



## MINDFULNESS: UNA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

## MINDFULNESS: A TOOL FOR THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**Mónica Lliquin Peña**

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

[[monica.llquin@educacion.gob.ec](mailto:monica.llquin@educacion.gob.ec)] [<https://orcid.org/0009-0004-3866-0554>]

**Carmen Amelia Yépez Bimboza**

Universidad Estatal de Milagro. UNEMI, Ecuador

[[cyepezb3@unemi.edu.ec](mailto:cyepezb3@unemi.edu.ec)] [<https://orcid.org/0009-0003-5126-7784>]

**María Esther Mejia Lasso**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL, Ecuador

[[mariaesther-9@hotmail.com](mailto:mariaesther-9@hotmail.com)] [<https://orcid.org/0000-0003-1625-4788>]

**Jimena Elizabeth Reino Calderon**

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

[[jimena.reino@educacion.gob.ec](mailto:jimena.reino@educacion.gob.ec)] [<https://orcid.org/0009-0008-1025-1504>]

---

### Información del manuscrito:

**Recibido/Received:** 29/11/2024

**Revisado/Reviewed:** 14/02/2025

**Aceptado/Accepted:** 12/03/2025

---

### RESUMEN

Los estudiantes de bachillerato se enfrentan a numerosos desafíos durante su formación, como el estrés, la ansiedad y las emociones negativas, dificultades que afectan significativamente el rendimiento académico, la conducta y el bienestar emocional. Ante este panorama, resulta crucial implementar herramientas como el mindfulness que promueva su desarrollo integral. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo determinar si los estudiantes de bachillerato pueden desarrollar una mayor conciencia del momento presente, sin emitir juicios sobre sus pensamientos y emociones, y respondiendo de manera más reflexiva a sus experiencias. Para obtener una visión detallada y cuantitativa del fenómeno, se llevó a cabo un estudio de campo descriptivo. La muestra estuvo conformada por estudiantes de bachillerato de una institución educativa ecuatoriana. Mediante la administración de una encuesta, se logró recopilar la información. El análisis de los datos pone de manifiesto un prometedor inicio en el desarrollo de la atención plena entre los estudiantes, sin embargo, revela la necesidad de profundizar en aspectos específicos, si bien existe una buena conciencia de las acciones, es fundamental fortalecer la atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y los procesos mentales. Además, es importante que los estudiantes incrementen el vocabulario emocional y desarrollen habilidades comunicativas efectivas, para construir una mayor

---

### Palabras clave:

problemas de conducta,  
emociones, estrés, mindfulness.

---

resiliencia y establecer relaciones más saludables consigo mismos y con los demás.

---

#### **ABSTRACT**

**Keywords:**

behavioral problems, emotions, stress, mindfulness.

High school students face numerous challenges during their education, such as stress, anxiety and negative emotions, difficulties that significantly affect academic performance, behavior and emotional well-being. Given this scenario, it is crucial to implement tools such as mindfulness that promote their comprehensive development. In this context, the present research aimed to determine whether high school students can develop greater awareness of the present moment, without making judgments about their thoughts and emotions, and responding more reflectively to their experiences. To obtain a detailed and quantitative view of the phenomenon, a descriptive field study was carried out. The sample consisted of high school students from an Ecuadorian educational institution. Through the administration of a survey, the information was collected. The analysis of the data reveals a promising start in the development of mindfulness among students, however, it reveals the need to delve deeper into specific aspects. Although there is a good awareness of actions, it is essential to strengthen attention to bodily sensations, environmental stimuli and mental processes. In addition, it is important for students to increase emotional vocabulary and develop effective communication skills, to build greater resilience and establish healthier relationships with themselves and with others.

---

## Introducción

Las conductas son acciones observables y medibles que realizan los individuos en respuesta a estímulos internos o externos, estas acciones pueden ser simples o complejas y están influenciadas por una variedad de factores, como el aprendizaje, la genética, el entorno social y los procesos cognitivos. Según Skinner (1975), es cualquier actuación de un individuo que puede ser observada objetivamente, Bandura (1997), señala que es la interacción de un organismo con su medio ambiente, incluyendo tanto las respuestas observables como los procesos internos que las median.

Las dificultades conductuales que experimentan los estudiantes en la actualidad son el resultado de una intrincada interacción de factores psicológicos (ansiedad, depresión, estrés, traumas, entre otros), biológicos (trastornos del neurodesarrollo, factores genéticos, problemas de salud física, trastornos del sueño, entre otros) y sociales (entorno socioeconómico desfavorable, la exposición a la violencia, la discriminación, las relaciones interpersonales conflictivas, los cambios familiares importantes como divorcios o mudanzas, estilos de crianza inadecuados y las expectativas sociales poco realistas).

Es fundamental reconocer la naturaleza multifactorial de estas dificultades para poder diseñar intervenciones efectivas y personalizadas, tomando en cuenta que la familia, la escuela y la comunidad, así como las experiencias individuales, desempeñan un papel crucial en la manifestación y gravedad de los problemas antes mencionados.

Los problemas de conducta, que suelen iniciarse en la infancia (mentir, engañar, copiarse, entre otros) y agravarse en la adolescencia (robar, entre otros) se caracterizan por la oposición a normas sociales y figuras de autoridad. Estos comportamientos, persistentes y variados según la edad, pueden generar perturbaciones en el entorno, dificultades de adaptación y comportamientos agresivos, si no se abordan adecuadamente, pueden tener consecuencias a largo plazo en las relaciones interpersonales y el bienestar individual (Serrat, 2018).

En este orden de ideas, los problemas de conducta en la infancia y adolescencia son patrones repetitivos que infringen normas sociales y derechos ajenos, manifestándose en agresividad, destrucción de propiedad, mentira, robo y desobediencia (American Psychiatric Association, 2013). Sus causas son multifactoriales, involucrando factores genéticos, neurobiológicos, psicológicos, familiares y sociales (Barkley, 1997; Patterson, 1982), afectando el rendimiento académico, las relaciones sociales y el desarrollo personal. Por lo que es fundamental la intervención temprana (terapia cognitivo-conductual, entrenamiento en habilidades sociales, terapia familiar y, en ocasiones, farmacoterapia) para prevenir la cronicidad y mejorar el pronóstico (Barkley & Wasserstein, 1997).

Las dimensiones de los problemas de conducta (hiperactividad, conductas disruptivas, agresividad, trastornos disociales, trastorno negativista desafiante y violencia) en la infancia y adolescencia representan un conjunto de características interrelacionadas que subyacen a una amplia gama de comportamientos disruptivos y antisociales. Estos problemas, como señala Patterson (1982), a menudo se desarrollan siguiendo patrones de interacción familiares disfuncionales y se mantienen a través de procesos de aprendizaje social.

1. La hiperactividad: es una expresión conductual de una disfunción en los sistemas de autorregulación de cerebro (Barkley & Wasserstein, 1997). Las causas de la hiperactividad son multifactoriales, incluyendo factores genéticos, neurobiológicos (alteraciones en los neurotransmisores y en la estructura

cerebral), y ambientales (exposición prenatal a toxinas, estilo de crianza). Se caracteriza por un patrón persistente de inatención, impulsividad y actividad motora excesiva, los estudiantes con hiperactividad tienen dificultades para mantener la atención en tareas, interrumpen a los demás y se mueven constantemente, afectando el rendimiento académico, las relaciones sociales y la autoestima (Custodio, 2018).

2. Las conductas disruptivas: de acuerdo con Freire (2012), son aquellas conductas inapropiadas que generan retrasos en el proceso educativo y crean situaciones inadecuadas en el aula, afectando las relaciones interpersonales. En ese orden de ideas, Calvo (2003), Cárdenas (2019), Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2016), coinciden en que las conductas disruptivas interrumpen y deterioran el proceso de enseñanza y aprendizaje, diferenciándolas de las conductas agresivas. Abellán (2020), Álvarez et al. (2016) y Díaz-Aguado (2005), señalan que el concepto de conducta disruptiva ha sido utilizado de manera amplia, incluyendo desde interrupciones leves hasta desafíos graves a estudiantes y docentes. Por su parte, Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2016), señalan que un entorno familiar inestable es la base del comportamiento disruptivo de los estudiantes, lo cual se refleja en la falta de apoyo académico y la no presencia paternal, afectando negativamente el rendimiento académico.

Los estudiantes con conductas disruptivas presentan patrones de comportamientos que interfieren con su aprendizaje y sus relaciones sociales. Según Barkley & Wasserstein, (1997) y Hinshaw (2007), estos estudiantes a menudo experimentan dificultades para prestar atención, controlar sus impulsos y seguir las reglas. La impulsividad, la agresividad y el desafío a la autoridad son características comunes (Waschbusch et al., 2007), estas conductas pueden tener un impacto significativo en el rendimiento académico y en el bienestar emocional del estudiante, así como en el clima del aula (Saco-Lorenzo et al., 2022).

3. La agresividad: en el ámbito escolar es un fenómeno complejo y multifactorial, la cual se manifiesta de forma física, verbal o relacional, afectando negativamente el bienestar emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes involucrados. Diversos factores, como los trastornos del neurodesarrollo, los problemas de salud mental, las dificultades de aprendizaje, las dinámicas familiares disfuncionales y un clima escolar hostil, contribuyen a su aparición y perpetuación. Estudios recientes, como los de Salmivalli et al. (2021), han realizado contribuciones significativas a la comprensión y prevención del bullying y la agresión en entornos escolares, han profundizado en la complejidad de estas dinámicas sociales ofreciendo nuevos enfoques para abordarlas.

Para abordar de manera efectiva la agresividad escolar, es necesario implementar programas de prevención basados en la evidencia, como los programas de entrenamiento en habilidades sociales y resolución de conflictos, así como intervenciones individualizadas y familiares (Sabeh et al., 2017). La colaboración entre docentes, psicólogos, trabajadores sociales y otros profesionales es fundamental para crear entornos escolares seguros y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

4. Los trastornos disociales: están cobrando cada vez mayor relevancia en el ámbito de los problemas de conducta. Su característica principal es un patrón repetitivo y persistente de comportamientos que violan los derechos de los demás y las normas sociales. Es fundamental intervenir desde la infancia y adolescencia para abordar estos trastornos, ya que pueden tener consecuencias a largo plazo (González et al., 2020).

5. El trastorno negativista desafiante (TND): se caracteriza por un patrón persistente de comportamiento oposicionista, desafiante y hostil dirigido hacia figuras de autoridad, Custodio (2018), señala que los jóvenes con TND suelen desafiar activamente a los adultos, discutir, enfadarse con facilidad y culpar a los demás de sus problemas. Las causas del TND son multifactoriales: genéticos, neurobiológicos, ambientales y estilos de crianza. Comprender esta compleja interacción entre los distintos factores es fundamental para el desarrollo de intervenciones efectivas, que deben centrarse tanto en modificar las conductas del estudiante como en mejorar las habilidades parentales y las dinámicas familiares.
6. La violencia: según la Organización Mundial de la Salud (OMS), implica el uso intencional de la fuerza física, el poder o las amenazas contra uno mismo u otra persona, este acto deliberado ocasiona diversos daños, que van desde lesiones físicas hasta consecuencias psicológicas profundas (trastornos de desarrollo y emocionales). Además, la violencia priva a las víctimas de sus derechos y, en casos extremos, causar la muerte (Roncero et al., 2017).

Identificar estas dimensiones es crucial para comprender la etiología y la complejidad de los trastornos de conducta (American Psychiatric Association, 2013). Según Barkley (1997), la hiperactividad, las conductas disruptivas, la agresividad, los trastornos disociales, el trastorno negativista desafiante y la violencia son manifestaciones de un mismo problema con raíces multifactoriales, incluyendo factores biológicos, psicológicos y sociales. Por su parte, Bandura (1977) enfatiza el papel del modelado y el refuerzo en el desarrollo de conductas agresivas y antisociales, a través de un enfoque integral (intervenciones tempranas, tratamiento multidisciplinar, programas de entrenamiento en habilidades sociales, terapia cognitivo-conductual, intervenciones familiares y modificaciones del entorno escolar).

Las técnicas para abordar los problemas cognitivo-conductuales (TCC), se basan en la premisa de que los pensamientos, emociones y conductas están estrechamente relacionados, al modificar los pensamientos y conductas, se reflejan en las emociones mejorando la calidad de vida. Olivares y Méndez (2010) establecen una clasificación de estas técnicas que permite organizarlas de manera sistemática y comprender mejor cómo funcionan (tabla 1).

**Tabla 1**  
*Técnicas cognitivo-conductuales (TCC)*

<b>Técnicas para mantener e incrementar conductas deseables</b>	
<b>Clasificación</b>	<b>Descripción</b>
Refuerzo positivo	Consiste en presentar un estímulo agradable o recompensa inmediatamente después de una conducta deseada, con el objetivo de aumentar la probabilidad de que esa conducta se repita en el futuro.
Economía de fichas	Es un sistema de refuerzo en el que se utilizan objetos (fichas, puntos, etc.) como recompensas inmediatas por realizar conductas deseadas. Estas fichas se acumulan y pueden ser intercambiadas por premios más grandes a largo plazo
Refuerzo negativo	Consiste en eliminar un estímulo aversivo o desagradable inmediatamente después de una conducta deseada, con el objetivo de aumentar la probabilidad de que esa conducta se repita en el futuro. Es importante no confundirlo con el castigo
Modelado	Consiste en aprender una nueva conducta observando, imitando a un modelo. El modelo puede ser una persona real o un personaje ficticio
Moldeamiento	Es un proceso de aprendizaje gradual en el que se refuerzan aproximaciones sucesivas a una conducta deseada. Se utiliza cuando la conducta objetivo es compleja y requiere ser dividida en pasos más pequeños
Contratos de conducta	Es un acuerdo formal entre dos o más personas (terapeuta, docente y estudiante) que establece claramente las conductas objetivo, las consecuencias (refuerzos y castigos)

y las condiciones bajo las cuales se aplicarán.	
<b>Técnicas para disminuir conductas no-deseables</b>	
Extinción	Ocurre cuando un comportamiento previamente reforzado deja de ser reforzado, lo que resulta en una disminución gradual de la frecuencia de ese comportamiento.
Tiempo fuera de reforzamiento	Es una técnica de modificación de conducta que implica la remoción temporal de todas las oportunidades de refuerzo positivo como consecuencia de una conducta inapropiada.
Castigo	Es la presentación de un estímulo aversivo después de una conducta, con el objetivo de disminuir la frecuencia de esa conducta
Reforzamiento diferencial	Consiste en reforzar una conducta específica mientras se extinguen otras conductas similares.
Control de estímulos	Es una técnica que implica manipular el entorno para aumentar o disminuir la probabilidad de que ocurra una conducta específica.
Sobre corrección	Es una técnica de modificación de conducta que implica que la persona realice una respuesta que sea incompatible o contraria a la conducta problema, y que además repare el daño causado por dicha conducta
Saciación	Es una técnica que implica presentar un estímulo reforzador en grandes cantidades hasta que pierda su valor reforzante
<b>Técnicas cognitivas</b>	
Autoinstrucciones	Son verbalizaciones internas que se utilizan para guiar a través de situaciones difíciles o para realizar tareas. Son como un diálogo interno que ayuda a mantener enfocados y a controlar las emociones.
Detención del pensamiento	Es una técnica que consiste en interrumpir voluntariamente los pensamientos negativos o rumiantes que generan ansiedad o malestar.
Resolución de problemas	Es un proceso que implica identificar un problema, generar posibles soluciones, evaluar las opciones y seleccionar la mejor alternativa
Autocontrol	Es la capacidad de regular las emociones, pensamientos y conductas para alcanzar metas a largo plazo.
Reestructuración cognitiva	Es un proceso que consiste en identificar y desafiar los pensamientos negativos y distorsionados, reemplazándolos por pensamientos más realistas y adaptivos.
Autorregulación	Es la capacidad de controlar y dirigir las propias acciones, emociones y pensamientos de manera consciente y efectiva.

*Nota.* Técnicas cognitivo-conductuales Olivares y Méndez (2010)

Las técnicas cognitivo-conductuales (TCC) han evolucionado significativamente con la incorporación del mindfulness. Esta práctica, que implica observar los pensamientos y emociones sin juzgarlos, ha sido fundamental en enfoques como la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT), desarrollada por Segal et al., (2002). La integración del mindfulness en la TCC permite a los estudiantes desarrollar habilidades para manejar el estrés, reducir la ansiedad y mejorar su calidad de vida (Segal et al., 2002).

En este orden de ideas Moix et al. (2021), evaluaron los efectos de un programa de mindfulness en un grupo de estudiantes, señalando que inmediatamente después de la intervención, los jóvenes del grupo de mindfulness experimentaron una disminución significativa en los síntomas de ansiedad, depresión y estrés.

Por su parte Sabeh et al., (2017), destaca que el uso constante de tecnología y diversas presiones, genera estrés y tensiones en niños desde edades tempranas, desencadenando conductas agresivas si no se abordan adecuadamente y a tiempo. Ante este escenario, propone la implementación de técnicas de mindfulness como una herramienta eficaz para promover la regulación emocional, la empatía y la convivencia pacífica en los niños. Estos estudios demuestran la necesidad de integrar el mindfulness en las escuelas para mejorar el bienestar de los estudiantes, reduciendo comportamientos agresivos, estrés y ansiedad para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, sentando las bases para un desarrollo emocional saludable.

Para definir Mindfulness es necesario hacer mención al budismo que es una tradición con más de 2500 años de antigüedad que ha facilitado todo un cumulo de

enseñanzas relacionadas con la mente. Es un término que hace referencia a la capacidad que tienen todas las personas, en el caso particular los estudiantes, para actuar de manera reflexiva y consciente, educando a través de la meditación su autoconciencia y aceptación (Brito & Araya, 2016).

Zabat-Zinn (2016) formuló las bases de la práctica de la atención plena (Mindfulness), las cuales se basan en siete factores (tabla 2) que tiene estrecha relación con las actitudes de no juzgar, la paciencia, la mentalidad de estudiante, la confianza, el no esforzarse, la aceptación y el ceder, las cuales no son independientes, al contrario, van a depender del grado en que cada persona sea capaz de cultivar las otras, por lo que es necesario cultivarlas con conciencia.

**Tabla 2**  
*Factores del Mindfulness*

Factores	Descripción
No juzgar	Es necesario asumir una postura imparcial de las experiencias vividas, para ello es importante tomar conciencia de todas esas experiencias internas y externas que muy a menudo atrapan al individuo, sin embargo, lo importante es aprender a salir de ellas.
La paciencia	Aplicar Mindfulness permite al ser humano cultivar la paciencia (mente y cuerpo), necesaria cuando a la mente vienen recuerdos y sucesos que la perturban. Es estar abierto a cada momento o situación y sobre todo aceptar en su totalidad.
Mentalidad de principiante	"O mente dispuesta a verlo todo como si fuese la primera vez", es importante sentirse libre de esas expectativas fundamentadas en los conocimientos previos, tomar en cuenta que cada uno de los acontecimientos de la vida son distintas y únicas, por eso la importancia de mirar con ojos nuevos.
La confianza	Desarrollar la confianza en uno mismo y en los sentimientos, es parte fundamental de la preparación en la meditación, es importante confiar en la intuición.
El no esforzarse	Cada persona siempre está enfocada en hacer o conseguir algo, en Mindfulness es distinto "es no hacer", suena contradictorio sin embargo esto conduce a una nueva versión de nosotros mismos en la que el esfuerzo es menor para conseguir ser mejor.
La aceptación	Desde el Mindfulness la aceptación es ver las cosas como son en este momento, eso es lo único que debe contar, no el antes o el después, sino el presente, de esta manera se está creando las condiciones necesarias para la sanación. Aceptar no significa estar de acuerdo con todo (borrar valores, principios, costumbres) o que todo sea del agrado de las personas, o que nada importe.
El ceder	Ejercitarse la actitud de ceder, conocida también como la falta de apego, es importante para la práctica de la atención plena (Mindfulness), en este sentido ceder es dejar que las cosas, situaciones o acontecimientos sean como son y lo aceptemos tal cual.

*Nota.* Tabla elaborada con datos tomados del libro "Vivir con plenitud las crisis". Kabat-Zinn, 2013.

La práctica del mindfulness en adolescentes ofrece una amplia gama de beneficios que van desde la mejora de su salud mental hasta un mejor rendimiento académico. Al cultivar la atención plena, los jóvenes desarrollan habilidades cruciales como la gestión del estrés y la ansiedad, la regulación emocional, la concentración y la empatía. Esto se traduce en una mayor autoestima, relaciones interpersonales más saludables y una mejor capacidad para afrontar los desafíos de la adolescencia. Además, el mindfulness puede ayudar a prevenir problemas de salud mental como la depresión y la ansiedad, promoviendo un bienestar general y una mayor calidad de vida.

Atendiendo a la necesidad de minimizar los problemas de conducta y su relación con diversas variables psicológicas como el estrés, la ansiedad y el bienestar, el presente estudio se propuso identificar determinar si estos estudiantes pueden cultivar una mayor conciencia del presente, sin juzgar sus pensamientos y emociones, y respondiendo de manera más reflexiva a sus experiencias.

## **Método**

El presente estudio se enmarcó dentro de un enfoque empírico-analítico, empleando un diseño de investigación de campo, de nivel descriptivo. La muestra, de carácter no probabilístico e intencional, estuvo compuesta por 350 estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) de una institución educativa ecuatoriana. Esta elección metodológica permitió explorar y describir las facetas de atención plena en la población estudiada (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Una vez revisada la literatura asociada a las Facetas de la Atención Plena (FFMQ), se seleccionó y aplicó la versión traducida por Quintana Santana, (2016)

El Cuestionario de las Cinco Facetas de la Atención Plena (FFMQ) es un instrumento psicológico que evalúa la capacidad de practicar mindfulness a través de cinco dimensiones: observar nuestras experiencias sin juzgarlas, describirlas con palabras sencillas, actuar con conciencia en el presente, no emitir juicios de valor sobre si mismos o los demás, y no reaccionar de forma automática a los estímulos. Está compuesto por 39 ítems agrupados en las 5 facetas, algunos de los cuales son directos (D) y otros inversos (I). Es una herramienta útil para medir la práctica de mindfulness y su relación con diversas variables psicológicas como el estrés, la ansiedad y el bienestar (Baer et al., 2006).

1. Observación (O): Esta faceta se refiere a la capacidad de prestar atención a los pensamientos, sentimientos y sensaciones del momento presente, tanto internas (pensamientos, emociones, sensaciones corporales) como externas (sonidos, olores, vistas), de manera abierta y sin juicios. Los ítems de esta faceta son: 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31 y 36, todos ellos directos
2. Descripción (D): Implica poner etiquetas a las experiencias de una manera simple y objetiva, sin adornarlas o interpretarlas en exceso. Los ítems de esta faceta son: (2, 7, 27, 32 y 37) directos y (12, 16 y 22) inversos.
3. Actuar con Conciencia (ACC): Esta faceta se centra en realizar las actividades cotidianas con plena atención, estando presente en cada momento y sin dejarse llevar por la mente divagante. Los ítems de esta faceta son: 5, 8, 13, 18, 23, 28, 34 y 38, todos ellos inversos.
4. Ausencia de Juicio (AJ): Implica aceptar las experiencias tal como son, sin etiquetarlas como "buenas" o "malas". Los ítems de esta faceta son: 3, 10, 14, 17, 25, 30, 35 y 39, todos ellos inversos.
5. Ausencia de Reactividad (AR): Esta faceta se refiere a la capacidad de responder a los estímulos internos y externos de manera flexible y no automática, evitando reacciones emocionales impulsivas. Los ítems de esta faceta son: 4, 9, 19, 21, 24, 29 y 33, todos ellos directos.

Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), el instrumento a utilizar en investigaciones cuantitativas debe ser válido y confiable. En este estudio el instrumento fue validado y su confiabilidad fue establecida por Aguado et al. (2015); Cebolla et al. (2012); Baer et al. (2006); Baer et al. (2012); Olivera y González (2018); Quintana (2016), reportando los valores de confiabilidad de 0,88 para la escala total, y para cada faceta: O = 0,81; D = 0,91; ACC = 0,89; A J = 0,91 y AR = 0,80

Con la intención de dar respuesta al propósito de la investigación, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos, tras la recolección de la información, se procedió a su organización y tabulación. Los resultados obtenidos fueron presentados de manera clara y concisa a través de una tabla, lo que permitió una interpretación profunda y significativa de los mismos.

## Resultados y Discusión

El Cuestionario de las Cinco Facetas de la Atención Plena (FFMQ) es una herramienta fundamental en la investigación y práctica clínica del mindfulness, desarrollado por Baer et al. (2006), este instrumento permite evaluar de manera precisa y confiable la tendencia de un individuo a responder a las experiencias de vida con atención plena, a través de cinco facetas interrelacionadas: observar, describir, actuar con conciencia, no juzgar y no reaccionar.

Los objetivos principales del FFMQ son: (a) evaluar los niveles individuales de mindfulness y su estructura factorial (Baer et al., 2006); (b) explorar las relaciones entre el mindfulness y otras variables psicológicas y físicas, como el bienestar, la ansiedad y el estrés (Brown & Ryan, 2003); y (c) predecir la respuesta a intervenciones basadas en mindfulness (Fernández, 2019). Además, el FFMQ permite monitorear el progreso en programas de entrenamiento en mindfulness y comparar los niveles de atención plena entre diferentes grupos de población, contribuyendo así a una mejor comprensión de los beneficios de esta práctica en diversos contextos.

Este cuestionario tiene 39 ítems (tabla 3) distribuidos en cinco facetas, el estudiante debe optar por cinco alternativas de respuesta: nunca o pocas veces verdadero (A), raras veces verdadero (B), a veces verdadero (C), a menudo verdadero (D), muy a menudo o siempre verdadero (E). El puntaje máximo del cuestionario es de 195 y el mínimo es de 39. Existen ítems directos (D) e inversos (I), en los ítems inversos las puntuaciones altas significan un nivel más bajo de mindfulness.

Cada faceta del FFMQ proporciona información específica sobre un aspecto particular (observar, describir, actuar con conciencia, no juzgar y no reaccionar), sin que ello implique una dependencia entre ellas. En conjunto, estas facetas ofrecen una visión integral de las habilidades de atención plena y permiten identificar áreas específicas para el desarrollo personal.

**Tabla 3***Aplicación del Cuestionario Facetas de la Atención Plena (FFMQ)*

N.º	Ítems	OBSERVACIÓN (O)	A	B	C	D	E
1D	Mientras camino me doy cuenta de las sensaciones de mi cuerpo al moverse.	13,8	14,6	5,9	12,2	12,2	
6D	Cuando me ducho o me baño, me doy cuenta de las sensaciones del agua sobre mi cuerpo.	13,2	10,7	14,9	9,8	14,6	
11D	Me doy cuenta de cómo los alimentos y las bebidas afectan a mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.	14,7	10,8	11,1	12,2	12,2	
15D	Presto atención a las sensaciones, como las del viento en mi pelo o el sol sobre mi cara.	11,4	11,1	16,6	16,3	12,2	
20D	Presto atención a los sonidos, por ejemplo, al tic-tac de los relojes, al trino de los pájaros o a los coches que pasan.	11,9	14,5	9,5	15,4	9,8	
26D	Me doy cuenta de los olores y aromas de las cosas.	10,8	13,5	15,1	9,8	12,2	
31D	Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza tales como colores, formas, texturas, o patrones de luz y sombra.	11,5	13,2	12,8	14,6	14,6	
36D	Presto atención a la forma en que mis emociones afectan a mis pensamientos y comportamiento.	12,7	11,7	14,1	9,8	12,2	
DESCRIPCIÓN (D)							
2D	Soy capaz de encontrar las palabras adecuadas para describir mis sentimientos.	11,5	14,1	16,4	12,8	8,2	
7D	Puedo expresar fácilmente con palabras mis creencias, opiniones y expectativas.	12,7	13,2	21,4	4,4	4,1	

12I	Me resulta difícil encontrar palabras para describir lo que pienso.	12,5	4,4	11,8	22,2	21,6
16I	Tengo dificultad a la hora de pensar en las palabras adecuadas para expresar lo que siento acerca de las cosas.	15,4	13,8	9,6	18,3	19,7
22I	Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me resulta difícil describirla porque no encuentro las palabras adecuadas.	4,8	2,6	14,9	24,6	21,0
27D	Incluso cuando me siento muy contrariado, encuentro una forma de expresarlo en palabras.	15,4	17,4	7,4	5,1	4,9
32D	Tengo una tendencia natural a expresar mis experiencias en palabras.	14,8	15,9	9,6	7,0	7,4
37D	Puedo describir cómo me siento en un momento dado, de forma bastante detallada.	12,9	18,6	8,8	5,5	13,1
<b>ACTUAR CON CONCIENCIA (ACC)</b>						
5I	Cuando estoy haciendo algo me distraigo con facilidad.	5,4	14,4	14,1	14,1	11,0
8I	No presto atención a lo que hago porque estoy soñando despierto, preocupado con otras cosas o distraído.	15,2	13,4	11,4	13,5	11,9
13I	Me distraigo fácilmente.	9,8	8,2	8,7	13,6	13,7
18I	Encuentro dificultad para estar centrado en lo que ocurre aquí y ahora, en el presente.	14,1	10,3	11,6	12,9	12,6
23I	Tengo la impresión de que “pongo el piloto automático” sin ser muy consciente de lo que estoy haciendo.	10,9	10,3	16,1	11,0	12,5
28I	Realizo actividades sin estar realmente atento a las mismas.	16,3	10,3	9,3	12,6	13,6
34I	Realizo trabajos o tareas de forma automática sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.	14,1	15,5	12,8	11,4	12,8
38I	Me sorprendo a mí mismo haciendo cosas sin prestar atención.	14,1	17,5	15,9	11,0	11,8
<b>AUSENCIA DE JUICIO (AJ)</b>						
3I	Me critico por tener emociones irrationales o inapropiadas.	15,9	19,0	10,2	12,8	12,3
10I	Me digo a mí mismo que no debiera sentirme como me siento.	13,6	14,3	12,6	12,8	12,1
14I	Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos y no debería pensar de esa forma.	11,4	9,5	9,1	13,2	12,6
17I	Juzgo si mis pensamientos son buenos o malos.	11,4	16,7	12,6	12,3	12,5
25I	Me digo a mí mismo que no debería pensar de la forma en que lo hago.	11,4	9,5	14,2	12,4	12,4
30I	Creo que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y no debería sentirlas.	13,6	11,9	13,4	12,3	12,5
35I	Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, la valoración sobre mí mismo es buena o mala, en consonancia con el contenido de ese pensamiento o imagen.	11,4	9,5	11,8	12,1	13,2
39I	Me reprocho a mí mismo cuando tengo ideas irrationales.	11,4	9,5	16,1	12,0	12,4
<b>AUSENCIA DE REACTIVIDAD (AR)</b>						
4D	Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellas.	11,4	13,0	15,4	10,9	15,8
9D	Observo mis sentimientos sin enredarme en ellos.	11,2	12,8	14,9	16,4	13,6
19D	Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, “paro” y me doy cuenta sin dejarme llevar por ellos.	11,4	11,9	16,2	16,4	11,3
21D	En situaciones difíciles, puedo pararme sin reaccionar de modo inmediato.	10,3	14,7	13,9	14,5	20,4
24D	Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, consigo calmarme al poco tiempo.	11,2	14,3	12,1	16,4	15,8
29D	Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, soy capaz de darme cuenta sin reaccionar.	11,3	14,6	11,5	14,5	13,6
33D	Cuando tengo imágenes o pensamientos que me perturban, reparo en ellos y dejo que se vayan.	33,2	18,7	16,0	10,9	9,5

*Nota.* Esta tabla presenta los porcentajes en cada uno de los ítems aplicados a la muestra.

A partir de los datos proporcionados, se observa en la tabla 3 que los estudiantes, en general, presentan dificultades para observar (tienen dificultades para prestar atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y las emociones de manera consciente); describir (les cuesta encontrar las palabras

adecuadas para expresar sus sentimientos y pensamientos); actuar con conciencia (tienden a realizar actividades de manera automática, sin prestar atención plena a lo que están haciendo); ausencia de juicio (se critican a sí mismos por sus pensamientos y emociones); y ausencia de reactividad (les resulta difícil regular sus respuestas emocionales y evitar reaccionar impulsivamente).

En relación a la faceta de observar, la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para prestar atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y las emociones de manera consciente, esto se debe a que su atención está dividida, lo que dificulta la focalización de la atención en una sola cosa. Esto puede llevar a una observación superficial y una menor conciencia de las sensaciones corporales y emocionales (Brown & Ryan, 2003). Además, existe tendencia a la mente divagante, es decir, a que los pensamientos se desvén hacia el pasado o el futuro, interfiriendo con la capacidad de los estudiantes para permanecer presentes en el momento y observar su experiencia interna y externa (Killingsworth & Gilbert, 2010). Estos resultados coinciden con Chimbo (2023), al señalar que la atención es indispensable para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un porcentaje significativo de estudiantes les cuesta encontrar las palabras adecuadas para expresar sus sentimientos y pensamientos, ya que carecen del vocabulario emocional necesario para expresar con precisión sus sentimientos y pensamientos, lo cual dificulta la identificación y comprensión de sus propias experiencias internas (Harris, 2009). Además, la preocupación por ser juzgados o evaluados puede inhibir a los estudiantes a la hora de compartir sus pensamientos y sentimientos de manera abierta y honesta.

En la faceta actuar con conciencia, se observa que la mayoría de los estudiantes tienen comportamientos automáticos, esto dificulta la realización de tareas con atención plena, es decir, de manera consciente y presente (Baer et al., 2006). A esto se suma la presión por obtener buenos resultados académico, llevando a los estudiantes a realizar las tareas de manera apresurada y descuidada, sin prestar atención a la calidad de sus trabajos académicos.

En la faceta ausencia de juicio, se observa que un porcentaje considerable de estudiantes se juzgan a sí mismos de manera negativa por sus pensamientos y emociones, lo que dificulta la aceptación de sí mismos (Langer, 2007). Si bien el pensamiento crítico es una habilidad valiosa, cuando se vuelve excesivamente autocrítico, genera una gran cantidad de estrés y ansiedad, a esto se suma el perfeccionismo que puede llevar a los estudiantes a establecer estándares altos para sí mismos, generando frustración y desánimo cuando no pueden alcanzarlos.

En la faceta de ausencia de reactividad, que es uno de los pilares fundamental del mindfulness, la cual se refiere a la capacidad de observar los pensamientos propios y emociones sin juzgarlos ni reaccionar de forma automática, se observa que la mayoría de los estudiantes se les dificulta regular las respuestas emocionales y evitar comportamientos impulsivos. Sin embargo, numerosos estudios, como el de Steinberg (2004), evidencian que muchos estudiantes carecen de esta capacidad. La presión académica, la falta de educación en habilidades socioemocionales y los patrones familiares contribuyen a esta dificultad. Como resultado, los estudiantes experimentan dificultades para regular sus emociones, lo que se manifiesta en reacciones desproporcionadas ante situaciones estresantes, conflictos interpersonales y un bajo rendimiento académico. Al cultivar la atención plena, los estudiantes pueden desarrollar una mayor conciencia emocional, reducir el estrés y mejorar sus habilidades sociales, lo que a su vez favorece un desarrollo integral y un mayor bienestar.

**Tabla 4**

*Distribución de las facetas del FFQM en la muestra total*

Facetas	Nunca o pocas veces verdadero (A)	Raras veces verdadero (B)	A veces verdadero (C)	A menudo verdadero (D)	Muy a menudo o siempre verdadero (E)
Observar	21,3	36,3	29,4	9,2	3,8
Describir	18,3	27,5	24,2	19,2	10,8
Actuar con conciencia	8,6	7,3	27,1	34,2	22,8
No-Enjuiciamiento	4,6	3,5	15,8	50,2	26,0
No-Reactividad	28,7	34,2	28,2	4,5	4,5

*Nota:* Esta tabla contiene los porcentajes de cada una de las de FFQM en la muestra total

En relación a la tabla 4 que corresponde a las facetas del FFQM de la muestra total, se observa lo siguiente: Los estudiantes muestran una tendencia a no prestar atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y las emociones de manera consciente, la mayoría (36,3%) indica que son conscientes de estos aspectos. Además, tienen dificultades para encontrar las palabras adecuadas para expresar sus sentimientos y pensamientos, un (27,5%) se ubica en la categoría de raras veces verdadero. Estos resultados coinciden con los estudios de Brown & Ryan (2003). Esta falta de atención a las experiencias internas podría estar relacionada con las demandas de la vida moderna, caracterizada por la multitarea y la distracción constante (Twenge & Campbell, 2009).

Por otro lado, a diferencia de las facetas anteriores, los estudiantes reportan un alto nivel de conciencia en sus acciones, la mayoría (34,2%) indica que a menudo verdadero, lo que indica que realizan actividades de manera automática, sin prestar atención plena, con son puntuaciones inversas significa que presentan un nivel más bajo de mindfulness. Según Bishop et al. (2004), la atención plena implica no solo ser consciente de las acciones, sino también de los pensamientos y emociones.

En este orden de ideas, los estudiantes muestran una tendencia a juzgar sus pensamientos y emociones, un (50,2%) indica que a menudo, se critican a sí mismos por sus pensamientos y emociones, presentando un bajo nivel de mindfulness, lo cual es coherente con los hallazgos de investigaciones previas que sugieren que la autocritica y la reactividad emocional son obstáculos comunes para cultivar la atención plena (Kabat-Zinn, 1994).

Por último, los estudiantes tienen dificultades para regular sus respuestas emocionales y evitar reaccionar impulsivamente, un porcentaje muy significativo de (34,2%) indica que rara vez verdadero perciben sus sentimientos sin tener que reaccionar ante ellos, lo que sugiere una falta de conciencia emocional y una tendencia a responder de manera desproporcionada a estímulos emocionales, esta falta de regulación emocional trae como consecuencias a largo plazo por lo que es crucial abordar este problema de manera proactiva y desde una perspectiva integral. Esto se alinea con los hallazgos de estudios previos que han relacionado la baja conciencia plena con mayores niveles de ansiedad y depresión (Bishop et al., 2004).

## Conclusiones

Finalmente, se presentarán en un último apartado las conclusiones del artículo y posteriormente las principales conclusiones. En su caso, se incluirán limitaciones y propuestas de continuidad. El análisis de los datos revela una diversidad en los perfiles de los estudiantes, evidenciando un buen inicio en el desarrollo de la atención plena, pero también destacando áreas de oportunidad. Si bien muchos estudiantes muestran una buena conciencia de sus acciones, es necesario profundizar en la práctica de la atención a las sensaciones corporales, los estímulos ambientales y los procesos mentales. Además, resulta crucial enriquecer el vocabulario emocional de los estudiantes para facilitar la expresión de sus experiencias internas y fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva. El estudio sugiere que, aunque existe un interés genuino por el mindfulness, es necesario diseñar intervenciones pedagógicas específicas para fomentar la atención a los objetos, el enriquecimiento del vocabulario emocional y el desarrollo de habilidades comunicativas, con el fin de potenciar el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes.

Para fomentar un desarrollo integral de la atención plena en los estudiantes, es fundamental promover la aceptación incondicional de todas las experiencias, tanto positivas como negativas, sin emitir juicios de valor. El alto nivel de autocritica evidenciado en los estudiantes sugiere una tendencia a evaluar sus pensamientos y emociones de manera negativa, lo cual genera estrés y ansiedad. Paralelamente, es necesario desarrollar habilidades de regulación emocional, fomentando respuestas más conscientes y flexibles ante los estímulos internos y externos. Los resultados del estudio revelan una tendencia a reaccionar de manera impulsiva ante las emociones, lo que indica una baja capacidad para gestionarlas de manera efectiva. Al cultivar la aceptación y la regulación emocional, los estudiantes podrán desarrollar una mayor resiliencia, mejorar su bienestar psicológico y establecer relaciones más saludables consigo mismos y con los demás.

## Referencias

- Abellán, L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Praxis Investigativa Redie*, 12(22), 30-45.
- Aguado, J., Luciano, J. V., Cebolla, A., Serrano-Blanco, A., Soler, J., & García-Campayo, J. (2015). Bifactor analysis and construct validity of the five facet mindfulness questionnaire (FFMQ) in non-clinical Spanish samples. *Frontiers in Psychology*, 6(404). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00404>
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., González-González de Mesa, C., Álvarez Martino, E., & Campo Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Brito, G. & Araya, C. (2016). Breve historia y estado actual de la práctica de mindfulness y compasión en Chile. *Mindfulness & Compassion*, 1, 45-50. <https://www.elsevier.es/es-revista-mindfulness-compassion-188-pdf-S2445407916300106>

- Baer, R., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-4. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/Baer-paper.pdf>
- Baer, R., Carmody, J., & Hunsinger, M. (2012). Weekly change in mindfulness and perceived stress in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 68(7), 755-65.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barkley, R.A., & Wasserstein, J. (1997). ADHD and The Nature of Self-Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 14(1), 111 - 113. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.14.1.111>
- Barkley, R. A. (1997). *Niños desafiantes. Materiales de evaluación y Folletos para los padres*. (Traducción al español: J. J. Bauermeister y asociados). Guilford.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Segal, Z. V. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: science and practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Calvo, T. (2003). Conductas disruptivas y gestión eficaz del aula. *Jornadas para mejorar la convivencia escolar*.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Cárdenas, P. (2019). *Conductas disruptivas comunes que afectan la convivencia en el nivel transición I, del liceo salesianos Manuel Arriarán Barros*. Tesis de maestría. Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udl.cl/server/api/core/bitstreams/91166a1c-03ab-4f89-a50b-228c14423f6a/con>
- Chimbo, M. (2023). *Mindfulness y rendimiento académico en los estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa Nicolás Martínez*. Tesis de Maestría. <file:///C:/Users/esther/Downloads/1803977295-MARTHA%20BEATRIZ%20CHI>
- Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R., & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry*, 26(2), 118-126. <https://doi.org/10.4321/S0213-61632012000200005>
- Custodio, M. (2018). *Problemas emocionales y de conducta*. Universidad Rafael Landivar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrcd/2018/05/22/Custodio-Maria.pdf>
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación* 37, 17-47. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.pdf>
- Fernández, I. (2019). *Mindfulness y educación: Beneficios y aplicaciones educativas de la atención plena y su relación con el bachillerato internacional*. Tesis de Maestría. Pamplona, España: Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58259/1/Ino%c3%a9a9%20Fern%c3%a1nde>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, D., Cuenca, E., & Hidalgo, T. (2020). Intervención psicoterapéutica en adolescentes con trastornos disociales. *Correo Científico Médico*, 24(1), 1-22. <https://www.medigraphic.com/pdfs/correo/ccm-2020/ccm2011.pdf>
- Harris, R. (2009). *The happiness trap: How to stop struggling and start living*. Harper. The Happiness Trap: How to Stop Struggling and Start Living
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw Hill

- Hinshaw, S. (2007). *Attention-deficit/hyperactivity disorder: Clinical research, rating scales, and multi-modal treatment*. New York: Plenum Press.
- Jurado de los Santos, P. & Justiniano Domínguez, M. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338250662002.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Kairós. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2020/10/Mindfulness-para-Principiantes.pdf>
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330, 932-932. <https://scholar.harvard.edu/files/danielgilbert/files/a-wandering-mind-is-an-unhappy-mind-killingsworth-the-ma-science-2010.pdf>
- Langer, E. J. (2007). *Mindfulness. La Conciencia Plena*. Paidós.
- Moix, J., Cladellas, M., Gayete, S., Guarch, M., Heredia, I., Parpal, G., Toledo, A., Torrent, D., & Trujillo, A. (2021). Effects of a mindfulness program for university students. *Clínica y Salud*, 32(1), 23-28. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a24>
- Olivares, J. y Méndez, F. (2010). *Técnicas de modificación de conducta*. Biblioteca Nueva.
- Olivera, V. y González, L. (2018). Validación del Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en un grupo de meditadores y no meditadores en Puerto Rico. *Revista Psicología(s)*, 2(2), 51-74. [file:///C:/Users/esther/Downloads/manager,+a4%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/esther/Downloads/manager,+a4%20(3).pdf)
- Patterson, G. (1982). A social learning approach to antisocial behavior. Eugene, OR: Castalia Press.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process: A social learning approach*. (Vol. 3). Castalia Publishing Co.
- Quintana, M. (2016). *Evaluación del "Mindfulness. Aplicación del cuestionario "Mindfulness" de cinco facetas (FFMQ) en población española*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/82a1f20fcb64-4785-9df0-7fcfa6ae7b00/content>
- Roncero, I., Pérez, A., Martínez, J., Barbero, M., & Elúa, A. (2017). La conducta violenta en la adolescencia. *Pediatría Integral*, 21(4), 254-260. [https://cdn.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi04/03/n4-254-260\\_I-Roncero.pdf](https://cdn.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi04/03/n4-254-260_I-Roncero.pdf)
- Sabeh, E., Caballero, V., & Contini, N. (2017). Comportamiento agresivo en niños y adolescentes: Una perspectiva desde el ciclo vital. Cuadernos Universitarios. *Publicaciones Académicas de la Universidad Católica de Salta*, 10, 77-95. <https://www.ucasal.edu.ar/htm/cuadernos-universitarios/archivos/pdf/06-Sabeh.pdf>
- Saco-Lorenzo, I., González-López, I., Martín-Fernández, M. A., & Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23(28268), 1-12. <https://doi.org/10.14201/eks.28268>
- Salmivalli, C., Lanninga-Wijnen, L., Malamut, S.T. and Garandeau, C.F. (2021), Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Press.

- Serrat, D. (2018). *Trastorno de la conducta: una guía de intervención en la escuela*. Gobierno de Aragón. <https://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>
- Skinner, B. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella
- Steinberg, L. (2004). *Adolescence*. McGraw-Hill. <https://www.mheducation.com/unitas/highered/sample-chapters/97812600588>
- Twenge, J., & Campbell, K. (2009). *The Narcissism Epidemic Living in the Age of Entitlement*. Free Press.
- Waschbusch, D. A., Carrey, N. J., Willoughby, M. T., King, S., & Andrade, B. F. (2007). Effects of methylphenidate and behavior modification on the social and academic behavior of children with disruptive behavior disorders: The moderating role of callous/unemotional traits. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 629–644.