



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Máster Universitario en Psicopedagogía

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2017-18

“RELACIONES INTERPERSONALES, CONDUCTA DISRUPTIVA Y
ESTRÉS ACADÉMICO INFANTO-JUVENIL. UNA PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN MINDFULNESS BASADA EN EL MÉTODO ELINE
SNEL”

“INTERPERSONALS RELATIONSHIPS, DISRUPTIVE BEHAVIOR
AND ACADEMIC STRESS IN YOUNG LEARNERS. A
MINDFULNESS PROPOSAL BASED ON THE METHOD ELINE
SNEL”

AUTORA: De Lucas Burneo, Yolanda

DNI: 50.743.440-N

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

DIRECTOR: Prof. Dr. José Luis Aguilera García (Dpto. Estudios Educativos)



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM)
MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA
V.º B.º DEL TUTOR/A PARA PRESENTAR A DEFENSA

TÍTULO: Relaciones interpersonales, conducta disruptiva y estrés académico infanto-juvenil. Una propuesta de intervención mindfulness basada en el método Eline Snel .

AUTOR/A: Dña. Yolanda de Lucas Burneo

Porcentaje de coincidencia del trabajo con trabajos anteriores:

11%

Justificación, en su caso, del porcentaje de coincidencias:

OBSERVACIONES (si se considera necesario):

Madrid, a 5 de noviembre de 2018

Fdo.: Dr. José Luis Aguilera García

Firmado por AGUILERA GARCIA JOSE
LUIS - DNI 11823949V el día
05/11/2018 con un certificado
emitido por AC Administración
Pública



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

Dña. Yolanda de Lucas Burneo, con DNI 50743440N, estudiante del Máster en Psicopedagogía de la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2017-2018, como autora del trabajo fin de máster titulado "Relaciones interpersonales, conducta disruptiva y estrés académico infanto-juvenil. Una propuesta mindfulness basada en el método Eline Snel. *Interpersonals relationships, disruptive behavior and academic stress in young learners. A mindfulness proposal based on the method Eline Snel*, y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo tutor es: Prof. Dr. José Luis Aguilera García.

DECLARO QUE:

El trabajo Fin de Máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en las referencias bibliográficas. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona u otra fuente. De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estas directrices es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Madrid, a 22 de octubre del 2018.

Fdo: Yolanda de Lucas



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT.....	4
1. JUSTIFICACIÓN.....	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.	8
2.1. Fundamentación teórica.....	8
2.1.1. Estrés e infancia.....	8
2.1.2. Ansiedad y estrés académico.....	11
2.1.3. Conducta social y estrés académico	14
2.1.4. Conducta disruptiva en la escuela.....	15
2.1.5. Empatía como antídoto de la violencia.	18
2.2. Estado de la cuestión.....	20
2.2.1. Conducta disruptiva, LOMCE, NEE.....	21
2.2.2. Prevención de la violencia escolar.	23
2.2.3. Mindfulness y manejo del estrés académico.	27
3. PLAN DE INTERVENCIÓN.....	32
3.1. Objetivos.....	32
3.1.1. Objetivo General.	32
3.1.2. Objetivos Específicos.	32
3.2. Metodología	32
3.2.1. Búsqueda de información.....	32
3.2.2. Intervención Psicoeducativa: Método Eline Snel.	35
3.2.3. Plan de Intervención: Aplicación del programa.....	36
3.2.4. Cronograma del Plan de Intervención.	37
3.2.5. Evaluación del Plan de Intervención: Seguimiento y Evaluación Final.	38
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	41
4.1. Resultados de búsqueda bibliográfica.....	41
4.1.1. Indicios de interés social.	43
4.2. Resultados de la intervención	47
4.2.1. Cuestionario STAIC resultados grupales.....	47
4.2.2. Cuestionario STAIC reultados por género.....	51
4.2.3. Evaluación del grado de satisfacción alumnado.....	53
4.2.4. Evaluación del grado de satisfacción tutores.....	55
5. CONCLUSIONES.	57
6. PROPUESTAS.	58
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
8. ANEXOS.....	66



Resumen:

La globalización y la democratización tecnológica potencian la relación interpersonal en red, definiendo una sociedad hiperconectada que promueve la popularidad e inmediatez, frente al mérito y la trascendencia. En la que la soledad se impone y esta correlaciona inversamente con la autoestima. En el ámbito escolar esta realidad se potencia, el estrés mantenido provoca agotamiento orgánico (inmunidad, enfermedades crónicas), agotamiento mental (reacciones emocionales y cognitivas), afectando a relaciones interpersonales, y está asociado con ansiedad, depresión, menor rendimiento y abandono escolar. Nuestra propuesta de intervención surge de la necesidad de reducir la presencia de conductas disruptivas en el aula, facilitar la generación de relaciones interpersonales positivas y prevenir/minimizar la emergencia de comportamientos de acoso escolar. Nuestro objetivo es promover en los estudiantes una correcta significación del otro exenta de prejuicios, desde el reconocimiento de su identidad y desde el respeto de su derecho a ser “un igual” diferente. Desde este paradigma, se aplica una intervención psicoeducativa basada en mindfulness, que favorece la identificación y reconocimiento de las emociones (propias y ajenas), la autorregulación emocional, y que potencia la empatía y la compasión entre iguales. Se aplicó el método Eline Snel, sobre grupo homogéneo de estudiantes de 5º curso de Educación Primaria, en un Colegio Internacional de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de titularidad privada. El programa consistió en 8 sesiones semanales de 50 minutos y una rutina diaria de práctica mindfulness (10 minutos) durante la jornada escolar, más dos sesiones de evaluación pre-/post-test, mediante el cuestionario STAIC de autoevaluación de ansiedad infanto-juvenil, como estado y como rasgo. Los resultados no mostraron diferencias significativas en los percentiles pre/post-STAIC para rasgo y estado. Se observó mejoría en el clima del aula y el análisis de los cuestionarios de participantes y tutores mostró un elevado grado de satisfacción con el desarrollo del programa.

Palabras clave: Mindfulness. Estrés infantil. Conducta disruptiva.



Abstract:

Globalization and technological democratization enhance the interpersonal network relationship, defining a hyperconnected society that promotes popularity and immediacy, as opposed to merit and transcendence, in which solitude prevails and correlates inversely with self-esteem. In a school environment this reality is enhanced, the stress maintained causes organic exhaustion (immunity, chronic diseases), mental exhaustion (emotional and cognitive reactions), affecting interpersonal relationships. It is associated with anxiety, depression, lower performance and an increase in the school dropout rate. Our proposed intervention arises from the need to reduce the presence of disruptive behavior in the classroom, facilitate the generation of positive interpersonal relationships and prevent or minimize the emergence of school bullying behavior. Our goal is to promote within students the correct meaning of "being free of prejudices" by the recognition of their identity and also through exploring how to respect everyone's right to be a "different" equal. From this paradigm, a psychoeducational intervention based on mindfulness is applied, which favors the identification and recognition of emotions (self and others), emotional self-regulation, and which enhances empathy and compassion among equals. The Eline Snel method was applied, with a homogeneous group of students of 5th year of Primary Education, in a private International School. The program consisted of 8 sessions of 50 minutes (once a week) and a daily practice of 5-10 minutes during the school day. In addition, two sessions of evaluation pre / post-test, by means of a STAIC questionnaire, which includes a self-evaluation of childhood and adolescent anxiety, as a state and as a trait. While the results showed no significant differences in the pre and post STAIC percentiles for trait and status; there was an improvement in classroom climate and the analysis of the questionnaires of participants and tutors showed a high degree of satisfaction with the development of the program.

Palabras clave: Mindfulness. Childhood stress. Disruptive behavior



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La etapa escolar se extiende desde la infancia temprana hasta el inicio de la adolescencia y finalizará con el salto a la enseñanza secundaria postobligatoria o con el abandono escolar. La tasa de fracaso académico y abandono en España (18,83%) sigue siendo un 80% superior a la presentada en el conjunto de la Unión Europea (10,7%), como valor promedio. Siete autonomías han conseguido alcanzar el objetivo para España 2020, reducirlo al 15% (Anexo 1, Fundación BBVA – Ivie, 2018).

Nuestra sociedad prioriza el logro y la búsqueda de la excelencia, y los alumnos cada vez permanecen más tiempo en la escuela. El síndrome del quemado o *burnout* se extiende entre el alumnado hacia la vida universitaria (Gómez *et al.* 2014; Mérida y Extremera, 2017; Vizoso y Arias, 2016; Palacio-Sañudo *et al.*, 2017).

Durante la etapa final de educación primaria y secundaria, la pre-adolescencia, se producen bruscos cambios físicos y emocionales que desorientan a nuestros estudiantes. La necesidad de descubrir su espacio en el mundo, de afianzar sus propios valores y definir su identidad, conlleva inevitablemente un cuestionamiento de las figuras de autoridad tanto familiar como académica. Si en este medio de cultivo enraíza la desmotivación, la necesidad de reconocimiento social promueve la emergencia de conductas disruptivas, surge el conflicto interpersonal (entre iguales y con docentes/padres) y proliferan los problemas disciplinarios.

Nuestra propuesta de intervención parte de la necesidad de reducir la presencia de conductas disruptivas en el aula, de facilitar la generación de relaciones interpersonales positivas y de prevenir o minimizar la emergencia de comportamientos de acoso escolar. Nuestro objetivo es promover en los estudiantes una correcta significación del otro exenta de prejuicios, desde el reconocimiento de su identidad y desde el respeto de su derecho a ser “un igual” diferente.

Desde el enfoque de la psicología positiva, se aplica un programa de mindfulness mediante el método Eline Snel. Esta intervención, favorece la identificación y reconocimiento de las emociones (propias y ajenas), la autorregulación emocional, y potencia la empatía entre iguales. Desarrolla las nueve actitudes que según Jon Kabat-Zinn (2016) “fundamentan la práctica de la atención plena: No juzgar, Paciencia, Mente de principiante, Confianza, No forzar, Aceptación, Dejar ir, Generosidad, Gratitud”.

“Existe una manera de ser, una forma de contemplar los problemas, un camino para hacer la vida más agradable y rica de lo que sería de otra forma, además de tener la sensación de sujetar un poco mejor las riendas.

A esta forma de ser la llamamos vía de la conciencia o vía de la atención plena...

La idea básica es “crear una isla de ser” en el mar del hacer constante en que nuestras vidas suelen estar inmersas, un tiempo para permitirnos que todo el *hacer se detenga*” (Jon Kabat-Zinn, *Vivir con plenitud las crisis*, 2016 pp: 49-50). El desarrollo de la atención consciente (Figura 1.1), favorece el desarrollo de la competencia emocional y competencias transversales (competencias T), reduce el estrés habitual y facilita el manejo de la ansiedad. Como competencias T destacamos:

- Trabajo autónomo
- Interacción social
- Control emocional
- Desarrollo del proyecto profesional y vital y toma de decisiones (PPV)
- Adaptación a nuevas situaciones
- Motivación
- Compromiso ético y social
- Actitud emprendedora

La adquisición de competencias requiere compromiso individual y grupal de los estudiantes con los contenidos del programa, así como su participación activa en las sesiones y en la práctica diaria.



FIGURA 1.1: Mente llena o Mente plena <https://www.sukhamindfulness.com/empresa/>

La intervención supone una experiencia vivencial en primera persona, compartida con el otro desde la aceptación, la escucha activa y el respeto. Por lo que el aprendizaje real no es el producto, el aprendizaje es aquel derivado del proceso y de cómo cada estudiante lo incorpora o no en su vida.

Las investigaciones realizadas sobre mindfulness en contexto educativo avalan su potencialidad tanto para los estudiantes como para los docentes y destacan la necesidad de la práctica diaria y de perpetuarla en el tiempo. En este sentido, la práctica durante 10 minutos de ejercicios cuerpo-mente que desarrollen la atención consciente



(atención plena o mindfulness), se debería integrar como una rutina más en la jornada escolar.

La atención plena proporciona el fundamento necesario para el cultivo del amor-amistad (*metta*) que encarna la preocupación por los demás. La práctica del amor-amistad puede cambiar nuestros hábitos de pensamiento negativo y reforzar los positivos. Cuando cultivamos el amor-amistad, la compasión, la alegría empática y la ecuanimidad, no solo hacemos más agradable y empática la vida de quienes nos rodean, sino también la nuestra (Gunaratana, 2017).

En la redacción de la memoria se ha intentado utilizar términos neutros para no reforzar el uso del genérico del masculino. En las ocasiones que no es posible, y con objeto de agilizar la lectura, debe entenderse que siempre está en el ánimo de la autora contemplar ambos géneros.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Fundamentación teórica

La escolarización representa la primera socialización funcional, fuera del ámbito familiar. El niño pasará “obligatoriamente” en la escuela, con otros alumnos y adultos, una parte importante de su tiempo, y su experiencia vital definirá su desarrollo como persona adulta. En la última década hay un incremento de investigaciones relacionadas con factores que promueven “el apagón emocional” infanto-juvenil (Mora, 2017; Silva y Morán, 2017). La psicología positiva de Seligman, se centra en ayudar a la persona en la búsqueda personal del bienestar desde un enfoque “salugénico” no centrado en la enfermedad y su prevención, sino en el desarrollo de las potencialidades individuales (Lupano y Castro, 2010, Martín, 2017). Desde este paradigma, el desarrollo de la atención consciente avanza en firme el ámbito escolar (Bisquerra y Hernández, 2017).

2.1.1 Estrés e infancia

“No son las cosas las que atormentan a los hombres, sino las opiniones que se tienen de ellas” (Máxima de Epicteto, 135).

El término estrés contempla una relación compleja entre el suceso ambiental y la respuesta orgánica. No puede definirse desde una concepción unívoca lineal, se hace necesario incorporar modelos integradores multimodales que contemplan un conjunto de variables que funcionan sincrónica y diacrónicamente, dinamizadas a lo largo del ciclo vital. Actualmente, las representaciones lineales del estrés son inoperantes, puesto



que no puede atribuirse exclusivamente al impacto del estímulo, sino que es un proceso plurifactorial e interaccionista íntimamente correlacionado con el estado de receptividad del organismo. De modo que resultan reduccionistas aquellos modelos basados en modificaciones neurofisiológicas del medio interno y externo, inductoras de modificaciones cerebrales responsables de ramificaciones clínicas, modelos que no contemplan ni la dimensión cognitivo-conductual de la reacción al estrés, ni los determinismos individuales (Duval *et al.*, 2010).

Sierra y cols. (2003) en una revisión de los conceptos ansiedad, angustia y estrés, en relación a la evolución histórica del concepto estrés destaca: “Lazarus afirma que los seres humanos no son víctimas del estrés sino que su forma de apreciar los acontecimientos estresantes y sus propios recursos y posibilidades de afrontamiento determinan la naturaleza del mismo”... “Folkman entiende que el estrés no pertenece a la persona o al entorno, ni tampoco es un estímulo o una respuesta, más bien se trata de una relación dinámica, particular y bidireccional entre el sujeto y el entorno, actuando uno sobre otro” (Sierra *et al.*, 2003). Desde este punto de vista, los recursos psicológicos de cada individuo juegan un rol preponderante a la hora de evaluar cierta situación ambiental como generadora o no de estrés (Maturana y Vargas, 2015)

El estrés está presente en todas las etapas de la vida, siendo la infancia especialmente vulnerable, y se puede presentar ante cualquier situación que requiera una adaptación o un cambio. Aunque el estrés puede estar provocado por cambios positivos, se asocia muy frecuentemente a cambios negativos. Es posible que situaciones que se presentan con agentes estresantes fáciles de manejar para un adulto, desencadenen estrés en un niño. Incluso los pequeños cambios pueden tener un impacto en los sentimientos de seguridad y confianza del niño. Los niños están sometidos a continuos procesos de cambio que muchas veces no entienden y que a veces sufren en silencio porque no saben expresar lo que sienten. (Medline Plus, 2016 y 2017; Nemours, 2016 a y b).

Los niños aprenden a afrontar el estrés conforme crecen y se desarrollan. El estrés es el resultado de modificaciones ambientales que son interpretadas como una amenaza asociada a riesgos emocionales o físicos. No es necesario que el riesgo sea real, solo que sea percibido como tal. El síndrome general de adaptación de Selye, describe tres fases en el proceso de adaptación del organismo ante estresores: reacción de alarma, fase de resistencia y fase de agotamiento. Maturana y Vargas, (2015) las describe como:

- **Reacción de Alarma:** Corresponde a la sensación de estar “agobiado”. Se produce una respuesta adaptativa mediante modificaciones bioquímicas que tratan de compensar el estado de excesiva actividad y proteger al escolar.

- Fase de Resistencia: Se produce cuando el niño ya se ha adaptado a la sobrecarga prolongada en el tiempo y se mantienen las modificaciones que compensan la homeostasis.
- Fase de Agotamiento: fracaso de las estrategias adaptativas, el niño se desmorona y las reacciones emocionales, conductuales y cognitivas comienzan a ser visibles.

Es conveniente distinguir entre un estrés positivo o eustrés, esencial para la vida, ya que permite enfrentarse a los desafíos cotidianos, y un estrés negativo o distrés, generador de desgaste y que acrecienta la vulnerabilidad del sujeto (Figura 2.1).

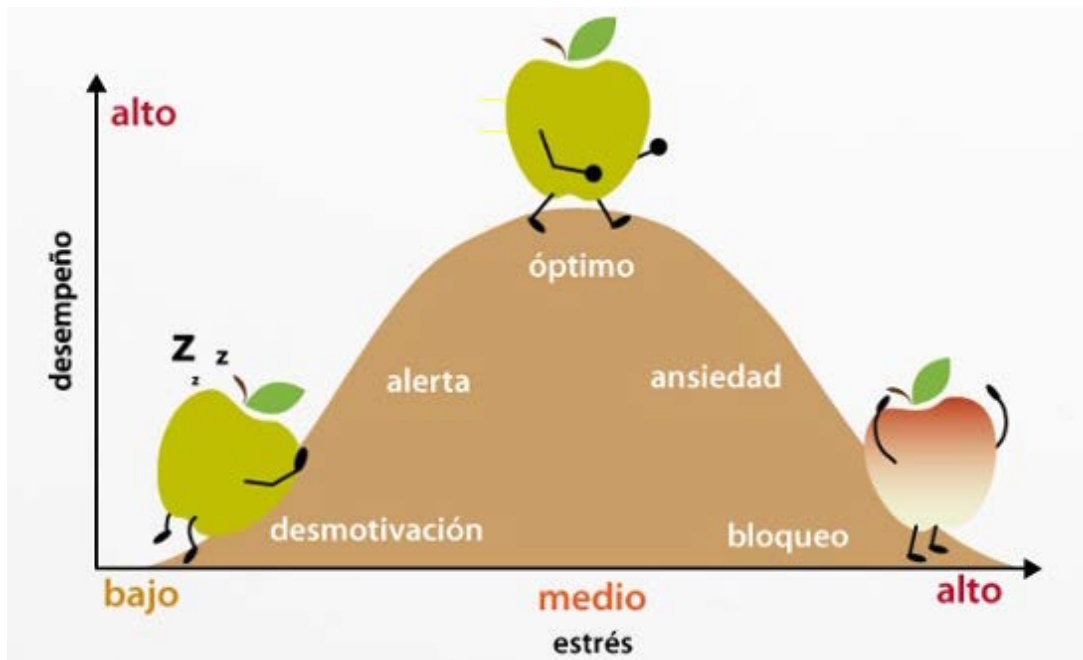


FIGURA 2.1: Curva de estrés y desempeño (fuente: <https://goo.gl/images/ZiXJfD>)

Una respuesta adecuada y fisiológica (eustrés) implica que el individuo es capaz de generar una adaptación al medio rápida y eficiente, que finaliza una vez recuperada la homeostasis. El resultado fisiológico de este proceso es un deseo de huir de la situación que lo provoca o confrontarla violentamente. Cuando la respuesta al estrés es excesiva, inadecuada o prolongada (estrés crónico), se genera una sensación real de pérdida de control que interfiere negativamente en la vida física, psicológica, cognitiva, emocional y relacional de las personas (Maturana y Vargas, 2015). Este estado puede potenciar, generar o favorecer la aparición de patologías psiquiátricas y psicosomáticas (Martínez-Otero, 2007).

Ningún niño está libre de sufrir distrés y, aunque existen algunos factores individuales que incrementan la posibilidad de su presentación, es muy importante destacar la gran significación que supone el ambiente. Los agentes estresores en la infancia y



adolescencia pueden agruparse en cinco sectores: personal, familiar, escolar, social y sanitario. Según Maturana y Vargas (2015) la secuencia con que se presentan los eventos causantes de estrés escolar es la siguiente:

- Presencia de evento escolar estresante
- Significado interno que el alumno asigna al evento estresante
- Manifestación interna –biológica- y externa -conductual- en respuesta al evento estresante.

Respecto al ámbito escolar, son fuentes generadoras de estrés: la falta de sensibilidad hacia la diversidad; la modificación en las relaciones interpersonales derivada de la tecnificación en los centros educativos y el uso inadecuado o abusivo de TIC; el alejamiento de la naturaleza con pérdida de su efecto amortiguador; las malas relaciones interpersonales en la comunidad educativa: la descompensación del discurso educativo; y el predominio de la rigidez y la verticalidad en las estructuras y estilos gestores (Martínez-Otero, 2014).

Atendiendo a la concepción de estrés como estímulo, los estresores se clasifican en acontecimientos vitales, crónicos y cotidianos. El estrés cotidiano puede impactar más negativamente en el desarrollo emocional del niño o adolescente que el estrés debido a sufrir acontecimientos vitales o estresores crónicos.

Trianes *et al.* (2012) en relación a la evaluación y tratamiento del estrés cotidiano:

Se define como las demandas frustrantes e irritantes que acarrea la interacción diaria con el medio ambiente. Se trata de sucesos, problemas, preocupaciones y contrariedades de alta frecuencia, baja intensidad y alta predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del individuo desde la infancia. Alumnos sometidos a estrés presentan manifestaciones con síntomas físicos involuntarios, psicológicos y conductuales (p.31).

2.1.2 Ansiedad y estrés académico

Hay una gran ambigüedad en la definición del término ansiedad y se han utilizado como equivalentes diferentes términos, para designar el mismo fenómeno: angustia, estrés, temor, miedo, amenaza, frustración, tensión, etc.. Sierra *et al.* (2003) en relación a la evolución histórica del concepto ansiedad destaca: ha sido estudiada como reacción emocional, respuesta o patrón de respuesta, rasgo de la personalidad, estado, síntoma, síndrome y experiencia interna (p.18).



La Asociación Americana de Psiquiatría (1994), define la ansiedad como un estado de ánimo negativo caracterizado por síntomas corporales de tensión física y aprensión respecto al futuro. La preocupación es el componente cognitivo de la ansiedad.

Estudios epidemiológicos señalan que los trastornos de ansiedad son los trastornos de mayor prevalencia durante la infancia y la adolescencia, con tasas del 2.6% al 41.2%. Se ha observado que la ansiedad de separación es más común en niños y la fobia social en adolescentes. Kessler *et al.* (2005) y Wagner (2001), muestran la continuidad de los trastornos de ansiedad en la niñez y adolescencia hacia la vida adulta (Hernández-Guzmán, 2010).

La OMS -Organización Mundial de la Salud- (2013) denuncia que: “aproximadamente el 20% de los niños y adolescentes del mundo tienen trastornos o problemas mentales. Cerca de la mitad de los trastornos mentales se manifiestan antes de los 14 años. La ansiedad constituye actualmente el problema psicopatológico de mayor prevalencia. Hasta el 75% de los trastornos de ansiedad pueden iniciarse en la niñez, hacia los 11 años de edad, siguen un curso de deterioro hacia la adolescencia y la adultez, y se vinculan con problemas tales como el bajo rendimiento escolar, deficiencias en la interacción social y conductas de aislamiento. Se ha demostrado comorbilidad con la depresión, con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, con el trastorno de conducta y con el abuso de sustancias tóxicas”... “Los trastornos neuropsiquiátricos figuran entre las principales causas de discapacidad entre los jóvenes. Los trastornos mentales y los trastornos ligados al consumo de sustancias son la causa de cerca del 23% de los años perdidos por discapacidad. Los trastornos mentales, neurológicos y por abuso de sustancias son prevalentes en todas las regiones del mundo y son importantes factores que contribuyen a la morbilidad y a la mortalidad prematura. Cada año se suicidan más de 800 000 personas, y el suicidio es la segunda causa de muerte en el grupo de 15 a 29 años de edad. En todas las culturas se observan tipos de trastornos similares. El 14% de la carga mundial de morbilidad puede atribuirse a estos trastornos. La ignorancia y la estigmatización que rodean a las enfermedades mentales están muy extendidas. Sin embargo, las regiones del mundo con los porcentajes más altos de población menor de 19 años son las que disponen de menos recursos de salud mental. El estigma y las violaciones de los derechos humanos de las personas que padecen estos trastornos agravan el problema” (OMS, 2013, datos y cifras).

El Programa de Acción Mundial en Salud Mental, de la OMS, puesto en marcha en 2008, “utiliza un enfoque multifacético para mejorar la situación en materia de salud mental en los países. El objetivo del Programa de Acción Mundial en Salud Mental es ampliar los



servicios que se prestan en los países a las personas que padecen trastornos mentales, neurológicos y relacionados con el consumo de sustancias, especialmente a las de ingresos más bajos. Los problemas de este ámbito a los que se atribuye prioridad son la depresión, la esquizofrenia y otros trastornos psicóticos, el suicidio, la epilepsia, la demencia, los trastornos debidos al consumo de alcohol y drogas ilícitas, y los trastornos mentales de los niños... Se ha publicado una guía de intervenciones en la que se presentan intervenciones basadas en datos científicos para la prevención y el tratamiento de cada uno de estos problemas prioritarios” (OMS, 2011, EB130/9 p: 4-6): La Guía de Intervención mhGAP, de la OMS, 2010. En el marco del programa de acción para superar las brechas en salud mental, expone principios generales, basados en la evidencia, de atención y manejo de trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias. Incluye un módulo monográfico que ofrece asesoramiento acerca de la evaluación y el manejo del estrés agudo, el estrés postraumático y el duelo, en entornos de salud no especializados (OMS, 2014).

TABLA 2.1: Presentación de los criterios diagnósticos recogidos en el DSM-5, según Tortella-Feliu (2014).

Trastorno de Ansiedad por separación
Características clínicas centrales: Miedo o ansiedad intensos y persistentes relativos al hecho de tener que separarse de una persona con la que le une un vínculo estrecho, y que se evidencia en un mínimo de tres manifestaciones clínicas centradas en preocupación, malestar psicológico subjetivo, rechazo a quedar solo en casa o desplazarse a otros lugares (escuela, trabajo, etc.) y/o presencia de pesadillas o síntomas físicos ante la separación de esas figuras de vinculación o su anticipación. Otros criterios para el diagnóstico: El miedo, la ansiedad o la evitación deben estar presentes un mínimo de 6 meses en adultos y de 4 semanas en niños y adolescentes.
Mutismo selectivo
Características clínicas centrales: Incapacidad persistente de hablar o responder a otros en una situación social específica en que se espera que debe hacerse, a pesar de hacerlo sin problemas en otras situaciones (prototípicamente en casa y en presencia de familiares inmediatos). Otros criterios para el diagnóstico: Duración mínima de 1 mes (no aplicable al primer mes en que se va a escuela).

La cuarta edición del manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSM-IV, American Psychiatric Association, 1994) distinguía las siguientes categorías diagnósticas de los trastornos de ansiedad en adultos con inicio en la infancia:

Trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de pánico, agorafobia, fobia específica, fobia social, trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno por estrés postraumático,



trastorno por estrés agudo, trastorno de ansiedad vinculado a una enfermedad médica, y trastorno de ansiedad inducido por sustancias (medicamentos y fármacos de adicción). Siendo los seis primeros los más comunes. Únicamente identificaba un trastorno de ansiedad propio de la niñez y de la adolescencia: el trastorno de ansiedad de separación. Esta clasificación se mantenía en el DSM-IV-TR (Hernández-Guzmán *et al.*, 2010; Viedma, 2008). Entre las modificaciones que aparecen en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), con respecto a su edición previa (DSM-IV-TR, 2000) para la clase diagnóstica de los trastornos de ansiedad (TA) destacamos la inclusión de dos trastornos que anteriormente se encontraban en la sección de “Trastornos con inicio habitual en la infancia, la niñez o la adolescencia”: el trastorno de ansiedad por separación y el mutismo selectivo (Tabla 2.1).

En relación al Trastorno de Ansiedad Social, se ha eliminado la especificación “generalizada”, que ha sido reemplazada por la de “relacionado solo con la ejecución”, que deberá indicarse cuando el miedo fóbico se limite a hablar o actuar en público. Los capítulos dedicados a cada uno de los TA específicos, además de detallar sus características clínicas y los criterios diagnósticos, incluyen información sobre los factores de riesgo y relacionados con el pronóstico (temperamentales, ambientales y genéticos/fisiológicos) y sobre el curso y evolución. Incorporando observaciones más detalladas sobre las diferencias que pueden encontrarse en sus manifestaciones según el momento del ciclo vital en que aparezca (Toretella-Feliu, 2014).

2.1.3 Conducta social y estrés académico habitual

Loredo *et al.* (2009), en relación a las repercusiones conductuales, mantienen que los niños pueden mostrar cuatro patrones en sus reacciones de respuesta, son intentos adaptativos para ajustarse a las demandas del ambiente estresante:

- 1) *Respuesta Dependiente*: falta de autoconfianza, dificultad para aceptar las críticas, pobre asertividad, poca participación en actividades.
- 2) *Respuesta Reprimida*: hipersensibilidad, fácilmente se molestan o se les hieren sus sentimientos, temerosos ante nuevas situaciones, poca confianza en sí mismos, preocupados innecesariamente.
- 3) *Respuesta Pasivo-Agresiva*: frecuentemente muestran bajo rendimiento académico, tienden a postergar sus deberes; poco cooperativos, despistados; sus notas tienden a bajar.
- 4) *Respuesta Impulsiva: exigente, desafiante, de temperamento explosivo*: causarán incomodidad o molestia en sus interacciones con otros niños; puede ser muy activos pero descuidados en su trabajo escolar.



Desde este punto de vista, la conducta del niño bajo estrés puede ir desde el extremo pasivo al extremo activo; y por otro lado, del extremo introvertido al extremo extrovertido. Cuanto más extremas sean las conductas, más desadaptativo será el ajuste del niño a su ambiente (Loredo *et al.*, 2009).

El estrés es un evento normal en la vida, ante un entorno que está en constante cambio y al que hay que adaptarse de manera continua. Es la respuesta automática y natural del cuerpo ante situaciones que resultan amenazadoras o desafiantes. Como hemos visto anteriormente, el resultado fisiológico de este proceso es un deseo de huir de la situación que lo provoca o confrontarla violentamente. Desde esta perspectiva, el estrés escolar “normativo” es un evento que se da muchas veces en el contexto escolar. Es frecuente, que existan eventos que generan estrés individual, en el grupo de pares y en la institución educativa. Este resultado dispara en los individuos y grupos, consecuencias que se expresan generalmente a través de conductas que favorecen y perpetúan el estrés, generándose consecuencias insospechadas en otras conductas, emociones y relaciones del sujeto adolescente con su grupo, su familia y con la institución educativa. Como resultado, se puede presentar en el sujeto y su entorno violencia escolar (acoso escolar o bullying); consumo de alcohol, tabaco y otras drogas; y psicopatología en la línea depresiva y ansiosa (crisis de pánico, fobia escolar). En la medida que estos cuadros se presentan aumenta el estrés escolar, generando la deserción escolar del alumno (Trianes *et al.*, 2012; Maturana y Vargas, 2015). Según la Fundación BBVA (2018), la tasa de abandono escolar temprano en España, sigue siendo un 80% superior que en la Unión Europea (2016, 19% *versus* 10,7%)

2.1.4 Conductas disruptivas en la escuela

El comportamiento disruptivo es un problema multicausal y compartido entre estudiantes, familia y escuela. Los efectos de la disrupción afectan al rendimiento académico y perjudica las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes implicados en el proceso educativo. Las conductas disruptivas (presentadas por estudiantes o por docentes) correlacionan positivamente con el apagón emocional del alumnado y el *síndrome de burnout* del profesorado (Díaz-Aguado *et al.*, 2010).

La perspectiva ecológica destaca la necesidad de intervenir y de promover cambios efectivos en cada contexto (familiar, escolar, comunidad) y desarrollar relaciones positivas entre ellos, para prevenir o reducir el problema de la disrupción. Familia y escuela deben trabajar en el mismo sentido e implicarse en crear climas de afecto, apoyo y confianza que ayuden a los jóvenes a sentirse queridos, seguros y motivados. La relación entre conflicto familiar y problemas de comportamiento en la adolescencia,



parece ser bidireccional. En general, niveles bajos de conflictos en la comunicación y de agresividad familiar, junto con niveles positivos de vida familiar, son los factores que más correlacionan con la menor comisión de conductas antisociales en todos los sujetos. La autoestima familiar y académica y la autoestima social es otro de los factores que más contribuye. Es necesario dotar a los padres de habilidades de comunicación basadas en un estilo de comunicación inductivo, así como de estrategias funcionales de resolución de conflictos. La escuela de padres podría ser un espacio para trabajar con las familias en las áreas de comunicación entre padres e hijos, conflictos familiares y autoestima familiar (Musitu y Cava, 2002).

Los profesores son una de las figuras de autoridad más influyentes para los estudiantes y pueden influir (autoestima académica) en su integración escolar o en su aislamiento. Para el adolescente es decisiva la percepción de apoyo que obtiene de su red social, por lo que desarrollar este aspecto de forma eficaz y segura constituye un área fundamental de intervención que debería ser activamente promovido en el centro educativo, favoreciendo el sentimiento de sentirse querido, valorado y ayudado. Es imprescindible fomentar el trabajo conjunto, las relaciones afectivas positivas, y aumentar la percepción de apoyo social procedente de diferentes personas significativas (García-Zabaleta, 2004).

Los adolescentes que participan frecuentemente en conductas disruptivas o violentas, se caracterizan por niveles más elevados de sintomatología depresiva y estrés. El estrés percibido y la sintomatología depresiva se han estudiado de manera integral y específica con tres tipos de comportamientos desadaptativos: la agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización (García-Zabaleta, 2004). Una de las causas del aumento de los comportamientos disruptivos en la adolescencia es la fuerte vulnerabilidad hacia la presión del grupo de compañeros que se observa sobre todo en la adolescencia temprana, una etapa en la que la mayoría de los alumnos están más preocupados por sus objetivos sociales que por conseguir los objetivos de aprendizaje. El grupo de iguales influye en la autoestima de sus miembros y puede conducir a cambios en el comportamiento tanto para adaptarse a lo que el grupo piensa como para sentirse pertenecer a él. Esta necesidad de aprobación del grupo lleva al adolescente a identificarse e interiorizar las actitudes de sus iguales y, si éstos son estudiantes disruptivos, puede conducirlo a comportarse en la misma dirección (Díaz-Aguado *et al.*, 2010). El rechazo escolar es un potente agente estresor y correlaciona con los problemas de conducta, de hecho es un predictor de la delincuencia (García-Zabaleta, 2004).



Algunos autores (Ho, 2004; Kyriacou, 2010; Sun, 2014) demuestran que los juicios previos, percepciones y atribuciones causales que el profesorado tiene de los comportamientos disruptivos sirven de apoyo y refuerzo de estas conductas. Por otra parte, existe una tendencia habitual, por parte del profesorado y del equipo directivo, a eludir responsabilidades y a buscar explicaciones sobre causas y orígenes del comportamiento de los alumnos en factores ajenos a la escuela. Adjudicar a la familia y a la sociedad la responsabilidad principal en el problema, se ha encontrado asociado a un aumento de la disrupción en los centros educativos, pues deja al profesorado en una situación de pasividad a la espera de soluciones externas para resolver este problema, e impide la realización de cambios en la gestión del aula y en la enseñanza que ayudaría a combatir la disrupción (Martínez-Fernández, 2016).

A finales del siglo XX, Watkins y Wagner demostraron que el procedimiento de distribución de los alumnos por grupos en la escuela puede influir sobre sus patrones de conducta. De modo que agrupar a los alumnos por capacidad intelectual o por rendimiento suele generar en los grupos de menor nivel una dinámica negativa de comportamiento. Existe correlación entre el tratamiento inadecuado de la diversidad por parte de la escuela y las experiencias de exclusión de alumnos que son percibidos como diferentes; así mismo existe correlación entre exclusión y violencia escolar (Martínez-Fernández, 2016; Díaz-Aguado *et al.*, 2004).

Las conductas disruptivas y agresivas están íntimamente unidas. Igualmente correlacionan positivamente las conductas coercitivas por parte del profesor y la presencia de bucles de disrupción-coerción-disrupción crecientes. Por lo que es importante evidenciar que factores ajenos al alumno y dependientes de variables individuales del profesorado (proyección académica, realización personal, clima laboral, fatiga emocional, despersonalización, etc.) pueden ser causa y efecto de las conductas disruptivas. Evidenciando a su vez la existencia de otros factores desencadenantes a nivel centro, como pueden ser la existencia de problemas con el equipo directivo y la generación, calidad y gestión de las normas de convivencia. Si las normas no han sido explicitadas ni debatidas con los alumnos, su aprendizaje resulta más difícil para los estudiantes con mayores dificultades y para aquellos que provienen de entornos o contextos culturales diferentes. En este sentido, unas normas justas, consensuadas con los estudiantes y bien valoradas por las familias actúan como un factor de protección frente a la disrupción, mientras que una dirección deficiente actúa como factor de riesgo (Martínez-Fernández, 2016).



Otro factor esencial en la emergencia y afianzamiento de conductas disruptivas viene reflejado en la profecía autocumplida de Rosenthal y Jacobson que mantiene que las conductas que esperamos de los demás son las que se realizan. Las expectativas del profesor y su comportamiento diferencial, afectan directamente al rendimiento académico del alumno, al tipo de relación que se establece entre profesor-alumno y alumno-iguales, y a su conducta académica y social. Esta profecía se cumple habitualmente en la interacción del profesor con el alumnado disruptivo, al que se le suele dirigir más críticas y menos comentarios positivos. Etiquetándole como “problemático” y perpetuando en los demás, e incluso en él mismo, una imagen negativa que genera una mala reputación y un histórico que limita y condiciona sus oportunidades académicas presentes y futuras (Martínez-Fernández, 2016).

2.1.5 La empatía como antídoto de la violencia

Como actitud (más que como mera técnica), la empatía lleva a una persona a intentar comprender el mundo interior de otra, sus emociones y los significados que las experiencias adquieren para él. Los mensajes percibidos encuentran en su interior un eco o referente que facilita la comprensión, manteniendo la atención centrada en la persona del otro. Este proceso de interiorización de las emociones de otras personas se basa en un aspecto fundamental: la conciencia de uno mismo. Es decir, cuanta más conciencia tengamos de nuestras emociones y sentimientos y seamos capaces de reconocer los procesos que anteceden y derivan de lo mismo, mayor será nuestra habilidad para detectar y comprender la de los demás (Nolasco, 2012).

Garaigordobil y Oñederra (2010) tras analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor, con parámetros asociados a la inteligencia emocional (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión), en 248 alumnos de 12 a 16 años, observan:

- 1) Los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad.
- 2) Los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia.

La discusión gira en torno a la importancia de implementar programas para fomentar la inteligencia emocional y prevenir el acoso escolar, un proceso dinámico sin roles fijos.

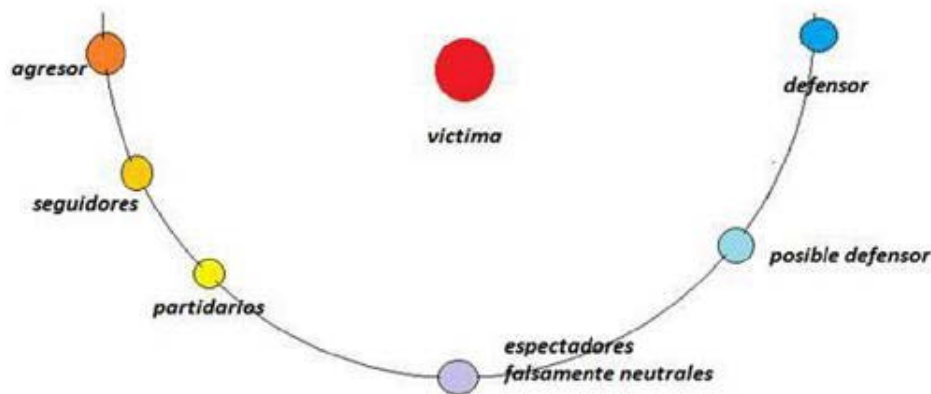


FIGURA 2.2: Círculo de Olweus, dinámica del bullying (Collell y Escudé, 2004)

Según Olweus (figura 2.2), en un proceso agudo de acoso académico se presentan los siguientes roles, no son estables y no deben servir para etiquetar:

- ✚ Agresor: Inician el *bullying*.
- ✚ Seguidores: No inician el *bullying* pero toman parte activa.
- ✚ Partidarios: No toman parte activa pero muestran un apoyo abierto hacia el *bullying*.
- ✚ Espectadores: No toman partido, lo que sucede “no me incumbe, no va conmigo”.
- ✚ Posibles defensores: Piensan que es necesario ayudar a la víctima, pero no lo hacen.
- ✚ Defensores: No les gusta el *bullying* y ayudan a la víctima o lo intentan.

Nolasco (2012), tras revisar diversas hipótesis sobre el posible rol inhibitor de la empatía sobre la agresión, mantiene que:

a) Desde una perspectiva cognitiva, la agresión podría ser menos frecuente en las personas con mayor capacidad empática porque la habilidad de tomar la perspectiva de otros podría llevar a una mejor comprensión de la posición del otro, reduciendo así la ocurrencia de situaciones conflictivas.

b) Desde una perspectiva emocional, la observación del sufrimiento de una víctima resultará en la inhibición de la agresión cuando el agresor comparte el malestar de la víctima o experimenta una respuesta emocional reactiva de preocupación empática.

Si bien, Pozzoli y Gini (2010) y Cuevas y Marmolejo (2016) muestran que algunos observadores experimentan emociones que operan como inhibitoras de las posibles conductas de defensa a las víctimas, favoreciendo el papel de observador pasivo ansiedad y miedo frente a las situaciones de acoso. Principalmente experimentan ansiedad, producida por el desacuerdo y malestar frente a lo que está sucediendo, y

temor de que al intervenir se conviertan en víctimas potenciales de quienes acosan. Por otro lado, la Comisión Scolaire Sir Wilfrid Laurier School Board –SWLSB (2013) y Salmivalli (2010) coinciden en que, aunque los observadores manifiesten estar en contra del acoso, es probable que, a la vez, se sientan atraídos por las características que demuestran los sujetos que intimidan, tales como el dominio, la popularidad y la confianza en sí mismos (Cuevas y Marmolejo, 2016).

2.2 Estado de la cuestión

En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, cuyo objetivo 4 es "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Figura 2.3). El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-18 (GEM) dice que la educación es una responsabilidad compartida de "los gobiernos, las escuelas, los docentes, los padres de alumnos y los organismos privados". "Además, esa responsabilidad debe delimitarse cuidadosamente teniendo bien presentes los criterios esenciales de equidad, inclusión y calidad" (Irina Bokova, Directora General UNESCO).



FIGURA 2.3: Objetivos del desarrollo sostenible (Agenda 2030, ONU)

"Si uno se basa en los resultados escolares de los alumnos para sancionar a las escuelas y los docentes, se corre el riesgo de que éstos modifiquen su comportamiento para protegerse contra las sanciones y esto puede conducir a que se deje de lado a los alumnos más rezagados" (Manos Antoninis, director del Informe GEM).



2.2.1 Conducta disruptiva, LOMCE y necesidades educativas especiales

García-Zabaleta (2004) coincide con Ortega Ruiz y Del Rey (2001) en que “la agresividad mayoritaria en las escuelas no es la física, agresiones o robos, sino que predominan los insultos, motes y amenazas; el porcentaje de casos que puede calificarse como verdaderamente violento es bajo”.

En el Artículo 2 de la LOE (2006) consta. “La convivencia pacífica es la base sobre la que se construye cualquier estado democrático y de derecho. Todo sistema educativo moderno tiene en la convivencia un referente. Constituye una finalidad de la educación, no puede haber proceso educativo sin convivencia en las aulas y en las comunidades educativas a las que atienden los centros escolares”.

Belén Martínez (2017), en Eduforics, destaca: “como indicador de la extensión del comportamiento disruptivo, el informe publicado en España, en el año 2010, por el Ministerio de Educación, sobre la convivencia escolar en la ESO (Díaz-Aguado, *et al.*, 2010) revela que el 21% de profesores de educación secundaria reconocen sufrir este problema de forma frecuente y muy frecuentemente en sus aulas. FETE-UGT (2010), revela también que este comportamiento se produce con mucha frecuencia para el 34,1% del profesorado, y ‘con cierta frecuencia’ (al menos una vez al mes), para el 56,5% de los docentes. En cuanto a la distribución de las conductas disruptivas en los centros educativos, en España y en otros países europeos, los estudios confirman que:

- Son los profesores de educación secundaria los que perciben mayor disrupción en sus aulas; en el contexto español específicamente, los primeros cursos de la ESO acumulan de forma diferencial los comportamientos disruptivos.
- Hay una presencia sensiblemente mayor de varones disruptivos que de mujeres.
- Existe una acumulación significativa de este tipo de conductas en los mismos alumnos de forma especial en alumnos repetidores” (Martínez-Fernández, 2016)

En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) consta: “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades... La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación, pudiendo introducirse



medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario” (Capítulo III. Sección primera. Artículos 73 y 74).

En el preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa aprobada en 2013, “se destaca el abandono educativo temprano como una de las debilidades de nuestro sistema educativo y se incide en la importancia de favorecer la convivencia pacífica como un factor clave para elevar los niveles actuales de educación”.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en el capítulo I Artículo 1, Principios, consta: “El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: .. (b) La equidad, c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad..., así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos... e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado... k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica”

En el título I se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. “Las enseñanzas que tienen carácter obligatorio son la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. En la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten”.

El título II, a fin de garantizar la equidad, “aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta”... “La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Se trata de contemplar la diversidad de alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”.

En el Capítulo II. Educación primaria, Artículo 17. Objetivos de la educación primaria, consta: “La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:... c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el



ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan... m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”.

En el Título V. Participación, autonomía y gobierno de los centros. Capítulo II. Autonomía de los centros, Artículo 124, “Normas de organización, funcionamiento y convivencia, punto 1, consta: “Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá... la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación”. Artículo 125. “Programación general anual. Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a... funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados”.

2.2.2 Prevención de la violencia escolar

El informe de Save the Children (2016) *Yo a eso no juego Bullying y cyberbullying en la infancia*, insiste en que “al acoso hay que llamarlo por su nombre, es un tipo de violencia. No es un juego y no podemos justificarlo. Los agresores por lo general no saben cuál es la razón por la que acosan, pero tienen algo en común con los acosados, su baja autoestima. Debemos reforzar la educación emocional y la adquisición de habilidades sociales y valores de convivencia” (Sastre y cols., 2016).

Subijana (2006) afirma “la violencia introduce en la interacción personal una nota específica: la víctima no recibe el trato que merece un ser humano cuya alteridad se reconoce y respeta; se le asigna la respuesta propicia para alguien cuya diversidad se estima merecedora de castigo o incluso de destrucción. Debe significarse que la violencia devalúa el objetivo básico de la educación: el acunamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe una potencialidad (diario vasco, 13 de abril 2006)”.

El Observatorio de la Convivencia (2016) “presentó resultados del *I Informe anual sobre el acoso escolar en la Comunidad de Madrid*, a partir de datos recabados por el test online *SociEscuela* a 93.000 estudiantes madrileños. El objetivo del Informe, elaborado por la Facultad de Psicología de la UCM, es lograr un conocimiento real del clima social y de convivencia de los centros educativos madrileños para mejorarlos, además de combatir esta lacra con la implicación del profesorado y los propios colegios e institutos. Se da una igualdad en los niveles y tipos de acoso tanto por la titularidad de los centros como por el sexo de los alumnos. El porcentaje de alumnos que presentan indicadores

de potencial acoso escolar se sitúa en un 3%, considerando un índice de victimización global (física, verbal, social y ciberbullying). Los mayores riesgos de acoso se sitúan en alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria” (Anexos 2-4).



FIGURA 2.4: Principales motivos en la aparición del acoso escolar en alumnos de educación primaria (imagen del Observatorio de la Convivencia, 2016)

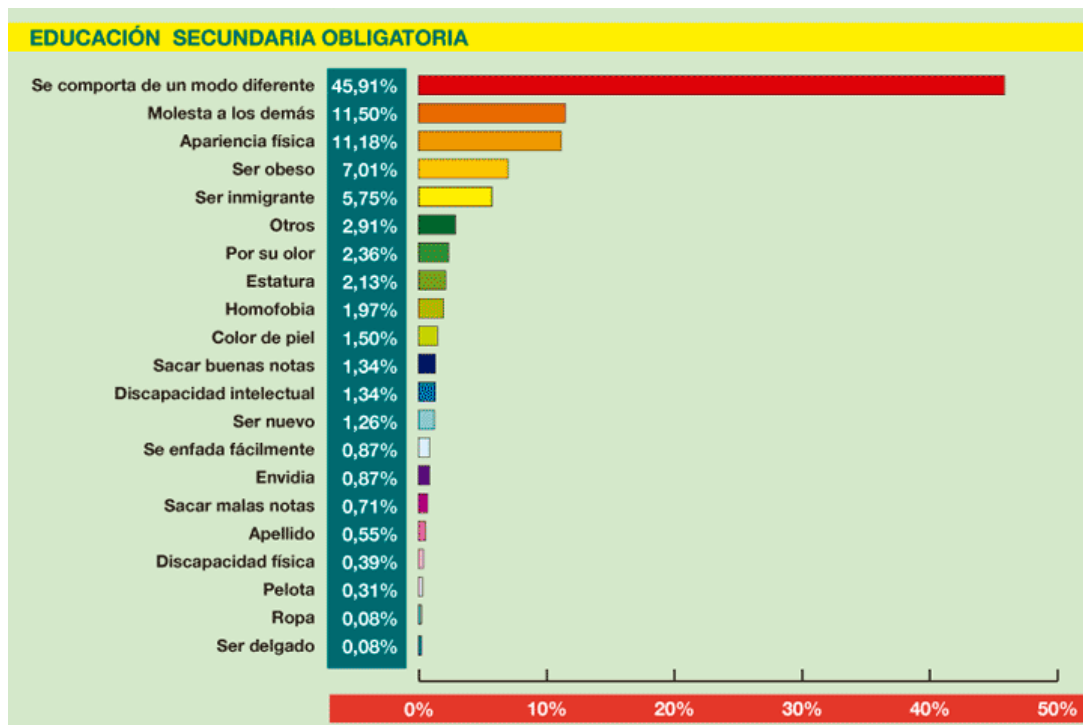


FIGURA 2.5: Principales motivos en la aparición del acoso escolar en las aulas de educación secundaria (imagen del Observatorio de la Convivencia, 2016)



El Observatorio de la Convivencia (2016) analiza” el motivo principal en la aparición del acoso escolar, referido por los alumnos madrileños participantes del test online *SociEscuela*”. “El 57% de los alumnos madrileños que son víctimas de acoso escolar oculta casi por completo la situación a sus familias. En un 86% de los casos hay compañeros de clase de las víctimas entre el grupo de acosadores. El 39% de las víctimas carece de amigos en clase y en el 44% de los casos son rechazados por sus compañeros.” (Observatorio de la Convivencia, 2016,- Figuras 2.4 y 2.5).

El nuevo *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* («ET 2020») “fija como tercer objetivo *la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa* (ver Anexo 5), desde la siguiente fundamentación: Las políticas de educación y formación deberían permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Las desventajas educativas deben abordarse ofreciendo una educación preescolar de alta calidad y un apoyo específico, así como fomentando una educación incluyente. Los sistemas de educación y formación deberían tener el objetivo de garantizar que todos los educandos, incluidos los procedentes de medios desfavorecidos, aquellos con necesidades especiales y los migrantes, completen su educación, recurriendo cuando proceda a la educación compensatoria y facilitando un aprendizaje más personalizado. La educación debería promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación, dotando a todos los jóvenes de las herramientas necesarias para interactuar positivamente. (Comisión Europea, 2009, p. 5)” (en CNIEE- MECD, 2016, Plan Estratégico de Convivencia Escolar p.8-9) ... “España, como estado miembro, se ha comprometido firmemente a participar en este proceso de mejora de la educación y de las políticas educativas y es en este marco en el que, por mandato de la Conferencia Sectorial de Educación, se construye el Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Un Plan con el que se pretende, desde el diálogo y el consenso, dar una respuesta eficaz a la necesidad de colaboración y coordinación entre las diferentes instituciones para lograr que los centros educativos sean espacios seguros, libres de violencia, inclusivos y favorecedores del éxito para todas y todos” (CNIEE- MECD, 2016).



El apartado III del Preámbulo de la LOMCE (2013), “hace referencia a las altas tasas de abandono escolar temprano del sistema educativo como una de las razones por las que es necesario iniciar una transformación educativa de calidad que favorezca la convivencia pacífica como un factor clave que contribuya a conseguir la consecución de competencias personales en todos y cada uno de nuestros alumnos”. En este sentido, “la Educación Primaria introduce como finalidad facilitar el aprendizaje del hábito de la convivencia y como primer objetivo conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”... “Otros objetivos de esta etapa se fundamentan en adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos. Más concretamente, en su desarrollo curricular se establece que las administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida y que la programación docente debe comprender, en todo caso, la prevención de cualquier forma de violencia”.

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar, bajo el lema confiar en la fuerza de la educación, destaca en su fundamentación teórica un apartado de *“prevención de la violencia desde la primera infancia”*: “El desarrollo de procesos integrales de educación implica necesariamente tener en cuenta la libertad individual y la diversidad, los sentimientos, las emociones y las relaciones significativas como la amistad. Convertir las escuelas en espacios seguros donde exista rechazo a las agresiones y un clima de buena convivencia conlleva educar en la tolerancia cero a la violencia desde los primeros años de vida, y la no trivialización de las situaciones de abuso, intimidación o violencia que se dan entre los niños y las niñas en la primera infancia. Muchas de estas actuaciones acaban derivando en actitudes violentas permitidas posteriormente, fundamentalmente porque no se identifican como acoso o como violencia de género” (CNIEE- MECD, 2016).

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar incorpora una línea de Investigación y divulgación científica sobre convivencia escolar, como línea 8. “Bajo la premisa de que *“el descubrimiento científico no ha de ser de incumbencia exclusiva de los científicos porque afecta a la sociedad en su conjunto”*. “En la actual sociedad existe una demanda urgente de mostrar cómo las prácticas de investigación pueden ayudar a cambiar el mundo de manera positiva. Para ir transformando el mundo en el que vivimos a través de la educación es necesario investigaciones que se vinculen a la mejora de los

problemas de convivencia y ayuden a impulsar una innovación educativa que transforme los centros educativos en espacios libres de violencia”.

2.2.3 Mindfulness y manejo del estrés académico

El método de Eline Snel, surge a partir de una adaptación del programa normalizado de reducción de estrés de Jon Kabat-Zinn “Mindfulness Based Stress Reduction” (MBSR) desarrollado en Estados Unidos, en la Facultad de Medicina de la Universidad de Massachusetts, en 1979.

Mindfulness es el término en inglés que traduce a la palabra “sati”, que en lengua pali significa “conciencia pura” en la tradición budista. “*Anapanasati sutta*” es uno de los textos más importantes del Canon Pali, es el discurso de la atención plena en la respiración (Ana: inspirar, Pana: expirar, Sati: conciencia pura, Sutta: como vía de liberación y conexión con la realidad).

En el mundo occidental sigue las pautas de la meditación vipassana que significa “ver claramente”, ver las cosas tal como son. En el nivel básico estaría Mindfulness, una práctica de meditación que cultiva la conciencia del momento presente, sin realizar juicio de valor. Una nueva forma de relacionarse con uno mismo, una forma de sintonía interna que ejerce efectos que fomentan el bienestar y la salud.

En los últimos años se ha hecho popular el programa MBSR, de reducción de estrés basado en mindfulness de Jon Kabat-Zinn (2016) que incluye (Figura 2.6):

- Meditación en posición sentado y caminando: presta atención a la respiración, a los sentidos y al estado mental en el momento presente.
- La exploración o escaner corporal: focaliza la atención en las sensaciones presentes o ausentes en las diferentes partes del cuerpo.
- Hatha yoga: mediante estiramientos suaves favorece la propiocepción, sentir el cuerpo en el momento presente, destacando la atención a la respiración.



FIGURA 2.6: Técnicas incluidas en la práctica de la atención consciente (mindfulness)

La inclusión de ejercicios favorece la conciencia corporal. Existen evidencias científicas de que MBSR es un complemento eficaz de una amplia variedad de afecciones médicas

y psicológicas. En el listado de la página del *Center for Mindfulness, Department of Medicine Division of Mindfulness* se destacan las siguientes afecciones médicas y psicológicas, en las que la práctica de la atención plena ha mostrado beneficios:

- ✚ [Ansiedad](#) (Hoge, Bui, Marques, Metcalf, Morris, Robinaugh, et al., 2013)
- ✚ [Asma](#) (Pbert, Madison, Druker, Olendzki, Magner, Reed, et al., 2012)
- ✚ [Cáncer](#) (Carlson, Doll, Stephen, Faris, Tamagawa, Drysdale y Speca, 2013)
- ✚ [Dolor crónico](#) (Reiner, Tibi, y Lipsitz, 2013)
- ✚ [Diabetes](#) (Hartmann, Kopf, Kircher, Faude-Lang, Djuric, Augstein, et al., 2012)
- ✚ [Fibromialgia](#) (Schmidt, Grossman, Schwarzer, Jena, Naumann y Walach, 2011)
- ✚ [Trastornos gastrointestinales](#) (Zernicke, Campbell, Blustein, Fung, Johnson, Bacon y Carlson, 2013)
- ✚ [Enfermedad del corazón](#) (Sullivan, Wood, Terry, Brantley, Charles, McGee, Johnson, et al., 2009)
- ✚ [VIH](#) (Duncan, Moskowitz, Neilands, Dilworth, Hecht y Johnson, 2012)
- ✚ [Destellos](#) (Carmody, Crawford, Salmoirago-Blotcher, Leung, Churchill y Olendzki, 2011)
- ✚ [Hipertensión](#) (Hughes, Fresco, Myerscough, van Dulmen, Carlson y Josephson, 2013)
- ✚ [Depresión mayor](#) (Chiesa & Serretti, 2011)
- ✚ [Trastornos del estado de ánimo](#) (Hofmann, Sawyer, Witt y Oh, 2010)
- ✚ [Alteraciones del sueño](#) (Andersen, Wurtzen, Steding-Jessen, Christensen, Andersen, Flyger, et al., 2013)
- ✚ [Trastornos de estrés](#) (Kearney, McDermott, Malte, Martínez y Simpson, 2012)

Las causas mayoritarias tanto de inicio como de continuación en Mindfulness, según Pepping *et al.* (2016), son: Poder hacer frente a emociones negativas, aumentar notablemente el Bienestar y la Espiritualidad (Figura 2.7).

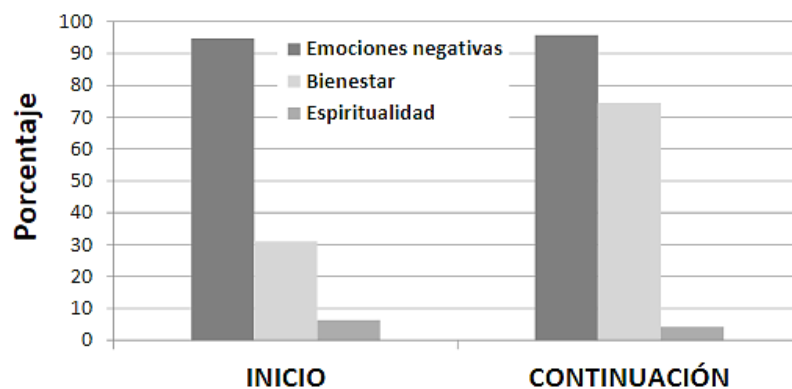


FIGURA 2.7: Causas de inicio y continuidad de Mindfulness (n=190)



En el proceso de formación de juicios y toma de decisiones se identifican dos sistemas

- Sistema 1: Automático. Este sistema opera de manera rápida y automática, con poco o ningún esfuerzo y sin sensación de control voluntario.
- Sistema 2: Esforzado. Este sistema centra la atención en actividades mentales esforzadas que lo demandan, incluidos los cálculos complejos y está asociada a la experiencia subjetiva de actuar, elegir y concentrarse.

Siegel afirma que hay personas para quienes “vivir en piloto automático” se ha convertido en un modo de vida habitual. Adoptar como norma de vida la vigilancia continua (sistema 2) no es bueno y sería agotador. La meditación reduce la actividad de la red predeterminada de ideas *default-mode network* o DMN (Brewer *et al.*, 2011).

MODO HACER	MODO SER
Piloto automático	Conciencia plena
Pensar la experiencia	Sentir la experiencia
Pasado y futuro	Presente
Evitar, escapa de experiencias desagradables	Nos acercamos con interés, curiosidad a lo desagradable
Querer que las cosas sean diferentes	Aceptar lo que es
Pensamiento como realidad	Pensamiento como evento mental
Prioriza objetivos	Necesidades más amplias

FIGURA 2.8: diferencias entre actuaciones Modo hacer *versus* Modo ser.

La DMN está situada sobre dos núcleos principales implicados en la resolución de conflictos y control cognitivo y emocional: la corteza cingulada anterior (dACC) y corteza prefrontal dorsolateral (dIPFC). La meditación permite una mayor conectividad entre la actividad predeterminada de nuestro cerebro y las zonas reguladoras, por tanto permite ejercer un mayor control sobre las emociones, la conciencia y aumenta la concentración (Brewer *et al.*, 2011). Esto nos permite evolucionar desde un “modo hacer” hacia un “modo ser” (Figuras 2.8 y 2.9).

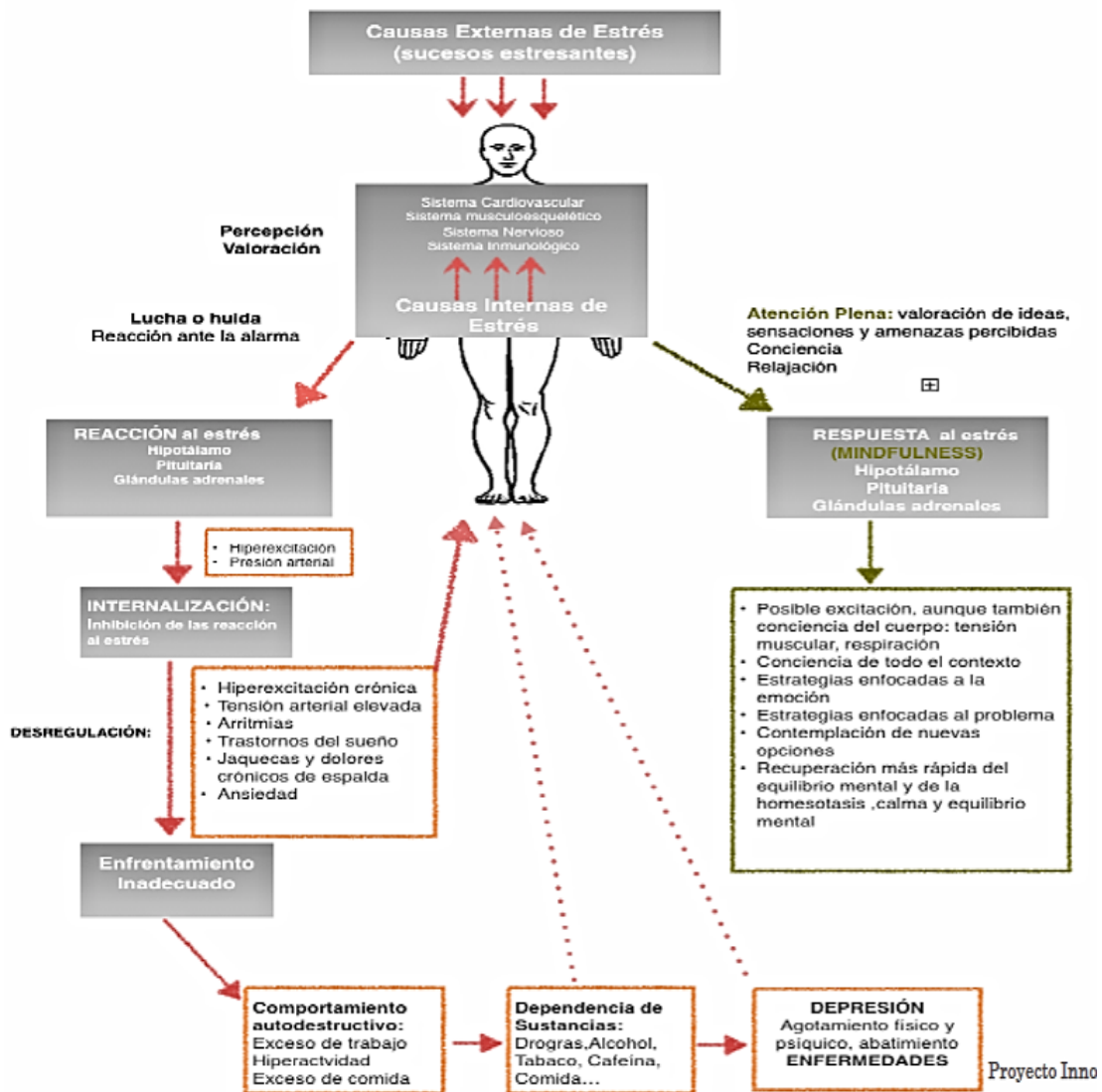


FIGURA 2.9: Enfrentarse al estrés: respuesta o reacción (extraído de *Vivir con plenitud la crisis*, Jon Kabat Zinn)

“Las emociones forman parte de la riqueza de la vida. Pero a veces las emociones pueden obstaculizar nuestra salud y felicidad... ¿Cómo navegar las intensas olas de la emoción sin causarte daño a ti mismo ni causárselo a los demás?” (Cullen y Brito, 2016). “Es imposible hacer que las olas de las que está compuesta la vida cesen, pero sí puedes aprender a hacer surf “(AMT-Eline Snel, 2009). Practicar mindfulness ayuda a:

- ✚ Gestionar los pensamientos que generan angustia
- ✚ Abordar las emociones sin enjuiciarse
- ✚ Identificar los sentimientos, facilita entender su origen
- ✚ Autorregulación emocional
- ✚ Estimular la empatía, la amabilidad y la compasión

Todo ello permite prevenir el estrés y favorece la autorregulación emocional y alcanzar bienestar emocional.

Según Gilbert, la regulación emocional depende de estos tres sistemas (Figura 2.10):

1. *Sistema de amenaza y protección*: nos avisa sobre amenazas exteriores, tiene que ver con emociones como miedo, ansiedad, enfado o asco.
2. *Sistema de activación*: antiguamente servía conseguir el alimento.
3. *Sistema de confortamiento*: de satisfacción y seguridad; relacionado con el apego y las relaciones sociales satisfactorias y significativas.



FIGURA 2.10: Sistemas de regulación emocional de Gilbert (fuente: <http://cultivarlamente.com/>)

En ocasiones los alumnos se sienten, como describe Gilbert, en una sociedad donde eres lo que la gente dice que eres, y sientes miedo a decepcionar a lo que el otro piensa de ti y solo lo que poseas materialmente es lo que te dará la felicidad. En estas condiciones los sistemas de logro y amenaza están muy activos, y sólo a través de la compasión podemos activar nuestro sistema de calma y de esa manera encontrar la verdadera felicidad (*La Ciencia de la Compasión*. J. García-Campayo *et al.*, 2016).

La práctica de mindfulness nos aporta beneficios tales como: aumenta la capacidad de concentración, nuestra inteligencia emocional, nuestra creatividad, nos ayuda a reducir



el estrés y mejora las relaciones interpersonales gracias a un aumento de la compasión y la escucha de los demás.

3. PLAN DE INTERVENCIÓN

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo General

El objetivo general es desarrollar intervenciones en el entorno escolar que potencien la adquisición de competencia socio-emocional y faciliten la generación de relaciones interpersonales basadas en los principios de igualdad, reconocimiento de la identidad y respeto a la alteridad entre alumnos de Educación Primaria.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Realizar una revisión bibliográfica sobre conductas disruptivas en el aula y estrés académico en educación primaria.
- Constatar la presencia habitual de conductas disruptivas en el aula, diferenciando entre conducta disruptiva, agresividad y acoso.
- Conocer el estado actual del acoso escolar en educación primaria.
- Identificar acciones institucionales de prevención de la violencia y mejora de la convivencia escolar.
- Comprobar la relevancia de la adquisición de la competencia socio-emocional, su relación con el desarrollo de relaciones interpersonales funcionales positivas y con el bienestar general.
- Aplicar un programa de mindfulness con el método Eline Snel, en un grupo de estudiantes de 5º curso de educación primaria.
- Evaluar la intervención psicoeducativa, mediante análisis descriptivo y apreciación cualitativa.

3.2. Metodología

3.2.1 Búsqueda de información: Revisión sistemática

Ensayamos diferentes estrategias de búsqueda para acceder y consultar la información procedente de fuentes de divulgación general y de fuentes de divulgación científica: buscadores, portales y bases de datos de educación y psicología (Tabla 3.1). Aunque la mayoría de la información se ha obtenido mediante búsqueda por palabra clave, también hemos realizado búsquedas mediante imágenes para temas concretos.



TABLA 3.1: Fuentes de información consultadas

Base de datos	Comentario
Google	Motor de búsqueda y promotor de contenidos
Google Académico	Buscador enfocado y especializado en contenido y literatura científico-académica
Dialnet y Dialnet Plus	Bases de datos en Ciencias Humanas Jurídicas y Sociales
ERIC.ed.gov	Educational Resources Information Center
BUCEA	Busca en Bases de datos y Revistas electrónicas de acceso UCM, Catálogo Cisne, E-prints, Portal de revistas científicas
SciELO.org	Scientific Electronic Library Online
Redalyc.org	Red Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal
Researchgate.net	Plataforma gratuita de investigación, para la colaboración y el intercambio de conocimientos científicos a nivel mundial
Sciencedirect.com	Plataforma de acceso a bases de datos de investigación científica y médica. Textos completos y resúmenes de artículos gratuitos.
Scopus	Base de datos multidisciplinar (resúmenes)
Redib	Base de datos de publicaciones científicas en castellano
Redined.mecd.gov.es	Red de Bases de Datos de Información Educativa
Issue.unam.mx	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

En un primer paso utilizamos descriptores únicos, como término de búsqueda, posteriormente se asociaron por pares mediante operadores booleanos.

Se diseñó un primer árbol de búsqueda que fue enriqueciéndose con la incorporación de nuevas palabras clave (a partir de los resultados obtenidos) que permitieron nuevos entrecruzamientos. La búsqueda inicial se realizó en castellano e inglés. Una vez concretada la intervención y definidos los objetivos específicos de nuestro estudio, decidimos centrarnos en la información relevante en castellano y realizar actualizaciones de búsqueda en las que se incorporaron términos en inglés para ampliar información en temas concretos o bien para acceder a la consulta de la fuente original. En la tabla 3.2 se recoge la relación de los temas revisados, de los objetivos de búsqueda y de los descriptores ensayados. El signo “+” se incluye para representar un



conector booleano. Los entrecruzamientos de las diferentes opciones se hicieron, tomando solo un término de los relacionados en cada paréntesis y continuando la secuencia expuesta. En aquellos casos que la idea clave contenía más de un término, se agruparon mediante entrecomillado. Las referencias seleccionadas a partir de las diferentes búsquedas realizadas, así como los documentos adjuntos con posibilidad de acceso on line, se clasificaron mediante el gestor bibliográfico RefWorks en carpetas virtuales de información.

TABLA 3.2: Temas objeto de revisión y descriptores empleados (los términos que figuran entre paréntesis se entrecruzan, uno por uno, con el término que está a continuación del signo +

<p>Carpeta 1: Revisión sistemática y Metaanálisis</p> <p>Objetivo: Diferentes tipos de búsquedas de información. Revisiones sistemáticas exploratorias de la literatura. Técnicas de análisis de contenido: Metaanálisis:</p> <p>Descriptores: (Análisis, Búsqueda, Bases de datos, Revisión sistemática, ERIC, Metaanálisis software, Evidencia) + (Bibliografía, Documentos, Artículo) + (propuesta metodológica)</p>
<p>Carpetas 2-4: Generalidades / Acoso Ansiedad Estrés / Apoyo salud y Justicia</p> <p>Objetivo: Relaciones disfuncionales entre iguales:</p> <p>Descriptores: (Acoso escolar, Bullying, Cyberbullying).</p> <p>(Acoso escolar y Salud. Acoso y Fiscalía. Acoso y Judicial)</p> <p>(Ansiedad social, Angustia) (Acoso, Estrés escolar).</p> <p>Ciberacoso y criminología.</p> <p>Marco legal bullying España</p> <p>Marco jurídico legislación + Acoso escolar</p>
<p>Carpeta 5: Roles</p> <p>Objetivo: Roles identificados en el proceso de Acoso</p> <p>Descriptores: Roles Acoso; Evitación; Integración; Bullying; Conductas antisociales; Víctima; Víctimario; Observador; Clima escolar; Conducta.</p>
<p>Carpetas 6-8: Factores / Autoconcepto / Apego</p> <p>Objetivo: Factores implicados en el Acoso escolar</p> <p>Descriptores: (Factores, Análisis de variables, Causas, Relación Implicación) + (Bullying, Violencia, Empatía, Acoso) + (Sexo, Edad, Soledad, Aislamiento, Interpersonal, riesgo, Desplazamiento).</p> <p>(Autoconcepto, Autoestima) + (Clima escolar, Acoso, Ansiedad).</p> <p>(Apego, Resiliencia) + (Acoso, Edad).</p>



TABLA 3.2 (continuación): Temas objeto de revisión y descriptores empleados (los términos que figuran entre paréntesis se entrecruzan, uno por uno, con el término que está a continuación del signo +).

<p>Carpeta 9: Construcción Significación</p> <p>Objetivos: Construcción identitaria, Representación, Significado</p> <p>Descriptores: (proceso Significación, Construcción Identitaria, Perspectiva Constructivista) + (Interacción, Psicología Social, enfoque Psicopatológico) + (Acoso escolar, Violencia, institución, Empatía, Victimización, Intimidación, Masculinidad) + Alteridad Conciencia otro</p>
<p>Carpeta 10: Cyberbullying</p> <p>Objetivos: Estado actual del Problema: Acoso y Ciberacoso</p> <p>Descriptores: Acoso, Ciberacoso, Cyberbullying, Redes sociales.</p>
<p>Carpeta 11: Programas e Informes</p> <p>Objetivo: Programas de prevención de Acoso y Ciberacoso. Aspectos relevantes</p> <p>Descriptores: (Programa, plan, campaña, protocolo, proyecto, estadística) + (Prevención, detectar, evaluar) + (Bullying, acoso escolar, estrés, convivencia, violencia, ciberacoso, cyberbullying) + Escolar + (MECD, Madrid, UNICEF, Europa, Kiva, Finlandia).</p> <p>Plan actuación + Conserjería Educación + Bullying</p>
<p>Carpeta 12: Conductas disruptivas en el aula</p> <p>Objetivos: contextualizar el estado actual del problema en educación primaria y ESO</p> <p>Descriptores: Conductas disruptivas + (estadísticas, intervención, aula)</p>
<p>Carpeta 13: Competencia socio-emocional</p> <p>Objetivos: educación emocional, autorregulación, habilidades sociales</p> <p>Descriptores: emoción + (inteligencia, competencia, regulación, clima aula, educación, primaria, soledad, acoso, abandono, positiva). Social + (competencia, psicología, interpersonal, habilidades)</p>

3.2.2. Intervención psicoeducativa: Aplicación del programa de Eline Snel

Desde el paradigma de la psicología positiva, con objeto de cultivar “aquello que hace que la vida merezca ser vivida” hemos aplicado un programa para el desarrollo de la atención consciente y la adquisición de competencia socio-emocional: el método de Eline Snel, adaptado al ámbito educativo de 5º de primaria. El programa se aplicó mediante metodología experiencial centrada en el individuo.

El programa se aplicó teniendo en cuenta “las nueve actitudes que fundamentan la práctica de la atención plena, propuestas por Jon Kabat-Zinn (2016): No juzgar,

Paciencia, Mente de principiante, Confianza, No forzar, Aceptación, Dejar ir, Generosidad y Gratitud” (Kabat-Zinn, 2016 cap.2).

Según palabras de la propia autora sobre su método: “El entrenamiento de la atención (o entrenamiento de mindfulness) dura de ocho a diez semanas y ha sido diseñado para niños y jóvenes de entre 4 y 19 años. Durante el entrenamiento de una hora semanal los niños aprenderán a estabilizar, enfocar y desplazar su atención, partiendo de una actitud amable y atenta. Aprenden a conocer su mundo interior sin juzgar acerca de lo que ellos (u otras personas) piensan, sienten o perciben. Aprenden a vivir con los sentimientos de tranquilidad e intranquilidad, a aceptar la existencia de ‘sentimientos y pensamientos complicados’ y no permitir que les dominen, y a prestarles en lugar de ello una atención amable. Pero por encima de todo, aprenderán a ser amables con ellos mismos y los demás” (*Academy for Mindful Teaching*--Eline Snel, 2009).

Eline Snel (2009) “ha desarrollado cuatro manuales para diferentes edades de entre 5 y 19 años, ya que los niños con edades comprendidas entre los 4 y 7 años tienen necesidades distintas en cuanto a la meditación y la forma de trabajar que niños de entre los 8 y 12 años. Esto también es cierto cuando se comparan los jóvenes de entre los 13 y 19 años. Estos manuales para instructores actualmente se utilizan en muchos



Method Eline Snel

colegios. Tanto en colegios de primaria como de secundaria, pero también en centros de salud, centros de rehabilitación y centros privados. Actualmente hay miles de niños que han seguido el entrenamiento” diseñado por esta autora (AMT-Eline Snel, 2009, <https://www.elinesnel.com/es/eline-snel-6/>).

3.2.3. Plan de Intervención: aplicación del programa

La intervención se desarrolló en un Colegio Internacional de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de gestión privada. Se mantuvieron dos reuniones previas con el equipo directivo y los tutores del 5º curso de primaria, con objeto de presentar las actividades del programa, seleccionar el grupo participante y consensuar el momento idóneo de la intervención.

El programa fue aplicado, conforme al *método de Eline Snel* a 18 estudiantes, pertenecientes a un grupo de 5º curso de educación primaria, con edades comprendidas entre 10-11 años. Consta de 8 sesiones de 50 minutos cada una, que se llevan a cabo un día por semana, además de ejercicios de 5-10 minutos de práctica diaria, en un momento de la jornada escolar elegido por el tutor.

El desarrollo de la atención consciente requiere aprender la técnica de forma experiencial, dedicarle tiempo y tener constancia para que el hábito se integre en nuestras rutinas (Figura 3.1).



FIGURA 3.1 Proceso para desarrollar la atención consciente (fuente: <http://cultivarlamente.com/>)

Los estudiantes participaron en un total de diez sesiones.

Durante la primera sesión de presentación, en la que se introdujeron las normas del programa, se pasó el cuestionario elegido en dos grupos homogéneos (el grupo experimental y el grupo control), para realizar una evaluación diagnóstica. Seguidamente se aplicaron ocho sesiones específicas, relacionadas con el método de Mindfulness. La última sesión, la 10ª, se destinó a hacer la evaluación cuantitativa mediante cuestionario. Una vez aplicado el programa, como actividad de cierre, se realizó un encuentro grupal lúdico informal.

3.2.4. Cronograma del Plan de Intervención.

El programa se aplicó durante el segundo semestre del curso académico 2017/2018, en el periodo comprendido entre el 16 abril y el 19 de junio, en modalidad



presencial y con una frecuencia de una sesión semanal de 50 minutos de duración (8 sesiones prácticas y 2 sesiones de evaluación pre/post-intervención).

Para evitar que la intervención interfiriera en los horarios lectivos de los participantes de forma significativa, se aprovechó el desdoble que el grupo realiza en el horario de música. De esta manera la intervención se realizó los miércoles de 14:20- 16:00h, sobre dos subgrupos, el primer grupo de 14:20-15:10h y el segundo grupo de 15:10- 16:00h. En la siguiente tabla se recoge la temporalización del programa aplicado en 5º curso de primaria y la secuencia de las sesiones, en función del objetivo principal a desarrollar con el alumnado (Tabla 3.3). Los objetivos y ejercicios se recogen en los Anexos 6 y 7.

TABLA 3.3: Sesiones *método Eline Snel*: temporalización, secuencia y objetivo principal

Sesión	Nombre	Recurso	Fecha
Sesión 0	Evaluación diagnóstica	Cuestionarios	16/04/18
Sesión 1	Observación y concentración	Respiración	18/04/18
Sesión 2	Escuchar tu cuerpo	Mi cuerpo	25/04/18
Sesión 3	Saborear, oler, oír, ver y sentir	Los sentidos	09/05/18
Sesión 4	Paciencia, confianza y soltar	Deseos y anhelos	16/05/18
Sesión 5	Los sentimientos pueden sentirse	Emociones	23/05/18
Sesión 6	Extraordinario mundo de pensamientos	Preocupaciones	30/05/18
Sesión 7	Ser amable es divertido	Interacciones	06/06/18
Sesión 8	El secreto de la felicidad	Vivencias	13/06/18
Sesión 9	Evaluación	Cuestionarios	19/06/18

3.2.5. Evaluación del Plan de Intervención: Seguimiento y Evaluación Final

Con objeto de evaluar el efecto potencial del programa en la regulación del estrés y el grado de ansiedad, se seleccionó como instrumento de medida “el cuestionario STAIC -*State-Trait Anxiety Inventory for Children*- de autoevaluación de la ansiedad” (Tabla 3.4) cuyo objetivo es la evaluación de la ansiedad, como estado y como rasgo, en niños (Spielberger *et al.*, 1973). El Test STAIC incluye baremos en puntuaciones percentiles y en puntuaciones típicas, diferenciados por sexo y curso.

TABLA 3.4: Ficha técnica del cuestionario STAIC, de TEA Ediciones S.A.

Nombre original	<i>State-Trait Anxiety Inventory for Children</i>
Nombre en la adaptación	STAIC, Cuestionario de Autoevaluación
Autor	Charles D. Spielberger <i>et al.</i> (CCP, California, 1973)
Adaptación	Sección de Estudios de TEA Ediciones, SA, Madrid (1989)
Administración	Individual y colectiva
Duración	Variable, entre 15-20 minutos
Aplicación	Niños de 9 y 15 años
Significación	Evaluación de la Ansiedad-Estado y la Ansiedad-Rasgo
Tipificación	Baremos en centiles y puntuaciones típicas, diferenciados por sexo y curso



El cuestionario de “autoevaluación de la ansiedad en niños y adolescentes como estado transitorio y como rasgo latente” STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children), (Spielberger, 1973) ha sido adaptado por el departamento I+D+i TEA Ediciones, SA (1989). “Es una prueba de aplicación individual o colectiva para niños 9-15 años. El cuestionario consta de dos escalas independientes de autoevaluación”:

- *La Escala A-Estado (A-E):* “el niño expresa *cómo se siente en un momento determinado*, intenta apreciar estados transitorios de ansiedad, es decir, aquellos sentimientos de aprensión, tensión y preocupación que fluctúan y varían en intensidad con el tiempo”. Consta de 20 ítems. El niño tiene que indicar la frecuencia en que se presentan esos sentimientos en una escala de 1 a 3: “nada”, “algo”, “mucho” (ver Anexo 8)
- *La Escala A-Rasgo (A-R):* “el niño expresa *cómo se siente en general*. La prueba intenta evaluar diferencias relativamente estables de propensión a la ansiedad, es decir, diferencias entre los niños en su tendencia a mostrar estados de ansiedad”. También consta de 20 ítems. El niño tiene que indicar la frecuencia en que se presentan esos sentimientos en una escala de 1 a 3: “casi nunca”, “a veces”, “a menudo” (ver Anexo 9).

En el presente estudio, todos los alumnos pertenecían al mismo curso, 5º de educación primaria, y su edad al comienzo de la intervención era de 10 u 11 años.

La toma de datos para evaluación de la aplicación del programa se realizó en dos momentos: previo (diagnóstica) y posterior a la intervención.

La evaluación diagnóstica se aplicó de forma simultánea en dos grupos homogéneos, pertenecientes al mismo grupo de 5º curso de educación primaria, el grupo control y el grupo problema.

Como puede apreciarse en la Tabla 3.5, la evaluación diagnóstica se realizó en primavera y, debido a la duración de la intervención, la evaluación post-test se realizó durante el mes de junio, coincidiendo con el final del curso y el periodo de sesiones de evaluación de los alumnos.

La evaluación del proceso se realizó sobre los participantes (mediante observación sistemática directa en cada sesión) y sobre la aplicación del programa (mediante reflexión y autoevaluación).



TABLA 3.5: Evaluación del programa, configuración de los grupos, perfil y muestreo (evaluaciones pre-test, post-test y grado de satisfacción)

GRUPO CONTROL 5ºEP			GRUPO PROBLEMA 5º curso Ed. Primaria					
Alumno	Sexo	Edad	Alumno	Sexo	Edad	Pre-Test 18/04/18	Post-Test 18/06/18	Satisfecho 19/06/18
CHC1	M	11	ENM0	M	10	SI	SI	SI
FHH1	H	11	BVM0	H	10	SI	SI	SI
LRD0	M	10	CPG0	M	10	SI	SI	SI
CFA0	M	10	DSF0	H	10	SI	SI	SI
VMC1	M	11	SMS1	H	11	SI	SI	NO
MFE0	H	10	COJ0	M	10	SI	SI	NO
CCT1	M	11	GGI1	H	11	SI	SI	SI
CRB1	M	11	MCM1	M	11	SI	SI	SI
AFD0	M	10	MRV0	H	10	SI	SI	SI
POO0	H	10	EFB1	H	11	SI	SI	SI
LGT0	M	10	JKA1	M	10	SI	SI	SI
PGV1	H	11	MZG1	H	11	SI	SI	SI
COE1	M	11	IRM0	M	10	SI	SI	SI
MVR0	M	10	AGG0	M	10	SI	SI	SI
PRT1	H	11	ABU0	M	10	SI	SI	SI
ABG0	H	10	CLP1	M	11	SI	SI	SI
GCM0	H	10	OB11	H	11	SI	NO	NO
SPV1	M	11	OMS0	H	10	SI	NO	SI

La evaluación del grado de satisfacción con el desarrollo del programa, se realizó mediante encuesta personal contemplando una doble entrada de datos, desde el enfoque del estudiante y desde el enfoque del profesorado implicado.

Los instrumentos para la evaluación procesual fueron la encuesta y la entrevista semi-estructurada (ver Anexos 10 y 11).

La evaluación del programa por parte de los tutores se hizo a través del análisis de los datos obtenidos mediante encuesta personal y entrevista guiada.

Las respuestas individuales, recogidas en ambos cuestionarios de satisfacción se tabularon, para facilitar la interpretación de los datos obtenidos, que se realizó mediante un análisis descriptivo y de apreciación.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Resultados de la Búsqueda bibliográfica

Los resultados obtenidos en las primeras búsquedas de información se muestran en las siguientes imágenes (Tabla 4.1 y Figura 4.1).

Se clasificaron en carpetas temáticas, para facilitar su análisis y selección.

TABLA 4.1: Documentos seleccionados tras la búsqueda de información.

<i>Nombre carpeta</i>	<i>Nº archivos</i>
Carpeta 1: Revisión sistemática y Metaanálisis	17
Carpetas 2-4: Generalidades / Acoso Ansiedad Estrés / Apoyo salud Justicia	12
Carpeta 5: Roles	5
Carpetas 6-8: Factores / Autoconcepto / Apego	26
Carpeta 9: Construcción Significación	7
Carpeta 10: Ciberbullying	6
Carpeta 11: Programas e Informes	43
Carpeta 12: Conductas disruptivas en el aula	15
Carpeta 13: Competencia emocional y habilidades sociales	18
Carpeta 14: Mindfulness	12

Cada documento se seleccionó entre los múltiples obtenidos en las búsquedas realizadas en diferentes bases de datos, en función de los siguientes criterios de inclusión: año (periodo 2003-2018); idioma (preferente castellano e inglés); posibilidad de acceso gratuito al texto completo; indicios de calidad del documento; relevancia; idoneidad de los factores; objeto de estudio (acorde al tema nuclear TFM) y edad de los individuos objeto de estudio (homogeneidad).

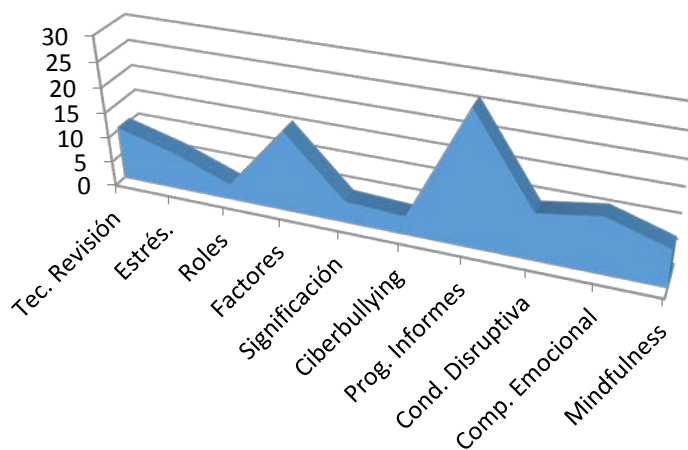


FIGURA 4.1: Distribución de resultados de la búsqueda inicial según la temática (%)

Los resultados de las sesiones de búsqueda diagnóstica, permitieron abordar los objetivos 1-4. Se revisaron los siguientes temas: estrés y ansiedad; conductas disruptivas en el aula; acoso escolar: factores y roles implicados en el proceso; autoconcepto; apego, construcción y significación del otro; programas de prevención y manejo de la violencia escolar e Informes; competencia emocional y habilidades sociales; desarrollo de la atención consciente o mindfulness.

A partir de los resultados de la búsqueda inicial se definió como tema nuclear el estrés académico habitual en educación primaria y ESO. Poniendo el foco de atención en las relaciones interpersonales en el ámbito académico, la presencia de conducta disruptiva en el aula y su correlación con la competencia socio-emocional. Se revisaron diferentes propuestas de prevención y control de la violencia escolar. Centrándonos finalmente en la educación emocional, mediante el desarrollo de la atención consciente. Mindfulness que promueve la empatía, la autorregulación emocional y ayuda a prevenir y/o gestionar el estrés académico.

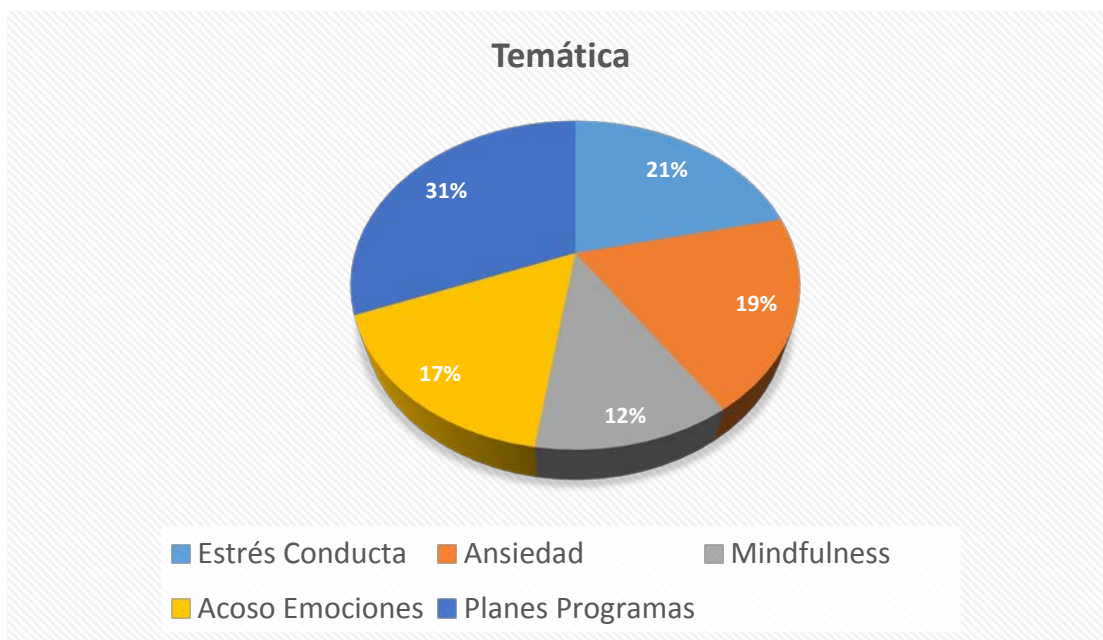


FIGURA 4.2: Distribución de referencias bibliográficas en función de su temática (n=46)

Las imágenes muestran la distribución temática (Figura 4.2) y temporal (Figura 4.3) de los documentos y artículos seleccionados (n=48), referenciados en el apartado bibliografía. El 51,06% de los documentos referenciados corresponden a los últimos 5 años, lo que refleja un incremento del interés en el tema por parte de la comunidad científica. Si se toma como referencia la temática, prácticamente la tercera parte de los

documentos contemplan planes de prevención y programas de manejo de la violencia escolar, lo que refleja un interés institucional ante una problemática social.

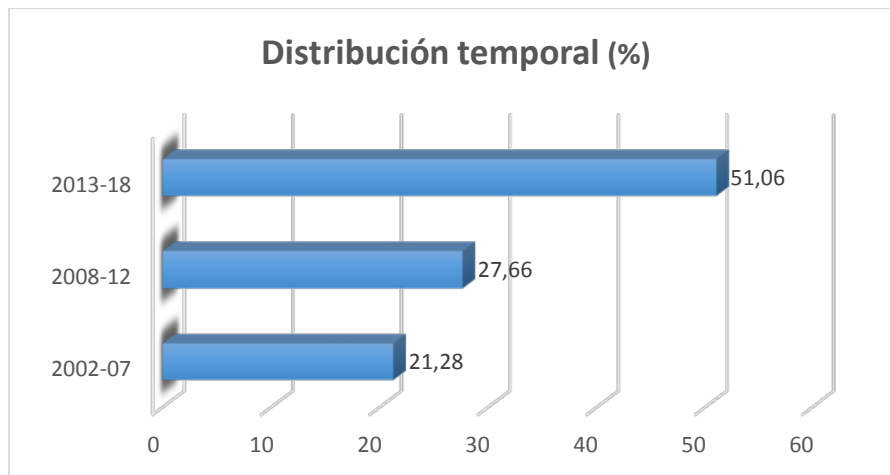


FIGURA 4.3: Distribución temporal de las referencias bibliográficas (2002-2018; n=47)

4.1.1 Indicios de interés social sobre el tema de estudio

En la búsqueda de indicios sobre el interés social que genera el tema de estudio, se ha consultado la aplicación Google Trends *Descubre qué está buscando el mundo*. Las siguientes gráficas (Figuras 4.4-4.13) representan con cuanta frecuencia se realiza una búsqueda. En Google Trends “los datos reflejan el interés de búsqueda en relación con el valor máximo de un gráfico en una región y un periodo determinados. Un valor de 100 indica la popularidad máxima de un término” (<https://trends.google.es/trends/>).



FIGURA 4.4: ¿Qué es bullying escolar? Interés como tema de salud, a lo largo del tiempo en todo el mundo, durante los últimos 5 años.



FIGURA 4.5: Comparación del interés a lo largo del tiempo desde 2004 hasta hoy, en España entre los temas Bullying (azul) y Acoso Escolar (rojo).



FIGURA 4.6: Comparación del interés a lo largo del tiempo desde hasta hoy, en España entre los temas Bullying (azul) y Ciberbullying (rojo).

Hemos comparado la evolución del interés de las consultas realizadas con tres términos de búsqueda: "acoso", "bullying", "mal comportamiento en el aula". Comparamos también el interés promovido por el término "ciberbullying" en relación a "bullying".

Ante el tema acoso escolar, el interés público a lo largo de los años (2004-hoy) se mantiene y crece desde 2013, con repuntes de interés coincidentes con publicaciones de noticias. Al comparar con el término bullying, la tendencia es paralela pero el nivel de consulta para acoso es superior. Al introducir el término Ciberbullying los momentos de consulta más baja coinciden, siguiendo evolución paralela con un interés mucho menor. El volumen de búsquedas del tema "mal comportamiento en el aula" es menor, con un pico que podría coincidir con la publicación de informes autonómicos 2007 (Figura 4.7)



FIGURA 4.7: Evolución temporal en España, desde 2004 a hoy, del interés del tema "Mal comportamiento en el aula".

Se aprecia una relación en la evolución del interés social, medido en función de las consultas realizadas, sobre 3 temas muy conectados (Figuras 4.8-4.10): "mindfulness" (en la categoría salud), "reducción del estrés basada en la atención plena" (programa MBSR) y "tranquilo y atento como una rana" (método Eline Snel basado en el programa MBSR). Se observa un paralelismo manifiesto entre la tendencia de búsqueda a nivel mundial del término "acoso escolar" (Figura 4.5) y el interés social generado por la "reducción del estrés basada en mindfulness" (o atención plena) y "Tranquilo y atento como una rana", durante los últimos 5 años. La evolución de interés en España es similar a la mundial (Figura 4.11). El incremento del interés social mostrado por las gráficas de Google Trends coincide con la distribución de frecuencias de publicaciones científicas (Figura 4.3) que muestran un incremento del interés como objeto de investigación.

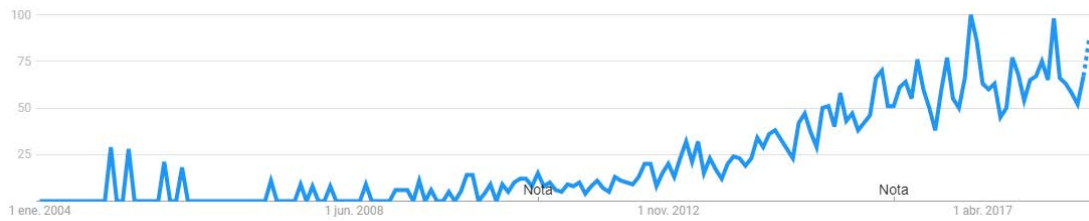


FIGURA 4.8: Evolución temporal, desde 2004 hasta hoy, en España, del interés del tema Mindfulness -categoría salud-.

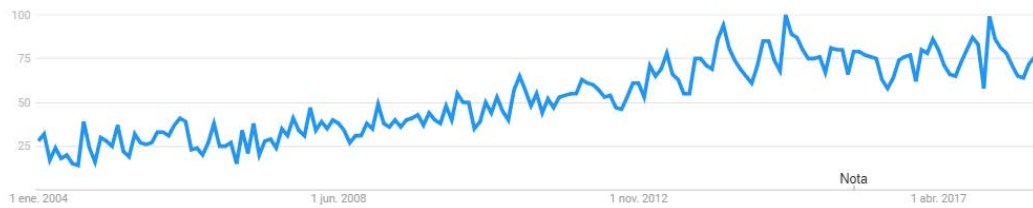


FIGURA 4.9: Evolución temporal en Todo el Mundo, desde 2004 a hoy, del interés del tema “Reducción del estrés basada en la atención plena”.

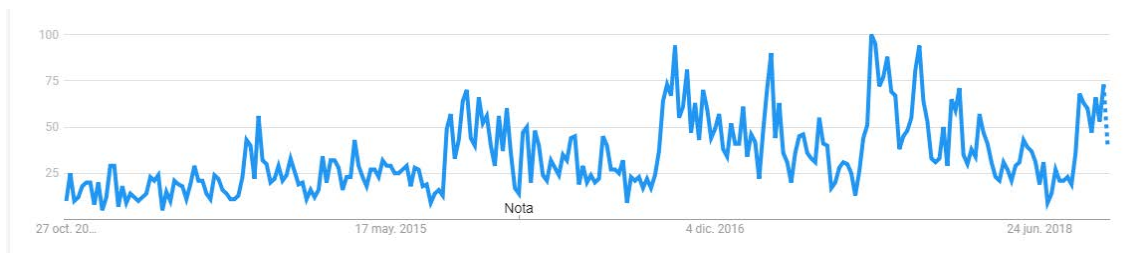


FIGURA 4.10: Evolución temporal en España, durante los últimos 5 años, del interés del tema “Tranquilo y atento como una rana” (Fuente: Google Trends).



FIGURA 4.11: Evolución temporal en Todo el Mundo, desde 2004 a hoy, del interés del tema “Tranquilo y atento como una rana” (fuente: Google Trends).

En las figuras 4.12 y 4.13 se muestra la distribución regional en términos absolutos de 0-100, mayor valor mayor proporción de consultas de búsqueda. En Google Trends “El valor 100 indica la ubicación con mayor frecuencia de búsquedas en proporción al total de búsquedas realizadas en esa ubicación, mientras que los valores de 50 y 0 indican las ubicaciones donde la popularidad del término es la mitad con relación al valor máximo o en las que no había suficientes datos del término, respectivamente. Nota: Un

valor elevado indica una mayor proporción de consultas de búsqueda sobre el total de consultas; no es un recuento de consultas en términos absolutos”.

En la figura 4.12 España ocupa el puesto 19 con una proporción de consultas de búsqueda del 11%, después de Suecia (13%) y Corea del Sur (12%), países en ocasiones tomados como referente por sus datos de los informes PISA (Programme for International Student Assessment). En relación al Índice de satisfacción España se encontraría entre ambos con un índice 7,42 algo superior al promedio OCDE (7,31).



FIGURA 4.12: Distribución de frecuencias en Todo el Mundo, desde 2004 a hoy, del interés del tema “Reducción del estrés basada en la atención plena”.



FIGURA 4.13: Distribución de frecuencias en Todo el Mundo, desde 2004 a hoy, del interés del tema “Tranquilo y atento como una rana”.

La figura muestra un interés mantenido a lo largo del tiempo por el cuestionario STAI de adultos, y una evolución similar del cuestionario STAIC para niños y adolescentes, con un volumen de consultas menor pero con repuntes que se repiten en los 5 años.

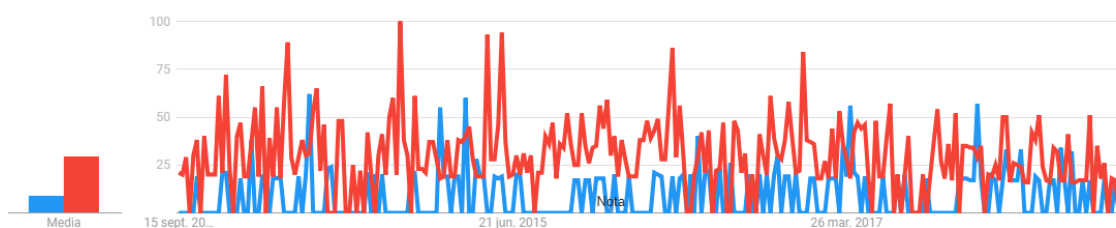


FIGURA 4.15: Comparación de la evolución temporal del interés a lo largo del tiempo en España, durante los últimos 5 años, entre los temas STAIC (azul) y STAI (rojo).



4.2 Resultados de la Intervención

4.2.1 Cuestionario STAIC pre-test y post-test: datos grupales

Para las variables cualitativas, se obtuvo el porcentaje de casos por categoría y para las cuantitativas los valores mediana, máximo, mínimo, media y desviación estándar. Se expone la estadística descriptiva básica correspondiente al análisis de los percentiles grupales (ver Anexos 12-15) pre-test de los grupos Control (Tabla 4.2) y Problema (Tabla 4.3) y post-test del grupo Problema (Tabla 4.4), tras la aplicación del cuestionario STAIC (la figura 4.15 avala su vigencia y el interés público despertado).

TABLA 4.2: Estadística descriptiva de la escala de ansiedad del grupo control

Ansiedad	Mínimo	Máximo	Mediana	Media	Desviación estándar
Estado	5	99	30	38,37	28,90
Rasgo	1	90	30	34,79	27,29

TABLA 4.3: Estadística descriptiva de la escala de ansiedad pre-test grupo problema

Ansiedad	Mínimo	Máximo	Mediana	Media	Desviación Estándar
Estado	3	97	30	40,00	33,51
Rasgo	2	98	45	45,60	32,39

TABLA 4.4: Estadística descriptiva de la escala de ansiedad post-test grupo problema

Ansiedad	Mínimo	Máximo	Mediana	Media	Desviación estándar
Estado	1	97	40	43,07	31,59
Rasgo	1	97	40	43,07	34,41

Al comparar los valores promedio grupales obtenidos, tanto en el control como en el problema, a partir de las respuestas individuales de los cuestionarios *pre-test*:

- No se aprecian diferencias significativas entre los parámetros descriptivos de la ansiedad como Estado, entre los grupos control (Tabla 4.2) y problema (Tabla 4.3).
- Se observa diferencia en los valores de ansiedad como Rasgo, siendo ligeramente mayor los percentiles del grupo problema. Estos datos numéricos coinciden con nuestra primera apreciación personal subjetiva acerca del clima de ambas aulas.

En la Tabla 4.5 se muestran los valores individuales, iluminados conforme al nivel de ansiedad.



Al comparar los valores promedio grupales obtenidos a partir de las respuestas individuales de los cuestionarios STAIC aplicados en el grupo problema, antes y después del desarrollo de la intervención, no se aprecian diferencias significativas entre los parámetros descriptivos de la ansiedad como Estado y como Rasgo (Tabla 4.3 *versus* Tabla 4.4). En algún caso individual si se modifica el nivel *post-test* (Tabla 4.5).

TABLA 4.5: Valores grupales observados y Clasificación del nivel de ansiedad, según el percentil (columnas de izquierda a derecha: grupo pre-test, post-test y control).

AE-PC	AR-PC	AE-PC	AR-PC	AE-PC	AR-PC
97	98	97	97	99	90
90	95	95	90	90	75
90	80	75	90	85	75
85	70	70	80	65	75
50	65	60	60	60	50
30	65	50	60	50	45
30	50	45	40	45	40
30	45	40	40	35	35
20	40	35	35	30	35
20	25	35	20	30	30
20	20	20	15	25	25
15	15	15	10	20	20
15	10	4	5	20	20
5	4	4	3	20	15
3	2	1	1	15	15
				15	5
				10	5
				10	5
				5	1

ANSIEDAD	Percentil
Muy Alta	80-99
Alta	55-75
Media	50
Baja	25-45
Muy Baja	1-20

Los valores grupales promedio obtenidos, en todos los casos (Tablas 4.2-4.4), se encuentran en el rango de percentil 25-45. Conforme a la escala de ansiedad propuesta por el departamento I+D+i TEA, incluida al pie de la Tabla 4.5, esto significaría:

- Que tanto para el grupo control como para el grupo problema, el nivel de ansiedad infantil mostrado en la evaluación diagnóstica es Bajo. Con marcadas diferencias individuales (desde muy baja: 1-20, a muy alta: 80-99).
- Que tras la aplicación de la intervención, ambos grupos muestran valores de ansiedad Baja, entendida como Estado y como Rasgo de personalidad. Con marcadas diferencias individuales (ver cambios de color *pre vs post* Tabla 4.5).



TABLA 4.6 Frecuencia de respuestas STAIC primera parte Pre-test vs Post-test (%)
Escala de ansiedad como Estado

Nº ítem	Nada Pre	Nada Post	Algo Pre	Algo Post	Mucho Pre	Mucho Post
1.	5,56	5,56	72,22	44,44	22,22	38,89
2.	72,22	66,67	27,78	11,11	0,00	11,11
3.	66,67	55,56	27,78	33,33	5,56	0,00
4.	16,67	22,22	50,00	27,78	33,33	38,89
5.	100,00	77,78	0,00	5,56	0,00	5,56
6.	16,67	11,11	22,22	33,33	61,11	44,44
7.	88,89	72,22	11,11	11,11	0,00	5,56
8.	22,22	27,78	38,89	27,78	38,89	33,33
9.	0,00	5,56	16,67	16,67	83,33	66,67
10.	5,56	5,56	33,33	33,33	61,11	50,00
11.	16,67	0,00	5,56	16,67	77,78	72,22
12.	66,67	61,11	22,22	22,22	11,11	0,00
13.	5,56	0,00	50,00	55,56	44,44	33,33
14.	88,89	77,78	11,11	11,11	0,00	0,00
15.	50,00	72,22	44,44	16,67	5,56	0,00
16.	27,78	22,22	38,89	50,00	33,33	16,67
17.	83,33	66,67	11,11	16,67	5,56	5,56
18.	5,56	11,11	22,22	27,78	72,22	50,00
19.	55,56	83,33	38,89	5,56	5,56	0,00
20.	83,33	77,78	16,67	11,11	0,00	0,00

Para agilizar la interpretación de datos, el contenido de las afirmaciones de los ítems enumerados (Tablas 4.6 y 4.8), se muestra respectivamente en las Tablas 4.7 y 4.9.

TABLA 4.7 Secuencia de ítems de la primera parte STAIC (adaptado de TEA ediciones)

1.- Me siento calmado	11.- Me encuentro bien
2.- Me encuentro inquieto	12.- Me siento molesto
3.- Me siento nervioso	13.- Me siento agradablemente
4.- Me encuentro descansado	14.- Me encuentro atemorizado
5.- Tengo miedo	15.- Me encuentro confuso
6.- Estoy relajado	16.- Me siento animoso
7.- Estoy preocupado	17.- Me siento angustiado
8.- Me encuentro satisfecho	18.- Me encuentro alegre
9.- Me siento feliz	19.- Me encuentro contrariado
10.- Me siento seguro	20.- Me siento triste

Al comparar en la Tabla 4.6 la opción mayoritaria pre-test -iluminada en amarillo- (n=18; un individuo representa el 5,55%) con la respuesta mayoritaria post-test -iluminada en azul- (n=16, uno: 6,25%), se observa que aunque el valor relativo disminuye para casi todos los ítems (excepto 13, 15, 16, 19) la elección mayoritaria de Estado se mantiene.

- Se observa efecto de la intervención para el ítem 1 (Calma) el nivel se mantiene pero incrementa la frecuencia de la respuesta “mucho”; los ítem 15 (Confuso) y 19 (Contrariado) incrementan frecuencia de “nada”, y el ítem 4 (Descansado) que cambia la elección mayoritaria, pasando de “algo” *pre-test* a “mucho” *post-test* (Anexos 16 y 17).



TABLA 4.8: Frecuencia de respuestas STAIC segunda parte Pre-test vs Post-test (%)
Escala de ansiedad como Rasgo

Número de ítem	Casi Nunca Pre-test	Casi Nunca Post-test	A Veces Pre-test	A Veces Post-test	A Menudo Pre-test	A Menudo Post-test
1.	22,22	22,22	61,11	50,00	16,67	16,67
2.	72,22	55,56	16,67	33,33	11,11	0,00
3.	94,44	61,11	5,56	27,78	0,00	0,00
4.	33,33	33,33	50,00	50,00	16,67	5,56
5.	55,56	44,44	33,33	22,22	11,11	22,22
6.	27,78	50,00	61,11	27,78	11,11	11,11
7.	83,33	55,56	11,11	27,78	5,56	5,56
8.	55,56	33,33	16,67	33,33	27,78	22,22
9.	22,22	16,67	55,56	66,67	22,22	5,56
10.	61,11	50,00	33,33	33,33	5,56	5,56
11.	61,11	61,11	22,22	16,67	16,67	11,11
12.	50,00	50,00	44,44	33,33	5,56	5,56
13.	27,78	22,22	50,00	55,56	22,22	11,11
14.	44,44	33,33	33,33	44,44	22,22	11,11
15.	61,11	66,67	22,22	16,67	16,67	5,56
16.	44,44	50,00	27,78	16,67	27,78	22,22
17.	61,11	27,78	22,22	44,44	16,67	16,67
18.	38,89	38,89	55,56	44,44	5,56	5,56
19.	66,67	44,44	16,67	16,67	16,67	27,78
20.	77,78	44,44	11,11	27,78	11,11	16,67

Tabla 4.9 Secuencia de ítems de la segunda parte STAIC (adaptado de TEA ediciones)

1. Me preocupa cometer errores	11. Noto que mi corazón late más rápido
2. Siento ganas de llorar	12. Aunque no lo digo, tengo miedo
3. Me siento desgraciado	13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir
4. Me cuesta tomar una decisión	14. Me cuesta quedarme dormido por las noches
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas	15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago
6. Me preocupo demasiado	16. Me preocupa lo que otros piensan de mí
7. Me encuentro molesto	17. Me influyen tanto los problemas que no puedo olvidarlos en tiempo
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan	18. Tomo las cosas demasiado en serio
9. Me preocupan las cosas del colegio	19. Encuentro muchas dificultades en mi vida
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	20. Me siento menos feliz que los demás chicos

Al comparar (Tabla 4.8) la opción mayoritaria *pre-test* - amarillo- (n=18; uno: 5,55%) con la respuesta mayoritaria *post-test* -azul- (n=16, uno: 6,25%), se observa que para la mayoría de los ítems la elección mayoritaria se mantiene aunque el valor relativo disminuya.



Se observa efecto de la intervención sobre los siguientes ítems:

- En el ítem 6 “Me preocupo demasiado” la respuesta mayoritaria salta de “a veces” a “casi nunca”.
- En los ítem 14 “Me cuesta quedarme dormido por las noches” e ítem 17 “Me influyen tanto los problemas que no puedo olvidarlos en tiempo” hay un cambio en la respuesta mayoritaria de “nunca” a “a veces”. Lo cual es comprensible si se tiene en cuenta que el cuestionario pos-test se aplicó durante el periodo escolar de evaluación final de los exámenes de junio.
- En los ítems 9, 13 y 16 el valor aumenta lo que significa que en más alumnos la preocupación es menor, con respecto “al colegio” -9-, “a lo que pueda suceder” -13- y “a lo que piensan los demás” -16- (Anexos 18 y 19).

4.2.2 Cuestionario STAIC pre-test y post-test: resultados por género

Para la muestra estudiada (Tabla 4.9), tras procesar los datos individuales obtenidos al aplicar el cuestionario STAIC al Grupo Control (Tabla 4.10) y analizar de forma comparativa los valores grupales de los percentiles en función del sexo, se observa:

- En el género masculino, los valores promedio y mediana son ligeramente inferiores en la escala ansiedad como Estado y sensiblemente inferiores en ansiedad como Rasgo.
- En ambos géneros se mantienen dentro del rango de percentiles “ansiedad Baja” como Estado y como Rasgo.

TABLA 4.9: Distribución de la muestra estudiada, en función del género

Género	Grupo Control		Grupo Problema	
Femenino	11	(57,9 %)	9	(60 %)
Masculino	8	(42,1 %)	6	(40 %)
Total	19		15	

TABLA 4.10: E. descriptiva del grupo control. Estado y Rasgo en función del género

Ansiedad	E. Descriptiva	Femenino n= 11	Masculino n= 8
Estado	Promedio	41,27	34,38
	Desviación típica	30,21	26,11
	Mediana	30	27,5
	Puntuaje mínimo	10	5
	Puntuaje máximo	99	85
Rasgo	Promedio	40,45	27
	Desviación típica	26,75	25,90
	Mediana	35	22,50
	Puntuaje mínimo	15	1
	Puntuaje máximo	90	75



Al comparar los percentiles grupales G. Problema en función del sexo (Tabla 4.12) en la evaluación diagnóstica, se observa que:

- En el género masculino los valores promedio y mediana de ansiedad como Estado son notablemente superiores y los valores promedio de ansiedad como Rasgo no muestran diferencias entre géneros, pero la mediana es superior en el género masculino.
- Los puntajes mínimos y máximos son extremos (2 y 98, respectivamente).
- Los percentiles del subgrupo femenino, tanto de ansiedad como Estado y como Rasgo, se mantienen dentro del rango clasificado como “ansiedad Baja”.
- Los percentiles del subgrupo masculino, se mantienen dentro del rango “ansiedad Alta” para ansiedad como Estado y en rango “ansiedad Baja” para la ansiedad como Rasgo.

TABLA 4.12: E. descriptiva grupo problema: Estado y Rasgo en función del género

Ansiedad	E. Descriptiva	Femenino n=9		Masculino n=6	
		Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Estado	Promedio	27	39	52,44	49,17
	Desviación típica	24,26	35,16	37,05	22,23
	Mediana	20	40	67,50	47,50
	Puntuaje mínimo	5	1	15	20
	Puntuaje máximo	90	97	97	75
Rasgo	Promedio	40	29	40,56	64,17
	Desviación típica	27,50	27,89	36,60	32
	Mediana	40	20	67,50	70
	Puntuaje mínimo	2	1	4	5
	Puntuaje máximo	98	97	95	90

Al comparar los percentiles grupales G. problema pre- versus post- test en función del sexo (Tabla 4.12), después de la aplicación del programa, se observa en el género femenino:

- Un incremento de los valores promedio y mediana de la escala de ansiedad como Estado, manteniéndose dentro del rango “ansiedad Baja”.
- Un descenso de los valores promedio y mediana de la escala de ansiedad como Rasgo, hasta el nivel más bajo del rango “ansiedad Baja”.

Al comparar los percentiles grupales en el género masculino antes y después del desarrollo de la intervención, se observa:

- Un descenso de los valores promedio y mediana de la escala de ansiedad como Estado, aunque se mantienen en del nivel “ansiedad Media” (referencia 50).
- Un incremento de los valores promedio y mediana de la escala de ansiedad como Rasgo, hasta el rango “ansiedad Alta” (referencia 55-75, Tabla 4.4). Con variaciones individuales extremas, resultados que coinciden con las anotaciones de nuestra observación durante las sesiones, para algunos participantes.



4.2.3 Evaluación del grado de Satisfacción: encuesta a Participantes

Todas las respuestas individuales recogidas mediante la aplicación del cuestionario de satisfacción que se redactó para este fin (ver modelo Anexo 10) se tabularon en columnas, relacionadas con el estudiante de su fila. Todos los alumnos del grupo problema pertenecían al mismo grupo y cursaban 5º de Educación Primaria, su edad al inicio de la intervención era 10 u 11 años. Cada estudiante se identificó mediante un código alfanumérico de 4 dígitos, correspondiente con sus iniciales del primer nombre y dos apellidos, seguido del dígito final de su edad 0/1; en aquellos casos que solo figuraba un apellido se indicaron los dos dígitos de edad.

Los resultados se exponen en las tablas 4.13 y 4.14. Para analizar la información obtenida a partir de las respuestas a las preguntas abiertas 1-5 y 8-b, se realizó, para cada pregunta, un agrupamiento en familias de afines a partir de las palabras clave incluidas en las respuestas (Tabla 4.13). Las preguntas 5 y 8 se desdoblaron en a y b, por la doble información requerida. Se asignó el valor de 0 si la idea asociada no aparecía reflejada en el escrito y valor 1 si figuraba en la respuesta. Las preguntas 7 y 8-a el valor asignado fue 0 (NO) o 1 (SI). La pregunta 6 contiene 16 ítems (Tabla 4.14) y, a cada uno se le asignó el valor 1 (casi nunca), 2 (a veces) o 3 (a menudo).

TABLA 4.13: Resultados del cuestionario de satisfacción del alumnado participante respuestas nº 1-5 y nº 7-8 (n=15)

INDIVIDUO	%	INDIVIDUO	%
PARECBIE	20,00	APCONCEN	26,67
PARECMUY	80,00	QUÉS-AC	42,86
DIFCONC	26,67	QUÉS-RESP	21,43
DIFRELAX	13,33	QUÉS-RELAX	21,43
DIFOJOS	46,67	PAAC	21,43
DIFPOSTU	13,33	PARELAJAR	21,43
GUSTODO	13,33	PAMUCHO	21,43
GUSPAGETI	46,67	PACIENTE	7,14
GUSTADIF	40,00	RECOMI	100,00
GUSTAMAB	13,33	FUERACOL	35,71
APEMOC	60,00	DORMIRME	7,14
APRELAX	33,33	MIEDO	14,29

La Tabla 4.13 recoge las respuestas a las siguientes preguntas (ver Anexo 10):

- P1. *¿Qué te ha parecido el curso de entrenamiento de la atención?* Muy bien 80%
- P2. *¿Qué has encontrado más difícil?* Cerrar ojos (46,67%) Concentrarme (26,67%)
- P3. *¿Qué ejercicio te ha gustado más?* Práctica del espagueti 46,67%. Diferentes 40%



P4. Explica alguna de las cosas que has aprendido Emociones 60%, Relajarme 33,33%, Concentrarme 26,67%

P5. Si tuvieras que explicar a un amigo ¿Qué es mindfulness? (P5a) y ¿Para qué te ha servido? (P5b). ¿Qué le dirías? Atención consciente (42,86%) Atento respiración (21,43%) Relajación (21,43%). Sirve para mucho (21,43%).

P7. ¿Se lo recomendarías a un/a amigo/a? 100% SI

P8. ¿Lo has puesto en práctica fuera del colegio? (P8a) SI 35,71%

¿En qué situaciones? (P8b) cuando tengo miedo (14,29%)

P6. ¿Has notado alguno de estos beneficios en ti? Se recogen en la Tabla 4.14

TABLA 4.14: Descriptiva de la pregunta 6 del cuestionario de satisfacción (n=15) se asignó el valor 1: "casi nunca", 2: "a veces" o 3: "a menudo".

	% de 1	% de 2	% de 3	Promedio	Desv Est
RELAX	14,29	28,57	57,14	2,43	0,96
NOSTRÉS	7,14	64,29	28,57	2,21	0,80
CONCENTR	7,14	28,57	64,29	2,57	0,91
CALMA	7,14	28,57	64,29	2,57	0,91
DISTRAIDO	0,00	42,86	57,14	2,57	0,83
TENSION	28,57	35,71	35,71	2,07	0,96
REMOCION	0,00	42,86	57,14	2,57	0,83
REPREOC	14,29	42,86	42,86	2,29	0,92
SUAVEMO	21,43	50,00	28,57	2,07	0,88
SUAVPRO	0,00	71,43	28,57	2,29	0,74
NEGATIVO	14,29	21,43	64,29	2,50	0,98
AMABLYO	7,14	35,71	57,14	2,50	0,90
AMABLOT	0,00	53,85	46,15	2,50	0,82
MASCERCA	7,14	42,86	42,86	2,38	1,03
FELIZCOLE	7,14	42,86	50,00	2,43	0,88
FELIZDIA	7,14	42,86	50,00	2,43	0,88

Se ilumina en amarillo la opción preferente >60% y en azul opción superior a 50%.

RELAX: Me siento relajado..... A menudo 57,14%

NOSTRÉS Siento que tengo menos estrés..... A veces 64,29%

CONCENTR: Siento que me concentro más..... A menudo 64,29%.

CALMA: Me siento calmado..... A menudo 64,29%

DISTRAIDO: Después del taller estaba menos distraído..... A menudo 57,14%

REMOCION: Soy capaz de reconocer mis emociones..... A menudo 57,14%

SUAVEMO: Soy capaz de suavizar las emociones difíciles..... A veces 50%

SUAVPRO: Soy capaz de suavizar preocupaciones que tengo... A veces 71,43%

NEGATIVO: Tengo menos pensamientos negativos..... A menudo 64,29%

AMABLYO: Soy más amable conmigo mismo..... A menudo 57,14%

AMABLOT: Soy más amable con los demás..... A veces 53,85%

FELIZCOLE: ¿Te ha ayudado para ser más feliz en el Colegio?. A menudo 50%

FELIZDÍA: ¿Te ha ayudado a ser más feliz en tu día a día?..... A menudo 50%



Los alumnos han mostrado motivación y compromiso individual y grupal con el programa. Los instrumentos de evaluación han sido bien admitidos por los participantes y no se han observado resistencias a participar. En las primeras sesiones muchos participantes mostraron resistencia a cerrar los ojos, por desconfianza en el grupo. Entre las dificultades encontradas, los alumnos refieren obstrucciones mentales y verbalizan tener dificultades para no moverse, para concentrarse y para expresar lo que sienten. Destacan como muy positivo el reconocimiento de emociones y la regulación emocional, así como sentirse: relajados, más calmados, con menos pensamientos negativos y menos preocupaciones, menos distraídos y con mayor facilidad para concentrarse. En ningún momento del programa se utiliza el término relajación, siempre se habla de ejercicio, por lo que “relajación” surge de la experiencia que han sentido a través de la práctica. Un tercio de los participantes lo han puesto en práctica fuera del colegio y tres alumnos lo han incorporado en su vida, como estrategia ante situaciones de miedo, necesidad de autorregulación y para dormir. Todos se los recomendarían a un amigo.

4.2.4 Evaluación del grado de Satisfacción: encuesta a las Tutoras

Una semana después de la finalización del programa (con objeto de conocer la percepción subjetiva del profesorado sobre la viabilidad, aceptación, efectos, impresión general y potencialidad de la intervención) se realizó una encuesta y se mantuvo una entrevista semi-estructurada con las dos tutoras del grupo de alumnos participantes (Anexo 11) porque al tratarse de un centro Internacional, el grupo tiene asignado dos tutores (de castellano y de inglés). A continuación se exponen los resultados obtenidos:

A) Sobre el desarrollo del programa: al regresar a clase después del taller percibes...

Ante esta pregunta las dos tutoras coinciden:

- *SI buena aceptación por parte de los alumnos (98%)*
- *NO participan por obligación (2% SI se siente obligado)*
- *SI se sienten atraídos por el taller*
- *NO sienten que han perdido el tiempo*
- *SI es adecuada la duración de la intervención*

B) Aspectos que desees destacar del taller

Positivos:

- Alumnos relajados después de las sesiones.
- Tranquilidad en el aula
- Rompe con la rutina, es una actividad atractiva y beneficiosa para los alumnos
- Los alumnos se conocen más y comparten experiencias y sentimientos



Negativos: En ocasiones hubo alumnos que no respetaron la dinámica molestando a los que estaban 100% involucrados.

C) *Sobre los resultados: ¿Has observado en los días del taller y en alguno de los participantes?...*

- *Aumento de la calma y relajación* SI (85-90%)
- *Incremento de la autoconciencia corporal* SI (85-90%)
- *Modificación en su autoconcepto* SI (75-85%)
- *Incremento de la aceptación de uno mismo* SI (85-100%)
- *Incremento de la integración en clase* SI (90%)
- *Disminución de los problemas de conducta* (SI: 10-30%) Una tutora incluye como nota al margen: 10% corresponde a 1 alumno
- *Mejora de las relaciones sociales en el aula* SI (80-90%)

D) *Si has notado algún otro cambio significativo por favor indícalo:*

- *Positivo:* Más unión entre los compañeros. Capacidad de empatizar entre todos.

E) *Sobre los alumnos del grupo que NO han participado en el taller:*

- *SI sienten curiosidad por lo que hacen sus compañeros* (98-100%)
- *NO sienten rechazo por lo que hacen sus compañeros* (98-100%)
- *NO les es indiferente lo que hacen sus compañeros* (98-100%)
- *NO muestran una actitud cínica* (98-100%).
- *Estarían interesados en participar* (SI: 98-100%)
- *No estarían interesados en participar* (NO: 98-100%)

Las tutoras describen la actividad como muy interesante, beneficiosa, y que debería aplicarse a todo el alumnado, a partir de 5º de primaria porque para más pequeños no lo ven posible. Una de las tutoras participó en una sesión y refiere que “se sintió emocionalmente mejor”, y entiende que el taller sería beneficioso para todos los profesores porque: “necesitamos bajar el nivel de estrés, cuidarnos mental y emocionalmente”. Destacan el feedback por parte de los alumnos como muy positivo. Han observado que se lo recomiendan a los compañeros y que a todos les gustaría seguir. Ambas tutoras destacan que en general el ambiente de la clase ha mejorado notablemente este curso, a pesar de las dificultades y presiones que han vivido.

Es posible que “las dificultades y presiones” a las que hacen referencia las tutoras, expliquen las variaciones observadas en los percentiles de ansiedad individuales (apartado 4.2.1) y los incrementos del valor estado/rasgo tras la aplicación del programa que producen un salto al rango de referencia superior (cambio de color en Tabla 4.5.)



5. CONCLUSIONES

- En los últimos diez años existe un interés creciente, tanto a nivel social como investigador, sobre los problemas de comportamiento en el aula y el estrés académico.
- Es necesario minimizar la emergencia de conductas disruptivas en el aula de educación primaria y evitar que estas puedan evolucionar hacia dinámicas de violencia académica y acoso entre iguales.
- La intervención se ha desarrollado en su totalidad, aplicada conforme al diseño predefinido y según el método normalizado de Eline Snel. No se presentó ninguna resistencia entre los participantes.
- Se ha alcanzado un alto grado de consecución en seis de los siete objetivos específicos propuestos: *En relación a los objetivos 1-4*, mediante una indagación bibliográfica sistemática y eficaz, se ha constatado la presencia habitual de conductas disruptivas en el aula y su relación con el estrés en el ámbito académico; se ha mostrado el estado actual del acoso académico en educación primaria y se han identificado algunas acciones institucionales de prevención de la violencia y mejora de la convivencia escolar. *En relación al objetivo 5*, al realizarse la intervención sobre un grupo piloto, las observaciones únicamente permiten intuir (no comprobar) la relevancia de la adquisición de la competencia socio-emocional en el desarrollo de relaciones interpersonales funcionales positivas y su potencialidad sobre el bienestar general (niveles de ansiedad como estado y como rasgo). *En relación a los objetivos 6 y 7*, se ha aplicado el programa en su totalidad, conforme al método Eline Snel, y la intervención ha sido evaluada mediante análisis descriptivo y apreciación cualitativa.
- Los resultados destacan la necesidad de integrar en el currículo de primaria actuaciones no formales facilitadoras de la adquisición de competencia socio-emocional. Con objeto de generar relaciones inter-personales entre iguales, basadas en los principios de igualdad, de reconocimiento de la identidad y de respeto a la alteridad.
- El instrumento de evaluación, el cuestionario STAIC, ha sido bien admitido por los participantes. Es importante prever la limitación del acceso al uso de instrumentos prospectivos y/o diagnósticos en el ámbito de la psicología clínica.
- Es necesario desarrollar estudios de reconocimiento, prevención y manejo del estrés y la ansiedad en población infantil y adolescentes de edades tempranas.



- Para poder evaluar la trascendencia del impacto del programa sería necesario implementar en la dinámica del aula actuaciones mantenidas en el tiempo, como mínimo a lo largo del curso académico.

6. PROPUESTAS

Con el desarrollo de la intervención hemos avanzado positivamente hacia nuestro objetivo general de desarrollar intervenciones en el entorno escolar que potencien la adquisición de competencia socio-emocional y faciliten la generación de relaciones interpersonales basadas en los principios de igualdad, reconocimiento de la identidad y respeto a la alteridad entre alumnos de Educación Primaria. El programa ha supuesto para todos los participantes implicados una enriquecedora experiencia vivencial.

De cara a una nueva intervención futura de continuidad en un centro educativo, en la etapa de primaria, y a modo de prospección de la experiencia, señalamos a continuación diferentes aspectos de su desarrollo, inspirándonos en un análisis de la situación tipo DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) que diferencia entre factores de origen interno, relacionados con el presente y factores de origen externo. De modo que entre los factores de origen interno destacamos puntos débiles de la intervención (Debilidades) y puntos fuertes (Fortalezas).

- Como Fortalezas a potenciar destacamos la motivación de los estudiantes y tutores y su compromiso personal con el desarrollo del programa. El ser novedoso y su enfoque lúdico. Los rápidos resultados sobre su estado de calma.
- Entre las Debilidades a superar destacamos las limitaciones horarias impuestas por programaciones muy cargadas. Necesidad de extender la intervención en el tiempo y mantenerlo a lo largo del curso. Necesidad de espacio acondicionado. El post-test STAIC se aplica durante el período de evaluación académica.

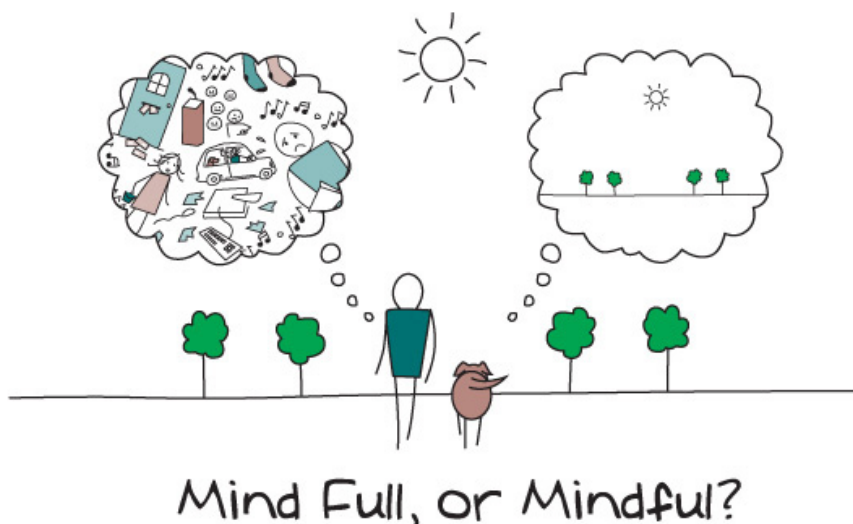
Entre los factores de origen externo, como aspectos no dependientes del desarrollo de la intervención y que nos habla de factores de cara al futuro, destacamos puntos débiles de la intervención (Amenazas) y puntos fuertes (Oportunidades).

- Como Amenazas a controlar en intervenciones futuras: la resistencia a incorporar de manera formal, actividades formativas basadas en prácticas contemplativas. Si se supera esta amenaza puede transformarse en oportunidad
- Oportunidades: destacamos “el boca a boca” a partir de los participantes en el programa; la necesidad de autorregulación emocional de profesores y alumnos,

frente al estrés habitual; y la existencia de evidencias científicas que avalan los beneficios potenciales, sobre el bienestar emocional/físico y la salud, derivados de la práctica diaria y el desarrollo de la atención consciente.

A modo de reflexión de continuidad, tomamos prestadas las palabras de Paul Gilbert, extraídas de su reseña del libro *Mindfulness y equilibrio emocional*:

“Al igual que los demás animales, los humanos evolucionamos con una diversidad de complejas emociones que pueden ser fuente de energía, aunque también de dolor y sufrimiento. Pero, a diferencia de otros animales, tenemos la capacidad de conocer, observar y elegir con plena conciencia la forma de trabajar con estas pasiones de la mente”. Paul Gilbert (Cullen y Brito, 2016).



“Mindfulness is moment-to-moment awareness...It is cultivated by purposefully paying attention to things we ordinarily never give a moment's thought to”

- Jon Kabat-Zinn

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento al prof. Aguilera, por su presencia constante, por su orientación tutorial y su calidez académica y humana.

A mis alumnas y alumnos, de ayer y de hoy, por quienes todo esfuerzo toma sentido.

A mis maestras y maestros, siempre.

Esta experiencia formativa no hubiera sido posible sin la generosidad, la involucración y el compromiso individual y grupal de las niñas y los niños participantes en este estudio; y la buena predisposición de sus tutores, de las compañeras del gabinete psicopedagógico y del equipo directivo.



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association, Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., y Bagney Lifante, A. (2014) DSM-5 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Madrid. Ed. Médica Panamericana.
- AMT-Eline Snel (2009). Método Eline Snel Mindfulness para niños, jóvenes y educadores. [En Línea] <https://metodoelinesnel.com/metodo-eline-snel/>
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1): 58-65. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/120779/1/671127.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, (LOE) Educación. BOE, 106 (4 de mayo), 17158-17207. Referencia BOE-A-2006-7899. [En Línea] <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE, 295 (10 diciembre), 1-62. Referencia BOE-A-2013-12886. [En Línea] <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Brewer, J.A., Worhunsky, P.D., Gray, J.R., Tang, Y.Y., Weber, J., y Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(50), 20254-20259. Disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1112029108>
- Center for Mindfulness, in Medicine, Health Care and Society (2018). Department of Medicine, Division of Mindfulness. Mindfulness based programs. [En Línea] <https://www.umassmed.edu/cfm/mindfulness-based-programs/>
- CNIEE- MECD (2016). Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Confiar en la fuerza de la educación, 2016-2020. [En Línea] <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/convivencia-escolar/plan-de-convivencia.html>



- Collell, J., y Escudé, C. (2004), Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26. Disponible en: <http://www.xtec.cat/~jcollell/AP%2012.pdf>
- Cuevas, M. C. y Marmolejo M. A. (2016). Observadores: Un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80144041007.pdf>
- Cullen, M. y Brito, G. (2016). Mindfulness y equilibrio emocional. Málaga. Editorial Sirio.
- De Lucas, J.J. (2018). ¿Fármacos e Interacción Social versus Atención y Compasión? Proyecto de Innovación convocatoria 2017-28, 52. UCM. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/48350/1/Juliodelucas-P52-2017.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín, J. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Observatorio Convivencia Escolar*. [En Línea] <https://www.researchgate.net/publication/280575424>
- Duval, F., González, F. y Rabia, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista Chilena De Neuro-Psiquiatría*, 48(4), 307-318. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/262659160_Neurobiologia_del_estres
- Fernández Baena, F.J. (2007). Estrés, riesgo familiar e inadaptación socio-emocional y escolar en la infancia. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, España. Disponible en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16851511.pdf>
- Fundación BBVA e Ivie (2018). Diferencias regionales en la situación laboral y educativa de los jóvenes españoles. *Esenciales*, 23 [En Línea] https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2018/01/FBBVA_Esenciales_23.pdf
- FETE-UGT (2010). La violencia en los centros escolares como factor de riesgo psicosocial en los trabajadores de la enseñanza. Secretaría de salud laboral. [En Línea] http://riesgoslaborales.feteugt-sma.es/wp-content/uploads/2017/02/vio_centro_escolares.pdf
- Garaigordobil, M. Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468008.pdf>



- García-Campayo, J., Cebolla, A., y Demarzo, M.M. (2016). *La ciencia de la compasión*. Madrid. Alianza Editorial.
- García-Zabaleta, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela* Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra. España. Disponible en: https://www.uv.es/lisis/otras-publica/tesis_esther.pdf
- Gómez, R. Guerrero, E. y González-Rico P. (2014). Síndrome de *burnout* docente, fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de Psicología*, 112: 83-99. Disponible en: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N112-5.pdf>
- González Contreras, A.I. (2017). *Acoso escolar y necesidades educativas especiales*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. España. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10662/6084>
- Gunaratana, B.H. (2017). *El libro del mindfulness*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Hernández-Guzmán, L., Bermúdez-Ornelas, G., Spence, S.H, González, M.J., Martínez-Guerrero, J.I., Aguilar, J. y Gallegos, J. (2010). Versión en español de la Escala de Ansiedad para Niños de Spence (SCAS). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 13-24. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342010000100002
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona. Editorial Kairós S.A.
- Loredo, N., Mejía, D., Jiménez, N. & Matus, R. (2009). Nivel de estrés en niños de primer año de primaria y correlación con alteraciones en su conducta. *Enfermería Universitaria*, 6(4), 7-14. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3587/358741831002.pdf>
- Lupano, M. L., y Castro, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias psicológicas*, 4(1): 43-56. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>



- Martínez-Fernández, M.B. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria. La percepción del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/37520/1/T37172.pdf>
- Martínez-Otero, V. (2007). Sintomatología depresiva en niños: Estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 10(3), 73-88. Disponible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/22579/21312>
- Martínez-Otero, V. (2014). Prevención del estrés escolar / prevention of school stress. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD De Psicología.*, 1(1), 295-305. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780031.pdf>
- Maturana, H. A. & Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000073>
- Medline Plus (2016) Estrés en la niñez. Biblioteca Nacional Médica de los Estados Unidos. ADAM quality. [En Línea] <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/002059.htm>
- Medline Plus (2017). Ansiedad. Biblioteca Nacional Médica de los Estados Unidos. ADAM quality. [En Línea] <https://medlineplus.gov/spanish/anxiety.html>
- Mérida, S. y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y *burnout* en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3):371-389. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489018>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nemours-Children's Health System (2016). Ansiedad por separación. [En Línea] <https://kidshealth.org/es/parents/separation-anxiety-esp.html#>



- Nemours-Children's Health System (2016). Ansiedad, miedos y fobias. [En Línea]
<https://kidshealth.org/es/parents/anxiety-esp.html>
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE.Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 11(22), 35-54. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>
- Observatorio de la Convivencia (2016). I Informe Anual sobre el acoso escolar en la Comunidad de Madrid, curso 2015-2016. [En Línea]
<https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/i-informe-regional-acoso-escolar>
- OMS (2013). Organización Mundial de la Salud. Datos y cifras: 10 datos sobre la salud mental [En Línea]
http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/mental_health_facts/es/
- ONU (2015). Organización Mundial de la Salud. Objetivos de desarrollo sostenible. [En Línea] <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Palacio-Sañudo, J. E., Caballero-Domínguez, C. C., y Suárez-Colorado, Y. P. (2017). Una revisión de diseños longitudinales para estudiar el burnout académico (2010-2016). *Búsqueda*, 4(18), 72-85. Disponible en:
<https://doi.org/10.21892/01239813.333>
- Pepping, C.A., Walters, B., Davis, P.J., y O'Donovan, A. (2016). Why do people practice mindfulness? An investigation into reasons for practicing mindfulness meditation. *Mindfulness*, 7(2), 542-547
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827.
- Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. [En Línea]
<https://www.boe.es/boe/dias/2018/01/13/pdfs/BOE-A-2018-432.pdf>



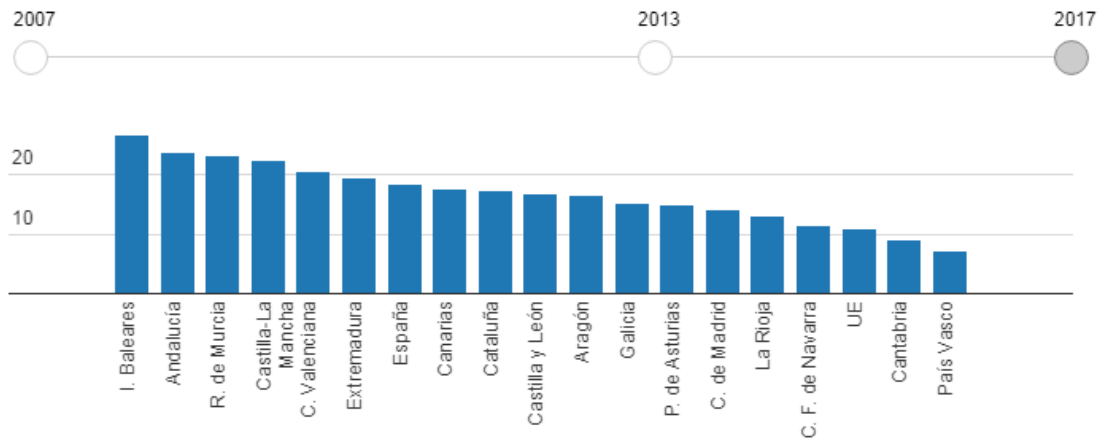
- Sastre, A., Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C. & Perazzo, C. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y ciberbullying en la infancia*. España: Save the children. [En Línea]
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Sierra, J. C., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3(1): 10-59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>
- Silva, M. J. y Morán, C. (2017). Resiliencia y autovaloraciones esenciales: estudio comparativo en adolescentes y jóvenes. *Psychology, Society & Education*, 9(3): 347-356. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6360155.pdf>
- Spielberger C.D. (1973). State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC), Cuestionario de Autoevaluación. Adaptado 1989 Departamento I+D+i TEA Ediciones, SA, Madrid. Disponible en: <https://edoc.site/queue/manual-staic-ocr-pdf-free.html>
- Subijana, I. J. (2006). El acoso escolar. El diario vasco, 13 de abril. Disponible en: <http://www.juecesdemocracia.es/pdf/TemasInteres/AcosoDiarioVascoMayo06.pdf>
- Trianes, M. V., Mena, M. J. B., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M. & Maldonado, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles Del Psicólogo*, 33(1), 30-35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77823404004.pdf>
- UNESCO (2017). Informe Del seguimiento de educación en el mundo. [En Línea] <http://gem-report-2017.unesco.org/es/inicio/>
- Vizoso, C. M. y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de psicología*, 46(2), 90-97. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/970/97049408006.pdf>
- Viedma, M. I. (2008). Mecanismos psicofisiológicos de la ansiedad patológica: implicaciones clínicas. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/17626791.pdf>

8. ANEXOS

ANEXO 1: Conclusiones sobre Abandono Escolar e Indicadores Laborales en España, en jóvenes de 18-24 años

Tasa de abandono escolar temprano de los jóvenes de 18 a 24 años

Por Comunidades Autónomas

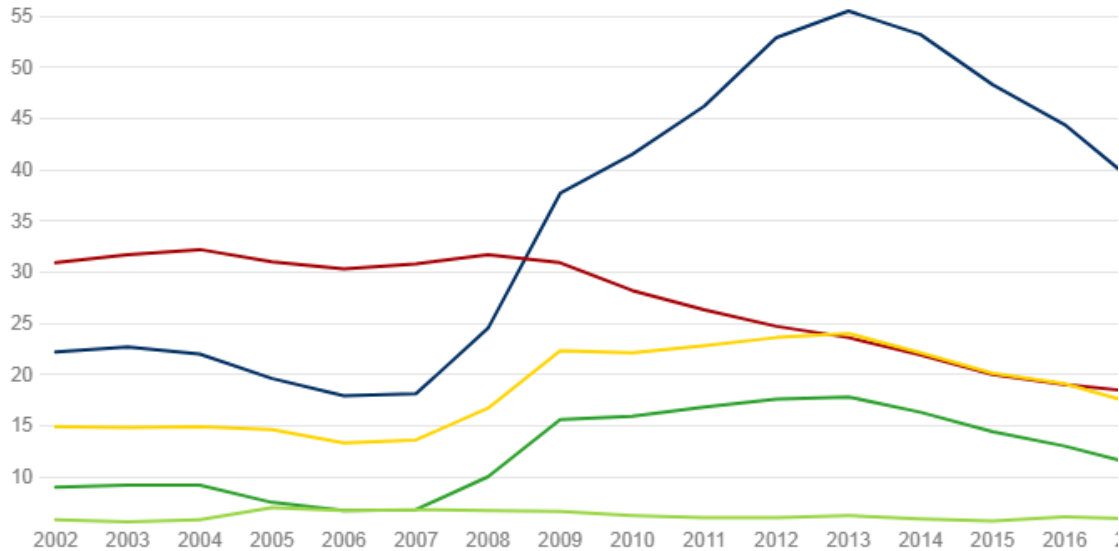


Fuente: INE, Eurstat, Fundación BBVA-Ivie • Created with Datawrapper

Indicadores laborales y educativos de los jóvenes de 18 a 24 años

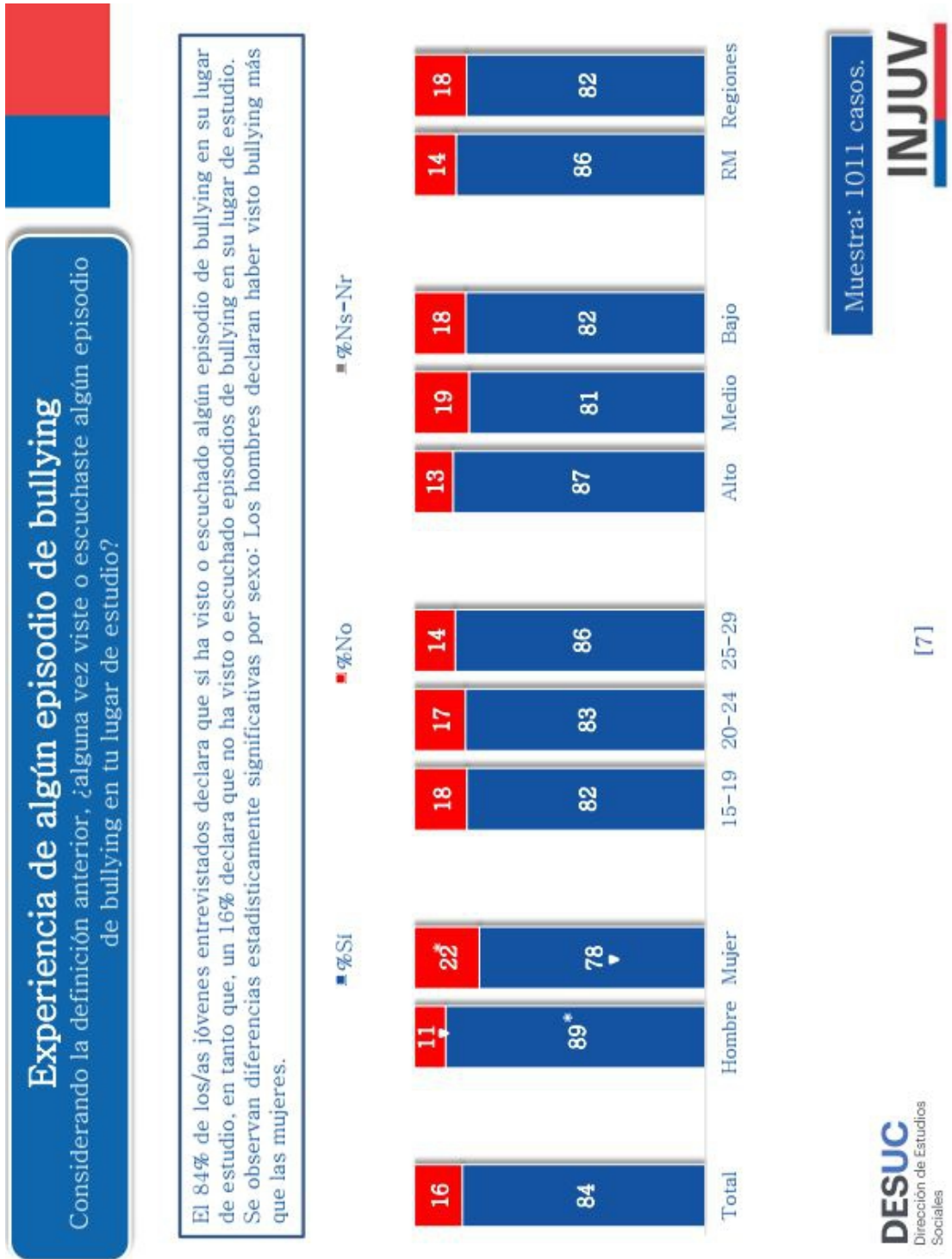
ESPAÑA

■ Tasa de paro ■ Tasa abandono escolar temprano ■ Jóvenes que ni estudian ni trabajan (parados + inactivos)
■ Jóvenes que ni estudian ni trabajan parados ■ Jóvenes que ni estudian ni trabajan inactivos

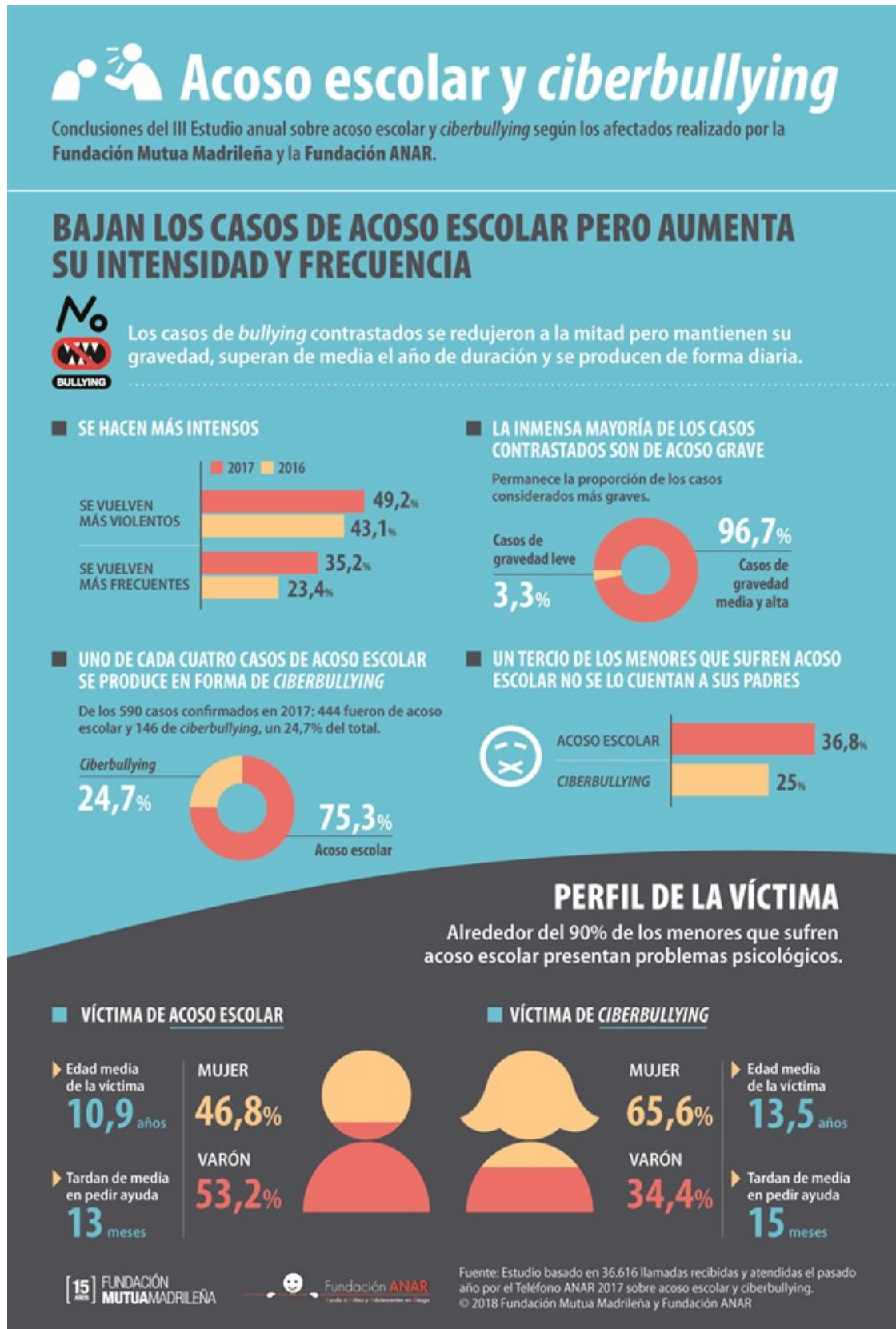


Fuente: INE, Eurstat, Fundación BBVA-Ivie • Created with Datawrapper

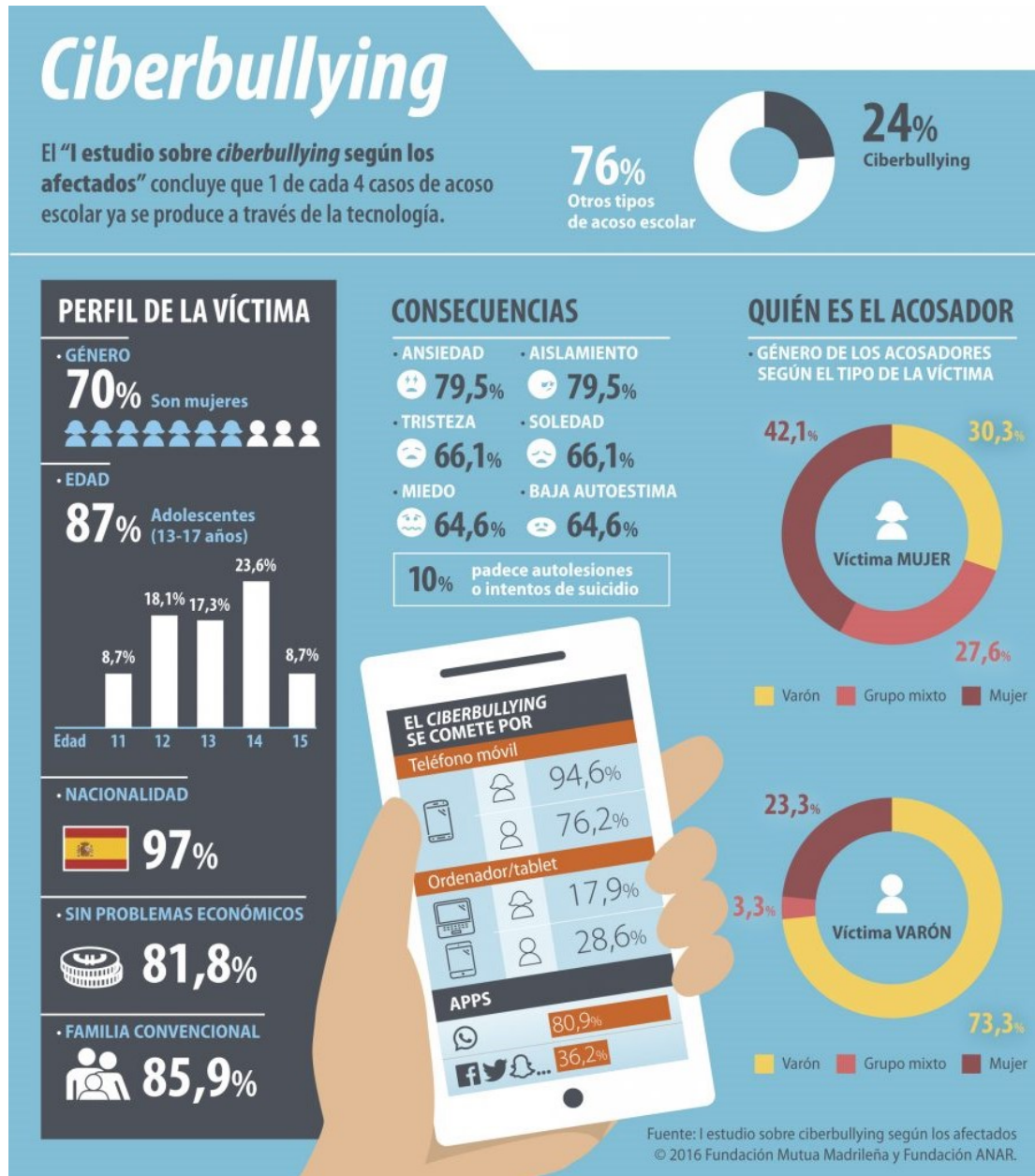
ANEXO 2: ¿Alguna vez viste o escuchaste un episodio de acoso escolar?



ANEXO 3: Conclusiones sobre Acoso Escolar presencial versus mediante TIC



ANEXO 4: Conclusiones sobre acoso escolar mediante TIC





ANEXO 5: Áreas y ámbitos prioritarios. Objetivos estratégicos ET 2020

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ÁREAS PRIORITARIAS CICLO 2009-2011	ÁREAS PRIORITARIAS CICLO 2012-2014	ÁMBITOS PRIORITARIOS ¹ CICLO 2015-2020
HACER REALIDAD EL APRENDIZAJE PERMANENTE Y LA MOVILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias relativas al aprendizaje permanente Marco europeo de cualificaciones Ampliación de la movilidad del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias relativas al aprendizaje permanente Herramientas de referencia europeas La movilidad durante el aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> Conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, obtenidas mediante el aprendizaje permanente, centradas en los resultados de aprendizaje, a favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar
MEJORAR LA CALIDAD Y LA EFICACIA DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje de idiomas Desarrollo profesional de profesores y formadores Gobernanza y financiación Aptitudes básicas en lectura, matemáticas y ciencias Nuevas cualificaciones para nuevos empleos 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidades básicas (lectura y escritura, matemáticas, ciencias y tecnología) e idiomas Desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares Modernización de la enseñanza superior y aumento de las titulaciones de educación terciaria Atractivo y pertinencia de la FP Financiación eficaz y educación 	<ol style="list-style-type: none"> Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas Una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital Un fuerte apoyo para los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo
PROMOVER LA EQUIDAD, LA COHESIÓN SOCIAL Y LA CIUDADANÍA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Abandono prematuro de la educación y la formación Educación preescolar Migrantes Alumnado con necesidades especiales 	<ul style="list-style-type: none"> Abandono escolar Educación y cuidado de la primera infancia Equidad y diversidad 	<ol style="list-style-type: none"> Un fuerte apoyo para los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo Transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral
INCREMENTAR LA CREATIVIDAD Y LA INNOVACIÓN, INCLUIDO EL ESPÍRITU EMPRESARIAL, EN TODOS LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Competencias transversales clave Instituciones que favorezcan la innovación Asociación entre mundo empresarial y diferentes niveles y sectores de la educación, la formación y la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Asociaciones con empresas, instituciones de investigación y la sociedad civil Competencias transversales clave, enseñanza del emprendimiento, alfabetización electrónica, alfabetización mediática y entornos de aprendizaje innovadores 	<ol style="list-style-type: none"> Inversión sostenible, calidad y eficiencia de los sistemas de educación y formación

(1) Aunque los objetivos estratégicos se siguen considerando pertinentes, los ámbitos prioritarios se han reducido a 6 en este nuevo ciclo. Cada uno de ellos puede contribuir a la consecución de uno o más objetivos estratégicos para el periodo hasta 2020, son plenamente coherentes con las prioridades de actuación generales de la UE y contribuyen a su logro. Son los Estados miembros los que, en función de sus prioridades nacionales, seleccionarán las áreas de trabajo y cooperación en que desean participar.

Fuente: elaboración Eurydice España-REDIE.



ANEXO 6: Sesiones del programa y objetivo principal a desarrollar con el alumnado

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
Observación y concentración	Escuchar tu cuerpo	Saborear, oler, oír, ver y sentir	Paciencia, confianza y soltar	Los sentimientos pueden sentirse	El extraordinario mundo de los pensamientos	Ser amable es divertido	El secreto de la felicidad
Objetivo: Percibir y observar el ritmo natural de la respiración y usarlo como herramienta para calmar la mente.	Objetivo: Percibir las diferentes señales que el cuerpo nos manda y aprender a detectar cuando algo es demasiado para no sobrepasar límites.	Objetivo: Utilizar los sentidos para tener experiencias directas con el mundo que nos rodea y aprender a observar de manera objetiva	Objetivo: Trabajar con los deseos y anhelos como punto de partida para la acción y la construcción de un mundo mejor	Objetivo: Detectar, reconocer y aceptar de forma amable los sentimientos que tenemos. Aprender a no esconder ni renegar las emociones.	Objetivo: Aprender a detectar los pensamientos y a ejercer influencia sobre ellos. Suavizar los pensamientos que generan preocupaciones.	Objetivo: Practicar la amabilidad notando lo que nos produce en nosotros y en los demás esta actitud.	Objetivo: Identificar pequeñas acciones o momentos que nos dan felicidad.



ANEXO 7: Ejercicios ordenados por lección, según la siguiente leyenda X= lección de 40 min, x= Lección de 10 min, c= consejos para casa

Dirigir o desplazar la atención hacia:	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
Respiración	Xxxc	Xxx	Xxx	xx		x	x	X
Observación			Xxxc		c			
Memoria	Xxc							
Cuerpo y Movimiento	Xx	XXxxc	xx	x	X	xx	xx	x
Sentimientos				Xx	XXXXxxx			
Sensaciones suaves				xxx				
Pensamientos				XX	xcc	c	XXc	x
Actitud hacia mí y hacia los demás				XXX		XXX xxxx	XX xxxccc	
Historia	X	X	X	X	Xx	X		



ANEXO 8: Cuestionario STAIC (*State-Trait Anxiety Inventory for Children*)

PRIMERA PARTE

	Nada	Algo	Mucho
1. Me siento calmado			
2. Me encuentro inquieto			
3. Me siento nervioso			
4. Me encuentro descansado			
5. Tengo miedo			
6. Estoy relajado			
7. Estoy preocupado			
8. Me encuentro satisfecho			
9. Me siento feliz			
10. Me siento seguro			
11. Me encuentro bien			
12. Me siento molesto			
13. Me siento agradablemente			
14. Me encuentro atemorizado			
15. Me encuentro confuso			
16. Me siento animoso			
17. Me siento angustiado			
18. Me encuentro alegre			
19. Me encuentro contrariado			
20. Me siento triste			

VUELVE LA HOJA Y ATIENDE AL EXAMINADOR PARA HACER LA SEGUNDA PARTE



ANEXO 9: Cuestionario STAIC (*State-Trait Anxiety Inventory for Children*)

SEGUNDA PARTE

	Casi nunca	A veces	A menudo
1. Me preocupa cometer errores			
2. Siento ganas de llorar			
3. Me siento desgraciado			
4. Me cuesta tomar una decisión			
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas			
6. Me preocupo demasiado			
7. Me encuentro molesto			
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan			
9. Me preocupan las cosas del colegio			
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer			
11. Noto que mi corazón late más rápido			
12. Aunque no lo digo, tengo miedo			
13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir			
14. Me cuesta quedarme dormido por las noches			
15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago			
16. Me preocupa lo que otros piensan de mí			
17. Me influyen tanto los problemas que no puedo olvidarlos durante un tiempo			
18. Tomo las cosas demasiado en serio			
19. Encuentro muchas dificultades en mi vida			
20. Me siento menos feliz que los demás chicos			

COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO A TODAS LAS FRASES CON UNA SOLA RESPUESTA



ANEXO 10: Encuesta sobre la satisfacción de los alumnos con el programa

NOMBRE Y APELLIDOS _____

FECHA _____

EDAD _____

1. ¿Qué te ha parecido el curso de entrenamiento de la atención?
2. ¿Qué has encontrado más difícil?
3. ¿Qué ejercicio te ha gustado más?
4. Explica alguna de las cosas que has aprendido
5. Si tuvieras que explicar a un amigo qué es mindfulness y para qué te ha servido ¿Qué le dirías?
6. ¿Has notado alguno de estos beneficios en ti?

	Casi nunca	A veces	A menudo
Me siento relajado			
Siento que tengo menos estrés			
Siento que me concentro más.			
Me siento calmado			
Después del taller estaba menos distraído			
Siento menos tensiones en el cuerpo			
Soy capaz de reconocer mis emociones			
Soy capaz de reconocer los pensamientos que me producen preocupaciones			
Soy capaz de suavizar las emociones difíciles			
Soy capaz de suavizar preocupaciones que tengo.			
Tengo menos pensamientos negativos			
Soy más amable conmigo mismo			
Soy más amable con los demás			
¿Te ha ayudado para sentirte más cerca de tus compañeros de clase?			
¿Te ha ayudado para ser más feliz en el Colegio?			
¿Te ha ayudado a ser más feliz en tu día a día?			

7. ¿Se lo recomendarías a un/a amigo/a?
8. ¿Lo has puesto en práctica fuera del colegio? ¿En qué situaciones?



ANEXO 11: Contenidos de la encuesta y la entrevista personal con tutores

A) Sobre el desarrollo del programa: al regresar a clase después del taller percibes...

- Buena aceptación por parte de los alumnos
- Participan por obligación
- Se sienten atraídos por el taller
- Sienten que han perdido el tiempo
- Es adecuada la duración de la intervención

B) Aspectos que desees destacar del taller

- Positivos
- Negativos

C) Sobre los resultados: ¿Has observado en los días del taller y en alguno de los participantes?...

- Aumento de la calma y relajación
- Incremento de la autoconciencia corporal
- Modificación en su autoconcepto
- Incremento de la aceptación de uno mismo
- Incremento de la integración en clase
- Disminución de los problemas de conducta
- Mejora de las relaciones sociales en el aula

D) Si has notado algún otro cambio significativo por favor indícalo:

- Positivo
- Negativo

E) Sobre los alumnos del grupo que NO han participado en el taller:

- Sienten curiosidad por lo que hacen sus compañeros
- Sienten rechazo por lo que hacen sus compañeros
- Les es indiferente lo que hacen sus compañeros
- Muestran una actitud cínica
- Estarían interesados en participar
- No estarían interesados en participar

F) Si lo deseas puedes incluir un comentario



ANEXO 12: Puntuaciones obtenidas en el grupo Control, para las dimensiones de la escala de ansiedad (Estado y Rasgo, se resalta los percentiles).

INDIVIDUO	CONTROL		AE-PD	AE-PC	AR-PD	AR-PC
CHC1	12062018	M	26	30	32	40
FHH1	12062018	H	29	45	45	90
LRD0	12062018	M	30	65	31	35
ACF0	12062018	M	23	10	28	15
VMC1	12062018	M	25	20	33	45
MFE0	12062018	H	28	35	31	35
CCT1	12062018	M	25	20	25	5
BCR1	12062018	M	23	10	44	90
AFD0	12062018	M	29	50	29	20
POO0	12062018	H	24	15	25	5
LGT0	12062018	M	28	45	30	25
PGV1	12062018	H	36	85	25	5
COE1	12062018	M	35	90	29	20
MVR0	12062018	M	49	99	39	75
PRT1	12062018	H	25	20	30	30
ABG0	12062018	H	31	60	39	75
GCM0	12062018	H	27	30	33	50
SPV1	12062018	M	24	15	39	75
OB11	18042018	H	22	5	21	1
OMS0	18042018	H	26	25	27	15



ANEXO 13: Puntuaciones Pre-test obtenidas en el grupo Problema, para las dimensiones de la escala de ansiedad (Estado y Rasgo, se resalta los percentiles).

INDIVIDUO	PRE-TEST		AE-PD	AE-PC	AR-PD	AR-PC
ENM0	18042018	M	25	20	33	45
BVM0	18042018	H	25	20	24	4
CPG0	18042018	M	26	30	29	20
DSF0	18042018	H	24	15	26	10
SMS1	18042018	H	46	97	45	95
COJ0	18042018	M	24	15	34	50
GGI1	18042018	H	37	90	36	65
MCM1	18042018	M	22	5	28	15
MRV0	18042018	H	35	85	37	70
EFB1	18042018	H	30	50	40	80
JKA1	18042018	M	37	90	37	65
IRM0	18042018	M	26	30	32	40
AGG0	18042018	M	25	20	23	2
ABU0	18042018	M	26	30	30	25
CLP1	18042018	M	24	3	50	98

ANEXO 14: Puntuaciones Post-test obtenidas en el grupo Problema, para las dimensiones de la escala de ansiedad (Estado y Rasgo, se resalta los percentiles).

INDIVIDUO	POST-TEST		AE-PD	AE-PC	AR-PD	AR-PC
ENM0	18062018	M	20	1	32	40
BVM0	18062018	H	25	20	25	5
CPG0	18062018	M	24	15	31	35
DSF0	18062018	H	33	75	35	60
SMS1	18062018	H	31	60	38	90
COJ0	18062018	M	21	4	28	15
GGI1	18062018	H		80	35	60
MCM1	18062018	M		30	24	3
MRV0	18062018	H	28	35	44	90
EFB1	18062018	H	28	35	40	80
JKA1	18062018	M	28	45	27	10
IRM0	18062018	M	27	40	29	20
AGG0	18062018	M	21	4	22	1
ABU0	18062018	M	29	50	32	40
CLP1	18062018	M	44	97	49	97



ANEXO 15: Percentiles obtenidos en ambos grupos (control y problema) para las dimensiones de la escala de ansiedad (Estado y Rasgo).

AE-PC	AR-PC	AE-PC	AR-PC	AE-PC	AR-PC
97	98	97	97	99	90
90	95	95	90	90	75
90	80	75	90	85	75
85	70	70	80	65	75
50	65	60	60	60	50
30	65	50	60	50	45
30	50	45	40	45	40
30	45	40	40	35	35
20	40	35	35	30	35
20	25	35	20	30	30
20	20	20	15	25	25
15	15	15	10	20	20
15	10	4	5	20	20
5	4	4	3	20	15
3	2	1	1	15	15
				15	5
				10	5
				10	5
				5	1

ANSIEDAD	Percentil
Muy Alta	80-99
Alta	55-75
Media	50
Baja	25-45
Muy Baja	1-20



ANEXO 16: Frecuencia de respuestas STAIC Primera Parte Pre-test

	Nada	Algo	Mucho
1. Me siento calmado	5,56	72,22	22,22
2. Me encuentro inquieto	72,22	27,78	0,00
3. Me siento nervioso	66,67	27,78	5,56
4. Me encuentro descansado	16,67	50,00	33,33
5. Tengo miedo	100,00	0,00	0,00
6. Estoy relajado	16,67	22,22	61,11
7. Estoy preocupado	88,89	11,11	0,00
8. Me encuentro satisfecho	22,22	38,89	38,89
9. Me siento feliz	0,00	16,67	83,33
10. Me siento seguro	5,56	33,33	61,11
11. Me encuentro bien	16,67	5,56	77,78
12. Me siento molesto	66,67	22,22	11,11
13. Me siento agradablemente	5,56	50,00	44,44
14. Me encuentro atemorizado	88,89	11,11	0,00
15. Me encuentro confuso	50,00	44,44	5,56
16. Me siento animoso	27,78	38,89	33,33
17. Me siento angustiado	83,33	11,11	5,56
18. Me encuentro alegre	5,56	22,22	72,22
19. Me encuentro contrariado	55,56	38,89	5,56
20. Me siento triste	83,33	16,67	0,00



ANEXO 17: Frecuencia de respuestas STAIC Primera Parte Post-test

	Nada	Algo	Mucho
1. Me siento calmado	5,56	44,44	38,89
2. Me encuentro inquieto	66,67	11,11	11,11
3. Me siento nervioso	55,56	33,33	0,00
4. Me encuentro descansado	22,22	27,78	38,89
5. Tengo miedo	77,78	5,56	5,56
6. Estoy relajado	11,11	33,33	44,44
7. Estoy preocupado	72,22	11,11	5,56
8. Me encuentro satisfecho	27,78	27,78	33,33
9. Me siento feliz	5,56	16,67	66,67
10. Me siento seguro	5,56	33,33	50,00
11. Me encuentro bien	0,00	16,67	72,22
12. Me siento molesto	61,11	22,22	0,00
13. Me siento agradablemente	0,00	55,56	33,33
14. Me encuentro atemorizado	77,78	11,11	0,00
15. Me encuentro confuso	72,22	16,67	0,00
16. Me siento animoso	22,22	50,00	16,67
17. Me siento angustiado	66,67	16,67	5,56
18. Me encuentro alegre	11,11	27,78	50,00
19. Me encuentro contrariado	83,33	5,56	0,00
20. Me siento triste	77,78	11,11	0,00



ANEXO 18: Frecuencia de respuestas STAIC Segunda parte Pre-test

	Casi nunca	A veces	A menudo
1. Me preocupa cometer errores	22,22	61,11	16,67
2. Siento ganas de llorar	72,22	16,67	11,11
3. Me siento desgraciado	94,44	5,56	0,00
4. Me cuesta tomar una decisión	33,33	50,00	16,67
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas	55,56	33,33	11,11
6. Me preocupo demasiado	27,78	61,11	11,11
7. Me encuentro molesto	83,33	11,11	5,56
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan	55,56	16,67	27,78
9. Me preocupan las cosas del colegio	22,22	55,56	22,22
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	61,11	33,33	5,56
11. Noto que mi corazón late más rápido	61,11	22,22	16,67
12. Aunque no lo digo, tengo miedo	50,00	44,44	5,56
13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	27,78	50,00	22,22
14. Me cuesta quedarme dormido por la noche	44,44	33,33	22,22
15. Tengo sensaciones extrañas en estómago	61,11	22,22	16,67
16. Me preocupa lo que otros piensan de mí	44,44	27,78	27,78
17. Me influyen tanto los problemas que no puedo olvidarlos durante un tiempo	61,11	22,22	16,67
18. Tomo las cosas demasiado en serio	38,89	55,56	5,56
19. Encuentro muchas dificultades en mi vida	66,67	16,67	16,67
20. Me siento menos feliz que los demás chicos	77,78	11,11	11,11



ANEXO 19: Frecuencia de respuestas STAIC Segunda parte Post-test

	Casi nunca	A veces	A menudo
1. Me preocupa cometer errores	22,22	50,00	16,67
2. Siento ganas de llorar	55,56	33,33	0,00
3. Me siento desgraciado	61,11	27,78	0,00
4. Me cuesta tomar una decisión	33,33	50,00	5,56
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas	44,44	22,22	22,22
6. Me preocupo demasiado	50,00	27,78	11,11
7. Me encuentro molesto	55,56	27,78	5,56
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan	33,33	33,33	22,22
9. Me preocupan las cosas del colegio	16,67	66,67	5,56
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	50,00	33,33	5,56
11. Noto que mi corazón late más rápido	61,11	16,67	11,11
12. Aunque no lo digo, tengo miedo	50,00	33,33	5,56
13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	22,22	55,56	11,11
14. Me cuesta quedarme dormido por la noche	33,33	44,44	11,11
15. Tengo sensaciones extrañas en estómago	66,67	16,67	5,56
16. Me preocupa lo que otros piensan de mí	50,00	16,67	22,22
17. Me influyen tanto los problemas que no puedo olvidarlos durante un tiempo	27,78	44,44	16,67
18. Tomo las cosas demasiado en serio	38,89	44,44	5,56
19. Encuentro muchas dificultades en mi vida	44,44	16,67	27,78
20. Me siento menos feliz que los demás chicos	44,44	27,78	16,67