



Facultad de Psicología

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

NIETO CASADO, FRANCISCO JAVIER

Atención plena en la adolescencia. Determinantes sociodemográficos y su relación con los modelos de apego

12, Junio, 2017

ANTOLÍN-SUÁREZ, LUCÍA

TRIGO SÁNCHEZ, MARÍA EVA

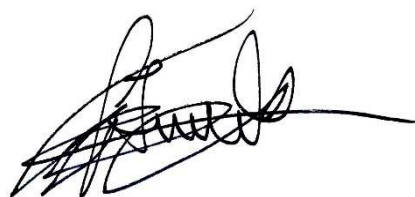
NIETO CASADO, FRANCISCO JAVIER

Atención plena en la adolescencia. Determinantes sociodemográficos y su
relación con los modelos de apego

12 de Junio del 2017

ANTOLÍN-SUÁREZ, LUCÍA

TRIGO SÁNCHEZ, MARÍA EVA

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Francisco Nieto Casado', with a long horizontal stroke extending to the right.

Fdo: Francisco Javier Nieto Casado

Declaración de autoría responsable

Apellidos y Nombre: Francisco Javier Nieto Casado

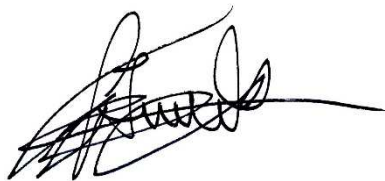
Número de DNI o documento análogo 48121815-L

DECLARO bajo mi responsabilidad que

Este proyecto fue escrito por mí y con mis propias palabras, a excepción de las citas procedentes de las fuentes referenciadas que están claramente indicadas y reconocidas como cita textual. Tengo constancia de que la incorporación de material público sin su correspondiente cita, la paráfrasis de este material sin referenciar o la utilización de textos, imágenes, metodologías, datos o resultados procedentes de algún trabajo previo o del que no sea autor/a individual, se considera plagio y por lo tanto es susceptible de conllevar el suspenso en el trabajo o la asignatura, así como posibles medidas disciplinarias. Por ello he tenido cuidado en citar cualquier texto, imagen, figura, tabla o ilustración que no sea consecuencia de mi propia investigación, observación o redacción.

Por otro lado, asumo que el profesorado podrá utilizar herramientas de control del plagio que garanticen la autoría de este trabajo.

En Sevilla, a 12 de Junio de 2017



Firma

Índice de contenidos

Resumen	1
Introducción	2
Método	8
Participantes	8
Instrumentos	9
Procedimiento	11
Resultados	13
Conclusiones	16
Referencias	21
Anexos	26
Anexo A: Escala de Datos Sociodemográficos Adolescentes	26
Anexo B: Mindful Attention Awareness Scale for Adolescents	28
Anexo C: Experiences in Close Relationships – Revised – General Short Form..	29

Resumen

La atención plena hace referencia a la capacidad para centrarse en el momento presente de forma reflexiva y activa. El estudio de esta capacidad en la población adolescente está en auge en las últimas dos décadas. Esto se debe principalmente a los beneficios que conlleva un alto nivel de atención plena en dicha población. Diversos estudios se centran en la aplicación de programas de atención plena con consecuencias muy positivas. Sin embargo, este estudio se centra en el aspecto descriptivo, explorando la relación que la atención plena puede tener con algunas variables sociodemográficas (edad, género, rendimiento académico y nivel académico de los progenitores) y la relación con un concepto muy estudiado en el área de la Psicología Evolutiva, el apego. Para este propósito, un total de 112 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 15 años ($M = 13.46$, $DT = 1.06$) participaron en el estudio. Los resultados mostraron que no existía una relación significativa entre el nivel de atención plena de los adolescentes y las variables sociodemográficas seleccionadas en el estudio, aunque sí se observó una clara relación entre esta capacidad y los modelos de apego de la población adolescente.

Palabras claves: adolescencia, atención plena, apego, género, rendimiento académico.

Introducción

Este trabajo surge con el interés de explorar la capacidad de atención plena en uno de los ciclos más versátiles y relevantes en la vida de las personas: la adolescencia. Esta etapa, calificada a menudo como tumultuosa (Levin, 2015), conlleva múltiples cambios a nivel de usuario, cambios que se verán influenciados por variables dispares, como el género, el rendimiento académico o las relaciones y características familiares. Relacionado con esto último, el estilo de apego adquirido por los menores en los años anteriores en el seno familiar va a tener un papel importante en el desarrollo de la adolescencia (Zimmermann, 2004). Por ello, se pretende estudiar la asociación de variables como el género, el rendimiento escolar y el nivel educativo de los padres con la capacidad de atención plena que tienen los adolescentes, analizando también la posible relación existente entre esta capacidad y el estilo de apego que poseen los menores.

La adolescencia puede definirse como una etapa formativa con un objetivo principal: convertir a los menores en adultos (Ziemer, 2012). Esta etapa es denominada por algunos autores como una especie de limbo (Moreno y Perinat, 2007), ya que puede considerarse como un apartamento especial en el ciclo vital del individuo el cual, aunque así lo parezca, no puede considerarse como una mezcla de la infancia y de la adultez, dado que se pierden cosas de la infancia pero se ganan otras del mundo adulto. Esta compleja situación puede causar que sea un periodo de duelo, de pérdida de la identidad, un periodo de crisis que perdura hasta la adopción de las directrices que marcan el funcionamiento del mundo adulto (García, 2010). Pero a pesar de haber aspirado durante años a tener parte de las ventajas que tiene un adulto, el adolescente añora lo perdido, y esto se ve agravado por los cambios que el sujeto experimenta. Estos cambios ocurren en numerosas áreas, incluyendo la cognitiva, la social, la motivacional y la fisiológica, y con la particularidad de que todas estas transformaciones se dan de forma simultánea (Harris, Graham y Urdan, 2012). Cabe destacar el importante papel que tiene la pubertad en los cambios que caracterizan a la adolescencia, término que hace referencia al conjunto de transformaciones físicas que conducen a la madurez sexual (Sarigiani y Petersen, 2000).

Los cambios de la adolescencia no repercuten únicamente en el plano individual, sino que también tienen importantes influencias en el sistema familiar, el cual comparte junto a los adolescentes la crisis vivencial que caracteriza a esta etapa (García, 2010). La adolescencia puede suponer cambios en la estructura familiar, en las relaciones entre los miembros e incluso puede despertar crisis en los propios adultos, reflexionando sobre su propia juventud y sobre la importancia de su papel en el cuidado de sus hijos (García, 2010). Independientemente de las consecuencias y cambios que suponga la

adolescencia en el funcionamiento del núcleo familiar, y de cómo estos actúen respecto a esos aspectos, el papel de la familia en el desarrollo de los hijos es innegable (Maestre, 2008). Esto se debe principalmente a que una de las funciones principales de los padres es educar a sus hijos y criarlos para que en el futuro sean parte activa y útil de la sociedad, permitiendo que logren la meta evolutiva de convertirse en adultos. Pero esta educación no es equitativa en todas las familias, ya que va a depender de las ideas previas que posean los padres acerca del desarrollo y de la educación de los menores, como se analiza en el estudio de Palacios (1987), donde se observó que los padres con un nivel educativo alto tenían ideas previas más acertadas sobre la educación y el desarrollo de los menores y esto influía positivamente en el desarrollo y ajuste de los mismos. Este resultado es congruente con los obtenidos en estudios posteriores (Hortaçsu, 1995; Lynch, Anderson, Anderson y Shapiro, 2006).

Como podemos deducir, la adolescencia no es una etapa sencilla, debido principalmente a los grandes cambios que la protagonizan. Estos cambios pueden ocasionar que los menores se vean involucrados en situaciones de riesgo (Najman et al., 2009; Marmorstein, 2010), además de aumentar la posibilidad de aparición de estrés, ansiedad y otras psicopatologías (Sinclair, Purves-Tyson, Allen y Weickert, 2014). Aquí reside la importancia de los factores de protección en la adolescencia, entre los que podemos encontrar el apoyo social, poseer una buena autoestima y autoconcepto, la actividad física, la educación, etc. (Colman et al., 2014). Algunos estudios han demostrado cómo la atención plena, una capacidad importante en la adolescencia (Lam, Lau, Lo y Woo, 2015), permite el fortalecimiento de algunos factores protectores intrapersonales, como el aumento de la autoestima y de la autoaceptación (Franco, de la Fuente y Salvador, 2011), además de reducir conductas de riesgos, como el abuso de sustancias y las conductas desadaptativas (Cook-Cottone, Tribble y Tylka, 2013).

La atención plena, que también puede ser denominada conciencia plena o *mindfulness*, hace referencia a la acción del individuo de ser consciente del presente actual, del “aquí y ahora”, de lo que piensa, siente y hace, sin juzgar aquello que pase, aceptando la experiencia como tal (Franco et al., 2011). El concepto de atención plena tiene su origen en el budismo, en la meditación, tomando principalmente la respiración como objeto externo sobre el cual centrar la atención (Gálvez-Galve, 2012). Durante la búsqueda sistemática, se ha observado que el término atención plena o *mindfulness* se usa de manera indiferenciada tanto para designar a la atención plena como constructo, como para designar a la capacidad de atención plena o como técnica de entrenamiento de dicha capacidad. Otro aspecto relevante observado es el auge en la producción de artículos relacionados con este tema en los últimos años. Este aumento se debe

principalmente a la relevancia que está tomando la atención plena en diversas áreas, como la neurociencia, la psicología o el trabajo social (Moñivas, García y García, 2012); y debido a sus diversos beneficios mostrados, entre los cuales podemos encontrar aspectos nombrados anteriormente, como una mejora de la autoestima o de la autoaceptación incondicional (Franco et al., 2011). También se ha observado mejoras en temas como la autoconsciencia, la empatía, la compasión, la paciencia o la ecuanimidad (Moñivas et al., 2012), entre otros tantos.

Como ya se ha indicado, la investigación de la atención plena se ha multiplicado en los últimos años. Sin embargo, presenta ciertas limitaciones (Metz et al., 2013). En primer lugar, la mayoría de las investigaciones se centran en el estudio de la capacidad de atención plena como técnica, es decir, una gran parte de las investigaciones en este terreno se centra en estudiar los efectos de entrenamientos en atención plena, olvidando los otros usos del término (Cook-Cottone et al., 2013; Deplus, Billieux, Scharff y Philippot, 2016).

En segundo lugar, otra de las limitaciones que tienen los estudios en relación con la atención plena es que una inmensa mayoría de las investigaciones se centran en la investigación con adultos, dejando a un lado el estudio de esta capacidad en otras etapas del ciclo vital, como la adolescencia (Metz et al., 2013). Sin embargo, sí existe una multitud de investigaciones que muestran los beneficio que estos programas de atención plena tendrían en esa población, mejorando así su desarrollo y reduciendo su involucración en conductas de riesgo (Cook-Cottone et al., 2013). Otros estudios han demostrado que la capacidad de atención plena está relacionada con algunas variables sociodemográfica de los adolescentes, como el estudio de Lam et al. (2015), en el cual se observa que la elaboración de programas de entrenamiento en atención plena tiene consecuencias muy positivas para dicha población, ya que este tipo de programas afecta positivamente en el rendimiento académico de los mismos. Estudios similares muestran que el impacto que tiene el entrenamiento en atención plena va a depender del género del sujeto (Shao y Skarlicki, 2009), aunque también existen estudios que evidencian lo contrario (López, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016).

Respecto a la edad, una variable de estudio importante en la adolescencia, no se encuentra literatura que se centre en el estudio de su relevancia a la hora de explicar la atención plena durante la adolescencia. Esto mismo ocurre con respecto la variable nivel educativo de los progenitores. Como se observa, los datos encontrados que se centran en analizar la relación de la capacidad de atención plena de los adolescentes y algunas variables sociodemográficas de dicha población son muy escasos, y, los que existen, son incongruentes y se centran en explorar cómo estas variables influyen en el

fortalecimiento de la atención plena, no se centran en una investigación descriptiva sobre el valor predictor del nivel que los adolescentes poseen de base.

Esta escasez de estudios también es patente cuando se trata de analizar la relación que puede existir entre la atención plena y los modelos de apego de los adolescentes. El apego es un fenómeno muy estudiado en el ámbito de la psicología educativa. Este fenómeno puede definirse como las conexiones psicológicas duraderas que se erigen entre los seres humanos (Oldfield, Humphrey y Hebron, 2016) y que persiguen establecer las bases de seguridad necesarias para un desarrollo adecuado de los mismos (Shumaker, Deutsch y Brenninkmeyer, 2009). Estos vínculos se establecen con la figura de apego, vínculos de los que se benefician tanto niños, adolescentes y adultos (Freeman y Brown, 2001). En la niñez, este rol es ocupado casi en totalidad por la madre, pero en la adolescencia esta situación cambia, ya que otras figuras van adquiriendo importancia, como son los amigos o las parejas (Buist, Deković, Meeus y van Aken, 2004). Los modelos de apego que se establece en la niñez con los progenitores son muy importantes para un adecuado desarrollo y ajuste en la adolescencia, ya que los modelos que se establezcan van a guardar relación con los vínculos que el adolescente desarrolle con sus compañeros (Oliva, 2011). Debido a ello, será necesario el desarrollo de un apego seguro en el menor, evitando de este modo la posible aparición de diversas psicopatologías y/o problemas relacionales (Cook, Heinze, Miller y Zimmerman, 2016; Oldfield et al., 2016).

El tipo de apego que desarrollamos las personas puede clasificarse en dos tipos: apego seguro y apego inseguro (Hall, Millings y Bouças, 2012). Existe una dualidad a la hora de abordar la evaluación del apego que poseen los adolescentes, ya que existen estudios que evalúan los modelos de apego de forma unidimensional, evaluando el apego seguro frente al inseguro; mientras que otros evalúan estos modelos de forma dimensional, teniendo en cuenta las dimensiones apego ansioso y apego evitativo (Brenning, Soenens y Braet, 2017). El apego evitativo está caracterizado por la búsqueda del distanciamiento y la evitación de crear lazos íntimos, mientras que el apego ansioso está caracterizado por una preocupación continua sobre las relaciones sociales, un exceso de celos en las relaciones y miedo y preocupación por el abandono (Hall et al., 2012).

Como se ha indicado anteriormente, existe una escasez estudios que se centren en estudiar la posible relacionen entre atención plena y apego en la población adolescente. Sin embargo, en los estudios encontrados se ha observado como una alta atención plena está asociada con el apego seguro (Goodall, Trejnowska y Darling, 2012), concretamente observándose como las dimensiones de apego ansioso y el apego evitativo correlacionan inversamente con la capacidad de atención plena (Davis, Morris

y Drake, 2016), prediciendo por lo tanto que la presencia de bajos niveles en ambas escalas suponen un alto nivel de atención plena. Sin embargo, la relación existente entre la atención plena y cada una de las escalas de apego inseguro no es equitativa. Los resultados que se encuentran sobre este tema no son acordes. Por un lado, algunos estudios evidencian que la dimensión de apego ansioso tiene una mayor asociación con la atención plena que la que posee ésta con la dimensión de apego evitativo (Goodall et al., 2012). Mientras, otros estudios muestran datos totalmente opuestos (Shaver, Lavy, Saron y Mikulincer, 2007), evidenciando que la dimensión de apego evitativo predice en mayor medida la capacidad de atención plena que la dimensión de apego ansioso. De un modo u otro, estudios como el de Pepping, Davis y O'Donovan (2015), sugieren que esta asociación entre capacidad de atención plena y apego de los individuos se da, pero no es una relación directa, sino indirecta o distal. En dicho estudio se observó que realizando una intervención para incrementar el apego seguro, la capacidad de atención plena de la muestra no se veía afectada, y al contrario, el entrenamiento para mejorar la atención plena no tenía consecuencias en el incremento del apego seguro.

El posible origen de esta relación entre los modelos de apego adquiridos y la atención plena que poseen los adolescentes y los individuos en general se remonta a las experiencias durante la infancia y a la etapa de construcción de los modelos de apego (Pepping y Duvenage, 2016). En los datos obtenidos en el estudio de Pepping y Duvenage (2016) se observa como una parentalidad de afectos y cuidados está asociada a modelos de apego seguro y a una alta capacidad de atención plena en la adolescencia, mientras que el rechazo parental en la infancia está asociado con el mantenimiento de modelos de apego inseguro y una atención plena baja.

En definitiva, se puede afirmar que existe una carencia descriptiva latente en el análisis de las variables que se proponen en este estudio. Son muchos los estudios que se centran en la evaluación de programas de entrenamiento en atención plena para posteriormente comprobar el aumento o disminución de otras variables, pero son escasos los estudios en los que se analiza y contrasta dicha capacidad y su análisis frente a otras variables sin llevar a cabo una intervención. Aquí reside la importancia de este trabajo, el cual parte de esta carencia de análisis descriptivos que se centren en analizar la capacidad de atención plena respecto a esas variables sin realizar una intervención previa, además de suplir la necesidad de estudios centrados en la capacidad de atención plena en adolescentes, los cuales aún siguen siendo escasos.

En resumen, el propósito de este estudio consiste en analizar la capacidad de atención plena en adolescentes de una muestra normativa, estableciendo para ello un doble objetivo: 1) analizar la capacidad de atención plena de chicos y chicas adolescentes en función de distintas variables demográficas, como son el género, el

rendimiento académico y el nivel educativo de los padres; y 2) analizar la posible asociación entre la capacidad de atención plena que presentan chicos y chicas adolescentes y sus modelos de apego. Como se ha comentado, éste es un trabajo exploratorio que se erige sobre unas bases teóricas inestables. Sin embargo, partiendo de los escasos e incongruentes resultados proveniente de investigaciones previas, se hipotetiza que los resultados que se obtendrán en este estudio estarán orientado a que la capacidad de atención plena podrá ser predicha por las variables sociodemográficas del estudio, como es el caso del rendimiento académico. Respecto al segundo objetivo, múltiples son los estudios que evidencian una clara vinculación entre la capacidad de atención plena y el apego de los individuos. Sin embargo, dichas investigaciones muestran que la relación entre la atención plena con cada una de las escalas del apego inseguro no son equitativas. Teniendo en cuenta este aspecto, se espera una clara correlación entre la atención plena y las dos dimensiones del apego inseguro recogidas en este estudio, aunque una de ellas será más evidente que la otra. Esta será nuestra hipótesis de partida relacionada con el segundo objetivo del estudio.

Método

Participantes

En este estudio empírico participaron de forma voluntaria un total de 117 estudiantes de 1º, 2º y 3º de la ESO del IES San José de la Rinconada, situado en la localidad homónima perteneciente a la provincia de Sevilla. De estos 117 participantes, sólo 112 conformaron la muestra final ($N = 112$), dado que 5 participantes fueron eliminados por omisión de respuesta de algunos ítems relevantes para el estudio. De estos 112 participantes, 68 de ellos eran chicas (60.7%) y 44 de ellos chicos (39.3%). La edad de los mismos fluctuó entre los 12 y los 15 años ($M = 13.46$, $DT = 1.06$). En la Tabla 1 se recogen otros datos sociodemográficos que caracterizan a la muestra y son relevantes para el estudio.

Tabla 1.

Otras variables sociodemográficas relevantes de la muestra.

Variables sociodemográficas	Valores	N	%
Nota media*	Baja	8	7.2
	Intermedia	39	34.8
	Alta	65	58
Nivel educativo padre**	Bajo	10	8.9
	Medio	82	73.2
	Alto	20	17.9
Nivel educativo madre**	Bajo	14	12.5
	Medio	76	67.9
	Alto	22	19.6

* Los valores de la variable nota media se recodificaron del siguiente modo: *baja* = *insuficiente*, *intermedia* = *suficiente y bien*, *alta* = *notable y sobresaliente*.

** Los valores de las variables nivel educativo padre y nivel educativo madre se recodificaron del siguiente modo: *bajo* = *lee y escribe sin graduado escolar*, *medio* = *graduado escolar, Bachillerato o FP*, *alto* = *estudios universitarios*.

Instrumentos

Para recoger los datos de esta investigación se utilizaron un total de 9 instrumentos. En la Tabla 2 se muestran ordenados según el orden de presentación en la batería de instrumentos, junto a las variables que evalúa cada uno de ellos.

Tabla 2.

Instrumentos ordenados según orden de presentación y variables que evalúan.

Instrumentos	Variables
Escala de Datos Sociodemográficos Adolescentes (Antolín-Suárez, 2011)	Edad, sexo, estudios, estructura familiar, nivel educativo padres, trabajo padres y capacidad adquisitiva familiar
Promotion of Independence Scale (Fousiani, Van Petegem, Soenens, Vanteenkiste y Chen, 2014)	Percepción de promoción de independencia
Teen Timetable Scale (Feldman y Rosenthal, 1991)	Expectativas de desarrollo de la autonomía conductual en la adolescencia
Promotion of Volitional Functioning (Soenens et al., 2007)	Percepción de promoción de funcionamiento voluntario
Family Decision Making Scale (Dornbusch et al., 1985)	Capacidad de toma de decisiones en los adolescentes
The Acceptance and Action Questionnaire – II (Bond et al., 2011)	Evitación experiencial
Mindful Attention Awareness Scale for Adolescents (Brown, West, Loverich y Biegel, 2011)	Atención plena
Positive and Negative Suicide Ideation Inventory (Osman, Gutiérrez, Kopper, Barrios y Chiro, 1998)	Frecuencia de factores de riesgo negativos y factores de riesgo positivos asociados con conductas suicidas durante las últimas dos semanas
Experiences in Close Relationships – Revised – General Short Form (Wilkinson, 2011)	Apego ansioso y apego evitativo

A pesar de haber presentado una gran variedad de instrumentos, en este estudio sólo se utilizaron los datos provenientes de tres de los instrumentos presentes en la batería, los cuales se detallan en los siguientes párrafos.

Escala de Datos Sociodemográficos Adolescentes (Anexo A). Versión modificada del Cuestionario de Datos Sociodemográficos utilizado por Antolín-Suárez (2011). Este instrumento se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc* para la investigación a la que pertenecen los datos. En este cuestionario se recoge información acerca de las características socio-demográficas personales y familiares de los chicos y chicas evaluados, donde quedan incluidas las preguntas del Family Affluence Scale II (Boyce, Torsheim, Currie y Zambon, 2006). Este cuestionario se compone de un total de 24 ítems en los que se incluyen aspectos como la edad y el sexo de los adolescentes evaluados, nacionalidad propia y parental, tipo de estructura familiar, nivel educativo parental o nivel socioeconómico familiar. El tiempo de cumplimentación necesario para su cumplimentación individual es de aproximadamente 5 minutos.

Mindful Attention Awareness Scale for adolescents, MAAS-A (Brown et al., 2011). MAAS-A es una medida de autoinforme que se utiliza para evaluar las diferencias individuales en la frecuencia de la atención plena durante un período de tiempo, midiendo la frecuencia en que los adolescentes han experimentado una situación dada. Para esta investigación se ha utilizado la validación española del instrumento realizada por Calvete, Sampedro y Orue (2014) con pequeñas modificaciones realizadas por el equipo de investigación (Anexo B), las cuales consisten en la modificación del lenguaje de la escala para adaptarla a los adolescentes de entre 12 y 18 años, ya que la escala está validada por Calvete et al. (2014) en población adolescente de 14 a 18 años. Esta escala está compuesta por 14 ítems, utilizando una escala Likert con 6 opciones de respuesta (1 = *totalmente en desacuerdo* a 6 = *totalmente de acuerdo*). El instrumento proporciona una puntuación global de atención plena que se da como resultado del sumatorio de los ítems, los cuales hay que recodificar previamente invirtiendo la puntuación. De este modo, puntuaciones altas indicarán una alta capacidad de atención plena. El valor del coeficiente alfa de Cronbach en este estudio fue de .85. La validez externa del instrumento también es adecuada, mostrando los resultados correlaciones negativas significativas entre conciencia plena y los síntomas de depresión, la conducta antisocial y el bajo autocontrol, por ejemplo. Esta escala es autocompletada de forma individual por el adolescente, y el tiempo de realización es de aproximadamente 7 minutos.

Experiences in Close Relationships – Revised – General Short Form, ECR-R-GSF (Wilkinson, 2011). Este instrumento se utiliza para evaluar las relaciones de apego ansioso y evitativo en adolescentes y jóvenes adultos, evaluando así el estilo de apego en general. Para esta investigación se ha utilizado la traducción resultante de un proceso de traducción inversa llevado a cabo por el equipo de investigación (Anexo C). El instrumento se compone de dos sub-escalas, una escala que evalúa el apego ansioso

y otra escala que evalúa el apego evitativo. Está compuesto por un total de 20 ítems, de los cuales 10 pertenecen a la escala de ansiedad (e.g. “Me preocupó mucho por mis relaciones”) y 10 pertenecen a la escala de evitación (e.g. “Prefiero no mostrar a otros mis sentimientos”). Estos ítems se responden en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 = *totalmente en desacuerdo* a 5 = *totalmente de acuerdo*). Para determinar las puntuaciones en cada escala, se hace un sumatorio de los ítems que pertenecen a cada una de ellas (ítems impares conforman la escala de evitación e ítems pares conforman la escala de ansiedad) y posteriormente se calcula la media, siendo esta la puntuación en cada escala. Puntuaciones altas en la escala de ansiedad indican un alto apego ansioso, mientras que puntuaciones altas en los ítems de la escala de evitación indican un alto apego evitativo. Respecto a la fiabilidad y validez, el coeficiente alfa de Cronbach fue .67 para la escala de ansiedad y .63 para la de evitación. Por otro lado, el ECR-R-GSF ha demostrado apropiada validez convergente y discriminante con el RQ, pero no converge con el IPPA-Pa (Wilkinson, 2011). El tiempo de administración del instrumento es de 10 minutos y es completado de forma individual por los menores.

Procedimiento

La muestra seleccionada para este estudio correlacional fue a través de un muestreo por conveniencia. Se seleccionó el centro por accesibilidad del equipo investigador para la recogida de los datos. El primer contacto con el centro se hizo de manera telefónica, informándole de los objetivos del estudio y de la muestra a la que queríamos acceder. Posteriormente, un representante del equipo investigador se acercó al centro dos semanas antes de la recogida para entregarle la documentación del proyecto. Tras la aceptación por parte del equipo directivo del centro, se marcaron los horarios para la recogida. El centro se encargó una semana antes de la recogida de comunicar y de hacer entrega a los tutores legales de los alumnos participantes (los alumnos de los grupos de 1º, 2º y 3º de ESO) de un consentimiento informado sobre la participación de sus hijos, informando sobre sus derechos y sobre los objetivos de la investigación.

En la recogida participaron cuatro alumnos de la Facultad de Psicología y un miembro del equipo de investigación, el cual hizo de coordinador y supervisor de los alumnos participantes. Previo a la recogida, se realizó un seminario de preparación para los alumnos participantes. Este seminario tuvo como objetivos informar a los alumnos sobre los objetivos del proyecto, familiarizarlos con la batería de instrumentos y entrenarlos en la administración de la misma. También se propuso un calendario con las distintas fechas y franjas horarias en las que se realizaría la recogida de seis grupos. Cada alumno eligió las franjas horarias a las que podrían asistir, debiendo haber como mínimo dos alumnos por franja horaria.

Las sesiones de recogida de datos se realizaron durante una semana, realizándose entre una y dos sesiones de recogida por día. El miembro del equipo se encargaba al comienzo de cada sesión de dar a los menores información breve sobre los objetivos de la investigación, las instrucciones pertinentes sobre la batería, los derechos de los mismos y también de resolver las posibles dudas que surjan antes y durante la realización de la batería, las cuales se resolvieron en voz. La función de los alumnos investigadores fue la de repartir y recoger los cuestionarios, revisar que no existieran ítems sin responder y resolver dudas puntuales.

La batería de instrumentos utilizada se administró de manera colectiva en cada uno de los grupos participantes. Se cumplimentaba de manera individual y el tiempo de aplicación era de aproximadamente 50 minutos. En la primera hoja de la batería se reunieron las instrucciones generales para la autocomplementación de la misma, los derechos de los sujetos como participantes voluntarios y el consentimiento informado para los menores. El orden de presentación de los instrumentos se explicitó en el apartado anterior (ver Instrumentos). Se pensó que este orden era el más adecuado en función del contenido conceptual de los mismos. De este modo, primero se presentaron los instrumentos que trataban el concepto de familia para finalizar en aquellos instrumentos que trataban del individuo. Se pensó en un primer momento en presentar el instrumento PANSI en último lugar, pero finalmente se decidió ponerlo en una posición intermedia debido al tema tan sensible que evalúa.

Una vez finalizada la recogida de datos, se realizó otro seminario formativo. En este caso el objetivo fue el de formar a los alumnos ayudantes en el picado de los datos obtenidos en la recogida. Para el picado, se formaron dos grupos compuesto cada uno por dos alumnos ayudantes. Una vez realizado el picado y para asegurar la calidad de la recogida y del proceso de picado, se escogió de forma aleatoria las respuestas de 20 participantes y se comprobó que los datos reflejados en la matriz eran los mismos que los datos presentes en la batería. Hubo una concordancia del 100%, por lo que la calidad es adecuada.

Resultados

Para los análisis pertinentes se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), utilizando durante todo el proceso un nivel de significación de $\alpha = .05$ y calculándose como índice de tamaño de efecto R^2 , evaluado según los niveles convencionales de Cohen (1988).

El estudio parte de un doble objetivo, analizar tanto la capacidad de atención plena en función de distintas variables sociodemográficas como analizar la posible relación entre dicha capacidad con los modelos de apego de los menores. Las hipótesis que surgen de ambos objetivos pueden ser respondidas a través de una única técnica de análisis, en este caso una regresión lineal múltiple. El uso único de esta técnica nos permite analizar los dos objetivos de forma simultánea, además de dotarnos de control estadístico sobre el papel de las predictoras, el cual perderíamos al utilizar una técnica de análisis por objetivo.

Se tomó la decisión de introducir las variables de forma jerárquica en base a los objetivos. En un primer momento se introdujeron de forma simultánea las predictoras relacionadas con el primer objetivo. Estas variables introducidas fueron 5: Edad, sexo, nota media, nivel académico del padre y nivel académico de la madre. Previo al análisis de los datos, se realizó una recodificación de los valores de las 3 últimas variables nombradas. De este modo, se optó por reducir el número de valores de las variables nivel académico del padre y nivel académico de la madre, agrupándose los 5 valores (0 = *no lee ni escribe*, 1 = *lee y escribe sin graduado escolar*, 2 = *graduado escolar*, 3 = *Bachillerato o FP*, 4 = *estudios universitarios*) en 3 nuevos valores (0 = *bajo*, 1 = *medio*, 2 = *alto*), y también se agruparon los valores de la variable nota media de 5 valores (0 = *insuficiente*, 1 = *suficiente*, 2 = *bien*, 3 = *notable*, 4 = *sobresaliente*) en 3 valores (0 = *baja*, 1 = *intermedia*, 2 = *alta*). Esta decisión se tomó en pos de obtener un adecuado poder estadístico en el estudio. A su vez, para el análisis de regresión se utilizó una codificación *dummy*, para las variables nivel académico del padre y nivel académico de la madre, codificadas cada una como medio – bajo (0 = *bajo*, *alto*; 1 = *medio*) y alto – bajo (0 = *bajo*, *medio*; 1 = *alto*); y para la variable nota media, codificada como intermedia – baja (0 = *baja*, *alta*; 1 = *intermedia*) y alta – baja (0 = *baja*, *intermedia*; 1 = *alta*). La decisión de introducir las variables del primer objetivo de forma simultánea se debió a una escasez de conocimiento sobre el tema, desconociéndose la contribución relativa de cada variable predictora. Posteriormente se añadieron al modelo las variables relacionadas con el segundo objetivo, las variables apego evitativo y apego ansioso.

Los resultados obtenidos pueden observarse en la Tabla 3. En ella observamos que la capacidad de atención plena de los menores no se puede predecir en base a las variables sociodemográficas presentes en el estudio, aunque sí correlaciona con las

escalas de apego evitativo e inseguro de los adolescentes. En el modelo 1 se observó que las relaciones entre la variable atención plena con cada una de las variables introducidas en dicho modelo resultaron no ser estadísticamente significativas, poseyendo además en todas un tamaño de efecto pequeño. En el modelo 2, tras el ajuste de las variables de apego evitativo y apego ansioso, tampoco se observó evidencias sobre la relación individualizada de las variables sociodemográficas con la VD. Lo que sí se apreció fue que la relación entre la atención plena y las variables apego evitativo y apego ansioso eran estadísticamente significativas y con unos tamaños de efecto medio y pequeño respectivamente. Esta relación que se establece entre la atención plena y las variables apego evitativo y apego ansioso era en ambos casos una correlación negativa. Cabe destacar que tanto el modelo 1 como el 2 explican la variación de la VD, ya que la variación explicada por cada modelo es estadísticamente significativa ($p < .05$), existiendo además un incremento .29 en el valor R^2 del modelo tras la introducción de las variables apego evitativo y apego inseguro.

Cabe destacar que en el modelo 1 de la regresión se trabajó con una potencia estadística de .82 mientras que en el modelo 2 se trabajó con una potencia de .77, ambas calculadas mediante el programa G*Power 3.0.10 (Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007) con un tamaño de efecto medio, $\alpha = .05$, un tamaño muestral de 112 sujetos y 8 predictoras en el modelo 1 y 10 en el modelo 2.

Para finalizar se llevó a cabo una exploración de los supuestos. En dicha exploración se observó que se cumplían satisfactoriamente los supuestos de homocedasticidad, normalidad y linealidad, explorados gráficamente; el de no colinealidad, encontrándose el índice de tolerancia más bajo en .69; y el de independencia de errores, comprobado a través de la prueba de *Durbin-Watson*.

Tabla 3.

Resultados del análisis de regresión utilizando un método jerárquico en base a los objetivos del estudio.

	<i>B</i>	<i>F/t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>R² / ΔR²</i>
Modelo 1		2.20	8	.033	.15
Edad	-.15	-1.57	103	.119	.02
Sexo	-.15	-1.54	103	.127	.02
Nota media					
Intermedia – Baja	.31	1.59	103	.115	.02
Alta – Baja	.39	1.97	103	.052	.03
Nivel educativo madre					
Medio – Bajo	.19	1.26	103	.209	.01
Alto – Bajo	.22	1.39	103	.169	.02
Nivel educativo padre					
Medio – Bajo	.03	.18	103	.854	.00
Alto – Bajo	-.09	-.55	103	.584	.00
Modelo 2		8.05	10	.000	.44
Edad	-.13	-1.64	101	.104	.01
Sexo	-.02	-.21	101	.831	.00
Nota media					
Intermedia – Baja	.15	.93	101	.356	.00
Alta – Baja	.31	1.90	101	.060	.02
Nivel educativo madre					
Medio – Bajo	.09	.71	101	.479	.00
Alto – Bajo	.07	.52	101	.604	.00
Nivel educativo padre					
Medio – Bajo	.09	.63	101	.530	.00
Alto – Bajo	-.02	-.12	101	.904	-.00
Apego evitativo	-.37**	-3.23	101	.002	-.06
Apego ansioso	-.25*	-2.26	101	.026	-.03

R² para los modelos; *ΔR²* para las predictoras

F para los modelos; *t* para las predictoras

* *p* < .05; ** *p* < .01

Conclusiones

Como se comentó en el apartado introductorio, este estudio surge con el propósito de estudiar la capacidad de atención plena de la población adolescente. Partiendo de esto, se planteó como primer objetivo explorar la relevancia que podrían tener algunas variables sociodemográficas, como la edad, el género, la nota media y el nivel académico de los progenitores; en la explicación del nivel de atención plena que poseen los adolescentes. Los resultados de la investigación mostraron que las variables sociodemográficas seleccionadas en el estudio no fueron relevantes a la hora de determinar el nivel de capacidad plena de los adolescentes si son contempladas de manera independiente.

En los datos observados provenientes de estudios previos, se evidencia que existe una relación positiva entre atención plena y rendimiento académico (Lam et al., 2015). Los datos obtenidos en dicho estudio mostraron que existía una correlación entre ambas variables, de modo que cuanto más elevado fue el rendimiento académico de los adolescentes, mayor fue el nivel de atención plena presentado. Sin embargo, los datos obtenidos en este estudio no mostraron lo mismo, puesto que no se puso de manifiesto ninguna relación significativa. Esta falta de significación quizás fue debida a que la muestra fue pertenece al mismo centro educativo, siendo homogénea con respecto al modo de evaluación del rendimiento académico, por lo que el nivel de atención plena pudo mantenerse constante. Este dato encontrado implica que la nota media de los menores no supone un inconveniente a la hora de implementar en los centros de secundaria programas de mejora de la atención plena. De este modo, los alumnos de nivel bajo, medio y alto se beneficiarían de forma equitativa de las ventajas que de este tipo de programas.

También se observó una falta de relevancia de la variable género de los individuos a la hora de explicar el nivel de atención plena de los mismos. Los datos obtenidos en nuestro estudio respecto a la variable sexo son similares a los resultados obtenidos por el estudio realizado por López et al., (2016), los cuales evidenciaron que la variable género no es relevante en la definición de la atención plena. Sin embargo, nuestros resultados y los del equipo de López et al. (2016) se contradicen con los datos obtenidos por otros estudios, como el de Shao y Skarlicki (2009). Los datos resultantes de esta investigación evidenciaron que el sexo sí es una variable predictora del nivel de atención plena.

De igual modo ocurre con la variable edad, ya que los datos obtenidos demostraron que la edad de los menores no supone un determinante de la capacidad de atención plena de los mismos, evidencia que no pudo ser contrastable con estudios previos debido a la escasez de los mismos.

Por lo tanto, los datos obtenidos evidenciaron que ni la edad ni el género son determinantes del nivel de atención plena de los adolescentes. La causa de esta no relevancia definitoria creemos que puede encontrarse en el desarrollo de los menores. Durante la pubertad, que suele iniciarse un par de años antes del intervalo de edad al que pertenece la muestra (12-15 años), supone una variedad de cambios de distinta índole (Sarigiani y Petersen, 2000). Sin embargo, como se ha observado en los datos obtenidos, el nivel de atención plena no cambia durante el periodo de la adolescencia temprana y media. Esto puede deberse a que el desarrollo de esta capacidad se mantiene estanco durante la pubertad y la adolescencia. De este modo, la atención plena puede ser una capacidad que surja y se desarrolle durante la infancia, pero que se mantenga estable durante la etapa adolescente. Esta evidencia muestra además que el nivel atención plena es equitativo en chicos y chicas adolescentes. Por lo tanto, estos datos aportan datos empíricos destinados a facilitar la elaboración de posibles programas futuros para secundaria destinados a la mejora de la atención plena, no siendo necesaria la elaboración de programas y actividades específicas para un género o un ciclo determinado, pudiendo elaborar un programa unitario para todos los alumnos.

Como en el caso de la edad, la escasez de información teórica sobre la variable nivel académico de los padres no permitió contrastar los resultados obtenidos con resultados previos provenientes de otras investigaciones. Estos datos obtenidos en el estudio evidenciaron que el nivel académico de los progenitores de los adolescentes no es un determinante de la capacidad de atención plena de los mismos. Estos datos obtenidos parecen contrarios a los resultados de la investigación llevada a cabo por Palacios (1987), donde se observó que los padres con un nivel educativo alto poseían ideas más positivas sobre el desarrollo de los menores, afectando positivamente a su desarrollo y ajuste. Esta inconsistencia con los datos obtenidos por Palacios (1987) puede deberse a que entre las ideas previas que poseen los padres con alto nivel educativo no se encuentre el implementar prácticas educativas que fomenten el *mindfulness* de sus hijos. Esto denota la necesidad de reforzar y enseñar a los padres la necesidad y los beneficios que conllevarían fomentar este tipo de prácticas educativas. Estos datos obtenidos se pueden utilizar para elaboración de contenidos y materiales educativos, destinados a las familias para concienciar de la importancia de una educación enfocada en el fortalecimiento de la atención plena en la infancia y en la adolescencia.

Con respecto al segundo objetivo del estudio, éste tuvo como finalidad analizar y explorar la posible asociación que pudiese existir entre la capacidad de atención plena y los modelos de apego que poseen los adolescentes. Coincidiendo con estudios previos (Davis et al., 2016), los resultados mostraron que altos niveles de apego inseguro evitativo y apego inseguro ansioso predicen bajos niveles de atención plena,

mostrando por lo tanto una correlación positiva entre modelos de apego seguro y altos niveles de atención plena (Caldwell y Shaver, 2014).

Si nos remitimos a las características propias de los dos tipos de apego inseguro (apego evitativo y apego ansioso) y de la capacidad de atención plena, observamos que existe una incompatibilidad entre los síntomas específicos de cada tipo de apego con los beneficios inherentes que supone tener un alto nivel de *mindfulness*. Algunos de los beneficios de la atención plena son una mejora del autoconcepto, mejor resolución de conflictos interpersonales (Franco et al., 2011) y mejora en la regulación adaptativa de las emociones y de las situaciones estresantes (Shao y Skarlicki, 2009). En contraposición, los síntomas característicos en sujetos con modelos de apego evitativo son la evitación y el distanciamiento ante situaciones de intimidad (Hall et al., 2012), mientras que los presentes en modelos de apego ansioso pueden ser el miedo al rechazo y al abandono, deseos de intimidad y sentimientos de angustia e ira (Pepping y Duvenage, 2016).

Partiendo de esta diferencia en la definición de apego evitativo y apego ansioso y su relación con la atención plena, nuestros resultados van en la línea del estudio realizado por Shaver et al. (2007). En él, se evidencia que la dimensión de apego evitativo predice en mayor medida la capacidad de atención plena que la dimensión de apego ansioso. Nuestros resultados mostraron que altos niveles de apego evitativo y/o ansioso suponían bajos niveles de atención plena. Sin embargo, como en el estudio anterior, esta capacidad de predicción no era equitativa, ya que el apego evitativo predecía mejor los niveles bajos de atención plena que en el apego ansioso. Si nos remitimos de nuevo a las características del apego ansioso, se aprecia que sus síntomas están más relacionados con los beneficios de la atención plena que con los síntomas del apego evitativo, como muestra el estudio de Goodall et al. (2012), ya que los principales beneficios del nivel de atención plena están relacionado con una mejora en la actuación ante sucesos estresantes. Sin embargo, nuestros datos, como los de Shaver et al. (2007), sugieren una mayor capacidad predictora por parte del apego evitativo.

Los datos resultantes de la investigación demostraron la existencia de una clara relación entre el apego de los adolescentes y su capacidad de atención plena. Sin embargo, esta relación no es directa, como sugiere Pepping et al. (2015). Teniendo en cuenta esta premisa, se puede llevar a cabo líneas de investigaciones futuras que se centren en explorar el origen de dicha capacidad. Pepping y Duvenage (2016) sugieren en su estudio que el origen de la atención plena de los adolescentes posiblemente se encuentre en las experiencias vividas en la niñez temprana, más concretamente durante la construcción de los modelos de apego. Esta idea tiene cierta coherencia con los datos obtenidos en el estudio de Davis et al. (2016), en el cual se estudian los procesos de

construcción de los modelos internos y los contenidos que se incorporan, siendo uno de los contenidos más destacable la regulación emocional. Esta variable, a su vez, es importante en la relación entre el apego y la atención plena, siendo una posible variable mediadora de dicha relación (Goodall et al., 2012).

Otros estudios relacionados también con el origen de la atención plena y su relación con el apego (Singh et al., 2010; Snyder, Shapiro y Treleaven, 2012) se han centrado no únicamente en la atención plena de los adolescentes, sino también en la atención plena de los cuidadores, observando que existía una transferencia de la atención plena de padres a hijos durante la etapa de construcción de los modelos internos de apego. De estos estudios pueden surgir otras líneas de investigación futuras, que, como en las expuestas anteriormente, se centran en explorar las raíces de la capacidad de atención plena de los adolescentes.

En definitiva, los datos obtenidos en este estudio corroboran los datos provenientes de innumerables investigaciones previas, las cuales relacionan la atención plena con el apego seguro, demostrando de este modo importancia de un adecuado nivel de atención plena y la adquisición de modelos de apego seguro para el desarrollo y adecuado ajuste de los menores en la etapa adolescente. Este hecho no puede ser ignorado, por lo que destacamos la necesidad de elaboración de materiales y programas destinados a futuros padres con el fin de que estos establezcan vínculos seguros de apego con sus hijos durante la infancia temprana y, por ende, la adquisición de altos niveles de atención plena.

Como se ha podido observar, este estudio no está exento de limitaciones. La principal limitación que encontramos es la escasa evidencia empírica existente respecto al primer objetivo de la investigación. La escasez de estudios descriptivos que se centren en la exploración de las variables predictoras de la atención plena ha ocasionado una falta de especificación a la hora de elegir las variables sociodemográficas del estudio, encontrando como resultado que ninguna de ellas explicaba de forma individual el nivel de atención plena que presentaban los adolescentes. Además, la mayoría de estudios previos se centran en explorar la relación de las variables sociodemográficas con la atención plena entendida ésta como práctica o ejercicio, y no en relacionar dichas variables con la atención plena entendida como rasgo, teniendo ambos constructos características diferentes (Rau y Williams, 2016).

Esta falta de relación de variables puede deberse a otras limitaciones, como es el caso de la inexistencia de una adecuada potencia estadística en la investigación, debida al pequeño tamaño muestral con el que hemos trabajado.

Otra limitación importante del estudio estuvo relacionada con la población elegida. En este caso, el rango de edad de los menores participantes fue de 12 a 15 años,

dejando a un lado la adolescencia tardía, periodo que abarca de los 17 a los 20 años aproximadamente (Smetana, Campione-Barr y Metzger, 2006, cit. en Antolín-Suárez, 2011). Además, toda la muestra pertenecía al mismo centro, pudiendo influir otras variables extrañas no controladas. Para subsanar esto, lo ideal hubiese sido recoger datos en otros centros situados en otras localidades y con características diferentes.

A pesar de las limitaciones nombradas, consideramos que este estudio ha supuesto un avance teórico y práctico en la investigación de la atención plena en la adolescencia. Los resultados obtenidos han permitido solventar la carencia descriptiva de estudios exploratorios sobre algunos determinantes sociodemográficos de la atención plena en la adolescencia. No obstante, la principal importancia de este estudio recae en su utilidad para el ámbito aplicado, por lo que esperamos que las evidencias encontradas promuevan y contribuyan a la elaboración de programas y materiales útiles para los contextos educativos y familiares que permitan un óptimo desarrollo del nivel de atención plena de la población adolescente.

Referencias

- Antolín-Suárez, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1519/la-conducta-antisocial-en-la-adolescencia-unaaproximacion-ecologica>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K. y Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the acceptance and action questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42 (4), 676-688. doi: 10.1016/j.beth.2011.03.007
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C. y Zambon, A. (2006). The family affluence scale as a measure of national wealth: Validation of an adolescent self-report measure. *Social Indicators Research*, 78 (3), 473-487. doi: 10.1007/s11205-005-1607-6
- Brenning, K., Soenens, B. y Braet, C. (2017). Testing the incremental value of a separate measure for secure attachment relative to a measure for attachment anxiety and avoidance: A study in middle childhood and early adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 33 (1), 5-13. doi: 10.1027/1015-5759/a000264
- Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M. y Biegel, G. M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted mindful attention awareness scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23 (4), 1023-1033. doi: 10.1037/a0021338
- Buist, K. L., Deković, M., Meeus, W. H. y van Aken, Marcel A. G. (2004). Attachment in adolescence: A social relations model analysis. *Journal of Adolescent Research*, 19 (6), 826-850. doi: 10.1177/0743558403260109
- Calvete, E., Sampedro, I. y Orue, A. (2014). Propiedades Psicométricas de la Versión Española de la Escala de Atención y Conciencia Plena para Adolescentes (Mindful Attention Awareness Scale-Adolescents) (MAAS-A). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22, 277-291.
- Caldwell, J. G. y Shaver, P. R. (2014). Promoting attachment-related mindfulness and compassion: a wait-list-controlled study of women who were mistreated during childhood. *Mindfulness*, 5 (2), 111-222. doi: 10.1007/s12671-014-0298-y
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdale, NJ: LEA.
- Colman, I., Zeng, Y., McMartin, S. E., Naicker, K., Atallahjan, A., Weeks, M. y Galambos, N. L. (2014). Protective factors against depression during the transition from adolescence to adulthood: Findings from a national canadian

- cohort. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory*, 65, 28-32. doi: 10.1016/j.yjmed.2014.04.008
- Cook, S. H., Heinze, J. E., Miller, A. L. y Zimmerman, M. A. (2016). Transitions in friendship attachment during adolescence are associated with developmental trajectories of depression through adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 58 (3), 260-266. doi: 10.1016/j.jadohealth.2015.10.252
- Cook-Cottone, C., Tribole, E. y Tylka, T. L. (2013). Pillar III: Mindfulness, self-care, and emotional regulation. *Healthy eating in schools: Evidence-based interventions to help kids thrive*, 4, 123-141. American Psychological Association, Washington, DC. doi: 10.1037/14180-007
- Davis, T. J., Morris, M. y Drake, M. M. (2016). The moderation effect of mindfulness on the relationship between adult attachment and wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 96, 115-121. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.080
- Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C. y Philippot, P. (2016). A mindfulness-based group intervention for enhancing self-regulation of emotion in late childhood and adolescence: A pilot study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14 (5), 775-790. doi: 10.1007/s11469-015-9627-1
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, J. M., Bushwall, S. J., Ritter, P. L., Leiderman, H., Hastorf, A. H., y Gross, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56 (2), 326-341. doi: 10.2307/1129723
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Feldman, S. S., & Rosenthal, D. A. (1991). Age expectations of behavioural autonomy in hong kong, australian and american youth: The influence of family variables and adolescents' values. *International Journal of Psychology*, 26(1), 1-23. doi: 10.1080/00207599108246846
- Fousiani, K., Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Chen, B. (2014). Does parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An in-depth examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research*, 29 (3), 299-330. doi: 10.1177/0743558413502536
- Franco, C., de la Fuente, M. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23, 58-65. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3850.pdf>
- Freeman, H. y Brown, B. B. (2001). Primary attachment to parents and peers during adolescence: Differences by attachment style. *Journal of Youth and*

- Adolescence*, 30 (6), 653-674. Recuperado de <https://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/204646065?accountid=14744>
- García, M. (2010). *Adolescencia y pubertad: Problemática actual*. Buenos Aires, Argentina: MV Ediciones S.R.L.
- Gálvez-Galve, J. J. (2013). Atención plena. Revisión. *Medicina naturista*, 7, 5-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4128513#?>
- Goodall, K., Trejnowska, A. y Darling, S. (2012). The relationship between dispositional mindfulness, attachment security and emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 52 (5), 622-626. doi: 10.1016/j.paid.2011.12.008
- Hall, N. R., Millings, A. y Bouças, S. B. (2012). Adult attachment orientation and implicit behavioral mimicry. *Journal of Nonverbal Behavior*, 36 (4), 235-247. doi: 10.1007/s10919-012-0136-7
- Harris, K. R., Graham, S. y Urdan, T. (2012). *APA educational psychology handbook, vol 3: Application to learning and teaching*, 43-61. Washington: American Psychological Association, American Psychological Association, Washington, DC. doi: 10.1037/13275-003
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels, parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (3), 373. Recuperado de <https://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1297178470?accountid=14744>
- Lam, C. C., Lau, N. S., Lo, H. H., & Woo, D. M. S. (2015). Developing mindfulness programs for adolescents: Lessons learned from an attempt in hong kong. *Social Work in Mental Health*, 13 (4), 365-389. doi: 10.1080/15332985.2014.932885
- Levin, P. (2015). Ego states and emotional development in adolescence. *Transactional Analysis Journal*, 45 (3), 228-237. doi: 10.1177/0362153715599990
- López, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1), 121-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13866
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. y Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27 (1), 1-20. Recuperado de <https://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/62099015?accountid=14744>
- Marmorstein, N. R. (2010). Longitudinal associations between depressive symptoms and alcohol problems: The influence of comorbid delinquent behavior. *Addictive Behaviors*, 35 (6), 564-571. doi: 10.1016/j.addbeh.2010.01.004
- Maestre, F. (2008). *La adolescencia adelantada: El drama de la niñez perdida*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. y Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development, 10* (3), 252-272. doi: 10.1080/15427609.2013.818488
- Moñivas, A., García, G. y García, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría mindfulness: concept and theory. *Portularia, 12*, 83-89. doi: 10.5218/prts.2012.0009
- Moreno, A. y Perinat, A. (2007). *La adolescencia*. Barcelona: UOC.
- Najman, J. M., Hayatbakhsh, M. R., McGee, T. R., Bor, W., O'Callaghan, M. J. y Williams, G. M. (2009). The impact of puberty on aggression/delinquency: Adolescence to young adulthood. *Australian and New Zealand Journal of Criminology, 42* (3), 369-386. doi: 10.1375/acri.42.3.369
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2016). The role of parental and peer attachment relationships and school connectedness in predicting adolescent mental health outcomes. *Child and Adolescent Mental Health, 21* (1), 21-29. doi: 10.1111/camh.12108
- Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica*, Vol. 8 (2) Jul, 55-65. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:AccionPsicologica2011-numero2-5050/Documento.pdf>
- Osman, A., Gutierrez, P. M., Kopper, B. A., Barrios, F. X. y Chiro, C. E. (1998). The positive and negative suicide ideation inventory: Development and validation. *Psychological Reports, 82*(3), 783. Recuperado de <https://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1840018883?accountid=14744>
- Palacios, J. (1987). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje, 39-40*, 113-136.
- Pepping, C. A., Davis, P. J. y O'Donovan, A. (2015). The association between state attachment security and state mindfulness. *PLoS One, 10* (3) doi: 10.1371/journal.pone.0116779
- Pepping, C. A. y Duvenage, M. (2016). The origins of individual differences in dispositional mindfulness. *Personality and Individual Differences, 93*, 130-136. doi: 10.1016/j.paid.2015.05.027
- Rau, H. K. y Williams, P. G. (2016). Dispositional mindfulness: A critical review of construct validation research. *Personality and Individual Differences, 93*, 32-43. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.035
- Sarigiani, P. A. y Petersen, A. C. (2000). In Kazdin A. E. (Ed.), *Adolescence: Puberty and biological maturation*. Washington: American Psychological Association,

- American Psychological Association Oxford University Press, Washington New York, DC NY. doi: 10.1037/10516-016
- Shao, R., y Skarlicki, D. P. (2009). The role of mindfulness in predicting individual performance. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 41 (4), 195-201. Recuperado de <https://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/614506014?accountid=14744>
- Shaver, P. R., Lavy, S., Saron, C. D. y Mikulincer, M. (2007). Social foundations of the capacity for mindfulness: An attachment perspective. *Psychological Inquiry*, 18 (4), 264-271. doi: 10.1080/10478400701598389
- Shumaker, D. M., Deutsch, R. M., y Brenninkmeyer, L. (2009). How do I connect? Attachment issues in adolescence. *Journal of Child Custody: Research, Issues, and Practices*, 6 (1-2), 91-112. doi: 10.1080/15379410902894866
- Snyder, R., Shapiro, S. y Treleaven, D. (2012). Attachment theory and mindfulness. *Journal of Child and Family Studies*, 21 (5), 709-717. doi: 10.1007/s10826-011-9522-8
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W. y Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43 (3), 633-646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633
- Sinclair, D., Purves-tyson, T., Allen, K. M., y Weickert, C. S. (2014). Impacts of stress and sex hormones on dopamine neurotransmission in the adolescent brain. *Psychopharmacology*, 231 (8), 1581-99. doi: 10.1007/s00213-013-3415-z
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Singh, J., Singh, A. N., Adkins, A. D. y Wahler, R. G. (2010). Training in mindful caregiving transfers to parent-child interactions. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (2), 167-174. doi: 10.1007/s10826-009-9267-9
- Wilkinson, R. B. (2011). Measuring attachment dimensions in adolescents: Development and validation of the experiences in close Relationships-Revised-General short form. *Journal of Relationships Research*, 2 (1), 53-62. doi: 10.1375/jrr.2.1.53
- Ziemer, B. S. (2012). *Epistemological effects of divorce during adolescence on adult conflict behavior*. Tesis doctoral. Universidad de Nova Southeastern, Florida. Recuperado de <https://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1018397533?accountid=14744>
- Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (1), 83-101. doi: 10.1016/j.jecp.2004.02.002

Anexos

Anexo A: Escala de Datos Sociodemográficos Adolescentes (Antolín-Suárez, 2011)

<p>1. Edad: _____</p> <p>2. Sexo: <input type="checkbox"/> chico <input type="checkbox"/> chica</p> <p>3. ¿Estás estudiando actualmente, en un colegio, instituto, escuela, centro de formación...?: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>4. Si estás estudiando, ¿en qué curso estás?: <input type="checkbox"/> 1º ESO <input type="checkbox"/> 2º ESO <input type="checkbox"/> 3º ESO <input type="checkbox"/> 4º ESO</p> <p>5. ¿Cuántas veces has repetido curso? (rodea): 0 1 2 3 4 5 (contando tanto Estudios Primarios como Secundarios)</p> <p>6. En términos generales, ¿cuáles suelen ser tus notas?:</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Insuficiente (del 1 al 4)</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Suficiente (5)</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Bien (6)</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Notable (7 o 8)</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Sobresaliente (9 o 10)</p> <p>7. ¿Cuál es la titularidad de tu centro educativo (en el que estudias ahora o en el que estudiaste)?:</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Público</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Privado concertado</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Privado</p> <p>8. Lugar de nacimiento: <input type="checkbox"/> España <input type="checkbox"/> Extranjero <input type="checkbox"/> Otro: Indica el país _____</p> <p>9. Si naciste fuera, ¿cuánto tiempo llevas en España?: <input type="checkbox"/> Menos de 1 año <input type="checkbox"/> Entre 1 y 3 años <input type="checkbox"/> Más de 3 años</p> <p>10. ¿Dónde nació tu padre?: <input type="checkbox"/> España <input type="checkbox"/> Extranjero ¿Dónde nació tu madre?: <input type="checkbox"/> España <input type="checkbox"/> Extranjero</p> <p>11. Si tus padres nacieron fuera de España, indica en qué país lo hicieron: _____</p>
<p>12. Marca con una cruz cómo es el tipo de familia con la que vives (puedes elegir varias opciones):</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Vivo con mi padre biológico y mi madre biológica</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Vivo con mi padre y mi madre adoptivos</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Vivo con un solo progenitor, solo con mi padre o solo con mi madre</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Vivo con mi padre y su novio o con mi madre y su novia</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Vivo con mi padre y su nueva novia o vivo con mi madre y su nuevo novio</p> <p>6. <input type="checkbox"/> No vivo con mis padres sino con otros familiares, abuelos, tíos, etc. Indica con quién _____</p> <p>7. <input type="checkbox"/> No vivo siempre con la misma persona, cambio mucho de hogar</p> <p>8. <input type="checkbox"/> No vivo con mi familia sino en un centro/institución</p> <p>13. ¿Cuántos hermanos tienes sin contarte a ti?: _____ <i>Incluye todo tipo de hermanos (hermanastros, adoptivos, biológicos...)</i></p> <p>14. ¿Cuántas personas sois en la casa donde vives?: _____ <i>Incluye a todas las persona que vivan en tu casa sean o no familiares</i></p>
<p>A continuación aparecen algunas preguntas sobre tu madre y tu padre. Si en vez de vivir con ellos vives con otras personas (abuelos, tíos, tutores, etc) responde personando en la persona responsable con la que vivas.</p> <p>15. Señala con una cruz el nivel educativo de tu MADRE:</p>

<p>1. <input type="checkbox"/> No sabe leer ni escribir</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Sabe leer y escribir pero no tiene el Graduado Escolar</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Posee el Graduado Escolar</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Estudios de Bachillerato, Formación Profesional, Ciclos Medios o Superiores, etc.</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Estudios universitarios</p> <p>16. Indica la situación laboral de tu MADRE:</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Trabaja</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Está en paro</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Otros (tareas de la casa, jubilada, etc.)</p> <p>17. ¿Cambia tu madre mucho de trabajo (cambios entre distintos trabajos o de trabajo a paro o viceversa)?</p> <p>1. <input type="checkbox"/> No</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Sí</p>
<p>18. Señala con una cruz el nivel educativo de tu PADRE:</p> <p>1. <input type="checkbox"/> No sabe leer ni escribir</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Sabe leer y escribir pero no tiene el Graduado Escolar</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Posee el Graduado Escolar</p> <p>4. <input type="checkbox"/> Estudios de Bachillerato, Formación Profesional, Ciclos Medios o Superiores, etc.</p> <p>5. <input type="checkbox"/> Estudios universitarios</p> <p>19. Indica la situación laboral de tu PADRE:</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Trabaja</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Está en paro</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Otros (tareas de la casa, jubilada, etc.)</p> <p>20. ¿Cambia tu padre mucho de trabajo (cambios entre distintos trabajos o de trabajo a paro o viceversa)?</p> <p>1. <input type="checkbox"/> No</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Sí</p>
<p>21. ¿Tiene tu familia, incluyendo tus hermanos que viven aún en casa, coche propio, furgoneta o camión?</p> <p>0. <input type="checkbox"/> No</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Sí, uno</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Sí, dos o más</p> <p>22. ¿Tienes una habitación o dormitorio para ti solo?</p> <p>0. <input type="checkbox"/> No</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Sí</p> <p>23. Durante los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has viajado de vacaciones con tu familia? (pasar al menos dos noches fuera de casa)</p> <p>0. <input type="checkbox"/> Ninguna</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Una vez</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Dos veces</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Más de dos veces</p> <p>24. ¿Cuántos ordenadores tenéis en tu casa? (los portátiles también se consideran ordenadores)</p> <p>0. <input type="checkbox"/> Ninguno</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Uno</p> <p>2. <input type="checkbox"/> Dos</p> <p>3. <input type="checkbox"/> Más de dos</p>

Anexo B: Mindful Attention Awareness Scale for Adolescents (Brown et al., 2011)

A continuación encontrarás algunas afirmaciones acerca de tus experiencias diarias. Por favor, lee cada una de las siguientes frases y rodea con un círculo el número que corresponde a la opción con la que mejor te identificas, puedes elegir entre **1 Totalmente en desacuerdo**, **2 En desacuerdo**, **3 Ligeramente en desacuerdo**, **4 Ligeramente de acuerdo**, **5 De acuerdo** y **6 Totalmente de acuerdo**.

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Totalmente en desacuerdo
 2. En desacuerdo
 3. Ligeramente en
 4. Ligeramente de acuerdo
 5. De acuerdo
 6. Totalmente de acuerdo

1.	Podría estar experimentando alguna emoción y no darme cuenta de ella hasta más tarde	1	2	3	4	5	6
2.	Rompo o derramo cosas por descuido, por no prestar atención o por estar pensando en otra cosa	1	2	3	4	5	6
3.	Encuentro difícil estar centrado/a en lo que está pasando en el presente	1	2	3	4	5	6
4.	Suelo caminar rápidamente para llegar a donde voy sin prestar atención a lo que me pasa durante el camino	1	2	3	4	5	6
5.	No suelo darme cuenta de sensaciones de tensión o incomodidad física, hasta que realmente llaman mi atención	1	2	3	4	5	6
6.	Me olvido del nombre de una persona justo después de que me lo dicen por primera vez	1	2	3	4	5	6
7.	Parece como si funcionara con "piloto automático" sin realmente darme mucha cuenta de lo que estoy haciendo	1	2	3	4	5	6
8.	Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento/a a ellas	1	2	3	4	5	6
9.	Me concentro tanto en el objetivo que quiero lograr que se me va de la cabeza lo que estoy haciendo en el momento para lograrlo	1	2	3	4	5	6
10.	Hago trabajos o tareas de forma automática, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo	1	2	3	4	5	6
11.	Me encuentro a mí mismo/a escuchando a alguien con una oreja mientras hago otra cosa al mismo tiempo	1	2	3	4	5	6
12.	Me encuentro preocupado/a por el futuro o el pasado	1	2	3	4	5	6
13.	Me descubro haciendo cosas sin prestar atención	1	2	3	4	5	6
14.	Picoteo sin darme cuenta de que estoy comiendo	1	2	3	4	5	6

**Anexo C: Experiences in Close Relationships – Revised – General Short Form
(Wilkinson, 2011)**

Nos gustaría hacerte algunas preguntas acerca de cómo te sientes en tus relaciones con otras personas. Queremos saber sobre tus relaciones con personas cercanas en general, no cómo te estás sintiendo en una relación actual en particular. Para ello, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las frases que aparecen a continuación. Recuerda, rodea con un círculo el número que corresponde a la opción con la que mejor te identificas, puedes elegir *1 Totalmente en desacuerdo, 2 Bastante en desacuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 Bastante de acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo*.

POR FAVOR, PIENSA EN TUS RELACIONES CON PERSONAS MUY CERCANAS A TÍ (tu pareja si la tienes, tus amigos más íntimos, tus hermanos...)

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Totalmente en desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. Bastante de acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Prefiero no mostrar a otras personas mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Me siento cómodo compartiendo mis pensamientos y sentimientos íntimos con otros	1	2	3	4	5
3. Me resulta difícil permitirme confiar en otras personas	1	2	3	4	5
4. A menudo me preocupa que las personas cercanas a mi realmente no me quieran	1	2	3	4	5
5. Me siento muy cómodo estando íntimamente unido a otras personas	1	2	3	4	5
6. A menudo me preocupa que yo no les importe tanto a otras personas como ellas me importan a mí	1	2	3	4	5
7. Me preocupo mucho por mis relaciones	1	2	3	4	5
8. Cuando muestro mis sentimientos a las personas que me importan, tengo miedo de que ellos no sientan lo mismo por mi	1	2	3	4	5
9. Normalmente me resulta fácil hablar de mis problemas y preocupaciones con otras personas	1	2	3	4	5
10. Mis relaciones con los demás me hacen dudar de mí mismo	1	2	3	4	5
11. Ayuda buscar apoyo en los demás en momentos de necesidad	1	2	3	4	5
12. Noto que otras personas no quieren estar tan unidas a mí como me gustaría	1	2	3	4	5
13. A veces las personas cambian sus sentimientos hacia mí sin motivo aparente	1	2	3	4	5
14. Me pongo nervioso cuando otras personas llegan a estar demasiado unidas a mí	1	2	3	4	5
15. A veces mi deseo de tener una relación muy cercana con los demás ahuyenta o espanta a la gente de mi	1	2	3	4	5
16. Me siento cómodo confiando en otras personas	1	2	3	4	5
17. Me da miedo que cuando alguien llegue a conocerme no le guste como soy	1	2	3	4	5
18. Me resulta fácil confiar en otras personas	1	2	3	4	5
19. Me agobia pensar que puedo no conseguir el afecto y el apoyo que necesito de otras personas	1	2	3	4	5