

**IMPACTO DE UN PROGRAMA BASADO EN MINDFULNESS PARA LA
REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES**



1 8 0 3

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

ALEJANDRO BERMÚDEZ SERNA

ASESOR ACADÉMICO

MERCEDES JIMÉNEZ BENÍTEZ

DOCTORA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

MEDELLÍN

2018

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi asesora, por toda su disposición, conocimiento y sabiduría para sacar adelante este trabajo.

Al Colegio Antares Inteligencias Múltiples y a su psicóloga por brindarme el espacio de trabajo y el apoyo necesario.

A la Universidad de Antioquia, por ser una formadora integra, por ser mi Alma mater.

Gracias a todas las personas que de manera directa o indirecta colaboraron para que este trabajo fuera posible.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres, que, con su incondicional consejos y apoyo, me han permitido ser mejor persona cada día,

A mi hermana y sobrino, que traen alegría y cariño a mi vida,

A mis grandes amigos de carrera, David y Cristian, por su compañía y ayuda constante,

A mi asesora por el gran ser humano que es.

Y a la vida, que me ha permitido gozar de mi carrera.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
2. JUSTIFICACIÓN.....	18
3. OBJETIVOS	21
3.1. Objetivo general	21
3.2. Objetivos específicos	21
4. MARCO TEÓRICO.....	22
4.1. Mindfulness.....	22
4.1.1. Recorrido histórico.	22
4.1.2. Aproximación conceptual.....	33
4.2. Regulación emocional	40
4.2.1. Emociones.	41
4.2.2. La regulación emocional.....	46
5. DISEÑO METODOLÓGICO	50
5.1. Tipo de estudio.....	50
5.2. Muestra	51
5.3. Procedimiento para la recolección de la muestra.....	53
5.4. Operacionalización de variables	55
5.5. Procedimiento para la recolección de datos.....	55
5.6. Instrumentos de evaluación.....	56
5.6.1. Cuestionario de regulación emocional. Escala REQ	57
5.6.2. Inventario completo de experiencias conscientes-Adolescentes. Escala CHIME-A	58
5.6.3. Encuesta de impacto del programa «Learning to BREATHE»	59
5.7. Programa de intervención, «Learning to BREATHE».....	60
5.7.1. Objetivos planteados por el programa.....	61
5.7.2. Contenidos del programa	63
5.7.3. Tareas para casa del programa	69
5.8. Plan de análisis	71

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

6. CONSIDERACIONES ÉTICAS	73
7. RESULTADOS	79
7.1. Resultados de los dominios de la escala CHIME-A	79
7.1.1. Consciencia de las experiencias internas	80
7.1.2. Consciencia de las experiencias externas	81
7.1.3. Actuando con consciencia	83
7.1.4. Aceptación/No juzgar	84
7.1.5. Descentramiento/No reactividad	86
7.1.6. Apertura a la experiencia	87
7.1.7. Relatividad de los pensamientos	89
7.1.8. Insight	90
7.2. Resultados de las dimensiones de la escala REQ	92
7.2.1. Disfuncional Interna	92
7.2.2. Funcional Interna	94
7.2.3. Disfuncional Externa	95
7.2.4. Funcional Externa	97
7.3. Resultados de la Encuesta de Impacto del programa Learning to BREATHE	98
7.3.1. Actitud de <i>No Juzgar</i>	99
7.3.2. Actitud de Prestar atención de forma particular a propósito	102
7.3.3. Actitud de Estar en el momento presente	105
7.3.4. Actitud de <i>Observar las cosas tal y como son</i>	108
7.3.5. Disposición a la práctica diaria de actividades de mindfulness	111
7.3.6. Valoración general del programa	117
8. DISCUSIÓN	118
9. CONCLUSIONES	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128

INDICE DE GRAFICOS

Grafico 1 Esquema del estudio.	50
Grafico 2 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Consciencia de las experiencias internas” del CHIME-A.	80
Grafico 3 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Consciencia de las experiencias externas” del CHIME-A.	82
Grafico 4 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Actuando con consciencia” del CHIME-A.	83
Grafico 5 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Aceptación/No juzgar” del CHIME-A.	85
Grafico 6 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Descentramiento/No reactividad” del CHIME-A.	86
Grafico 7 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Apertura a la experiencia” del CHIME-A.	88
Grafico 8 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Relatividad de los pensamientos” del CHIME-A.	89
Grafico 9 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Insight” del CHIME-A.	91
Grafico 10 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Disfuncional Interna” del REQ.	93
Grafico 11 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Funcional Interna” del REQ.	94
Grafico 12 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Disfuncional Externa” del REQ.	96
Grafico 13 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Funcional Externa” del REQ.	97
Grafico 14 Percepción de cambio en la actitud de no juzgar tras la intervención, por parte de los participantes.	99
Grafico 15 Percepción de utilidad de la actitud de no juzgar en la vida diaria, por parte de los participantes.	100
Grafico 16 Disposición a continuar practicando la actitud de no juzgar mediante la práctica de mindfulness, por parte de los participantes.	101
Grafico 17 Percepción de cambio en la actitud de prestar atención de forma intencionada tras la intervención, por parte de los participantes.	102
Grafico 18 Percepción de utilidad de la actitud de prestar atención de forma intencionada en la vida diaria, por parte de los participantes.	103
Grafico 19 Disposición a continuar practicando la actitud de prestar atención de manera intencionada mediante la práctica de mindfulness, por parte de los participantes.	104
Grafico 20 Percepción de cambio en la actitud de estar en el momento presente tras la intervención, por parte de los participantes.	105
Grafico 21 Percepción de utilidad de la actitud de estar en el momento presente en la vida diaria, por parte de los participantes.	106
Grafico 22 Disposición a continuar practicando la actitud de estar en el momento presente mediante la práctica de mindfulness, por parte de los participantes.	107

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Grafico 23 Percepción de cambio en la actitud de observar las cosas tal y como son tras la intervención, por parte de los participantes.	108
Grafico 24 Percepción de utilidad de la actitud de observar las cosas tal y como son en la vida diaria, por parte de los participantes.....	109
Grafico 25 Disposición a continuar practicando la actitud de observar las cosas tal y como son mediante la práctica de mindfulness, por parte de los participantes.....	110
Grafico 26 Disposición a la práctica diaria de escaneo corporal, por parte de los participantes.	111
Grafico 27 Disposición a la práctica diaria de respiración consciente, por parte de los participantes.....	112
Grafico 28 Disposición a la práctica diaria de la consciencia de las emociones, por parte de los participantes.	113
Grafico 29 Disposición a la práctica diaria de comer de forma consciente, por parte de los participantes.	114
Grafico 30 Disposición a la práctica diaria de la consciencia de las actividades cotidiana, por parte de los participantes.	115
Grafico 31 Disposición a la práctica diaria de la amabilidad consciente, por parte de los participantes.	116
Grafico 32 Valoración general del programa por parte de los participantes.....	117

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características de la muestra.....	52
Tabla 2 Objetivos del programa para cada una de las sesiones y temáticas.	62
Tabla 3 Estructura y actividades del programa para cada una de las sesiones y temáticas.....	64
Tabla 4 Estructura y tareas del programa para cada una de las sesiones y temáticas.	69

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

RESUMEN

El presente trabajo de grado pretende dar cuenta del impacto que tiene un programa basado en mindfulness para la regulación emocional. La población objetivo son adolescentes debido a su vulnerabilidad, tanto por el contexto nacional, como por las características mismas de esta etapa de la vida. Para tal cometido, se lleva a cabo la implementación de un programa basado en mindfulness que cuenta con evidencia sobre la mejora en la regulación emocional (Metz et al., 2013), en una institución educativa en la ciudad de Medellín. Mediante la evaluación pre intervención y la evaluación post intervención se busca establecer el impacto y la relevancia del programa basado en mindfulness en una muestra de adolescentes de entre los 11 y 14 años ($n=17$) a partir de una escala de regulación emocional en adolescentes (escala REQ; Phillips & Power, 2007) y una escala de mindfulness en adolescentes (escala CHIME-A; Johnson, Burke, Brinkman, & Wade, 2016); junto a la post evaluación también se aplica una encuesta de impacto del programa. Se concluye que no hay impacto significativo en la regulación emocional. Se discuten las razones de su ineficacia y se plantean los hallazgos de la encuesta de impacto, dando cuenta de un impacto positivo en la percepción de los adolescentes sobre el programa.

Palabras clave: Mindfulness, regulación emocional, salud, bienestar, adolescentes y educación.

ABSTRACT

The present thesis is intended to account for the impact of a mindfulness-based program for emotional regulation. The target population are adolescents because of their vulnerability, both in the national context and due to the very characteristics of this stage of life. To this end, a mindfulness-based program with evidence of improved emotional regulation (Metz et al., 2013) is being implemented at an educational institution in the city of Medellin. Pre-intervention evaluation and post-intervention evaluation seek to establish the impact and relevance of the mindfulness-based program in a sample of adolescents aged 11-14 (n=17) based on a scale of emotional regulation in adolescents (REQ scale; Phillips & Power, 2007) and a mindfulness scale for adolescents (CHIME-A; Johnson, Burke, Brinkman, & Wade, 2016); along with post-evaluation, a programme impact survey is also applied. We conclude that there is no significant impact on emotional regulation. The reasons for its ineffectiveness are discussed and the findings of the impact survey are discussed, reporting a positive impact on adolescents' perceptions of the programme.

Key words: Mindfulness, emotional regulation, health, wellness, teenagers and education.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado tiene como propósito evaluar la relevancia de programas basados en mindfulness soportados en la evidencia para la regulación emocional en adolescentes, debido a las profundas necesidades que este tipo de población exige. En Colombia según la Encuesta Nacional de Salud Mental, el 12.2% de los adolescentes encuestados reporto presentar algún problema asociado a su salud mental; de esta población el 13% reporta presentar entre tres o cuatro síntomas de ansiedad, y el 16 % de ellos algún síntoma de depresión (Ministerio de Salud y Protección Social & Colciencias, 2015), por lo que se hace necesario considerar estrategias que ayuden a mitigar dichas problemáticas.

Las instituciones educativas son el principal contexto de socialización con pares, lo que es fundamental para el desarrollo integro de habilidades necesarias para responder a las exigencias que se presentan en la vida. Actualmente se cuentan con programas basados en la evidencia que demuestran eficacia en la mejora de la regulación emocional, donde están incluidos los programas basados en mindfulness en instituciones educativas (Bostic et al., 2015; Semple, Droutman, & Reid, 2017).

Colombia ha sido marcada por grandes cambios sociales caracterizados por la violencia, las drogas y las desigualdades, lo que ha llevado a que los adolescentes se conviertan en blancos fáciles para algunos. Los colegios, por lo tanto, juegan un papel vital para evitar que los

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

adolescentes se vean inmersos en dichas problemáticas, son espacios que se deben aprovechar de la mejor forma posible para poder ir creando ciudadanos capaces de afrontar situaciones adversas para su vida. Se hace necesario entonces traer a nuestro medio propuestas de programas que permitan atacar estas necesidades de forma eficiente teniendo en cuenta la complejidad de nuestro contexto social y cultural. Estos primeros pasos permitirán crear espacios sociales seguros, que permitan el libre desarrollo de la personalidad, y formar ciudadanos en pro de la vida.

La práctica de la meditación mindfulness fomenta individual y grupalmente la resiliencia, la compasión y autocompasión, el buen vivir, los hábitos saludables, relaciones adaptativas entre emociones y conductas, y una serie de actitudes como lo son el prestar atención, estar en el momento presente y el no juzgar (Kabat-Zinn, 1990). En los colegios es necesario crear espacios saludables, independiente del tipo de institución que sea. Lo que aquí se propone es un primer paso para la construcción de una sociedad más sana y estable.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La adolescencia es un periodo esencial para la vida, es el puente que conecta la niñez con la adultez, es la etapa donde se configuran los elementos más relevantes para poder afrontar todos aquellos retos en una vida adulta. Como lo señala Oliva, en las disciplinas cercanas al trabajo con los adolescentes, como la psicología y la educación, fue necesario realizar un cambio en la visión que se tenía de este periodo de vida, ya que las referencias alrededor eran de carácter negativo; por lo tanto, se propone un cambio de perspectiva y se construye un modelo de desarrollo positivo para la adolescencia (Oliva et al., 2011). Dicha propuesta concuerda con la Organización Mundial de la Salud (OMS), quien propone que es necesario la promoción de lo que se denomina habilidades para la vida. Dichas estrategias educativas van dirigidas a la población infantil y adolescente (WHO, 1994).

La propuesta está encaminada a desarrollar habilidades que permitan al infante y al adolescente enfrentar los retos que se presentan en el día a día de forma adaptativa y con conductas positivas a nivel individual y social. El objetivo primordial es la promoción de la salud y el bienestar, por lo que proponen 10 habilidades que son: Toma de decisiones, Empatía, Autoconocimiento, Comunicación asertiva, Relaciones interpersonales, Manejo de problemas y conflictos, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Manejo de emoción y sentimientos, y Manejo de tensiones y estrés (ídem).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Ahora bien, la adolescencia se caracteriza por ser un periodo de grandes cambios en un periodo de muchos cambios, en un periodo relativamente corto de tiempo en comparación con la vida misma. Los cambios se dan en muchos sentidos, pero principalmente a nivel biológico, incluyendo las configuraciones neurales que llevan a comportarse de una u otra forma (Spear, 2000).

En general se establece la importancia de los contextos que cuentan con la interacción entre pares, como los establecimientos educativos, y su relación con la salud y el bienestar (Cappella & Hwang, 2015). Los autores plantean que, si bien cada institución cuenta configuraciones distintas, es necesario intervenir de forma directa o indirectamente las redes y procesos de socialización en estos contextos que permita incrementar las conductas saludables en la adolescencia temprana, con habilidades permanentes que les permitan afrontar los nuevos retos que tendrán en la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, es vital lograr que en las instituciones de educación básica se configuren procesos educativos que promuevan habilidades en los adolescentes que estén enfocados a un desarrollo positivo, permitiendo adoptar conductas adaptativas frente a las distintas situaciones que puedan afrontar en este periodo de su vida (ídem).

Una de las habilidades vitales para dicho afrontamiento es la regulación emocional, lo que la OMS llama manejo de las emociones y sentimientos. La regulación emocional es definida como un proceso por el cual el individuo influye en las emociones que tienen, cuando esta

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

aparece, y la forma en la que es experimentada y expresada. Proceso en el que la persona influye la ocurrencia, el momento, la naturaleza, la experiencia y la expresión de sus emociones (Gross, 1998, 2013).

Ahora bien, las emociones son entendidas como un patrón de respuesta frente a un estímulo que puede ser de carácter interno o externo, lo que coordina distintos sistemas de respuesta, con el propósito de influir la conducta del individuo. Dichas respuestas provocan una serie de cambios a nivel fisiológico, lo que a su vez crea una serie de sensaciones que pueden ser interpretadas a nivel cognitivo, aclarando que no se procesan necesariamente de forma consciente (Izard, 2009).

Los patrones de respuestas cuentan con una función adaptativa, que varía dependiendo de la emoción de la situación en general. Este patrón cuenta con procesos neurales, afectivos y cognitivos. Las respuestas son comportamientos específicos que, en un sentido evolutivo, hacen que la persona responda a las exigencias del ambiente, es decir, la persona termina luchando, escapando o paralizada. Ahora bien, La regulación de la emoción puede ser entendida como la modulación de dichos patrones de respuesta desde los procesos cognitivos asociados (Izard et al., 2011). Las respuestas cumplen una función adaptativa, que depende de la función que cumpla en la situación particular (ídem).

Algunos programas han puesto como uno de sus ejes fundamentales las emociones, incluyendo el reconocimiento y manejo de las mismas, teniendo en cuenta distintos contextos,

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

como académicos o familiares (Oliva Delgado et al., 2011). Hay varios programas que abordan la regulación, uno asociado a un sistemas de refuerzos (Hammond, Westhues, & Hanbidge, 2009), y otro que aboga más por un sistema de psicoeducación, con elementos de escritura (Horn, Pössel, & Hautzinger, 2011).

Otros programas están basados en práctica de la meditación guiada, mindfulness, planteados con el mismo objetivo de mejorar las habilidades de afrontamiento y regulación emocional a través del entrenamiento en la atención plena primordialmente en instituciones educativas (Bostic et al., 2015; Semple et al., 2017) entre ellos, el programa titulado Learning to BREATHE para población adolescente (Broderick, 2013), que ha logrado obtener resultados positivos respecto a la regulación emocional (Metz et al., 2013).

El programa es construido a partir de las prácticas de mindfulness, que suponen un entrenamiento en la atención. Mindfulness es definido básicamente como una forma particular de prestar atención, a propósito, en el momento presente y sin juzgar (Kabat-Zinn, 1990). Esta definición es el punto de partida de la práctica, a pesar de que hay una serie de matices en su conceptualización. Es una práctica ampliamente estudiada que ha encontrado beneficios en la mejora de la regulación emocional (Grecucci, Pappaianni, Siugzdaite, Theuninck, & Job, 2015; Guendelman, Medeiros, & Rampes, 2017).

Si bien se han encontrado resultado en otros partes, como se evidencia arriba, en el contexto nacional no hay antecedentes relacionados que permitan tener una visión clara de su

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

utilidad en nuestro sistema educativo y contexto sociocultural. Es necesario, por lo tanto, conocer si este tipo de programas cuentan con la misma eficacia en nuestro medio, teniendo en cuenta que no serán las mismas condiciones, y que los sistemas bajo los que se regula la educación son diferentes.

Por tal motivo, se plantea la presente investigación que pretende conocer los efectos y el impacto, partiendo de la pregunta base de ¿Cuál es el impacto de un programa basado en mindfulness en la regulación emocional de los adolescentes en una institución educativa en la ciudad de Medellín?

2. JUSTIFICACIÓN

En Colombia lo largo de su historia, ha sufrido varias transformaciones sociales y económicas que han impactado profundamente las dinámicas internas, lo que ha tenido gran impacto en las estructuras familiares, de crianza, de convivencia, y de consumo, al igual que cambios en los sistemas de gestión, incluido el sistema educativo, lo que recientemente ha llevado a un cambio de perspectiva en las ideas y reglamentación de la infancia y adolescencia, lo que se ve evidenciado por el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), cobrando aquí valor las garantías de los derechos hacia los adolescentes.

Desde este punto de vista, adquiere un valor fundamental la construcción de estrategias que vayan en esta línea de promoción de la personalidad y de un desarrollo adecuado para el adolescente en nuestro contexto. Que dichas estrategias no solo se vean involucradas en temas de promoción del desarrollo positivo, si no también que se encaminen en la prevención de problemáticas específicas, dadas las prevalencias que se presentan desde la Encuesta Nacional de Salud Mental (2015).

Se han considerado el desarrollo de habilidades para la vida en los contextos educativos nacionales, contexto que presupone un espacio de socialización fundamental para el desarrollo integro de los adolescentes, teniéndose en cuenta elementos contextuales a nivel social y cultural.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

A nivel nacional se promueve, basados en los lineamientos de la Organización Mundial de la Salud, programas para el fomento de las habilidades para la vida, como lo es el programa para Jóvenes en Acción (Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, 2016) y otro programa en la misma línea desarrollado pero desde una propuesta educativa (Castellanos, 1999). A nivel nacional, desde el Ministerio de Educación, se acogen a los lineamientos planteados desde la OMS, por lo que los colegios deben tener proyectos encaminadas a las habilidades para la vida.

Como es señalado en el planteamiento del problema, entre las diez habilidades para la vida hay una que está encaminada a la regulación emocional, que se presupone de gran relevancia debido a que esta permite mejorar las conductas adaptativas de los jóvenes en los distintos medios y situaciones que se les presente.

Para la promoción de dicha habilidad, la práctica de la meditación mindfulness podría plantearse como una estrategia viable para la mejora en dicha habilidad, debido a su relación con los estados corporales, el manejo de la atención, su relación con los pensamientos, y demás elementos, que permiten que el adolescente pueda afrontar de forma más eficiente las exigencias de su contexto. Además, dicha práctica ha adquirido evidencia que soporta la eficacia de este tipo de programas para la mejora de la regulación emocional (Deplus, Billieux, Scharff, & Philippot, 2016; Grecucci et al., 2015; Guendelman et al., 2017; Keng, Smoski, & Robins, 2011; Teper, Segal, & Inzlicht, 2013; Vickery & Dorjee, 2016). Por lo tanto, es necesario conocer si sería una estrategia eficaz en nuestro contexto debido a sus características y especificidades.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

El poder establecer que dicha estrategia es eficaz en nuestro medio, permite lograr mejorías sobre los programas que se vienen desarrollando en las instituciones educativas en tanto a la promoción de habilidades para la vida, ya que se contaría con procesos estructurados que posibilitan la implementación, y un soporte basados en la eficacia. Igualmente, el estudio permitirá conocer los elementos que requieran adaptaciones contextuales para ajustar sobre los programas, así pues, permitiendo generar conocimiento adaptado que sea útil para la población adolescente en el contexto local.

Este enfoque, de poder soportar desde la investigación los programas, puede llevar a obtener resultados beneficiosos a futuro en sus vidas e incluso en los procesos de formación académica y personal, pudiendo solventar algunas problemáticas asociadas a la adolescencia.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Establecer el impacto percibido de un programa basado en mindfulness en los procesos de regulación emocional de una muestra de estudiantes adolescentes de una institución educativa en Medellín

3.2. Objetivos específicos

- Establecer las medidas pre-intervención de las dimensiones de regulación emocional en la muestra de estudio.
- Identificar las medidas pre-intervención de las dimensiones de mindfulness en la muestra de estudio.
- Determinar y contrastar las medidas pre y post-intervención de las dimensiones de la regulación emocional antes y después de la implementación del programa.
- Caracterizar y comparar las medidas de mindfulness pre y post-intervención en la muestra de estudio.
- Valorar el impacto percibido del programa por parte de los adolescentes participantes.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Mindfulness

4.1.1. Recorrido histórico.

Reconocer el estado bajo el que nace un tema de interés particular, da un lugar histórico específico, brindando un punto de comparación y permitiendo visualizar la evolución del concepto, lo que permite retomar ideas previas o simplemente no repetir la historia. Por eso, se le da un lugar a la parte histórica previamente a la conceptualización.

Algunos autores dan cuenta de la dificultad al conceptualizar el término *mindfulness*, por lo que plantean la necesidad de lograr una definición clara y ecuánime, que permita a las siguientes aproximaciones investigativas pararse sobre las mismas bases, con el ideal de continuar con el crecimiento exponencial alrededor del tema en las ciencias psicológicas y las neurociencias desde los años ochenta (Chiesa, 2012; Williams & Kabat-Zinn, 2013). Para esto, se propone que debe haber un mejor diálogo de la psicología occidental basada en la evidencia con la orientación fenomenológica budista. Al respecto, varios autores han dado el paso de la comprensión previa del budismo, para clarificar varios asuntos de la actualidad de mindfulness (Ditrich, 2016; Mace, 2008).

Teniendo en cuenta esto, partimos de las concepciones budistas para lograr ubicar el término *mindfulness* en sus tradiciones. Posteriormente, se hará el recorrido desde la psicología

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

occidental que ha retomado sus enseñanzas, abordándolas bajo un rigor científico, iniciando en el campo de la salud, pero extrapolándose también a otros campos.

4.1.1.1. Desde el budismo.

Rhys David en 1881 comienza su trabajo con un documento *Pali* para la Sociedad del Texto Budista. El término *sati* en 1910 es traducido como *mindfulness* (atención plena), que también puede entenderse como *consciencia* o *atención desnuda* (*bare attention*) y, en un sentido literal, puede traducirse como memoria. Dicha palabra ha sido utilizada para indicar una lúcida consciencia de lo que está ocurriendo dentro del campo fenoménico (Chiesa, 2012). Al respecto, Mace (2008) realiza un recorrido por los distintos conceptos que se encuentran en la tradición budista, abordando su origen y dando luces del porqué estas enseñanzas, que tienen su origen hace 2500 años, se han retomado incluso en el actual trabajo de la psicología y las neurociencias.

En este sentido, cabe mencionar que en el budismo se encuentran Las Cuatro Nobles Verdades que son esenciales en sus enseñanzas, y en la última de las cuatro verdades la palabra *mindfulness* toma fuerza. Éstas son: *La vida trae sufrimiento, existen causas de ese sufrimiento, el sufrimiento puede terminar* y finalmente *hay un camino por el cual el sufrimiento puede ser terminado*. En este sentido, *mindfulness* juega un papel protagónico en la finalización del sufrimiento y el logro de la liberación del hombre.

El método para alcanzar tal objetivo es a través de las ocho etapas del Noble Camino Óctuple, encaminadas al logro de la Moralidad (*sila*), la Concentración (*samadhi*) y la Sabiduría

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

(panna). En la Concentración se encuentran tres factores: el esfuerzo correcto, la consciencia del momento correcto y la concentración correcta. Respecto al segundo de ellos (right awareness), mindfulness da las bases de la disciplina mental requerida para lograr la concentración correcta, y la continuación del camino a través de los factores de la sabiduría -entendimiento correcto y pensamiento correcto.

Continuando con la exposición de Mace (2008), al abordar el tema del contacto con el mundo, el buda hace referencia a cinco tipos de agregados (añadidos) que posibilitan nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos, y éstos son denominados como: forma material (rupa), sentimiento (emociones: vedana), percepción (sanna), proliferación mental (alto flujo de pensamientos; sankhara), y consciencia (vinaya). Para ello, en el budismo se suelen utilizar relatos para presentar sus principales enseñanzas o ideas, herramienta que es de fácil acceso y que permite mostrar las ideas claves. A continuación, se da cuenta de uno de esos relatos.

En uno de los discursos adaptado de Mace (2008) (de la colección de discursos medianos; Mijjhima Nikaya) un hombre se le acerca agresivamente al buda que se encontraba sentado en contemplación, y le cuestiona lo que proclama, diciendo que el Buda proclama no pelear con nadie más, ni con los dioses del mundo o las reglas, ya que la percepción no sostiene a aquel hombre que logra desapegarse del placer sensual. Ese ser es libre de confusión, preocupación o cualquier clase de ansia. El hombre se retira y el buda se dirige a sus discípulos comentándoles su recién encuentro y les pregunta cómo podría ser que la percepción ya no mantiene al hombre libre del placer sensual, la confusión, la preocupación y el ansia. Posteriormente, Buda los lleva a observar la fuente de la percepción y las ideas que son teñidas por la proliferación mental. Si no

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

se encuentra nada en lo que deleitarse o apegarse, toda tendencia a cualquier estado aversivo u otros estados insalubres de la mente terminarán por completo, y una vez dicho esto, el Buda se fue.

Los discípulos sintieron que debían buscar el resto de la respuesta y la encuentran en un hombre santo que el buda les había confiado para propiciar explicaciones fiables. Él les explica que, cuando las formas están presentes al ojo, la consciencia ocular emerge. Cuando se forma vista y la consciencia ocular se encuentran, y el contacto continúa. Esto provoca un efecto de arrastre, y desde el contacto vienen los sentimientos (emociones; feeling); de los sentimientos, viene la percepción; de la percepción, las ideas; a través del pensamiento o las ideas, se pasa a la proliferación mental. El santo que les explica comenta que, cuando se tiene la proliferación mental como fuente, las percepciones y las nociones teñidas por ésta acosan al hombre con su pasado, futuro y presentan formas reconocibles a través de los ojos. Lo mismo ocurre con cada sentido, incluyendo la mente y sus objetos mentales. Así, la manifestación de contacto, sentimiento, percepción y pensamiento son reconocidas a su vez.

Es bastante frecuente que se dé la contaminación en la percepción e ideas por la proliferación mental, incluso cuando ésta no se manifiesta por sí misma.

En este sentido, los cinco pasos de exposición de los agregados son inseparables de la explicación de los beneficios de desagregarlos por la proliferación mental. La idea fundamental es que los cinco tipos de agregados funcionan como una bola-dulce, donde cada uno se va añadiendo a los otros, partiendo de las formas materiales, hasta las ideas que llevan a la proliferación mental. Si esta proliferación mental se tiene como principal fuente, las

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

percepciones, nociones e ideas se verán teñidas por éstas y acosarán al hombre con su pasado y futuro, y este fenómeno ocurre con cada sentido que está en contacto con las formas materiales, incluso la mente y sus objetos mentales. El entendimiento de esto, según el santo Buda que explicaba a los discípulos, es lo que da cuenta de los beneficios de desagregarlos. Es importante tener claridad de la visión de la tradición budista sobre nuestras experiencias, y cómo cada una de las partes interactúan entre sí, lo que da una idea de dónde parten sus prácticas que están encaminadas al bienestar.

Ahora bien, continuando con el Noble Camino Óctuple, la moralidad, la concentración y la sabiduría contienen ocho elementos, cada uno acompañado de la palabra “correcto”. Dicho término es importante en el contexto budista ya que subraya el carácter ético de la práctica mindfulness, es decir, que para una apropiada práctica es necesario un grado de juicio ético, lo que excluye que sea una práctica éticamente neutral (Mace, 2008).

Por otra parte, Chiesa (2012) señala la confusión existente de la relación entre mindfulness y meditación, además de la práctica mindfulness y las prácticas concentrativas, principalmente en la psicología occidental. Desde la tradición budista, en la práctica de la meditación se abstraen dos aspectos del mismo estado meditativo. Por una parte, está especialmente interesada en el desarrollo de la concentración, donde se involucra la focalización de la atención en los distintos objetos, internos o externos, o los sentidos, con la idea de sustraer las variadas fuentes de distracciones, buscando la estabilidad del estado meditativo. Por otra parte, la meditación está interesada en el desarrollo de una abierta monitorización de todo el campo sensorial y cognitivo/afectivo, lo que incluye meta-consciencia o la observación de los

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

contenidos de los pensamientos que están en marcha, interesándose en anclarse al campo fenomenológico específico. Algo importante es reconocer que la meditación concentrativa y mindfulness no son procesos opuestos, además de que el factor común de estas prácticas es la focalización de la atención (concentración), y que varía o cambia la dirección dependiendo de la forma específica de meditación; resumiendo un poco, la meditación mindfulness incluye algún grado de concentración, con el propósito de ser mejorada.

En algunas prácticas actuales, la atención en la respiración o cualquier otro objeto, es frecuentemente utilizada como un medio para desarrollar un nivel base de concentración con la idea de lograr pasar a niveles más avanzados de meditación. Chiesa (2012) señala que este tipo de atención (concentración) debe ser dominada previamente para pasar a la cultivación o formación de la atención receptiva, con la idea de anclar la mente al momento presente. La habilidad de monitorización (o el monitoreo abierto) pasa a ser entonces el principal punto de transición a la práctica de mindfulness, lo que implica la reducción de la focalización en un objeto específico, centrándose posteriormente en el monitoreo (observación) de las experiencias del momento presente, percibida en su forma tal y como es, y despojándola de sus significados proyectivos y asociativos.

Como se ha ido mostrando, la tradición budista presenta un sofisticado modelo de mente y cuerpo, fundamentándose en las ideas de Buda, y que otros han retomado para continuar su construcción, y su saber es recogido por distintas poblaciones. A grandes rasgos, en sus raíces, las experiencias son observadas como una serie de eventos cognitivos interdependientes que aparecen y van aconteciendo a cada momento a medida que los sentidos se van encontrando con

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

los datos que vienen del ambiente y, a partir de ahí, la mente comienza a construir un mundo de significados, respondiendo emocional y conductualmente. Este modelo no tiene el objetivo de una concepción exhaustiva, sino que ofrece una guía práctica encaminada al bienestar, en las que caben la práctica de la meditación y mindfulness, que es alcanzada mediante el logro de la superación de compulsiones que son habituales, y por el desarrollo de un mejor entendimiento de la naturaleza de la experiencia humanas (Olendzki, 2011).

4.1.1.2. Desde la psicología actual.

Steve Hayes (2007), representante actual de las Terapias de Aceptación y Compromiso (ACT, por sus siglas en inglés), resalta la importancia de mindfulness como una fuente moduladora o mediadora en las prácticas psicoterapeutas y plantea que, al parecer, la práctica de mindfulness juega un papel importante que involucra cambios en las cogniciones y sus funciones.

En 1979, en el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts (*University of Massachusetts Medical Center*) se pretendía desarrollar un programa de reducción de estrés (Mindfulness-based Stress Reduction; MBSR) adscrito al Departamento de Medicina focalizado en la medicina conductual, el cual fue llevado a cabo en una clínica ambulatoria de reducción de estrés (Kabat-Zinn, 2003). El programa pretende generar un medio efectivo de entrenamiento de carácter intensivo en meditación mindfulness, dirigido a la confrontación del estrés y el dolor en personas con enfermedades, en algunos casos crónicas, que los confrontaban con sus vidas. A pesar de venir de una tradición budista de carácter religioso, su aplicación se dio al margen de un contexto religioso, ya que su pretensión era generar un ambiente en el que estas personas

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

podieran lidiar con su sufrimiento de una forma distinta a las convencionales, en lugar de llevar a las personas a ejecutar una acción hasta convertirlos en expertos (Salmon, Sephton, & Dreeben, 2011).

El programa fue liderado por Jon Kabat-Zinn, quien tuvo como reto lograr una adaptación de la práctica de la meditación, que implicaba la adaptación de esta en su idioma, la búsqueda del vocabulario, los métodos a utilizar, además de convertirlo en un dispositivo relevante y convincente para los pacientes, sin desdibujar la esencia de ésta. Es fundamental entender que, para lograr su objetivo se requería cierto grado de comprensión de las dimensiones que componen la práctica, comprensión que se logra, como lo señala Kabat-Zinn, solo a través de la exposición y el compromiso personal con la práctica, tanto así que esto se convirtió en uno de los requisitos propios para la contratación de nuevos educadores para el programa (Kabat-Zinn, 2003).

En la clínica de reducción de estrés se remitían todas aquellas personas que padecían algún tipo de afección que no respondían a su tratamiento habitual, o que no se encontraban conformes con los resultados obtenidos mediante el tratamiento convencional que se les brindaba. Dicho programa estuvo constituido como un curso de ocho semanas para pacientes externos. Este programa se planteó como un medio educativo en el cual la persona asume la responsabilidad frente a su propio bienestar, llevándolo a participar plenamente en sus acciones hacia la mejora de su propia salud, “para cultivar y refinar nuestra capacidad innata para prestar atención” (Kabat-Zinn, 2003, p.146), además de lograr una profunda observación o detección de

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

interconexiones que, en apariencia, separa aspectos de la experiencia que tienden a estar por debajo de nuestra consciencia en relación a nuestras experiencias internas y externas.

Como primera intención, el programa pretendía encontrar resultados positivos y comprobables en la reducción del estrés, lo cual justificaría continuar implementándolo. La segunda intención se centró en su expansión, lo que permitía tomar el MBSR como modelo para la implementación en otros centros hospitalarios o médicos, además de la posibilidad de ser adaptados a otros contextos que presentaran estas mismas características en dimensiones emocionales y físicas de las distintas afecciones que padece el humano.

Dicha intención hoy en día es una realidad. Múltiples campos se han interesado en la implementación de modelos basados en mindfulness, conocidos como Mindfulness-Based Interventions (MBI), adaptado en diversos contextos y problemáticas. Uno de los más conocidos programas está enfocado en la prevención de recaída del trastorno depresivo, y es llamado Terapia Cognitiva Basado en Mindfulness (Mindfulness-Based Cognitive Therapy; MBCT) que, al igual que el programa para la reducción de estrés, ha demostrado eficacia y aceptación en el campo de la salud mental (Eisendrath, 2016; Teasdale, Segal & Williams, 2000). Se comenta un poco más este programa para dar cuenta del avance que ha tenido el entrenamiento en mindfulness en las últimas décadas.

Durante su desarrollo, los autores (Teasdale et al., 2000) realizan una visita a la Clínica de Reducción de Estrés de la Universidad de Massachusetts, invitados a participar en una sesión inicial del programa MBSR, donde observaron el impacto que puede tener esta práctica en los

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

procesos afectivos y cognitivos, lo que probablemente podría contribuir a la prevención de recaídas en depresión. En este sentido, se planteó que las habilidades desarrolladas en el programa, centradas en la capacidad de centrar la atención en uno mismo, podría tener gran impacto en la identificación temprana de señales de peligros de la depresión (Dimidjian, Kleiber, & Segal, 2010).

La población objetivo del programa eran personas con historial de depresión y vulnerables a futuros episodios depresivos. Los autores recurrieron a los fundamentos del programa MBSR, y a algunos elementos teórico-prácticos de la terapia cognitiva. En aquel momento, Segal, Williams y Teasdale (2000) ya habían identificado las falencias de los métodos que contaban con más evidencia empírica sobre la prevención de recaídas de la depresión. En ese entonces, eran tratamientos desde farmacoterapia de mantenimiento y la terapia cognitivo conductual. Por tal motivo, proponen un nuevo enfoque para la prevención de recaídas en la depresión, basado mindfulness y terapia cognitiva (Teasdale et al., 2000).

Puntualmente, identifican que la implementación de fármacos presenta dos dificultades, los efectos secundarios y la dependencia a la medicación para mantener las mejorías, es decir, los efectos no son mantenidos en el tiempo y la persona puede recaer en episodios depresivos si se interrumpe la medicación. La terapia cognitivo conductual, por su parte, aunque ha demostrado eficacia en el tratamiento de la depresión y su prevención, ésta depende del compromiso de la persona para trabajar en un espacio uno a uno, con un terapeuta hábil, que puede ser escasa y costosa, por lo que se vuelve en la mayoría de los casos poco viable (S. Hayes, Follette, & Linehan, 2004). Teniendo en cuenta esto y, mediante distintos avances en investigaciones,

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

determinan la eficacia de MBCT, mostrando ser más efectivo en personas con más de tres episodios depresivos (Crane, 2016).

En términos generales, el programa aborda los temas asociados a los pensamientos desde la terapia cognitiva, principalmente dando cuenta de qué forma los pensamientos pueden alimentar las dificultades actuales a nivel emocional que se puedan tener. La parte práctica es asociada al entrenamiento en la atención plena, donde el principal objetivo es lograr crear distancia o un *descentramiento* de los pensamientos, es decir, que la persona no asuma aquello que piensa como única verdad.

Posterior a esta visita, se construye un programa basado en mindfulness y articulado con las concepciones cognitivas, con la pretensión de prevenir la recaída en episodios depresivos (MBCT). La estructuración del programa se da de forma similar al MBSR. Algo que es importante señalar es la influencia del proceso personal en mindfulness a la hora de enseñar el programa en sí (Dimidjian et al, 2010). De esta misma manera, se comienza a expandir, encontrándose con la clínica, con abordajes como la Terapia de Aceptación y Compromiso(ACT), o la Terapia Dialéctica Conductual (DBT), incluyendo también en su historia a los contextos educativos.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

4.1.2. Aproximación conceptual.

4.1.2.1. Definición de mindfulness.

El desarrollo conceptual de mindfulness ha tenido muchas aristas, desde una perspectiva investigativa y aplicada, algunas de ellas desarrolladas en trabajos grupales en salud, contextos clínicos y educativos, y otras en avances respecto al área de la personalidad (S. Hayes et al., 2004; Rau & Williams, 2016; Williams & Kabat-Zinn, 2013). Por otra parte, desde un enfoque neurocognitivo, se ha buscado consolidar definiciones y modelos de trabajo integradores para las distintas áreas de aplicación (Lutz, Jha, Dunne, & Saron, 2015; Lutz, Slagter, Dunne, & Davidson, 2008). Por ello, este apartado se centrará en las conceptualizaciones clínicas y de la salud de mindfulness, teniendo en cuenta modelos empíricos apoyados en las ciencias psicológicas y neurocognitivas. Se parte contrastando algunas ideas de lo que es y de lo que no es mindfulness.

Jon Kabat-Zinn, aborda la meditación mindfulness como una práctica que requiere un aprendizaje activo, en contraposición a la creencia del meditador pasivo, con la mente en blanco. Por el contrario, se requiere que la persona asuma un rol activo para lograr cultivar la atención de manera intencionada, en situaciones cotidianas de la vida, que normalmente se dejarían pasar, o en situaciones que se evitarían en caso de ser aversivas (Kabat-Zinn, 1990). Así pues, mindfulness pretende la aceptación, en contraposición a la evitación.

Como se mencionó anteriormente, la práctica requiere que se asuma un rol activo para lograr el objetivo. Desde este autor, se aborda el concepto de mindfulness como la consciencia

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

que emerge a través de prestar atención de forma intencionada, en el momento presente, y sin juzgar, al despliegue de experiencias momento a momento (Kabat-Zinn, 2003). Retomando la concepción budista, se puede resaltar su simplicidad -explicativa y práctica-, y su efectividad para lograr cultivar y refinar esta capacidad y poderla traer a los distintos aspectos de la vida.

Se define entonces como un enfoque sistemático en el desarrollo de nuevos tipos de control y sabiduría, basados en la propia capacidad del ser humano para observar, relajar, prestar atención y poder ser conscientes del momento presente (Kabat-Zinn, 1990). Mindfulness es entonces “prestar atención de forma particular: a propósito, en el momento presente, y sin juzgar” (Kabat-Zinn, 1994).

Mace (2008) sitúa también algunos elementos importantes en la práctica mindfulness, como la atención y el no juzgar. En el inicio de la práctica, se requiere el entrenamiento de la atención o del control atencional, dirigida a objetos externos internos emocionalmente neutrales, o bien puede ser inclinado a emociones positivas, como las de amor y amabilidad. La autoconsciencia se debe dar momentos previos a las etiquetas automáticas que emergen en los pensamientos, siendo por ello una operación preconceptual. Ser consciente, por tanto, es estar alerta al presente, a lo que acontece aquí y ahora, dejando de lado el pasado y futuro, y sin juzgar las experiencias.

Clínicamente, mindfulness también es comprendido como un conjunto de habilidades, como una práctica de observación intencional, la cual describe y participa en la realidad sin prejuicios, y llevada a cabo en el momento presente de manera eficaz (Hayes et al., 2004). Desde

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

este contexto, es también visto como un estado, donde ser conscientemente consciente es la apertura de uno mismo a la actividad de exploración e investigación, para completar la función de recolectar datos y evaluarlos, observando de manera clara con el objetivo de modificar la relación de la persona frente a los eventos mentales y sus experiencias afectivas, en lugar de cambiar el contenido de los mismos (S. C. Hayes & Plumb, 2007). Estos autores lo resumen como “la desactivación, la aceptación, el contacto abierto con el momento presente y los eventos privados que contienen como ser humano consciente, experiencialmente distinto del contenido que está siendo notado” (p. 246).

Ahora bien, otros autores han ido más allá (Bishop et al., 2004) e incluso proponen una aproximación operativizada, a partir de modelos de auto-regulación de la cognición y del estado de ánimo, y desde teorías cognitivas de la psicopatología. En este sentido, proponen un modelo operativo de dos componentes de mindfulness. El primer componente se refiere a la auto-regulación de la atención, mantenida en la experiencia inmediata y permitiendo el incremento del reconocimiento de eventos mentales en el momento presente. El segundo componente se refiere a la visión particular hacia las experiencias, siendo caracterizada por la curiosidad, la apertura y la aceptación. La definición de estos autores, consecuentemente, se describe como una cualidad de la atención auto-dirigida, caracterizada por la apertura y aceptación de la experiencia (ídem).

Las anteriores conceptualizaciones han sido las más comunes en el medio. Sin embargo, se han construido actualmente otros modelos explicativos que plantean con mayor profundidad mecanismos asociados a la práctica mindfulness. En estos casos, encontramos el Modelo Metacognitivo de Mindfulness (Jankowski & Holas, 2014), otro modelo desde una perspectiva

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

neurocognitiva (Hölzel et al., 2011; Lutz et al., 2015) y otro modelo -también metacognitivo- de mindfulness que pretende dar cuenta de los mecanismos involucrados en la práctica (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006). Estos modelos serán ampliados en el siguiente apartado.

4.1.2.2. Mecanismos de Mindfulness.

Mark Williams y Jon Kabat-Zinn (2013) plantean que, a pesar de haberse iniciado la práctica formal de mindfulness en la medicina conductual, los campos que han tenido más, tales como la psicología clínica y de la salud, las terapias cognitivas y las neurociencias, han provocado el interés en otros distintos campos donde se ha observado eficacia, tales como la educación, los negocios y las leyes, entre otros. No sólo se ha dado una expansión en los campos de acción, sino en distintas problemáticas específicas, tanto físicas como psicológicas. En este sentido, parte de la investigación se ha centrado en intervenciones clínicas para evaluar la eficacia de las Intervenciones Basadas en Mindfulness (MBI, por sus siglas en inglés), motivo que llevó a algunos investigadores, (Shapiro, Carlson, Astin & Freedman, Benedict., 2006) a comenzar a demostrar empíricamente algunos de los mecanismos básicos, de tipo psicológico o físico, por los que la práctica mindfulness funciona, con el fin de establecer modelos para entender preguntas tan básicas como ¿Qué es exactamente mindfulness? y ¿Cómo trabaja?.

Al respecto, (Shapiro et al., 2006) plantean que resulta necesaria una teoría de los mecanismos involucrados en los procesos de mindfulness que sea comprobable empíricamente para explicar la existencia de cambios y transformaciones, y la manera como éstos ocurren. Incluso, proponen una propia teoría explicativa basada en los constructos de mindfulness, en

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

lugar de sus programas o aplicaciones específicas como MBSR. Así, desarrollan su modelo teniendo en cuenta que es una teoría que tiene como objetivo encontrar soporte empírico, con el fin de comenzar a crear una base común para el entendimiento de los mecanismos en los procesos involucrados en la práctica mindfulness. Desde su modelo, de tipo metacognitivo, se incluyen tres componentes o ejes de mindfulness: *Intención, Atención y Actitud (IAA)*; los cuales cuentan con configuraciones específicas, y cuya interacción recíproca conlleva algunos beneficios. La construcción del modelo y la configuración de sus ejes se desarrolla teniendo en cuenta la definición de Jon Kabat-Zinn (1994), previamente abordada, y sus componentes suponen bloques de construcción fundamentales que tienen propiedades emergentes e inseparables, con aspectos entrelazados dentro de un proceso cíclico en los que ocurren simultáneamente (Shapiro et al., 2006, p. 375).

La intención, sustentada en un estudio realizado por Shapiro (1992), se refiere al compromiso en la práctica misma, al por qué uno está practicando; siendo éste de carácter dinámico y evolutivo, permitiendo que ésta cambie con la profundización en la práctica, la consciencia y el insight. Así, a medida que los meditadores continúan en su práctica, las intenciones cambian a lo largo de un continuo, pasando de la auto-regulación a la autoexploración, y finalmente llegando a la auto-liberación – referida a la experiencia de trascender la sensación de ser un yo separado.

La atención, en el contexto de mindfulness desde este modelo, implicaría la observación de las operaciones de una experiencia momentánea interna o externa, es decir, la atención sistemática a las experiencias del momento. En este sentido, la persona aprende a atender los

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

contenidos de la consciencia, en el momento a momento. Esta habilidad atencional ha sido ampliamente descrita en el contexto de mindfulness como predictor de los resultados en estos tres componentes mencionados (Salmon, Sephton, & Dreeben, 2011).

La actitud, por su parte, alude a las cualidades mediante las que se observan los fenómenos, en este caso, aceptación y autocompasión (Salmon et al., 2011). Es la actitud que es traída a la atención. El efecto es denominado “reperceiving”, un cambio de perspectiva, donde el apego hacia las actividades cognitivas se ve disminuido.

Finalmente, la interacción de estos tres ejes, según los autores, predicen que mediarán cambios en cuatro mecanismos para reducir el estrés psicológico, a saber: auto-regulación, clarificación del valor, flexibilidad psicológica y apertura a las experiencias internas (Shapiro et al., 2006).

Este modelo, como se pretendía, buscó la validación empírica del mismo, encontrándose efectos positivos comparando resultados en mediciones previas (pre-test) y mediciones posteriores (post-test), mediados por el tratamiento. Los hallazgos muestran que los tres elementos propuestos aumentaron significativamente posterior al tratamiento. En cuanto a los cambios hipotéticos propuestos por el modelo, encontraron que únicamente la flexibilidad psicológica y la clarificación de valores mediaron la relación entre mindfulness compuesto/variable de repercepción y la reducción de los síntomas psicológicos (Carmody, Baer, Lykins, & Olendzki, 2009).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Otros modelos que buscan dar cuenta de los mecanismos de mindfulness, realizan sus planteamientos basándose en concepciones a partir de las estructuras y funciones a nivel neural (Hölzel et al., 2011; Lutz et al., 2015; Vago & Silbersweig, 2012). Apoyándose en evidencia empírica, Hölzel (2011) plantea que la regulación de la atención, la consciencia corporal, la regulación emocional y el cambio de la perspectiva sobre uno mismo, suponen componentes sobre los que la meditación mindfulness tiene efecto. Adicionalmente, teniendo en cuenta estudios realizados con resonancias magnética estructurales y funcionales, plantean que mindfulness está asociado con cambios neuroplásticos en el córtex cingulado anterior, la ínsula, la unión temporo-parietal, la red fronto-límbica y estructuras de la red de modo predeterminada. Plantean que esta serie de componentes que interactúan, tienen su rol en la producción de los beneficios de la práctica meditativa mindfulness, y que su combinación o conjugación describe muchos de los mecanismos de acción mediante los cuales mindfulness trabaja (Holzel et al., 2011). Adicionalmente, sugieren que la práctica de la meditación mindfulness implica un proceso de auto-regulación mejorada, la cual puede diferenciarse en componentes diferentes como los ya mencionados, pero que interactúan entre sí, poniéndolos en un marco de trabajo más complejo.

Otro modelo más reciente es el de Lutz et al. (2015), desde el que se plantea que mindfulness, en la práctica, hace parte de un continuo en el cual sus estados pueden ser mapeados en una matriz fenomenológica multimodal, lo que brinda la posibilidad de ser expresado en un marco de trabajo neurocognitivo.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Ahora bien, la regulación emocional es uno de los resultados implicados en la práctica de la meditación mindfulness, argumentando en algunos casos que esto se debe al efecto que tiene dicho entrenamiento en las funciones ejecutivas, lo que promueve una regulación emocional más efectiva (Teper, Segal, & Inzlicht, 2013). Se puede evidenciar esto al retomar a Guendelman, Medeiros y Rampes (2017), quienes hacen un recorrido por la relación existente entre la regulación emocional y la práctica de mindfulness, a partir de la neurobiología, la psicología y los estudios clínicos. En su propuesta, los autores distinguen entre “top-down” y “bottom-up” mindfulness basado en las estrategias de regulación emocional, trayendo más bien un marco conceptual de regulación emocional encarnada bajo un enfoque multinivel para poder entender los cambios dados mediante la práctica mindfulness (Guendelman, Medeiros, & Rampes, 2017). En el siguiente apartado se retomarán algunos de los elementos aquí mencionados.

4.2. Regulación emocional

Como especie, se ha hecho necesario que pudiéramos comprender el entorno en el que nos encontramos, pudiendo identificar sus peligros o reconociendo objetos o situaciones de agrado. En este sentido, las emociones juegan un papel fundamental, y sin ellas no hubiéramos podido sobrevivir en entornos tan diversos. En psicología las emociones se han estudiado ampliamente, y dentro de esto se ha reconocido que las dificultades en la regulación emocional puede desarrollar o mantener síntomas asociados a distintas psicopatologías (Berking & Wupperman, 2012; Donahue, McClure, & Moon, 2014; Kneeland, Dovidio, Joormann, & Clark, 2016) e incluso se ha encontrado asociaciones entre las perturbaciones en la regulación emocional positiva y algunos trastornos emocionales (Carl, Soskin, Kerns, & Barlow, 2013), presentándose

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

la misma situación en la infancia y adolescencia (Gilbert, 2012; Pepping, Duvenage, Cronin, & Lyons, 2016; Silk, Steinberg, & Morris, 2003).

Así pues, en este apartado se desarrollará un panorama sobre los elementos que permiten comprender la regulación emocional y su relación con los niños y los adolescentes, dado que es la población objeto del estudio. Se partirá de la conceptualización de la emoción, pasando por sus aspectos funcionales y adaptativos, y abordando la forma en que se da en la niñez y adolescencia. Posteriormente, se conceptualiza la regulación emocional y su presencia en la niñez y adolescencia, y, debido a los fines de este trabajo, se hará un breve recorrido de su abordaje desde los ámbitos escolares.

4.2.1. Emociones.

Para comenzar a hablar de emociones, es necesario, como en cualquier tema que se desee abordar, desarrollar un recorrido histórico acerca del término, y sobre cómo éste ha podido evolucionar y estar inmerso en nuestro tema de interés. Dixon (2012) plantea al respecto, la necesidad de dar un lugar histórico al término *emoción*, palabra clave que describe en «crisis» actualmente. El artículo llamado «*“Emotion” The History of a Keyword in Crisis*» (Dixon, 2012) expone, que, en la actualidad, no hay unanimidad en la definición del término emoción y, por tal motivo, se requiere dar contexto histórico del nacimiento de esta palabra, la cual supone un término transversal en las ideas de la humanidad, principalmente en la filosofía y en la nascente psicología.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

De este artículo mencionado se destaca la idea, -y preocupación-, de lo poco certera que puede ser la palabra emoción a la hora de definirla en términos científicos. Sin embargo, en general, se sitúa el origen de la palabra emoción, que reemplaza sus antecedentes filosóficos de las de pasiones y afecciones en el siglo XIX, cuando el profesor de filosofía Thomas Brown, condensa los apetitos, las pasiones y las afecciones bajo el concepto de emoción de forma oficial en una de sus publicaciones en 1820, acercando, junto con Charles Bell, el término emoción a la ciencias de la mente de la época (Dixon, 2012).

En este recorrido histórico se rescata la idea de la conexión que comienza a darse a las emociones con la enfermedad, principalmente porque sus principales exponentes tenían formación cercana a la medicina. En este sentido, la cercanía de las emociones con la salud se remonta a sus orígenes formales en la filosofía o la naciente psicología. Podemos decir entonces, que la palabra o término emoción ha sido crucial para la psicología, y que, sin la conexión con la salud, se ha planteado desde sus orígenes desde el estudio de la mente. El recorrido termina concretando la definición que William James (1884) da a su pregunta ¿Qué es una emoción?: “Las emociones son sentimientos mentales vividos de cambios viscerales causados directamente por la percepción de algún objeto en el mundo.” (Dixon, 2012). A partir de ese momento, varios de sus abordajes han sido retomados, reelaborados o puestos en comparación con las teorías posteriores que abordan dicha temática en la actualidad. Sin embargo, no se puede plantear incluso hoy un concepto unívoco de la emoción, por lo que en la conceptualización se retomarán algunos de los planteamientos más influyentes en la actualidad.

4.2.1.1. Conceptualización

William James (1884) básicamente plantea que los procesos perceptivos puestos sobre un objeto o situación provocan cambios a nivel corporal, lo que da como resultado experiencias emocionales, es decir, que las emociones son el efecto de procesos corporales. En este sentido, propone que las emociones no son la mera expresión de estados internos, sino que hace referencia a modificaciones corporales, sentidas o percibidas internamente durante el proceso de cambios corporales. Estas ideas son expuestas por Haye y Carballo (2017), quienes defienden que la emoción es una subsecuente representación a modificaciones corporales, idea que aparece implícita en la teoría de James.

Estos últimos autores exponen que la teoría de James da cuenta de la emoción dentro de un contexto general de afectividad, ligada a la motivación y expresada en un impulso vital, dando referencia con el término emoción (e-motion) a la relación entre la experiencia subjetiva y el movimiento. Se plantea así que la emoción moviliza reacciones instintivas y expresiones emocionales de carácter impredecible (Haye & Carballo, 2017). La novedad de los planteamientos de estos autores radica en la concepción de que, la experiencia y el cuerpo, con relación al movimiento, son uno mismo y hacen parte del mismo proceso, contrario a otras interpretaciones de William James que planteaban ideas más lineales entre experiencia y cuerpo.

Los abordajes de Darwin se asemejan a éstos en la importancia que se le otorga a los movimientos corporales en un estado emocional pleno, enfatizando la cercanía de las

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

expresiones corporales con nuestras emociones, es decir, lo que planteaba Darwin es que sin expresiones corporales no hay emociones (Dixon, 2012).

No obstante, ésta no ha sido la única concepción que se ha desarrollado acerca de las emociones, sino que éstas han supuesto un tema de estudio prolífico en la psicología, desde la que se han planteado diversas teorías de distintos enfoques durante un periodo largo de tiempo. En el caso anterior, se haría referencia a un enfoque es funcionalista, desde el que las emociones suponen el resultado de la experiencia subjetiva, los cambios fisiológicos y el impacto personal. Por otra parte, desde el enfoque biológico, se ha planteado que hay un patrón específico de respuesta que se da mediante la interpretación de una situación u objeto específico, donde las respuestas son coordinadas por la actividad neuronal. Desde otro enfoque, el constructivismo, se conciben las emociones como la coordinación de una serie de procesos que van desde la activación hasta la conducta (Gómez & Bello, 2016). Por su parte el enfoque apreciativo, concibe las emociones como la interpretación o análisis cognitivo de un evento, como la situación provocadora del desarrollo y ejecución de acciones adaptativas y funcionales (Gross, Sheppes, & Urry, 2011). Finalmente, el enfoque relacional entiende las emociones como un fenómeno social que ayuda a comprender el entorno y a las personas inmersas en él, las cuales son mediadas por la cultura, el contexto y la normas morales, con la idea de hacer cambios en las relaciones sociales o poder mantenerlas (Gómez & Bello, 2016). Los autores comprenden entonces la emoción como una reacción individual a los estímulos, donde se coordinan distintos sistemas, con el propósito de influir en la persona dependiendo de las necesidades (ídem).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Otros modelos han orientado sus esfuerzos a enfatizar en los sistemas particulares de cada una de las emociones, y plantean la existencia de un estado emocional discreto y constante, dando lugar a la Teoría de las Emociones Diferenciales (Differential Emotions Theory, DET; Izard et al., 2011). Al respecto, proponen que cada emoción tiene un correlato de circuitos neurales específicos, que provocan un sentimiento distinto, como resultado de cambios distinguibles y específicos. El conocimiento de la emoción (emotion knowledge), la utilización de la emoción (emotion utilization) y la regulación emocional (emotion regulation) hacen parte del entramado teórico que formulan, enfatizando correspondientemente en la comprensión de los sentimientos y su funcionalidad, en el uso adaptativo de la excitación emocional, y los procesos neurales, cognitivos y conductuales que la mantienen.

Estos estados emocionales discretos planteados en esta teoría hacen referencia a un patrón de emociones que interactúan y están siempre presentes en el cerebro consciente, pero que no necesariamente se pueden etiquetar o relacionar, suponiendo la base para los aspectos motivacionales, los cuales pueden variar en su función y es probable que traigan consigo distintos efectos entre cada una. Estas últimas diferencias son reconocidas a través del sentimiento emocional, y son estos distintos patrones de cada emoción los que hacen que cada una de éstas se sientan de formas distintas, pero compartan una serie de características generales (Izard, 2009; Izard et al., 2011).

En términos generales, recogiendo lo planteado, puede considerarse a la emoción como ligada a la vida cotidiana donde, mediante la evaluación que se realiza de los estímulos presentes, y a partir de los correlatos neurales encargados de su procesamiento, se traducen en

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

una serie de patrones de respuestas específicas, diferenciadas entre cada una de las emociones.

Por tanto, las emociones, si bien comparten características generales, traen consigo patrones de respuestas expresadas y sentidas por cada persona de formas diversas.

Por otra parte, las conexiones con otras capacidades cognitivas se han evidenciado en varias de las teorías, siendo así el planteamiento de los esquemas emocionales, el involucramiento de la atención en la generación de emoción, el papel de la función ejecutiva en el manejo de las emociones, los patrones de pensamientos asociados, además de las conductas de evitación, lucha o permanencia provocadas que se dan en el despliegue de los sistemas involucrados en las emociones (Gross et al., 2011; Izard, 2009; Perry et al., 2016). Estos aspectos cognitivos se tendrán en cuenta en el apartado que aborda la regulación emocional.

4.2.2. La regulación emocional

La regulación hace referencia, en términos generales, a los procesos involucrados en las emociones y se asume que se requiere de repertorios cognitivos para su ejecución. Estos se definen como procesos en los que el individuo busca afinar sus emociones, y cambiar las conductas asociadas, con el propósito de lograr metas específicas, poder adaptarse en su medio o alcanzar el bienestar individual o social (Pérez & Bello, 2016). Para lograr implementar procesos regulatorios sobre las emociones de manera funcional se requiere reconocer las características emocionales y los momentos en las que éstas se presentan.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Retoman modelos de los mecanismos que abarcan la atención, la emoción y el sistema de autoconsciencia, exponiendo la interacción top-down y bottom-up centrados en la regulación emocional, que igualmente argumentan que mindfulness provoca un tipo de estrategia de *regulación emocional consciente* (mindful emotion regulation) dependiendo de mecanismos bottom-up, en comparación con los mecanismos top-down propuestos en la reevaluación cognitiva (Grecucci et al., 2015).

La regulación emocional es definida como un proceso por el cual el individuo influye en las emociones que tienen, cuando esta aparece, y la forma en la que es experimentada y expresada. Es un proceso en el que la persona influencia la ocurrencia, el momento, la naturaleza, la experiencia y la expresión de sus emociones (Gross, 1998, 2013), es un proceso que confronta la emoción con el fin de lograr conductas específicas asociadas, que pueden ser funcionales o disfuncionales, apoyándose en fuentes externas de modulación, como otras personas, o en fuentes internas, como los recursos cognitivos (Phillips & Power, 2007).

4.2.2.1. Regulación emocional en adolescentes

El desarrollo de la regulación emocional inicia en la infancia temprana; cualquier emoción percibida por el niño comienza a configurar una serie de respuestas específicas, que se van acumulando, y a lo largo de su infancia va logrando englobar una serie de estrategias específicas que le permite afrontar la situación de una forma u otra. Hay que tener en cuenta que los padres son la primera fuente de excitación, pero también son el primer apoyo en el afrontamiento de las

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

manifestaciones abruptas de las emociones (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Calkins & Dollar, 2014). Incluso se ha establecido la relación entre las dificultades en la regulación emocional y el padecimiento de síntomas de trastornos, con la sensibilidad materna (Halligan et al., 2013).

Si bien el desarrollo de la regulación emocional inicia en la infancia, y es apoyado por los padres, hay un proceso de desarrollo que se lleva de forma independiente matizado por las experiencias que la persona tenga frente a las emociones; ejemplo de esto, son las llamadas «pataletas» donde el niño ante una situación que no es de su agrado reacciona de forma abrupta para conseguir lo que desea.

Hay que aclarar, que el desarrollo de la regulación emocional se da durante toda la vida, incluyendo la adultez, ya que esta misma depende de las habilidades generales asociadas a las experiencias de las personas, caracterizando este proceso como naturalmente complejo (Cole, 2014). Dichas estrategias que se desarrollan dependen en gran medida de la emoción que aflora. El niño no responde igual cuando tiene emociones positivas, como la alegría, que, con emociones negativas, como la tristeza. Lo mismo sucede con el adulto, a diferencia que ya existe una serie de estrategias de afrontamiento que se han venido acumulando con los años, dependiendo de las formas de afrontamiento de las emociones positivas y negativas (Gross, 2001).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Por otra parte, la adolescencia tiene la particularidad de ser el puente entre la infancia y la adultez. Es un periodo de transición necesario donde la persona se ve involucrada en una serie de situaciones nuevas para su vida. Es una etapa donde hay una búsqueda constante de la identidad, se enfrenta a situaciones de alto contenido emocional que en muchas ocasiones la persona no sabe cómo afrontar, resultando en conductas que pueden no ser beneficiosas para él y su medio. Se argumenta que el aumento del funcionamiento de los componentes cognitivos asociados a la reevaluación, aumentan con la edad, además de que los adolescentes comúnmente no pueden reclutar regiones asociadas a la identificación de estados mentales, situación que sugieren puede ser revertida con instrucciones de reevaluación (McRae et al., 2012)

Como se comenta arriba, en comparación con la adultez, se ha encontrado que los adolescentes presentan mayores dificultades a la hora de afrontar situaciones estresantes para su vida, por tanto el adulto es más eficiente a la hora de encontrar estrategias de afrontamiento para determinadas situaciones (Orgeta, 2009). Es una línea de tiempo esperable, teniendo en cuenta que es un proceso acumulativo que trae consigo cambios complejos a nivel neural (Perry, Swingler, Calkins & Bell, 2016).

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. Tipo de estudio

El presente trabajo adopta un enfoque cuantitativo para la medición de resultados y de impacto de un programa estructurado para la regulación emocional basado en mindfulness, mediante el planteamiento de un diseño de investigación cuasi experimental con medidas pre y post. Se establece que el alcance es de tipo comparativo, formulándose de la siguiente forma: primeramente, se realiza la evaluación que corresponde a las medidas previas a la intervención (evaluación pre-intervención) que se toma como punto de referencia; segundo, se realiza la aplicación del programa bajo las condiciones existentes por parte de la institución, y en la parte final del trabajo de campo, se realiza la evaluación posterior a la intervención (medidas post-intervención) utilizando las escalas implementadas en la primera ocasión, y anexando una encuesta de impacto del programa utilizado. El diseño se resume en el siguiente esquema:

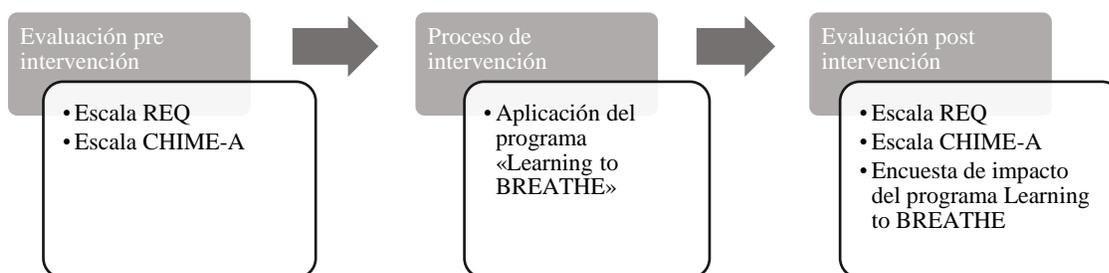


Grafico 1 Esquema del estudio.

5.2. Muestra

La muestra fue conformada por un grupo de 26 adolescentes de ambos sexos, pertenecientes al grado sexto de una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Medellín. Las edades de estos estaban comprendidas entre los 11 y los 14 años, y no se excluyó a ninguno de los estudiantes del grupo natural del grado sexto, debido a las condiciones y acuerdos que se desarrollaron con la institución para implementar el programa de mindfulness con ellos.

La institución educativa, de carácter privado, se orienta a la educación inclusiva, adoptando un modelo de nueva escuela y de adaptaciones curriculares basado en Necesidades Educativas Especiales. Por tal motivo, en cada uno de los grados de la institución, existen infantes y adolescentes con algunas dificultades comportamentales, emocionales, cognitivas o físicas, los cuales también participaron en el programa desarrollado al ser integrantes del grado en el que se llevó a cabo el mismo.

A continuación, se realiza una caracterización de la muestra de participantes, donde se especificarán las variables sexo, edad (número de años cumplidos) y, si el estudiante presenta o no algún tipo de diagnóstico relacionado con las condiciones o dificultades previamente mencionadas (ver Tabla 1).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Tabla 1 Características de la muestra

Código	Sexo	Edad	Diagnóstico
1	M	11	TDAH mixto
2	F	14	No presenta
3	M	12	No presenta
4	M	11	No presenta
5	M	11	No presenta
6	F	12	No presenta
7	M	12	TDAH – Trastorno mixto de ansiedad y depresión
8	M	11	No presenta
9	M	11	No presenta
10	M	12	No presenta
11	M	13	TDAH sin especificar
12	M	12	TDAH – Trastorno de ansiedad – TOD
13	F	11	No presenta
14	M	12	Diagnóstico ocupacional
15	M	13	TDAH – Trastorno de habilidades escolares
16	M	13	No presenta
17	M	13	TDAH (sin soporte)
18	M	13	TDAH
19	M	12	TDAH tipo inatento
20	M	12	No presenta
21	F	12	No presenta
22	M	12	TDAH mixto
23	M	12	No presenta
24	M	11	No presenta
25	M	12	No presenta
26	F	14	No presenta

NOTA: TDAH= Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; TOD= Trastorno Oposicionista Desafiante.

De los 26 estudiantes participantes, 21 eran de sexo masculino y sólo cinco correspondían al sexo femenino. La edad más frecuente fue la de 12 años, reportada por 12 estudiantes, los cuales correspondían al 46,15% de la muestra. Le sigue, en términos de frecuencia, 7 estudiantes de 11 años y 5 estudiantes de 13 años, lo cual correspondió al 26,92 y al 19,23% de la muestra, respectivamente, y sólo dos estudiantes contaban con una edad de 14 años, lo que supone el 7,69% del total de la muestra. En la post-intervención

Respecto a los diagnósticos presentados, se observa que 10 de los 26 estudiantes contaban con algún tipo de diagnóstico, suponiendo esto el 38,46% del total. En nueve de estos 10 casos el diagnóstico fue de TDAH, con o sin comorbilidad con otras condiciones, y sólo en uno de los casos el diagnóstico hizo referencia al ámbito ocupacional sin especificar. Esta conformación del grupo respecto a los diagnósticos presentados resulta natural al interior de una institución educativa que propende atender a necesidades educativas especiales adoptando un modelo de nueva escuela y de educación inclusiva.

En la post-evaluación, debido a las dinámicas mismas de la institución educativa, solo se lograron recolectar los datos de esta de 17 de los estudiantes para las escalas REQ y CHIME-A, y solo 16 de los estudiantes respondieron la encuesta de impacto del programa.

5.3. Procedimiento para la recolección de la muestra

Para la recolección de la muestra, se buscó implementar el programa de intervención a un grupo natural de adolescentes que conformaran un mismo curso completo en una institución educativa que permitiera este tipo de labores investigativas en el tiempo requerido, y que compartieran el mismo contexto de intervención y de desarrollo. La institución en la que se desarrolló el programa fue seleccionada a conveniencia del investigador, dado el interés de esta en participar en actividades que supongan adaptaciones curriculares y la atención a las necesidades educativas

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

especiales característicos de su población de estudiantes, con el fin de favorecer los procesos de educación inclusiva. Se contaba con la ventaja adicional de que el investigador se encontraba realizando sus prácticas profesionales de psicología en la institución, lo cual permitía que conociera ampliamente la institución y su comunidad académica y, a la vez, que su propuesta fuera bien acogida por los colegas y docentes que facilitaron su trabajo en la institución.

Tras realizar la propuesta de intervención e investigación a la institución, se desarrolló un acuerdo por escrito entre el grupo de investigación y la institución respecto a las responsabilidades, autorizaciones y beneficios del proyecto para ambas partes. En este sentido, las actividades correspondientes al programa debían realizarse bajo las condiciones de la institución, en tanto a la disponibilidad de espacios y de acuerdo con el calendario académico institucional.

Posteriormente, se preparó el material y los protocolos necesarios para la implementación de la evaluación de las variables y del programa de intervención, se construyó el cronograma de actividades teniendo en cuenta los espacios disponibles de los docentes del grupo a intervenir, y el calendario regular con el que trabajaba la institución. Se tuvo en cuenta que dichos tiempos y espacios de trabajo podían variar en el transcurrir del calendario académico.

5.4. Operacionalización de variables

Las listas de variables utilizadas en la investigación se encuentran en el apartado de anexos (Anexo 1), en una tabla en la que se incluye el listado de las variables y su descripción respecto a los siguientes elementos: número de variable, código, etiqueta, nivel de medición y valores para cada una de ellas.

5.5. Procedimiento para la recolección de datos

Tras la firma del acuerdo de cooperación entre la institución y el investigador y la programación de las actividades del programa, se les informó a los padres de los estudiantes acerca del mismo a través de la plataforma virtual que es utilizada para la comunicación interinstitucional. Se conversó también con los profesores a cargo de los estudiantes para brindarles la información correspondiente a las pruebas de evaluación a implementar, acerca del objetivo del proyecto y el programa que se iba a desarrollar, y se acordaron las sesiones de clase en las que se impartiría el mismo.

Tanto el proceso de recolección de datos como la implementación del programa tuvieron lugar en el aula de clase. Se acuerda con la directora de grupo dividir el grupo de trabajo en dos para permitir que los profesores continúen dando las clases respectivas en la mitad del grupo, y poder interferir lo menos posible en el currículo de final de año. Las materias de correspondiente a esos espacios fueron las de Ética y Valores, y Religión, que las impartía la directora del grupo.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Frente al primer contacto y a la toma de las medidas de evaluación pre-tratamiento se realizó un encuadre con cada uno de los grupos de estudiantes, explicando en qué consistía la intervención y por qué era importante su participación. Respecto a las instrucciones que se dieron para implementar el protocolo de evaluación pretratamiento, se procuró y se confirmó que éstas eran claras y comprensibles para los estudiantes, estando atento frente a cualquier duda presentada debido a que, si bien las pruebas fueron traducidas oficialmente del idioma inglés al español, éstas no cuentan con un proceso de validación en el ámbito local. La evaluación post-intervención se realizó al finalizar el programa implementado, anexándose al protocolo una encuesta diseñada para la evaluación del impacto percibido del programa por parte de los estudiantes. Ambas sesiones de evaluación, pre y post intervención se llevaron a cabo en encuentros adicionales a las sesiones que conformaban el programa.

5.6. Instrumentos de evaluación

Se desarrolló un recorrido por la literatura científica acerca de los principales instrumentos de evaluación asociados, por un lado, a la regulación emocional y, por otra parte, sobre las habilidades de mindfulness dirigidos a la población específica, los adolescentes. Tras la revisión de los escasos instrumentos disponibles, se comprobó que no existían escalas validadas a nivel nacional que cumplieran con los objetivos anteriormente planteados. Por ello, se decidió traducir los instrumentos con los que se contaba en otros contextos, cuando estuvieran redactados en el idioma inglés, y se seleccionaron los mismos teniendo en cuenta no sólo los componentes teóricos y la validación en términos lingüísticos, sino también que sus ítems pudieran dar cuenta

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

de variables asociadas con el contexto y las características poblacionales de la muestra de estudio.

Para la medición de la regulación emocional en adolescentes se seleccionó la escala The Regulation of Emotions Questionnaire (REQ; Phillips & Power, 2007). Para la medición de las habilidades de mindfulness, se optó por la escala The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences–Adolescents (CHIME-A; Johnson et al., 2016). En cada escala se hizo la correspondiente traducción oficial por parte de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.

Para la evaluación final también se implementó una encuesta de impacto percibido sobre el programa «Learning to BREATHE», la cual fue diseñada teniendo en cuenta los principales elementos abordados en el programa.

A continuación, se detallan los instrumentos mencionados.

5.6.1. Cuestionario de regulación emocional. Escala REQ

The Regulation of Emotions Questionnaire (REQ; Phillips & Power, 2007), es un instrumento construido específicamente para la evaluación cuantitativa de las dimensiones asociadas a la regulación emocional en adolescentes. Consta de 21 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que van desde Nunca hasta Siempre (Nunca, Casi nunca, A menudo, Muy a menudo y Siempre).

La escala evalúa cuatro dimensiones relacionadas con la regulación emocional: Disfuncional-Interna, Disfuncional-Externa, Funcional-Interna, y Funcional-Externa. Los resultados son obtenidos teniendo en cuenta la media de cada una de las dimensiones evaluadas.

La escala resultante del proceso de traducción puede revisarse en el Anexo 2.

5.6.2. Inventario completo de experiencias conscientes-Adolescentes. Escala

CHIME-A

The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences–Adolescents (CHIME-A; Johnson, Burke, Brinkman, & Wade, 2016), supone una escala desarrollada bajo la inconformidad frente a las escalas presentes que evalúan mindfulness en la población adolescente. Mientras que las escalas comunes de mindfulness lo abordan como un constructo único e inequívoco, esta escala tiene una naturaleza multifactorial que no otorga una valoración general sobre el valor de mindfulness si no que, a partir de las dimensiones que evalúa, se tienen en cuenta elementos específicos asociados al concepto de mindfulness.

Consta de 25 preguntas con cinco opciones de respuesta tipo Likert, que van de Nunca es cierto hasta Siempre es cierto (Nunca es cierto, Casi nunca es cierto, A veces cierto, A menudo

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

cierto y Siempre cierto). La escala original es construida a partir de cinco estudios distintos que buscaban darle viabilidad tanto estadística, como práctica en términos del lenguaje utilizado para la población específica.

Al ser una escala multifactorial, no se cuenta con un puntaje global, llevando a que se deba realizar el análisis dimensión por dimensión. Consta en total de ocho dimensiones, a saber: Consciencia de las experiencias internas, Consciencia de las experiencias externas, Actuando con consciencia, Aceptación/No juzgar, Decentramiento/No reactividad, Apertura a las experiencias, Relatividad de los pensamientos, e Insight.

La escala resultante del proceso de traducción puede revisarse en el Anexo 3

5.6.3. Encuesta de impacto del programa «Learning to BREATHE»

Dado que, dentro de los objetivos del proyecto, se incluye establecer la viabilidad de la implementación de este tipo de programas en instituciones educativas, resultó crucial diseñar una encuesta de impacto del programa de mindfulness implementado, con la idea de conocer la percepción de los estudiantes frente al mismo.

Para la construcción de la encuesta, se partió de la siguiente pregunta: ¿Qué queremos conocer de los estudiantes en relación con el programa implementado? Así pues, basados en las actividades y los principales componentes del programa, se desarrolló la encuesta que cuenta

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

tanto con preguntas cerradas y abiertas, la cual indaga acerca de cuáles temas de trabajo despertaron más interés y las razones para ello, así como por la percepción de cambio consigo mismo, con sus compañeros y con su familia. Posteriormente se preguntó acerca de las cuatro actitudes fundamentales en la práctica mindfulness que promueve el programa: No juzgar, Prestar atención de forma particular a propósito, Estar en el momento presente, y Observar las cosas tal y como son. En cada actitud, se les consultaba acerca de si éstas habían sido adquiridas o cambiadas, por su percepción de utilidad, y si los estudiantes consideraban estar interesados en continuar con la práctica. Las actitudes son: No juzgar, Prestar atención de forma particular, Estar en el momento presente y Observar las cosas tal y como son. Finalmente, se les pidió que valoraran el programa en su totalidad en una escala que iba de 0 a 10. La encuesta utilizada puede revisarse en el Anexo 4.

5.7. Programa de intervención, «*Learning to BREATHE*»

*Learning to BREATHE*¹ (L2B), es un programa basado en la evidencia, desarrollado para población escolar correspondiente a la infancia tardía y la adolescencia, basado en la práctica de *mindfulness* o *atención plena*, una práctica meditativa de la que se ha evidenciado su impacto en la salud y bienestar en varios tipos de poblaciones. El programa se estructura teniendo cuenta las necesidades generales de la población objetivo, los adolescentes, y matiza sus intervenciones teniendo en cuenta principios del desarrollo, soportados por la evidencia empírica.

¹ Aprendiendo a RESPIRAR

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

L2B se focaliza en el fortalecimiento de temas claves para la vida y la salud, tales como: la regulación emocional, la reducción del estrés y el desarrollo de la atención. Estos componentes se han retomado de la práctica en atención plena, basándose en que han mostrado eficacia, tales como el programa para la Reducción del Estrés basado en Mindfulness (MBSR; Kabat-Zinn, 1990), la Terapia Cognitiva basada en Mindfulness (MBCT; (Teasdale et al., 2000), la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y la Terapia Dialéctica Conductual (DBT; Linehan et al., 1999)².

El programa L2B cuenta con una versión de ocho sesiones y otra versión con los mismos objetivos y contenidos de seis sesiones. Debido al limitado tiempo con el que se contó para desarrollar la presente investigación, se debió utilizar la versión más reducida de seis sesiones. En cada una de ellas, el encuentro es guiado por las letras de la palabra «BREATHE», que dan cuenta de un objetivo específico, a excepción de la letra «E» que corresponde al objetivo general de todas las sesiones, el *empoderamiento*. A continuación, se da cuenta de los objetivos del programa, de sus contenidos y de las tareas que se desarrollan durante las sesiones.

5.7.1. Objetivos planteados por el programa

El objetivo general planteado desde el programa consiste en:

- El desarrollo de la regulación emocional en la adolescencia y la adolescencia.

Establece como objetivos específicos los siguientes:

² Las nomenclaturas corresponden a las denominaciones originales en inglés.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

- Proporcionar universalmente, instrucciones que desarrollen apropiadamente la atención plena (mindfulness).
- Aumentar las capacidades para la regulación emocional.
- Ayudar al estudiante a integrar la atención plena (mindfulness) en la vida diaria.

A su vez, cada una de las sesiones incluía unos objetivos de trabajo, los cuales coinciden con las letras del acrónimo «BREATHE», y otros objetivos específicos adicionales, en función de cada una de los temas y actividades a desarrollar en cada sesión. A continuación, se especifican los objetivos planteados para cada uno de los temas y sesiones (véase Tabla 2).

Tabla 2 Objetivos del programa para cada una de las sesiones y temáticas.

Sesión	Tema	Objetivo general	Objetivo específico
1	B	Cuerpo (Body)	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir el acrónimo del programa «BREATHE». • Describir lo que «mindfulness» significa y cómo está relacionado con la salud y el bienestar. • Experimentar la forma en la que el cuerpo mantiene la tensión y practicar la consciencia de la respiración y el cuerpo.
2	R	Reflexiones (Pensamientos)	<ul style="list-style-type: none"> • Entender la forma en la que la mente parlotea típicamente (conversación interna). • Comprender las interrelaciones entre pensamiento y sentimiento. • Investigar los efectos del parloteo mental en la atención y las conductas. • Trabajar con los pensamientos observándolos y dejándolos ir.
3	E	Emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Entender el papel que juegan los sentimientos en las sensaciones de bienestar, balance y fortaleza interna. • Comprender y experimentar el surgimiento y desaparición de las emociones.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

			<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a trabajar con las emociones conscientemente (atentamente).
4	A	Atención	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender conceptos claves sobre el estrés y la respuesta de estrés del cuerpo. • Integrar el conocimiento sobre los pensamientos, sentimientos (emociones) y sensaciones con la comprensión del proceso del estrés. • Traer la mente plenamente consciente a los estresores de la vida. • Practicar el movimiento consciente.
5	T	Ternura, tomar las cosas como son	<ul style="list-style-type: none"> • Entender que la mente es un órgano que se puede entrenar. • Aprender formas de entrenar la mente para promover el bienestar y la felicidad. • Conectar la práctica mindfulness al autocuidado y el cuidado de otros. • Practicar la cultivación de la mente en maneras que apoyen la salud, el bienestar y la fortaleza interna.
6	H	Hábitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de aplicar mindfulness en la vida diaria. • Discutir formas de desarrollar una práctica personal de mindfulness. • Revisar los puntos principales del curso.
	E	Empoderamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo que se establece durante todo el programa, el Empoderamiento.

5.7.2. Contenidos del programa

En este apartado se exponen las actividades específicas que se desarrollaron en cada una de las sesiones, teniendo en cuenta que todas ellas contaban con una estructura general que consta de:

1. La revisión o presentación del tema de la sesión.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

2. Las actividades que facilitan la comprensión del tema de la sesión.
3. La práctica de mindfulness durante el encuentro.

Exceptuando la primera de las sesiones, se comenzaba cada encuentro con una práctica de apertura a mindfulness, la cual podía ser guiada por movimientos cortos o simplemente hacia la respiración o los sonidos. Además, se reforzaba el tema de cada sesión añadiendo posters de forma visible que contenían las letras del acrónimo y el tema central de la sesión. A continuación, se detallan la estructura y las actividades desarrolladas para cada una de las sesiones y temáticas (véase Tabla 3).

Estructura y actividades del programa para cada una de las sesiones y temáticas

Tabla 3 Estructura y actividades del programa para cada una de las sesiones y temáticas.

Sesión	Tema	Estructura	Actividades
1	B	1. Introducción y presentación del tema.	<ol style="list-style-type: none"> a. Bienvenida a los estudiantes. b. Introducción al programa. c. Presentar la definición y el propósito principal para la práctica de la atención plena. Resaltar el concepto de estar en “entrenamiento” d. Discutir las pautas de clase.
		2. Actividades para desarrollar el tema B.	<ol style="list-style-type: none"> a. Introducir la práctica de la escucha consciente. b. Distinguir entre atención plena y la inatención plena (piloto automático). c. Notar la cualidad particular de la mente con atención plena: sin juicio significa atender con curiosidad y apertura. d. Ilustrar el piloto automático utilizando la actividad “Mi mente plenamente atenta/Vida sin atención plena”. e. Experimentando con otras formas de ser consciente: comiendo y sintiendo.
		3. Moviéndonos hacia la práctica.	<ol style="list-style-type: none"> a. Enfatizar que estamos aprendiendo a prestar atención de una forma particular.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

			<ul style="list-style-type: none"> b. Empezar por prestar atención al cuerpo. Se añade el poster B. c. Introducir la consciencia básica de la respiración, y moverse al “escaneo del cuerpo”. d. Introduciendo mindfulness a la vida.
2	R	<p>1. Revisión del tema previamente trabajado e introducción del tema R</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Práctica mindfulness de apertura. b. Revisión del tema B. c. Añadir la letra R en el acrónimo (poster). d. Reforzar la intención de hacer un “entrenamiento de fuerza interior” y llamar la atención sobre el “parloteo interno” (pensamientos). e. Introducir la importancia de comprender los pensamientos (actividad mental) y la forma en la que la mente trabaja.
		<p>2. Actividades para desarrollar el tema R</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Actividad de “el gran evento” para explorar cómo los pensamientos están relacionados con los sentimientos y comportamientos. b. Observar pensamientos, y notar su variedad y universalidad. c. Notar la tendencia a evaluar pensamientos como placenteros, displacenteros, o neutrales. d. Actividad “Mi mente es un elenco de personajes” para ilustrar la relación entre pensamientos, sentimientos y acciones. e. Notar la dificultad de tratar con pensamientos no deseados suprimiéndolos.
		<p>3. Moviéndose hacia la práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Se enfatiza que mindfulness de los pensamientos es como mindfulness del cuerpo. b. Prestar atención “sin juicio” involucra notar u observar pensamientos sin prestarles demasiada atención, a menos que decidamos hacerlo. c. Notar que se pueden observar los pensamientos y dejarlos ir amablemente, en lugar de aferrarse a ellos o intentar suprimirlos. d. Práctica de mindfulness de los pensamientos.
3	E	<p>1. Revisión de los temas anterior y</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Práctica mindfulness de apertura. b. Revisión de los temas anteriores: B y R.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

		la introducción del tema E	<ul style="list-style-type: none"> c. Añadir la letra E en el acrónimo (poster). d. Reforzar la intención de cambiar el piloto automático prestando atención al interior y exterior. e. Se enfatiza que comprender y trabajar con las emociones es esencial para el balance y la fortaleza interna.
		2. Actividades para desarrollar el tema E	<ul style="list-style-type: none"> a. Actividad de la “alineación” para demostrar que las experiencias emocionales hacen parte de todos y son necesarias para sobrevivir. b. Experimentar emociones en el cuerpo y su conexión con los pensamientos y sensaciones utilizando la actividad de las “emociones en tres actos”. c. Notar que las emociones comúnmente consideradas positivas y negativas pueden ser llamadas placenteras y displacenteras o neutrales. d. Actividad de “gran cubrimiento” para mostrar que la gente intenta buscar sentimientos placenteros y evitar displacenteros. e. Experimentar una forma de trabajar conscientemente con sentimientos incómodos mediante el ejercicio “surfeando las olas”.
		3. Moviéndose a la práctica	<ul style="list-style-type: none"> a. Revisar la idea de que los sentimientos vienen y van como picos de energía. b. Práctica de mindfulness de las emociones por la observación de la energía de los sentimientos (notándolos y dejándolos ir). c. Práctica de las emociones adicional.
4	A	1. Revisión de los temas anteriores e introducción del tema A	<ul style="list-style-type: none"> a. Práctica mindfulness de apertura. b. Revisión de los temas: B, R y E. c. Anexar la letra A en el acrónimo (poster). d. Introducir la idea de que el equilibrio depende de la atención plena a lo que está sucediendo dentro y fuera. Notar que la angustia o el estrés puede ser minimizado mediante mindfulness.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

		2. Actividades para desarrollar el tema A	<ul style="list-style-type: none"> a. Explicar que la angustia y el estrés dependen de la percepción de la situación. Examinar los estresores en la vida del estudiante hipotético en el “estudio de caso”. b. Discutir puntos clave sobre el estrés (definición, estrés agudo y crónico, entre otros), utilizando el “estudio de caso” y el “memo del cuerpo-mente”. c. Trabajar la universalidad del estrés y la angustia, como en las sesiones previas, utilizando la actividad “cruzar la línea (estresor)”. d. Examinar y discutir los efectos del estrés crónico en sistemas físicos y mentales, mediante la actividad “¿Cuánto puedes manejar?” complementada con “¿Cuál es el mejor equilibrio?” y “¿Cuál es mi límite?”.
		3. Moviéndose a la práctica	<ul style="list-style-type: none"> a. Ilustrar que el manejo del estrés depende de prestar atención a nuestro cuerpo, pensamientos y sentimientos. b. Práctica de movimiento prestando atención a las tres áreas: cuerpo, pensamiento y sentimientos o emociones. c. Practicar el ejercicio <i>no cambiar nuestras experiencias</i>, sino permitiendo tenerlas “tal como son”. d. Actividad “líneas de agua”.
5	T	1. Revisión de los temas anteriores e introducción del tema T	<ul style="list-style-type: none"> a. Práctica mindfulness de apertura. b. Revisión de los temas: B, R, E y A. c. Anexar la letra T en el acrónimo (poster). d. Notar la tendencia a juzgar las experiencias como una forma de introducir las posibilidades alternativas de no juzgar.
		2. Actividades para desarrollar el tema T	<ul style="list-style-type: none"> a. Introducir la idea de “practicar la maldad” y “practicar la amabilidad”. b. Enfatizar que los hábitos de la mente pueden ser entrenados y que se puede practicar la amabilidad a uno mismo (autocompasión). c. Notar que se puede incrementar el bienestar a través de la práctica de las emociones íntegras. d. Extender la discusión y posible expresión de la autocompasión a otros también. Igual que con el autocuidado.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

		3. Moviéndose a la práctica	<ul style="list-style-type: none"> a. Notar que, en adición a la eliminación de obstáculos (reducción del estrés), se puede practicar las cualidades integras de la mente. b. Mostrar que se puede expandir la práctica de compasión a otros. c. Introducir la práctica de la bondad amorosa.
6	H	1. Revisión de los temas anteriores e introducción del tema H	<ul style="list-style-type: none"> a. Práctica corta de mindfulness de apertura. b. Revisar los temas: B, R, E, A y T. c. Completar el acrónimo añadiendo la letra H. d. Reforzar la intención de hacer un “entrenamiento de fuerza interior” mediante la reafirmación del significado de la última letra E. e. Enfatizar la idea de que las habilidades aprendidas en este programa pueden ser aplicadas a diario.
		2. Actividades para desarrollar el tema H	<ul style="list-style-type: none"> a. Liderar al grupo en prácticas aprendidas en los temas pasados: consciencia de la respiración, del cuerpo, de los pensamientos, y emociones. b. Incluir la meditación de la bondad amorosa al final. c. Tener las reflexiones sobre lo que aprendieron, y lo que quieren quitar, mediante la actividad “Edredón consciente”.
		3. Moviéndose a la práctica	<ul style="list-style-type: none"> a. Cerrar con una actividad en círculo. b. Dar el espacio para que los estudiantes cuenten lo que han aprendido y cómo consideran que pueden aplicar mindfulness regularmente en sus vidas, o grupalmente. Revisar “Consejos para alejarse: marque la gratitud”.
	E	Incluida durante todo el programa	No cuenta con actividades específicas ya que se desarrolla durante todo el programa

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

5.7.3. Tareas para casa del programa

Cada sesión cuenta con prácticas individuales para reforzar lo aprendido durante cada sesión; las tareas están asociadas a los temas específicos vistos, y se guían a través de un cuadernillo de trabajo que les es brindado, y son revisadas y discutidas al inicio de la siguiente sesión. A continuación, se presentan las distintas tareas dejadas al final de cada sesión.

Tabla 4 Estructura y tareas del programa para cada una de las sesiones y temáticas.

Sesión	Tema	Tareas asignadas para la práctica fuera de las sesiones
1	B	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar la respiración consciente por lo menos tres veces, en tres momentos del día • Práctica del “escaneo corporal” con el audio correspondiente, al menos una vez hasta la siguiente sesión. • Intentar la actividad “los tres minutos de escaneo corporal” que se encuentra en el cuadernillo de trabajo, una vez por día, puede ser en la escuela o en algún otro espacio distinto. • Práctica tu propia actividad especial de mindfulness siguiendo “Mindfulness en mi vida”, consignando tu experiencia en el cuadernillo (“Mi practica en casa: Tema B”).
2	R	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar la respiración consciente por lo menos tres veces, en tres momentos del día. • Practicar un periodo corto de mindfulness de los pensamientos, guiado por el audio correspondiente. Idealmente una vez al día. • Registrar la práctica en el cuadernillo de trabajo (“Mi práctica en casa: Tema R”) • Continuar con la práctica diaria de mindfulness en tu vida cotidiana, en tu espacio personal de práctica (en el cuadernillo “Mindfulness en mi vida”).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

3	E	<ul style="list-style-type: none">• Practicar la respiración consciente por lo menos tres veces, en tres momentos del día.• Práctica corta de mindfulness en las emociones con el audio correspondiente, idealmente una vez por día.• Comienza a notar los pensamientos, emociones y sensaciones físicas que emergen a lo largo del día.• Práctica ser amable contigo mismo cuando sentimientos incómodos aparezcan. No intentes deshacerte de ellos. Solo nótalos y obsérvalos como sensaciones en tu cuerpo.• Continúa con la práctica diaria en tu vida cotidiana, y escribe acerca de tu práctica en “Mi práctica en casa: Tema E” en el cuadernillo de trabajo.
4	A	<ul style="list-style-type: none">• Practicar la respiración consciente por lo menos tres veces, en tres momentos del día• Realizar una corta práctica de movimiento consciente, idealmente una vez al día. Utilizar la ilustración en el cuadernillo, “Postura del sentado” y “posiciones de pie”. Escribe tu experiencia en “Mi práctica en casa: Tema A”.• Continuar notando los pensamientos, emociones y sensaciones físicas como emergen en tu vida diaria.• Continúa practicando mindfulness en tu vida cotidiana, especialmente en el área especial para esto. Añadir la práctica de amabilidad a sí mismo y los demás.• En el cuadernillo de trabajo utilizar las páginas de “Consejos para llevar: más formas de practicar mindfulness en acción” y “Calendario de alimentación consciente”; la idea es ayudar en la práctica de caminar consciente y comer consciente.
5	T	<ul style="list-style-type: none">• Practicar la respiración consciente por lo menos tres veces, en tres momentos del día.• Intentar realizar una práctica de bondad amorosa, guiado por el audio correspondiente.• Comenzar a notar los pensamientos, emociones y sensaciones físicas como emergen a lo largo del día. Prestar particular atención a pensamiento y sentimientos que estén relacionados con la autocrítica o la crítica a los demás. Intenta ofrecer en su lugar amabilidad a sí mismo y a los demás.• Continúa con la práctica diaria en tu vida cotidiana, y escribe acerca de tu práctica en “Mi práctica en casa: Tema T” en el cuadernillo de trabajo.

6	H	<ul style="list-style-type: none"> • Se concluye el programa y se discute como se puede introducir mindfulness en su vida cotidiana. Se revisa “señales mindfulness2 en el cuadernillo de trabajo.
----------	---	---

E		
---	--	--

5.8. Plan de análisis

Posterior al proceso de selección de la muestra, y ejecutada la fase de evaluación pre-intervención, se diseñó una base de datos utilizando el software IBM Statistical Package for the Social Sciences, versión 23 (IBM SPSS). Posteriormente, se realizó el registro de los datos obtenidos, depurando cualquier error de digitación posible. Tras la intervención, se aplicaron de nuevos los instrumentos de evaluación a los estudiantes junto con la encuesta de impacto, tal como se especificó previamente. Estos datos también se registraron en la base de datos utilizando, para ello, las puntuaciones directas en el caso de las escalas y las preguntas cerradas de la encuesta y, por otro lado, las categorías de análisis derivadas de las preguntas abiertas de la misma.

Luego de tener la base de datos completa, se realizó el cálculo de las variables correspondientes para cada una de las dimensiones que evalúan las pruebas, tanto en la evaluación pre intervención como en la evaluación post intervención. Cabe aclarar que la escala CHIME-A es de carácter multifactorial y no cuenta con un puntaje global, caso contrario de a la escala REQ. Una vez obtenidos los puntajes, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk con el objetivo de observar la distribución de los datos para determinar el uso de pruebas

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

estadísticas paramétricas o no paramétricas. Esta prueba se utiliza cuando las muestras son menores a 50 sujetos, donde únicamente 3 dimensiones no presentaron distribución normal.

Posteriormente, se calcularon las tendencias del grupo de participantes a través del cálculo de la media aritmética y la desviación típica en cada una de las dimensiones y variables de análisis, incluyendo la evaluación pre-intervención y la evaluación post-intervención. Igualmente, se obtuvo el rango o amplitud total de las puntuaciones a través del puntaje máximo y mínimo.

A continuación, se realizaron pruebas estadísticas para contrastar las medidas pre-intervención y post-intervención para cada una de las variables del estudio, aplicándose la prueba T-Student para muestra relacionadas cuando los datos se distribuían normalmente y la prueba de Wilcoxon cuando los datos no seguían una distribución normal. En ambos casos lo que se buscaba era determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medidas previas y posteriores a la intervención en la muestra de estudio.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que uno de los objetivos planteados en el trabajo era valorar el impacto percibido del programa por parte de los adolescentes participantes, por lo que se registraron y analizaron los parámetros de frecuencia y porcentaje de cada una de las respuestas dadas por los estudiantes a las variables cerradas incluidas en la encuesta o, en el caso de las preguntas abiertas, se conformaron categorías que agrupaban las respuestas de los adolescentes.

6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este proyecto cumple con las disposiciones contempladas en la Resolución 8430 de 4 de octubre de 1993 del Ministerio de Salud de la República de Colombia, por el cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, y específicamente las establecidas en el Título II (De la investigación con seres humanos), Capítulo 1 (De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos). Algunas de estas disposiciones son:

ARTICULO 5. En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

ARTICULO 6. La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios:

Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.

Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos mínimos.

Contará con el consentimiento informado, el cual se realizó a través de la plataforma de comunicación interna de la institución, donde se informó a los padres de familia, responsables de los menores sobre la evaluación que se pretendía realizar con los estudiantes.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Deberá ser realizada por profesionales con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del ser humano bajo la responsabilidad de una entidad de salud, supervisada por las autoridades de salud, siempre y cuando cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios que garanticen el bienestar del sujeto de investigación.

ARTICULO 7. Cuando el diseño experimental de una investigación que se realice en seres humanos e incluya varios grupos, se usarán métodos aleatorios de selección, para obtener una asignación imparcial de los participantes en cada grupo, y demás normas técnicas determinadas para este tipo de investigación, y se tomarán las medidas pertinentes para evitar cualquier riesgo o daño a los sujetos de investigación.

ARTÍCULO 8: En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

ARTICULO 9. Se considera como riesgo de la investigación la probabilidad de que el sujeto de investigación sufra algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio.

ARTICULO 10. El grupo de investigadores o el investigador principal deberán identificar el tipo o tipos de riesgo a que estarán expuestos los sujetos de investigación.

En el desarrollo del proyecto se considerará adicionalmente, lo estipulado en Ley 1090 de 2006 (Art 2, ordinal 9), la cual dicta:

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

“El psicólogo aborda la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos”.

En la mencionada Ley se hace referencia en el “Capítulo VII de la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones” (específicamente sus *artículos 49, 50 y 51*), a ciertas normas con las cuales se busca evitar cualquier daño que se pueda desprender de la labor investigativa en psicología. Dichos artículos dictan lo siguiente:

ARTÍCULO 49. Los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización.

ARTÍCULO 50. Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes.

ARTÍCULO 51. Es preciso evitar en lo posible el recurso de la información incompleta o encubierta. Este sólo se usará cuando se cumplan estas tres condiciones:

- a) Que el problema por investigar sea importante;
- b) Que sólo pueda investigarse utilizando dicho tipo de información;

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

- c) Que se garantice que al terminar la investigación se les va a brindar a los participantes la información correcta sobre las variables utilizadas y los objetivos de la investigación.

ARTÍCULO 52. En el desarrollo de las investigaciones contempladas en este título deberán cumplirse las siguientes obligaciones:

- a. El investigador principal informará al Comité de Ética en Investigación de la institución investigadora o de la institución ejecutora, de todo efecto adverso probable o directamente relacionado con la investigación.

De igual manera, el psicólogo deberá tener pleno conocimiento de los principios generales del Código Deontológico y Bioético para el ejercicio de la profesión, código que proporciona principios rectores que propenden enaltecer la profesión; y que se encuentra fundamentado en los principios de beneficencia, no-maleficencia, autonomía, justicia, veracidad, solidaridad, lealtad y fidelidad (Colegio Colombiano de Psicólogos –COLPSIC-, 2012).

En cuanto a lo que a la investigación en psicología se refiere, se debe considerar el principio *No-maleficencia*, consagrado en el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo, el cual dice:

“Este principio demanda del psicólogo la activa protección de potenciales efectos nocivos, evitando intervenciones cuya pertinencia o eficacia no comprobada coloque al cliente en situación de riesgo de efectos adversos sin una razón proporcionada. En ese sentido, el

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

profesional debe interrumpir cualquier intervención o procedimiento ante la evidencia de que los efectos negativos superan los límites considerados por la doctrina del doble efecto, así como la participación en investigación cuando el sujeto hace evidente efectos negativos”.

Considerando estos referentes normativos, se establece que el presente estudio contribuye al conocimiento de los procesos biológicos y psicológicos de seres humanos y, en su propuesta, prevalece el criterio de respecto a la dignidad de los/las participantes, así como la protección de sus derechos.

Por ello, se garantiza la participación voluntaria de los sujetos en el estudio, así como los criterios de privacidad y confidencialidad de la información suministrada por los/las participantes. La investigación puede ser clasificada como de riesgo mínimo, lo cual será comunicado al participante de manera previa a iniciar la aplicación de las pruebas de evaluación. Así mismo, se le comunicará los datos de los investigadores, la justificación, objetivos, procedimientos y propósitos de la investigación, así como la garantía de recibir respuesta a sus preguntas y la no obtención de perjuicio ninguno si decide retirarse de la investigación en cualquier momento o prefiere tomar un descanso durante el proceso de evaluación o de desarrollo del programa.

De manera relacionada, se plantean a continuación los aspectos de la investigación que podrían generar posibles riesgos mínimos para los participantes y la forma en cómo serán abordados en el transcurso de la investigación:

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Comunicación de la información: La información y contenidos del programa responden a módulos desarrollados por expertos en el tema, y probados en diversos contextos culturales sin evidencia de ningún tipo de efecto secundario en los pacientes. Por lo que el programa se ciñe a la información allí expuesta.

Finalmente, se establece que ningún material resultado de las evaluaciones y obtenido durante el curso del proyecto será utilizado para fines comerciales. Cualquier envío de este material a otras dependencias o departamentos de la universidad se hará únicamente dentro del marco de los objetivos y propósitos de investigación de la presente propuesta, y será respaldado mediante documentos escritos que garanticen su utilización en un marco cooperativo de investigación y, en ningún caso, para fines comerciales.

7. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico que se le brinda a los datos de las evaluaciones. Inicialmente, se realiza el análisis de los dominios de las escalas CHIME-A y REQ, instrumentos implementados para medir el impacto del programa teniendo en cuenta las medidas pre y post. Para ello, se parte de los puntajes directos representados gráficamente, para luego analizar los resultados a partir de las pruebas estadísticas detalladas anteriormente. Finalmente, se analizan gráficamente los resultados obtenidos a partir de la encuesta de impacto del programa implementado.

7.1. Resultados de los dominios de la escala CHIME-A

A continuación, se presentan los resultados directos obtenidos en cada uno de los dominios de la escala CHIME-A para cada uno de los participantes, en las medidas pre y post intervención. Cada dominio está asociado con componentes claves del concepto de mindfulness, suponiendo cada uno de ellos una escala independiente para la que se extraen puntuaciones específicas, sin que pueda derivarse una puntuación global del instrumento.

Tras la presentación de las puntuaciones directas pre-intervención post-intervención para cada participante en forma gráfica, se presentan los resultados a partir de las pruebas estadísticas implementadas en cada uno de los dominios, con la idea de constatar las hipótesis de normalidad y la presencia o ausencia de cambios estadísticamente significativos mediante la comparación de medias de muestras relacionadas.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.1.1. Consciencia de las experiencias internas

Este dominio pretende identificar si el adolescente es consciente de lo que ocurre en el mismo, es decir, si es capaz de identificar cambios a nivel corporal asociados a los pensamientos y emociones. Un ejemplo de las variables que evalúan este dominio es: «Cuando mi estado de ánimo cambia, lo noto de inmediato» o «Me doy cuenta de las emociones que estoy sintiendo en el momento en que están sucediendo».

Gráficamente, las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante, se muestran a continuación (ver Gráfica 2):

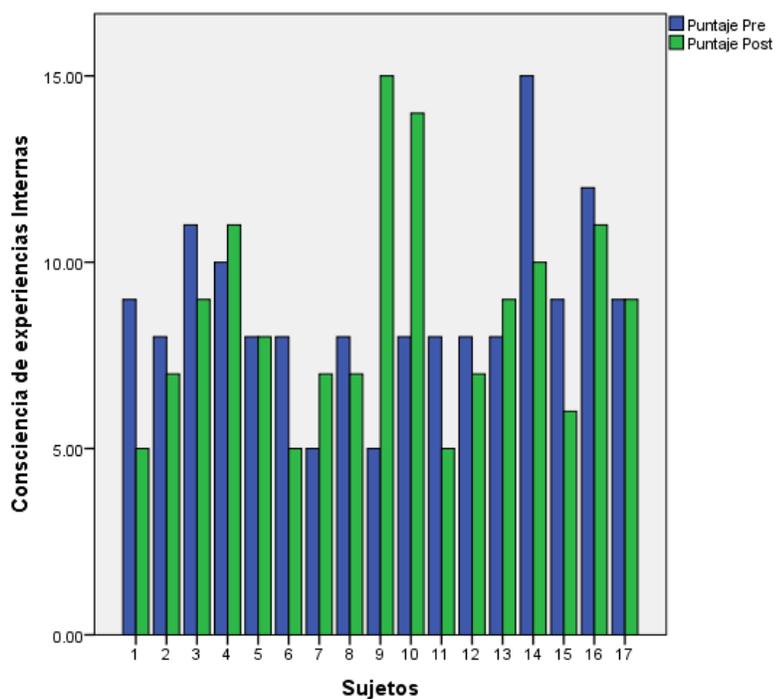


Gráfico 2 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala "Consciencia de las experiencias internas" del CHIME-A.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Como se puede observar en la gráfica, mientras que cinco participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, 10 redujeron las puntuaciones y dos de ellos mantuvieron el puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observa que no se cumple el supuesto de normalidad y, por tanto, se decide utilizar la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.345$).

7.1.2. Consciencia de las experiencias externas

Este dominio da cuenta de la capacidad del adolescente de identificar las experiencias que ocurren fuera de sí, es decir, de ser consciente de todo aquello que pasa externamente. Entre los ejemplos de las preguntas que evalúan este dominio se encuentran: «Me doy cuenta de los detalles de la naturaleza» o «Presto atención a la sensación de cosas como el viento en mi cabello o al sol en mi cara».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 3):

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

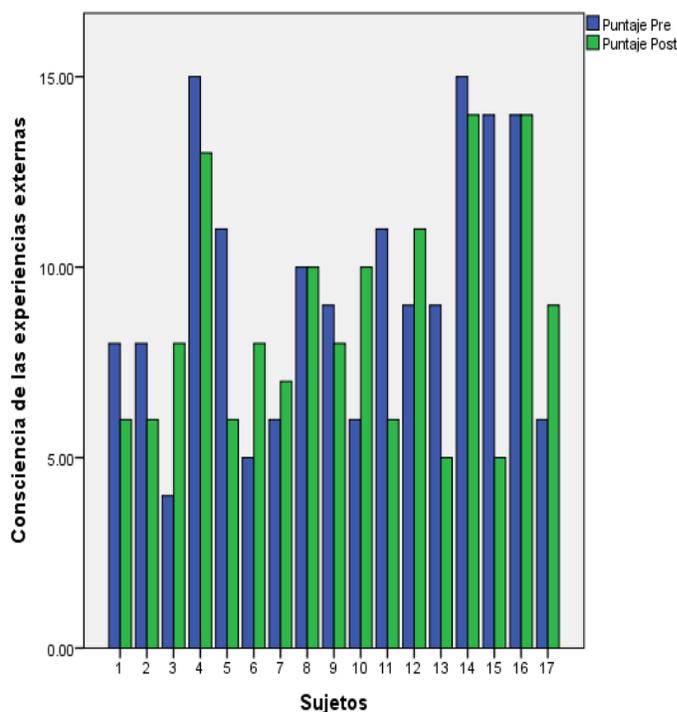


Grafico 3 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala "Consciencia de las experiencias externas" del CHIME-A.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que seis participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, nueve redujeron las puntuaciones y dos de ellos mantuvieron el puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observó que se cumplía el supuesto de normalidad y, por tanto, se decidió utilizar la prueba estadística paramétrica T Student para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.356$).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.1.3. Actuando con consciencia

Este dominio busca evaluar la capacidad del estudiante para lograr sus actividades diarias de forma consciente, es decir, poder realizar sus actividades y poder reconocer el estado en el que se encuentra actualmente, a nivel cognitivo y físico. Algunas de las variables que evalúan el dominio son: «Rompo o derramo cosas debido a que mis pensamientos están en otra parte» o «Me distraigo por recuerdos o fantasías».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 4):

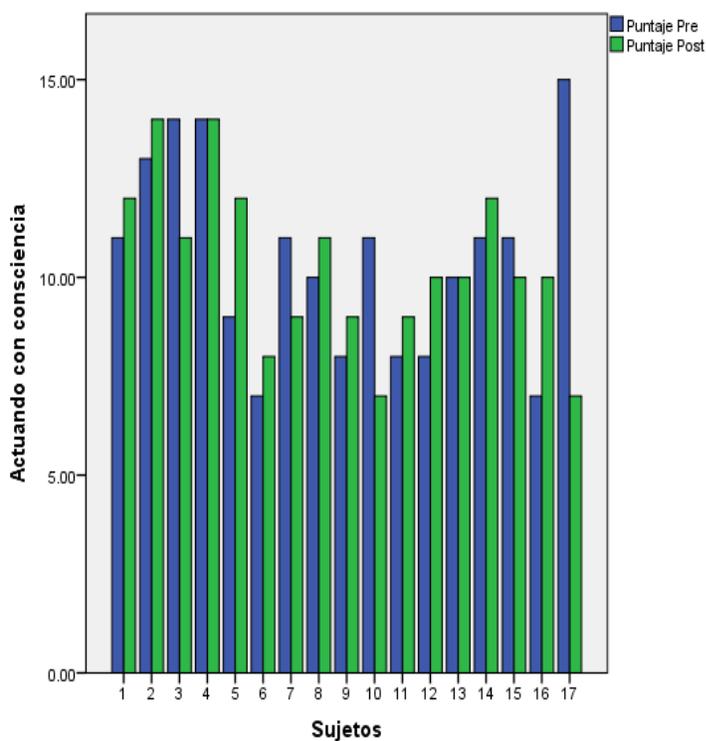


Gráfico 4 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala "Actuando con consciencia" del CHIME-A.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que 10 participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, cinco redujeron las puntuaciones y dos de ellos mantuvieron el puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observó que se cumplía el supuesto de normalidad y, por tanto, se decidió utilizar la prueba estadística paramétrica T Student para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.796$).

7.1.4. Aceptación/No juzgar

La Aceptación y No juzgar, busca evaluar si el adolescente realiza observaciones objetivas frente a lo que se presente en su mundo, es decir, si logra aceptar sus emociones y estados corporales y del mundo, sin realizar juicios de valor automáticos sobre aquellas experiencias. Ejemplos de variables que miden este dominio son: «Me doy cuenta de mis errores sin reprochármelos» e «Incluso cuando cometo un gran error, soy amable y paciente conmigo mismo».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 5):

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

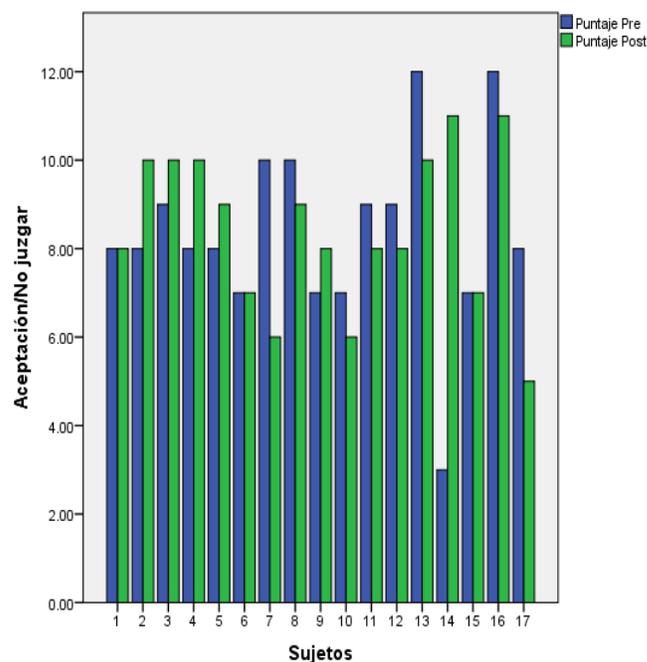


Grafico 5 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala "Aceptación/No juzgar" del CHIME-A.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que seis participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, ocho redujeron las puntuaciones y tres de ellos mantuvieron el puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observó que se cumplía el supuesto de normalidad y, por tanto, se decidió utilizar la prueba estadística paramétrica T Student para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.927$).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.1.5. Descentramiento/No reactividad

Este dominio evalúa si el adolescente logra controlar los impulsos asociados a sus estados emocionales, es decir, si puede interferir en su piloto automático frente a las distintas situaciones que se le planteen. Los ejemplos de las variables de dicho dominio son: «Soy capaz de darme cuenta de mis pensamientos y sentimientos sin enredarme en ellos» o «Me doy cuenta de mis pensamientos y puedo “alejarme” y verlos a distancia».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 6):

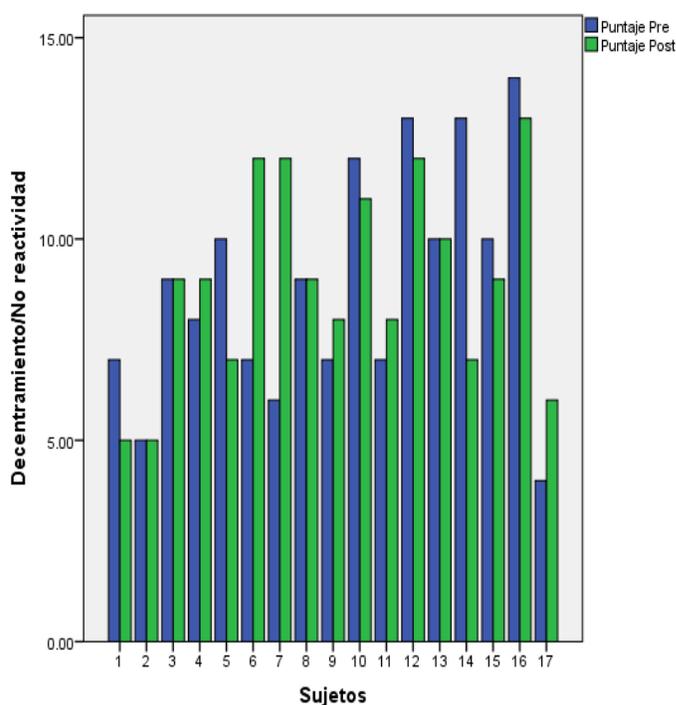


Gráfico 6 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Descentramiento/No reactividad” del CHIME-A.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Como se puede observar en la gráfica, mientras que seis participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, siete redujeron las puntuaciones y cuatro de ellos mantuvieron el puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observó que se cumplía el supuesto de normalidad y, por tanto, se decidió utilizar la prueba estadística paramétrica T Student para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.931$).

7.1.6. Apertura a la experiencia

La apertura a la experiencia da cuenta de la amplitud de consciencia del adolescente frente a lo que se presenta en su día a día, captando su estado emocional y pensamiento sin intentar cambiarlo. No hace referencia a alguna experiencia específica, si no a la cotidianidad, a la consciencia de las actividades en su vida diaria, con todas sus sensaciones tal y como se presentan. Ejemplos de los reactivos de esta dimensión son: «Trato de evitar el dolor emocional tanto como sea posible» o «Trato de estar ocupado(a) para sacar de mi mente ciertos pensamientos o sentimientos».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 7):

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

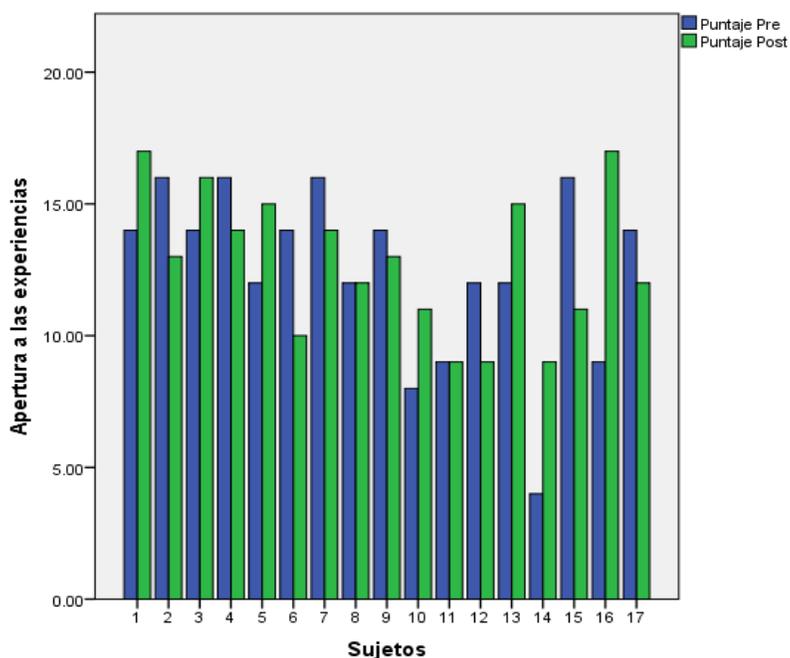


Gráfico 7 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala "Apertura a la experiencia" del CHIME-A.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que siete participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, ocho redujeron las puntuaciones y dos de ellos mantuvieron el puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observa que no se cumple el supuesto de normalidad y, por tanto, se decide utilizar la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.731$).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.1.7. Relatividad de los pensamientos

La relatividad de los pensamientos se refiere a la relación que hay entre los pensamientos y la persona, es decir, a cómo el sujeto asume y de qué forma actúa a partir de sus pensamientos.

Ejemplos de las variables que evalúan este dominio son: «Me doy cuenta de que mis pensamientos no siempre son hechos» o «Me doy cuenta de que mi punto de vista no siempre se basa en hechos»

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 8):

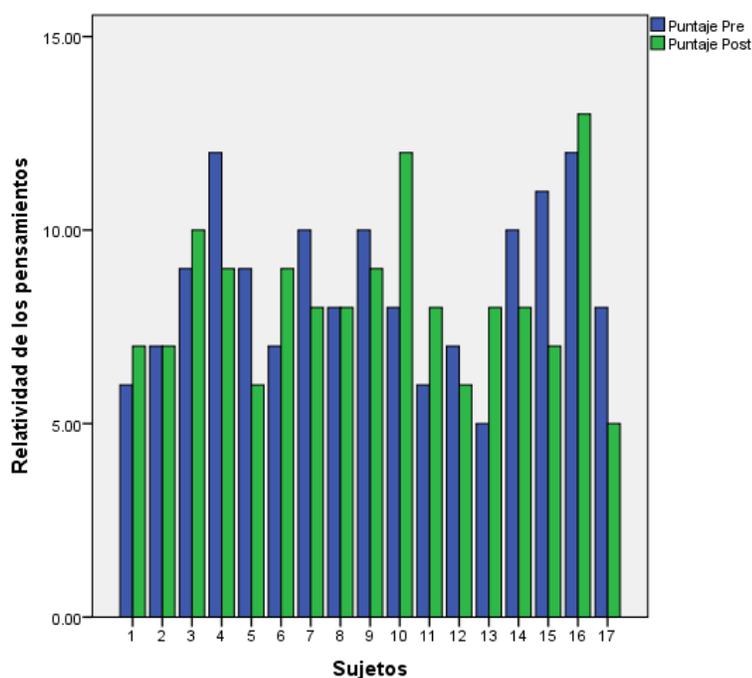


Gráfico 8 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala "Relatividad de los pensamientos" del CHIME-A.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Como se puede observar en la gráfica, mientras que siete participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, ocho redujeron las puntuaciones y dos de ellos mantuvieron el puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observó que se cumplía el supuesto de normalidad y, por tanto, se decidió utilizar la prueba estadística paramétrica T Student para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.611$).

7.1.8. Insight

Este dominio hace referencia al momento en el que la persona sale de sus conductas automáticas, es decir, supone hacerse consciente de los momentos en los que se encuentra en lo que comúnmente se conoce como piloto automático. Los ejemplos de las variables que evalúan dicho dominio son: «Cuando me doy cuenta de que hice las cosas más complicadas de lo que realmente son, me hace sonreír» o «Soy capaz de sonreírme a mí mismo cuando me doy cuenta de que le di demasiada importancia a un pequeño problema».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 9):

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

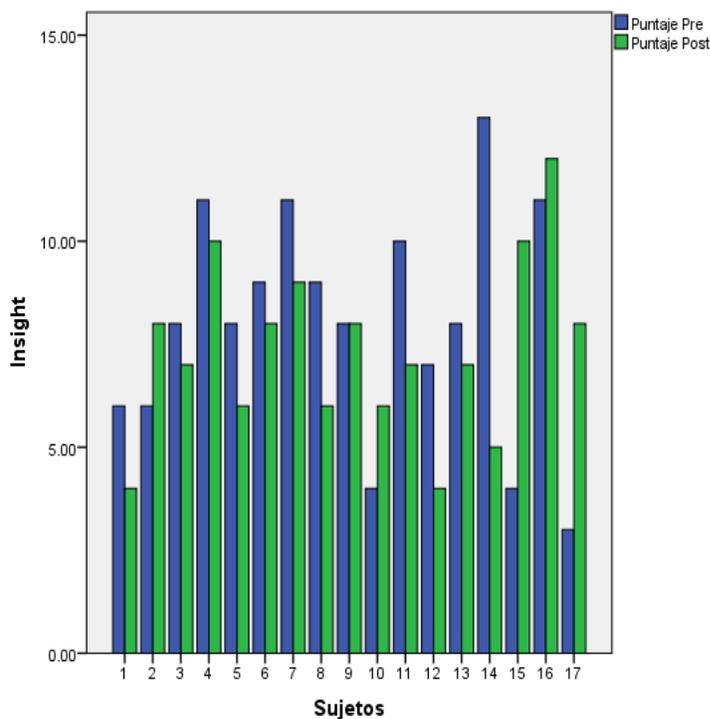


Grafico 9 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Insight” del CHIME-A.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que cinco participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, 11 redujeron las puntuaciones y uno de ellos mantuvo el mismo puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observó que se cumplía el supuesto de normalidad y, por tanto, se decidió utilizar la prueba estadística paramétrica T Student para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.425$).

7.2. Resultados de las dimensiones de la escala REQ

Al igual que en el análisis de los resultados de la anterior escala, a continuación, se presentan las puntuaciones directas de los participantes en las medidas pre y post intervención de forma gráfica, y los resultados correspondientes a los análisis estadísticos de comparación entre las mismas por cada dominio de la escala.

7.2.1. Disfuncional Interna

Esta dimensión hace referencia al uso que el adolescente hace de sus recursos propios de afrontamiento (e.g. pensamientos), pero que no logra una conducta adaptativa en su medio. Ejemplos de esta dimensión son: «Me hago daño o castigo de algún modo» o «Me obsesiono con mis pensamientos y sentimientos».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 10):

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

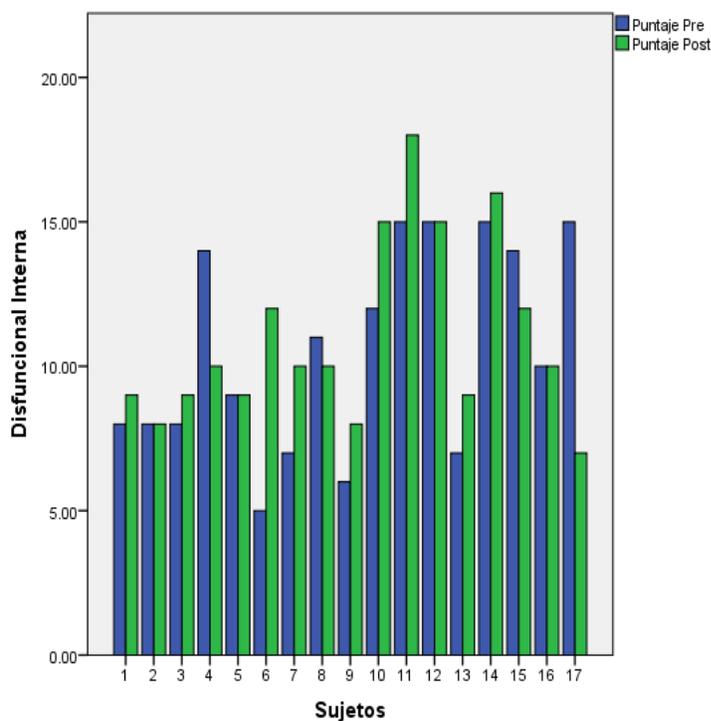


Grafico 10 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Disfuncional Interna” del REQ.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que nueve participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, cuatro redujeron las puntuaciones y cuatro de ellos mantuvieron el mismo puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observa que no se cumple el supuesto de normalidad y, por tanto, se decide utilizar la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.361$).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.2.2. Funcional Interna

Dimensión que se refiere al uso de recursos propios (e.g. pensamientos) para regular las emociones intensas de forma adaptativa según su contexto. Ejemplos de esta dimensión son: «Reviso (reconsidero) mis ideas y creencias» o «Planteo que pudo hacer mejor la próxima vez».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 11):

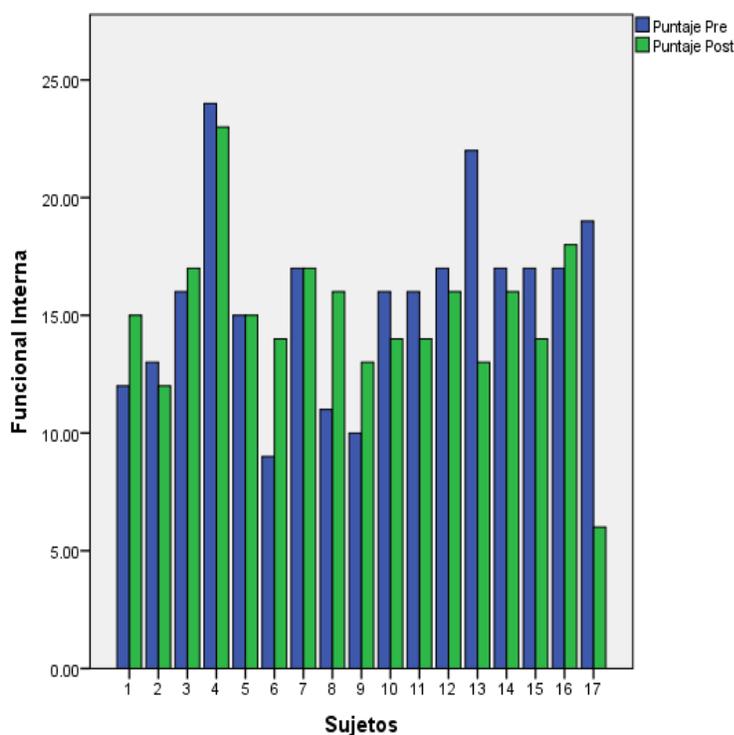


Gráfico 11 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Funcional Interna” del REQ.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Como se puede observar en la gráfica, mientras que seis participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, nueve redujeron las puntuaciones y dos de ellos mantuvieron el mismo puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observó que se cumplía el supuesto de normalidad y, por tanto, se decidió utilizar la prueba estadística paramétrica T Student para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.433$).

7.2.3. Disfuncional Externa

Esta dimensión da cuenta del uso de medios externos para regular nuestros estados emocionales expresándose en conductas no adaptativas en el contexto. En otras palabras, hace referencia a las formas no adaptativas de afrontar los estresores externos. Ejemplos de esta dimensión son: «Me desquito con otros verbalmente (p. ej. Gritando, discutiendo)» o «Acoso a otras personas (p. ej. diciéndoles cosas desagradables, golpeándolas)».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 12):

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

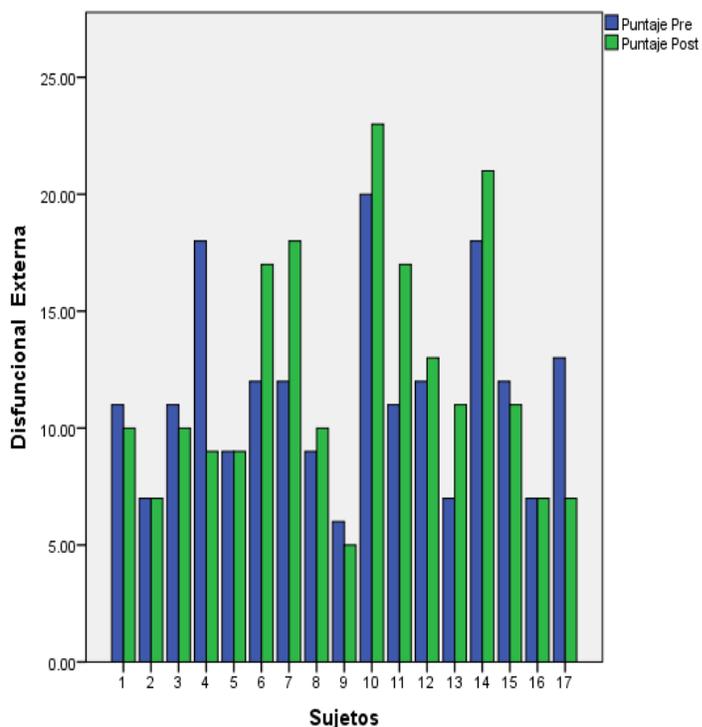


Grafico 12 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala “Disfuncional Externa” del REQ.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que ocho participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, seis redujeron las puntuaciones y tres de ellos mantuvieron el mismo puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observó que se cumplía el supuesto de normalidad y, por tanto, se decidió utilizar la prueba estadística paramétrica T Student para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.547$).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.2.4. Funcional Externa

Esta dimensión hace referencia al uso de medios externos para ayudarnos a regular nuestras emociones de forma adaptativa en su contexto. Ejemplos de esta dimensión son: «Hablo con alguien acerca de cómo me siento» o «Pido consejos a otros».

A continuación, se presentan gráficamente las puntuaciones directas obtenidas en las mediciones pre-intervención y post-intervención para cada participante (ver Gráfica 13):

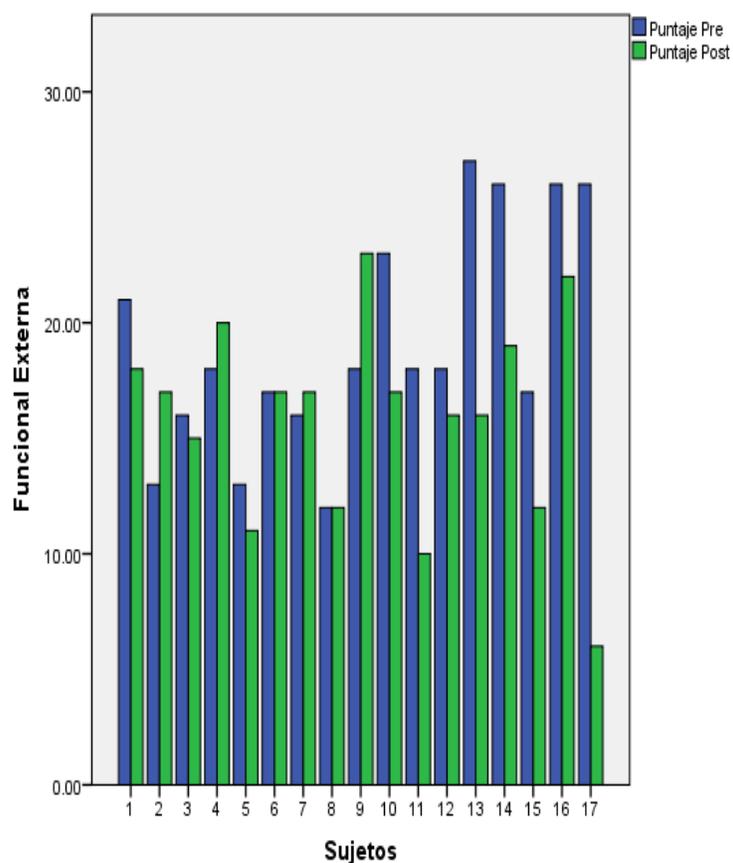


Gráfico 13 Puntuaciones directas pre y post-intervención de los participantes en subescala "Funcional Externa" del REQ.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que cuatro participantes incrementaron sus puntuaciones en la medida post-intervención respecto a la medida previa a la intervención, 11 redujeron las puntuaciones y dos de ellos mantuvieron el mismo puntaje en los dos momentos de evaluación.

Al aplicar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk a los datos, se observó que se cumplía el supuesto de normalidad y, por tanto, se decidió utilizar la prueba estadística paramétrica T Student para comparar las medias entre las dos mediciones, cuyos resultados muestran que sí hay diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención ($p=.036$).

7.3. Resultados de la Encuesta de Impacto del programa Learning to BREATHE

La Encuesta de Impacto del programa supone una herramienta de construcción propia que tiene como objetivo general dar cuenta de la valoración que hacen los participantes sobre el programa específico y el impacto que perciben que ha tenido éste en diferentes ámbitos de sus vidas, con el fin de comparar las medidas de resultados en las escalas de mindfulness y regulación emocional con las estimaciones subjetivas que hacen los estudiantes acerca del programa.

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en cada una de las preguntas de la encuesta por parte de la muestra de participantes, atendiendo a las dimensiones de evaluación, a

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

saber: actitud de no juzgar, actitud de Prestar atención de forma particular a propósito, Actitud de Estar en el momento presente y actitud de Observar las cosas tal y como son

7.3.1. Actitud de *No Juzgar*

En las tres preguntas que evalúan esta dimensión, se indaga por las posturas del estudiante respecto a la actitud de No Juzgar, el cual es uno de los componentes bases de la práctica mindfulness. A continuación, se presenta la distribución de las respuestas de los participantes a cada una de las preguntas.

7.3.1.1. *¿Consideras que hubo un cambio en esta actitud después de terminar el programa mediante las actividades realizadas?*

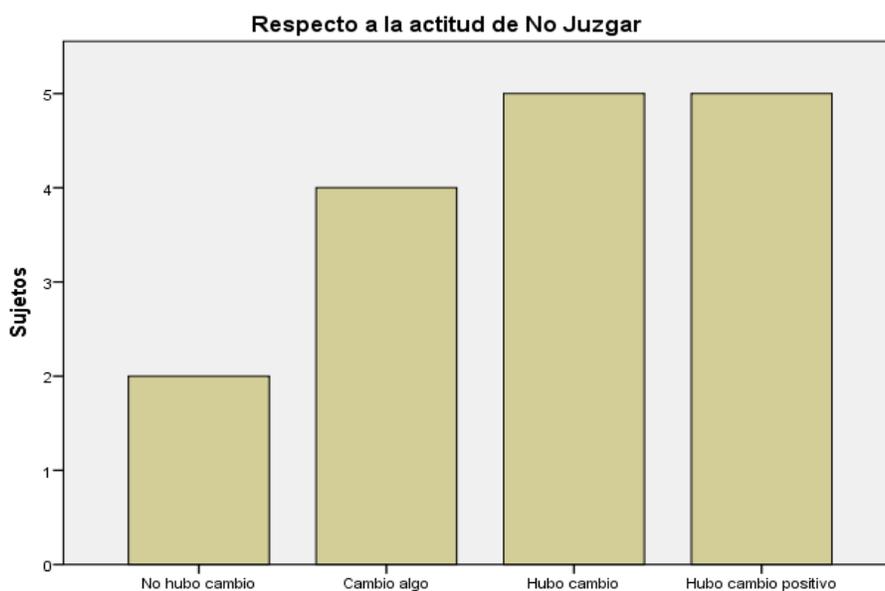


Grafico 14 Percepción de cambio en la actitud de no juzgar tras la intervención, por parte de los participantes.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Como se puede observar en la gráfica, mientras que dos participantes consideraron que no hubo cambios en esta actitud tras el programa de entrenamiento, cuatro manifestaban que sí cambió algo y diez que hubo cambios, de éstos, cinco valoraban el cambio como positivo.

7.3.1.2. *¿Qué tan útil consideras esta actitud en tu vida diaria?*

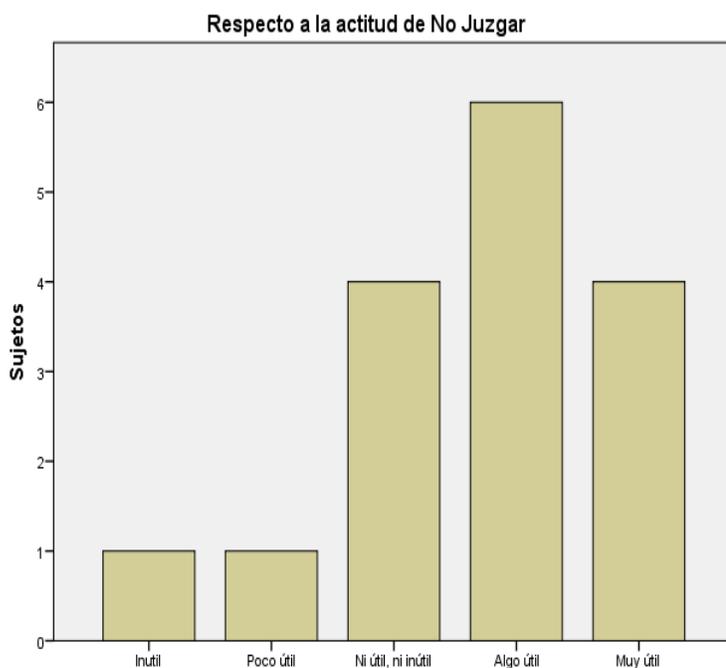


Grafico 15 Percepción de utilidad de la actitud de no juzgar en la vida diaria, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que un participante consideró inútil esta actitud y otro como poco útil, cuatro no la consideraban ni útil ni inútil, mientras que seis la valoraban como algo útil y cuatro como muy útil.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.3.1.3. ¿Qué tanto considera continuar practicando esta actitud mediante la meditación mindfulness?

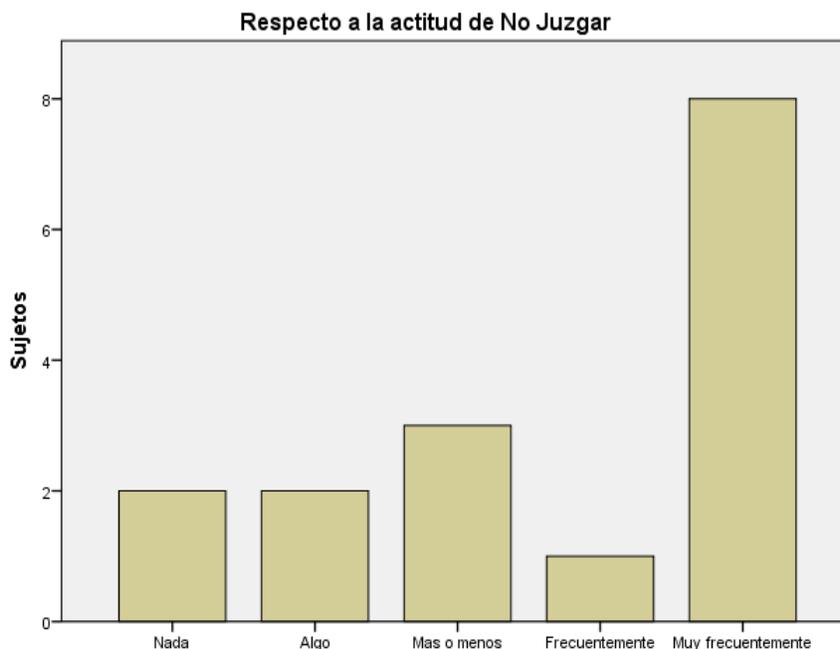


Grafico 16 Disposición a continuar practicando la actitud de no juzgar mediante la práctica de mindfulness, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que dos participantes no consideraban continuar practicando la actitud de no juzgar mediante la práctica de mindfulness, dos consideraban continuar practicándola algo, tres más o menos, uno solo consideraba practicarla frecuentemente y ocho muy frecuentemente.

Teniendo en cuenta los resultados, encontramos que mínimamente 9 de los 16 evaluados piensan que hay cambios, que es útil y que han considerado volver a practicar dicha actitud.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.3.2. Actitud de Prestar atención de forma particular a propósito

El prestar atención de forma intencionada, es el primer elemento de entrenamiento presente en las prácticas de la meditación mindfulness, ya que permite ir avanzando en cada uno de los aspectos que le siguen. En las tres preguntas que evalúan esta dimensión, se indaga por esta actitud atencional. A continuación, se presenta la distribución de las respuestas de los participantes a cada una de las preguntas.

7.3.2.1. *¿Considera que hubo un cambio en esta actitud después de terminar el programa mediante las actividades realizadas?*

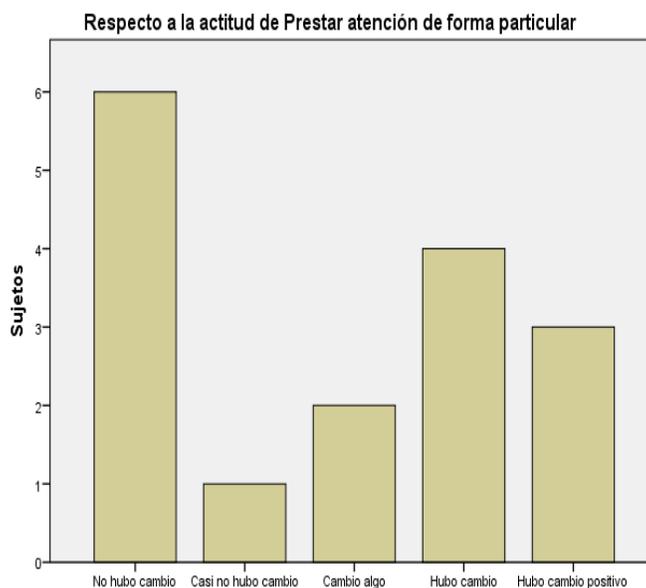


Grafico 17 Percepción de cambio en la actitud de prestar atención de forma intencionada tras la intervención, por parte de los participantes.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Como se puede observar en la gráfica, mientras que seis participantes consideraron que no hubo cambios en esta actitud tras el programa de entrenamiento, uno manifestó que casi no hubo cambio, dos que esta actitud sí cambió algo y siete que hubo cambios, de éstos, tres valoraban el cambio como positivo.

7.3.2.2. *¿Qué tan útil consideras esta actitud en tu vida diaria?*

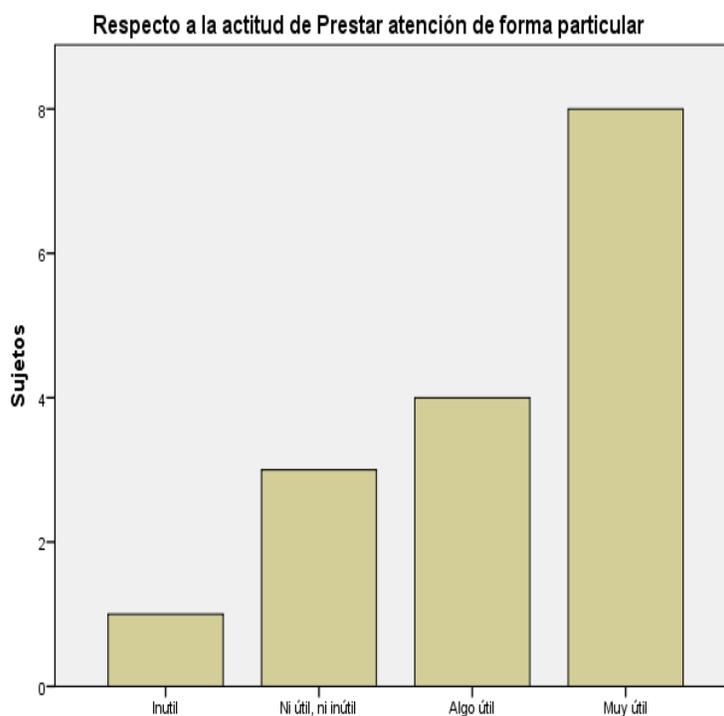


Gráfico 18 Percepción de utilidad de la actitud de prestar atención de forma intencionada en la vida diaria, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que un participante consideró inútil esta actitud y tres como poco útil, otros tres no la consideraban ni útil ni inútil, mientras que cuatro la valoraban como algo útil y ocho como muy útil.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.3.2.3. *¿Qué tanto considera continuar practicando esta actitud mediante la meditación mindfulness?*

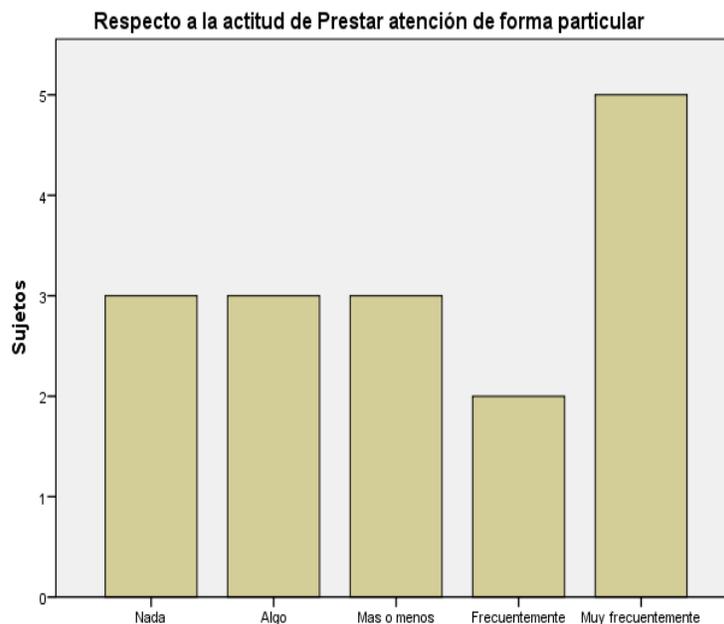


Grafico 19 Disposición a continuar practicando la actitud de prestar atención de manera intencionada mediante la práctica de mindfulness, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que tres participantes no consideraban continuar practicando la actitud de no juzgar mediante la práctica de mindfulness, otros tres consideraban continuar practicándola algo, tres más o menos, dos consideraban practicarla frecuentemente y cinco muy frecuentemente.

Teniendo en cuenta los resultados, encontramos que mínimamente 9 de los 16 estudiantes evaluados no lograron percibir cambios, a pesar de que 12 de 16 encuentran utilidad en dicha actitud. Finalmente, más de la mitad de los evaluados no consideran o se plantean dudas respecto a la continuidad de la práctica mindfulness para el desarrollo de dicha actitud.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.3.3. Actitud de Estar en el momento presente

El desarrollo de la actitud de estar en el momento presente da cuenta de la capacidad del adolescente de poder realizar sus actividades de forma consciente, dejando de lado la ejecución de sus actividades de forma automática. En las tres preguntas que evalúan esta dimensión, se indaga por esta actitud. A continuación, se presenta la distribución de las respuestas de los participantes a cada una de las preguntas.

7.3.3.1. *¿Considera que hubo un cambio en esta actitud después de terminar el programa mediante las actividades realizadas?*

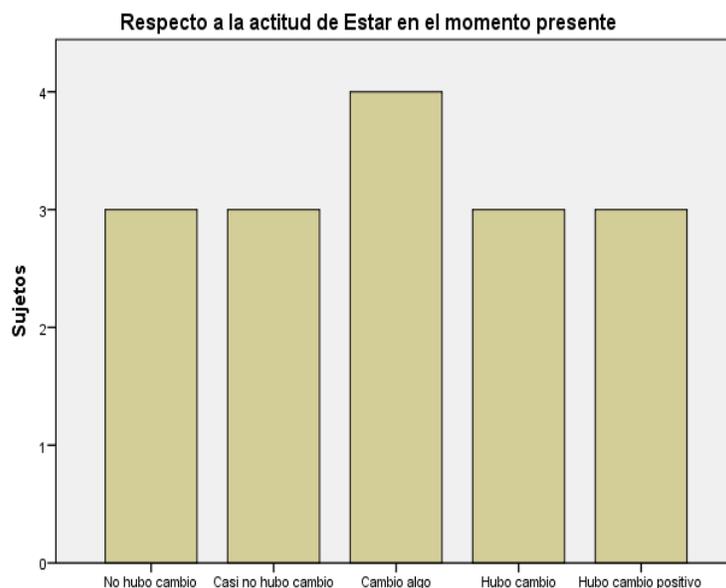


Grafico 20 Percepción de cambio en la actitud de estar en el momento presente tras la intervención, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que tres participantes consideraron que no hubo cambios en esta actitud tras el programa de entrenamiento, tres manifestaron que casi no

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

hubo cambios, cuatro que esta actitud sí cambió algo y seis que hubo cambios, de éstos, tres valoraban el cambio como positivo.

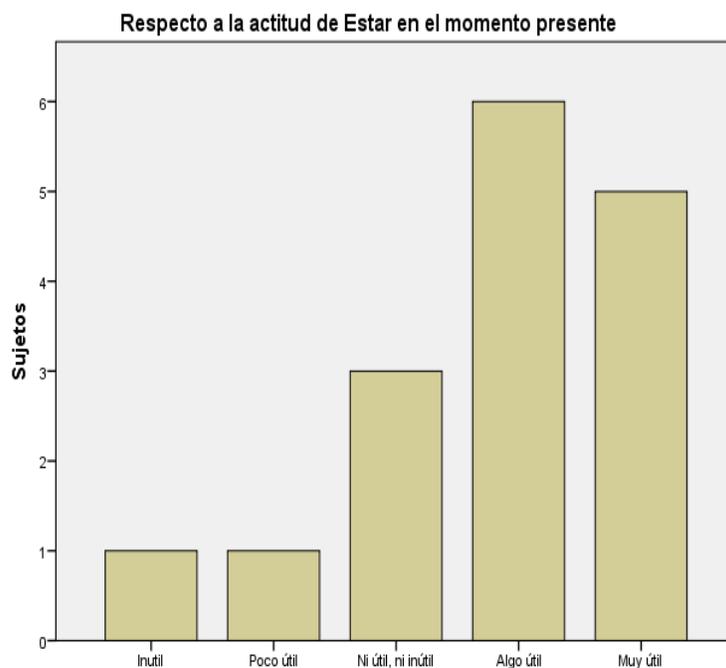
7.3.3.2. ¿Qué tan útil consideras esta actitud en tu vida diaria?

Grafico 21 Percepción de utilidad de la actitud de estar en el momento presente en la vida diaria, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que un participante consideró inútil esta actitud y otro como poco útil, otros tres no la consideraban ni útil ni inútil, mientras que seis la valoraban como algo útil y cinco como muy útil.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.3.3.3. ¿Qué tanto considera continuar practicando esta actitud mediante la meditación mindfulness?



Grafico 22 Disposición a continuar practicando la actitud de estar en el momento presente mediante la práctica de mindfulness, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que un participante no consideraba continuar practicando la actitud de no juzgar mediante la práctica de mindfulness, otros dos consideraban continuar practicándola algo, tres más o menos, siete consideraban practicarla frecuentemente y tres muy frecuentemente.

Teniendo en cuenta los resultados, se observa que no hay una tendencia ni positiva ni negativa en los estudiantes acerca de la percepción de los cambios, caso contrario a las otras dos dimensiones evaluadas, donde se observa que mínimamente 10 de los encuestados perciben dicha actitud como útil y se plantean la posibilidad de continuar con la práctica.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.3.4. Actitud de Observar las cosas tal y como son

Esta actitud da cuenta de la capacidad del adolescente de observar las experiencias internas y externas de forma neutral, es decir, de lograr tener una mirada objetiva de los eventos del mundo. En las tres preguntas que evalúan esta dimensión, se indaga por esta actitud. A continuación, se presenta la distribución de las respuestas de los participantes a cada una de las preguntas.

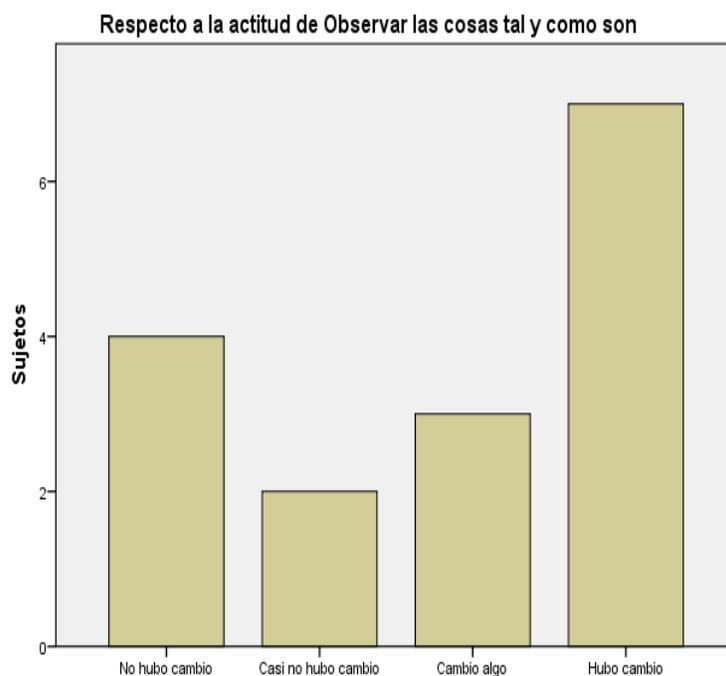
7.3.4.1. ¿Considera que hubo un cambio en esta actitud después de terminar el programa mediante las actividades realizadas?

Grafico 23 Percepción de cambio en la actitud de observar las cosas tal y como son tras la intervención, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que cuatro participantes consideraron que no hubo cambios en esta actitud tras el programa de entrenamiento, dos manifestaron que casi no

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

hubo cambios, tres que esta actitud sí cambió algo y siete que hubo cambios, de éstos, ninguno valoraba el cambio como positivo.

7.3.4.2. *¿Qué tan útil consideras esta actitud en tu vida diaria?*

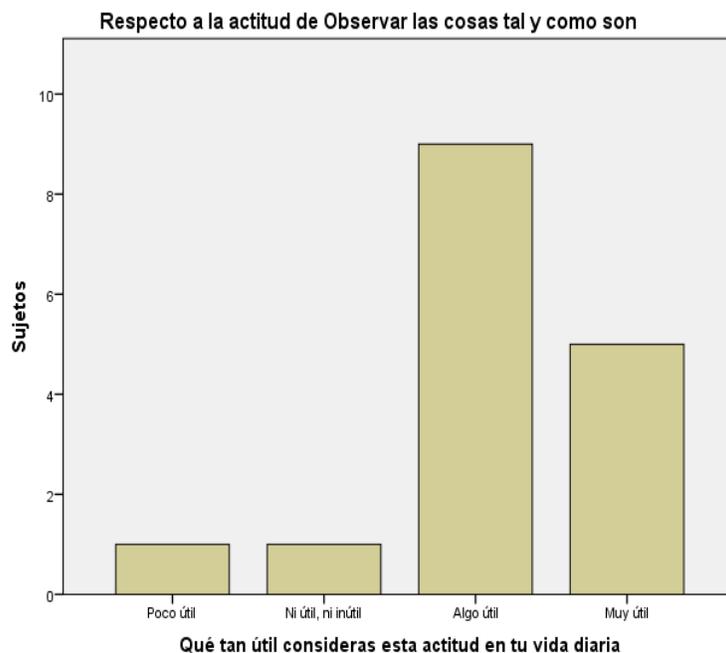


Grafico 24 Percepción de utilidad de la actitud de observar las cosas tal y como son en la vida diaria, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que un participante consideró inútil esta actitud, otro no la consideraba ni útil ni inútil, mientras que diez la valoraban como algo útil y cinco como muy útil.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.3.4.3. *¿Qué tanto considera continuar practicando esta actitud mediante la meditación mindfulness?*

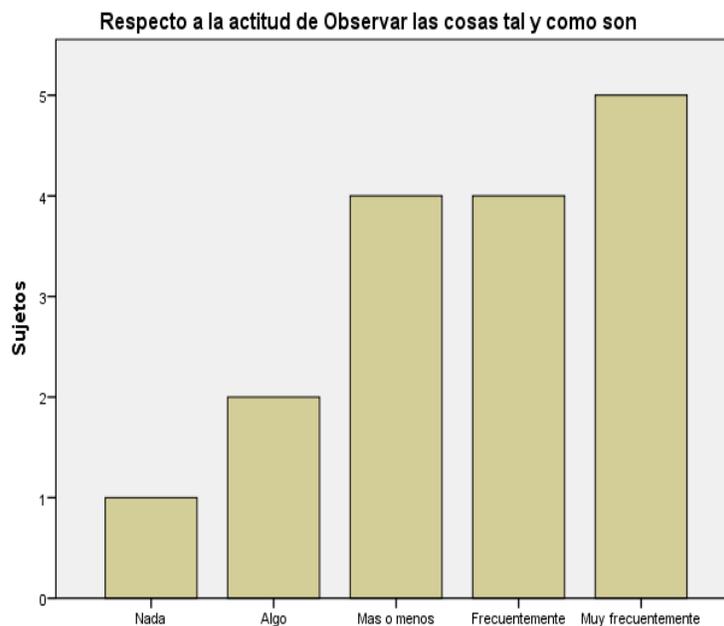


Grafico 25 Disposición a continuar practicando la actitud de observar las cosas tal y como son mediante la práctica de mindfulness, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que un participante no consideraba continuar practicando la actitud de no juzgar mediante la práctica de mindfulness, otros dos consideraban continuar practicándola algo, cuatro más o menos, cuatro consideraban practicarla frecuentemente y cinco muy frecuentemente.

Teniendo en cuenta los resultados, se observa que 10 de los 16 estudiantes perciben cambios en la actitud, siendo la percepción de utilidad la que presente tendencias más altas (14 de 16 estudiantes), ajustándose a la tendencia de los estudiantes que consideran continuar con la práctica (13 de 16).

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.3.5. Disposición a la práctica diaria de actividades de mindfulness

En este apartado de la encuesta, se pregunta a los estudiantes acerca de su disposición a practicar algunas actividades de mindfulness de manera diaria, de manera complementaria a las preguntas previas sobre la disposición a la práctica de las actitudes de mindfulness. En este sentido, se pregunta a los estudiantes por la continuidad de algunas prácticas específicas pidiéndoles que señalen la frecuencia con la que consideran realizar dicha práctica. Las opciones planteadas van desde Nada hasta Muy frecuentemente. Las actividades de mindfulness sobre las que se indagan son: escaneo corporal, respiración consciente, consciencia de las emociones, comer de forma consciente, consciencia de las actividades cotidianas y amabilidad consciente.

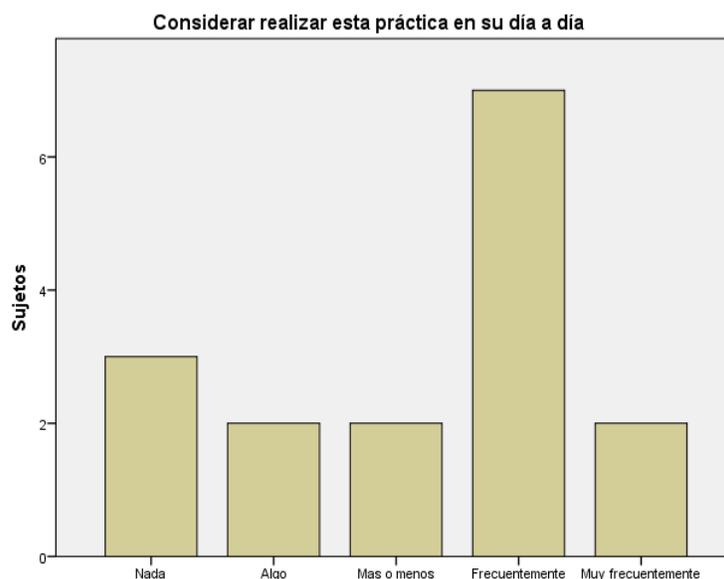
7.3.5.1. Escaneo corporal

Grafico 26 Disposición a la práctica diaria de escaneo corporal, por parte de los participantes.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Como se puede observar en la gráfica, mientras que tres participantes no consideraban continuar practicando el escaneo corporal de manera diaria, otros dos consideraban continuar practicándolo algo, dos más o menos, siete consideraban practicarla frecuentemente y dos muy frecuentemente.

7.3.5.2. Respiración consciente

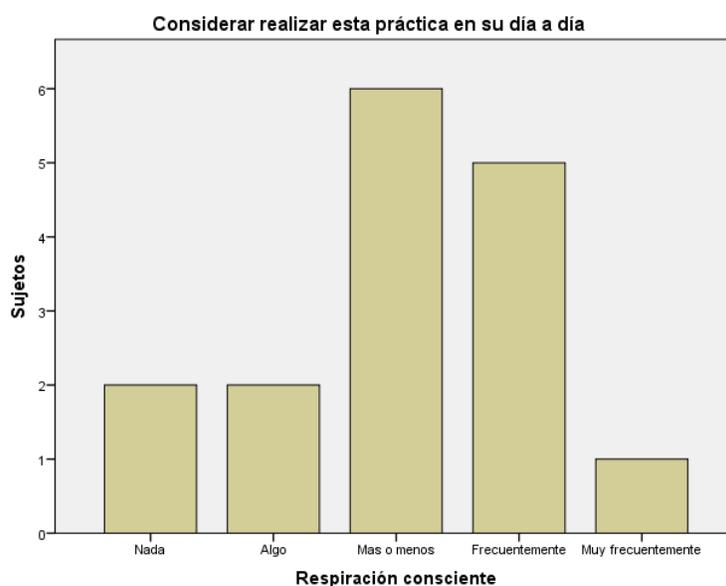


Grafico 27 Disposición a la práctica diaria de respiración consciente, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que dos participantes no consideraban continuar practicando esta actividad de manera diaria, otros dos consideraban continuar practicándolo algo, seis más o menos, cinco consideraban practicarla frecuentemente y uno muy frecuentemente.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

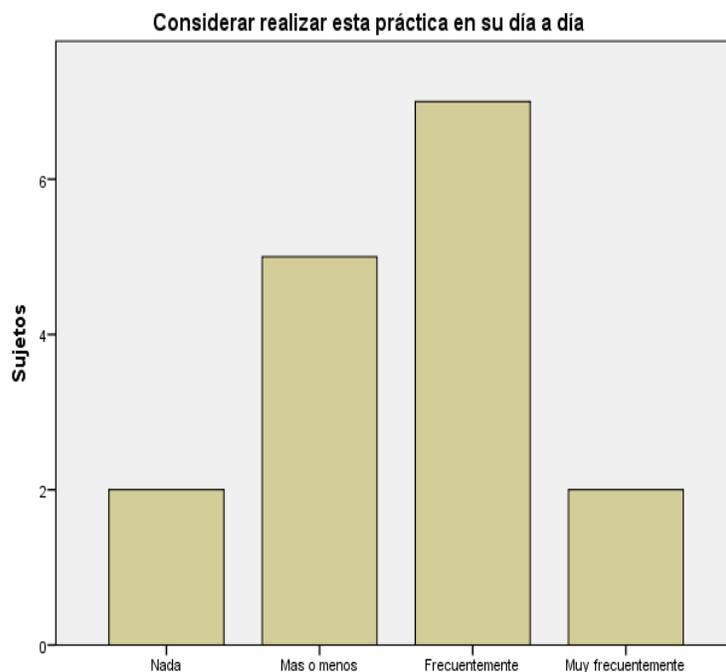
7.3.5.3. *Consciencia de las emociones*

Grafico 28 Disposición a la práctica diaria de la consciencia de las emociones, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que dos participantes no consideraban continuar practicando esta actividad de manera diaria, otros cinco consideraban continuar practicándolo más o menos, siete consideraban practicarla frecuentemente y dos muy frecuentemente.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

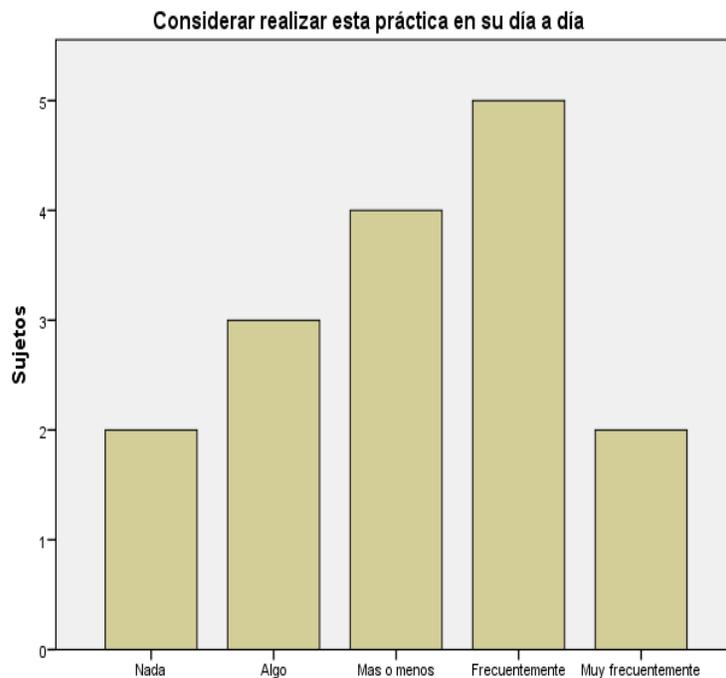
7.3.5.4. Comer de forma consciente

Grafico 29 Disposición a la práctica diaria de comer de forma consciente, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que dos participantes no consideraban continuar practicando esta actividad de manera diaria, otros tres consideraban continuar practicándolo algo, cuatro más o menos, cinco consideraban practicarla frecuentemente y dos muy frecuentemente.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

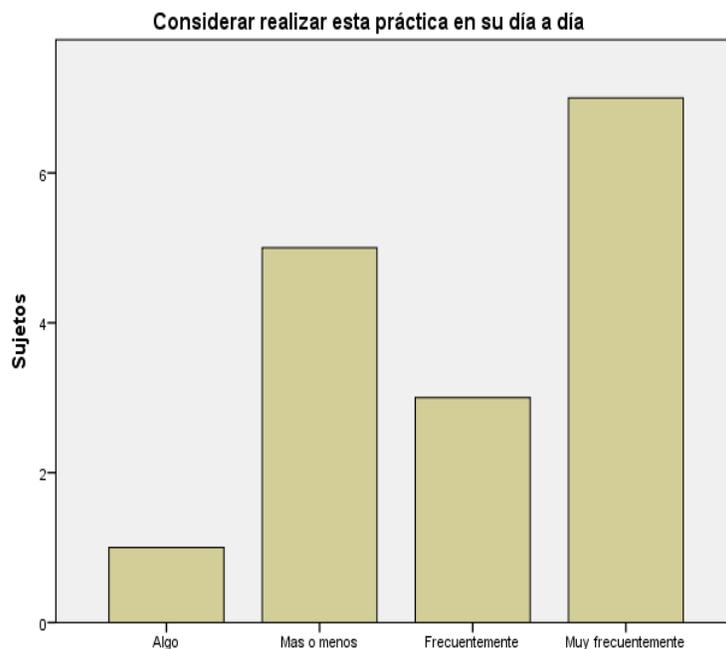
7.3.5.5. Consciencia de las actividades cotidianas

Grafico 30 Disposición a la práctica diaria de la consciencia de las actividades cotidiana, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que un participante consideraba continuar practicando algo esta actividad de manera diaria, otros cinco consideraban continuar practicándola más o menos, tres consideraban practicarla frecuentemente y siete muy frecuentemente.

7.3.5.6. Amabilidad consciente

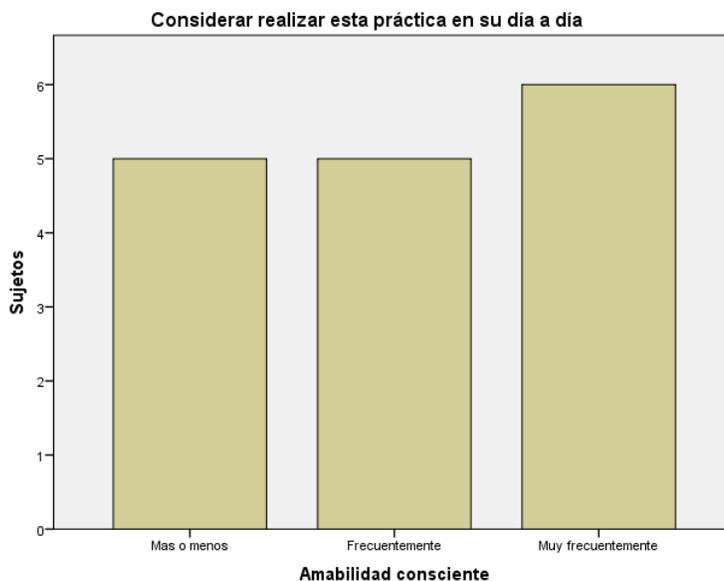


Grafico 31 Disposición a la práctica diaria de la amabilidad consciente, por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que cinco participantes consideraban continuar practicando más o menos esta actividad de manera diaria, otros cinco consideraban continuar practicándola frecuentemente y seis muy frecuentemente.

Teniendo en cuenta los resultados, se observa que las actividades correspondientes a la consciencia en las actividades cotidianas y la amabilidad consciente son las que cuentan con mayor disposición por parte de los estudiantes para la práctica diaria, mientras que la respiración consciente es la que muestra menor disposición por parte de los participantes.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7.3.6. Valoración general del programa

Finalmente, en este apartado de la encuesta, se preguntaba a los estudiantes acerca de sus valoraciones generales del programa, para obtener una calificación general del grupo acerca del mismo. A continuación, puede observarse la distribución de las respuestas de los participantes a la escala de medida, mediante la siguiente representación gráfica.

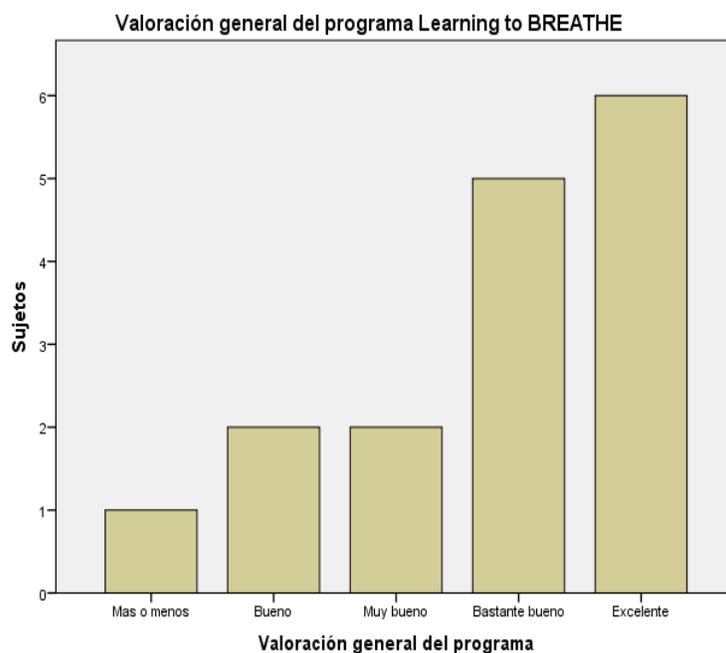


Grafico 32 Valoración general del programa por parte de los participantes.

Como se puede observar en la gráfica, mientras que un solo participante valoraba el programa como más o menos, dos lo consideraban como bueno y otros dos como muy bueno, cinco como bastante bueno y seis como excelente. En este sentido, se observa una tendencia a dar una buena calificación del programa por parte de los participantes.

8. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos mediante los análisis estadísticos de los datos en la presente investigación, se puede plantear que el programa *Learning to BREATHE* enfocado en la adquisición de los fundamentos de la práctica mindfulness para la regulación emocional, no logró mejoras significativas a nivel general en cuanto a las habilidades de mindfulness y de regulación emocional, teniendo en cuenta las comparaciones de medias entre las medidas pre y post intervención. Sin embargo, es necesario entrar a detallar las razones que podrían explicar estos resultados, basándose en la experiencia de la implementación del programa y las condiciones específicas bajo las que éste fue llevado a cabo. Adicionalmente, cabe comparar estos resultados con los obtenidos en la encuesta de impacto, dado que se pueden inferir discrepancias entre ambas estrategias de medición.

Según lo observado a partir del tratamiento estadístico de los datos, la única dimensión en la que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pre y post intervención fue la dimensión Funcional Externa de la escala REQ, mientras que en resto de dominios de esta escala y de la CHIME-A no se encontraron diferencias estadísticamente significativas tras la intervención, a excepción de una de las dimensiones (, contrario a otros estudios que evalúan la eficacia en la regulación emocional en adolescentes desde el mismo programa (Broderick & Metz, 2009; Eva & Thayer, 2017; Fung, Guo, Jin, Bear, & Lau, 2016; Metz et al., 2013).

Todos los estudios referenciados son en población adolescente, pero en cada uno varían las edades promedio. Únicamente uno de estos cuenta con un promedio de edad cercana a la

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

población de esta investigación ($M=11.82$ vs $M=12.7$; Fung et al., 2016). El estudio busca observar los efectos del programa en estudiantes pertenecientes a etnias minoritarias en una escuela pública en Estados Unidos, teniendo como criterio que contaran con algunos síntomas de depresión, de los cuales el 52.6% se auto identifican como Latinos, de una muestra total de 19 estudiantes, siendo lo más cercano a nuestro contexto. El programa fue adaptado, y contaba con una sesión de 60 minutos semanales durante 12 semanas, pidiéndoles practicar las habilidades aprendidas en las sesiones.

Los tiempos de intervención distan muchos entre la presente investigación y la anterior mencionada (6 sesiones en 4 semanas vs 12 sesiones en 12 semanas), dando cuenta que la adquisición de las habilidades mindfulness requieren condiciones y tiempos específicos para lograr encontrar diferencias significativas, resaltando también la necesidad de lograr la implementación por fuera de los espacios de trabajos formales.

Ahora bien, de la escala de regulación emocional (REQ) la dimensión funcional externa es la única que presenta diferencias al comparar las medias de las medidas pre y post intervención. Sin embargo, al observar la gráfica, se encuentra que los cambios que se observan no son positivos, ya que en 11 de los estudiantes se redujeron las puntuaciones en comparación a la evaluación pre. Esto puede deberse a la percepción misma que se tenga del ambiente escolar por parte de los estudiantes, ya que las estrategias de regulación pueden depender de dicha percepción matizados por el rol que cumplen los docentes (Wang & Holcombe, 2010), sin embargo, no contamos con datos suficientes para sustentar dicha posición.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Para explicar estos hallazgos, es necesario indagar sobre las condiciones reales bajo las que el programa fue implementado, teniendo en cuenta varios aspectos fundamentales, como, por ejemplo, los limitados espacios y tiempos disponibles para llevarlo a cabo. La institución educativa, que es de carácter privado, cuenta con un calendario interno que permite organizar las distintas actividades curriculares y extracurriculares, lo que le permite llevar un control de los tiempos necesarios para cumplir los objetivos planeados. Esto llevó a que se requiriera acoplarse al calendario existente de la institución a la hora de implementar el programa fue necesario, teniendo en cuenta las variaciones posibles en el transcurrir del periodo académico.

El programa, junto con las evaluaciones, fue llevado a cabo en las últimas semanas del calendario académico establecido, lo que limitaba los tiempos de evaluación e intervención (Véase Cronograma). Igualmente, el desarrollo de las actividades dependió de cómo se establecían las clases, es decir, se contaba únicamente con los espacios de clase para cada sesión, acordados con los profesores, que son de 45 minutos incluyendo el tiempo de desplazamiento al espacio. Los espacios utilizados eran salones de clases disponibles, que dependían de las horas cotidianas de clases y de las actividades que se estuvieran realizando. En este sentido, no se contaba con espacios fijos de trabajo que cumplieran con las características específicas que exigía el programa de intervención (Broderick, P. C., 2013). Además, los tiempos entre cada sesión no eran los adecuados, por lo que la asignación de tareas no fue posible llevarla a cabo según lo recomendado, lo que dificultaba la adquisición de las habilidades por fuera de los espacios de trabajo. Además, como se comenta en las especificaciones del programa, se acordó desarrollar la versión de seis sesiones debido al tiempo total que se tenía disponible que era de 4 semanas.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Por otra parte, la institución cuenta con una variedad amplia de estudiantes con distintas problemáticas a nivel emocional, cognitiva, conductual, o física, por lo que es de carácter prioritario un trabajo articulado por los distintos entes de la institución.

Retomando los resultados obtenidos en las CHIME-A, puede plantearse que las habilidades básicas de la práctica mindfulness no fueron completamente adquiridas por los estudiantes, lo que deriva en no obtener resultados positivos en la regulación emocional, medida a través de la escala REQ, debido a que se ha establecido correlación positiva entre las habilidades asociadas a mindfulness y la regulación en adultos jóvenes (Grecucci et al., 2015; Guendelman et al., 2017; Hill & Updegraff, 2012; Lyvers, Makin, Toms, Thorberg, & Samios, 2014) y adolescentes (Broderick & Jennings, 2012; Broderick & Metz, 2009).

Learning to BREATHE cuenta también con actividades que buscan ilustrar, de forma lúdica y dinámica, los distintos conceptos asociados a la práctica, teniendo en cuenta los temas de cada sesión representados por el acrónimo «BREATHE». Basado en la experiencia, la primera dificultad presente en el programa es que éste no cuenta con actividades de enganche que permitan incentivar la participación por parte de los estudiantes en prácticas tan ajenas a su cotidianidad, como lo es la meditación. En este sentido, también podría señalarse la poca familiaridad previa entre el investigador y el grupo, lo que dificultó que el trabajo no fuera tan fluido como se esperaba desde un inicio y que hubiera que desarrollar algunas estrategias de encuadre que redujeran las conductas de distracción o de poca participación de algunos los estudiantes inicialmente. En este sentido, se experimentó que las actividades que se establecen

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

para la primera sesión por parte del programa resultan muy pasivas para el nivel de actividad de un adolescente, por lo menos a nivel local.

En condiciones ideales, la elección entre las dos versiones posibles del programa debería basarse en las características poblacionales más que en las limitaciones de tiempo para llevarlo a cabo, como ocurrió en este caso (Broderick, 2013). Específicamente, se contaba con cuatro semanas disponibles para seis sesiones de actividades, que debían adaptarse a los espacios de clases libres para dicho trabajo, por lo que no había tiempo suficiente entre sesiones para lograr el cumplimiento de las tareas que debían ser asignadas. También cabe aclarar que, a pesar de contar con material de apoyo, este no fue bien recibido por los estudiantes debido a las dinámicas de la institución de final de año, caso concreto de la cartilla traducida. Las tareas son fundamentales para la adquisición de las habilidades afuera de los espacios formales de la práctica de meditación (Broderick & Metz, 2009; Fung et al., 2016)

Pero esto no es un caso particular. En este sentido, cabe mencionar dos cuestiones relacionadas, sin entrar a profundizar en demasía: el sistema educativo y la relevancia dada a la educación. En Colombia la última gran reforma educativa grande se da junto con la constitución de 1991 (Medina & Silva, 2016). Durante muchos años, no ha sido motivo de debate político y legislativo si la forma en la que se está educando a los jóvenes en la escuela es la más adecuada para el contexto en el que vivimos.

Dichas problemáticas repercuten la calidad de la educación y de vida de las personas que conforman las instituciones educativas, tales como los maestros y los alumnos. En este sentido,

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

las instituciones educativas suponen el primer espacio formal de socialización entre pares, elemento fundamental para un adecuado desarrollo en el niño y el adolescente y, además, es un espacio de permanencia, por lo que es necesario pensarse las instituciones en términos de salud y bienestar para sus partes. Si estos espacios no son encaminados a prevención y promoción de la salud de forma eficaz, se pueden convertir en nidos que atentan contra la salud mental y física.

Es necesario que programas diferentes se logren integrar a las culturas institucionales, y que éstos permitan garantizar las condiciones mínimas para el afrontamiento de las cargas académicas y laborales. Dando un ejemplo, se podría decir que si se logra asentar en la planta docente programas que les aporte bases para afrontar el estrés de forma eficaz, se establecerían unas condiciones mínimas que garanticen la salud y bienestar en relación con sus labores. Y, como las partes influyen en el todo, al cumplir con este objetivo, los estudiantes se verán beneficiados ya que esto permitirá cambiar las dinámicas culturales de la institución.

Por lo tanto, uno de los factores que más podría incidir en los resultados del programa implementado en esta investigación, sería la falta de inmersión del programa o de las ideas fundamentales del programa, en el contexto cercano de los estudiantes, es decir, lograr que mínimamente los maestros más cercanos se adscriban de forma activa a la práctica. Cabe sumar las contingencias presentes durante el periodo de ejecución, como calendario, tiempo, espacios, entre otros; la falta de eficacia no es soportada por un solo factor, sino que simplemente podría decirse que, el estudio fue víctima de las circunstancias.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

No obstante, las mediciones de los resultados del programa distan de algunos de los obtenidos mediante la encuesta de impacto, la cual permitió acceder a las percepciones o valoraciones subjetivas de los estudiantes frente a este tipo programas y las distintas actividades realizadas, así como a la incorporación de conceptos básicos y actitudes de la práctica de mindfulness en términos de cambio, utilidad y disposición a continuar la práctica. En este sentido, podría plantearse, a nivel general, que los participantes reportan de forma positiva cada una de las actitudes que se les presenta, las cuales eran reforzadas con las actividades realizadas en las sesiones.

En el análisis realizado para cada una de las actitudes se observan percepciones positivas frente a los principales pilares de la práctica mindfulness, lo que da cuenta de la visión general de los estudiantes respecto a las actividades y ejercicios realizados. Por tal motivo, podría plantearse que mínimamente los estudiantes, en su contexto educativo cotidiano, esperan tener espacios distintos que les permita ampliar sus ideas sobre el mundo y cómo asumirlo, como espacios de crecimiento para sí mismos y para el grupo.

De entre las actividades presentadas, se encuentra que la que menos disposición a la práctica diaria genera en los participantes es la respiración consciente, lo cual puede deberse quizás a su repetición constante durante las prácticas, ya que este ejercicio es cotidiano en los fundamentos de mindfulness. Por otra parte, las que cuentan con mayor disposición son la amabilidad consiente y la consciencia de las actividades cotidianas, lo que es positivo rescatar, ya que uno de los objetivos del programa es poder lograr que los participantes extiendan la práctica mindfulness a su vida diaria.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Finalmente, el balance general que los estudiantes hacen del programa resultó positivo, lo que es de gran satisfacción a pesar de los resultados cuantitativos obtenidos mediante las escalas. En este sentido, el objetivo fundamental es observar que los estudiantes acogieron de buena forma estos espacios de formación y crecimiento para ellos mismos, a pesar de las reticencias iniciales, y puede plantearse a futuro el desarrollo de nuevos programas que resulten diferentes a lo que habitualmente los estudiantes están acostumbrados y que tengan buena acogida por éstos.

9. CONCLUSIONES

- El presente estudio no encuentra impacto significativo en la regulación emocional a partir de la implementación del programa basado en mindfulness, sin embargo, es el primer estudio que busca la eficacia de dicho programa a nivel nacional, por lo que no es concluyente al respecto de la eficacia del programa.
- Es necesario plantear adaptaciones al inicio del programa debido a que los primeros ejercicios no son tan activos, lo que a primera vista para un adolescente parece algo aburrido. Al igual se plantea la necesidad de anexar algunas actividades rompe hielo que permitan al que realiza la intervención irse adentrando en las dinámicas del grupo a intervenir.
- Se plantea la necesidad de expandir los conceptos de la práctica a las otras entidades de la institución que juegan un papel vital en el contexto. Ejemplo de esto es lograr que los maestros puedan construir las bases de las prácticas y que pueda mantenerlas a lo largo del año académico.
- Se deben considerar estrategias que permitan la expansión de la práctica a otros contextos además del espacio formal de meditación. De la mano de esto, es necesario encontrar

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

estrategias eficientes que permitan motivar la realización de las tareas planteadas por el programa. Todo con el fin de lograr la expansión de la meditación mindfulness a la vida diaria.

- Teniendo en cuenta la evidencia relacionada a la práctica mindfulness en contextos educativos, y teniendo en cuenta las condiciones educativas y de salud que actualmente se viven en nuestro medio, es necesario continuar con programas que planteen una mejora en las habilidades para la vida en los adolescentes que cada vez permitan acumular más evidencia, para poder ir logrando mejores intervenciones en las instituciones educativas.
- La encuesta de impacto da cuenta del valor que le dan los estudiantes a este tipo de programas, que busca fomentar otras habilidades más allá de las que se plantean académicamente. La valoración de los estudiantes sobre el programa es positiva, lo que debe motivar más estudios que logren identificar más específicamente cuales son las exigencias de nuestro medio para lograr resultados positivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(2), 198–212. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5>
- Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry, 25*(2), 128–134. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283503669>
- Bishop, S. R. (2004). Mindfulness : A Proposed Operational Definition Mindfulness. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph077>
- Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., & Aguirre, B. A. (2015). Being Present at School. Implementing Mindfulness in Schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 24*(2), 245–259. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.010>
- Broderick, P. C. (2013). *Learning to Breathe: A Mindfulness Curriculum for Adolescents to Cultivate Emotion Regulation, Attention, and Performance* (New Harbin).
- Broderick, P. C., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: a promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development, 2012*(136). <https://doi.org/10.1002/yd.20042>
- Broderick, P. C., & Metz, S. M. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*(1), 35–46.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

- Calkins, S. D., & Dollar, J. M. (2014). Emotion: Commentary: A Biopsychosocial Perspective on Maternal Psychopathology and the Development of Child Emotion Regulation. *Journal of Personality Disorders, 28*(1), 70–77. <https://doi.org/10.1521/pedi.2014.28.1.70>
- Cappella, E., & Hwang, S. H. (2015). Peer Contexts in Schools: Avenues Toward Behavioral Health in Early Adolescence. *Behavioral Medicine, 41*(3), 80–89. <https://doi.org/10.1080/08964289.2015.1034646>
- Carl, J. R., Soskin, D. P., Kerns, C., & Barlow, D. H. (2013). Positive emotion regulation in emotional disorders: A theoretical review. *Clinical Psychology Review, 33*(3), 343–360. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.01.003>
- Carmody, J., Baer, R. A., Lykins, E. L., & Olendzki, N. (2009). An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology, 65*(6), 613–626. <https://doi.org/10.1002/jclp.20579>
- Castellanos, L. M. (1999). Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. *Fe Y Vida, II*, 4–24. Retrieved from http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf
- Chiesa, A. (2012). The Difficulty of Defining Mindfulness : Current Thought and Critical Issues. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0123-4>
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 203–207. <https://doi.org/10.1177/0165025414522170>

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Crane, R. (2016). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29866-5>

Departamento Administrativo para la Prosperidad Social. (2016). Guía operativa del componente habilidades para la vida. Retrieved from [http://www.dps.gov.co/inf/doc/Jvenes en Accin/Guía Operativa Componente Habilidades para la Vida.pdf](http://www.dps.gov.co/inf/doc/Jvenes%20en%20Accin/Gu%C3%ADa%20Operativa%20Componente%20Habilidades%20para%20la%20Vida.pdf)

Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C., & Philippot, P. (2016). A Mindfulness-Based Group Intervention for Enhancing Self-Regulation of Emotion in Late Childhood and Adolescence: A Pilot Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *14*(5), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9627-1>

Dixon, T. (2012). “Emotion”: The History of a Keyword in Crisis. *Emotion Review*, *4*(4), 338–344. <https://doi.org/10.1177/1754073912445814>

Donahue, J. J., McClure, K. S., & Moon, S. M. (2014). The relationship between emotion regulation difficulties and psychopathic personality characteristics. *Personality Disorders*, *5*(2), 186–94. <https://doi.org/10.1037/per0000025>

Eisendrath, S. J. (2016). *Mindfulness Based Cognitive Therapy. Mindfulness and Acceptance: Expanding the Cognitive-behavioral Tradition*.

Eva, A. L., & Thayer, N. M. (2017). Learning to BREATHE: A Pilot Study of a Mindfulness-Based Intervention to Support Marginalized Youth. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, *22*(4), 580–591. <https://doi.org/10.1177/2156587217696928>

Fung, J., Guo, S., Jin, J., Bear, L., & Lau, A. (2016). A Pilot Randomized Trial Evaluating a

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

- School-Based Mindfulness Intervention for Ethnic Minority Youth. *Mindfulness*, 7(4), 819–828. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0519-7>
- Gilbert, K. E. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 467–481. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.005>
- Gómez Pérez, O., & Bello, N. C. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación En Psicología*, 8(1), 96–117. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.cataleg.uoc.edu/docview/1858751564/fulltextPDF/D6B3BA3F7CD8499APQ/1?accountid=15299>
- Grecucci, A., Pappaianni, E., Siugzdaite, R., Theuninck, A., & Job, R. (2015). Mindful Emotion Regulation: Exploring the Neurocognitive Mechanisms behind Mindfulness. *BioMed Research International*, 2015, 670724. <https://doi.org/10.1155/2015/670724>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing Is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214–219. Retrieved from https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2724/core/services/aop-cambridge-core/content/view/CC7911B790DA50EF3582A737AADE59A7/S0954579412001137a.pdf/longitudinal_development_of_emotion_regulation_capacities_in_children_at_risk_for_externalizing_disorders
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion (Washington, D.C.)*, 13(3), 359–65. <https://doi.org/10.1037/a0032135>

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition & Emotion*, 25(5), 765–781.

<https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>

Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and Emotion Regulation: Insights from Neurobiological, Psychological, and Clinical Studies. *Frontiers in Psychology*, 8(March). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00220>

Halligan, S. L., Cooper, P. J., Fearon, P., Wheeler, S. L., Crosby, M., & Murray, L. (2013). The longitudinal development of emotion regulation capacities in children at risk for externalizing disorders. *Development and Psychopathology*, 25(2), 391–406.

<https://doi.org/10.1017/S0954579412001137>

Hammond, A., Westhues, A., & Hanbidge, A. S. (2009). Assessing the impact of an emotion regulation booster program for elementary school-aged children. *Journal of Primary Prevention*, 30(5), 569–586. <https://doi.org/10.1007/s10935-009-0188-6>

Haye, A., & Carballo, M. (2017). James's theory of emotion and affective turn in psychology / La teoría de las emociones de James y el giro afectivo en psicología. *Estudios de Psicología*, 38(1), 115–139. <https://doi.org/10.1080/02109395.2016.1268390>

Hayes, S. C., & Plumb, J. C. (2007). Mindfulness from the Bottom Up: Providing an Inductive Framework for Understanding Mindfulness Processes and Their Application to Human Suffering. *Source: Psychological Inquiry*, 18(4), 242–248. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20447391>

Hayes, S., Follette, V., & Linehan, M. (2004). *Acceptance and Commitment therapy and the new behavior therapies. Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral*

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

tradition.

Hill, C. L. M., & Updegraff, J. A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion, 12*(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/a0026355>

Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research - Neuroimaging, 191*(1), 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.pscychresns.2010.08.006>

Holzel, 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*, 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>

Horn, A. B., Pössel, P., & Hautzinger, M. (2011). Promoting adaptive emotion regulation and coping in adolescence: A school-based programme. *Journal of Health Psychology, 16*(2), 258–273. <https://doi.org/10.1177/1359105310372814>

Izard, C. E. (2009). Emotion Theory and Research_ Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology, 60*, 1–25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>

Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review, 3*, 44–52. <https://doi.org/10.1177/1754073910380972>

James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind, 9*(34), 188–205. Retrieved from

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

<http://links.jstor.org/sici?sici=0026->

[4423%28188404%291%3A9%3A34%3C188%3AWIAE%3E2.0.CO%3B2-8](http://links.jstor.org/sici?sici=0026-4423%28188404%291%3A9%3A34%3C188%3AWIAE%3E2.0.CO%3B2-8)

Jankowski, T., & Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition*, 28(1), 64–80. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.06.005>

Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2016). Development and Validation of a Multifactor Mindfulness Scale in Youth: The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences-Adolescents (CHIME-A). *Psychological Assessment*, (June). <https://doi.org/10.1037/pas0000342>

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

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

Keng, S.-L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of Mindfulness on Psychological Health: A Review of Empirical Studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>.Effects

Kneeland, E. T., Dovidio, J. F., Joormann, J., & Clark, M. S. (2016). Emotion malleability beliefs, emotion regulation, and psychopathology: Integrating affective and clinical science. *Clinical Psychology Review*, 45, 81–88. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.03.008>

Linehan, M. M., Schmidt, H., Dimeff, L. A., Craft, J. C., Kanter, J., & Comtois, K. A. (1999). Dialectical behavior therapy for patients with borderline personality disorder and drug-

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

dependence. *The American Journal on Addictions*, 8, 279–292.

<https://doi.org/10.1080/105504999305686>

Lutz, A., Jha, A. P., Dunne, J. D., & Saron, C. D. (2015). Investigating the Phenomenological Matrix of Mindfulness-Related Practices From a Neurocognitive Perspective. *American Psychologist*, 70(7), 632–658. <https://doi.org/10.1037/a0039585>

Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>

Lyvers, M., Makin, C., Toms, E., Thorberg, F. A., & Samios, C. (2014). Trait Mindfulness in Relation to Emotional Self-Regulation and Executive Function. *Mindfulness*, 5(6), 619–625.

<https://doi.org/10.1007/s12671-013-0213-y>

Mace, C. (2008). *Mindfulness and Mental Health: Therapy, Theory and Science*. *The British Journal of Psychiatry* (Vol. 193). <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.049874>

McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., ... Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 11–22. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr093>

Medina, J. E. C., & Silva, A. L. C. (2016). LA HISTORIA DE LAS REFORMAS

EDUCATIVAS EN COLOMBIA. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 7(2), 26–37.

Retrieved from

<http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/1097>

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation.

Research in Human Development, 10(3), 252–272.

<https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488>

Ministerio de Salud y Protección Social, & Colciencias. (2015). *Encuesta Nacional de Salud*

Mental 2015. Tomo 1. Retrieved from

<http://www.psicosocialart.es/saludmental/saludmental.htm>

Olendzki, A. (2011). The construction of mindfulness. *Contemporary Buddhism, 12*(1), 55–70.

<https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564817>

Oliva Delgado, A., Reina Flores, M. del C., Hernando Gómez, Á., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. A., Parra Jiménez, A., ... Pascual García, D. M. (2011). Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia. Retrieved from

https://www.repositoriosalud.es/jspui/bitstream/10668/1857/6/DesarrolloPositivoAdolescente_Activos_2011.pdf

Orgeta, V. (2009). Specificity of age differences in emotion regulation. *Aging & Mental Health, 13*(6), 818–826. <https://doi.org/10.1080/13607860902989661>

Pepping, C. A., Duvenage, M., Cronin, T. J., & Lyons, A. (2016). Adolescent mindfulness and psychopathology: The role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 99*, 302–307. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.089>

Perry, N. B., Swingler, M. M., Calkins, S. D., Bell, M. A., Studies, F., & Tech, V. (2016).

Neurophysiological correlates of attention behavior in early infancy: Implications for emotion regulation during early childhood. *Journal Experimental Child Psychology, 142*,

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

245–261. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.007>. Neurophysiological

Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in Adolescents : The Regulation of motions Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *14*, 145–156.

Rau, H. K., & Williams, P. G. (2016). Dispositional mindfulness: A critical review of construct validation research. *Personality and Individual Differences*, *93*, 32–43.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.035>

Semple, R. J., Drotman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness Goes To School: Things Learned (So Far) From Research and Real-World Experiences. *Psychology in the Schools*, *54*(1), 29–52. <https://doi.org/10.1002/pits.21981>

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>

Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, *74*(6), 1869–1880. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>

Spear, L. P. (2000). Neurobehavioral changes in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(4), 111–114. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00072>

Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Mark, J., Williams, G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., ... Segal, V. (2000). Prevention of Relapse/Recurrence in Major Depression by Mindfulness-Based Cognitive Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *68*(4), 615–623.
<https://doi.org/10.1037//0022-006X.68.4.615>

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the Mindful Mind: How Mindfulness Enhances Emotion Regulation Through Improvements in Executive Control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449–454.

<https://doi.org/10.1177/0963721413495869>

Vago, D. R., & Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(OCTOBER 2012), 296.

<https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>

Vickery, C. E., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness Training in Primary Schools Decreases Negative Affect and Increases Meta-Cognition in Children. *Frontiers in Psychology*, 6, 2025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025>

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

WHO. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Retrieved from <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552#sthash.ooeou3BQ.dpuf>

Williams, J. M. G., & Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness : diverse perspectives on its meanings, origins and applications*. *Contemporary Buddhism*. Retrieved from <http://ezproxy.massey.ac.nz/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat00245a&AN=massey.b2781351&site=eds-live&scope=site>

ANEXOS

Anexo 1. Listado de variables

Escala CHIME-A

Número de variable	Código	Etiqueta	Nivel de medición	Valores
1	A-Int1	Sub escala Consciencia de experiencias internas	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
2	A-Ext1	Sub escala Consciencia de experiencias externas	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
3	ANJ1	Sub escala Aceptación/Sin juicio	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
4	DNR1	Sub escala Decentramiento/Sin reactividad	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
5	Rel1	Sub escala Relatividad de pensamientos	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
6	Ins1	Sub escala Insight	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

7	A-Int2	Sub escala Consciencia de experiencias internas	Ordinales	5-Siempre cierto 1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
8	A-Ext2	Sub escala Consciencia de experiencias externas	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
9	ANJ2	Sub escala Aceptación/Sin juicio	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
10	DNR2	Sub escala Decentramiento/Sin reactividad	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
11	Rel2	Sub escala Relatividad de pensamientos	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
12	Ins2	Sub escala Insight	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto
13	A-Int3	Sub escala Consciencia de experiencias internas	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo es cierto 5-Siempre cierto

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

14	A-Ext3	Sub escala Consciencia de experiencias externas	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo cierto 5-Siempre cierto
15	DNR3	Sub escala Decentramiento/Sin reactividad	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo cierto 5-Siempre cierto
16	ReI3	Sub escala Relatividad de pensamientos	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo cierto 5-Siempre cierto
17	Ins3	Sub escala Insight	Ordinales	1-Nunca es cierto 2-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 4-A menudo cierto 5-Siempre cierto
18	Act-A1	Sub escala Actuar con consciencia (puntuación inversa)	Ordinales	5-Nunca es cierto 4-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 2-A menudo cierto 1-Siempre cierto
19	Open1	Sub escala Apertura a experiencias (puntuación inversa)	Ordinales	5-Nunca es cierto 4-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 2-A menudo cierto 1-Siempre cierto
20	Act-A2	Sub escala Actuar con consciencia (puntuación inversa)	Ordinales	5-Nunca es cierto 4-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 2-A menudo cierto 1-Siempre cierto
21	Open2	Sub escala Apertura a experiencias (puntuación inversa)	Ordinales	5-Nunca es cierto 4-Casi nunca es cierto

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

				3-A veces es cierto 2-A menudo cierto 1-Siempre cierto
22	Act-A3	Sub escala Actuar con consciencia (puntuación inversa)	Ordinales	5-Nunca es cierto 4-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 2-A menudo cierto 1-Siempre cierto
23	Open3	Sub escala Apertura a experiencias (puntuación inversa)	Ordinales	5-Nunca es cierto 4-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 2-A menudo cierto 1-Siempre cierto
24	ANJ3	Sub escala Aceptación/Sin juicio (puntuación inversa)	Ordinales	5-Nunca es cierto 4-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 2-A menudo cierto 1-Siempre cierto
25	Open4	Sub escala Apertura a experiencias (puntuación inversa)	Ordinales	5-Nunca es cierto 4-Casi nunca es cierto 3-A veces es cierto 2-A menudo cierto 1-Siempre cierto

Escala REQ

Número de variable	Código	Etiqueta	Nivel de medición	Valores
1	FE1	Sub escala Funcional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
2	DE1	Sub escala Disfuncional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

				3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
3	FE2	Sub escala Funcional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
4	FI1	Sub escala Funcional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
5	DI1	Sub escala Disfuncional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
6	FE3	Sub escala Funcional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
7	DI2	Sub escala Disfuncional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
8	FE4	Sub escala Funcional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
9	FI2	Sub escala Funcional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

				5-Siempre
10	DE2	Sub escala Disfuncional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
11	FI3	Sub escala Funcional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
12	FI4	Sub escala Funcional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
13	DE3	Sub escala Disfuncional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
14	DI3	Sub escala Disfuncional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
15	DI4	Sub escala Disfuncional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
16	FI5	Sub escala Funcional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
17	DE4	Sub escala Disfuncional – Externa	Ordinales	1-Nunca

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

				2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
18	DE5	Sub escala Disfuncional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
19	DI5	Sub escala Disfuncional – Interna	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
20	FE5	Sub escala Funcional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre
21	FE6	Sub escala Funcional – Externa	Ordinales	1-Nunca 2-Casi nunca 3-A menudo 4-Muy a menudo 5-Siempre

Anexo 2. Cuestionario de escala REQ traducido

Cuestionario de Regulación de emociones 2

Todos experimentamos una cantidad de sentimientos o emociones distintas, por ejemplo, distintas cosas en nuestras vidas nos hacen sentirnos felices, tristes, enojados, etc.

Las siguientes preguntas lo harán pensar **con qué frecuencia** hace ciertas cosas **en respuesta a sus emociones**. No tiene que pensar en emociones específicas, sino con qué frecuencia **por lo general** hace las cosas que se enumeran a continuación.

Por favor marque la casilla correspondiente a la respuesta que mejor se ajuste. Todos respondemos a las emociones de formas diferentes, así que no hay respuestas correctas o incorrectas.

En GENERAL ¿Cómo responde a sus emociones?	Nunca	Casi nunca	A menudo	Muy a menudo	Siempre
1. Hablo con alguien acerca de cómo me siento	<input type="radio"/>				
2. Me desquito con otros verbalmente (p. ej. gritando, discutiendo)	<input type="radio"/>				
3. Busco contacto físico de mis amigos o familiares (p. ej. un abrazo, tomarse de las manos)	<input type="radio"/>				
4. Reviso (reconsidero) mis ideas y creencias	<input type="radio"/>				
5. Me hago daño o me castigo de algún modo	<input type="radio"/>				
6. Realizo alguna actividad (p. ej. practico un deporte, salgo a caminar)	<input type="radio"/>				
7. Me obsesiono con mis pensamientos y sentimientos (p. ej. Dan vueltas en mi cabeza y no puedo parar)	<input type="radio"/>				

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

En GENERAL ¿Cómo responde a sus emociones?	Nunca	Casi nunca	A menudo	Muy a menudo	Siempre
8. Pido consejo a otros	<input type="radio"/>				
9. Reviso (reconsidero) mis metas o planes	<input type="radio"/>				
10. Me desquito con otros físicamente (p. ej. peleando, agrediendo)	<input type="radio"/>				
11. Pongo la situación en perspectiva	<input type="radio"/>				
12. Me concentro en una actividad agradable	<input type="radio"/>				
13. Trato de hacer sentir mal a los demás (p. ej. siendo grosero(a), ignorándolos)	<input type="radio"/>				
14. Pienso en la gente que está mejor que yo y eso me hace sentir peor	<input type="radio"/>				
15. Bloqueo el sentimiento	<input type="radio"/>				
16. Planeo qué puedo hacer mejor la próxima vez	<input type="radio"/>				
17. Acoso a otras personas (p. ej. diciéndoles cosas desagradables, golpeándolas)	<input type="radio"/>				
18. Me desquito con los objetos que hay a mi alrededor (p. ej. causando daño intencionalmente a mi casa o a cosas externas)	<input type="radio"/>				
19. La situación se siente irreal (p. ej. me siento extraño(a), las cosas a mi alrededor se sienten extrañas, sueño despierto(a))	<input type="radio"/>				

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

20. Llamo a mis amigos o a mis familiares	<input type="radio"/>				
21. Salgo a hacer algo agradable (p. ej. ir a cine, de compras, a comer, conocer gente)	<input type="radio"/>				

Gracias por su colaboración.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Anexo 3. Cuestionario escala CHIME-A traducido

CHIME-A Inventario completo de experiencias conscientes – Adolescentes

Haga clic en la casilla que mejor se ajuste a usted basado en las últimas dos semanas.

		Nunca es cierto	Casi nunca es cierto	A veces es cierto	A menudo es cierto	Siempre cierto
1.	Cuando mi estado de ánimo cambia, lo noto de inmediato					
2.	Me doy cuenta de detalles de la naturaleza (como el color del cielo o la forma de los árboles y las nubes)					
3.	Me doy cuenta de mis errores sin reprochármelo					
4.	Cuando me enredo en pensamientos y sentimientos incómodos, me doy cuenta rápidamente y puedo “retroceder”					
5.	Me doy cuenta que mis pensamientos no siempre son hechos					
6.	Cuando me doy cuenta de que hice las cosas más complicadas de lo que realmente son, me hace sonreír					
7.	Cuando hablo con otras personas me doy cuenta de las emociones que estoy sintiendo (por ejemplo, si estoy enojado(a) o feliz)					
8.	Presto atención a la sensación de cosas como el viento en mi cabello o al sol en mi cara					
9.	Incluso cuando cometo un gran error, soy amable y paciente conmigo mismo(a)					
10.	Soy capaz de darme cuenta de mis pensamientos y sentimientos sin enredarme en ellos.					
11.	Me doy cuenta de que mi punto de vista no siempre se basa en hechos					
12.	Cuando me reprocho algo sin necesidad, me puedo reír del hecho					
		Nunca es cierto	Casi nunca es cierto	A veces es cierto	A menudo es cierto	Siempre cierto
13.	Me doy cuenta de las emociones que estoy sintiendo en el momento en que están sucediendo					
14.	Me doy cuenta de sonidos del ambiente, como los pájaros cantando o los automóviles que pasan					
15.	Me doy cuenta de que mis pensamientos y también puedo “alejarme” y verlos a distancia					
16.	Soy consciente de que mi punto de vista podría cambiar					
17.	Soy capaz de sonreírme a mí mismo cuando me doy cuenta de que le di demasiada importancia a un pequeño problema					
18.	Rompo o derramo cosas debido a que mis pensamientos están en otra parte					
19.	Trato de estar ocupado(a) para sacar de mi mente ciertos pensamientos o sentimientos					
20.	Me distraigo por recuerdos o fantasías					
21.	Cuando siento emociones difíciles, intento hacer algo para sacarlas de mi mente					

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

22.	En la escuela, en el tiempo entre clase y clase, mi mente está en otro lugar					
23.	No me gusta cuando estoy enojado(a) o asustado(a) y trato de deshacerme de estas emociones					
24.	Me enojo conmigo mismo(a) por mis errores y debilidades					
25.	Trato de evitar el dolor emocional tanto como sea posible					

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Anexo 4. Encuesta de impacto del programa

PROGRAMA BASADO EN LA ATENCIÓN PLENA PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

EVALUACIÓN DE PROGRAMA "LEARNING TO BREATHE"

FECHA:

Es importante conocer tu opinión acerca de las actividades realizadas. En la parte de abajo, te encontraras con preguntas que indagan sobre el programa implementado, con el fin de mantener lo que sea útil, y cambiar aquello que requiera de mejorías. Agradecemos mucho tus sinceras respuestas.

1. De los temas trabajados en cada clase, ¿Cuál de ellos te intereso más? Organiza los temas que abajo aparecen según lo que te gusto más.

- () Body: ¡Escuchaj Tu **cuerpo** está tratando de decirte algo.
- () Reflexiones de pensamientos: Los pensamientos son solo pensamientos.
- () Emociones: Navega las olas de las emociones.
- () Atención: La atención al cuerpo, pensamientos y emociones es buena reducción de estrés.
- () Toma las cosas con amabilidad: Aprende a ser amable contigo mismo.
- () Hábitos de una mente saludable: Encontrar formas de practicar Mindfulness en tu vida reduce el estrés y aumenta la fortaleza interna.

¿Por qué te intereso más el tema que pusiste en el primer lugar?:

2. Observas algún cambio en ti mismo con relación a:

2.1. En tu familia. Si la respuesta es SI, responde en las siguientes líneas que cambios.

2.2. En ti mismo. Si la respuesta es SI, responde en las siguientes líneas que cambios.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

- 2.3. En alguien del grupo o cercano al grupo. Si la respuesta es SI, responde en las siguientes líneas que cambios.

3. A partir de cada una de las actitudes adscritas a la práctica de la meditación mindfulness, responda las siguientes preguntas encerrando en un círculo el número que más represente lo que ocurre en tu caso.

RESPECTO A LA ACTITUD DE **NO JUZGAR** LAS EXPERIENCIAS PROPIAS, RESPONDA COMO APLICA EN SU CASO.

- 3.1. ¿Considera que hubo un cambio en esta actitud después de terminar el programa mediante las actividades realizadas?

No hubo cambio 1 2 3 4 5 Hubo cambio positivo

- 3.2. ¿Qué tan útil consideras esta actitud en tu vida diaria?

Inútil 1 2 3 4 5 Muy útil

- 3.3. ¿Qué tanto considera continuar practicando esta actitud mediante la meditación mindfulness?

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

RESPECTO A LA ACTITUD DE **PRESTAR ATENCIÓN DE FORMA PARTICULAR A PROPÓSITO** LAS EXPERIENCIAS INTERNAS Y EXTERNAS, RESPONDA COMO APLICA EN SU CASO.

- 3.4. ¿Considera que hubo un cambio en esta actitud después de terminar el programa mediante las actividades realizadas?

No hubo cambio 1 2 3 4 5 Hubo cambio positivo

- 3.5. ¿Qué tan útil consideras esta actitud en tu vida diaria?

Inútil 1 2 3 4 5 Muy útil

- 3.6. ¿Qué tanto considera continuar practicando esta actitud mediante la meditación mindfulness?

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

RESPECTO A LA ACTITUD DE **ESTAR EN EL MOMENTO PRESENTE** CON LAS EXPERIENCIAS INTERNAS Y EXTERNAS, RESPONDA COMO APLICA EN SU CASO.

- 3.7. ¿Considera que hubo un cambio en esta actitud después de terminar el programa mediante las actividades realizadas?

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

No hubo cambio 1 2 3 4 5 Hubo cambio positivo

3.8. ¿Qué tan útil consideras esta actitud en tu vida diaria?

Inútil 1 2 3 4 5 Muy útil

3.9. ¿Qué tanto considera continuar practicando esta actitud mediante la meditación mindfulness?

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

RESPECTO A LA ACTITUD DE **OBSERVAR LAS COSAS TAL Y COMO SON**, COMO A LAS SENSACIONES CORPORALES, LOS PENSAMIENTOS Y LAS EMOCIONES, RESPONDA COMO APLICA EN SU CASO.

3.10. ¿Considera que hubo un cambio en esta actitud después de terminar el programa mediante las actividades realizadas?

No hubo cambio 1 2 3 4 5 Hubo cambio positivo

3.11. ¿Qué tan útil consideras esta actitud en tu vida diaria?

Inútil 1 2 3 4 5 Muy útil

3.12. ¿Qué tanto considera continuar practicando esta actitud mediante la meditación mindfulness?

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

4. ¿Ha considerado realizar las siguientes prácticas en su día a día? señale una de las opciones planteadas a continuación en cada práctica:

4.1. *Escaneo Corporal*

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

4.2. *Respiración consciente*

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

4.3. *Consciencia de las emociones*

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

4.4. *Comer de forma consciente*

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

4.5. *Consciencia de las actividades cotidianas*

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

4.6. *Amabilidad consciente*

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Nada 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente

5. ¿Recomendarías la práctica de la meditación a otras personas? ¿Por qué?

6. ¿Te gustaría volver a realizar algunas actividades del programa? ¿Cuáles?

7. Encierre en un círculo su valoración general del programa:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Anexo 5. Acuerdo de trabajo

ACUERDO DE PASANTÍA ENTRE EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE PSICOLOGÍA COGNITIVA, DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, FACULTAD DE CIENCIAS Y SOCIALES Y HUMANAS, Y EL COLEGIO ANTARES INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

De una parte, Johny Andrey Villada Zapata, Coordinador del grupo de investigación de Psicología Cognitiva del departamento de la psicología de la Universidad de Antioquia, identificada con cédula 8.060.390. Por otra parte, CÉSAR AUGUSTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Rector del Colegio Antares Inteligencias Múltiples, identificado con cédula 71.795.292. Acuerdan adoptar bases de cooperación mutua entre la Universidad de Antioquia y El Colegio Antares Inteligencias Múltiples, para que el estudiante de pregrado, ALEJANDRO BERMÚDEZ SERNA de décimo semestre, programa académico de pregrado en psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, identificado con la cédula 1.152.690.305 desarrolle las siguientes actividades investigativas:

1. Evaluación de 26 niños y niñas del grado sexto de la jornada de la mañana, antes y después de la intervención de un programa basado en mindfulness para la regulación emocional, en un diseño cuasi-experimental, con medidas pre y post de intervención.
2. La implementación del programa en los niños y niñas del grado sexto, dividiendo el grupo en dos debido a las exigencias del programa.

Para cumplir las actividades anteriormente nombradas se plantean los siguientes compromisos para cada una de las partes:

La Institución educativa Colegio Antares Inteligencias Múltiples se compromete a:

1. Facilitar los recursos técnicos y locativos que pueda ofrecer, sin perjuicio de las actividades propias de su objeto social, para que el estudiante de pregrado desarrolle su investigación y logre su objetivo de aprendizaje.
2. Informar oportunamente a la asesora del trabajo de investigación, la profesora Mercedes Jimenez Benitez, sobre cualquier irregularidad en el desempeño del estudiante y sobre las decisiones administrativas que guarden relación con la investigación.
3. Designar a un funcionario de la institución educativa, para que vele por el cumplimiento del objeto y los compromisos propuestos en este convenio. En este caso, la psicóloga encargada de los procesos de la institución, Daniela Feged.
4. Permitir que 26 niños y niñas, de los grados sexto, sean evaluados en dos ocasiones (pre-test, post-test). igualmente, permitir la implementación del programa a cada parte del grupo (13 estudiantes por grupo de trabajo).
5. Autorizar el uso de la sala de los espacios necesarios para la ejecución del programa basado en mindfulness.
6. Coordinar con el estudiante las actividades necesarias para el cumplimiento del cronograma de actividades acordado entre las partes.
7. Respetar la autoría de la tesis de investigación del estudiante de pregrado.

MINDFULNESS Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

El grupo de investigación en Psicología Cognitiva del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia se compromete a:

1. Dirigir y supervisar las actividades del alumno, así como evaluar las actividades de estos últimos.
2. Designar un docente que vele por el cumplimiento del objeto y las obligaciones propuestas en este convenio. La labor corresponde a la docente Mercedes Jiménez Benitez, identificada con la cédula de extranjería 304982.

El estudiante de pregrado, Alejandro Bermúdez Serna, se compromete a:

1. Terminada la investigación, se entregará a la institución una copia digital del informe final de la tesis de pregrado. La autoría del estudio es del estudiante.
2. En el informe final se darán los agradecimientos a la institución educativa.
3. Cumplir todas las normas éticas establecidas en el código deontológico del psicólogo para la investigación.
4. Informar a los padres de la realización de la ejecución del programa vía correo electrónico (se utiliza el Sistema Saberes para dicho fin).
5. Cumplir con el manual de convivencia de la institución educativa mientras se encuentre en las instalaciones.
6. Adquirir las herramientas prácticas necesarias para la ejecución de todas las actividades.
7. Cumplir a cabalidad el cronograma de actividades teniendo en cuenta el calendario académico de la institución.

El presente acuerdo constituye una la relación académica y en ningún caso genera relaciones y compromisos jurídico-laborales entre el estudiante, la institución educativa o la Universidad de Antioquia.

El presente acuerdo tendrá una duración de ocho (4) meses contado(s) a partir de su perfeccionamiento.

LA UNIVERSIDAD

EL ESTUDIANTE

LA INSTITUCIÓN