin, 2016). Pese a esto, se están encontrando conclusiones parecidas en los estudios de adultos y en las investigaciones de niños y adolescentes, como las siguientes: a) la atención plena parece ser beneficiosa para

determinada población infantil-juvenil con problemas clínicos (Saunders, 2015); b) la mayoría de los estudios utilizaban medidas inapropiadas o ninguna medida de atención plena así como no proporcionan detalles específicos de los programas de intervención basados en atención plena (Tan y Martin, 2016); y c) existen limitaciones metodológicas en los estudios, por lo que son necesarias investigaciones más rigurosas y robustas (Saunders, 2015; Tan y Martin, 2016). Se sabe relativamente poco sobre los efectos de las prácticas de atención plena en estudiantes, especialmente si éstas son breves o si los participantes son muy pequeños (Nadler, Cordy, Stengel, Segal y Hayden, 2017). A pesar de esta afirmación, en el estudio de García-Rubio, Luna Jarillo, Castillo Gualda y Rodríguez-Carvajal (2016), que precisamente es una intervención breve y en estudiantes de educación primaria, “el grupo de mindfulness comparado con el grupo de control disminuyó sus puntuaciones en problemas de conducta, aumentó en relajación y mostró una mejora en sus relaciones sociales. Su rendimiento académico se mantuvo, mientras en el grupo control descendió” (p.61). Muchos de estos resultados se afianzan gracias al estudio de Schonert-Reichl et al. (2015), en el que afirman que existen consecuencias positivas en la competencia social y escolar después de haber practicado mindfulness.

La práctica de mindfulness debe de seguir unos principios para poder implementarla en el aula, para ello, Greenland (2010) expone cuáles son. El primero es la motivación, desde el profesor hacia los alumnos (para contagiarles el entusiasmo por la actividad) y la motivación intrínseca del alumno ante la práctica de la atención plena. El segundo principio es la perspectiva del mindfulness, no relacionarlo con ninguna religión ya que es una práctica laica. La tercera condición propuesta por Greenland (2010) es que el lenguaje debe de ser accesible para todas las edades. El cuarto está relacionado con la diversión, si los niños se divierten aprenden fácilmente y esto se puede conseguir mediante el juego, por ejemplo. Para poder intervenir con mindfulness es necesaria la inclusión de estas prácticas en la vida cotidiana, crear rutina. Por último, la comunidad educativa debe de estar de acuerdo en implementar el mindfulness en el colegio, se precisa de cooperación y estrategia para poder llevarlo a cabo.

Las aplicaciones de mindfulness en la escuela no son sólo para el alumnado; también, se pueden extender estas prácticas al docente y a las familias (Razza, Bergen-Cico, y Raymond, 2015).

3.3. Una mirada al primer contexto educativo: la familia

Dentro del campo de investigación en mindfulness, se ha indagado sobre la base de la efectividad de la atención plena en la familia. Resulta interesante observar cómo la práctica de la atención plena puede enraizarse en el comportamiento y actitud del niño desde pequeño, desde la familia. Existen evidencias de que sentar las bases de las relaciones en la familia provocan que esto se afiance en el niño y, en consecuencia, en los entornos de socialización posteriores. Bögels, Lehtonen y Restif (2010), sugieren que extender la influencia del mindfulness en la familia y en los niños puede ayudar a ambos. Según los resultados de la investigación llevada a cabo por Medeiros, Gouveia, Canavarro, y Moreira (2016), las prácticas de crianza tienen un papel importante en el establecimiento del apego entre padres e hijos. Según Razza et al., (2015), las evidencias sugieren que los programas de crianza consciente han tenido éxito en reducir el estrés y mejora la relación entre padres e hijos. Muchos de los estudios focalizados en la familia, se centran en que, si la familia es consciente, se mejorarán las habilidades paternas y la relación entre hijos y padres (Bögels et al., 2010).

¿Qué es la crianza consciente?

Varios autores han definido este concepto siguiendo el concepto de mindfulness expuesto por Kabat-Zinn. Siu, Ying Ma y Chui (2016) conceptualizan la crianza consciente como prestar atención al momento presente mediante la amabilidad, la aceptación y la compasión durante el proceso de crianza. En Bögels et al. (2010), lo definen como un conjunto de comportamientos intencionados caracterizados por la escucha activa, el no juicio, bienestar emocional y la compasión por sí mismo y por su hijo. Esto quiere decir que cuando se cambia de perspectiva, cambia necesariamente la forma de actuar; y, también, la forma en el que los hijos ven a sus padres. Es un ejemplo para el hijo, los ven cómo actúan; y el comportamiento de los más pequeños puede cambiar según vean lo que hay alrededor. En este sentido, Bögels et al. (2010) añaden que la crianza consciente puede ayudar al acercamiento entre padres e hijos y a mantener la distancia con emociones negativas.

La crianza consciente se centra en tres áreas: 1) bienestar y atención en el presente durante las interacciones dentro de las familias, 2) no enjuiciamiento de pensamientos o emociones, y, 3) regulación del comportamiento (Bögels et al., 2010) Medeiros et al. (2016) añaden una cuarta área basada en la autorregulación y la compasión. La crianza basada en atención plena conlleva la observación y la aceptación de lo que ocurre interna y externamente, todo ello tiene como objetivo que,

mediante el entrenamiento en mindfulness, la atención se extienda más allá de la concentración intencionada (Shlonsky et al., 2016).

Desde esta perspectiva, Bögels et al. (2010) argumentan diferentes resultados de la crianza consciente, como son, reducción del estrés en la infancia; empatía y aceptación de uno mismo; cercanía y apoyo dentro de la familia. Los resultados del estudio llevado a cabo por Moreira et al., (2016) evidencian que el bienestar de los niños se consigue a través de la percepción que tengan de la relación con su familia. Los resultados de los estudios también tienen efectos en los padres y en las madres:

“Refuerzo positivo entre padre y madre, expresiones de cariño y afecto, apoyo entre las comunicaciones padres-hijos, hostilidad y disciplina inefectiva” (Parent et al., 2016, p.511).

Las familias que integran la práctica de mindfulness dentro de su estilo de crianza aumentan las interacciones positivas. Podemos evidenciar este hecho gracias al estudio de Lewallen y Neece (2015). La atención plena aumenta positivamente los comportamientos de los padres y, por ende, el de sus hijos; el comportamiento de los padres tiene una consecuencia que experimentan los niños. Los resultados de esta investigación muestran que el mindfulness contribuye al mejor desarrollo social del niño; aprenden la autorregulación a través de la interacción positiva o negativa de la interacción con sus padres (Lewallen y Neece, 2015).

3.4. El profesorado como ejemplo en el mindfulness

El éxito de un programa basado en atención plena en el colegio depende de la calidad y experiencia de la propia práctica de mindfulness del profesorado. Según el Grupo Parlamentario de Mindfulness (2015), la calidad se ve afectada por cómo es el trabajo del profesor y si la familia está incluida en el proceso. Según investigaciones recientes en estos campos, “el entrenamiento del profesorado asegura la calidad dentro de un programa de mindfulness” (Grupo Parlamentario de Mindfulness, 2015, p.33).

Hemos de ser prudentes a la hora de introducir *mindfulness* en contextos educativos (Palomero y Valero, 2016). En relación con la aplicabilidad en contextos educativos estos mismos autores identifican cinco grupos de obstáculos: “a) ... la dificultad para comprender el propio concepto de atención plena por parte de los docentes que no lo han practicado personalmente...; b) las diferencias entre los programas educativos de atención plena y los programas MBSR clásicos ya que en los programas educativos no

suele existir una demanda específica de los educandos... a diferencia de la participación voluntaria de los programas MBSR...; c) las posibles contraindicaciones de la práctica relacionadas con que en los grupos educativos los participantes generalmente no han sido cribados para descartar a aquellos que padecen ciertas patologías...; d) el posible conflicto ideológico acerca de las habilidades que deben incluirse en el currículum y cómo se deben desarrollar...; y, e) las competencias y formación del instructor/a que va a dirigir las actividades”. (pp. 22-24)

Los profesores son una población muy importante para el entrenamiento de la mente debido a que, si comienzan a incorporar este aprendizaje y experimentar los beneficios en sus propias vidas, aportarán estos beneficios a las personas con las que trabajan (Modrego-Alarcón et al., 2016). Siguiendo a Palomero y (2016), “la intervención con uno de estos dos grupos (profesores o estudiantes) podría resultar indirectamente beneficiosa para el otro, puesto que están en continua interacción” (p.21). Esto indica la conveniencia de que la intervención sea dirigida a ambos a la vez, y así multiplicar sus beneficios.

Uno de los estudios analizados en esta revisión es el de Napoli et al., (2005), en el que se interviene con mindfulness en un grupo de profesores. Este estudio muestra unos resultados para ellos de forma personal y también en su rol profesional. Se observan consecuencias en la forma en la que gestionaban el aula, así como su percepción ante la enseñanza.

La formación del profesorado en mindfulness es fundamental. Formar al profesorado en mindfulness ayuda a mejorar el clima del aula (Parker et al., 2014). Las personas que dirijan las sesiones deben de estar preparadas para llevar la sesión y saber responder ante las consecuencias posibles tras la práctica. Según se ha señalado anteriormente, es relevante que para que el mindfulness tenga efectividad, el profesor debe de implementarlo primeramente en su vida diaria. Ésto los llevara a tener las habilidades necesarias para realizar la práctica de atención plena.

3.5. La educación consciente. ¿Es útil en Orientación Educativa?

Desde la orientación educativa se puede intervenir en diferentes áreas a través de distintas estructuras especializadas: equipos de atención temprana, unidades de orientación educativa, departamentos de orientación, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, entre otros. De forma general, un orientador puede intervenir desde la educación infantil hasta la educación secundaria, dependiendo de

la estructura de la que forme parte. Teniendo en cuenta las diferentes etapas educativas donde encontramos la labor orientadora, entendemos en el presente trabajo la orientación educativa como concepto global.

“Una orientación que pasa de un modelo parcelado y excesivamente clínico a un enfoque global y pedagógico que tiene su ámbito de intervención en todas las etapas de la vida”. Soler, Aparicio, Díaz, Escolano, y Rodríguez, 2015, p.46.

Uno de los objetivos que existen dentro de la labor orientadora es promover el desarrollo integral de la persona. Meta compartida con la educación emocional. A través del Plan de Acción Tutorial, se pueden desarrollar competencias emocionales que aumenten el bienestar personal y social. Normalmente, este tipo de competencias se trabajan gracias al “currículum oculto”. La perspectiva de este trabajo es aunar las prácticas del mindfulness con la potenciación de la competencia emocional dentro de las aulas.

Según Ramos y Hernández (2008), “la inteligencia emocional se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás” (p. 135). Entender la inteligencia emocional como habilidad, nos lleva al concepto de competencia emocional, cuyo desarrollo implica a la educación emocional en un marco de orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo personal y social (Hernández Rodríguez, 2013).

Parafraseando la definición de Bisquerra (2003) de la competencia emocional, la entendemos como los conocimientos o habilidades necesarias para regular de manera adecuada los sucesos emocionales. La competencia emocional se aprende a través de la interacción de la persona con su entorno. Siguiendo con este autor, se establecen cinco competencias: 1) conciencia emocional, tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás, 2) regulación emocional, utilizar las emociones de forma adecuada, 3) autonomía personal (autoestima, automotivación y autoeficacia emocional), 4) competencia social, gestión de conflictos a través de habilidades sociales, y, 5) competencias para la vida y el bienestar.

La palabra clave de educación emocional es emoción (Bisquerra, 2003). Consecuentemente, resulta de especial interés revisar el marco teórico de las

emociones; lo que nos lleva al entorno de las inteligencias múltiples. Presentamos la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner debido a que recoge una visión plural de la inteligencia (Suárez, Maiz y Meza, 2010). Por un lado, encontramos la inteligencia intrapersonal, que se construye gracias a las relaciones con los demás; es el conocimiento interno de una persona y precisa de la expresión de otras inteligencias. (Gardner, 2011). Se propone intervenir con juegos individualizados, visualización, relajación, actividades de autoestima, etc. Por otro lado, Gardner (2011) expone la inteligencia interpersonal como la capacidad de entender a las demás personas, la necesidad de cohesión de grupo, establecer buenas relaciones y reconocer las diferencias entre las personas. Se puede trabajar a través de mediación de conflictos, reuniones creativas, fiestas, etc.

En definitiva, tenemos dos tipos de inteligencias: 1) inteligencia intrapersonal como la capacidad de crear una percepción de uno mismo (autoconciencia, autorregulación y motivación) y, 2) inteligencia interpersonal entendida como la capacidad de comprender las emociones de los demás y responder ante ellas (empatía y habilidades sociales). Estos dos tipos engloban el concepto de inteligencia emocional.

La educación emocional puede beneficiarse de las prácticas de la atención plena. El mindfulness presenta diferentes funciones, una de ellas es ser conscientes de lo que ocurre en nuestra mente y otra es prestar atención a lo que ocurre a nuestro alrededor. La primera función está relacionada con la inteligencia intrapersonal, y, la segunda, con la inteligencia interpersonal. A través de la intervención basada en mindfulness, se puede conseguir ser conscientes en el momento presente de lo que nos ocurre a nosotros mismos y de cómo interactúa esto con el contexto que nos rodea. Según Ramos y Hernández (2008), nos comprendemos emocionalmente cuando somos capaces de analizar lo que nos acontece desde cierta perspectiva.

Soler et al., (2015) proponen trabajar la orientación educativa desde estas dos áreas para educar a un alumnado capaz de vivir y compartir sus emociones y ayudarle en su desarrollo integral. Ramos y Hernández (2008) concluyen que desde la orientación se puede trabajar para potenciar el conocimiento y el desarrollo de la competencia emocional, e incluir la educación emocional dentro del proceso educativo del alumnado.

Existen diferentes competencias clave establecidas en el marco normativo en España de especial interés para trabajar desde la acción tutorial, con ayuda del orientador, a través del mindfulness. Dependiendo de la etapa educativa donde nos encontremos, y entendiendo la labor orientadora como concepto global, podemos encontrar las competencias que se muestran a continuación. Comenzaremos de forma conjunta con Educación Secundaria y Primaria debido a que en la normativa se reúnen las competencias clave de estas etapas. Y, después, con las evidencias en Educación Infantil. En el presente trabajo se incluyen los tres niveles educativos debido a la concepción de la orientación educativa que se plasma en este estado de la cuestión.

En cuanto a las competencias clave de Educación Primaria y Educación Secundaria, éstas vienen aunadas en la Orden de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (ECD/65/2015). Entre las competencias clave que se presentan en esta orden, destacamos que tienen que ver con las prácticas basadas en mindfulness y, que, por tanto, se trabajan desde esta práctica.

- “Aprender a aprender”, conlleva motivación, curiosidad, autocontrol, autorregulación, autoeficacia y ser consciente del propio aprendizaje. Para desarrollar de forma satisfactoria esta competencia es necesaria una reflexión que ayude en el conocimiento de los procesos mentales, de los propios procesos de aprendizaje y la habilidad de controlar el propio aprendizaje.
- “Competencias sociales y cívicas”, relacionada con el bienestar personal-colectivo, comprensión de las normas éticas, comunicación constructiva, tolerancia, empatía, confianza, seguridad en uno mismo, superación de los prejuicios y respeto.
- “Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”, desde donde se pretende conseguir tomar conciencia de lo que sucede alrededor para poder intervenir en un contexto determinado. Dentro de esta competencia, se puede trabajar la creatividad, autoconocimiento, autoestima, autonomía, autoevaluación y responsabilidad.

Son muchos los programas basados en mindfulness que se implementan en estas dos etapas educativas. Vamos a hacer referencia a el programa “Sentir y Pensar” para Educación Primaria y el programa “Talentarte” para Educación Secundaria. El programa “Sentir y Pensar” para Educación Primaria está diseñado por Elia López y

Rafael Bisquerra, estructurado en bloques de competencias como la autonomía personal y el bienestar. Se trata de una colección de libros que pueden servir de ayuda al profesorado. Por otro lado, el programa “Talentarte” es desarrollado por el Parque de las Emociones, y ayuda al alumnado a la comprensión consciente de sus emociones. En la figura 3, se muestran los resultados cualitativos tras la implementación de este programa de 9 sesiones de dos horas de duración.

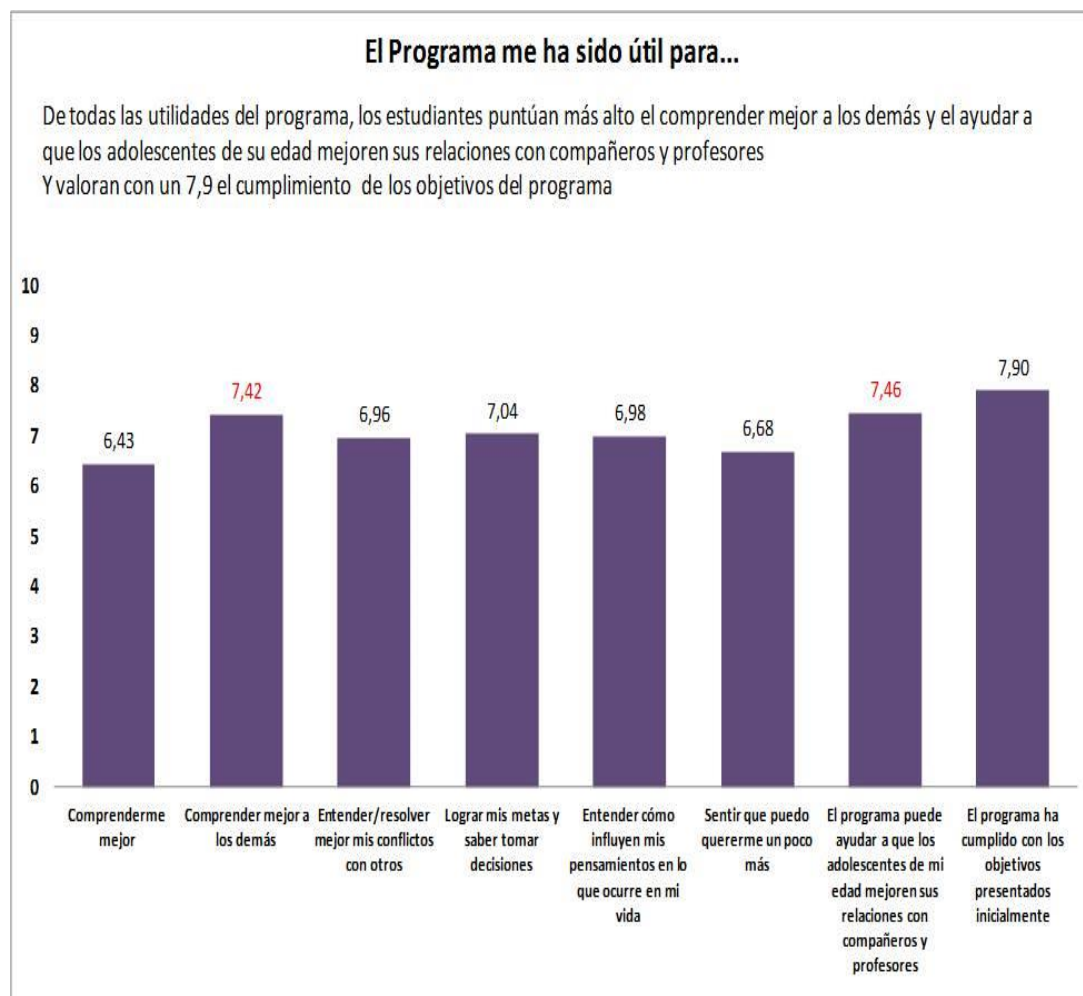


Figura 2. Resultados del programa “Talentarte”. El 7,9 es la valoración que dan al cumplimiento de los objetivos del programa.

Por otro lado, habiendo comentado diferentes experiencias en educación primaria y educación secundaria, las competencias a desarrollar en educación infantil vienen reflejadas en la orden de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de educación infantil (ECI/3960/2007). Desde esta etapa se trabaja: 1) la potenciación del desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, 2) la orientación hacia el aprendizaje de una imagen de sí mismo, autocontrol y autonomía, 3) la conciencia del control motor y de la interacción con el entorno, entre otras. En definitiva, en Educación Infantil las tres competencias básicas son

“aprender a ser yo mismo”, “aprender a convivir” y “aprender a hacer”. Una de las experiencias basadas en la atención plena que se trabaja en este nivel educativo es el programa “Respira”, e cual pretende fomentar el aprendizaje socioemocional y el bienestar infantil. Es un programa utilizado inicialmente en Colombia y diseñado junto con Save the Children. Según su *Resumen de Evaluación* (2016), los impactos más significativos se encontraron en el manejo del estrés, aumento de la regulación emocional y la escucha atenta. Otro de los programas que se utilizan en Educación Infantil es “Kindness Currículum” (analizado en el presente trabajo) desde la investigación realizada por el grupo coordinado por Flook et al. en 2014. En este artículo se evidencian buenos resultados en el aprendizaje, salud y en el desarrollo socioemocional, como se presenta en la figura 2, a continuación.

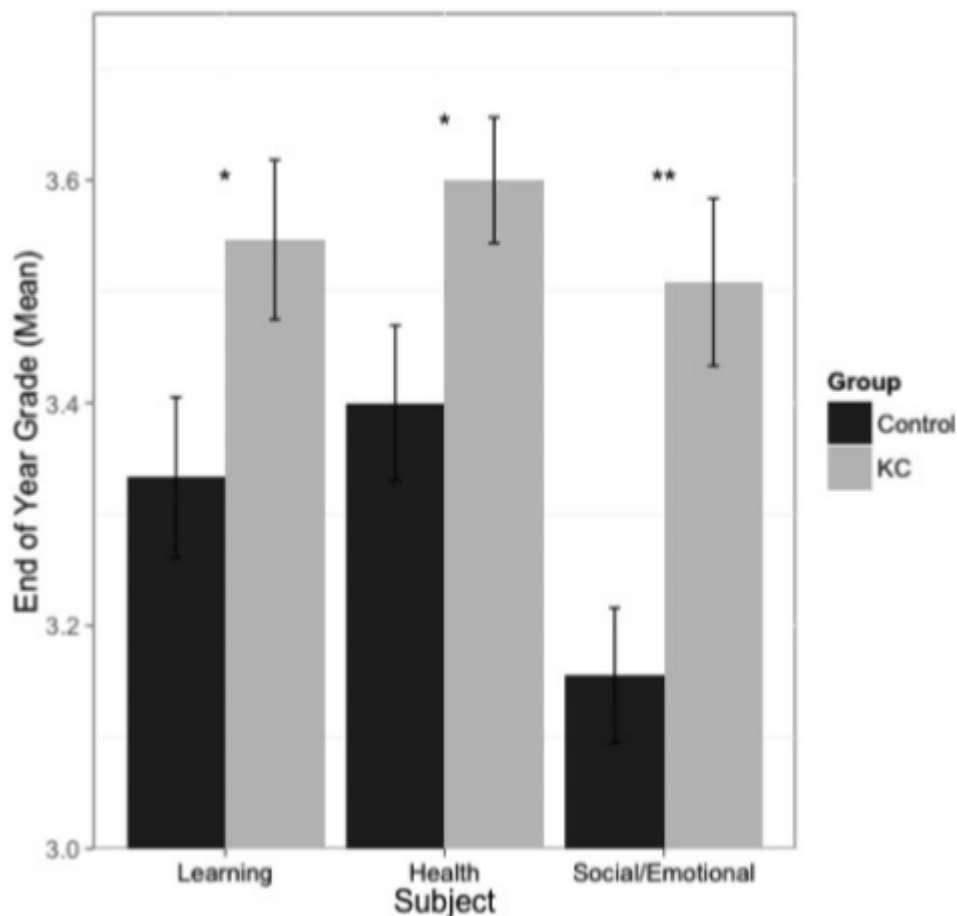


Figura 3. Resultados comparativos del grupo de control e intervención del estudio realizado por Flook et al., 2014.

Para concluir este apartado, añadimos dos programas pioneros de la educación emocional en España que se pueden utilizar de forma indistinta en los diferentes niveles educativos y que utilizan prácticas basadas en la atención plena. El programa “Aulas Felices”, pretende ayudar en el desarrollo personal y social del alumnado;

además de potenciar la felicidad. Es un recurso de acceso gratuito y libre desde su página web, lo que le hace accesible a toda la comunidad educativa. Diseñado por Arguís Rey, Bolsas Valero, Hernández Paniello y Salvador Monge en 2012. El “Programa Treva” basado en técnicas de relajación vivencial, diseñado y evaluado por López González en 2003. Este programa ha sido validado de forma cualitativa y cuantitativa; y, tiene su propio instrumento de evaluación (QAT) cuyos resultados se muestran en la tabla 1, extraída de López González (2010), p.189.

Tabla 1

<i>Correlaciones entre factores (QAT)</i>					
		Comprensión	Efectos (n=367)	Integración	Aplicabilidad
Comprensión	<i>r</i>	1	,272	,673	,559
	<i>p</i>		,246	,001	,010
Efectos	<i>r</i>	,272	1	,746	,453
	<i>p</i>	,246		,000	,045
Integración	<i>r</i>	,673	,746	1	,609
	<i>p</i>	,001	,000		,004
Aplicabilidad	<i>r</i>	,559	,453	,609	1
	<i>p</i>	,010	,045	,004	

Nota. n=367. Coeficiente Pearson (*r*); Error (*p*)

Nota. Recuperado de López González, G. (2010) El Programa TREVA

En conclusión, la intervención orientadora desde una perspectiva de la educación emocional basada en la teoría de las inteligencias múltiples está empezando a coger forma e impulso en España con prácticas de atención plena. En otros países como EE.UU. o Canadá llevan años implementando programas basados en mindfulness, programas que han sido analizados en esta revisión. Son programas que sientan las bases y que se adaptan según contexto o alumnado. Existen evidencias de que este tipo de intervenciones tienen consecuencias positivas para el alumnado, docentes y familias; razón para implementarlo en las escuelas. Las competencias clave de los currículos de las diferentes etapas educativas se pueden trabajar desde la disciplina del mindfulness.

4. Discusión

En este apartado, presentamos un análisis crítico de los estudios revisados. Son 19 estudios revisados, analizados según su (a) población, alumnado y profesorado; (b) procedimiento llevado a cabo para la consecución de los objetivos fijados en los estudios; y, (c) resultados; efectos en el alumnado, profesorado y otros efectos no esperados. Teniendo en cuenta los ítems en los que podemos realizar la revisión de los estudios, seguiremos esas líneas para el apartado de discusión.

4.1. Muestras. ¿A quién va dirigida la intervención?

Las intervenciones basadas en mindfulness en niños de educación infantil se realizan con indicaciones específicas, en tiempo limitado, que involucran movimiento físico (Hayes y Greco 2008). Parafraseando a Zack (2014), para el alumnado de Educación Primaria y Secundaria, las técnicas de atención plena pueden implicar una mayor abstracción y complejidad cognitiva que las intervenciones de niños pequeños.

Los estudios revisados están realizados en contextos escolares (n=19), desde educación infantil hasta la educación secundaria. La labor orientadora abarca todos los niveles educativos por lo que es imprescindible conocer qué se puede hacer en cada uno de ellos. Gracias a la creciente investigación en este campo, se ha descubierto que los niños y adolescentes están motivados para participar en este tipo de actividades (Chadwick y Gelbar, 2016). Se presenta a continuación la figura 4 del tipo de muestras de los estudios revisados.



Figura 4. Tipo de muestras de la población.

Nota: **MEI:** Muestra Educación Infantil, **MEP:** Muestra Educación Primaria, **MES:** Muestra Educación Secundaria, **MP:** Muestra profesorado.

Según Flook, Goldberg, Pinger y Davidson (2014), el entrenamiento en atención plena en edades tempranas tiene consecuencias importantes durante el desarrollo, tanto a nivel social e individual. Gracias a esto, empieza a crecer la literatura con muestras de población de educación infantil. Los estudios revisados son los siguientes: Flook, et al., (2014), primer estudio con grupo de control y de intervención en este tipo de muestra; Nadler et al. (2017), con dos muestras pequeñas y diferentes, pero ambas en educación infantil; y, Razza et al. (2015), muestra muy pequeña con un grupo de intervención (n=16) y un grupo de control (n=13).

Según lo reflejado en la figura 2, casi la mitad de los estudios revisados son en Educación Primaria. Éstos son los estudios de Bernay et al., (2016), población aborígen; Coholic, Eys y Lougheed (2011), el cual interviene con participantes con necesidades específicas; Costello y Lawler (2014), participan niños en riesgo de exclusión social y, también, cuatro miembros del profesorado; Flook et al. (2010), el primer estudio revisado que utiliza grupo de control y de intervención; Mendelson et al. (2010); Napoli et al. (2005), es el estudio revisado con la muestra más grande de esta población; Parker et al. (2014), donde se especifican el número de participantes según estén en el grupo de control (n=40) o en el grupo de intervención (n=71); Schonert-Reichl et al. (2015); y, Semple, Lee, Rosa y Miller (2010).

Aquellos estudios centrados en muestras de población de Educación Secundaria representan un 26% de la revisión. Según Bernay et al. (2016), la preadolescencia es un momento idóneo para la intervención basada en mindfulness ya que es una época de cambios y de desarrollo cerebral; esto puede desencadenar una base sólida para una buena salud mental positiva; Johnstone et al. (2016), donde se utiliza grupo de control y de intervención y una de las muestras más grandes (n=300); Lau y Hue (2011), también con grupo de control y de intervención; Raes, Griffith, Van der Gucht, y Williams (2014), muestra grande dividida en 12 pares, provenientes de diferentes escuelas; Schonert-Reichl y Stewart Lawlor (2010), 6 clases de grupo de control y otras 6 de intervención; y, por último, Van der Gucht et al. (2017), es el estudio revisado con la muestra más grande (n=586).

El 11% de los estudios revisados tienen como foco de análisis al profesorado. El primero es el de Jennings, Snowberg, Coccia y Greenberg (2011), el cual es el que tiene la muestra más grande y, utiliza grupo de intervención y de control; Napoli (2004), se

incluye este estudio donde se comentan las opiniones del profesorado en intervención con atención plena. Los dos estudios comentados anteriormente se centran de forma exclusiva en los docentes, pero hay que reseñar también el estudio revisado de Costello y Lawler (2014), el cual utiliza 4 participantes miembros del profesorado.

“Teniendo en cuenta lo anterior, sería conveniente que la intervención *mindfulness* se dirigiera simultáneamente a ambos grupos, profesores y estudiantes, lo que podría multiplicar sus beneficios. Aunque las experiencias de intervención global en los centros son más escasas” (Palomero y Valero, 2016, p.21).

Respondiendo a la pregunta que nos hacíamos anteriormente, las intervenciones basadas en la atención plena están dirigidas mayormente al alumnado de Educación Primaria, eso si tenemos en cuenta el número de estudios revisados. Teniendo en cuenta el número de participantes, encontramos las muestras más grandes en Educación Secundaria. El número de participantes escogidos en las muestras junto con el procedimiento utilizado al establecer o no, grupos de control e intervención, comienzan a clarificar las limitaciones que presentan los estudios revisados. Se presenta a continuación la figura 5, que engloba el número de participantes en cada uno de los estudios revisados.

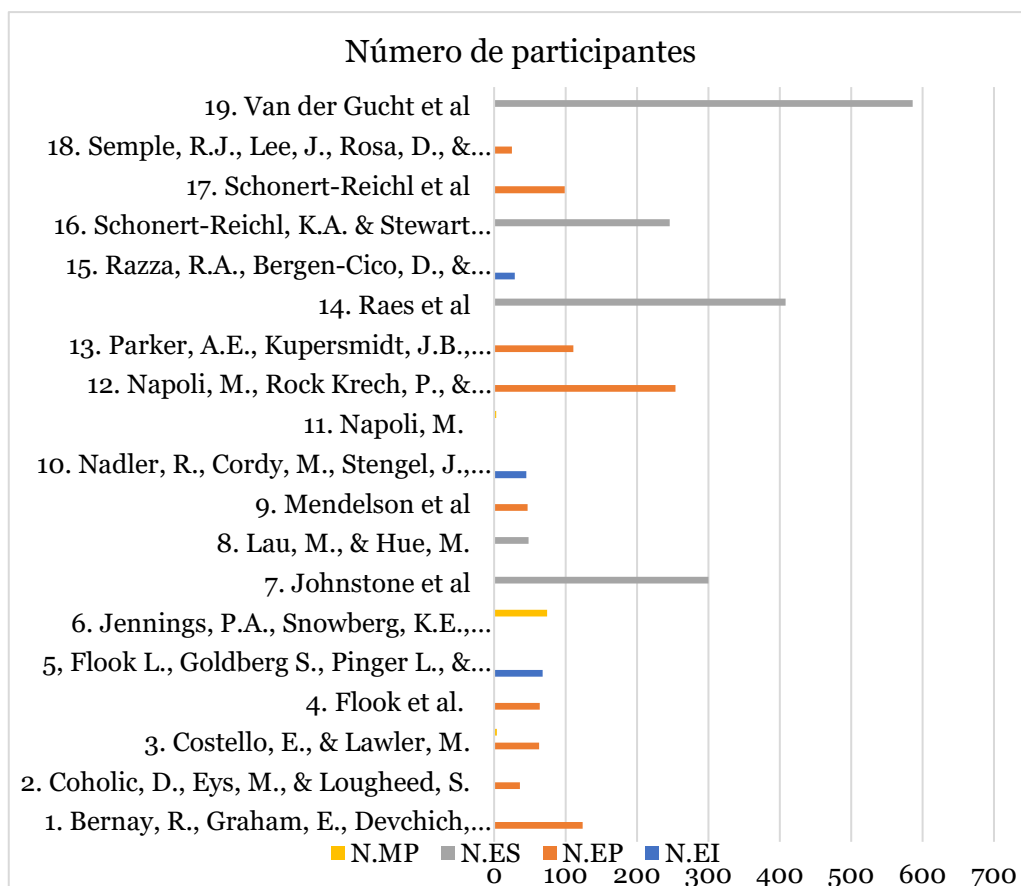


Figura 5. Número de participantes según las muestras de población de los estudios revisados.
 Nota: **N.MP:** número participantes en profesorado, **N.ES:** número participantes en Educación Secundaria, **N.EP:** número participantes en Educación Primaria, **N.EI:** número participantes en Educación Infantil.

4.2. ¿A través de qué procedimiento se pretende conseguir el propósito fijado en los estudios revisados?

Todos los artículos revisados coinciden en objetivo, probar la fiabilidad de un programa basado en mindfulness en el aula e indagar en los posibles efectos que tiene la implementación de un programa basado en atención plena. Cada uno de los estudios utiliza un procedimiento diferente para la consecución de su propósito.

Un programa basado en mindfulness tiene como objetivo promover la competencia emocional y social de los estudiantes a través de la provisión de experiencias y prácticas en el aula dirigidas al desarrollo de emociones positivas y conciencia consciente (Schonert-Reichl y Stewart Lawlor, 2010). Los programas utilizados en los estudios revisados están basados en los tipos de intervención en mindfulness: la

meditación de atención plena, la respuesta de relajación y la meditación trascendental (Wisner et al., 2010).

En 9 de los estudios analizados, se utilizan programas establecidos de mindfulness, más allá de la meditación consciente o ejercicios de relajación:

- En el estudio de Coholic et al., (2011), se utiliza el programa HAP: programa grupal basado en las artes holísticas, intervención de 12 semanas.
- El estudio de la efectividad del programa Kindness Curriculum, basado en la atención plena para regular la capacitación prosocial, se ha llevado a cabo por Flook et al. (2014) durante 12 semanas.
- Programa CARE: programa para reducir el estrés y mejorar el rendimiento de los docentes. Duración estimada entre 4-5 semanas. Jennings et al. (2011) han examinado la efectividad de este programa.
- En el estudio realizado por Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull y Sims (2014), se utiliza el programa Master Mind de un diseño novedoso y específico para la prevención del abuso de sustancias, durante 4 semanas.
- El programa de Yoga consciente complementa el yoga con meditación mindfulness por un año; Razza et al. (2015) evalúan la efectividad de este tipo de práctica.
- El estudio de Schonert-Reichl y Stewart Lawlor (2010) indagan en las posibles consecuencias de la implementación del programa Mindfulness Education, de 10 semanas. Semple et al. (2010), autores del estudio, apuntan que este tipo de intervención puede reducir los síntomas de ansiedad infantil y trabaja los problemas de atención y de conducta.
- Schonert-Reichl et al. (2015) pretenden comprobar los posibles resultados del programa SEL. Durante doce semanas se trabaja el aprendizaje social y emocional.
- En el último estudio de la revisión, Van der Gucht et al. (2017), analiza la eficacia del Programa de terapia de Aceptación y Compromiso (ATC en inglés); en el transcurso de 4 semanas, se pretende trabajar las habilidades que llevan a la aceptación consciente de lo que nos ocurre externa e internamente.

La temporalización del resto de programas basados en mindfulness oscila entre 10 minutos en una sesión aislada hasta 24 semanas de duración. Todos los

programas utilizados en los estudios se imparten dentro del aula en diferentes sesiones de determinada duración (desde sesiones cortas y semanales hasta sesiones cada día de varias horas cada una). Poco se sabe acerca de hasta qué punto las prácticas breves de atención plena son beneficiosas para los niños pequeños, aunque serían apropiadas desde el punto de vista del desarrollo y se implementarían fácilmente en las aulas y entornos similares debido a su brevedad (Nadler et al., 2017).

Partiendo de las conclusiones de Coholic et al. (2011), la metodología de la investigación utilizada con esta población limita las deducciones relacionadas con la causalidad. El tipo de procedimiento escogido en los diferentes artículos vislumbran una de las limitaciones potenciales encontradas en este estado de la cuestión. Los estudios futuros podrían considerar la utilización de enfoques de métodos múltiples o mixtos en los que los niños y tutores podrían ser entrevistados después del grupo con el fin de acceder y analizar la información que no puede determinarse por medio de medidas de autorreporte (Coholic et al., 2011).

Recordando los propósitos de los estudios revisados, todos ellos tenían en común probar la fiabilidad o la efectividad de un programa basado en atención plena. Para conseguirlo, cada uno de los estudios ha llevado un procedimiento diferente; sin embargo, algunos estudios tienen características del método en común.

Como apuntábamos en el apartado anterior, de forma general se eligen muestras pequeñas, por lo que no son representativas de la población en general. Pueden verse muestras aleatorias, independientes y grupos de muestras. Los estudios revisados se establecen como estudios piloto, aleatorios, controlados y con enfoque cualitativo-interpretativo.

Una vez terminada la intervención basada en la atención plena, siguiendo el programa específico que se haya elegido en cada estudio, los autores comienzan con la evaluación de la efectividad o viabilidad de dicho programa. Esta valoración la realizan con diferentes instrumentos: 1) Escala de Bienestar Infantil de Stirling, Bernay et al. (2016); 2) Escalas de Resiliencia en Niños y Adolescentes (RSCA), Coholic et al. (2011); 3) Inventario del comportamiento y de las funciones ejecutivas (BRIEF), Flook et al. (2014); 4) Escala de compromiso involuntario (RSQ), Mendelson et al. (2010); 5) Escala de valoración para el profesorado y

escala de atención para el alumnado, Napoli et al. (2005); 6) Escala de estrés por ansiedad y depresión, Raes et al. (2014); 7) Autoinformes y evaluaciones de compañeros y docentes, Schonert-Reichl et al. (2015); y, por último, entrevistas como en Napoli (2004). La evaluación de las intervenciones se puede realizar mediante la comparación del punto de partida (pre-test) y los resultados consecuentes de la intervención (post-test). Los estudios que utilizan esta metodología de análisis son 9: Flook et al. (2014), Johnstone et al. (2016), Mendelson et al. (2010), Nadler et al. (2017), Parker et al. (2014), Raes et al. (2014), Razza et al. (2015), Schonert-Reichl y Stewart Lawlor (2010); y, Van der Gucht et al. (2017). 11 de los estudios revisados utilizan grupos de control y de intervención, lo que permite el estudio comparativo de los resultados: Coholic et al. (2011), Flook et al. (2010), Flook et al. (2014); la investigación realizada por Jennings et al. (2011), tiene dos muestras independientes (poblaciones diferentes, alumnado y profesorado): n= 31 (estudio 1) y n= 43 (estudio 2, donde se distingue entre grupo de intervención y de control). El resto de estudios que utilizan grupos de muestras para comparar resultados son: Johnstone et al. (2016); Lau y Hue (2011); Parker et al. (2014), grupo de intervención (n=71) y grupo de control (n=40); Raes et al. (2014); Razza et al. (2015), grupo de intervención (n=16) y grupo de control (n=13); y, Schonert-Reichl y Stewart Lawlor (2010), 6 clases de grupo de intervención y 6 clases de grupo de control (n=246).

4.3. Resultados. ¿Se comprueban las hipótesis establecidas?

Para poder analizar los resultados de los estudios revisados, es necesario saber cuál era el objeto de estudio. A continuación, se presentan dos formas: 1) síntesis del objeto de estudio de forma global; y, 2) detalle del objeto de estudio por artículo revisado. La figura 6 muestra los focos de estudio de los estudios revisados de forma global.

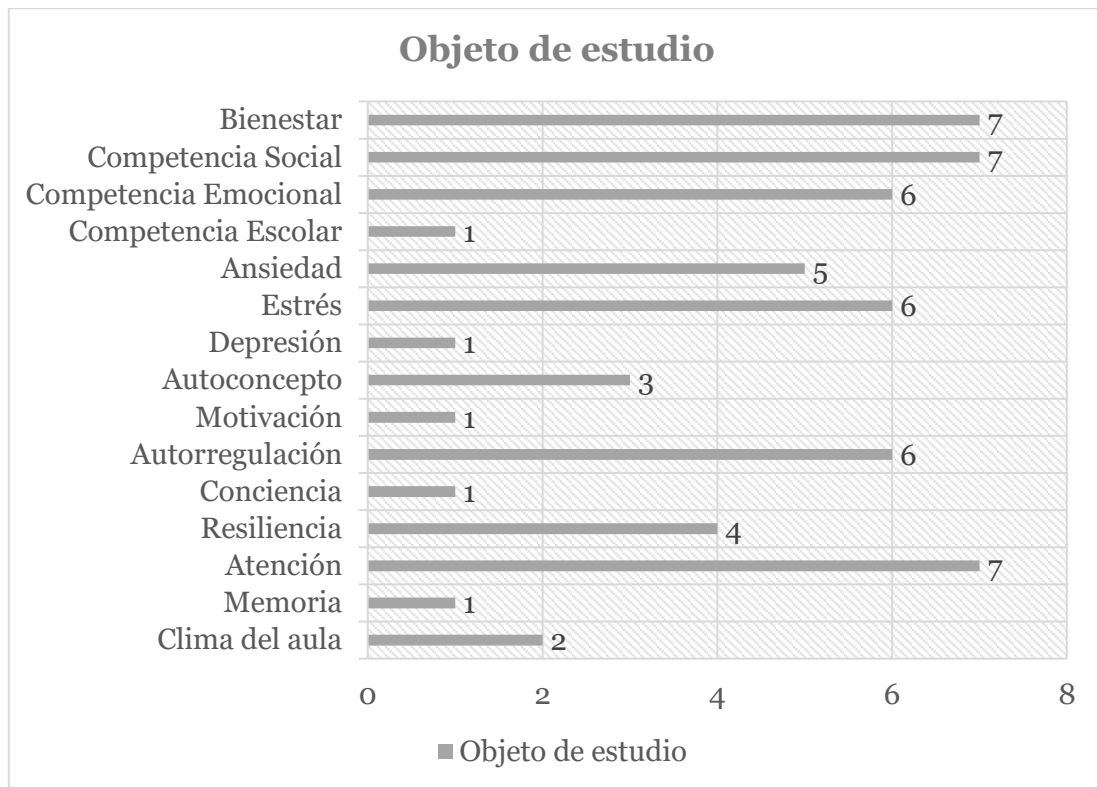


Figura 6. Contabilización de los objetos de estudio de los artículos revisados.

Como se puede apreciar, existe una clara diferencia entre los intereses que incitan a comenzar las investigaciones basadas en mindfulness. El bienestar, la competencia social y la atención es lo más estudiado, dentro de la revisión sistemática (siete estudios). Por detrás están la competencia emocional, el estrés y la autorregulación (seis estudios). Más alejados están los demás objetos de estudio como la competencia escolar, la motivación o la memoria.

Tabla 2.

Objetos de estudio investigados en cada artículo

OBJETO DE ESTUDIO DE LOS ARTÍCULOS REVISADOS															
ARTÍCULO	BI	CS	CE	CES	AN	ES	DE	AC	MO	AR	C	RE	AT	ME	CA
Bernay, R., Graham, E., Devchich, D.A.; Rix, G., Rubie-Davies, C.M. (2016)					X	X									
Coholic, D., Eys, M., & Loughheed, S. (2011)								X				X			
Costello, E., & Lawler, M. (2014)						X				X	X	X			

Flook et al. (2010)	X																
Flook L., Goldberg S., Pinger L., & Davidson, R. (2014)		X	X	X					X								
Jennings, P.A., Snowberg, K.E., Coccia, M.A., & Greenberg, M.T. (2011)	X								X			X	X				
Johnstone et al. (2016)			X			X							X	X			
Lau, N., & Hue, M. (2011)	X	X	X		X	X											
Mendelson et al. (2010)		X	X			X					X						
Nadler, R., Cordy, M., Stengel, J., Segal, Z. V., & Hayden, E. P. (2017)	X										X		X				
Napoli, M. (2004)													X			X	
Napoli, M., Rock Krech, P., & Holley, L.C. (2005)	X				X	X											
Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., & Sims, C. (2014)		X	X		X						X						X
Raes, F., Griffith, J.W., Van der Gucht, L., & Williams, J.M.G. (2014)	X						X										
Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015)											X						
Schonert-Reichl et al. (2015)	X	X						X						X			
Schonert-Reichl, K.A. & Stewart Lawlor, M. (2010)		X	X											X			
Semple, R.J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L.F. (2010)		X			X								X	X			
Van der Gucht et al. (2017)								X									

Nota: **BI:** Bienestar, **CS:** Competencia Social, **CE:** Competencia Emocional, **CES:** Competencia Escolar, **AN:** Ansiedad, **ES:** Estrés, **DE:** Depresión, **AC:** Autoconcepto, **MO:** Motivación, **AR:** Autorregulación, **C:** Conciencia, **RE:** Resiliencia, **AT:** Atención, **ME:** Memoria, **CA:** Clima de aula.

De forma general, los resultados de los estudios indican, según Rempel (2012), que la atención plena puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico, el bienestar, la autoestima y las habilidades sociales. También, pueden mejorar las competencias académicas y psicosociales; la autorregulación y el afrontamiento (Wisner et al., 2010). Sabiendo lo que se ha estudiado en cada investigación, empezaremos a resaltar los resultados más relevantes de éstas; sin olvidar, que cada estudio buscaba indagar en la fiabilidad y efectividad de las prácticas en la atención plena. Analizaremos los resultados según el tipo de muestras participantes en los estudios.

Para empezar, ¿cuáles han sido los efectos de las intervenciones?

Después de la revisión de los 19 estudios, en general el tamaño del efecto es bajo (alrededor del 0.2-0.9), por lo que los cambios producidos no son significativos después de una intervención basada en atención plena (Bernay et al. 2016). En el estudio de Flook et al. (2014), los resultados muestran un tamaño del efecto leve-moderado. Las evidencias muestran que el efecto fue más bajo de lo esperado por lo que hay poca efectividad en IBMs. Esto demuestra que se necesite una muestra mayor (Semple et al., 2010) para ver si los cambios son significativos o que hay que realizar un mayor seguimiento del programa, por si los cambios no son inmediatos. A pesar de esto, Mendelson et al. (2010) apuesta por este tipo de prácticas ya que los resultados de las intervenciones van en la dirección deseada porque sí se producen cambios relativos a los objetos de estudio, sean más o menos significativos

Existen dos evidencias reseñables en los resultados de los estudios. Una de ellas es que se obtienen resultados similares antes y después de la intervención (no hay cambios en los sentimientos de dominio ni en el estado de ánimo). Esto sucede en el estudio de Nadler et al. (2017) y demuestra que este tipo de práctica no tiene efectos en la muestra elegida; en definitiva, la intervención no ha sido efectiva. La segunda evidencia por destacar es que uno de los estudios presenta diferencias según el género de la muestra (es el único estudio que al analizar los datos cuestiona la variable sexo). En Parker et al. (2014), las niñas muestran menos ansiedad que los niños; lo que impulsa nuevas investigaciones que estudien también la diferencia de resultados por sexo.

Entre los resultados de los estudios hay unas evidencias comunes, según los objetos de estudio. Después de la intervención basada en mindfulness, existe un aumento del bienestar, pero se estabiliza después de tres meses (Bernay et al., 2016).

En cuanto a la competencia social, mayormente no hay cambios significativos en los problemas de comportamiento (Semple et al., 2010), aunque en el grupo de intervención del estudio propuesto por Flook et al. (2014) mostró un incremento en su capacidad social y el grupo de control actuó de forma más egoísta.

“Los niños en el grupo de intervención que comenzaron con una menor competencia social y menor funcionamiento ejecutivo [...] al inicio del estudio mostraron mayores mejoras en la competencia social en relación con el grupo de control.” (Flook et al., 2014, p.49).

En este aspecto, Schonert-Reichl et al., (2015), apuesta que a través de las intervenciones en mindfulness se brinde a los niños las oportunidades para practicar el optimismo, la gratitud, la toma de decisiones y la bondad ya que puede mejorar las habilidades cognitivas y aumentar significativamente la competencia social y emocional. Existen avances significativos en la competencia social y emocional; y, en las emociones positivas de los estudiantes después de una intervención basada en IBMs (Bernay et al., 2016).

La competencia escolar ha sido estudiada por Johnstone et al. (2016) y muestra que existe una actitud diferente ante el aprendizaje después de que la muestra haya sido entrenada en atención plena.

Los estudios de Napoli et al. (2005) y Semple et al. (2010) reflejan un decrecimiento de la ansiedad y una reducción significativa de ésta. La ansiedad puede afectar a la atención y promover comportamientos emocionalmente reactivos que interfieren con el desarrollo de buenas habilidades de estudio, por lo que parece razonable que el aumento de la atención se asocie con menos ansiedad y menos problemas académicos (Semple et al., 2010).

El estrés es uno de los ítems más estudiados en los artículos (6 investigaciones revisadas). Mejorar las capacidades reguladoras y las respuestas al estrés entre los jóvenes en riesgo tiene el potencial de facilitar el desarrollo de las competencias básicas que promoverán una gama de resultados emocionales, conductuales y

académicos positivos (Mendelson et al., 2010). Los resultados demuestran la reducción del estrés y la mejora el control cognitivo; esto quiere decir que la atención plena proporcionó a los participantes un nuevo recurso para manejar el estrés (Costello y Lawler, 2014).

La depresión es uno de los problemas fantasma que puede tener el alumnado. Se revisan los resultados después de la intervención y muestran que, a través del mindfulness, se mejora la capacidad de los estudiantes para reducir la depresión (Lau y Hue, 2011). En cuanto al autoconcepto y a la autorregulación, los estudios revelan resultados satisfactorios (Schonert-Reichl et al, 2015, y Razza et al. 2015). Según Costello y Lawler (2014), las prácticas de mindfulness hacen que aumente la capacidad para sentir la conexión entre cuerpo-mente, esto significa que gracias a ellas aumenta la conciencia; los participantes refieren que hacerse familiares con sus pensamientos y sentimientos enriquece su comprensión de sí mismos, así como un crecimiento en la capacidad de atención, memoria y resiliencia.

Uno de los objetivos secundarios del presente trabajo es ver cómo afecta al docente la práctica de la atención plena y qué consecuencias tiene en el aula. Si la comunidad educativa practica mindfulness, ellos pueden transferir estas herramientas a los niños para usarlas en la reducción de los problemas del comportamiento, ansiedad, autoconcepto, etc. (Napoli et al., 2005). Siguiendo a Napoli (2004), sabemos que los docentes pueden utilizar este tipo de prácticas para: a) ayudar en el desarrollo e implementación del currículo; b) lidiar con conflictos y ansiedad; c) mejorar la calidad de su vida personal; y, d) facilitar cambios positivos en el aula.

Tras la revisión de los estudios, presentamos evidencias en estos aspectos. Los docentes informaron que podían integrar fácilmente los ejercicios de atención consciente en las aulas (Schonert-Reichl y Stewart Lawlor, 2010), aunque es importante que el docente esté bien formado en estas prácticas ya que el comportamiento de los maestros puede ayudar a mejorar el clima general de la clase y la calidad de sus interacciones con los estudiantes (Parker et al, 2014). Los maestros vieron un cambio inmediato en el comportamiento de los estudiantes, y que los estudiantes podían concentrarse y prestar más atención a sus lecciones académicas ((Schonert-Reichl y Stewart Lawlor, 2010). Los hallazgos del estudio de Flook et al. (2014) sugieren que hay beneficios para un aula de educación primaria después de la práctica de atención plena, pero es relevante en qué condiciones se realiza. Otra de las evidencias mostradas tras los resultados, es que se debe establecer un espacio privado

y adecuado para la IBMs (Coholic et al., 2011). Un buen clima del aula está relacionado con uno de los objetivos principales del mindfulness, según Costello y Lawler (2014), conseguir concienciar a los participantes de la conexión mente- cuerpo; y, para ello, se necesita un lugar silencioso.

Tabla 3.

Resumen de los resultados más relevantes de los artículos revisados del presente trabajo.

Compendio de los resultados de los estudios revisados	
Artículo	Resultados
Bernay, R., Graham, E., Devchich, D.A.; Rix, G., Rubie-Davies, C.M. (2016)	Aumento de la atención plena Aumento del bienestar, pero se estabiliza después de tres meses.
Coholic, D., Eys, M., & Lougheed, S. (2011)	No hay datos significativos relacionados con el autoconcepto. Aumento de la capacidad de resiliencia en el grupo de control.
Costello, E., & Lawler, M. (2014)	Mejora el manejo del estrés, así como la percepción de sí mismo. Aumenta la capacidad para sentir la conexión entre cuerpo-mente.
Flook et al. (2010)	El tamaño del efecto es bajo por lo que los cambios producidos no son significativos. La impresión de profesorado y familias es parecida.
Flook L., Goldberg S., Pinger L., & Davidson, R. (2014)	El GI mostró un incremento en su capacidad social, El GC actuó de forma más egoísta. Tamaño del efecto leve-moderado.
Jennings, P.A., Snowberg, K.E., Coccia, M.A.A., & Greenberg, M.T. (2011)	Diferencia de resultados entre las dos poblaciones. Tamaño del efecto 0.21-0.94. Muestra satisfacción general con el programa.
Johnstone et al. (2016)	Diferencia de resultados entre el grupo de control y de intervención. Reducción del estrés y mejor manejo de las situaciones. Actitud diferente ante el aprendizaje.
Lau, N., & Hue, M. (2011)	El tamaño del efecto fue más bajo de lo esperado por lo que hay poca efectividad. Aumenta el bienestar y decrecen los síntomas de depresión. Mejora la capacidad de los estudiantes para reducir la depresión.
Mendelson et al. (2010)	Respuesta involuntaria ante estrés social reducida. Tamaño del efecto moderado y no significativo. Los resultados van en la dirección deseada.
Nadler, R., Cordy, M., Stengel, J., Segal, Z. V., & Hayden, E. P. (2017)	Se obtienen resultados similares. Hay una interacción significativa entre el tiempo y la calma autoinformada (se incrementó al practicar atención plena). No hay cambios en los sentimientos de dominio ni en el estado de ánimo.
Napoli, M. (2004)	Resultados esperados y positivos, pero no significativos.

Napoli, M., Rock Krech, P., & Holley, L.C. (2005)	Diferencia significativa entre los grupos de control e intervención. Se observa un decrecimiento de la ansiedad y un aumento de la atención.
Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., & Sims, C. (2014)	Mejoras en el funcionamiento ejecutivo y aumento en las habilidades de autocontrol. Reducción de la agresión y problemas sociales (ansiedad). No hay diferencia significativa entre grupos ante la intención del consumo de sustancias. Los resultados evidencian diferencias por género (las niñas muestran menos ansiedad).
Raes, F., Griffith, J.W., Van der Gucht, L., & Williams, J.M.G. (2014)	Se amplían resultados a una muestra comunitaria. Tamaño del efecto medio, 0.3. El programa puede dar niveles más bajos de depresión.
Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015)	Resultados satisfactorios en términos de autorregulación en el grupo de intervención.
Schonert-Reichl et al. (2015)	Mejoras en el control cognitivo y del estrés. Mayor autoconcepto y empatía. Disminución de síntomas de depresión.
Schonert-Reichl, K.A. & Stewart Lawlor, M. (2010)	Aumento del optimismo en el GI.
Semple, R.J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L.F. (2010)	Reducción significativa de la ansiedad. No hay cambios significativos en los problemas de comportamiento. Tamaño del efecto medio, se necesita una muestra mayor para la significación estadística.
Van der Gucht et al. (2017)	El tamaño del efecto fue bajo por lo que no se observaron cambios significativos.

4.4. ¿Son eficaces los programas basados en la atención plena?

Para concluir el apartado de discusión del trabajo, una vez realizado el análisis crítico de los artículos citados en el apartado anterior, es necesario contestar a la pregunta en la que se basa esta revisión.

Existe notable evidencia empírica que revela que las aplicaciones específicas de mindfulness mejoran la capacidad de regular las emociones, de combatir las disfunciones emocionales, optimizar las pautas cognitivas y reducir los pensamientos negativos (Siegel, 2007). Según Costello y Lawler (2014), el IBMs es efectiva si se sabe aplicar, hasta después de haber terminado el proceso.

La ausencia de resultados significativos y estadísticamente relevantes que apoyen este tipo de intervenciones, sugieren que es necesaria una ampliación en la investigación, aumentando el número de muestras para que los resultados tengan significatividad (Flook et al., 2014), evitando el posible abandono de los participantes, implementación de otros programas, aplicación en diferentes contextos o, poniendo el foco de estudio en la familia consciente. Un punto de referencia que se asienta en la

discusión es que la educación integral basada en la atención plena no sólo es para el participante que la recibe o el alumnado, sino que ha de extenderse a la familia y al profesorado.

Estamos ante el momento de “ensayo-error” de un tipo de práctica que puede suponer una alternativa revolucionaria dentro del sistema educativo. La creciente investigación demuestra, que, a pesar de sus investigaciones, se van cumpliendo las hipótesis esperadas. Esto quiere decir, que el mindfulness es factible en las aulas, siempre y cuando, se realice una idónea preparación en los docentes. La implementación de prácticas de atención plena al principio del desarrollo podría resultar especialmente beneficiosa (Nadler et al., 2017); por lo que es relevante realizar las intervenciones en las primeras etapas educativas para ver cómo funcionan y poder hacer un seguimiento que asegure la efectividad del entrenamiento.

Se están encontrando resultados esperanzadores y prometedores para la intervención basada en la atención plena. Un punto en común entre todos los estudios revisados es que los programas deben de ser implementados por personas bien formadas, ya sean profesionales de la materia o docentes, ya que una mala intervención puede tener los resultados contrarios a los esperados.

5. Conclusiones

El presente trabajo ha tratado de responder a las siguientes preguntas de investigación:

5.1. ¿Cuál es la función del profesorado dentro de la intervención basada en la atención plena?

Gracias al aprendizaje vicario, las intervenciones basadas en mindfulness podrían llegar a ser más efectivas. Teniendo en cuenta lo revisado anteriormente, lo fundamental es una buena formación de los docentes para asegurar la viabilidad de este tipo de metodologías (Lau y Hue, 2011).

En un primer momento, nos interesaba conocer qué influencia tiene el profesor en el alumnado que participa en una intervención de atención plena. Hay evidencias claras de las mejoras consecuentes de un buen mentor de mindfulness. El profesorado ha de ser consciente de su propia práctica y extrapolar esa consciencia y atención a su rutina. Así, el alumnado, a través del modelado, será capaz de instaurar más fácil la práctica del mindfulness. No sólo los ejercicios en sí; la forma de hablarse, la manera de relacionarse, la forma de enseñar, la forma de entender el aula, etc; pueden cambiar gracias al mindfulness.

A pesar de las posibles limitaciones del presente estudio, se abre una puerta a continuas investigaciones que resalten la figura del profesor dentro de este campo. En aquellos artículos revisados con foco en profesorado, los programas han sido efectivos (Napoli et al., 2005), pero es necesario continuar por esta línea y así afianzar sus posibles implicaciones.

5.2. ¿Las investigaciones tienen en cuenta el clima del aula?

La mayoría de los estudios no contemplan la variable clima del aula en sus investigaciones: cómo ha de ser la clase (su estructura y organización), cómo fomentar prácticas positivas para la buena convivencia, etc. Sería interesante ver cómo afecta el mindfulness en todas las variables que suman para crear un buen clima de aula. En algunos estudios han existido sutiles evidencias de cómo debería de ser el ambiente en la atención plena: silencioso, tranquilo y de confianza.

Se entiende que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje son el profesorado y el alumnado, pero está fuertemente influido por lo que ocurre en el aula. El factor ambiental en las investigaciones no se ha tenido en cuenta en los estudios de forma directa, sino que se ha atribuido a la causalidad; obviando el potencial que tiene para generar resultados.

5.3. ¿Cuál es el efecto de tratamiento promedio de las IBMs con niños y adolescentes en diferentes dominios de resultados?

Los efectos de este tipo de intervención son varios, pero limitados a su vez por lo que se necesitan nuevas revisiones e investigaciones. Esto se debe a que los resultados no son los esperados (Flook et al., 2010) o a que hay una necesidad de ampliar la muestra para que éstos tengan significatividad (Flook et al., 2014). En definitiva, los hallazgos no son suficientes, pero sí pueden ser representativos para poblaciones de la misma edad (Costello y Lawler, 2014).

En general, se ha constatado diferentes efectos en los participantes de los estudios: aumento de la atención plena y el bienestar (Bernay et al., 2016), favorece el éxito académico, gracias al potenciamiento de las competencias socioemocionales (Flook et al., 2014), mayor conciencia del estrés (Jennings et al., 2011), mejoras en el comportamiento y en el rendimiento de sus estudiantes (Jennings et al., 2011) y, añadir que los estudiantes aprendieron a reducir el estrés y a comprender su mente (Lau y Hue, 2011) Concluyendo, si se mejoran las capacidades reguladoras y las respuestas al estrés, se facilita el desarrollo de las competencias básicas y se mejoran los resultados emocionales, conductuales y académicos. (Mendelson et al., 2010).

Parece que existe cierta evidencia a favor de la práctica de la atención plena en niños y adolescentes y, en concreto, en contextos educativos. Aun así, es necesario aumentar las investigaciones con otros focos de estudio y ampliar resultados. Como se ha indicado, se han identificado limitaciones metodológicas por lo que son necesarios estudios más rigurosos (Saunders, 2015; Tan y Martin, 2016). Por todo ello, consideramos que la investigación de las intervenciones basadas en mindfulness en ámbitos escolares está en desarrollo y sería apresurado afirmar que la práctica de la atención plena es un recurso efectivo a implementar en las aulas.

En este trabajo ha sido complicado realizar un análisis de la evidencia de las IBMs en población infantil y adolescente por la incidencia de distintos factores. En primer lugar, porque no en todos los estudios se llevó a cabo una estimación del tamaño del efecto general. En segundo lugar, porque analizaron los efectos en distintas variables criterio medidas a través de diferentes instrumentos y en algunos estudios no se explicitó cómo se evaluaron. En tercer lugar, porque las estrategias y técnicas de intervención utilizadas resultaron confusas, ya que tienen diferentes nombres y/o no se especificaron detalladamente los componentes de las intervenciones. Por tanto, ha resultado costoso integrar los resultados e interpretarlos al no disponer de información homogénea de los diferentes estudios.

6. Limitaciones y prospectiva

El presente trabajo intenta señalar los canales que han sido abiertos a través de las investigaciones, qué se ha conseguido y cuáles son las posibles implicaciones de los estudios revisados.

6.1. Limitaciones

Tras realizar la revisión de los artículos, se encuentran diferentes barreras al hacer posible la completa efectividad de estos estudios, debido a diversas razones como: 1) resultados no significativos, 2) problemas en el procedimiento y evaluación, 3) cuestiones relativas al profesorado y 4) tiempos establecidos. A continuación, se presentan dichas limitaciones siguiendo el orden arriba establecido.

De forma general, los resultados consecuentes de la implementación de los programas en mindfulness no resultan significativos y extrapolables a otros estudios, es más, se deberían combinar los estudios con otras pruebas para poder mejorarlos (Bernay et al., 2016). Los tamaños del efecto, en aquellos estudios donde sí aparecen ya que en la mayoría hay ausencia de datos cuantitativos (Costello y Lawler, 2014), son bajos y; por lo tanto, no significativos (Mendelson et al., 2010). Una de las limitaciones para poder generalizar los hallazgos es el tamaño de la muestra y el contexto de la misma. La muestra se ve restringida por el tamaño, su especificidad (como en el estudio de niños con problemas de ansiedad y con déficit de atención de Semple et al., 2010) o su edad (contexto escolar). Varios de los estudios apuntan que utilizar un tamaño pequeño de la muestra limita el estudio, como son el de Napoli, 2004; Coholic et al., 2011; Nadler et al., 2017; Schonert-Reichl & Stewart Lawlor, 2010; y, Flook et al., 2010, entre otros. El contexto es otra de las limitaciones debido a que es determinado (colegio privado o público; zona muy específica como un territorio indígena de Nueva Zelanda; y el estudio de la efectividad de la atención plena dependiendo de si se vive en un entorno rural o urbano). Según apunta Johnstone et al. (2016), los participantes del programa provienen de un colegio privado por lo que no se pueden generalizar los resultados a un colegio que no tenga estas características (estos estudiantes no representan a los demás).

Una vez terminado los programas y al realizar la valoración, los autores de los artículos han vislumbrado problemas en el procedimiento elegido y evaluación utilizada. No se han recogido información suficiente de las familias para poder extrapolar los resultados (Nadler et al., 2017) y muchos de los resultados observados

provenían de las calificaciones del profesorado (Parker et al., 2014). Esto quiere decir que se puede encontrar sesgo en la interpretación de los resultados; sesgo que también se percibe por parte del alumnado. Los resultados demuestran que existen una dependencia entre los participantes lo que indica que pueden influirse entre sí (Schonert-Reichl et al, 2014; y, Semple et al., 2010). Otra de las limitaciones en este aspecto, es la ausencia generalizada en los estudios revisados de una evaluación de seguimiento (Schonert-Reichl y Stewart Lawlor, 2010). Una de las limitaciones más llamativas es el abandono de los participantes de los programas basados en mindfulness. Esto ocurre en los estudios de Coholic et al. (2011), Lay y Hue (2011) y Mendelson et al. (2010). Existe un absentismo de los participantes, pero las personas que se quedan muestran un alto grado de motivación.

Las limitaciones presentadas hasta ahora son aquellas encontradas en los estudios revisados en el alumnado. Dentro de los artículos del profesorado, se encuentran limitaciones compartidas con los estudios de alumnos, como el tamaño de la muestra, resultados no significativos, imposibilidad de generalizar las conclusiones, etc. Añadiendo a éstas, se encuentra que los estudios que analizan la atención plena con profesores son los primeros que abarcan este ámbito, por lo que aún falta investigación (Van der Gucht et al., 2017). Además, la formación del docente frena la efectividad del programa (Jennings et al., 2011); así como que el guía del programa sea alguien externo al centro, ya que emplea tiempo en generar confianza y ralentiza la intervención en mindfulness (Lau y Hue, 2011).

Por último, nos parece reseñable cómo el tiempo de implementación de un programa afecta a la efectividad de éste. De forma generalizada, el tiempo empleado en los estudios es corto (como en Flook et al., 2014; Lau y Hue, 2011; y, en Nadler et al., 2017). Sólo se realizó una sesión con una intervención basada en la atención plena de diez minutos de duración (Nadler et al., 2017).

Las limitaciones encontradas en los estudios revisados se asemejan a las encontradas en la realización del presente trabajo. El mindfulness es un ámbito de investigación incipiente, sobre todo en el contexto educativo. La mayoría de estudios encontrados están relacionados con psicoterapias, psicología clínica o terapias médicas. Es posible localizar estudios de atención plena en educación, pero es necesario hacer criba para que no sean con muestras muy específicas: como alumnado con ansiedad, TDAH, trastornos del comportamiento o jóvenes con drogodependencias. Si nos referimos a

los artículos relacionados con las posibles consecuencias en el clima de aula o en el profesorado, las investigaciones se acortan. Otra de las limitaciones para poder hacer el análisis ha sido la ausencia, en términos generales, de datos cuantitativos. Esto se debe a que la mayoría de métodos e instrumentos de evaluación han sido entrevistas o autoinformes.

Para concluir, apuntamos, con la visión de Burke (2010), que la base de investigación actual proporciona apoyo para la viabilidad de las intervenciones basadas en mindfulness con niños y adolescentes, sin embargo, no hay evidencia empírica generalizada de la eficacia de estas intervenciones.

6.2. Prospectiva

Basándonos en los resultados de los estudios revisados, podemos concluir que los resultados de estos artículos permiten abrir una línea nueva de investigación (Coholic et al., 2011). En relación con esto, hay diferentes extensiones de los estudios. Hay varios autores que creen que es necesario que puedan tener una mayor continuidad para poder observar consecuencias futuras y poder realizar un seguimiento (Flook et al., 2014 y Jennings et al., 2011). Nadler et al. (2017) propone que sería interesante visualizar los resultados de una IBMs con una programación más extensa y con sesiones más duraderas, y así poder realizar una evaluación post-tratamiento. En este sentido, Lau y Hue (2011) apuestan, junto con Schonert-Reichl et al. (2010), por la realización de un estudio controlado y aleatorio con una muestra más grande; como es el de Raes et al., (2014), primer estudio con una muestra grande donde establecen como propuesta tomar grandes submuestras de ambos sexos y ver si ésto afecta a los resultados de los programas de mindfulness. Teniendo en cuenta una de las limitaciones que constata que no se puede producir la generalización de los estudios debido al tamaño de la muestra, Van der Gucht et al., (2017) y Razza et al., (2015), señalan que las próximas investigaciones en este ámbito escojan muestras más grandes; parafraseando a Flook et al. (2014), muestras que permitan evaluar más rigurosamente los efectos del tratamiento. Complementar los resultados de los estudios revisados con nuevas investigaciones similares, con otra población (Napoli et al., 2005); próximos estudios con grupos de control activos (Raes et al., 2014); u, observadores ciegos para dar una opinión más objetiva (Schonert-Reichl et al., 2010).

Uno de los puntos fuertes de las intervenciones basadas en mindfulness es que es una metodología flexible, por lo que se podría implementar en cualquier tiempo y/o

población (Coholi et al., 2011). También, señalar que una de las extensiones es que, al ser programas baratos, se pueden adaptar a cualquier necesidad y utilizar en contextos varios (Costello y Lawler, 2014).

Los autores de los estudios revisados proponen nuevas líneas de investigación dentro del contexto educativo: autorregulación de los niños, (Parker et al. 2014), bienestar y comportamiento social (Flook et al., 2014), y competencias sociales y emocionales (Flook et al., 2014). Esto lo constatan Napoli y sus compañeros (2005), que creen que la atención plena como parte de la escuela puede llegar a ser una parte fundamental de la vida escolar. De aquí parte una de las propuestas más interesantes para continuar con la investigación en este campo y es, incorporar la intervención en mindfulness dentro del currículo escolar: en Educación Infantil (Flook et al., 2014), en Educación Primaria (Schonert-Reichl et al., 2015) y en Educación Secundaria (Bernay et al., 2016). Incorporar el entrenamiento en mindfulness en el currículum es un camino ideal para enseñar a los niños desde pequeños cómo gestionar su ansiedad y estrés; y cómo concentrarse y mantener la atención (Napoli et al., 2005). Pero para que la intervención sea realmente efectiva es importante generar motivación en los alumnos y preparar a los docentes (Mendelson et al., 2010).

En primer lugar, las prácticas de atención plena deben de ser motivantes para los participantes; si no, pueden caer en una de las limitaciones encontradas: el absentismo (Johnstone et al., 2016). Es importante prevenirlo, y para ello, se puede utilizar la figura del docente. En segundo lugar, para conseguir los resultados esperados en estudios futuros, una de las mejoras sería que el programa fuera facilitado e impartido por un mentor o especialista en la materia (Jennings et al., 2011). Pero ¿qué puede pasar si damos un paso más allá? Partimos de una de las propuestas de esta revisión. Utilizar al profesorado para realizar las intervenciones basadas en atención plena, que reciba la formación necesaria y que se encuentre motivado ante esta situación; así, podrá contagiar a sus alumnos. El camino es largo, pero desde esta revisión, se propone desarrollar un manual de mindfulness a los docentes que ayude en los programas a implementar. Para mejorar los resultados, es mejor que la intervención esté guiada por profesionales en este ámbito (Van der Gucht et al., 2017); por lo que, la perspectiva sería que el profesorado fuera el experto en mindfulness y, por consiguiente, se podría erradicar algunas limitaciones señaladas anteriormente como el tiempo invertido en generar confianza suficiente con los participantes.

Por último, y, en tercer lugar, los profesores pueden hacer de mentores dentro de la intervención y ser estudiados sobre las prácticas que utilizan en el aula; también, pueden recopilar información más allá de la propia intervención en el aula, al igual que las familias. Teniendo en cuenta la parte dedicada a las familias del marco teórico del presente trabajo, se propone enraizar las bases del mindfulness en la familia. Se pueden impulsar futuras investigaciones que incorporen estas prácticas con este agente educativo, ya que la práctica basada en la familia puede promover tanto la efectividad como la sostenibilidad de las intervenciones basadas en atención plena. La evidencia más clara es que el padre o la madre deben ocuparse de sus hijos, pero primeramente de ellos mismos.

Este estudio puede servir como ensayo piloto para próximas investigaciones. Los esfuerzos futuros deberían de buscar las formas en que las emociones positivas y el ajuste de los estudiantes pueden cultivarse en las escuelas (Schonert-Reichl y Stewart Lawlor, 2010). En resumen, desde este trabajo, se propone las líneas de trabajo futuras como investigaciones en el ámbito del clima de la escuela, intervenida con mindfulness; la figura del profesorado; y, la familia como base de la intervención para asegurar unos buenos resultados, ya que el discente forma parte de un todo y es necesario que no se nos olviden todos los agentes que le rodean y le conforman.

7. Referencias bibliográficas

Bernay, R., Graham, E., Devcich, D. A., Rix, G. & Rubie-Davies, C.M. (2016). Pause, breathe, smile: a mixed-methods study of student wellbeing following participation in an eight-week, locally developed mindfulness program in three New Zealand schools, *Advances in School Mental Health Promotion*, 9:2, 90-106. doi: 10.1080/1754730X.2016.1154474

Bishop, S. R, Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077

Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y bienestar. Barcelona. Cisspraxis.

Bögels, S.M., Lehtonen, A., & Restif, L. (2010). Mindful Parenting in Mental Health Care. *Mindfulness*, 1, 104-120. doi: 10.1007/s12671-010-0014-5

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. doi: 10.1007/s10826-009-9282-x

Cayoun, B. A. (2014). *Terapia cognitivo-conductual con mindfulness integrado. Principios y práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Chadwick, J. & Gelbar, N.W. (2016). Mindfulness for children in public schools: Current research and developmental issues to consider, *International Journal of School & Educational Psychology*, 4:2, 106-112. doi: 10.1080/21683603.2015.1130583

Choudhury, S. y Moses, J. (2016). Mindful interventions: youth, poverty, and the developing brain. *Theory & Psychology*, 26, 591-606. doi: 10.1177/0959354316669025

Coholic, D., Eys, M., & Lougheed, S. (2011). Investigating the Effectiveness of an Arts-Based and Mindfulness-Based Group Program for the Improvement of

Resilience in Children in Need. *Journal of Child and Family Studies*. (2012) 21:833–844. doi: 10.1007/s10826-011-9544-2

Costello, E., & Lawler, M. (2014). An Exploratory Study of the Effects of Mindfulness on Perceived Levels of Stress among school-children from lower socioeconomic backgrounds. *The International Journal of Emotional Education*, 6:2, 21-29, ISSN: 2073-7629

Fernández Rodríguez, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Clases, Historia*, 137, 1-15. ISSN: 1989-4988

Flook et al., (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26:1, 70-95. doi: 10.1080/15377900903379125

Flook, L., Goldberg, S.M., Pinger, L. & Davidson, E.J. (2014). Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51:1, 44-51. doi: 10.1037/a0038256.

Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Ediciones Paidós.

Germer, C.K. (2005). “Mindfulness. What is it? What does it matter?”, en C.K. Germer, R.D. Siegel y P.R. Fulton (eds.), *Mindfulness and Psychotherapy*, Guilford Press, New York, pp. 3-27. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232474245_Mindfulness_What_Is_It_What_Does_It_Matter

Greenland, S.K. (2010). The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate. Simon and Schuster.

Jennings, P.A., Snowberg, K.E., Coccia, M.A., & Greenberg, M.T. (2011). Improving classroom Learning environments by cultivating Awareness and resilience in education (care): results of two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46:1, 37-48. ISSN: 0749-4025

Johnstone, M.J., Roake, C., Sheikh, I., Mole, A., Nigg, J.T. & Oken, B. (2016). School-based mindfulness intervention for stress reduction in adolescents: Design and methodology of an open-label, parallel group, randomized controlled trial. *Contemporacy Clinical Trials Communications*, 4, 99-104. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.conctc.2016.07.001> 2451-8654

Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. New York: Delacorte.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy/bpg016

Kingsley, K.A. & Lynott, F. (2017). A Mindfull Classroom. *Mindfulness*, 8, 251–253. doi: 10.1007/s12671-016-0641-6

Klingbeil, D. A., Fischer, A. J., Renshaw, T. L., Bloomfield, B. S., Polakoff, B., Willenbrink, J. B., Copek, R. A. y Chan, K. T. (2017). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: a meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, 54, 70-87. doi: 10.1002/pits.21982

Lau, N. & Hue, M. (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*, 4, 315–330. ISSN: 1469-8455

Lewallen, A.C. & Neece, C.L. (2015). Improved Social Skills in Children with Developmental Delays After Parent Participation in MBSR: The Role of Parent–Child Relational Factors. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3117-3129. doi: 10.1007/s10826-015-0116-8

López González, L. (2010). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *L'estrès laboral docent*, pp. 183-196, J. Riart i A. Martorell (Coords.). Barcelona: ISEP (2010). Recuperado de: [http://www.programatreva.com/resources/Programa+TREVA+\\$28fase+piloto\\$29.pdf](http://www.programatreva.com/resources/Programa+TREVA+$28fase+piloto$29.pdf)

Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D. y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En *Alianza de Civilizaciones, Políticas Migratorias y Educación* (197-233). Sevilla: Aconcagua Libros. Recuperado de: <http://www.psicologiamindfulness.es/assets/pdfs/39884-20.pdf>

Mindfulness All-Party Parliamentary Group. (2015). Mindful Nation UK. Report by the Mindfulness All-Party Parliamentary Group (MAPPG). Recuperado de http://themindfulnessinitiative.org.uk/images/reports/Mindfulness-APPGReport_Mindful-Nation-UK_Oct2015.pdf

Medeiros, C., Gouveia, M.J., Canavarro, M.C., & Moreira, H. (2016). The Indirect Effect of the Mindful Parenting of Mothers and Fathers on the Child's Perceived Well-Being Through the Child's Attachment to Parents. *Mindfulness*, 7, 916-927. doi: 10.1007/s12671-016-0530-z

Mendelson, T., Greenberg, M.T., Dariotis, J.K., Feagans Gould, L., Rhoades, B.L. y Leaf, P.J. (2010). Feasibility and Preliminary Outcomes of a School-Based Mindfulness Intervention for Urban Youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 985-994. doi: 10.1007/s10802-010-9418-x

Modrego-Alarcón, M., Martínez-Val, L., López Montoyo, A., Borao, L., Margolles, R., & García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: Profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 31-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/449290>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097

Nadler, R., Cordy, M., Stengel, J., Segal, Z. V. y Hayden, E. P. (2017). A brief mindfulness practice increases self-reported calmness in young children: a pilot study. *Mindfulness*. doi: 10.1007/s12671-017-0685-2

Napoli, M. (2004). Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program. *Complementary Health Practice Review*, 9:1, 31-42. doi: 10.1177/1076167503253435

Napoli, M., Rock-Krech, P., & Holley, L.C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21:1, 99-125. doi: 10.1300/J008v21n07_05

Orden ECI/3960/2007 por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de educación infantil. Boletín Oficial del Estado. Madrid, España, 19 de diciembre de 2007.

Orden ECD/65/2015 por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, España, 21 de enero de 2015.

Palomero, P. y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 17-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/449290>

Parent, J., McKee, L.G., Anton, M., González, M., Jones, D.J., & Forchand, R. (2016). Mindfulness in Parenting and Coparenting. *Mindfulness*, 7, 504-513. doi: 10.1007/s12671-015-0485-5

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. Recuperado de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>

Parker, A.E., Kupersmidt, J.B., Mathis, E.T., Scull, T.M., & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind Program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7:3, 184-204. doi: 10.1080/1754730X.2014.916497

Raes, F., Griffith, J.W., Van der Gucht, L., & Williams, J.M.G. (2014). School-Based Prevention and Reduction of Depression in Adolescents: a Cluster-Randomized Controlled Trial of a Mindfulness Group Program. *Mindfulness*, 5, 477-486. doi: 10.1007/s12671-013-0202-1

Ramos, S. y Hernández, S.M. (2008). Inteligencia emocional y mindfulness: hacia un concepto integrado de la inteligencia emocional. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 24, 135-146. ISSN: 0121-1722

Razza, R.A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enhancing Preschoolers' Self-Regulation Via Mindful Yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 372-385. doi: 10.1007/s10826-013-9847-6

Rempel, K.F. (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. ISSN: 0826-3893

Saunders, D. C. (2015). Being mindful of mindfulness: Past, present, and future of mindfulness in child and adolescent psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54, 437-439. doi: 10.1016/j.jaac.2015.03.006

Schonert-Reich 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. doi: 10.1097/a0038454

Schonert-Reichl, K.A., & Stewart Lawlor, M. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*. doi: 10.1007/s12671-010-0011-8

Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D. y Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229. doi: 10.1007/s10826-009-9301-y

Shlonsky, A., Dennis, J. A., Devine, B., Tufford, L., Barlow, J., Bjørndal, A. (2016). Mindfulness-based parenting programmes for improving psychosocial outcomes in children from birth to age 18 and their parents. The Cochrane Library 2016, Issue 11. Art. No.: CD012445. *The Cochrane Library*. doi: 10.1002/14651858.CD012445

Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17 (66-67), 5-30. Recuperado de:
<http://vbrevva.com/meditacion/MindfulnessyNeurobiologia.pdf>

Siu, A.F.Y., Ma, Y., & Chui, F.W.Y. (2016). Maternal Mindfulness and Child Social Behavior: The Mediating Role of the Mother-Child Relationship. *Mindfulness*, 7, 577-583. doi: 10.1007/s12671-016-0491-2

Snyder, R., Shapiro, S., & Treleaven, D. (2012). Attachment Theory and Mindfulness. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 709-7017. doi: 10.1007/s10826-011-9522-8

Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y bienestar: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Tan, L. G. y Martin, G. (2016). Mind full or mindful: A report on mindfulness and psychological health in healthy adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 64-74. doi:10.1080/02673843.2012.7091741

Van der Gucht, K, Griffith, J.W., Hellemans, R., Bockstaele, M., Pascal-Claes, F. y Raes, F. (2017). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for Adolescents: Outcomes of a Large-Sample, School-Based, Cluster-Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 8, 408-416. doi: 10.1007/s12671-016-0612-y

Wisner, B.L., Jones, B., & Gwin, D. (2010). School-based Meditation Practices for Adolescents: A Resource for Strengthening Self-Regulation, Emotional Coping, and Self-Esteem. *Children & Schools*, 32:3, 150-159. doi: 1532-8759/10

Zack (2014) Mindfulness Based Interventions for Youth. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 32,44-56. doi: 10.1007/s10942-014-0179-2

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-20. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603