

Soriano Ayala, Encarnación; Franco Justo, Clemente (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 297-312.

MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES INMIGRANTES SUDAMERICANOS RESIDENTES EN ESPAÑA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA PSICOEDUCATIVO DE MINDFULNESS (CONCIENCIA PLENA)

Encarnación Soriano Ayala y Clemente Franco Justo
Universidad de Almería

RESUMEN

En este estudio se analiza la incidencia de un programa de mindfulness en los niveles de autoestima y competencia emocional de un grupo de adolescentes inmigrantes de origen sudamericano residentes en España. Para ello se contó con la participación de un grupo experimental que participó en el programa de entrenamiento en conciencia plena, y un grupo control que no fue sometido a dicha intervención. Los niveles de autoestima y de competencia emocional de ambos grupos fueron evaluados mediante el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg y mediante la Escala TMMS-24 respectivamente. Los análisis estadísticos realizados mostraron un incremento significativo en los valores de autoestima y de competencia emocional en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Los resultados hallados en la presente investigación, confirman la utilidad de las técnicas de conciencia plena como estrategias útiles y efectivas para mejorar la autoestima y la competencia emocional, y suponen un apoyo empírico para su incorporación y utilización en el ámbito educativo con el fin de mejorar el bienestar psicológico y emocional de los adolescentes inmigrantes.

Palabras clave: Autoestima; Competencia emocional; Conciencia plena; Adolescentes; Inmigrantes.

Correspondencia:

Encarnación Soriano Ayala (esoriano@ual.es)
Clemente Franco Justo (cfranco@ual.es)

IMPROVEMENT OF SELF-ESTEEM AND EMOTIONAL COMPETENCE OF SOUTH AMERICAN TEENAGED IMMIGRANT LIVING IN SPAIN BY MEANS OF A PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAM OF MINDFULNESS

ABSTRACT

This paper analyses the impact of a mindfulness program on the level of self-esteem and emotional competence of a group of Latin American teenaged immigrants living in Spain. Two groups were involved in the study: an experimental group participated in the mindfulness program, and a control group, which did not take part in this program. The levels of self-esteem and emotional competence of both groups were assessed using the Rosenberg Self-esteem Questionnaire and the TMMS-24 Scale respectively. The statistical analyses showed a significant increase in the levels of self-esteem and emotional competence of the experimental group in comparison with the control group. The results of this study confirm the benefits of mindfulness techniques as useful and effective strategies to improve self-esteem and emotional competence. Also, they may be viewed as experimental evidence for integrating them in Education with the aim to improve the psychological and emotional well-being of young immigrants.

Key words: Emotional competence; Immigrants; Mindfulness; Self-esteem; Young.

INTRODUCCIÓN

La década de los años setenta marcan un importante punto en la historia de la migración española: el número de españoles que emigran a trabajar a otros países decrece significativamente, mientras que el número de personas extranjeras que llegan a España buscando un trabajo y una forma de vida más digna se incrementa. En 1975 había en España 165.000 residentes extranjeros, en 1992 el número de adultos extranjeros alcanza la cifra de 415.000, pero en la última década, la inmigración aumenta de manera considerable. A fecha de 1 de enero de 2009 los inmigrantes representan el 12% de la población total que tiene España (INE, 2009). Proceden de África, Centro y Sudamérica, Europa del Este, Europa Occidental y Asia. La misma estampa que observamos en el ámbito social la apreciamos también en el escolar. En un periodo de 10 años, desde el curso académico 1996-97 hasta el curso 2007-2008 el número de alumnado inmigrante no universitario se ha multiplicado por más de diez en los centros educativos españoles (Salinas y Satín, 2009).

Las aulas españolas son multiculturales, en ellas conviven desde hace años alumnado de diferentes procedencias geográficas y culturales, y esta diversidad aporta a la vida escolar un gran enriquecimiento cultural y personal, no sólo por el conocimiento de otras culturas, sino también por el aprendizaje e intercambio que se produce de valores, sentimientos y emociones (Soriano, 2008). El cruce cultural que se lleva a cabo en el centro educativo, entre el alumnado que pertenece a diferentes grupos culturales, y la participación escolar de todos en situación de equidad, va a favorecer la convivencia entre todos los implicados en el ámbito escolar (Soriano, 2006). Nuestra experiencia, después de dieciséis años de investigación en Educación Intercultural llevada a cabo en centros educativos, nos lleva a concluir que la convivencia escolar armónica y ausente de

conflictos, o donde el conflicto suponga una oportunidad para aprender y se solucione a través del diálogo y de la construcción crítica, potencia el logro escolar de todos los estudiantes ya sean nativos o no nativos. Pero esta situación de convivencia y de éxito escolar guarda relación directa con la autoestima, el autoconcepto y las competencias emocionales de los estudiantes (Soriano, 2008).

COMPETENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y MINDFULNESS

La competencia emocional y la autoestima son dos elementos fundamentales en la configuración de la personalidad. La autoestima representa un indicador de la aceptación que tenemos de nosotros mismos, y la competencia emocional nos dota de las habilidades necesarias para afrontar y solucionar situaciones que pondrían en peligro dicha aceptación personal

Ambos elementos, autoestima y competencia emocional, adquieren especial relevancia cuando afectan a personas en proceso de formación como son los adolescentes, y más aún si dichos adolescentes son inmigrantes que deben adaptarse e integrarse a un entorno social y cultural diferente al de sus países de origen.

En el contexto de la salud emocional, la autoestima representa un pilar central alrededor del cual se despliegan los diferentes aspectos de la vida de cada persona. Si bien el autoconcepto hace referencia al conjunto de atributos que utilizamos para definirnos como individuos, la autoestima se refiere a la visión que cada persona tiene de su propia valía y competencia (Hidalgo y Palacios, 2000). Es por ello, que una buena autoestima potencia la capacidad individual para asumir la vida, para desarrollar habilidades y competencias sociales y, principalmente, para desarrollar confianza en uno mismo, lo que se traduce en un impacto beneficioso para la salud mental y física y, por ende, para un adecuado ajuste emocional y social.

Justamente, es en la configuración de la personalidad donde la autoestima constituye un indicador inestimable del desarrollo personal desde el punto de vista psicológico, en la medida en que está fundamentada en la valoración positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas, a partir de la opinión que cada persona tiene de sí misma en base a los atributos que le otorgan las características anteriormente mencionadas (Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005).

La autoestima se considera uno de los elementos importantes del bienestar emocional de la persona (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley y Hollander, 2002). Gran parte de la investigación se ha centrado en los aspectos beneficiosos de la autoestima, y se ha constatado que una alta autoestima se relaciona positivamente con una variedad de índices de salud mental: menos depresión, menos ansiedad, menos soledad, menos ansiedad social, y menos consumo de alcohol y abuso de drogas (Schutte et al., 2002). Negativamente se relaciona con el estrés (Gohm, Corser y Dalsky, 2005).

Son numerosos los autores que estudian la inteligencia y la educación emocional y en sus investigaciones han puesto de manifiesto que una carencia en las emociones puede llegar a tener enormes repercusiones para la vida cotidiana de las personas. Además, establecen vínculos entre la inteligencia emocional y el bienestar emocional (Bisquerra, 2000, 2003; Diener y Larsen, 1993; Frijda, 1993; Goleman, 1995; Lazarus, 1991; 1999; Lewis y Haviland, 1993; Oatley y Jenkins, 1996; Salovey y Mayer, 1990, Salovey y Sluyter, 1997).

Las competencias emocionales son el principal contribuidor al ajuste psicológico y emocional, y hay suficientes evidencias empíricas de que una adecuada competencia emocional está asociada con niveles más altos de felicidad actual, mayor porcentaje de felicidad previa, niveles más elevados de afecto positivo, mayor satisfacción vital y mayor autoestima (Bisquerra, 2003, 2007; Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Schutte et al., 2002). Además, una adecuada competencia emocional presenta una relación negativa con los niveles de depresión y ansiedad (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

A este respecto, Marina (2005) indica que la comprensión de los sentimientos propios y ajenos, el saber cómo canalizarlos, resolver los conflictos que plantean, la regulación del comportamiento, saber hacer frente eficazmente al estrés y aprender a motivarse a sí mismo, son aspectos fundamentales para la vida personal y social de las personas. Asimismo, la creencia de competencia emocional percibida constituye, según Rueda, Pérez-García y Bermúdez (2003) un importante recurso psicológico, dado que reduce las consecuencias negativas del estrés, a la vez que promueve un modo eficaz de afrontamiento a los problemas y ejerce un efecto directo sobre la salud emocional.

También hay suficientes evidencias de las relaciones entre competencia emocional y autoestima. Schutte et al., (2002), encontraron que el aumento de la inteligencia emocional se asoció con una mayor autoestima, confirmando los resultados hallados previamente por Ciarrochi et al., (2000), lo que refuerza la hipótesis de que la autoestima es el resultado de un proceso de auto-evaluación afectiva, y que la comprensión y la regulación de los componentes emocionales de la inteligencia emocional, pueden facilitar y afectar positivamente en el proceso de auto-evaluación.

Además, se han encontrado relaciones de la autoestima con altas puntuaciones en claridad emocional ó capacidad de discriminar claramente entre los sentimientos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), y con la capacidad de regular el estado de ánimo ó reparación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Personas altas en inteligencia emocional pueden ser capaces de mantener mayores niveles de autoestima, porque con sus habilidades de comprender y regular las emociones pueden contrarrestar la influencia de algunas de las situaciones negativas y maximizar la influencia positiva de las situaciones (Schutte et al., 2002).

Por su parte Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006), señalan la importancia de desarrollar la conciencia emocional como condición necesaria para incrementar las capacidades que componen la competencia emocional. Afirman estos autores, que la conciencia emocional permite reconocer las emociones en el momento en que hacen su aparición, al tiempo que nos permite ser conscientes de su funcionamiento y de sus consecuencias, posibilitando todo ello el desarrollo de la capacidad de ejercer control sobre los estados emocionales desarrollando su equilibrio, idoneidad y adecuación.

Es por ello que podemos considerar que las técnicas de *mindfulness* o conciencia plena podrían ser unas técnicas altamente eficaces para la mejora tanto de la autoestima como de la competencia emocional, ya que mediante la utilización de estas técnicas se pretende enseñar a las personas a ser más conscientes de sus pensamientos y

sentimientos, y a relacionarse con ellos en un contexto más amplio, contemplándolos como eventos mentales en lugar de cómo un reflejo de la realidad. (Teasdale, Segal, Williams, Ridgeway, Soulsby y Lau, 2000).

Las definiciones de *mindfulness* suelen incluir términos como conciencia, atención, intencionalidad y aceptación, entre otros (García, 2007; León, 2008). Una de las definiciones más utilizadas de *mindfulness*, entendida como atención plena, es la realizada por Kabat-Zinn (2003), que la describe como el acto de focalizar la atención de forma intencionada, en el momento presente, con aceptación.

Vallejo (2006) establece que la conciencia plena ayuda a la persona a centrarse en el momento presente, por lo que se reducen las rumiaciones obsesivas y se aumentan los recursos disponibles, ya que se disminuye la probabilidad de implicarse en rituales que suelen agravar el problema emocional que se pretende aliviar o solucionar. Esta reducción junto a la identificación con un modelo de pensamiento no-permanente, promueve una mayor libertad y conduce a la persona a lograr un mayor equilibrio personal y vital, pues la práctica de la conciencia plena cambia el contexto en el que los pensamientos y las emociones son percibidos como problemáticos o molestos (Hayes, 2002).

En gran medida, las intervenciones y la investigación para el desarrollo de la conciencia plena han sido realizadas con poblaciones adultas, aunque hay un creciente interés en las aplicaciones con niños y adolescentes, con un pequeño cuerpo de literatura de investigación emergente (Burke, 2009; Semple, Lee y Miller, 2006; Thompson y Gauntlett-Gilbert, 2008), y con una considerable evidencia empírica de que es potencialmente posible enseñar a niños y adolescentes a desarrollar su conciencia plena, y de que este aprendizaje es apropiado para mejorar su desarrollo.

Así pues, teniendo en cuenta los argumentos planteados, con esta investigación pretendemos comprobar el efecto que un programa psicoeducativo de *mindfulness* o conciencia plena ejerce sobre los niveles de autoestima y competencia emocional de un grupo de adolescentes inmigrantes latinoamericanos residentes en España, asumiendo para ello las siguientes hipótesis:

H1: Los adolescentes participantes en un programa psicoeducativo de *mindfulness* van a experimentar una mejora significativa en su nivel de autoestima, en comparación con un grupo de adolescentes no participante en dicho programa de intervención.

H2: Los adolescentes participantes en un programa de *mindfulness* van a experimentar una mejora significativa en su competencia emocional, en comparación con un grupo de adolescentes no participantes en dicho programa de intervención.

MÉTODO

Participantes

En la presente investigación han participado un total de 49 estudiantes inmigrantes de origen sudamericano residentes en España que cursaban primer curso de Bachillerato en varios centros de enseñanza pública. El 51% de los participantes han sido

chicas y el 49% chicos, cuyas edades han oscilado entre los 16 y los 18 años de edad (Media=16.45; Desviación típica=0.78). El grupo control ha estado formado por 25 sujetos (55% chicas y 45% chicos), mientras que los 24 sujetos restantes han formado parte del grupo experimental (47% chicas y 53% chicos). La asignación a uno u otro grupo se ha realizado al azar de manera aleatoria controlándose la variable sexo para que hubiera un número similar de chicos y chicas en ambos grupos, y así evitar la interferencia de esta variable en los resultados del estudio.

DISEÑO

Para analizar los efectos del programa de *mindfulness* (variable independiente) sobre los niveles de autoestima y de competencia emocional de los adolescentes (variables dependientes), se ha utilizado un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo experimental y un grupo control.

INSTRUMENTOS

Para la evaluación de la autoestima de los adolescentes se ha administrado el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg (1965), que evalúa la autoestima global de la persona. Consta de 10 ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo y que se puntúan según una escala tipo Likert en un rango de 4 puntos (1= muy de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= en desacuerdo; 4= totalmente en desacuerdo). La mitad de los ítems están redactados positivamente y la otra mitad negativamente. Para su corrección deben invertirse las puntuaciones de los ítems enunciados negativamente y sumarse la puntuación de todos los ítems, pudiéndose obtener una puntuación que oscila entre 10 y 40 puntos.

Respecto a la validez y la fiabilidad de la prueba en la población española, el coeficiente alpha de Cronbach arroja una puntuación de 0.87, siendo su fiabilidad de 0.80 (Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón, 2004).

Para la evaluación de la competencia emocional se ha empleado la Escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta escala está basada en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). La TMMS-24 está compuesta por las tres dimensiones de la escala original, si bien los factores han sido depurados y varios ítems han sido eliminados, de tal modo que se ha incrementado la fiabilidad en todos sus factores. La escala está compuesta por 24 ítems (8 para cada factor), y los sujetos deben evaluar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert de 5 puntos (desde 1= Nada de acuerdo, a 5= Totalmente de acuerdo).

Dicha escala evalúa las siguientes dimensiones de la competencia emocional:

- Atención a los sentimientos: soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad emocional: identifico y comprendo bien mis estados emocionales.
- Reparación de los estados de ánimo: soy capaz de regular los estados emocionales negativos y mantener los positivos.

La escala muestra una adecuada fiabilidad para cada uno de los factores que la componen: atención (0.90), claridad (0.90) y reparación (0.86).

PROCEDIMIENTO

En primer lugar se procedió a la selección de los sujetos participantes en la investigación. Para ello se habló con los directores de los centros participantes en el estudio, con el fin de ofertar una actividad extraescolar titulada "Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en el contexto escolar", dirigida a los alumnos de origen sudamericano que se encontraban cursando Primer Curso de Bachillerato. Al curso se inscribieron un total de 53 estudiantes, de los cuales 49 pasaron a formar parte de la investigación, ya que no se tuvieron en cuenta para los resultados del estudio a aquellos estudiantes que manifestaron haber tenido alguna experiencia con alguna técnica de relajación, meditación, yoga, taichí, etc.

Una vez formados los grupos control y experimental, se procedió a la evaluación pretest de los niveles de autoestima y competencia emocional de partida de cada uno de los grupos mediante la aplicación del Cuestionario de Autoestima de Rosenberg y de la Escala TMMS-24.

Una vez obtenida dicha medición inicial, se procedió a la aplicación en el grupo experimental del programa de intervención, el cual consistía en el aprendizaje de una técnica de *mindfulness* para el entrenamiento y desarrollo de la conciencia plena. Mientras tanto, a los sujetos del grupo control se les dijo que con ellos se iniciaría dicho programa en el tercer trimestre del curso escolar, pues la persona encargada de darles el curso había caído enferma, por lo que constituyó un grupo control en espera.

El programa de intervención aplicado tuvo una duración de 10 semanas (segundo trimestre del curso académico). El programa de intervención aplicado en el grupo experimental consistió en el aprendizaje y práctica diaria durante 30 minutos de una técnica de *mindfulness* para el desarrollo de la conciencia plena (Franco, 2009), cuyo objetivo principal no consiste en tratar de controlar los pensamientos ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres aceptando cualquier pensamiento que pueda aparecer o surgir de forma espontánea. El objetivo de esta técnica no es tratar que la mente deje de pensar y de generar pensamientos, sino desarrollar un estado de atención y conciencia plena sobre dicha actividad mental, siendo conscientes de la transitoriedad e impermanencia de dicha actividad. De este modo, lo que es esencial cuando se practica la conciencia plena no son los pensamientos en sí mismos, sino el hecho de ser conscientes de ellos sin evaluarlos, juzgarlos, ni analizarlos, simplemente viendo como aparecen y desaparecen, mientras se van dejando pasar.

Esta técnica de *mindfulness* consiste en la repetición de una palabra con una actitud mental libre y abierta, mientras se dirige la atención a la zona del abdomen para notar como entra y sale el aire de la respiración, pero sin tratar de modificar o alterar dicho proceso respiratorio, ya que tan sólo hay que ser conscientes de cómo ocurre dicho proceso de forma natural y sin esfuerzo. Este programa de entrenamiento es completado con diversas metáforas y ejercicios donde se comprende de forma experiencial que los pensamientos surgen y desaparecen continuamente y que están sometidos a un continuo flujo, aprendiendo, de esta forma, a estar presentes, abiertos y equilibrados frente a cualquier fenómeno o proceso mental o emocional que pueda acontecer.

También se realizan ejercicios de exploración corporal o *body-scan* (Kabat-Zinn, 2003) que es una técnica donde la atención es puesta sobre diferentes partes del cuerpo de forma ordenada y sistemática, expandiendo posteriormente la conciencia a la totalidad del mismo, siendo conscientes de él de forma holística, como un todo; y todo ello, sin realizar ningún tipo de juicio o valoración, y sin intentar cambiar o eliminar nada (sensaciones corporales, reacciones mentales, etc.), estando presentes, momento a momento.

Al finalizar el programa psicoeducativo de *mindfulness* en el grupo experimental, se procedió a evaluar nuevamente los niveles de autoestima y de competencia emocional de los sujetos de los grupos control y experimental, en las mismas condiciones y con los mismos instrumentos que los empleados antes de la intervención, con la finalidad de comprobar, de este modo, si se habían producido modificaciones significativas en las variables objeto del estudio.

Todos los sujetos participantes en la investigación fueron informados a la finalización de la misma del objetivo del estudio llevado a cabo, y se les solicitó su consentimiento por escrito para poder hacer uso de los datos obtenidos manteniendo y garantizando la confidencialidad y el anonimato. Una vez finalizada la investigación, se impartió el programa de *mindfulness* a los sujetos del grupo control.

RESULTADOS

Para la realización de los análisis del presente estudio se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes a los grupos control y experimental para la variable autoestima y para las distintas dimensiones de la competencia emocional.

TABLA 1
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS PRETEST Y POSTEST CORRESPONDIENTES A LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL PARA LA VARIABLE AUTOESTIMA Y PARA LAS DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Variable	PRETEST				POSTEST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Autoestima	27.32	8.37	26.81	7.44	28.71	9.76	36.43	8.71
Atención	22.64	6.31	24.03	8.93	24.16	7.38	27.16	7.32
Claridad	19.36	5.46	20.19	6.14	20.93	6.76	26.92	6.29
Reparación	16.29	4.29	15.05	5.92	17.28	4.83	24.53	6.23

Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del grupo control y el experimental en cada una de las fases del estudio para las variables autoestima y competencia emocional, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico *U* de Man-Whitney para muestras independientes, ya que los datos no se ajustaban a la distribución normal.

Al realizar dicho análisis estadístico para las puntuaciones pretest, se observa como no hay diferencias significativas de partida entre las puntuaciones medias del grupo control y experimental en las variables del estudio. Pero, sí han aparecido diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental al realizar la diferencia de medias entre sus puntuaciones posttest en la variable autoestima ($z=5.38$; $p<0.001$), y en las dimensiones de la competencia emocional claridad emocional ($z=4.13$; $p=0.001$), y reparación de los estados de ánimo ($z=4.82$; $p=0.001$) (ver Tabla 2).

TABLA 2
PRUEBA *U* DE MAN-WHITNEY PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES DE LAS
DIFERENCIAS PRETEST Y POSTEST ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL
PARA LA VARIABLE AUTOESTIMA Y PARA LAS DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA
EMOCIONAL

Variable	PRETEST		POSTEST	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Autoestima	0.322	0.631	5.38	0.000*
Atención	0.569	0.416	1.16	0.123
Claridad	0.293	0.687	4.35	0.001**
Reparación	0.436	0.529	4.82	0.001**

Nota: * $p<0.001$; ** $p=0.001$

Posteriormente, para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medidas pretest-postest de las variables autoestima y competencia emocional tanto en el grupo control como experimental, se ha empleado el estadístico de contraste no paramétrico de *Wilcoxon*. De este modo, al realizar dicho análisis entre las puntuaciones del grupo experimental, se ha obtenido la existencia de diferencias significativas al comparar sus puntuaciones pretest-postest en la variable autoestima ($z=5.38$; $p<0.001$), y en las dimensiones de la competencia emocional claridad emocional ($z=4.13$; $p=0.001$), y reparación de los estados de ánimo ($z=4.82$; $p=0.001$). Sin embargo, al realizar la prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas para las variables autoestima y competencia emocional en el grupo control, no se han obtenido diferencias significativas en dichas variables al realizar las comparaciones de las puntuaciones medias pretest-postest (ver Tabla 3).

TABLA 3
 PRUEBA DE WILCOXON PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LAS DIFERENCIAS
 PRETEST-POSTEST EN EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL, Y *D* DE COHEN
 Y PORCENTAJE DE CAMBIO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL PARA LA VARIABLE
 AUTOESTIMA Y PARA LAS DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

Variable	Control		Experimental			
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	%
Autoestima	0.341	0.614	5.73	0.000*	1.19	35.82
Atención	0.495	0.532	1.49	0.084	0.38	13.02
Claridad	0.416	0.574	4.63	0.001**	1.08	33.33
Reparación	0.324	0.643	6.53	0.001**	1.57	62.98

Nota: * $p < 0.001$; ** $p = 0.001$

Con el objetivo de poder valorar la magnitud del cambio ocurrido en el grupo experimental una vez finalizado el programa de intervención, se ha empleado la *d* de Cohen (1988). Valores superiores a 1.5 indican cambios muy importantes, entre 1.5 y 1 cambios importantes, y entre 1 y 0.5 cambios medios. En la Tabla 3 se observa como las puntuaciones de la *d* de Cohen entre las medidas pretest-postest en el grupo experimental, muestran la existencia de cambios muy importantes en la dimensión reparación de los estados de ánimo ($d=1.54$); mientras que aparecen cambios importantes en la variable autoestima ($d=1.19$), y en la dimensión claridad emocional ($d=1.08$); apareciendo cambios de nivel bajo en la dimensión atención a los sentimientos ($d=0.38$) (ver Tabla 3).

Finalmente, se ha calculado el porcentaje de cambio entre las puntuaciones pretest-postest en el grupo experimental, observándose un incremento en la variable autoestima del 35%, así como en las tres dimensiones de la competencia emocional oscilando dicho incremento entre el 62% de la dimensión reparación de los estados de ánimo, y el 13% de la dimensión atención a los sentimientos (ver Tabla 3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados del presente estudio, podemos concluir que se confirman las dos hipótesis de partida que nos planteamos comprobar con la presente investigación.

Respecto a la primera hipótesis, podemos afirmar que efectivamente los sujetos del grupo experimental obtuvieron una mejora significativa de sus niveles de autoestima en comparación con los sujetos del grupo control. Ambos grupos partieron de puntua-

ciones similares en dicha variable, ya que no se obtuvieron diferencias significativas de partida entre las puntuaciones pretest de ambos grupos en sus niveles de autoestima. Pero una vez finalizada la intervención del programa de conciencia plena en el grupo experimental, se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones postest del grupo control y experimental en sus puntuaciones de autoestima. Al realizar el análisis estadístico de las diferencias entre las puntuaciones postest-pretest en el grupo experimental, se observó la aparición de diferencias significativas entre ambas puntuaciones en la variable autoestima, obteniéndose un incremento significativo de las puntuaciones medias postest en comparación con las puntuaciones medias pretest en dicha variable. Sin embargo, no aparecieron diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones postest y pretest en el grupo control para esta variable.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Kabat-Zinn (2003, 2007), quien expone que mediante la práctica de la conciencia plena llegamos a conocernos y aceptarnos mejor a nosotros mismos, no como nos gustaría ser, sino como realmente somos, sin tener la necesidad de cambiar o modificar nada para sentirnos bien con nosotros mismos. Del mismo modo, cuando la persona con baja autoestima observa el contenido de sus pensamientos negativos pero sin involucrarse en ellos, aprende a observarlos como simples pensamientos en lugar de cómo eventos que reflejan la realidad. Así pues, mientras se vuelve a dirigir la atención hacia la respiración, mientras se toma conciencia de la transitoriedad de los pensamientos, se va obteniendo una sensación de liberación y de equilibrio interno que impide que surja el problema de falta de autoestima tan habitual en nuestros días.

Estos resultados también están en concordancia con las ideas expuestas por Holen (2006), quien afirma que durante la práctica de la conciencia plena, aceptando la situación tal cual es, liberamos sentimientos que están influenciados por las malas imágenes que tenemos de nosotros mismos. Afirma este autor, que aunque este proceso suele ser inicialmente doloroso, a la larga se transforma en un alivio porque la persona se siente más libre, ya que cuando permitimos expresarse a los sentimientos, somos conscientes de cuanta energía consumíamos en mantenerlos alejados. Las malas imágenes de nosotros mismos no necesariamente desaparecen, pero ya no nos afectan en tanta medida como antes. La imagen básica que tenemos de nosotros mismos se vuelve más segura y estable, y alcanzamos un mayor estado de autoaceptación y de fortaleza interior.

Respecto a la segunda hipótesis de la investigación, podemos observar que también queda confirmada, aunque sólo parcialmente. No aparecen diferencias significativas entre las puntuaciones pretest del grupo control y experimental en las dimensiones de la competencia emocional analizadas. Sí aparecen dichas diferencias significativas una vez finalizada la intervención entre las puntuaciones postest de ambos grupos en las dimensiones claridad emocional y reparación de los estados de ánimo, pero no así en la dimensión atención a los sentimientos. Al realizar el análisis estadístico de las diferencias entre las puntuaciones postest-pretest en el grupo experimental, se obtuvieron diferencias significativas en las dimensiones de la competencia emocional claridad emocional y reparación de los estados de ánimo, observándose un incremento de las puntuaciones medias postest en comparación con las puntuaciones medias pretest. Por el contrario, no aparecieron diferencias significativas entre las puntuaciones medias

postest y pretest en el grupo control en ninguna de las dimensiones de la competencia emocional que fueron evaluadas en el presente estudio.

Estos resultados concuerdan con las asunciones de diversos investigadores (Amutio, 2000; Craven, 1989; Davis, McKay y Eshelman, 1995; Delmonte, 1990; Walsh, 1999), quienes afirman la utilidad de las técnicas de *mindfulness* en el desarrollo de habilidades relacionadas con la competencia emocional del individuo. En este sentido, la práctica de la conciencia plena hace que la persona se pueda desvincular progresivamente de sus pensamientos y de sus procesos emocionales, convirtiéndose de esta manera en un mecanismo muy útil y efectivo de autorregulación emocional (Martín-Asuero, 2005).

De hecho, la capacidad para mantener niveles elevados de claridad emocional y de reparación de las emociones, contribuye a disminuir el malestar subjetivo y las emociones negativas, al tiempo que ayuda a mantener y prolongar los estados de ánimo positivos (Extremera, Durán y Rey, 2005). Por su parte Extremera y Fernández-Berrocal (2002), concluyen que aquellas personas que muestran una gran capacidad para clarificar y regular sus estados emocionales, muestran menos sintomatología ansiosa y depresiva, menor cantidad de pensamientos rumiativos y una mayor satisfacción vital. Tal y como plantea Payá, el autoconocimiento es el punto de partida fundamental para la realización de los procesos necesarios que lleven a la construcción de una personalidad autónoma y responsable. Asimismo, dicho autoconocimiento produce, simultáneamente, una mayor confianza en uno mismo y una mayor autoestima, al combinarse la aceptación de la propia identidad con una actitud activa y positiva hacia el cambio y la transformación.

Asimismo, los resultados de la presente investigación coinciden con los encontrados en otras investigaciones como la realizada por Thompson y Waltz (2008) quienes encontraron relaciones positivas entre autoconciencia, autoestima y auto-aceptación incondicional en personas que practicaban diariamente ejercicios de conciencia plena. A su vez, los resultados obtenidos por Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek y Finkel (2008), mostraron que la práctica continuada de la conciencia plena producía un aumento de las experiencias cotidianas de emociones positivas y producía incrementos en una amplia gama de recursos personales, como la autoconciencia, el propósito en la vida y el apoyo social. Por su parte, Dekeyser, Raes, Leijssen, Leysen y Dewulf (2008) encontraron que el entrenamiento en conciencia plena contribuía al incremento y mejora de los niveles de autoestima. Además, Weinstein, Brown y Ryan (2009) encontraron mejoras en la regulación adaptativa de las emociones y la transformación de las situaciones de estrés en un grupo de participantes en un programa de entrenamiento en conciencia plena. Finalmente, Ramos, Hernández y Blanca (2009) obtuvieron mejoras significativas en la utilización de estrategias cognitivas de regulación emocional en un grupo de estudiantes universitarios, tras la aplicación de un programa de inteligencia emocional que integraba ejercicios para la práctica de la conciencia plena.

Estos resultados, que responden a los objetivos planteados para este estudio, evidencian que la aplicación de un programa psicoeducativo de *mindfulness* genera efectos diferenciales y estadísticamente significativos sobre las puntuaciones (autovaloraciones) sobre su autoestima y sobre su competencia emocional que realizaron los sujetos antes y después de la aplicación del programa de intervención, y tienen mayor relevancia, si se considera que no se realizó ninguna intervención específica para la mejora de estas variables.

Implicaciones educativas y prospectivas

A la luz de los resultados de la presente investigación, consideramos que el sistema educativo debe proporcionar a los adolescentes (tanto autóctonos como inmigrantes) una serie de recursos que les ayuden a enfrentarse con mayor efectividad a las diversas situaciones de estrés que deben afrontar durante dicho período evolutivo, proporcionándoles estrategias y de recursos que les capaciten para un mejor conocimiento de sí mismos y para poder desenvolverse de forma eficaz en un mundo cada vez más flexible y cambiante (Olmedo, Del Barrio y Santed, 2003). Creemos que las técnicas de conciencia plena poseen el aval científico necesario para que el sistema educativo comience a plantearse seriamente la inclusión de dichas técnicas como un recurso más, disponible al alcance del alumno para mejorar tanto su desempeño personal y emocional, como cognitivo y académico.

La mejora de los niveles de autoestima y de la competencia emocional, es una herramienta de primer orden, especialmente para el alumnado inmigrante, ya que presentan mayores problemas de adaptación social, bajo autoconcepto y peor rendimiento académico que los alumnos autóctonos (Leon, Felipe, Gómez, González y Latas, 2007). No obstante, es necesario resaltar que, además de ser utilizado a nivel individual, con programas de prevención y tratamiento dirigidos a los estudiantes con problemas emocionales durante el aprendizaje, debe ser abordado, de manera prioritaria, a nivel institucional, mejorando y ampliando los recursos de ayuda y orientación al estudiante, en el ámbito de la mejora de las competencias de regulación personal.

No obstante, aunque los datos del presente estudio han sido bastante positivos y alentadores, hay que analizarlos con la debida cautela. En primer lugar, porque la muestra del estudio es relativamente pequeña, por lo que habría que confirmar dichos resultados con muestras más amplias. En segundo lugar, porque no se puede descartar la influencia de los factores inespecíficos sobre los resultados obtenidos, como la atención, el apoyo social y la esperanza positiva, por lo que es difícil atribuir los cambios a las características específicas del programa de intervención. Por otro lado, en futuras investigaciones sería pertinente aislar qué componentes o elementos del programa son los responsables de los cambios observados y cuáles no, con el objetivo de mejorarlos y/o eliminarlos del mismo. Finalmente, habría que confirmar en investigaciones posteriores, si las mejoras obtenidas en las variables autoestima y competencia emocional mediante la participación en el programa psicoeducativo de *mindfulness*, se mantienen a lo largo del tiempo mediante la realización de diversas medidas de seguimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Amutio, A. (2000). Las técnicas de meditación: efectos y mecanismo implicados. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 54, 7-20.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360°: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.

- Bisquerra, R. (2007). La educación emocional para la convivencia. En E. Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 149-168). Madrid: La Muralla.
- Burke, Ch. A. (2009). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum: Hillsdale.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Craven, J.L. (1989). Meditation and psychotherapy. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 648-653.
- Davis, M., Eshelman, E.R. y McKay, M. (2008). *The relaxation & stress reduction workbook*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S. y Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44, 1235-1245.
- Delmonte, M.M. (1990). Meditation and change: Mindfulness versus repression. *The Australian Journal of Clinical hypnotherapy and Hypnosis*, 11(2), 57-63.
- Diener, E. y Larsen, R.J. (1993). The Experience of Emotional Well-Being. En M. Lewis y J.M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp. 405-415) Nueva York: Guilford.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005a). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2, (1-2), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Franco, C. (2009). *Meditación fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- Fredrickson, B.L., Cohn, M.A., Coffey, K.A., Pek, J. y Finkel, S.M. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062.
- Frijda, N.H. (Ed.) (1993). *Appraisal and beyond: The issue of cognitive determinants of emotion*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- García, A. (2007). Mindfulness en la terapia dialectico-comportamental. *Revista de psicoterapia*, 17(66-67), 121-132.

- Gohm, C.L., Corser, G.C. y Dalsky, D.J. (2005). Emotional intelligence under stress: useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hayes, S.C. (2002). Buddhism and acceptance and commitment therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(1), 50-57.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2000). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial.
- Holen, A. (2006). *Inner Strength: free mental attitude in Acem meditation*. Oslo: Acem International.
- INE (2009). Extraído el 27 de octubre de 2009 desde <http://www.ine.es>
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 177-212.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lewis, M. y Haviland, J.M. (1993). *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- León, B., Felipe, E. Gómez, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Martín-Asuero, A. (2005). Aplicación de la técnica MBSR para reducir el malestar psicológico en el entorno laboral. *Gestión práctica de riesgos laborales*, 21, 22-26.
- Oatley, K. y Jenkins, J.M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, Ma: Blackwell Pu.
- Olmedo, M., Del Barrio, V. y Santed, M.A. (2003). Eficacia de un programa preventivo de problemas emocionales en adolescentes en función del rendimiento académico. *Acción Psicológica*, 2(3), 213-222.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Payá, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Cultura y Educación*, 15, 69-76.
- Ramírez, P., Duarte, J. y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º Básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de Psicología*, 21(1), 102-115.
- Ramos, S., Hernández, S.M. y Blanca, M.J. (2009). Efectos de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Rueda, B., Pérez-García, A.M. y Bermúdez, J. (2003). La salud emocional desde la perspectiva de la competencia percibida. *Acción Psicológica*, 1(2), 41-49.

- Salinas J. y Satín, D. (2009). *Análisis económico de los efectos de la inmigración en el sistema Educativo Español*. Documento de trabajo 146/2009.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Schutte, N., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J. y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785.
- Semple, R.J., Lee, J. y Miller, L.F. (2006). Mindfulness-based cognitive therapy for children. En R.A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinicians guide to evidence base and applications* (pp. 143-166). Oxford, UK: Elsevier.
- Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de Segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 119-146.
- Soriano, E. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-149.
- Teasdale, J.D., Segal, Z.V., Williams, J.M.G., Ridgeway, V.A., Soulsby, J.M. y Lau, M.A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 615-623.
- Thompson, B.L. y Waltz, J.A. (2008). Mindfulness, self-esteem, and unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26 (2), 119-126.
- Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness (Presencia reflexiva y atenta). *Psicología Conductual*, 14(3), 433-451.
- Vázquez, A.J., Jiménez, R. y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Weinstein, N., Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374-385.

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2010.

Fecha de revisión: 18 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 09 de mayo de 2010.