

Una intervención educativa con adolescentes basada en el mindfulness: investigación cualitativa An educational intervention with adolescents based on mindfulness: qualitative research

Isabel Mauriz-Turrado, Javier Fernandez-Rio
Universidad de Oviedo (España)

Resumen. Esta investigación analizó la influencia de un programa de Mindfulness en el entorno escolar dentro del horario curricular a una población de adolescentes gracias a la percepción del alumnado, de sus familiares y de la tutora y jefa de estudios. Por ello, se realizó una investigación cualitativa en la que se realizaron diferentes entrevistas individuales y grupos focales a la comunidad educativa a lo largo del estudio y al finalizar el mismo. En esta investigación fue necesario el distanciamiento social y el uso de mascarillas, debido a las restricciones propias de la pandemia. Un total de 17 estudiantes de 2º E.S.O de 13 a 15 años participaron en el estudio. Del análisis de datos, emergieron siete temas: *perspectiva global, relajación y tranquilidad, relaciones interpersonales, ser consciente del momento presente, atención y concentración, actitud ante un problema, cambio emocional*. Los resultados mostraron una mejora en las relaciones interpersonales y un mayor estado de relajación y bienestar emocional. Asimismo, ha permitido que el alumnado aumente su capacidad de concentración y atención y pueda ser más consciente del momento presente tanto en actividades lectivas como extraescolares. Se concluyó que los programas basados en Mindfulness son necesarios por las mejoras que producen en la población adolescente y que satisfacen a la comunidad educativa.

Palabras clave: educación secundaria; Mindfulness; contexto escolar; educación emocional; relajación

Abstract. This research studied the influence of a Mindfulness program inside the school environment within the curricular schedule to a group of adolescents thanks to the perception of the student body, their families and the tutor and head of studies. For this reason, one qualitative research was carried out where different individual interviews and focus groups were conducted with the educational community throughout the study and at its ending. In this research, social distancing and the use of masks were necessary, due to the own restrictions of the pandemic. A total of 17 students from 2nd E.S.O. year among 13 and 15 years old participated in the test. From the data analysis, seven themes emerged: *global perspective, relaxation and calm, interpersonal relationships, present-moment awareness, attention and concentration, attitude towards a problem, emotional change*. The results showed an improvement with respect to interpersonal relationships and a superior state of relaxation and emotional well-being. Additionally, this activity has allowed students to increase their capacity of concentration and attention and to improve the present-moment awareness both at school and at extra-curricular activities. We concluded that Mindfulness-based programs are necessary because of the progress that they produce in adolescents' groups and that fulfil the scholar community.

Keywords: secondary education; Mindfulness; school context; emotional education; relaxation

Fecha recepción: 05-11-22. Fecha de aceptación: 20-05-23

Isabel Mauriz Turrado
maurizisabel@uniovi.es

Introducción

La adolescencia es una etapa de cambios a nivel físico, psicológico y neurológico (Díaz, et al., 2018). La salud mental en adolescentes es estudiada debido a los problemas que acarrea en los más jóvenes, como falta de atención, escasa regulación emocional y generación de conflictos (Solmi, et al., 2022). Debido a la cantidad de horas que los educandos están en la escuela, el contexto educativo parece ser el mejor lugar para implementar programas socioemocionales (Greenberg, 2010), por lo que los centros educativos pueden proporcionar al alumnado habilidades relacionadas con la atención plena (Montero-Marin, et al., 2022).

La gestión emocional es necesaria para una mejora en las relaciones interpersonales y un mayor bienestar personal y social (Costa, et al., 2021). Desde una perspectiva psicológica y como conjunto de prácticas de meditación surge el Mindfulness (Germer, et al., 2005). Esta herramienta se entiende como el acto de centrar la atención de manera intencionada en el momento presente (Kabat-Zinn, 2003) merced a la conciencia activa (Brown, et al., 2007; Sánchez, 2011). En este sentido, Hölzet, et al. (2011) sugieren que existe una relación intrínseca entre el Mindfulness y la gestión emocional, y que este conjunto de

técnicas es capaz de producir transformaciones en uno mismo. Asimismo, Mercader (2020) ha evidenciado en adolescentes una cierta correlación entre la capacidad de ser consciente en el momento presente y la disminución de variables como la ansiedad, la depresión, los problemas interpersonales, la incertidumbre sobre el futuro y el riesgo psicosocial. Con anterioridad, Vargas (2010) y Langer, et al. (2015) también lo habían mencionado, valorando el efecto positivo del Mindfulness incluso sobre variables fisiológicas, como la regulación de la presión sanguínea o el sistema inmunitario.

El Mindfulness pretende que los más jóvenes sean capaces de adquirir habilidades relacionadas con una buena gestión del estrés y, asimismo, una mejora en las conductas psico-sociales (Felver, et al., 2016). Zenner et al. (2014) relacionan la atención plena con un incremento en las funciones ejecutivas como son la atención y el autocontrol, en la misma línea que los descansos activos (Ruiz-Ariza, et al., 2021); igualmente se consigue un incremento en la resiliencia o capacidad de adaptarse a situaciones adversas y, además, hay una correlación con una disminución en las conductas disruptivas. De hecho, el beneficio del Mindfulness con adolescentes escolares puede evidenciarse con una práctica diaria de 10 a 15 minutos (Felver & Jennings, 2016), mejorando sus habilidades cognitivas y

prediciendo el rendimiento académico al regular el clima dentro del aula (Amutio-Kareaga, et al., 2015; López-González, et al., 2016; Pinazo, et al., 2020). López-Sánchez, et al. (2023) recomiendan que, para incentivar la convivencia en las clases, es muy adecuada la opción de los modelos cooperativos en sus tres alternativas: juegos, metodología de aprendizaje y desafíos físicos, sin obviar el hecho de que haya diferencias cuando trabajan alumnos afines y no afines (Maeso & Lafuente, 2023). En este sentido, el Mindfulness puede ser utilizado dentro de un contexto de gamificación; de hecho, las estrategias innovadoras podrían incrementar el aprendizaje motriz y las habilidades sociales y afectivas en comparación con otros métodos más tradicionales (Sevilla-Sánchez, et al., 2023). Por esta razón, las sesiones de relajación incluidas dentro del ámbito del Mindfulness han ido en aumento dentro del contexto escolar debido a las mejoras que conlleva respecto a la capacidad psicomotriz. De hecho, en España cabe destacar los Programas *TREVA* (López-González, 2013), y *Aulas Felices y Escuelas Despiertas* (López-González, 2014). Todos ellos sirven para ser más conscientes del propio cuerpo, para mejorar la respiración y, asimismo, ayuda a tener un mayor descanso y sueño, por lo que implica un incremento en la concentración y en el bienestar físico. Existen diferentes tipos de técnicas de relajación, como la relajación muscular progresiva, el entrenamiento autógeno o el *biofeedback*, entre otras (Vera & Vila, 1991), destacando la primera de ellas. Es útil compaginar tal técnica con el Mindfulness, en especial en adolescentes escolares, ya que genera respuestas positivas a nivel de tensión emocional (Dsouza, et al., 2015). La relajación muscular progresiva fue propuesta por Jacobson y hace hincapié en la contracción y posterior relajación de las partes corporales (Gómez, 2013).

Basado en todo lo anterior, el objetivo fundamental de este proyecto fue analizar el impacto de un programa de intervención basado en el Mindfulness en alumnado de educación secundaria y en la comunidad educativa.

Metodología

Esta investigación se basó en una metodología cualitativa de naturaleza fenomenológica (Fuster, 2019). Los esquemas de trabajo basados en los análisis fenomenológicos se desarrollan utilizando entrevistas en profundidad junto con la recopilación de datos cualitativos. Conforme a Smith & Osborn (2003), las entrevistas proporcionan una variada información (verbal y no verbal), son siempre grabadas en audio y transcritas textualmente para realizar el análisis final a partir de estas herramientas. Los resultados se suelen presentar como una narración completa o discursiva, organizándose por temáticas y con citas textuales de los participantes para lograr la transparencia en el mensaje.

Asimismo, puede haber creatividad y flexibilidad a la hora de seguir esta metodología fenomenológica, concretamente respecto al tamaño de la muestra (Smith, 2015).

Se emplea para comprender las diferentes experiencias vividas dentro del contexto en el que tienen lugar (Gurrero-Castañeda, et al., 2017), por lo que se trata de comprender los fenómenos tal y como son vividos (Vivar, et al., 2010). Este análisis recoge aspectos que están al margen de lo cuantificable y que son trascendentes en la tarea educativa (Fuster, 2019). Según Cerbore (2013), la fenomenología es la filosofía y la ciencia que estudia los fenómenos que ocurren en el mundo para poder comprenderlos. Dentro del campo de la Educación, la fenomenología no se trata sólo de un enfoque pedagógico, también busca una reflexión de las cuestiones educativas con el alumnado (Van Manen, 2003).

Pese a que el Mindfulness evidencia resultados prometedores en el funcionamiento global de los adolescentes, todos los estudios presentan limitaciones metodológicas (García-Campayo, et al., 2017); en este caso, el tamaño y la selección de la muestra, así como el hecho de que la medición de la efectividad del ensayo se haya ejecutado por la misma fuente (aunque de manera independiente), suponen ciertos sesgos, en la misma línea que Pinazo, et al. (2020).

Instrumentos

Entrevistas individuales

Éstas tienen validez, al poder conocer la opinión personal de cada sujeto (Álvarez-Gayou, 2004; Kvale, 2011) en el sentido pleno, mostrando la imagen más clara y representativa posible de su situación, con retroalimentación y reevaluación (Martínez, 2006). La investigación cualitativa busca analizar cómo los procesos psicosociales son moldeados por las personas, actividades y comprensiones que conforman su contexto vital; se ve cómo las intervenciones educativas afectan a los alumnos, sus reacciones e interpretaciones. El origen fenomenológico de la investigación cualitativa supone que todo el conocimiento que podemos obtener está mediado por nuestra propia perspectiva, propósitos y cultura, pero a la vez demuestra su validez al mostrar el conocimiento de las perspectivas y del entorno de los participantes, así como las interrelaciones generadas durante el proceso entre éstos y la fuente investigadora (Yardley, 2017). Las entrevistas individuales, en investigación cualitativa, son un instrumento fundamental que se caracteriza por contener una serie de preguntas con respuestas abiertas con el fin de conocer datos de los participantes como su percepción del mundo o el sentido que les aportan sus vivencias (McMillan & Schumacher, 2005). Se realizaron dos entrevistas individuales a cada alumno participante durante el programa de intervención: la primera tuvo lugar en la sesión 5ª y la segunda en la sesión 12ª. Se realizó una tercera al finalizar el programa (Anexo 1).

Cuando terminó la intervención, además de a los estudiantes se realizaron entrevistas individuales a la tutora del grupo-clase, a la jefa de estudios del centro educativo y a los progenitores que de manera voluntaria accedieron a la misma. Las cuestiones fueron similares a las que se realiza-

ron al alumnado para poder triangular la información. Se buscaba preguntarles la opinión general sobre el proyecto, las mejoras respecto a la autoestima, la concentración y la atención, observadas en el grupo de estudiantes participantes, descubrir si creían que los menores eran más conscientes del momento presente, además de las relaciones interpersonales y el estado de relajación en las clases. Igualmente, a las familias, se les preguntó si creían que sus hijos habían adquirido alguna habilidad nueva gracias al Mindfulness, si existían cambios en la forma de afrontar un conflicto y si creían que les habían resultado útiles las sesiones.

Grupos focales

A través de estos se pueden conocer las opiniones de los participantes mediante un diálogo activo (Rodas & Pacheco, 2020). Por todo ello, son idóneos para conseguir que las respuestas sean profundas y con gran utilidad debido a la interacción que se produce en el grupo, además de poder compartir las experiencias vividas (Harwood, et al., 2010). Es una herramienta de recolección de datos de tipo cualitativo que difiere de la entrevista por su carácter grupal (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Se realizaron dos grupos focales con el alumnado participante durante la intervención: el primero después de la 5ª sesión y el segundo al acabar la sesión 12ª (Anexo 1). Para ello, se dividió la clase a la mitad. Para dinamizar la actividad se emplearon preguntas similares a las empleadas en las entrevistas individuales.

Las entrevistas y los grupos focales fueron grabados en audio, informando previamente a todos los sujetos de este hecho, y transcritas textualmente. La duración de las entrevistas al alumnado fue entre 10 y 20 minutos y de los grupos focales entre 15 y 30 minutos. Las entrevistas individuales y los grupos focales se realizaron en el centro educativo -tanto al alumnado como a la tutora y a la jefa de estudios-, mientras que las entrevistas a los progenitores se realizaron mediante video-llamadas. Todas las sesiones, entrevistas y grupos focales con los alumnos, así como las entrevistas con los progenitores, fueron moderadas por personal investigador, sin que ningún miembro del equipo docente estuviera presente y pudiera afectar al estudio. Sólo el personal investigador conoce los datos que han surgido en las entrevistas y grupos focales.

Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo el permiso del comité de ética (n.º 16/2020) de la universidad de los investigadores para llevar a cabo la investigación. En segundo lugar, se contactó con varios centros educativos para explicar el proyecto, donde se les informó de las peculiaridades del programa y de los beneficios que tiene la práctica regular de la meditación y Mindfulness. En uno de ellos tanto el equipo directivo como el equipo docente estaban conformes con el programa de intervención basado en Mindfulness o atención plena. En tercer lugar, se contactó con las familias del alumnado de 2º E.S.O., ya que se considera una

etapa de cambios a nivel cognitivo, emocional y conductual, donde pueden modificarse conductas inadecuadas y aquellas interesadas en que sus hijos participaran firmaron un consentimiento informado.

El programa de intervención se llevó a cabo durante el 2º trimestre del curso 2021-2022 a lo largo de 16 sesiones de 55 minutos de duración durante nueve semanas (dos sesiones por semana) dentro del horario escolar. En aquel momento era obligatorio el uso de mascarilla y la distancia social. El estudio se basó en el programa de reducción de estrés basado en el Mindfulness (*Mindfulness-Based Stress Reduction*; MBSR) ya que aporta grandes beneficios a nivel de ansiedad, estrés y mejora en la consciencia plena (Biegel, et al., 2014; Kabat-Zinn, 2005; Zhou, et al., 2020), al que se han añadido alguna dinámica de educación emocional que aporta al alumnado más resiliencia (Pérez & Filella, 2019) y otras técnicas de relajación y atención plena para hacerlo más atractivo al alumnado adolescente. Los contenidos concretos que se han tratado están basados en el programa MBSR, el más conocido y empleado en Mindfulness (Kabat-Zinn, 2005), enfocado a conocer sus conceptos fundamentales, así como la meditación, mediante prácticas tanto formales como informales y, por lo tanto, a ser capaz de relajarse ante una situación de estrés o descubrir cómo se puede actuar siendo consciente del momento presente y sin dejarse llevar por el pasado o el futuro; dentro de las prácticas formales, destacan las meditaciones centradas en la atención a la respiración, los pensamientos y los estados emocionales como tristeza, miedo, ira y alegría. Además, también se han hecho meditaciones más específicas sobre la compasión y autocompasión. Por otro lado, se les ha enseñado la relajación muscular progresiva que, aunque no es propia del programa MBSR, aporta grandes beneficios a nivel de relajación y tensión emocional (Dsouza, et al., 2015). Las sesiones se impartieron en diferentes espacios del centro educativo, dependiendo de la sesión concreta, ya que algunas han tenido lugar en el aula habitual y otras en el pabellón polideportivo. Se desarrollaron dinámicas en parejas y en grupos de tres para fomentar la socialización y la interacción entre iguales. Se trabajaron conceptos como los pensamientos automáticos (Yavuzer, et al., 2014), la realidad que se esconde debajo de los pensamientos (Kornfield, 2009), los motivos por los que las emociones pueden influir de manera positiva y negativa (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), la empatía hacia los iguales, pero también hacia sus docentes (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007).

Participantes

En esta investigación han participado 17 alumnos, 10 chicos y siete chicas de 2º E.S.O., de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, pertenecientes a un Instituto público del norte de España. Uno de los alumnos está siendo observado por un neuropediatra, puesto que se sospecha que podría presentar necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) por trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH); otro tiene necesidades

educativas especiales (NEE) por trastorno de conducta y discapacidad cognitiva; una alumna es NEAE por trastorno de lenguaje y comunicación; otra alumna es NEAE por TDAH, y hay un alumno con NEE por trastorno grave de conducta. El grupo-clase presentaba una casuística complicada por el nivel de conductas disruptivas que existían y por los comportamientos de indisciplina que tenían durante las horas lectivas. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante muestreo de conveniencia, dada la accesibilidad de los mismos para el equipo investigador (Cohen, et al., 2011). También accedieron a participar la tutora del grupo, la jefa de estudios y los progenitores de los estudiantes que aceptaron colaborar en la entrevista final (47.06 %).

Análisis de datos

El análisis de datos fue de tipo cualitativo (Pizarro, 2000). Se han realizado diferentes etapas. En la 1ª de ellas se elaboró una segmentación teniendo en consideración las preguntas formadas en el apartado de instrumentos. En la 2ª se analizaron las respuestas de los sujetos, identificándose posteriormente siete temas relevantes. En la 3ª se examinaron las respuestas más específicas y los textos que representasen de forma más clara el tema objeto de estudio, descartando los otros. Se siguieron varios criterios para asegurar la calidad del estudio (Korstjens & Moser, 2017): a) Credibilidad: gracias a la triangulación y a la observación, se basa en crear confianza para obtener datos fidedignos; b) Transferibilidad: debido a la descripción detallada del contexto educativo y las experiencias vividas; c) Confiabilidad: los hallazgos son coherentes, estables y concuerdan ambos investigadores en las conclusiones de manera independiente, como también sugiere Martínez (2006); d) Confirmabilidad: las interpretaciones de los descubrimientos son derivadas de los datos y puede ser corroborado por otros investigadores, y e) Reflexividad: busca examinar todos los supuestos para descubrir si afectan a la investigación. Todas las narraciones grabadas fueron transcritas de manera textual, teniendo en consideración el contexto (Torras-Gómez, et al., 2022). Por lo que los datos se obtuvieron mediante análisis temático (Braun & Clarke, 2006) gracias a una categorización inductiva (Arbeláez & Onrubia, 2014) mediante el desarrollo de diferentes temas o categorías. Para que el conocimiento sea significativo es necesario describir de manera detallada la percepción de los sujetos con una interpretación que sea rigurosa de las narraciones (Langer, et al., 2020).

Resultados

Del análisis combinado de los datos obtenidos de los diferentes agentes participantes (estudiantes, tutora, jefa de estudio, familias) a través de diferentes instrumentos emergieron siete temas: *perspectiva global, relajación y tranquilidad, relaciones interpersonales, ser consciente del momento presente, atención y concentración, actitud ante un problema, cambio emocional*. A continuación, se presenta cada uno de

ellos con los extractos de textos más representativos.

Perspectiva global. En las entrevistas y en los grupos focales finales se intentó obtener la visión global del programa de intervención. El 100% del alumnado estaba conforme con el programa, les ha gustado y lo han considerado útil: «Pues la verdad que tengo muy buena opinión, porque me ha gustado bastante desde el principio» (alumno 6-entrevista), «Está bien porque lo hemos probado y nos ha gustado, yo creo que a todos» (alumna 13-entrevista), «Pues me parece algo muy bueno porque nos hacía falta para calmarnos» (alumno 17-entrevista), «A mí me han gustado, me han parecido divertidas, entretenidas y provechosas» (alumno 15-grupo focal). Todos los progenitores a los que se entrevistó, igual que a la tutora y a la jefa de estudios, les ha parecido un proyecto con muchos beneficios para los menores: «Me pareció una idea genial, creo que deberían hacerlo en todos los cursos, un trimestre por lo menos, me pareció genial, la verdad. Yo lo veo muy positivo para que los críos se concentren o sean conscientes, se valoren. Creo que es muy positivo que cojan confianza y se valoren» (madre de la alumna 8), «Me parecía muy necesario, los niños estaban un poco inquietos y necesitaban cierto cuidado; así que muy bien, me ha gustado. Yo estoy muy satisfecha con el proyecto y me pareció muy interesante y que estuvo muy bien llevado a cabo y que a los alumnos les gustó y que consideran que les vino bien, y sus padres también comentan que les vino bien y que están contentos, entonces yo lo considero muy positivo» (tutora), «Me ha parecido un proyecto extraordinario, que permite el acercamiento entre el centro educativo y la universidad en una colaboración estrecha. Ha ayudado a los alumnos a mejorar su nivel de trabajo, su nivel de cohesión dentro del grupo, su nivel de concentración, y estamos muy contentos con este proyecto» (jefa de estudios).

Relajación y tranquilidad. La característica que más resaltan del programa fue la tranquilidad que han conseguido gracias a las meditaciones; este ha sido el factor más relevante, en el que todos han dejado claro, que se han sentido relajados «Me siento más tranquila, más calmada... Siento tranquilidad, que no hay ningún problema. Yo siento que cuando lo hacemos ya estoy relajada para todo el día. En el estómago tengo algo de tensión, pero cuando lo hacemos se me tranquiliza todo» (alumna 8-1ª entrevista), «Estoy más relajado cuando hago las actividades» (alumno 10-1º grupo focal), «Antes había situaciones que me enfadaban más, y ahora ya no me enfado. Por ejemplo, estrés que tenía, si tenía que hacer muchos deberes, ahora ya no me estreso tanto» (alumno 16- 2ª entrevista), «Cuando me enfado o cosas así, lo noto más. Con alguien de mi familia, antes me enfada bastante, cuando iba a la habitación pegaba un portazo, ahora voy despacio y cierro la puerta normal» (alumno 2- entrevista final). Las familias y la tutora y jefa de estudios dejan patente que esa tranquilidad se ha relacionado directamente con mejores conductas: «A él lo vemos más tranquilo, más relajado, antes era como que se cabreaba, ahora no» (madre del alumno 10), «Sí, lo han

conseguido y de hecho ha quedado de manifiesto en las reuniones de equipos docentes que tenemos a lo largo de los diferentes trimestres, donde se ha dicho que los alumnos estaban más participativos y relajados» (jefa de estudios), «Yo creo que muchos sí, están más tranquilos, no interrumpen tanto, respetan más el turno de palabra que es un problema que tenían muy a menudo, no se faltan al respeto, que se equivocaba uno y enseguida iban ellos a señalar el fallo del otro, en vez del suyo propio» (tutora).

Relaciones interpersonales. Este fue el tema que menos cambios ha producido; aun así, los participantes han demostrado mejores comportamientos tanto con sus docentes e iguales, además de con sus familiares. Respecto a los compañeros: «Sí, estoy más calmado con ellos, que ha ido a mejor, que no soy tan agresivo» (alumno 6- 1ª entrevista). Respecto a sus docentes: «Yo noto que ha ido a mejor, que me estoy portando mejor» (alumno 15- 1º grupo focal), «Ya no soy tan revoltoso, se puede decir, ni hablo tanto. Más calmado» (alumno 17- 2ª entrevista). Con sus familiares: «Les hablo más tranquilo cuando me regañan o cuando me levantan la voz respondo normal» (alumno 7- entrevista final), «Con mi familia yo creo que ha mejorado en todos los sentidos» (alumno 15- grupo focal final), «Pues hicimos mindfulness en casa, juntos, ósea que sí» (madre de la alumna 8). Tanto la jefa de estudios como la tutora observan una mejora en las relaciones debido a la reflexión que ha realizado el alumnado acerca de sus conductas inapropiadas, por lo que se traduce en una mayor empatía y asertividad: «Sí, creo que ha repercutido, creo que los alumnos han reflexionado sobre sus conductas, las relaciones entre ellos han mejorado. Han mejorado en sus relaciones interpersonales y en sus relaciones con el equipo docente que les impartió docencia, la mejora es evidente» (jefa de estudios), «A veces los veo más empatía que antes, porque antes iban directamente a quejarse, sobre cómo les tratábamos los profesores o cómo eran otros compañeros y ahora los ves que más a menudo dicen: ¡bueno claro, que es normal!, reflexionan qué provocaron las actitudes que no les gustaban; entonces sí, sí, les ha mejorado» (tutora).

Ser consciente del momento presente. El Mindfulness se define como atención plena, es decir, ser consciente de lo que está sucediendo en cada momento y los alumnos han ido incrementado su sensación de estar en el presente conforme avanzaban las sesiones: «Yo creo que sí, realmente sí, estoy más metido en lo mío y no tanto en lo de otras personas. Por ejemplo, en los exámenes, antes estaba atento a los ruidos de fuera o a lo que están haciendo los otros, miraba para otros lados, pero ahora ya no, ahora ya me concentro más» (alumno 6- 1ª entrevista), «Yo creo que sí, porque me acordaba de lo que hacíamos en clase» (alumna 11- 1º grupo focal), «Yo creo que sí. Cuando voy a estudiar, o hago los deberes o simplemente cuando camino por la calle, ya me doy cuenta de que estoy más centrada» (alumna 8- 2ª entrevista), «Yo creo que sí, porque en el futuro, no pienso nada» (alumno 7- entrevista final). Por las temáticas que se han abordado, tanto las

familias como la tutora y la jefa de estudios consideran que han incrementado esta habilidad: «Sí, es que no sé explicarte, pero sí que se pone a hacer una cosa y dice espera, que solo estoy haciendo esto» (madre de la alumna 8), «Sí, yo creo que se han abordado temáticas que permiten que el alumnado modifique sus hábitos de conducta en algunas cosas y esto le permite efectivamente tener más consciencia de las actividades que realizan» (jefa de estudios), «Yo creo que sí, que son más consciente de lo que están haciendo» (tutora).

Atención y concentración. El alumnado siente que puede concentrarse mejor en actividades lectivas, pero también en otras como los deportes: «Sí, atiendo bastante en las clases. He cambiado mucho, porque antes de estas clases tenía expulsiones y partes. Y ahora no, no tengo ninguno» (alumno 5- 1ª entrevista), «Sí, desde que meditamos me siento como más centrado en todo. Si estoy haciendo una cosa, me centro solo en ella. No pienso en lo que voy a hacer después. Cuando estoy haciendo un deporte, solo pienso en hacerlo bien» (alumno 7- 2ª entrevista), «Por ejemplo, hoy en matemáticas cuando estaba explicando el profe ya estaba más atenta y por ejemplo cuando estoy haciendo la comida con mi hermana, también estoy atenta» (alumna 4- entrevista final), «A mí me ha ayudado a concentrarme» (alumno 16-grupo focal final). Tanto los progenitores como la tutora y la jefa de estudios han observado una mejoría a la hora de estar centrados en las tareas escolares. Además, de manera objetiva, se han reducido el número de partes, hecho que indica una mayor concentración porque ha disminuido el número de comportamientos disruptivos dentro de las aulas: «Ha mejorado mucho en la concentración en los estudios, en tener un compromiso con sus estudios y con las tareas que tiene que realizar» (madre de la alumna 13), «Yo les noto cierta mejoría en momentos normales» (tutora), «Sí considero que ha sido una medida positiva para el grupo en general. El porcentaje de partes que entraban antes del proyecto y los que entran ahora ha disminuido» (jefa de estudios).

Actitud ante un problema. El hecho de practicar Mindfulness se refleja en un incremento de la sensación de relajación y de calma frente a algún conflicto que se les presente, ya que actúan de forma menos impulsiva: «Yo creo que sí; por ejemplo, ayer vinieron una panda porque me robaron la pelota, sólo hablé con ellos y ya y antes hubiera actuado quitándoles la pelota a la fuerza» (alumno 7-1ª entrevista), «Sí, más relajado y menos grosero» (alumno 10- 2ª entrevista), «Pues ahora de una manera más tranquila, pues pasa esto, pues pasa, porque antes me agobiaba bastante si pasaba algo y ahora ya un poco más relajada» (alumna 3- entrevista final). Los progenitores son conscientes de que sus hijos han aprendido a pensar antes de actuar y a no tener tantas reacciones incontrolables, además de poder expresarse con libertad en sus hogares: «Le cuesta menos sacar el problema, porque a lo mejor él llega, le pasa algo y no lo contaba y, ahora si me lo cuenta primero» (madre del alumno 16).

Cambio emocional. El alumnado siente que ha conseguido

do un aumento de una de las emociones básicas, la alegría, conforme ha sido más consciente de ella, según transcurría el programa: «Pues...Yo creo que sí, por ejemplo, si estoy muy triste, me tranquilizo y aprendo como a meditar me a mí misma y estar más tranquila» (alumna 11- 1ª entrevista), «Si, lo veo todo mejor que antes. Por ejemplo, un día, tenía que ir a particular de inglés, luego de mates, y luego a entrenar, me veía como frustrado y tal... Ahora yo... Aunque esté todo ajetreado, estoy bien» (alumno 10- 2ª entrevista). «Más feliz, tal vez, más alegría» (alumna 8- entrevista final).

Discusión

El objetivo fundamental de este proyecto fue analizar el impacto de un programa de intervención basado en el Mindfulness en alumnado de educación secundaria y la comunidad educativa y, del análisis combinado de los datos obtenidos de los diferentes agentes participantes (estudiantes, tutora, jefa de estudio, familias), emergieron siete temas: *perspectiva global, relajación y tranquilidad, relaciones interpersonales, ser consciente del momento presente, atención y concentración, actitud ante un problema, cambio emocional*.

El programa basado en Mindfulness ha mostrado una gran utilidad en la percepción de aumento de la relajación de los estudiantes participantes y, por lo tanto, una sensación de disminución del estrés, tal y como han señalado investigaciones previas (Van de Weijer-Bergsma, et al., 2012; Kuyken, et al., 2013; Amutio-Kareaga, et al., 2015; Mercader, 2020). Se ha evidenciado una contribución positiva reduciendo los niveles de ansiedad y mejorando la atención y concentración, tal y como reseñan estudios previos (Franco, et al., 2010; Zoogman, et al., 2014; Langer, et al., 2015). Se ha señalado como importante tratar la ansiedad desde edades tempranas, porque una elevada ansiedad en la población adolescente se considera predictor de un trastorno de ansiedad en la adultez (Essau, et al., 2014) y la presente investigación ha mostrado que el Mindfulness puede trabajarlas de manera adecuada.

Por otro lado, según Meppelink, et al. (2016), los comportamientos automáticos se pueden frenar al aprender a reaccionar ante estímulos tanto internos como externos, es decir, permite salir del piloto automático. En la presente investigación, los participantes han señalado los avances obtenidos en esta línea, al señalar sentirse más conscientes del momento presente; por esto mismo, se corrobora que el Mindfulness puede ser una herramienta eficaz para evitar pensamientos repetitivos (Franco, et al., 2010) que pueden limitar las habilidades cognitivas y el equilibrio personal, alterando negativamente el rendimiento académico (López-González, et al., 2016).

Según López-González y Oriol (2016) y López-Castedo, et al. (2018), el clima del aula es potencialmente más conflictivo en jóvenes de edades comprendidas en el rango entre 13 y 15 años, como este estudio. Teniendo esto en consideración, se ha visto mejorado tal clima con-

forme avanzaban las diferentes sesiones, al igual que sugieren otros autores (Zenner, et al., 2014; López-González, et al., 2016, 2018). Los programas basados en atención plena promulgan una disminución en las conductas impulsivas (Mourão, et al., 2016; Pinazo, et al., 2020), hecho que se ha evidenciado en la presente investigación ya que, ante los problemas existentes, parte del alumnado ha conseguido pensar más en la situación y relativizar el conflicto en cuestión y ser capaz de no actuar de una manera tan impulsiva. No obstante, no ha habido grandes mejoras respecto a las relaciones interpersonales, quizá por la limitación en el tiempo, por el hecho de haber circunscrito el estudio al ámbito escolar y por acarrear el alumnado unas interrelaciones previas a este procedimiento; aun así, ha quedado reflejada una mayor empatía a la hora de hablar, tal y como reflejan otros estudios (Vargas, 2010).

Finalmente, el alumnado ha sentido una mayor sensación de felicidad y por tanto de alegría, que se ha traducido en mayor motivación a la hora de ir al Instituto. La opinión general acerca del programa basado en Mindfulness ha sido satisfactoria, tanto para el alumnado, como para sus familiares y tutora y jefa de estudios. Otras investigaciones como el estudio de Langer, et al. (2020) muestran que el estudiantado se siente agradecido y con una mayor sensación de felicidad debido a las sesiones de Mindfulness en el ámbito educativo.

Conclusiones

Este estudio ha mostrado la importancia que tiene que los adolescentes tengan programas relacionados con la atención plena, donde ellos sean los verdaderos protagonistas de sus aprendizajes. Con ello, pese a que es un estudio post-actividad, se intuyen mejoras en los estados de ansiedad y estrés propios de los menores, y se llega a crear un vínculo de afectividad entre los iguales al crear dinámicas participativas.

La fortaleza de esta investigación radica en la metodología cualitativa de la misma y en que puede aplicarse en casi cualquier centro educativo para la población adolescente, siempre que exista disposición por parte de los agentes implicados (alumnos, familias, equipo directivo y profesorado); se trata de una investigación basada en una metodología específica y que combina diversos factores. Por otra parte, este proyecto ha generado otro tipo de fortalezas derivadas de su adherencia, participación, compromiso y entusiasmo de los participantes durante su realización. Tales fortalezas se derivan de la realización de diversas entrevistas y grupos focales por parte de una fuente con dos investigadores que han trabajado de manera independiente, estableciéndose un estudio con cierto componente longitudinal.

Sin embargo, también existen limitaciones. En primer lugar, existe un sesgo en la selección de la muestra, ya que fue seleccionada "por conveniencia". Estudios con muestras más aleatorizadas son necesarios. En segundo lugar, la misma es pequeña y es necesario replicar este estudio en

poblaciones mayores. Asimismo, serían convenientes futuros ensayos longitudinales para ver si los efectos del Mindfulness se mantienen en el tiempo y complementar el trabajo dentro del aula con aquél fuera de la escuela. A pesar de estas limitaciones, queda reflejada la importancia de llevar a cabo este tipo de proyectos basados en atención plena dentro del horario curricular para mejorar la educación de los jóvenes y su integración en la escuela y, por ende, en la sociedad.

Agradecimientos

Agradecemos al Programa "Severo Ochoa" de Ayudas para la investigación y docencia del Principado de Asturias. También queremos agradecer a la Universidad de Oviedo y al Instituto "La Quintana", tanto al Equipo Directivo como al Equipo Docente, a las familias y a los protagonistas del estudio, el alumnado de 2º E.S.O.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. J., & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, *14*(2), 433-443.
- Arbeláez-Gómez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana de Educación y cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, *14*(23), 14-31.
- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, *168*(3), 231-50. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.231-250>
- Berenguera, A., Fernández, M., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., & Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol.
- Biegel, G. M., Chang, K., Garrett, A., & Edwards, M. (2014). Mindfulness-based stress reduction for teens. En R. A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches* (pp. 189-212). Elsevier, Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-416031-6.00009-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4), 211-237. <https://dx.doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Cerbone, D. R. (2013). *Fenomenología*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Cohen, L., Manion, K. L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Nueva York, EE.UU.: Editorial Routledge.
- Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, *47*(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Díaz, D., Fuentes, I., & Senra, N. C. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*, *14*(64), 98-103.
- Dsouza, J. M., Umarami, J., & Shetty, A. P. (2015). Academic stress reduction by Jacobson's progressive muscle relaxation: a quasi-experimental study. *International Research Journal of Medical Science*, *3*(8), 7-13.
- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Olaya, B., & Seeley, J. R. (2014). Anxiety disorders in adolescents and psychosocial outcomes at age 30. *Journal of Affective Disorders*, *163*, 125-132. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.12.033>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, *332*, 97-116.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, *7*(1), 34-45. <https://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Felver J. C., & Jennings, P. A. (2016). Applications of Mindfulness-based interventions in school settings: an introduction. *Mindfulness*, *7*, 1-4. <https://dx.doi.org/10.1007/s12671-015-0478-4>
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., & Gallego, J. (2010). The applications of mindfulness with students of secondary school: Results on the academic performance, self-concept and anxiety. En M. D. Lytras, P. Ordonez, A. Ziderman, A. Roulstone, H. Maurer, & J. B. Imber (Eds.), *Knowledge management, information systems, E-learning, and sustainability research* (pp. 83-97). Atenas, Grecia: Editorial Springer Berlin-Heidelberg.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, *7*(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallagher, S., & Francsesconi, D. (2012). Teaching phenomenology to quality researchers, cognitive scientists, and phenomenologists. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, *12*(3), 1-10. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2012.12.3.4.1112>
- García-Campayo, J., Demarzo, M., & Modrego, M. (2017). *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación*.

- Revolucionemos la sociedad del futuro a través de la educación emocional en las escuelas.* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27-52. <https://doi.org/10.1080/19415531003616862>
- Guerrero-Castañeda, R. F., Prado, M. L., Kempfer, S.S., & Ojeda, M. G. (2017). Momentos del Proyecto de Investigación Fenomenológica en Enfermería. *Index de Enfermería*, 26(1-2), 67-71.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Harwood, C., Drew, A., & Knight, C. J. (2010). Factores estresantes parentales en academias profesionales de fútbol juvenil: una investigación cualitativa de los padres especializados. *Investigación cualitativa en deporte y ejercicio*, 2(1), 39-55. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.03.008>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. <https://dx.doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the World through Mindfulness*. Nueva York, EE.UU.: Hyperion Books Publishing.
- Kornfield, J. (2009). *The Wise Heart: A guide to the Universal teaching of Buddhist Psychology*. Nueva York, EE.UU.: Bantam Publishing Group.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., & Burnett, R. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme; Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: EdicionesMorata.
- Langer, A. I., Medeiros, S., Valdés-Sánchez, N., Brito, R., Steinebach, C., Cid-Parra, C., Magni, A., & Krause, M. (2020). A qualitative study of a mindfulness-based intervention in educational contexts in Chile: An approach based on adolescents' voices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6927. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186927>
- Langer, A. I., Ulloa, V. G., Cangas, A. J., Rojas, G., & Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review. *Studies in Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553>
- López-Castedo, A., Álvarez, D., Domínguez, J., & Álvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30, 395-400. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.130>
- López-González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, 4, 26-32.
- López-González, L. (2014). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- López-González, L., Amutio, A., & Herrero-Fernández, D. (2018). The relaxation-mindfulness competence of secondary and high school students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11, 5-17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cultura y Educación*, 28, 130-156. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- López-Sánchez, M., Arrieta-Rivero, S., & Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>
- Maeso, Á., & Lafuente, J. C. (2023). Análisis de las variables emocionales experimentadas por los alumnos cuando trabajan cooperativamente en Educación Física con y sin sus compañeros afines. *Retos*, 49, 78-86. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97584>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-34.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Meppelink, R., De Bruin, E. I., & Bogels, S. M. (2016). Meditation or Medication? Mindfulness training versus medication in the treatment of childhood ADHD: a randomized. *BMC Psychiatry*, 16(1), 267. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0978-3>
- Mercader, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio preliminar. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e372. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.372>
- Montero-Marin, J., Allwood, M., Ball, S., Crane, C., De Wilde, K., Hinze, V., Jones, B., Lord, L., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., MYRIAD Team, Blakemore S. J., Byford, S., Dalgleish, T., Ford, T., Greenberg, M. T., Ukoumunne, O. C., ..., & Kuy-

- ken, W. (2022). School-based mindfulness training in early adolescence: what works, for whom and how in the MYRIAD trial? *Evidence-Based Mental Health*, 25, 117-124. <http://dx.doi.org/10.1136/ebmental-2022-300439>
- Mourão, A., Leonardo, E., Alves, M. P., Konigsberger, M., Copstein J. O., Irigoyen, B., Matarazzo-Neuberger, W. M., De Fátima, R., Kawamata, R. N., Ribeiro, L. F., Barbosa, M. Q., & DeMarzo, M. (2016). Mindfulness in Education: Brazilian experiences and perspectives. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 107-122.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pinazo, D., García-Prieto, L. T., & García-Castellar, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>
- Pizarro, J. A. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención Primaria*, 25(1), 42-46. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(00\)78463-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(00)78463-0)
- Rodas, F. D., & Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Ruiz-Ariza, A., López-Serrano, S., Mezcua-Hidalgo, A., Martínez-López, E. J., & Abu-Helaiel, K. (2021). Efecto agudo de descansos físicamente activos en variables cognitivas y creatividad en Educación Secundaria. *Retos*, 39, 635-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78591>
- Sánchez, G. (2011). Meditación, *Mindfulness* y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 223-254.
- Sevilla-Sánchez, M., Dopico-Calvo, X., Morales, J., Iglesias-Soler, E., Fariñas, J., & Carballeira, E. (2023). La gamificación en educación física: efectos sobre la motivación y el aprendizaje. *Retos*, 47, 87-95. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94686>
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003) Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to methods* (pp. 53–80). Londres, Reino Unido: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1002/9781119975144.ch9>
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., De Pablo, G. S., Shin, J., Kirkbride, J. B., Jones, P., Him, J. H., Kim, J. Y., Carvalho, A.F., Seeman, M. V., Corell, C. U., & Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry*, 27(1), 281–295. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7>
- Torras-Gómez, E., León-Jiménez, S., Joanpere, M., & Valls-Carol, R. (2022). “You Enjoy Talking about It More than Doing It”: Fake Narratives in Disdainful Relationships. *Qualitative Research in Education*, 11(2), 180-202. <https://dx.doi.org/10.17583/qre.10578>
- Van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., De Bruin, E. I., & Bögels, S. M. (2012). The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 775–787. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9531-7>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Madrid, España: Idea Books.
- Vargas, M. (2010). La meditación y la relajación en la educación. *Hipnológica*, 3, 22-23.
- Vera, M. N., & Vila, J. (1991). Técnicas de relajación. En: V. E. Caballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 161-182). Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & Gordo, C. (2010). Grounded Theory as a quality research methodology in nursing. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288.
- Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 295–296. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262624>
- Yavuzer, Y., Karataş, Z., Çivilidağ, A., & Gündoğdu, R. (2014). The Role of Peer Pressure, Automatic Thoughts and Self-Esteem on Adolescents' Aggression. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 61-78. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.4>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1–20. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zhou, X., Guo, J., Lu, G., Chen, C., Xie, Z., Liu, J., & Zhang, C. (2020). Effects of mindfulness-based stress reduction on anxiety symptoms in young people: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 113002. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113002>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

Anexo 1.*Preguntas efectuadas durante las entrevistas individuales y los grupos focales*

<i>Preguntas que se realizaron en todas las entrevistas individuales</i>	<i>Preguntas que se realizaron durante el 1^{er} grupo focal</i>
1. ¿Crees que eres más consciente del momento presente? 2. ¿Estás más calmado, relajado? 3. En tus relaciones personales -con familiares, amigos, profesores-, ¿Está cambiando la manera de interactuar? 4. ¿Haces las tareas que se te encomiendan? 5. ¿Has notado algún cambio en la atención y concentración que prestas en las actividades diarias? 6. Cuando has tenido algún problema en estos últimos días, ¿has actuado de una manera diferente? 7. ¿Has notado algún cambio emocional? 8. ¿Has notado cambios en cómo ves o tratas a otras personas? 9. ¿Qué es lo que más te ha gustado y lo que menos? ¿cambiarías algo? 10. ¿Qué te gustaría realizar relacionado con esta temática que no hayamos hecho? 11. Durante las sesiones de Mindfulness, ¿puedes expresar tus opiniones con libertad sin miedo al resto?	1. ¿Está teniendo algún beneficio para vosotros las sesiones, en cuanto a vuestra autoestima, nivel de ansiedad, capacidad de concentración y atención? 2. ¿Creéis que sois más conscientes del momento presente, es decir, si realizáis las actividades cotidianas sin estar vuestra mente en otro “sitio”? 3. ¿Os sentís más calmados y relajados al acabar las sesiones? ¿Os sentís más relajados el resto del día? 4. Durante las sesiones de Mindfulness, ¿sentís un clima de confianza, empatía y libertad para poder expresar las opiniones sin miedo a la opinión del resto? 5. Respecto a las relaciones con los iguales, familia y docentes, ¿ha cambiado algo? 6. Hasta este momento, ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Qué es lo que menos? 7. ¿Habíais practicado meditación antes? 8. ¿Creéis que sois un grupo unido o que existen muchos conflictos internos?
<i>Preguntas que se realizaron sólo en la 1^a entrevista individual</i>	<i>Preguntas que se realizaron durante el 2^o grupo focal</i>
1. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? 2. ¿Habías practicado meditación antes? 3. ¿Creéis que sois un grupo unido o que existen muchos conflictos?	Se repitieron las preguntas 1 a la 6 efectuadas durante la anterior sesión del grupo focal.
<i>Preguntas que se realizaron sólo en la 2^a entrevista individual</i>	<i>Preguntas que se realizaron durante la última sesión del grupo focal</i>
1. ¿Te consideras una persona con una buena autoestima? ¿Crees que puedes hacer algo para mejorar esa autoestima? 2. ¿Es importante para ti lo que opine el resto? 3. ¿Cómo crees que ha sido tu comportamiento en las sesiones de Mindfulness? 4. ¿Habéis tenido algún conflicto en el último mes?	1. ¿Qué opinión, en general, tienes sobre las sesiones de mindfulness? ¿Os han gustado o no? 2. ¿Ha tenido algún beneficio para vosotros las sesiones, en cuanto a vuestra autoestima, nivel de ansiedad, capacidad de concentración y atención? 3. ¿Creéis que sois más conscientes del momento presente, es decir, si realizáis las actividades cotidianas sin estar vuestra mente en otro “sitio”? 4. ¿Os sentís más calmados y relajados al acabar las sesiones? ¿Os sentís más relajados el resto del día? 5. Durante las sesiones de Mindfulness, ¿sentíais un clima de confianza, empatía y libertad para poder expresar las opiniones sin miedo a la opinión del resto?
<i>Preguntas que se realizaron sólo en la entrevista individual final</i>	
1. ¿Qué opinión tienes sobre que haya tenido lugar un programa de Mindfulness y que tú hayas participado? 2. ¿Te has gustado las sesiones? ¿Qué opinión tenías antes de comenzarlas y cuál tienes ahora? 3. ¿Te han ayudado para conocerte mejor a ti mismo y estar más seguro? ¿Eres consciente de que los pensamientos y las emociones son pasajeras? 4. ¿Ha sido útil para ti? ¿En qué? 5. ¿Crees que te has implicado? 6. ¿Crees que se debería educar en educación emocional dentro del aula?	