

Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios *

Mindfulness Classroom Implementation: A Pilot Study with University Students

Recepción: 28 Octubre 2016 | Aprobación: 05 Marzo 2017

ANA M. CUEVAS-TORO^a

Universidad de Cádiz, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5692-8762>

CARMEN DÍAZ-BATANERO

Universidad de Huelva, España

ELENA DELGADO-RICO

Universidad de Huelva, España

MERCEDES VÉLEZ-TORAL

Universidad de Huelva, España

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar los efectos de un programa breve de mindfulness adaptado al contexto del aula, en relación con el nivel de mindfulness (MAAS), evitación experiencial (AAQ-II), ansiedad (STAI) y satisfacción vital (SWLS). La muestra estuvo conformada por 115 estudiantes universitarios. Tras la participación en el programa, los estudiantes aumentaron significativamente los niveles de satisfacción vital y ansiedad estado, no se encontraron diferencias en el resto de variables. Sin embargo, el aumento de la satisfacción vital se relacionó con el aumento del nivel de mindfulness al final del programa (coincidiendo con el inicio de los exámenes). En conclusión, un programa breve de mindfulness mejora la satisfacción vital, aun en un período de alto nivel de ansiedad como es el periodo de exámenes.

Palabras clave

mindfulness; programa de mindfulness; estudiantes universitarios; satisfacción vital; evitación experiencial; ansiedad.

ABSTRACT

The aim of this pilot study was to analyze the effects of a brief mindfulness program adapted to the academic context, to acknowledge the influence on the level of mindfulness (MAAS), experiential avoidance (AAQ-II), anxiety (STAI) and life satisfaction (SWLS). The sample consisted of 115 college students. After participating in the programme, students showed significantly higher levels of life satisfaction and state anxiety and no differences were found in mindfulness, experiential avoidance and trait anxiety. However, the increase in life satisfaction was related to the increased level of mindfulness at the end of the program (which concurred with the beginning of the exams). In conclusion, a brief mindfulness program improved life satisfaction even in a period of high anxiety, such as the exams period.

Keywords

mindfulness; mindfulness programme; university students; life satisfaction; experiential avoidance; anxiety.

^a Autor de correspondencia. Correo electrónico: anamaria.cuevas@uca.es

Para citar este artículo: Cuevas-Toro, A. M., Díaz-Batanero, C., Delgado-Rico, E., & Vélez-Toral, M. (2017). Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.imae>

Actualmente, están aumentando de manera considerable las investigaciones sobre *mindfulness*, tanto en el ámbito clínico (Hervás, Cebolla, & Soler, 2016) como en el ámbito académico (Bamber & Kraenzle Schneider, 2016; Langer, Ulloa, Cangas, Rojas, & Krause, 2015; McConville, McAleer, & Hahne, 2017). El origen del *mindfulness* está en la meditación budista, pero fue Kabat-Zinn quien lo introdujo en el mundo occidental de una manera más sistemática y científica, aplicándolo como procedimiento para el tratamiento de trastornos psicósomáticos, enfermedades médicas, problemas de estrés y dolor crónico (Kabat-Zinn, 1982). El *mindfulness* es la capacidad de tener atención y conciencia plena, es decir, centrarse en las experiencias del momento presente, de manera atenta y reflexiva, sin valorar ni juzgar (Kabat-Zinn, 1990; Vallejo, 2006). En este sentido *mindfulness* se entiende como una habilidad o capacidad psicológica que se puede entrenar y aumentar a través de la práctica del *mindfulness* (Hervás et al., 2016). Es importante aclarar que practicar *mindfulness* no implica intentar sentir algo especial (como felicidad, paz o relajación), sino permitirnos estar donde ya estamos, familiarizándonos más con nuestras experiencias presentes (positivas o negativas) un momento tras otro (Kabat-Zinn, 1990).

Así, durante las últimas décadas han surgido diversas intervenciones basadas en *mindfulness* (IBM), que se engloban dentro de las terapias contextuales o terapias conductuales de tercera generación (Fletcher & Hayes, 2005; Vallejo, 2006). Sin embargo, en muchos estudios en los que se utilizan las IBM, las variables y los resultados se explican desde la terapia cognitivo-conductual (terapias conductuales de segunda generación), lo que conlleva implicaciones muy diferentes. De manera resumida, la terapia cognitivo-conductual entiende que el origen del malestar emocional (ansiedad, depresión,...) está en los esquemas cognitivos disfuncionales que dan lugar al pensamiento negativo o irracional, por lo que su finalidad es reducir el nivel de malestar y cambiar los esquemas cognitivos

(enseñar a pensar de manera más racional y positiva), para lo que proponen diversas técnicas como la reestructuración cognitiva (Carrasco, 2005). Sin embargo, las terapias contextuales (Hayes, Follete, & Linehan, 2004; Pérez Álvarez, 2006) se centran en que la persona aprenda a reaccionar de modo diferente ante sus eventos privados (emociones, sensaciones, pensamientos, recuerdos,... sean de contenido *positivo* o *negativo*) y que consiga implicarse en sus valores (aspectos significativos y vitalmente valiosos para la persona). Es decir, que se abandona *la lucha contra* los síntomas (malestar emocional o eventos privados con contenidos negativos) y se reorienta a la persona hacia la vida (compromiso con los valores y acciones valiosas), lo que finalmente le llevará a tener una mayor satisfacción vital. Por lo tanto, al analizar el éxito de las IBM bajo el prisma de la terapia cognitivo-conductual se tomarán como variables dependientes la reducción del malestar (estrés, ansiedad y depresión); sin embargo, desde las terapias contextuales se deberán tomar como variables dependientes el nivel de *mindfulness* (entendido como una habilidad), la implicación en acciones valiosas, la reducción de la evitación experiencial (nivel de evitación de los eventos privados) y el aumento de la satisfacción vital entre otras variables.

Dentro de las terapias contextuales, las IBM más relevantes son el Programa de Reducción de Estrés basado en *Mindfulness* ([MBSR] *Mindfulness-Based Stress Reduction*) de Kabat-Zinn (1990), la Terapia Cognitiva basada en *Mindfulness* ([MBCT] *Mindfulness Based Cognitive Therapy*) de Segal, Williams y Teasdale (2002) y la Terapia de Aceptación y Compromiso ([ACT] *Acceptance and Commitment Therapy*) de Hayes, Strosahl y Wilson (1999) y de Wilson y Luciano (2002). El MBSR (Kabat-Zinn, 1990), consta de 8 sesiones de 2.5 horas, donde se trabaja el *mindfulness* a través de la meditación, el yoga y la atención a la respiración. La MBCT (Segal et al., 2002) es una adaptación del MBSR para personas con depresión crónica, aunque prescinde de los componentes de yoga e incluye más componentes centrados en el descentramiento (desidentificación con

los propios pensamientos y emociones). La ACT (Hayes et al., 1999; Wilson & Luciano, 2002) trata de fomentar la aceptación de los eventos privados, pero siempre como paso para *caminar* en dirección de los valores. A partir de ahora, al referirnos a las IBM, nos centraremos principalmente en aquellas que están basadas en MBSR o el MBCT, ya que aunque ACT (Hayes et al., 1999; Wilson & Luciano, 2002) incluye el *mindfulness* como un componente muy importante, sus fundamentos (y componentes) están enraizados en la Teoría del Marco Relacional (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001), aspectos que se escapan al programa presentado aquí y que por lo tanto merecen una revisión aparte.

En síntesis, las IBM están mostrando su eficacia en contextos clínicos (Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004; Korman & Garay, 2012) y académicos (Mapel, 2012; Langer et al., 2015). Al centrarse en el contexto académico en general, las IBM han mostrado efectos positivos tanto en salud física como psicológica en todos los niveles educativos (Amutio-Kareaga, Franco, Gázquez, & Mañas, 2015; Franco, De la Fuente, & Salvador, 2011; Langer et al., 2015; López-González, Amutio, Oriol, & Bisquerra, 2016; López-Hernández, 2016; Mapel, 2012). En el contexto universitario, en particular, las IBM se han propuesto como programas de reducción del estrés; así, en las diversas revisiones y meta-análisis sobre la eficacia de los programas de reducción del estrés, las variables elegidas como criterio han sido la reducción de los síntomas de ansiedad, depresión, percepción del estrés, activación fisiológica y nivel de cortisol (Regehr, Glancy, & Pitts, 2013) o el aumento de las habilidades sociales y emocionales, autoestima y autoeficacia y reducción de ansiedad y depresión (Conley, Durlak, & Dickson, 2013). Incluso con estos criterios basados en la terapia cognitivo-conductual, las IBM han mostrado ser igual de eficaces que las intervenciones cognitivo-conductuales (Regehr et al., 2013) o incluso más eficaces que el resto de intervenciones analizadas, incluyendo las cognitivas-conductuales, las psicoeducativas, la relajación y la meditación (Conley et al., 2013).

Del mismo modo, las revisiones específicas sobre IBM en estudiantes universitarios (Bamber & Kraenzle Schneider, 2016; McConville et al., 2017) también han encontrado que estas disminuyen los niveles de ansiedad, depresión, estrés y mejoran el nivel de *mindfulness*, el estado de ánimo, la autoeficacia y la empatía.

Derivado de todo lo anterior, se plantea la necesidad de empezar a evaluar la eficacia de las IBM bajo el prisma de las terapias contextuales. Una de las variables más relevantes que se debe incluir es la satisfacción vital, definida como un juicio global donde el sujeto usa sus propios criterios para sopesar los distintos aspectos de su vida, tanto positivos como negativos (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Además, este juicio o evaluación puede reflejar valores y objetivos conscientes (Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000), lo que enlaza con la relevancia que tiene el compromiso con los valores y objetivos vitales desde las terapias contextuales (Hayes et al., 2004; Pérez Álvarez, 2006), es decir, la satisfacción vital se relacionará con el aumento de acciones comprometidas con los valores. Además, el *mindfulness* entendido como la atención y la consciencia en la experiencia actual o la realidad presente, facilitará la elección de conductas consistentes con nuestras necesidades, valores e intereses (Brown & Ryan, 2003), y por lo tanto, puede ayudar a conseguir aumentar tales acciones valiosas. En síntesis, es necesario seguir investigando la relación entre *mindfulness* y el compromiso con acciones valiosas.

Por otra parte, existe una abundante evidencia empírica sobre la relación positiva entre *mindfulness* y satisfacción vital en estudiantes universitarios (Bajaj & Pande, 2015; Brown, Kasser, Ryan, Linley, & Orzech, 2009; Brown & Ryan, 2003; Christopher & Gilbert, 2010; Hinterman, Burns, Hopwood, & Rogers, 2012; León, Fernández, Grijalvo, & Núñez, 2013; Schutte & Malouff, 2011; Vela, Lu, Lenz, Savage, & Guardiola, 2016). A pesar de esta evidencia, la mayoría de los estudios sobre la eficacia de las IBM no han evaluado la satisfacción vital (Bamber & Kraenzle Schneider, 2016; Conley et al., 2013; McConville et al., 2017;

Regehr et al., 2013). Entre las investigaciones que sí han incluido la satisfacción vital, destacan la de Dvoráková et al. (2017) quienes realizaron con 105 estudiantes universitarios de primer año, divididos aleatoriamente en grupo control y grupo de intervención (programa BREATHE). Este programa se desarrolló durante ocho sesiones de 80 minutos cada una. Las principales metas del programa fueron: aumentar las habilidades para la regulación emocional, introducción de técnicas de *mindfulness* simples para un mejor manejo de situaciones estresantes y facilitación de procesos de aprendizaje en un ambiente de apoyo grupal. Tras la aplicación del programa, el grupo de intervención en relación con el grupo control, mejoró significativamente el nivel de satisfacción vital y disminuyó los niveles de ansiedad, pero no hubo diferencias en cuanto al nivel de *mindfulness*. Por su parte, Shapiro, Brown, Thoresen y Plante (2011), analizaron el impacto del MBSR en una muestra de 30 estudiantes universitarios encontrando que, a los dos meses y a 12 meses después de finalizar el programa, el grupo de intervención en relación con el grupo control mejoró en cuanto a los niveles de *mindfulness*, bienestar subjetivo y empatía, pero no en satisfacción vital. Por último, Collard, Avny y Boniwelly (2008) aplicaron el MBCT en 15 estudiantes de un curso de psicoterapia, pero no hallaron un nivel de satisfacción vital significativamente mayor al finalizar el programa.

Otra variable que tiene sentido incorporar desde las terapias contextuales es la evitación experiencial (Ruiz, Langer, Luciano, Cangas, & Beltrán, 2013), que consiste en la tendencia a escapar o evitar de los eventos privados negativos (emociones, sensaciones, pensamientos), justo lo contrario de lo que propone el *mindfulness*. Precisamente, existen evidencias de una correlación negativa entre evitación experiencial y nivel de *mindfulness* en población universitaria (Baer, Smith, & Allen, 2004; Baer et al., 2006).

Por último, es bastante frecuente que los estudiantes universitarios presenten ansiedad (Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, & Barkham, 2010), que suele aumentar en el periodo de exámenes (Álvarez, Aguilar, & Lorenzo, 2012;

Feldman et al., 2008), por lo que puede ser de gran utilidad analizar hasta qué punto la práctica del *mindfulness* puede ayudar a aceptar y estar en el momento presente aún con altos niveles de ansiedad.

En cuanto a la duración de las IBM, aunque el MBRS de Kabat-Zinn (1990) ha mostrado ser eficaz en el ámbito universitario, es necesario analizar si su duración (ocho sesiones de 2.5 horas) es compatible con el tiempo y el horario del alumnado (Bergen-Cico, Possemato, & Cheon, 2013). Además, algunas investigaciones muestran que los cambios aparecen entre la segunda y cuarta semana (Bergen-Cico et al., 2013). Por lo tanto, una opción es integrar estos programas dentro del currículo académico, teniendo en cuenta el horario del alumnado, la relación costes-beneficios y los objetivos pedagógicos (Bergen-Cico et al., 2013; Danitz & Orsillo, 2014). Tomando como referencia esta opción, Conley et al. (2013) analizaron 74 programas de promoción de la salud en estudiantes universitarios y concluyeron que las intervenciones en clase eran más efectivas que aquellas en grupos pequeños fuera de clase, debido a que en clase el alumnado está más acostumbrado a aprender nuevos contenidos, realiza más esfuerzo y se muestra más motivado.

En síntesis, la mayoría de las IBM se analizan bajo la lupa de la terapia cognitivo-conductual, aún así suelen ser eficaces para afrontar el estrés en el ámbito universitario (Conley et al., 2013; Regehr et al., 2013), sin embargo, existen pocos estudios que hayan incluido variables provenientes de las terapias contextuales como la satisfacción vital o la evitación experiencial. Además, apenas existen investigaciones que hayan incorporado el *mindfulness* dentro del aula en un contexto universitario (Bergen-Cico et al., 2013), con sesiones breves (Danitz & Orsillo, 2014) y con muestras relativamente grandes. Así, teniendo en cuenta dichos factores, esta investigación se presenta como un estudio piloto donde se aplica un programa breve de *mindfulness*, que pretende introducir esta destreza o habilidad dentro del aula, por lo tanto, no se trata de un programa estándar de entrenamiento

en *mindfulness* (que implicaría sesiones de 90-120 minutos).

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer objetivo del presente trabajo es analizar los efectos de un programa breve de *mindfulness*, adaptado al contexto del aula en estudiantes universitarios, en relación con el nivel de *mindfulness*, evitación experiencial, ansiedad y satisfacción vital. Además, desde las terapias contextuales es interesante saber no tanto el nivel del malestar, sino qué variables se relacionan con una mayor implicación en aspectos valiosos que derivarán en una mayor satisfacción vital, por lo que el segundo objetivo es explorar la relación entre la satisfacción vital y las demás variables (*mindfulness*, evitación experiencial y ansiedad), antes y después de implementar el programa.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 115 estudiantes (11.5 % eran hombres y el 88.5 % eran mujeres) de Educación Social y Educación Infantil de la Universidad de Huelva. El rango de edad oscila entre 18 y 48 años ($M = 23.11$; $DE = 4.07$). El 60 % eran estudiantes de Educación Social y el 40 % de Educación Infantil. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria y no obtuvieron ningún tipo de incentivo.

Instrumentos

Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)

Esta escala evalúa el nivel de *mindfulness*, es decir, la tendencia general a estar atento y ser consciente de las experiencias personales y eventos privados. Contiene 15 ítems tipo Likert que van de 1 (*casi siempre*) a 6 (*casi nunca*). Altas puntuaciones indican un mayor nivel de *mindfulness*. Se ha usado la adaptación española de Soler et al. (2012) que ha mostrado una buena

consistencia interna con un alfa que va de 0.88 (León et al., 2013) a 0.89 (Soler et al., 2012).

Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II)

El cuestionario evalúa la evitación experiencial (escapar o evitar de los eventos privados) y la aceptación psicológica (aceptar y experimentar los eventos privados en el momento presente sin tratar de cambiarlos o juzgarlos). Este cuestionario consta de siete ítems de tipo Likert que van de 1 (*nunca es verdad*) a 7 (*siempre es verdad*). Las altas puntuaciones reflejan un mayor nivel de evitación experiencial y las bajas, muestran mayor nivel de aceptación. Se ha usado la adaptación española de Ruiz et al. (2013) que ha obtenido una buena consistencia interna ($\alpha = 0.87$).

State-Trait Anxiety Inventory (STAI-E y R) de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1986)

Compuesto por 20 ítems que miden el nivel de *ansiedad estado* (AE), que se refiere a la condición emocional transitoria que puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad y el nivel de *ansiedad rasgo* (AR), entendida como la propensión ansiosa relativamente estable, que permanece latente hasta que es activada por algún estímulo situacional. En relación a la fiabilidad se ha obtenido una buena consistencia interna, entre 0.9 y 0.93 en la AE y entre 0.84 y 0.87 en AR (Spielberger et al., 1986).

Satisfaction with Life Scale (SWLS)

Evalúa la satisfacción que tiene la persona con su propia vida. Los valores de las respuestas oscilan entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*). Se ha usado la adaptación española (Atienza et al., 2000) que consta de cinco ítems y tiene una buena consistencia interna ($\alpha = 0.84$).

Procedimiento

El programa breve de *mindfulness* se llevó a cabo durante el primer semestre del curso académico con alumnos y alumnas de Educación Social y Educación Infantil. El programa tuvo una duración de siete sesiones a razón de dos por semana. Cada sesión (entre 5-10

minutos) se realizó al inicio de la clase (las clases duraban 120 minutos). En la primera sesión, se explicaron los fundamentos de la técnica así como las principales dificultades, tratando de ajustar las expectativas para evitar falsas creencias que pudieran llevar a un abandono del programa. Desde el inicio, se instruyó a las personas participantes para que no buscarán sentir determinadas sensaciones positivas (p. ej., tranquilidad), sino simplemente que permanecieran abiertas a todo aquello que experimentaran (fuera positivo o negativo) sin hacer nada más. Durante las sesiones, tal y como se detalla en la Tabla 1, se trabajó la atención a la respiración (centrarse en la respiración y experimentar libremente cualquier sensación que suceda en torno a ella, sin ejercer control sobre el ritmo respiratorio), el escáner corporal (experimentar las sensaciones asociadas a diferentes zonas corporales) y la meditación (estar en silencio y sin moverse atendiendo y experimentando cualquier sensación sin juzgarla), siempre teniendo como objetivo la aceptación de los eventos privados experimentados en cada momento sin tratar de controlarlos, juzgarlos o cambiarlos. Las sesiones se realizaron mediante la supervisión de profesoras con formación en *mindfulness* y siguiendo una guía basada en fragmentos de un audio previamente seleccionados de Martín Asuero (2008) quien propone un programa fundamentado en el MBSR (Kabat-Zinn, 1990).

Antes de realizar la primera sesión, el alumnado relleno un cuadernillo con los diferentes instrumentos descritos previamente, dando su consentimiento informado para participar en el estudio. Al finalizar las sesiones y coincidiendo con el inicio del periodo de exámenes, volvieron a cumplimentar el mismo cuadernillo con los instrumentos de medida.

TABLA 1
Descripción de las sesiones del programa breve de mindfulness

Sesión	Contenido/Descripción	Objetivo(s) de la sesión	CD/Pista	Intervalo de tiempo	Duración total
1	Intro + atención respiración	- Tomar contacto con los fundamentos del <i>mindfulness</i>	1(<i>mindfulness</i>) /Relajación/Intro	0-3:32"	8:79"
		- Centrarse en la atención en la respiración	1(<i>mindfulness</i>) /Relajación/Exploración corporal	0-5:47"	
2	Intro + atención respiración	- Tomar contacto con los fundamentos del <i>mindfulness</i>	1(<i>mindfulness</i>) /Relajación/Intro	0-3:32"	8:79"
		- Centrarse en la atención en la respiración	1(<i>mindfulness</i>) /Relajación/Exploración corporal	0-5:47"	
3	Escáner pierna izquierda	- Atender a las sensaciones corporales	1(<i>mindfulness</i>) /Relajación/Exploración corporal	5:47"-11:50"	6:3"
4	Escáner pierna derecha	- Atender a las sensaciones corporales	1(<i>mindfulness</i>) /Relajación/Exploración corporal	11:50"-16:50"	5"
5	Meditación montaña	- Atender a las sensaciones corporales y sentimientos sin intentar juzgarlos ni cambiarlos	3 (meditación guiada)/Reducción estrés/pista 3	0-7"	7"
6	Meditación montaña	- Atender a las sensaciones corporales y sentimientos sin intentar juzgarlos ni cambiarlos	3 (meditación guiada)/Reducción estrés/pista 3	0-7"	7"
7	Meditación montaña	- Atender a las sensaciones corporales y sentimientos sin intentar juzgarlos ni cambiarlos	3 (meditación guiada)/Reducción estrés/pista 3	7:11"-16:39"	9:28"

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

En primer lugar, se procedió a realizar un análisis descriptivo de las diferentes puntuaciones obtenidas, así como la comprobación de los supuestos de aplicación de pruebas paramétricas. Para analizar el efecto del programa, se realizó una comparación de muestras relacionadas (*t* de Student para muestras relacionadas), incluyendo la estimación del tamaño del efecto.

Para analizar y comparar la relación que hay entre satisfacción vital y el resto de las variables incluidas en cada uno de los momentos del programa (antes de iniciar el programa y al finalizar el programa), se procedió a realizar un contraste de correlaciones. Para ello se utilizó la fórmula de cálculo 1, siendo z_{ri} la transformación *Z* de Fisher del coeficiente de correlación de cada uno de los grupos y *n* el tamaño de muestra de cada grupo.

$$z = \frac{z_{r1} - z_{r2}}{\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}}$$

Se utilizó SPSS 21 para los cálculos y la hoja de cálculo Excel para elaborar el cálculo del contraste de dos correlaciones en grupos independientes.

Resultados

En primer lugar, en la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de las diferentes variables en cada uno de los momentos estudiados. No se encontraron diferencias significativas en *mindfulness* ($t = 0.88, p = 0.366$) ni en evitación experiencial ($t = 1.05, p = 0.293$), después de finalizar el programa. Por otro lado, se hallaron diferencias significativas en ansiedad estado ($t = 3.04, p = 0.003, d = 0.41$) con puntuaciones medias mayores después de finalizar el programa ($M = 20.84, DE = 9.81$), y lógicamente no se encuentran estas diferencias en ansiedad rasgo ($t = 1.2, p = 0.235$). Para finalizar, existe una mejora significativa de las puntuaciones en satisfacción vital ($t = 2.66, p = 0.009, d = 0.35$), siendo esta mayor después de finalizar el programa ($M = 20.3, DE = 3.51$).

TABLA 2
Estadísticos descriptivos y prueba t de muestras relacionadas

Medidas		M	DE	t	p	d
<i>Mindfulness</i>	Inicio programa	4.38	0.64	0.88	0.376	0.08
	Final programa	4.32	0.71			
Evitación experiencial	Inicio programa	21.61	7.87	1.05	0.293	0.07
	Final programa	22.25	8.2			
Ansiedad estado	Inicio programa	16.84	9.24	3.04	0.003	0.41
	Final programa	20.84	9.81			
Ansiedad rasgo	Inicio programa	22.38	10.76	1.2	0.235	0.12
	Final programa	21.17	9.77			
Satisfacción vital	Inicio programa	19.38	3.57	2.66	0.009	0.35
	Final programa	20.3	3.51			

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, se analizó la relación que hay entre satisfacción vital y el resto de las variables incluidas en cada uno de los momentos del programa. En la Tabla 3, se observa que las variables con una mayor relación con la satisfacción vital antes de iniciar el programa eran las variables de ansiedad rasgo ($r = -0.499, p = 0$) y ansiedad estado ($r = -0.465, p = 0$), siendo la relación entre *mindfulness* y satisfacción vital baja ($r = 0.253, p = 0.008$). Sin embargo, al finalizar el programa se observa que aunque la variable de ansiedad rasgo sigue siendo la que presenta una mayor relación ($r = -0.665, p =$

0), ahora las variables de *mindfulness* y evitación experiencial han incrementado sus valores en cuanto a la relación con satisfacción vital, siendo incluso el aumento significativo en el caso de *mindfulness* ($z = 3.14, p = 0$).

TABLA 3
Correlaciones entre satisfacción vital y el resto de variables en cada momento de medición y diferencia de correlaciones

	Satisfacción vital inicio programa		Satisfacción vital final programa		Comparación de correlaciones	
	r	p	r	p	z	p
<i>Mindfulness</i>	0.253	0.008	0.508	0	3.14	0
Evitación experiencial	-0.398	0	-0.506	0	1.38	0.166
Ansiedad estado	-0.465	0	-0.341	0.002	1.54	0.124
Ansiedad rasgo	-0.499	0	-0.665	0	2.42	0.015

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El primer objetivo de este estudio fue analizar los efectos de un programa breve de *mindfulness* adaptado a la dinámica de clase, en estudiantes universitarios, en relación con el nivel de *mindfulness*, evitación experiencial, ansiedad y satisfacción vital. Tras la participación en el programa, se encontraron unos niveles significativamente mayores en satisfacción vital y en ansiedad estado. El segundo objetivo fue analizar la comparación entre las correlaciones de satisfacción vital y el resto de variables, antes y después del programa. La única una comparación significativa fue la de satisfacción vital y nivel de *mindfulness*.

En cuanto a la variable *mindfulness*, en el presente estudio no se observaron diferencias significativas tras la participación en el programa, lo que no coincide con los resultados de otros estudios que aplicando el MBSR (Bonilla & Padilla, 2015; De Vibe et al., 2013; Shapiro et al., 2011; Song & Lindquist, 2015) encuentran un aumento significativo del nivel de *mindfulness* tras la finalización del programa. Estas discrepancias se pueden deber a la duración de las sesiones: siete sesiones de 5-10 minutos de nuestro programa, frente a 7-8 sesiones de 90-120 minutos del resto de programas, al uso de diferentes instrumentos de medida (solo, Bonilla

& Padilla, 2015; Shapiro et al., 2011; Song & Lindquist, 2015, usan el MAAS) o a la inclusión del un grupo control (De Vibe et al., 2013; Shapiro et al., 2011; Song & Lindquist, 2015), del que el presente estudio carece. Por lo tanto, esto indicaría que son necesarias más sesiones para aumentar el nivel de *mindfulness*, así como tener en cuenta otros instrumentos de medida del *mindfulness* e incluir un grupo control en futuras investigaciones.

En cuanto a la variable evitación experiencial, no se hallaron diferencias significativas al finalizar el programa, al contrario que Franco et al. (2011) que obtuvieron una reducción de esta variable en estudiantes universitario tras la participación en un programa basado en el MBRS (Kabat-Zinn, 1990), con una duración de 10 sesiones (90 minutos semanales) o Danitz y Orsillo (2014) que hallaron una mayor aceptación de los eventos privados (es decir, una menor evitación experiencial) en un programa de una sesión que incluía *mindfulness* y clarificación de valores. Por otra parte, existe evidencia de una correlación negativa entre evitación experiencial y nivel de *mindfulness* (Baer et al., 2004; Baer et al., 2006). Puesto que en el estudio actual, no se ha observado un aumento del *mindfulness*, esto puede explicar que tampoco se haya reducido el nivel de la evitación experiencial. Además esta habilidad tiene más que ver con un entrenamiento en competencias y habilidades derivadas de ACT (Hayes et al., 1999; Wilson & Luciano, 2002) que no se incluyeron de manera expresa en el programa presentado.

El resultado más relevante de esta investigación es que tras el programa, aumentó significativamente del nivel de satisfacción vital, la introducción de esta variable como medida del éxito del programa viene dada, como se ha comentado previamente, por la idea de la inclusión de las IBM en las terapias contextuales. Este resultado va en la misma línea de Dvoráková et al. (2017), que mostraron cómo el grupo de intervención aumentó su satisfacción vital en relación al grupo control. Sin embargo, ni Shapiro et al. (2011) aplicando el MBSR, ni Collard et al. (2008) el MBCT hallaron un

mayor nivel de satisfacción vital tras el programa de intervención. Estos datos sugieren que un programa breve puede aumentar el nivel de satisfacción vital en la misma medida que otros de mayor duración, resultado que necesita más investigaciones para ser corroborado.

En relación con la ansiedad, en este estudio no se produjo una disminución del nivel de la ansiedad al finalizar el programa, sino que el nivel de ansiedad estado aumentó tras este. Este resultado va en la línea de lo encontrado por Danitz y Orsillo (2014) que, tras analizar la eficacia de una intervención de una sesión de 90 minutos basada en *mindfulness* y en clarificación de valores en estudiantes de primer curso, no encontraron diferencias significativas en el nivel de ansiedad a los tres meses de seguimiento entre el grupo de intervención ($n = 19$) y el grupo control ($n = 30$). Por su parte, Lynch, Gander, Kohls, Kudielka y Walach (2011) tampoco observaron diferencias significativas en ansiedad, entre un grupo de 10 sujetos que participó en un programa de *mindfulness* (4 sesiones de 90 minutos) y un grupo control ($n = 6$). Sin embargo, otros estudios encuentran una reducción de los niveles de ansiedad tras la implementación de IBM, por ejemplo Bonilla y Padilla (2015) señalan que el programa MBSR adaptado culturalmente al contexto de Puerto Rico, en un grupo de 13 estudiantes, produjo una reducción de la ansiedad. En la misma línea, Warnecke, Quinn, Ogden, Towle y Nelson (2011) analizan la eficacia de programa de *mindfulness* durante 8 semanas con una práctica de 30 minutos diarios, encontrando que el grupo intervención ($n = 34$) mejoraba en relación al grupo control ($n = 34$), en cuanto al nivel de ansiedad al finalizar el programa y en el seguimiento a los dos meses.

Igualmente, en diferentes estudios que analizan la eficacia de intervenciones basadas en MBRS (Shapiro, Schwartz, & Bonner, 1998; Song & Lindquist, 2015) o en el MBCT (Gallego, Aguilar-Parra, Cangas, Langer, & Mañas, 2014), los grupos de intervención disminuyen el nivel de ansiedad en comparación con los grupos controles. A pesar de estas contradicciones, este hallazgo tiene sentido si se analiza en conjunto

con el resto de resultados. En primer lugar, la medida posintervención coincidió con el periodo de exámenes lo que hace que aumente el nivel de ansiedad (Álvarez et al., 2012; Feldman et al., 2008), esto podría explicar el hallazgo de una mayor puntuación en ansiedad estado al finalizar el programa. En segundo lugar, desde las terapias contextuales (Hayes et al., 2004; Pérez Álvarez, 2006), el aumento de los síntomas no indica un empeoramiento o falta de eficacia del programa, ya que es necesario analizar cómo la persona reacciona ante ese malestar y si consigue implicarse en aspectos significativos de su vida. Es decir, a pesar de que aumentó el malestar, los participantes (mayor ansiedad estado) se sintieron más satisfechos con su vida (se deduce que aprendieron a reaccionar de manera diferente ante ese malestar) y que aprendieron a estar en el momento presente sin juzgar ni valorar (*mindfulness*).

Para tratar de explicar y entender mejor nuestros hallazgos, se planteó como segundo objetivo analizar la comparación entre las correlaciones de satisfacción vital y el resto de variables, antes y después del programa. La única comparación significativa fue la correlación entre satisfacción vital y *mindfulness*. Dicho resultado indicaría que el programa tal vez no haya aumentado el nivel medio en *mindfulness*, pero se observa una tendencia positiva en cuanto a la relación entre *mindfulness* y satisfacción vital. Esto va en la línea de otros estudios (Baer et al., 2004; Bajaj & Pande, 2015; Brown & Ryan, 2003; Brown et al., 2009; Christopher & Gilbert, 2010; Hinterman et al., 2012; León et al., 2013; Schutte & Malouff, 2011), que encuentran una relación positiva entre *mindfulness* (usando el MAAS) y la satisfacción vital (usando el SWLS) en estudiantes universitarios, lo que señalaría la relevancia de seguir analizando la implicación del *mindfulness* en la satisfacción vital.

En cuanto a las aportaciones de este estudio, la primera es la inclusión de la satisfacción vital como medida de eficacia de las IBM en estudiantes universitarios. La segunda es la aplicación de un programa breve de *mindfulness* en una muestra tan amplia ($N = 115$). Y la tercera es incorporación del *mindfulness* como

habilidad dentro de la dinámica de clase, es decir, tratando de incorporarlo como parte del currículo académico (Felver, Doerner, Jones, Kaye, & Merrell, 2013; Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014), puesto que es ahí donde el alumnado está más motivado y predispuesto para aprender nuevos contenidos y conceptos (Conley et al., 2013). Además, el *mindfulness* puede servir como estrategia preventiva de los problemas de salud y ajuste académico en los estudiantes (Bergen-Cico et al., 2013; Gallego et al., 2014), como estrategia para mejorar de los logros académicos y como una competencia necesaria en el desarrollo de su futuro rol profesional (Shapiro et al., 1998).

Sin embargo, nuestros resultados hay que tomarlos con cautela, ya que al ser un estudio piloto presentan diferentes limitaciones como: el número reducido de sesiones, la falta de un grupo control y la ausencia de un estudio de seguimiento. Por consiguiente, para futuras investigaciones sería necesario paliar estas limitaciones, realizando un estudio con un mayor número de sesiones (quizás en todas las clases de un semestre), con una duración de 10 minutos (no más si se quiere incorporar en la dinámica del aula) y con un grupo control. Además, para analizar con más detenimiento la eficacia de este tipo de programas breves, se hace imprescindible compararlos (además de con un grupo control) con un programa estándar como el MBRS de Kabat-Zinn (1990). Por último, sería interesante analizar otras variables relevantes dentro de este contexto, como el rendimiento académico (Docksai, 2013; Langer et al., 2015) o la implicación en valores (Danitz & Orsillo, 2014; Franco & Navas, 2009).

En conclusión, un programa breve de *mindfulness* integrado en la dinámica de clase produjo mejorías en la satisfacción vital aun en un periodo de alto nivel de ansiedad, como es el periodo de exámenes. Además, el aumento de la satisfacción se relacionó con el aumento del nivel de *mindfulness* al final del programa. Por lo tanto, aunque este trabajo se presenta como un estudio piloto que necesita replicarse para poder generalizar los resultados, incita a seguir promoviendo programas que mejoren la

satisfacción vital del alumnado universitario y que le proporcione competencias generalizables tanto a su vida cotidiana dentro y fuera de la universidad como a su futura vida laboral. En paralelo a lo anterior, es imprescindible continuar investigando sobre cuál es la mejor manera de implementar este tipo de programas, cómo se pueden incorporar al currículo académico, qué duración es la más adecuada y hasta qué punto se mantienen las mejorías encontradas (Conley et al., 2013; Langer et al., 2015).

Referencias

- Álvarez, J., Aguilar, J. M., & Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(26), 333-354.
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. J., & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica, 14*(2), 433-444. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema, 12*(2), 314-319.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment, 11*(3), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bajaj, B., & Pande., N. (2015). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Difference, 93*, 63-67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.005>
- Bamber, M. D., & Kraenzle Schneider, J. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review, 18*, 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.004>
- Bergen-Cico, D., Possemato, K., & Cheon, S. (2013). Examining the efficacy of a Brief Mindfulness-Based Stress Reduction (Brief MBSR) program on psychological health. *Journal of American College Health, 61*(6), 348-360. <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.813853>
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education, 35*(6), 633-645. <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>
- Bonilla, K., & Padilla, Y. (2015). Estudio piloto de un modelo grupal de meditación de atención plena (*mindfulness*) de manejo de la ansiedad para estudiantes universitarios en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 26*(1), 72-87.
- 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>
- Brown, K. W., Kasser, T., Ryan, R. M., Linley, P. A., & Orzech, K. (2009). When what one has is enough: Mindfulness, financial desire discrepancy, and subjective well-being. *Journal of Research in Personality, 43*(5), 727-736.
- Carrasco, I. (2005). Terapias racionales y de reestructuración cognitiva. En F. J. Labrador, J. A. Cruzado & M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación de conducta y terapia de conducta* (pp. 667-709). Madrid: Pirámide.

- Collard, P., Avny, N., & Boniwelly, I. (2008). Teaching Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT) to students: The effects of MBCT on the levels of mindfulness and subjective well-being. *Counselling Psychology Quarterly*, 21(4), 323-336. <https://doi.org/10.1080/09515070802602112>
- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Dickson, D. (2013). An evaluative review of outcome research on universal mental health promotion and prevention programs for higher education students. *Journal of American College Health*, 61(5), 283-301. <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.802237>
- Christopher, M. S., & Gilbert, B. D. (2010). Incremental validity of components of mindfulness in the prediction of satisfaction with life and depression. *Current Psychology*, 29(1), 10-23. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9067-9>
- Danitz, S., & Orsillo, S. (2014). The mindful way through the semester: An investigation of the effectiveness of an acceptance-based behavioral therapy program on psychological wellness in first-year students. *Behavior Modification*, 38(4), 549-566. <https://doi.org/10.1177/0145445513520218>
- De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J. H., Sørli, T., & Bjørndal, A. (2013). Mindfulness training for stress management: A randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, 13(1), 107. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-107>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Docksai, R. (2013). A mindful approach to learning: New research shows potential for “mindfulness training” to boost student productivity. *The Futurist*, 47(5), 8-10.
- Dvoráková, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R., & Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Franco, C., De la Fuente, M., & Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Franco, C., & Navas, M. (2009). Efectos de un programa de meditación en los valores de una muestra de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1157-1174.
- Fletcher, L., & Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Therapy*, 23(4), 315-336. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0017-7>
- Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., & Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531-547. <https://doi.org/10.1002/pits.21695>
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Langer, A. I., & Mañas, I. (2014). Effect of a mindfulness program on stress, anxiety and depression in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 17(e109), 1-6. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.102>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic*

- Research*, 57(1), 35-43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational frame theory: A post-skinnerian account of human language and cognition*. Nueva York: Plenum Press.
- Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. M. (2004). *Mindfulness and Acceptance: Expanding the Cognitive Behavioral Tradition*. Nueva York: The Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson K.G. (1999). *Acceptance and commitment therapy. An experiential approach to behavior change*. Nueva York: Guilford Press.
- Hervás, G., Cebolla, A., & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clinica y Salud*, 27(3), 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.clysa2016.09.002>
- Hinterman, C., Burns, L., Hopwood, D., & Rogers, W. (2012). Mindfulness: Seeking a more perfect approach to coping with life's challenges. *Mindfulness*, 3(4), 275-281. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0091-8>
- Kabat-Zinn, J. (1982). An out-patient program in Behavioral Medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Nueva York: Delacorte.
- Korman, G. P., & Garay, C. J. (2012). El modelo de terapia cognitiva basada en la conciencia plena (*mindfulness*). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 12(1), 5-13.
- Langer, A. I., Ulloa, V. G., Cangas, A. J., Rojas, G., & Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: A qualitative systematic review. *Estudios de Psicología*, 36(3), 533-570. <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553>
- León, J., Fernández, C., Grijalvo, F., & Núñez, J. (2013). Assessing mindfulness: The Spanish version of the Mindfulness Attention Awareness Scale. *Estudios de Psicología*, 34(2), 175-184. <https://doi.org/10.1174/0211093913806751447>
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness of high school students: Influence on classroom climate and academic performance. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas *mindfulness* en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 134-146.
- Lynch, S., Gander, M., Kohls, N., Kudielka, B., & Walach, H. (2011). Mindfulness based coping with university life: An non-randomized wait-list-controlled pilot evaluation. *Stress and Health*, 27(5), 365-375. <https://doi.org/10.1002/smi.1382>
- McConville, J., McAleer, R., & Hahne, A. (2017). Mindfulness training for health profession Students- The effect of mindfulness training on psychological well-being, learning and clinical performance of health professional students: A systematic review of randomized and non-randomized controlled trials. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 13(1), 26-45. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2016.10.002>
- Mapel, T. (2012). Mindfulness and education: Students' experience of learning mindfulness in a tertiary classroom. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(1), 19-32.
- Martín Asuero, A. (2008). *Con rumbo propio*. Madrid: Plataforma.
- Pérez Álvarez, M. (2006). La terapia de conducta de tercera generación. *Edupsykhé*, 5(2), 159-172.
- Regehr, C., Glancy, G., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>

- Ruiz, F., Langer Herrera, A., Luciano, C., Cangas, A., & Beltrán, I. (2013). Measuring experiential avoidance and psychological inflexibility: The Spanish version of the Acceptance and Action Questionnaire-II. *Psicothema*, 25(1), 123-129.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Nueva York: The Guilford Press.
- Shapiro, S., Brown, K., Thoresen, C., & Plante, T. (2011). The moderation of mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 67(3), 267-277. <https://doi.org/10.1002/jclp.20761>
- Shapiro, S., Schwartz, G., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581-599. <https://doi.org/10.1023/A:1018700829825>
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, Pascual, J. C., Cebolla, A., Soriano, J.,... Pérez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(1), 19-26.
- Song, Y., & Lindquist, R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse Education Today*, 35(1), 86-90. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.06.010>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1986). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Manual* (2.a ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Vallejo, M. A. (2006). *Mindfulness. Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.
- Vela, J. C., Lu, M. -T. P., Lenz, A. S., Savage, M. C., & Guardiola, R. (2016). Positive psychology and Mexican American college students' subjective well-being and depression. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 38(3), 324-340. <https://doi.org/10.1177/0739986316651618>
- Warnecke, E., Quinn, S., Ogden, K., Towle, N., & Nelson, M. (2011). A randomised controlled trial of the effects of mindfulness practice on medical student stress levels. *Medical Education*, 45(4), 381-388. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03877.x>
- Wilson, K. G., & Luciano, M. C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, B., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

Notas

- * Artículo de investigación.