

Artículo de Investigación

Mindfulness y competencia emocional en Educación Primaria: un Estudio de Caso

Mindfulness and Emotional Competence in Primary Education: A Case Study

Nicolás Benesh Fernández-Miranda: Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), España.
nicolasfelipe.benesh@udima.es

Fecha de Recepción: 20/06/2024

Fecha de Aceptación: 16/07/2024

Fecha de Publicación: 24/07/2024

Cómo citar el artículo (APA 7^a):

Benesh, N. (2024). Mindfulness y competencia emocional en Educación Primaria: un Estudio de Casos [Mindfulness and Emotional Competence in Primary Education: A Case Study]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-389>

Resumen:

Introducción: La práctica de mindfulness en los centros educativos ha tenido un notable auge en los últimos años. Este estudio de caso se centra en la competencia emocional de estudiantes de 5º de Educación Primaria, analizando su evolución a lo largo de un curso académico. **Metodología:** Se emplea una metodología cualitativa para conocer las atribuciones del alumnado sobre su mejora en competencia emocional a través de la práctica de mindfulness. Se contrasta el estado inicial de los estudiantes y su evolución durante el año escolar. **Resultados:** Los resultados revelan la importancia que los estudiantes otorgan a la práctica de mindfulness y a los momentos de encuentro consigo mismos. Estos hallazgos coinciden con otros estudios en contextos similares, subrayando la relevancia del mindfulness en el desarrollo emocional. **Discusión:** El estudio longitudinal abarca un curso académico completo, ofreciendo una perspectiva amplia sobre la evolución de la competencia emocional de los estudiantes. Los resultados sugieren que la práctica de mindfulness en la escuela es crucial para el desarrollo personal y emocional, complementando los contenidos curriculares básicos. **Conclusiones:** Las conclusiones del estudio invitan a reflexionar sobre la necesidad de incorporar momentos de introspección y desarrollo personal en las escuelas, junto con los contenidos curriculares tradicionales. Esto podría mejorar significativamente el desarrollo emocional y personal de los estudiantes.

Palabras clave: Análisis cualitativo; Competencia emocional; Desarrollo personal; Interioridad; Educación Primaria; Enseñanza básica; Estudio de casos; Mindfulness.

Abstract:

Introduction: The practice of mindfulness in educational centers has experienced a notable increase in recent years. This case study focuses on the emotional competence of 5th-grade primary education students, analyzing their evolution over an academic year. **Methodology:** A qualitative methodology is employed to understand the attributions students make regarding their improvement in emotional competence through the practice of mindfulness. The initial state of the students is contrasted with their evolution throughout the school year. **Results:** The results reveal the importance students attach to the practice of mindfulness and moments of self-reflection. These findings align with other studies in similar contexts, emphasizing the significance of mindfulness in emotional development. **Discussion:** The longitudinal study covers a full academic year, providing a broad perspective on the evolution of students' emotional competence. The results suggest that the practice of mindfulness in schools is crucial for personal and emotional development, complementing basic curricular content. **Conclusions:** The study's conclusions invite reflection on the need to incorporate moments of introspection and personal development in schools, alongside traditional curricular content. This could significantly enhance students' emotional and personal development.

Keywords: Qualitative analysis; Emotional competence; Personal development; Inner self; Primary Education; Basic education; Case study; Mindfulness.

1. Introducción

Actualmente impera un modelo de sociedad que marcha a un ritmo vertiginoso; con un gran número de estímulos, donde los medios de comunicación y publicitarios invitan a la inmediatez y al consumo desmesurado de experiencias. Sin embargo, es evidente que la gran cantidad de problemas psicoemocionales que existen alrededor llevan a pensar que nada de ello satisface auténticamente a los individuos, sino que esa vorágine en la que se está inmerso conduce a veces a un mayor sentimiento de frustración y vacío. Si se tiene en cuenta que existen investigaciones que demuestran cómo el mindfulness tiene un impacto directo en la fisiología de los estudiantes y en sus mecanismos neurocognitivos implicados en la mejora de la calidad de las personas (Barnes, 2016; Wright *et al.*, 2011), se entiende que la práctica de mindfulness favorecerá significativamente el bienestar, la calma y el autocuidado del alumnado de educación primaria.

Se puede afirmar que se está en un periodo de gran superficialidad, donde el trabajo y cuidado del mundo interior, de la mente y las emociones, está cada vez más descuidado u olvidado. De ahí surge el interés formativo del mindfulness: permitir que cada individuo tenga ciertos momentos de sosiego, de escucha interior y de crecimiento y desarrollo personal. En palabras de Gardner (2001), se podría hablar de potenciar la inteligencia intrapersonal, la cual se refiere a esa capacidad para gestionar todo lo que sucede de un modo introspectivo.

Para dar respuesta a todo ello, existe mucha investigación sobre mindfulness (Schonert-Reichl y Roeser, 2016; Zenner *et al.*, 2014), la cual se engloba dentro de la Educación Positiva (Ramos-Díaz *et al.*, 2016), que trata de comprender cómo su práctica potencia diversos aspectos psicoemocionales fundamentales para el crecimiento y mejora personal.

Paralelamente, se entiende que la infancia no es ajena a la realidad que se expone, sino que es una consecuencia, incluso víctima, del mundo que los adultos y los grandes lobbies inculcan a diario. Los jóvenes conviven con familias, en ocasiones, desquiciadas por los innumerables

quehaceres diarios, cargados de actividades extraescolares que prometen un complemento formativo importante, pero que dejan a un lado la gestión emocional y el autocuidado. En ese sentido, aparecen estudios que evidencian que el mindfulness tiene un impacto positivo en el desarrollo cognitivo y habilidades socioemocionales en alumnado de secundaria (Amutio *et al.*, 2015; Bogels *et al.*, 2008; López-González *et al.*, 2018), algo que va en clara consonancia con el objeto de estudio del presente artículo.

Si se proporcionan al alumnado unas condiciones de trabajo adecuadas en el aula, que ensalcen su bienestar emocional y psicológico, que posibilite las relaciones sociales proactivas y que les dote de tiempos de calma, sosiego, encuentro personal y trabajo interior, se estarán facilitando una serie de variables idóneas para que se produzca un aprendizaje significativo y auténtico dentro de la escuela. Ello iría en la línea planteada por López-González *et al.* (2016) y Schonert-Reichl y Roeser (2016), donde evidencian que, a través de la práctica de mindfulness, se mejoran el clima de aula y el desempeño académico al proponerse una serie de dinámicas de aula que favorecen ese clima positivo para el aprendizaje y autocrecimiento personal. Esto resulta interesante si se atiende a estudios como los de Franco *et al.* (2016), donde evidencian que la práctica de mindfulness reduce la impulsividad; o el de Raes *et al.* (2013), que muestran cómo el mindfulness permite la prevención de la depresión en adolescentes.

Igualmente, en consonancia con las nuevas competencias sobre las que trabajar en las aulas (European Commission, 2018), donde el contenido conceptual no es la piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino un medio que permitirá al alumnado alcanzar y desarrollar dichas competencias, entendemos que la práctica de mindfulness tiene un impacto directo en su adquisición.

Por ello, las reflexiones e ideas que aquí se comparten son, en gran medida, fruto de la voz del alumnado, el cual permite descubrir y conocer las implicaciones que el mindfulness tiene en el desarrollo de los jóvenes que, pronto, serán ciudadanos adultos de la sociedad actual.

El mindfulness ha mostrado un gran número de beneficios en diferentes ramas de conocimiento, entre otros, el educativo. Llegando a plantearse, incluso, como una necesidad a la que la escuela debería atender; ya sea incluyéndolo, o simplemente reflexionando, sobre el interés de su inclusión en las dinámicas curriculares de esta (Benesh *et al.*, 2019; Benesh, 2021).

Miró (2006) y Simón (2006) afirman que todas las personas realizan mindfulness cuando se conectan con la realidad presente y están siendo conscientes de sus propios actos. Un ejemplo podría ser cuando un individuo camina por la orilla del mar y es consciente de cómo la arena toca sus pies.

Guranatana (2012), esgrime que no es sencillo alcanzar un estado de mindfulness, ya que ello precisa de energía y esfuerzo personal. El modo para cultivar la atención plena es a través de un esfuerzo delicado y suave que invita a tomar conciencia de lo que sucede aquí y ahora a través de la suavidad y constancia.

Kabat-Zinn (2012), afirma que no consiste en rechazar las ideas o intentar suprimirlas ni controlarlas, sino que el mindfulness implica permitirse a uno mismo estar donde ya está y vivir de un modo más presente los diferentes momentos vitales. Siegel *et al.* (2009) y Siegel (2011) plantean tres condiciones importantes para favorecer ese estado mindfulness: no enjuiciamiento, aceptación y compasión.

Paralelamente, otro pilar fundamental para la presente investigación es la competencia emocional. El interés formativo de las competencias emocionales radican en que estas

constituyen el principal contribuidor al ajuste psicoemocional, donde existen diversos estudios e investigaciones que apuntan que una adecuada competencia emocional está asociada con unos niveles mayores de felicidad actual, mayor felicidad previa, mayor satisfacción vital, mayores niveles de afecto positivo y una mejor autoestima (Bisquerra, 2003, 2007; Bisquerra *et al.*, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Schutte *et al.* 2002). Igualmente, una correcta competencia emocional evidencia una relación negativa relativa a los niveles de depresión y ansiedad (Fernández-Berrocal *et al.*, 2006; y Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

Por tanto, se deduce que la comprensión de los sentimientos, propios y ajenos, tener herramientas para canalizarlos, resolver los conflictos que aparecen, tener una adecuada regulación del comportamiento, saber gestionar el estrés y aprender a motivarse a uno mismo, son aspectos básicos para la vida personal y social de todos los seres humanos (Marina, 2005). Disfrutar de una correcta competencia emocional supone tener una actitud positiva ante la vida, poseer unas correctas habilidades sociales y mostrar un alto nivel de empatía ante los demás. De modo que aquellos individuos que gozan de un adecuado nivel de competencia emocional muestran un mayor bienestar personal y social.

En consecuencia, las diferentes experiencias vitales que un individuo ha tenido, sus relaciones familiares y sociales, determinan el nivel de competencia individual que posee (Bisquerra, 2009). De acuerdo con dicho autor, es importante apuntar que este concepto es aplicable tanto a nivel individual como grupal: es permanente y continuo y se va desarrollando a lo largo de la vida, por lo que siempre existe un margen de mejora y que supone el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

A continuación, se exponen las competencias y habilidades emocionales que sería necesario trabajar en el aula a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria para conseguir alumnos emocionalmente inteligentes y equilibrados (Bisquerra, 2009).

1. Conciencia emocional: hace alusión a la capacidad de la persona para tener conciencia de sus emociones y de las de los demás. Haciendo hincapié en: poner nombre a las emociones y desarrollar la empatía.
2. Regulación emocional: representa la competencia para controlar de un modo adecuado las emociones. Incluye también la capacidad para expresar las emociones de un modo adecuado, regular los propios sentimientos y para autogenerar diferentes emociones positivas.
3. Autonomía emocional: aquí estarían incluidas la autoestima, el autoconcepto, la actitud positiva, la responsabilidad, la resiliencia, la autoeficacia emocional y el pensamiento crítico.
4. Competencia social: se relaciona con la habilidad para relacionarse de un modo adecuado con otros seres humanos.
5. Competencia para la vida y el bienestar: supone adoptar un comportamiento responsable y adecuado para hacer frente a las situaciones de la vida cotidiana, tanto personales como profesionales, mostrando capacidad para solventarlas.

La importancia de trabajar todos estos ámbitos reside en una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales de apoyo social y mostrarán una menor propensión a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos, pudiendo llegar a obtener un mayor rendimiento académico, según los estudios de Extremera y Fernández-Berrocal (2003), al enfrentarse situaciones vitales estresantes con mayor eficacia, en función del nivel de integración de mindfulness y competencia emocional.

No obstante, por motivos de espacio y desarrollo del presente artículo, se va a focalizar la investigación en la conciencia emocional de los estudiantes, con el fin de aportar datos veraces

y acotar el tema de estudio.

En cuanto a las investigaciones basadas en mindfulness, Grossman et al. (2004) y Fjorback *et al.* (2011), han concluido que existe una disminución significativa del estrés. Igualmente, se ha encontrado una mayor activación de la zona cerebral anterior izquierda, área relacionada con las emociones positivas, y una mejoría en la respuesta inmunológica de sus pacientes (Davidson *et al.*, 2003). Otros estudios relacionados con la presente investigación serían los de Treadway y Lazar (2009), donde concluyen que la práctica de mindfulness mejora las funciones ejecutivas: consiguieron aumentar el tiempo en el que el individuo se centra en el presente y que, al vivenciar emociones negativas, permite no quedar atrapado en ellas.

En conclusión, se puede afirmar que la hipótesis que se baraja es que esa integración emocional a través de la práctica continuada de mindfulness favorecerá que el alumnado cuente con una educación más humana, plena y consciente. De modo que exista un autoconocimiento mayor, unos tiempos destinados explícitamente al trabajo interior y a la mejora de la competencia emocional y crecimiento integral del alumnado.

Después de revisar diversas investigaciones, se observa que la mayoría de estas se basan en momentos breves o puntuales a través de talleres de entre 4 y 7 semanas, sin tener una profundidad ni perspectiva mayor en el tiempo ni permitir analizar el impacto a más largo plazo; de ahí que el presente estudio se centre en un curso académico completo y busque aportar un análisis más longitudinal, lo cual permitirá comprender con mayor perspectiva las implicaciones que los estudiantes comparten.

1.1. Objetivos y preguntas de investigación

El presente estudio se focaliza en conocer y comprender cómo la práctica habitual de mindfulness, durante todo el curso académico, influye en la mejoría de las competencias emocionales del grupo experimental, tanto a nivel personal, como grupal.

Las preguntas de investigación en las que focalizamos nuestro estudio serán:

- ¿Ha existido una mejoría en la competencia emocional, a nivel general, y concretamente en la conciencia emocional del grupo clase en comparación con sus resultados al inicio de la investigación?
- ¿Qué impacto tiene la práctica continuada de mindfulness en la conciencia emocional del alumnado del grupo-clase?

1.2. Propósito del estudio

Se desea comprender la influencia y el impacto que tiene la práctica continuada de mindfulness en el citado grupo de 5º de primaria con relación a su evolución en conciencia emocional.

Teniendo en cuenta que son diversos los estudios que apuntan que la práctica de mindfulness aporta diversos beneficios a sus practicantes, deseamos conocer y analizar el impacto de dicha práctica para analizarla a través de un estudio riguroso y con una buena fundamentación teórica y metodológica. Donde todo ello debe permitir comprender si ello favorece el crecimiento personal y desarrollo de la conciencia emocional del alumnado.

La hipótesis parte de los diferentes estudios manejados, donde tal y como se exponía, se observa un notable beneficio para los practicantes de mindfulness en diferentes ámbitos. Esta

sostiene que la práctica continuada, y prolongada durante el curso escolar, de mindfulness beneficiará al alumnado en el desarrollo de su conciencia emocional.

2. Metodología

El presente artículo forma parte de una investigación de mayor amplitud con el grupo de análisis. No obstante, en él se comparten los datos obtenidos en la variable de conciencia emocional.

2.1. Contexto de la investigación

La presente investigación se focaliza en un colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de Castilla La-Mancha (España), con un grupo de 26 estudiantes heterogéneos de 5º de primaria, cuyo nivel socioeconómico familiar es medio.

Dentro del grupo, el programa de mindfulness se llevó a cabo a lo largo del curso académico, dando comienzo en octubre de 2017 y finalizando en junio de 2018. Así, en el presente artículo se comparten los resultados obtenidos durante las 35 semanas en los que se llevó a cabo el programa. Este constaría de un mínimo de dos sesiones semanales de entre 20 y 40 minutos cada una. Todas estas actividades han sido extraídas de Aulas Felices (Arguís *et al.*, 2010) y del Programa TREVA (López-González *et al.*, 2016).

2.2. Método

Para llevar a cabo la investigación se utiliza un método cualitativo de investigación. Así, la triangulación hace referencia a la convergencia y corroboración de los datos recopilados e interpretados (Moscoloni, 2019) relacionados con un fenómeno determinado. Tal y como afirma Benesh (2021), esta metodología resulta adecuada al permitir medir y comprender el fenómeno objeto de estudio; siendo este un Estudio de Caso bajo un modelo de investigación exploratoria de datos cualitativos (Hernández *et al.*, 2010). Esto tiene un gran interés para el estudio, ya que tal y como se argumentaba previamente, Cohen *et al.* (2017) afirman que este aportará un ejemplo único en un contexto real, que posibilitará exponer ideas de un modo claro y práctico, con mayor certeza que si se realizase sobre constructos abstractos o teóricos.

Desde dicha perspectiva, se persigue una estrategia concurrente de triangulación (Creswell, 2008), donde dentro de la misma investigación se trata de confirmar, relacionar y corroborar datos y, dentro de la interpretación, centrarse en la integración de los datos recopilados.

2.3. Recogida de datos

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos que se han utilizado son:

- 3 grupos focales de 8-9 alumnos: donde, a través del debate, el alumnado ha tenido la posibilidad de compartir sus ideas y sentimientos; lo cual permite acceder a su intersubjetividad e interpretar, así, sus discursos para identificar la voz colectiva.
- Entrevistas informales al alumnado: siguiendo a Taylor y Bogdan (1996), se han propuesto situaciones más cercanas, donde ha habido conversaciones de intercambio recíproco de información relevante para la investigación.
- Diario de campo: cuya técnica utilizada ha sido la observación: participante y no participante. Se ha utilizado el cuaderno de campo de tipo descriptivo e interpretativo (Velasco y Díaz de la Rada, 2009). En este se han recogido acontecimientos relevantes que permiten identificar los constructos que el alumnado realiza para su crecimiento personal en competencia emocional.

- Entrevistas semiestructuradas: se han realizado 26 entrevistas a los estudiantes para obtener información sobre su desarrollo en competencia emocional y los diferentes ámbitos que componen esta. Adicionalmente, se ha utilizado la entrevista semiestructurada con 5 docentes que imparten docencia en el grupo, que permiten contrastar la evolución de los estudiantes.
- Cuestionarios, de carácter cualitativo, a las familias del alumnado: se ha pasado el cuestionario a las 26 familias de la clase, donde responden un total de 20. Con relación a la competencia emocional se incide en conocer el impacto que la práctica de mindfulness ha tenido en su desarrollo y se piden ejemplos que clarifiquen y permitan identificar si ha habido o no dicha mejoría. Lo cual posibilita, nuevamente, contrastar la intersubjetividad de los diferentes sujetos.

Estos instrumentos han sido utilizados con el fin de triangular los datos para, promover el análisis y la comprensión de la intersubjetividad del alumnado (Creswell, 2008). Tal y como plantea Merlau-Ponty (1985), la investigación cualitativa constituye un proceso de carácter dinámico, puesto que la distinción entre el mundo objetivo y el subjetivo no está diferenciada, sino que hacen alusión a una misma referencia empírica, la cual se desea conocer y plasmar a través de la presente investigación.

3. Resultados

3.1. Situación inicial

Se comparten los datos generales que se obtuvieron durante el análisis de la situación de partida del grupo-clase sobre competencia emocional y, concretamente, conciencia emocional.

Cuando se pregunta al alumnado sobre la gestión emocional, BD comenta que, *a veces, a lo mejor estoy enfadada y miro al suelo, así, para que la gente se entere de que estoy enfadada* (Grupo focal I - 12/10/2017), ante lo cual la niña asiente que lo hace, básicamente, por llamar la atención de su interlocutor o de las personas que le rodean. ZQ argumenta, en la misma línea, que, *a mí me pasa lo mismo, pero solo me pasa cuando estoy triste, que suelo decir "yo me voy, que es que aquí no quiero estar" y todo eso* (Grupo focal III - 12/10/2017). Coincide con su compañera en la intención que otorga al ausentarse para comunicar al resto su malestar. Ambas niñas evidencian el modo evasivo que adoptan ante determinadas emociones negativas y su forma de comunicarlo, llamando la atención de las personas que le rodean asumiendo un rol de víctimas, sin explicitar clara y asertivamente su malestar.

NH comenta su punto de vista: *cuando a veces estoy triste, pues me pongo muy negativa y pienso que el problema es mucho más grave de lo que en realidad es. Aunque el problema sea algo pequeño, yo acabo pensando que es lo más importante del mundo* (Grupo focal II - 12/10/2017). El resto de los miembros coinciden con ellas y confirman sentirse identificados con sus relatos, mostrando que la gestión emocional no es la más adecuada.

Al hablar sobre esa gestión emocional a nivel físico y verbal, es decir, si son capaces de hablar educadamente o con naturalidad o si, por el contrario, lo hacen de mala manera, al respecto, CP dice que *a mí a veces se me va de las manos*, y MT apostilla *yo a veces cuando estoy muy, muy enfadada se me va un poco* (Grupo focal II - 12/10/2017). ZQ se manifiesta también en la misma línea, cuando *estoy muy enfadada pues a veces se me va de las manos y contesto mal* (Grupo focal III - 12/10/2017). Es interesante, cómo durante estas situaciones de discusión grupal, se constata que el resto de los compañeros asiente confirmando lo que en la observación participante se evidencia. Los estudiantes tienen dificultades para controlar sus emociones negativas. En este sentido, es relevante que la mayoría de las familias, en entrevista con el investigador, asuman

que sus hijos o hijas tienen ataques de ira incontrolables dentro del seno familiar.

En relación con su actitud ante la vida, se pide al alumnado que reflexione sobre si son personas positivas o negativas. Ante la pregunta sobre quiénes se consideran positivas, sólo 6 niños levantan la mano; un porcentaje muy bajo (24 %) de la clase. Así, LH argumenta que se suele quedar con *lo negativo, porque siempre cuando estoy triste o enfadada, me fijo en lo negativo* (Grupo focal II -12/07/2017), FQ comenta también que *es que cuando estoy enfadada hay algunas cosas que las siento como negativas* (Grupo focal III - 12/07/2017). De nuevo, la mayor parte del alumnado coincide con estos compañeros. Resulta interesante constatar que, para la mayoría de los niños, un estado emocional negativo tiene más peso en sus perspectivas vitales.

Estos primeros resultados recabados evidencian que el alumnado no es demasiado competente emocionalmente, no tiene adquiridos ese conjunto de saberes que permiten a los seres humanos gestionar de un modo adecuado sus emociones (Goleman, 1995).

En cuanto a las familias, ocho de ellas argumentan que los niños y niñas tienen una buena competencia emocional. Algo que coincide con los criterios del investigador y el profesorado que ha trabajado con el grupo.

Es interesante señalar que las familias confirman que sus hijos e hijas pueden mejorar en competencia emocional. En las entrevistas realizadas a las familias, se ha encontrado hasta en 10 ocasiones que, a su juicio, los menores gestionan muy mal la ira y tienen rabietas en los momentos de enfado (Entrevistas - 10/2017). Este tipo de comportamientos no se pueden evaluar en el centro escolar porque quedan circunscritos al contexto del hogar. Es significativo que los propios niños y niñas no hayan querido compartir en los grupos focales este tipo de comportamientos. Una interpretación plausible es que no lo hicieran por vergüenza, ante lo que pudieran pensar el resto de sus compañeros.

La familia de KD argumenta que *a nivel emocional lleva las emociones a flor de piel; es muy, muy, muy sensible y muy susceptible de lo que puedan pensar los demás [...] Debe aprender a gestionar mejor las emociones para no tomarse tan a pecho las cosas y dejar de hacer tanto caso a lo que dicen los demás porque se victimiza bastante [...] Es un niño muy empático y, dependiendo de la persona, puede ser más o menos asertivo, depende de su interlocutor* (Entrevista - 04/10/2017). Este niño (quizá de altas capacidades) posee un pequeño bloqueo emocional y de personalidad, él se sabe “diferente” al resto de sus compañeros; aunque se expresa con naturalidad y es consciente de su potencial, es un alumno que necesitaría desarrollarse mejor en competencia emocional.

La familia de BE dice que *a nivel emocional le cuesta mucho expresar sus sentimientos. Por ejemplo, cuando falleció su madre, el niño no lloró. Yo no le vi nunca llorar [...] Cuando se enfada lo hace como hacia dentro. Es decir, inhibe bastante sus sentimientos y sus emociones. Las emociones que más expresa son las muestras de cariño, porque es muy cariñoso y me da muchos besos y abrazos, pero también es muy reservado* (Entrevista - 11/10/2017). Es un hecho muy significativo saber que el niño no ha llorado nunca, o nunca se le ha visto hacerlo, después de situaciones emocionalmente delicadas. Lo cual evidencia que el niño tiene problemas importantes en cuanto a competencia emocional y que, como el resto del grupo, puede mejorar en la misma.

Un hecho interesante a analizar es el de FS, donde a lo largo de las primeras semanas de la investigación, se la observa llorar hasta en 7 ocasiones por comentarios que su grupo de trabajo le realiza (Observación participante). Observamos cómo algunos niños y niñas no se sienten satisfechos (Goleman, 2001), ni tienen demasiado bienestar personal al tener una competencia emocional mejorable.

En resumen, se observa que, por lo general, la conciencia emocional de la clase tiene bastante margen de mejora, que es donde tanto ellos mismos, como el test y las familias, resaltan que pueden mejorar.

Para comprender cómo ha sido la evolución de los estudiantes y en qué cuestiones el mindfulness ha incidido en la competencia emocional del alumnado, atenderemos a los datos recogidos por técnicas cualitativas previamente expuestas. Estos datos se exponen a continuación de acuerdo con la clasificación establecida por Bisquerra (2009), quien desgrana la competencia emocional en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. No obstante, conviene tener en cuenta que el concepto de competencia emocional, aunque esté desambiguado en diferentes subcategorías, es complejo, por lo que encontramos evidencias de más de una subcategoría que se entremezclan en los distintos niveles de análisis. Así, el análisis que proponemos es, exclusivamente, el de conciencia emocional.

3.2. Conciencia emocional

El alumnado muestra una mejoría en su conciencia emocional al haber mejorado su nivel de comprensión de las emociones propias y ajenas. Los resultados obtenidos evidencian que un gran número de niños y niñas aportan un gran valor a la práctica de mindfulness, y llegan a realizarlo incluso de forma autónoma en diversas situaciones de sus vidas. Reconocen el beneficio que tiene el mindfulness, al enriquecer su conciencia emocional, evidenciando que son capaces de conocer y gestionar sus propios sentimientos y enviarse a sí mismos emociones positivas.

ZQ afirma que, *cuando hago mindfulness me siento como en una nube de algodón y he hecho este dibujo porque lo representa muy bien. No he puesto ningún trueno porque eso es preocupación. Cuando estoy en ese ratito que no tengo ninguna preocupación o malestar, siento que mi corazón está tranquilo y que no tiene preocupaciones. También siento que me veo sonreír, porque en esos minutos de práctica es cuando mi cuerpo se relaja, respira profundamente y piensa tranquilamente. Por eso he hecho este dibujo que tiene nubes y las niñas están sonriendo y tranquilas. Porque evidencia cómo siento, mi mente y mi corazón.* (Cuaderno de campo - 05/06/2018). Su discurso es interesante porque habla de cómo se siente en una especie de nube de algodón, asociado con la pureza, calma y limpieza. Donde deja a un lado sus preocupaciones y se encuentra sosegada, en paz y tranquila. La práctica de mindfulness, por tanto, le permite articular la mente y las emociones de modo que ello le permite ser más consciente de lo que siente.

ZQ responde que cuando no puede dormirse, *primero hablo con mi hermana y si está dormida, pues hago mindfulness y, posteriormente, añade que también se lo ha enseñado a su hermana, se lo hice dos veces: una vez, porque estaba nerviosa y dijo ya me puedo ir y no había casi ni empezado [...] pero la segunda vez fue porque la veía muy triste y le dije cierra los ojos tranquilamente, respira... Y luego vi que estaba tranquila* (Entrevista - 19/06/2018). DW comparte cómo es capaz de identificar las emociones de otras personas ejemplificando que, *si alguien frunce el ceño es que está enfadado o triste. Entonces le tendrás que tratar con más delicadeza porque por algún motivo no está bien* (Entrevista - 19/06/2018), lo cual evidencia que el niño se preocupa por las personas que le rodean y le importan, que trata de amoldar su discurso y acciones al estado emocional de su interlocutor con el fin de agradarle, de hacerle la vida más confortable y de cuidarle.

NS afirma que gestiona, reconoce e identifica sus emociones bien, *yo, si estoy triste, pues digo que estoy triste; si me enfadado pues digo que me enfado [...] yo a la vida le sonrío y termina afirmando, en relación con el reconocimiento de emociones ajenas, porque siempre se nota en la cara de la otra persona* (Entrevista - 19/06/2018), donde evidencia una notable mejoría en su

consciencia emocional y capacidad para enviarse, a sí misma, mensajes positivos. Es interesante la confirmación de la familia de NS, que afirma que su hija *tiene claras sus emociones y las de los demás e intenta regularlas con silencios y espacios para controlarlas. Incluso nos ayuda a los demás, y a mí misma, a controlarme* (Cuestionario - 23/05/2018). En este caso, la niña va transmitiendo a su propia familia la forma de conocer, controlar y regular sus emociones en su vida cotidiana a medida que va apropiándose del mindfulness. En los casos que se analizan, tanto ZQ, como NS, muestran una gran capacidad metacognitiva para trasladar sus aprendizajes a su vida cotidiana e integrarlo (Bisquerra, 2009) para vivir de un modo más pleno y consciente; haciendo, a su vez, alusión directa a la mejora de la competencia para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007), evidenciando que es competente a la hora de conocer su estado emocional, lo cual le permite afrontar distintas situaciones de la vida de un modo más adecuado.

Todos estos resultados están en consonancia con los estudios de Almansa *et al.* (2014), en los que se evidencia cómo, el alumnado de entre 9 y 12 años, mejora sus competencias emocionales a causa de practicar mindfulness.

4. Discusión

Los resultados expuestos arrojan un halo de luz sobre la importancia formativa de la práctica de mindfulness en la escuela; siendo esta, incluso, necesaria (Benesh *et al.*, 2019; Benesh, 2021); lo cual debe invitar a reflexionar al lector sobre un tema bastante extendido en la literatura científica educativa: la enorme carga de contenidos curriculares y el poco tiempo que existe para promover el cuidado y el crecimiento personal de los niños y niñas de estas.

En definitiva, los resultados del presente estudio indican que el alumnado ha crecido notablemente en su inteligencia intra e interpersonal (Gardner, 2001), los cuales entendemos que son esenciales para vivir de un modo más responsable, crítico, consciente, competente y pleno en la vida social.

Los datos permiten comprender y entender el modo en que se apropia el alumnado del mindfulness y, por tanto, sus contribuciones en la competencia emocional de este. Al igual que en los estudios de Marchesi *et al.* (2016), los estudiantes explicitan que su práctica les permite alejarse de sus preocupaciones y encontrarse consigo mismos en un estado emocional de paz, de sosiego y de tranquilidad. El hallazgo expuesto es que ese sentimiento de bienestar posibilita al alumnado mejorar su conciencia, tener mayor lucidez y gestionar mejor sus emociones gracias al desarrollo de los sentimientos empáticos, su interés en cuidar y agradar a las personas que le rodean, como ya se adelantaba en el apartado anterior.

A través de la práctica de mindfulness, concretada en las tres dimensiones propuestas por Ruiz (2016), consciencia corporal, integración emocional y transferencia de sus aprendizajes a otros contextos en los que se desenvuelve, se muestra una notable mejoría en la transformación de la autoconsciencia y regulación emocional, que está en sintonía, también, con los estudios de Hervás *et al.* (2016) y Patrick *et al.* (2011). En el presente estudio se ha constatado que el mindfulness permite a los estudiantes evocar sentimientos de calma, sosiego, paz y autocuidado que le facilita ser más competente emocionalmente a través de la adquisición de una mayor capacidad de regulación y control emocional. Téngase en cuenta que la conciencia, regulación y control emocional permiten a los estudiantes identificar sus emociones negativas y, de este modo, comenzar a modificarlas en su mente.

Al inicio de la investigación el alumnado destacaba que se sentía frustrado y obcecado ante determinadas situaciones. Según los datos, a lo largo del estudio el alumnado va manifestando

cómo toma conciencia de que, canalizando la frustración de un modo más sosegado y certero, gestiona de un modo consciente sus emociones, que revierte en su actitud ante la vida. Es decir, los estudiantes son conscientes de los sentimientos negativos que les producen determinadas situaciones y buscan alternativas de acción desde la calma y el sosiego que les permiten tomar decisiones de una forma más proactiva y reflexiva. Estas conclusiones confirman los estudios de Amutio *et al.* (2015), Franco *et al.* (2016) y Rimm-Kaufman *et al.* (2005). No obstante, a la vista de los presentes resultados, se puede afirmar que ello se relaciona con cómo la práctica de mindfulness ha posibilitado al alumnado la aceptación de determinadas situaciones complejas y, dicha acción reflexiva que se comentaba con anterioridad, le permite adoptar una actitud resolutive. Este es un descubrimiento importante, pues es un aprendizaje relevante para el equilibrio personal y consiguiente desarrollo integral. El alumnado reconoce que la mejoría psicoemocional favorece un buen estado físico y fisiológico y aprecian, por ello, el valor de tener un sentimiento de plenitud en sus vidas, algo que consideramos básico para tener una perspectiva vital creativa y de satisfacción personal.

A medida que el alumnado va mejorando sus competencias emocionales, estas les permiten ser más autónomos a nivel emocional y adquirir una mayor capacidad de gestión y canalización de opiniones diferentes a las propias (Almansa *et al.*, 2014 y Davis y Hayes, 2011), lo cual facilita el encuentro y cuidado del otro y el autocuidado, que es un elemento fundamental para favorecer el desarrollo integral de cada individuo. Ello implica una mejora de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional (Franco *et al.*, 2010; Reyes *et al.*, 2012 y Rosario *et al.*, 2013).

Las familias y profesorado reconocen que los estudiantes son más competentes emocionalmente. Podemos concluir corroborando la hipótesis de partida, donde proponíamos que la práctica de mindfulness tendría impacto en la conciencia emocional del alumnado. Se ha evidenciado una mejora notable en la gestión de sus emociones. Además, ese desarrollo favorece la adquisición de competencias sociales (Benesh, 2022; 2023a; 2023b) y el desarrollo de estrategias que beneficien las habilidades y competencias para la vida y el bienestar.

5. Conclusiones

El alumnado evidencia que la práctica de mindfulness le permite dejar a un lado sus preocupaciones y encontrarse en un estado emocional de sosiego, paz y tranquilidad, lo cual le posibilita sentirse mejor consigo mismo y desenvolverse mejor en los diferentes contextos. Todo ello le permite articular la mente y mejorar su conciencia emocional a través del cuidado de las personas que le rodean. Cuyo fin, tal y como se manifiesta en los resultados, es el de integrar todo lo que les aporta el mindfulness en los tres niveles de trabajo que, desde el inicio de la investigación, se plantearon: conciencia corporal, integración emocional y prácticas integrativas que le permitan llevar dichos aprendizajes a otros contextos y utilizar las herramientas y estrategias adquiridas en diferentes situaciones.

En los registros tomados por diferentes técnicas y en diferentes momentos de la investigación, todos los estudiantes, sin excepción, relacionan la práctica de mindfulness con bienestar y momentos o situaciones placenteras, en diferentes situaciones y manifestaciones, pero que tienen como elemento común el autocuidado, la calma y la paz y su relación directa con otros contextos familiares, sociales y psicoemocionales en los que los estudiantes afirman que sienten cuando practican mindfulness.

Todos los aprendizajes adquiridos permiten que los estudiantes alcancen diferentes estrategias de regulación emocional, donde pueden expresar y controlar sus emociones e, incluso, manejar y cambiar estas cuando son de carácter negativo. Todo ello se consigue a través de la

implementación de herramientas trabajadas a través de la práctica de mindfulness, donde el alumnado reconoce que puede cambiar su estado emocional gracias a estas.

También comprende que esa mejoría psicoemocional favorece no sólo a dicho ámbito, sino también a su estado físico y fisiológico. Mejora su control emocional y el sentimiento de plenitud en sus vidas, algo fundamental y básico para tener una perspectiva vital creativa y de satisfacción personal. Ello se consigue gracias a la capacidad adquirida de analizar y canalizar los pensamientos negativos e intercambiarlos por otros positivos que permitan incorporar la calma y la tranquilidad en la mente de los estudiantes.

A través de los diferentes discursos, se puede afirmar que el mindfulness tiene un fuerte carácter formativo que promueve y favorece el crecimiento personal y el desarrollo global del individuo. Posibilitándose, a su vez, que el alumnado se apropie del mindfulness y lo integre en su vida cotidiana; lo cual evidencia un alto nivel de desarrollo de conciencia emocional. Lo cual, tal y como ha quedado evidenciado en el presente artículo, se traduce en una mejoría palpable de su nivel de competencia emocional, a nivel general.

Por consiguiente, dicha investigación basada en un modelo cualitativo, de corte etnográfico, permite realizar una triangulación de dichos datos desde una perspectiva certera y veraz, donde la validez interna y externa es alta, al tratarse de contextos reales.

Como líneas futuras, se puede seguir profundizando en el análisis de la práctica de mindfulness en materia de rendimiento académico, habilidades sociales, clima de aula, convivencia y cohesión grupal.

En definitiva, todos los relatos y vivencias compartidas por el alumnado deben invitar al lector a reflexionar sobre la importancia de dar voz al alumnado y de permitir que este exprese y comparta sus inquietudes, gustos, necesidades e intereses, de modo que ello posibilite a los docentes a llevar a cabo unas clases más dinámicas, más participativas, más equitativas y más igualitarias, donde no sólo se primen los contenidos curriculares, sino que permita el desarrollo personal del alumnado en un nivel mucho más elevado, el cual será útil para la vida de los estudiantes.

Para tal fin, entendemos que el uso de técnicas de recogida de datos más proyectivas y menos intrusivas, como podrían ser los registros audiovisuales y su utilización desde premisas más centradas en la antropología audiovisual, aportarían datos realmente interesantes para ser analizados e interpretados con gran interés.

A medida que el alumnado mejora sus competencias emocionales, estas les permiten ser más autónomos emocionalmente y capaces de gestionar y canalizar las opiniones contrarias a las propias, facilitando un desarrollo integral y dejando a un lado los aspectos que, en ocasiones, les bloquean. También se resalta el incremento de situaciones en las que el alumnado reconoce las emociones de otros compañeros, así como las propias, y expresar sus sentimientos con una mayor conciencia de la importancia de crear un entorno de bienestar en el aula cuidando al otro.

Las familias evidencian cómo la perspectiva del alumnado es compartida por los diferentes agentes que conviven con este, evidenciando que en sus hogares y en la escuela existe una mejoría plausible en destrezas y habilidades emocionales que están en contraposición con el estado inicial y de cursos anteriores de los estudiantes, donde estos manifestaban abiertamente que tenían una competencia emocional deficiente.

Por tanto, el mindfulness aporta una fortaleza emocional que facilita el desarrollo autónomo y de conductas psicoemocionales adecuadas para la incorporación del alumnado a la sociedad adulta que facilita la regulación emocional a través de la gestión de sentimientos y autogeneración de emociones positivas que están en sintonía con la paz, la calma, el sosiego, el cuidado, la acogida y el sentimiento de protección ante la vida por no depender, emocionalmente, de nadie, sino de sus propias capacidades y estrategias para gestionar sus competencias emocionales que, a su vez, facilitan el desarrollo de competencias sociales y de bienestar para la vida que serán fundamentales para continuar desarrollándose integralmente.

6. Referencias

- Almansa, G., Budía, M. A., López, J. L., Márquez, M. J., Martínez, A. I., Palacios, B., Peña, M. M., Santafé, P., Zafra, J., Fernández-Ozcorta, E. y Sáñez-López, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133.
- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J. y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la Conciencia plena en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 15-25. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2>
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices. Psicología Positiva adaptada a la Educación*. Zaragoza. <http://catedu.es/psicologiapositiva/aulas%20felices.pdf>
- Barnes, V. (2016). Impact of Yoga on Exercise and Blood Pressure in Adolescents. *International Journal of Complementary & Alternative Medicine*, 3(4), 00082. <https://doi.org/10.15406/ijcam.2016.03.00082>
- Benesh, N., de las Heras, A. y Rayón, L. (2019). The Value Of Mindfulness In Compulsory Education: Fad Or Need. En E. Soriano, C. Sleeter, M. Antonia Casanova, R. M. Zapata y V. C. Cala (Eds.). *The Value of Education and Health for a Global, Transcultural World, vol 60. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 251-259). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.32>
- Benesh, N. (2021). Desarrollo de la competencia emocional en alumnado de educación primaria a través de la práctica de mindfulness. En *Actas del VII Congreso Internacional de Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud* (Volumen I).
- Benesh, N. (2022). Mindfulness y habilidades sociales: un puente hacia el desarrollo social de alumnado de Educación Primaria. En J. J. Gázquez, M. Sisto, A. Martos, M. M. Simón y M. M. Molero (Eds.). *Variables psicológicas y educativas para intervención en el ámbito escolar: nuevos retos* (pp. 195-205). Dykinson.
- Benesh, N. (2023a). Análisis cuantitativo para medir el impacto de la práctica de mindfulness en estudiantes de Educación Primaria en su rendimiento académico. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 16(32), 89-103. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.6010>
- Benesh, N. (2023b). Inclusión a través de la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes de educación primaria mediante la práctica de mindfulness. *Dialogia*, 47, e25040. <https://doi.org/10.5585/47.2023.25040>

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2007). La educación emocional para la convivencia. En E. Soriano (coord.). *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 149-168). La Muralla
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bogels, S., Hoogstad, B., Van Dun, L., de Schutter, S. y Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalising disorders and their parents. *Behaviour and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193-209.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Creswell, J. (2008). Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3, 95-108. <https://orcid.org/10.1177/1558689808330883>
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. y Sheridan, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.
- Davis, D. M. y Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208. <https://doi.org/10.1037/a0022062>
- European Commission (2018). *Council Recommendation on key Competences for LifeLong Learning*. Brussels. https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en
- Extremera, N. y 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. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008200430075.332>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1-2), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fjorback, L., Arendt, M., Oernbol, E., Fink, P. y Walach, H. (2011). Mindfulnessbased stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy - a systematic review of randomized controlled trials. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124(2), 102-119.

- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X. y Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioural problems in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. y Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Guranatana, H. (2012). *El libro del mindfulness*. Kairós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hervás, G., Cebolla, A. y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness en la vida cotidiana: donde quiera que vayas, ahí estás*. Paidós Ibérica.
- López-González, L., Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. La gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 75-92.
- López-González, L., Amutio, A. y Herrero-Fernández, D. (2018). La competencia en Relajación-Mindfulness en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato y su influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- Marchesi, Á., Palacios, J. y Coll, C. (2016). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Merlau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Miró, M. T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, XVII (66/67), 31-76.
- Moscoloni, N. (2019). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *REMA*, 10(2), 1-10.
- Patrick, H., Kaplan, A. y Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Raes, F., Griffith, J., Van der Gucht, K. y Williams, J. (2013). School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program. *Mindfulness*, 5(5), 477-486.

<https://doi.org/10.1007/s12671-013-0202-1>

- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L. y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 151-165. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v6i3.178>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. y Pianta, R.C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377-394.
- Rosario, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O. y Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching in high school when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25-45. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6215>
- Ruiz, P. (2016). Mindfulness en niños y adolescentes. En: AEPAP (Ed.). *Curso de Actualización Pediatría* (pp. 487-501). Lúa Ediciones.
- Schonert-Reichl, K. y Roeser, R. (Eds.) (2016). *Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs*. Springer.
- Siegel, R., Germer, C. y Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What Is It? Where Did It Come From? En F. Didonna (Ed.). *Clinical handbook of Mindfulness* (pp. 17-35). Springer.
- Siegel, R. (2011). *La solución Mindfulness: prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Desclée de Brouwer.
- Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, XVII(66/67), 5-30.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Treadway, M. y Lazar, S. (2009). The neurobiology of mindfulness. En F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 45-57). Springer.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (6ª Ed.). Trotta.
- Wright, L., Gregoski, M., Tingen, M., Barnes, V. y Treiber, F. (2011). Impact of stress reduction interventions on hostility and ambulatory systolic blood pressure in African-American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 37(2), 210-233.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

AUTOR

Nicolás Benesh

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

Doctor en Educación por la Universidad de Alcalá. Máster en Formación del profesorado de Secundaria; Máster en Psicopedagogía; Licenciado en Psicopedagogía; Grado en Magisterio de Educación Primaria; y Doble diplomatura en Magisterio de Educación Musical y Lengua Extranjera: inglés. Sus líneas de investigación se centran en la innovación educativa a través del desarrollo de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos inclusivos. Autor de diferentes artículos de investigación, capítulos de libro y presentaciones en diferentes y reconocidos congresos internacionales. Un docente amante de la enseñanza formativa que facilite el desarrollo personal de los estudiantes.

nicolasfelipe.benesh@udima.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5457-4403>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/NBeneshFern%C3%A1ndezMiranda>