
Intervenció basada en *mindfulness* per a la millora de les conductes problemàtiques en l'alumnat amb necessitats educatives especials

Mindfulness-based intervention to improve the problematic behaviors of students with special educational needs

Marisol Camps Fernández^a, María Paz Sandín Esteban^b

i Alberto Amutio Careaga^c

^a Universitat de Lleida (Lleida).

A/e: mcamps58@xtec.cat

^b Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: mpsandin@ub.edu

^c Universitat del País Basc (Vitòria).

A/e: albert.amutio@ehu.eus

Com fer referència a aquest article/ How to reference this article:

Camps, M., Sandín, M. P. i Amutio, A. (2021). Intervenció basada en mindfulness per a la millora de les conductes problemàtiques en l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Revista Catalana de Pedagogia*, 20, 3-25. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.162>

Data de recepció de l'article: 15 de febrer de 2021

Data d'acceptació de l'article: 19 d'abril de 2021

Data de publicació de l'article: 1 de novembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.162>

Resum

L'alumnat amb necessitats educatives especials sovint presenta a les aules conductes problemàtiques, disruptives, de no col·laboració i agressives, i pot tenir majors dificultats per interioritzar eines d'autocontrol i reduir així aquestes conductes. La introducció per a l'alumnat d'educació especial de programes de *mindfulness* (consciència plena) pot resultar d'extrema utilitat

per revertir o fins i tot evitar el desenvolupament d'aquestes conductes, impulsar substancialment el desenvolupament de les seves habilitats relacionals i pro socials, facilitar la inclusió social d'aquest col·lectiu i millorar-ne el rendiment acadèmic. L'objectiu d'aquesta recerca va ser posar en pràctica, en una aula d'educació especial, un programa adaptat de *mindfulness* de sis setmanes perquè aquest alumnat aprengués a gestionar els estats emocionals, prenent consciència del cos, els pensaments i les emocions. Es va utilitzar un disseny quasiexperimental combinat amb una metodologia basada en una valoració qualitativa a través d'observació, escales i entrevista. Al final de la formació es va constatar una millora significativa en les conductes agressives, disruptives i de no col·laboració a l'aula. Es conclou que les intervencions educatives basades en *mindfulness* milloren les competències emocionals d'aquest alumnat, fent que la seva conducta sigui més adaptativa i afavorint la seva inclusió social.

Paraules clau

Mindfulness, alumnat amb necessitats educatives especials, conductes no col·laboradores, agressivitat, conductes problema, inclusió social.

Abstract

Children and adolescents with specific educational needs exhibiting disruptive, non-collaborative and aggressive behaviors in the classroom have been increasing, and may have greater difficulties internalizing self-control strategies and thus reducing the problem behaviors that they frequently display. The introduction of mindfulness programs for special education students can be extremely useful to reverse or even prevent the development of these problematic behaviors, substantially enhancing their relational and pro-social skills, facilitating the social inclusion of these students, and improving their academic performance. The goal of this research was the implementation in a special education classroom of a six-week adapted mindfulness program, so that students would learn to manage emotional states by becoming aware of the body, thoughts and emotions. A quasi-experimental design combined with a qualitative assessment through observation, evaluation scales and interviews was used. Results showed a significant improvement in aggressive, disruptive and non-collaborative behaviors of these students in the classroom. In conclusion, this mindfulness-based educational intervention improves the emotional competences of students, making their behavior more adaptive and favoring their social inclusion.

Keywords

Mindfulness, students with special educational needs, non-collaborative behaviors, aggressiveness, problem behaviors, social inclusion.

Introducció

Diversos estudis han evidenciat que una de les majors dificultats en l'alumnat d'educació especial són els alts nivells d'agressivitat i conflictes presents en el centre escolar (Crocker *et al.*, 2006; Hervás i Rueda, 2018). Així, al voltant del 40% d'aquest col·lectiu mostra conductes desafiantes i agressives (Oliver *et al.*, 2012), acompanyades d'uns nivells d'ansietat sensiblement més alts que els de la població general (Reardon *et al.*, 2015). El treball que presentem es fonamenta en una sèrie de bases psicològiques de les quals cal destacar les aportacions de la neurociència (Damasio, 2010; Davidson *et al.*, 2012), la psicologia cognitiva (Amutio i Smith, 2001; García, 2008) i la psicologia experiencial humanista de l'educació (Ausubel, 1968; Gendlin, 2006; Rodríguez *et al.*, 1993; Rogers, 1959; Rogers *et al.*, 2013).

La neurociència està aportant evidències en la recerca de nous models d'aprenentatge, ja que el paper del cervell humà és determinant en l'aprenentatge educatiu. En aquest sentit, s'ha observat que la relaxació influeix positivament en el sistema nerviós dels alumnes, millorant l'activitat elèctrica del cervell i la capacitat de cognició. Es pot afirmar, segons alguns autors (Amutio *et al.*, 2015; Cebolla *et al.*, 2014; Damasio 2010; Davidson *et al.*, 2012), que la relaxació i la meditació influeixen directament en les estructures neuronals responsables de l'atenció i el control del sistema nerviós autònom. Així, des de la neurociència s'està demostrant que la pràctica del *mindfulness* provoca canvis plàstics en la funció i l'estructura del cervell i que, mitjançant una pràctica constant i sistematitzada, promou la funció i el desenvolupament saludable del cervell i ajuda a la resistència a l'estrès.

El *mindfulness* es defineix com una forma especial de parar esment al moment present amb una actitud sense judici, amb curiositat, acceptació i amabilitat (Bishop *et al.*, 2004). Resumim a continuació els beneficis demostrats que pot reportar la pràctica del *mindfulness* en el context educatiu i que conformen el marc teòric d'aquest treball:

- Incrementa les habilitats d'atenció, la disminució de l'estrès percebut, la promoció de l'autoregulació davant situacions estressants i la resiliència (Amutio *et al.*, 2015; León, 2008; Felver *et al.*, 2016; Zenner *et al.*, 2014).
- Permet la identificació primerenca dels senyals corporals d'ansietat i la regulació de l'emoció (Bishop *et al.*, 2004).
- Modifica certes variables de la personalitat com la impulsivitat, l'evitació experimental, l'evitació social, l'ansietat social, la tensió i la fatiga (Fuente *et al.*, 2010; Franco *et al.*, 2016).
- Millora les relacions interpersonals i redueix l'agressivitat i la violència (Extremera i Fernández-Berrocal, 2003).
- Afavoreix l'autoconeixement i l'autoestima (Mañas *et al.*, 2014).
- Afavoreix les competències emocionals i contribueix de forma positiva al benestar personal i social de l'alumnat (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007; Lantieri i Nambiar, 2012).
- Ensenya als nens i nenes habilitats vitals que els ajuden a calmar-se i tranquil·litzar-se, a cobrar consciència de la seva experiència interna i externa, i

a imprimir una qualitat reflexiva a les seves accions i relacions (López i Amutio, 2016, Soto i Pérez, 2015; Turanzas, 2019).

- Fomenta una comunitat pedagògica en la qual els alumnes floreixen acadèmicament, emocionalment i socialment (Schoeberlein i Sheth, 2011; López, 2007).
- Cultiva la prosocialitat (Amutio *et al.*, 2018; King i Roeser, 2009).
- Incrementa les respostes d'empatia millorant l'activitat funcional de l'ínsula (Davidson *et al.*, 2012).

Actualment, les pràctiques de *mindfulness* implementades en el context escolar s'estan desenvolupant amb l'objectiu de dotar els més joves d'habilitats per gestionar l'estrès i millorar en general les seves habilitats socioemocionals, cognitives i comportamentals (Felver *et al.*, 2016). No obstant això, hi ha una escassetat d'estudis sobre l'eficàcia de les tècniques i programes de *mindfulness* en l'àmbit de l'educació especial, i això és el que aborda aquest estudi.

La pràctica del *mindfulness* permet aprendre a ser conscients dels estímuls externs (com els sons i els objectes amb els quals ens trobem en la nostra vida diària) i interns (com les nostres sensacions corporals, pensaments i emocions) que influeixen en el nostre comportament, és a dir, en la manera com responem o reaccionem a aquests estímuls, i facilita i fa possible donar-los una resposta apropiada, atenta i saludable. Dit d'una altra manera, el *mindfulness* ajuda a connectar amb les emocions, a identificar-les, creant espai entre l'estímul i la resposta a aquest estímul, fent que aquesta sigui una resposta conscient i no reactiva o impulsiva (Camps *et al.*, 2018). Òbviament, això té un impacte en les vivències intrapersonals i les relacions interpersonals. I, en el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials, prendrà major rellevància i serà determinant pel que fa a la inclusió social.

Les escasses recerques que han aplicat *mindfulness* en adolescents d'educació especial amb trastorn de l'espectre autista i els seus pares, informen d'augments en la qualitat de vida i disminucions dels rumiaments (Benn *et al.*, 2012; De Bruin *et al.*, 2015). Altres autors han demostrat l'eficàcia de les tècniques de *mindfulness* en el tractament de la simptomatologia relacionada amb el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) en l'alumnat (Secanell i Nuñez, 2019) i en la millora del benestar dels pares i mares d'aquests alumnes (Salgado *et al.*, 2020). Així mateix, altres autors informen de reduccions en el comportament agressiu (Singh *et al.*, 2011). De la mateixa manera, la recerca en *mindfulness* en adolescents d'educació especial amb trastorns d'aprenentatge mostra també resultats positius (Beauchemin *et al.*, 2008). També s'han realitzat estudis de cas únic en la síndrome de Prader-Willi (Singh *et al.*, 2011) amb resultats beneficiosos.

Fins avui, només es coneix l'existència d'un programa de *mindfulness* dirigit a l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'Estat espanyol. Es tracta del Programa MindNES, que ha demostrat recentment la seva eficàcia en la disminució de l'ansietat i en el maneig de les conductes disruptives (Merino i Amutio, en premsa). Per la seva banda, aquest estudi afegeix més suport a la creixent literatura sobre l'eficàcia de l'atenció plena com una intervenció clínica (Baer, 2003; Hayes *et al.*, 2004; Segal *et al.*, 2002) dirigida a l'alumnat amb necessitats educatives especials, ja que la majoria dels estudis s'han realitzat en l'àrea dels trastorns associats al TDAH. Se suggereix que l'atenció plena

pot augmentar la felicitat dels individus amb discapacitat, disminuir l'agressivitat i augmentar l'aprenentatge (Singh *et al.*, 2011), d'una manera més eficaç.

En la intervenció que aquí es presenta amb l'alumnat amb necessitats educatives especials, s'ha donat major protagonisme a les competències emocionals de l'alumnat. Es tracta d'aconseguir que l'alumnat l'alumne aprengui a posar més atenció a les emocions i de donar-los estratègies per millorar la manera com les gestionen i, en conseqüència, canviar la conducta que les succeeix. Quan l'alumnat focalitza l'atenció en les emocions, se'n facilita enormement la comprensió i la regulació, la qual cosa afavoreix el desenvolupament de les competències emocionals bàsiques: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i competència per a la vida i el benestar (Bisquerra, 2003). De la mateixa manera, si millora la sintonia entre emocions i pensaments propis, millorarà la sintonia d'un mateix amb els companys, i milloraran substancialment les relacions, les habilitats socials de col·laboració, l'empatia i l'altruisme. També millorarà el sentiment de proximitat i de pertinença, cosa que afectarà el clima d'aula i el farà més positiu.

L'objectiu general del programa ha estat disminuir la impulsivitat i les conductes problemàtiques d'un grup d'alumnes d'educació especial mitjançant la pràctica del *mindfulness*; investigant els efectes que aquesta pràctica aporta a l'alumnat amb necessitats educatives especials. El propòsit ha estat formar l'alumnat per canviar la manera de relacionar-se, prenent consciència de les seves emocions desadaptatives i creant espai d'atenció i reconeixement de les emocions que es generen, per tal que siguin capaços de regular les seves reaccions i relacions.

Material i mètodes

La majoria d'intervencions educatives basades en relaxació i *mindfulness* (REMIND) són adaptacions de programes per a adults procedents d'altres àmbits i solen ser realitzades per experts aliens al centre. És el cas del Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR), que ha donat lloc al Mindfulness Based Wellness Education (MBWE), o de l'Inner Kids Program (Schonert-Reichl i Roeser, 2016). Això, i la necessitat d'evidències empíriques, fa que la majoria d'estudis sobre aquesta temàtica en el context educatiu siguin exclusivament dissenys quasiexperimentals, la qual cosa podria derivar en un cert reduccionisme i empobriment d'aquesta pràctica als centres educatius, allunyant-se amb freqüència de la seva realitat quotidiana (López *et al.*, 2016). La recerca qualitativa pot resultar molt indicada per recollir alguns d'aquests aspectes importants que solen quedar fora en la intervenció de REMIND en l'àmbit educatiu (Tébar i Parra, 2015). En aquest treball es presenta un estudi que també valora qualitativament els efectes que la pràctica del *mindfulness* té quant a la millora de la conducta de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

El marc de la intervenció és una escola d'educació especial que atén dos-cents vint alumnes de tres a divuit anys amb necessitats educatives especials. S'escull intencionadament un grup classe de vuit alumnes que presenten greus conductes

problemàtiques. Es fa una divisió aleatòria del grup de manera que hi ha quatre alumnes que seran el grup experimental i quatre alumnes que seran el grup de control. Els vuit alumnes són de gènere masculí i tenen entre deu i dotze anys.

TAULA 1
Perfil de conductes dels alumnes del grup de control i experimental (preintervenció mindfulness)

Alumne	GRUP	DIAGNÒSTIC	ALTERACIÓ CONDUCTUAL
1	Experimental	Alumne amb trastorn de l'espectre autista (TEA)	Conducta disruptiva, agressiva/destructiva, no col·laboradora, estereotipada i autolesiva
2	Experimental	Alumne amb síndrome de Sotos	Conducta disruptiva, agressiva/destructiva, no col·laboradora i autolesiva
3	Experimental	Alumne amb TDAH i trastorn de conducta	Conducta no col·laboradora, agressiva/destructiva i retreta
4	Experimental	Alumne amb dèficit cognitiu	Conducta disruptiva, agressiva/destructiva
5	Control	Conducta disruptiva, agressiva/destructiva	Conducta no col·laboradora, agressiva/destructiva i disruptiva
6	Control	Alumne amb TEA i trastorn de la conducta greu	Conducta disruptiva i agressiva/destructiva
7	Control	Alumne amb dèficit cognitiu	Conducta disruptiva i agressiva/destructiva
8	Control	Alumne amb TEA i trastorn de la conducta greu	Conducta agressiva/destructiva, disruptiva i no col·laboradora

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 2
Utilització de les tècniques de recollida de dades segons les fases de l'estudi (abans, durant i després de la intervenció del programa mindfulness)

Abans (dues setmanes)	Durant (sis setmanes)	Després (dues setmanes)
Observació	Observació	Observació
ICAP		
PSFUC		
Entrevistes		Entrevistes
	Cercle de valoració	
	Enregistraments	
		Qüestionari

FONT: Elaboració pròpia.

Observació participant

L'observació participant, com a forma qualitativa de l'observació, permet un coneixement detallat i un acostament global a allò que ocorre abans, durant i després de la implementació del programa. La informació que s'ha pogut recollir durant les observacions ha estat diversa: tipus de conducta dels alumnes, intensitat i gravetat d'aquestes conductes, etc.

Per donar més fiabilitat a les observacions, han estat sempre dues professionals les que han registrat les conductes problemàtiques observades de cadascun dels alumnes del grup experimental i també del grup control (un mes abans, durant les sis setmanes i un mes després de la intervenció). Una d'aquestes observadores (la tutora) ha estat qui ha guiat les sessions de pràctica de relaxació i *mindfulness*. La tutora ha fet la formació nivell 1 i nivell 2 del Programa TREVA i la formació de *mindfulness* en l'àmbit educatiu de l'Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona. És mestre d'educació especial i psicopedagoga especialitzada en psicopatologia clínica infantil i juvenil.

Al final de cada setmana, la tutora recull en el seu diari com s'estan adaptant els alumnes a la pràctica, les dificultats amb les quals es troba i totes aquelles observacions i comentaris dels alumnes.

ICAP (inventari de valoració de la conducta adaptativa)

Autors: R. Bruininks, K. Bradley, R. Woodcock, R. Weatherman

Recull informació descriptiva relativa al tipus de conducta no adaptativa que presenta l'alumne, la freqüència en què es dona aquesta conducta i la intensitat de la mateixa. Es distingeixen dos apartats: conducta adaptativa i problemes de conducta. En aquest segon apartat, es diferencia entre els problemes de conducta interns, els problemes de conducta asocials i els problemes de conducta externs.

PSFUC (preguntes sobre la funcionalitat de la conducta)

Autors: T. Vollmer, J. Matson

El PSFUC és un instrument dissenyat per a l'avaluació funcional dels problemes de conducta que manifesten les persones amb discapacitat intel·lectual. El seu objectiu principal és conèixer la funció per la qual es realitza la conducta problemàtica. Els resultats de l'instrument proporcionen un resum estadístic d'acord amb les cinc categories de funcions conductuals: atenció, evitació o fugida, sensorial, malestar físic i tangible.

Entrevistes

Entrevista d'elaboració pròpia que consta de tres preguntes sobre les conductes problemàtiques que observen en els alumnes, el pla d'intervenció conductual preventiu que tenen establert i les mesures que apliquen quan es produeixen les conductes problemàtiques.

S'ha plantejat abans i després de la intervenció amb les monitores de pati, amb la finalitat de conèixer la seva experiència i percepcions sobre els interrogants que plantegen la conducta dels alumnes. La durada de l'entrevista ha estat aproximadament de quaranta-cinc minuts. S'han entrevistat les dues monitores de pati que atenen aquests alumnes dues hores cada dia en horari de 13.30 a 15.30.

Cercle de valoració

El cercle de valoració es planteja com un instrument de recollida d'informació d'elaboració pròpia a la finalització de cada sessió de *mindfulness* de manera sistemàtica. L'adult interpel·la els alumnes per obtenir informació sobre com ha anat cada sessió per saber de quina manera estan vivint el procés i els efectes que en ells mateixos estan observant. Després de cada sessió, l'adult pregunta als alumnes com s'han sentit, què han sentit, com se senten ara i si els ha agradat l'exercici. El professional pren nota dels comentaris i reflexions dels alumnes durant les sis setmanes.

Enregistraments

Es tracta d'un instrument de recollida d'informació que permet un acostament a la realitat a partir de l'ús de la imatge audiovisual. Permet verificar els fets i fa possible l'anàlisi de la realitat mitjançant l'aportació d'una visió diferent del procés, tant des del punt de vista de l'adult com de l'alumne. Uns i altres han pogut veure els vídeos i comentar i analitzar la pròpia pràctica durant les sis setmanes d'entrenament en *mindfulness*.

Qüestionari

Al final de les dues setmanes següents a les setmanes de pràctica del *mindfulness*, es passa als alumnes un qüestionari. Consta de vuit preguntes tipus test per recollir informació sobre la utilitat que els alumnes mateixos reconeixen que els ha aportat la pràctica del *mindfulness* durant aquestes sis setmanes. Se'ls demana com se senten ara, quina valoració en fan i com creuen que els ha ajudat fer *mindfulness* a l'aula durant tot aquest temps.

Disseny de la intervenció en *mindfulness* per a alumnat d'educació especial

Per al disseny de la intervenció breu en *mindfulness* es pren com a marc referencial el programa TREVA (tècniques de relaxació vivencial aplicades a l'aula) per a les escoles (López, 2010), per la seva validació científica, pel seu desplegament competencial tan valuós en l'àmbit educatiu i aprofitant que l'equip de mestres del centre d'educació especial havia realitzat formació d'aquest programa.

Tenint en compte que es tracta d'alumnes d'educació especial, la selecció dels exercicis ha estat acurada, atenent les característiques cognitives, emocionals, físiques i motivacionals dels alumnes. D'aquesta manera, la persona que realitza la intervenció pot prevenir quines situacions desencadenen la conducta o l'empitjoren per poder adaptar les sessions de *mindfulness*, metodològicament parlant, tenint en compte aquesta informació. Una intervenció com més individualitzada millor serà garantia de major millorança conductual i de competència emocional. La programació també ha estat en tot moment oberta al canvi i a les modificacions, fins i tot durant la pràctica mateixa de l'exercici.

La selecció dels exercicis, així com l'explicació introductòria de cadascun d'aquests i la seqüenciació, s'ha dut a terme tenint en compte les habilitats en les quals es basa el Programa TREVA (López, 2010):

- Les nou habilitats bàsiques de relaxació, meditació i *mindfulness* (REMIND): atenció, respiració, visualització, relaxació, veu-parla, consciència sensorial, postura, energia i moviment.

- Tres habilitats especials: *mindfulness*, gestió emocional (*focusing*) i centrament.

Les sessions s'han fet cinc dies a la setmana durant sis setmanes. Les dues primeres setmanes s'han dedicat a l'atenció a la respiració; les dues següents, a l'atenció al cos, i les dues últimes, a l'atenció a les emocions. Per tant, s'han dut a terme un total de seixanta sessions. Dues sessions al dia de vint minuts cadascuna: la primera a les deu del matí, després que els alumnes hagin realitzat els hàbits d'entrada, i la segona a dos quarts de quatre de la tarda, quan els alumnes han tornat del pati. L'estructura de les sessions va ser la següent: introducció amb el bol; exercici d'atenció plena a la respiració, al cos o a les emocions, i moment de recollida amb el cercle de valoració.

Per a l'aplicació del *mindfulness* s'han tingut en compte set principis bàsics per a obtenir bons resultats (Greenland, 2010): motivació, perspectiva, senzillesa, diversió, integració funcional, treball col·laboratiu i estratègia. Per això, s'han presentat els exercicis de forma guiada, seqüenciada i clara, mostrant interès per escoltar i motivar l'alumnat, transmetent confiança i, al seu torn, oferint a cada alumne l'ajuda necessària en cada moment. S'ha parat esment tant al to de veu com a l'expressió corporal, i tot això perquè hi hagués un ambient de calma durant les activitats. S'ha intentat crear un espai de pau, fent buit per al silenci i la tranquil·litat, en el qual l'alumnat ha pogut practicar activament (Lantieri, 2009).

La pràctica del *mindfulness* que s'ha aplicat ha estat de caràcter completament laic i culturalment sensible. S'ha tingut en compte l'àmplia diversitat cultural i social del grup, en totes les seves dimensions, afavorint una relació lliure d'estereotips, basada en el respecte i dins d'un marc inclusiu.

Resultats

Els resultats mostren que el grup d'intervenció (alumnes 1 a 4) que ha dut a terme les sessions de *mindfulness* durant sis setmanes ha millorat conductualment quant a freqüència i intensitat de les conductes que presentava durant el període d'observació (vegeu figura 1).

La millora de la conducta del grup d'intervenció s'evidencia en les dades recollides mitjançant els diferents instruments de recollida de dades: els gràfics de registre de les conductes, les entrevistes, el cercle de valoració, el diari d'observació de la mestra, els enregistraments i els qüestionaris.

Evolució de les conductes dels alumnes segons l'inventari ICAP

En els gràfics següents es mostren les conductes registrades de cada alumne (grup experimental i grup de control) i el tipus de conductes observades segons la classificació de l'inventari ICAP: agressiva destructiva, no col·laboradora, estereotipada, disruptiva i autolesiva. S'ha dut a terme el registre una setmana abans de l'entrenament (preintervenció), durant l'entrenament i la pràctica del *mindfulness* (intervenció de sis setmanes) i la setmana després (postintervenció).

Alumne 1

Quan s'inicia l'estudi, l'alumne 1 està cursant una fase molt aguda pel que fa a conductes agressives i destructives, amb una mitjana de més de deu conductes diàries. El primer

dia d'observació de la fase d'intervenció, s'arriben a registrar vint conductes com s'havien pogut observar en la fase de preintervenció. El segon dia d'observació es registren catorze conductes agressives, però a partir d'aquí l'alumne s'estabilitza i es registren com a màxim deu conductes en una jornada. Les fases agudes en aquest alumne solen ser freqüents (cada tres o quatre setmanes) i s'ha pogut observar que no s'han tornat a donar durant les setmanes següents.

Durant la intervenció comencen a disminuir la freqüència i la intensitat de les conductes agressives, les destructives i les disruptives, que són les que s'observaven en major nombre.

Es produeix també una reducció important de les conductes no col·laboradores. L'alumne 1, a meitat de la intervenció, comença a estar més motivat i disposat a treballar a la classe, mostra més receptivitat als avisos de l'adult, s'autoregula per si sol i fins i tot anima els companys a participar en les activitats i a complir amb les normes de la classe. Especialment rellevant és la desaparició de les conductes estereotipades i de les conductes autolesives de l'alumne. Al final del període d'intervenció de les sis setmanes de *mindfulness*, deixen de registrar-se aquestes conductes molt motivades (segons l'anàlisi de la funció de la conducta mitjançant el PSFUC) per la necessitat d'atenció.

Alumne 2

Durant la setmana d'observació prèvia a la intervenció es registren una mitjana de vuit conductes agressives per dia, quatre conductes disruptives i tres conductes autolesives. L'anàlisi funcional d'aquestes conductes mostra que responen en la seva majoria a una funció de necessitat d'atenció. En la fase final de la intervenció, aquestes conductes passen a ser d'una conducta agressiva diària i menys d'una conducta autolesiva i disruptiva setmanal.

A mesura que l'alumne va reflexionant sobre la seva pròpia millora conductual, es mostra cada vegada més motivat per seguir millorant. Una reducció tan notable de la freqüència de conductes també ha fet possible que el clima conductual general de l'aula millorés notablement i això fos afavoridor per a la resta dels alumnes. De la mateixa manera que les conductes problemàtiques s'estenen i s'imiten, la millora de la conducta s'imita i es generalitza.

GRÀFIC 1

Conductes dels alumnes del grup experimental (1 a 4) abans, durant i després de la intervenció *mindfulness*.



FONT: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 2

Conductes dels alumnes del grup experimental (5 a 8) abans, durant i després de la intervenció *mindfulness*.



FONT: Elaboració pròpia.

Alumne 3

La conducta agressiva de l'alumne 3 es veu reduïda notablement durant la fase d'intervenció i durant la setmana d'observació postintervenció. Quant a les conductes agressives i destructives passen d'una mitjana de sis conductes diàries registrades a una conducta diària registrada; i quant a les conductes de no col·laboració, passen de registrar-se dues conductes diàries a una conducta diària. La funció d'aquestes conductes en aquest alumne (segons l'anàlisi del PSFUC) és d'evitació o fugida. Realment, l'alumne 3, encara que en un primer moment va donar la sensació que no acabava de trobar el sentit al programa de *mindfulness* que es va començar a practicar a la classe, ràpidament es va mostrar motivat i entusiasmat amb la pràctica i va començar a manifestar que se sentia millor i que notava que li estava anant molt bé. És important ressaltar que les conductes retretes que mostrava l'alumne van anar disminuint durant la intervenció fins a arribar a deixar de registrar-se. Es tractava de conductes en les quals es tancava totalment, es negava a parlar mentre durés l'activitat, evitava tot tipus de contacte i es mostrava agressiu si algú insistia perquè parlés o expressés el que havia ocorregut. Segons els resultats del PSFUC en l'anàlisi d'aquesta conducta, venia motivada en major grau amb l'obtenció de tangibles.

Alumne 4

La millora conductual quant a freqüència i intensitat de les conductes agressives/destructives i disruptives és notable en l'alumne 4. Es produeix una millora important a partir de la quarta setmana d'intervenció com pot observar-se en el gràfic. Aquesta millora es manté en l'última setmana d'intervenció i també durant la setmana d'observació postintervenció. La funció de les conductes que presenta l'alumne segons l'anàlisi del PSFUC respon a la necessitat d'evitar les situacions d'aprenentatge. La seva actitud davant de les propostes i activitats d'aprenentatge era molt negativa i la seva conducta responia a aquesta actitud. A mesura que, durant la intervenció, l'actitud de l'alumne ha anat millorant («vinc més content a l'escola», «m'agrada molt fer *mindfulness*», «també ho faig a casa per estar millor»), ha repercutit de manera positiva en la seva conducta.

L'hora del pati: la visió de les monitores

Les monitores a les quals s'ha entrevistat abans i després de la intervenció, expliquen que, abans de la intervenció, a l'hora del pati els alumnes de la mostra presenten conductes heteroagressives, disruptives i de no col·laboració de manera freqüent. No respecten les normes i poques vegades reaccionen davant els advertiments, únicament reaccionen quan se'ls castiga sense jugar. Comenten que els moments en què els alumnes estan bé és perquè estan jugant individualment, però que quan són jocs de grup, comencen les baralles, els insults, les amenaces...

Les monitores tenen la sensació que els alumnes de la mostra no poden estar bé de cap manera durant dues hores de pati. Afirmen que els vuit en algun moment han d'esclatar, és com si ho necessitessin per estar tranquils. Són tots molt impulsius i molt agressius. En qualsevol moment un o altre comença les conductes i és molt difícil de reconduir. L'única forma que tenen les monitores d'evitar els conflictes és tenir-los separats durant

el major temps possible, encara que moltes vegades són ells mateixos que s'acaben buscant o demanen estar junts i les monitores no poden evitar-ho.

Després de les sis setmanes d'intervenció, les monitores comenten en l'entrevista que continua sent un grup molt complicat, però que sí que han notat que l'alumne 1, l'alumne 2, l'alumne 3 i l'alumne 4 estan una mica millor. Diuen que els noten més tranquils i calmats. No tenen tanta necessitat de cridar l'atenció o de treure tensió durant les dues hores del pati.

Han observat que l'alumne 1 i l'alumne 2 ara es peguen molt menys quan es posen nerviosos. Abans, era contínuament, sobretot l'alumne 2, es donava cops molt forts quan es frustrava, quan algú li deia alguna cosa que no li agradava o just en l'instant abans d'agredir algú. Després de la intervenció en *mindfulness*, ha deixat pràcticament de fer-ho.

La veu dels alumnes: incidència del programa *mindfulness* en la respiració, el cos i les emocions

Les reflexions dels alumnes del grup d'intervenció que es van registrar en el diari d'observació es presenten a continuació.

Atenció a la respiració

Des del primer dia els alumnes comenten que els ha agradat la sessió. Mostren alegria quan se'ls pregunta si els agraden els exercicis de *mindfulness* que s'estan fent.

Tots afirmen que se senten bé després de les sessions, els seus cossos s'expressen més relaxats, no estan tan tensos. No descriuen cap emoció concreta, només afirmen, en general, sentir-se bé, contents i relaxats. Se'ls veu cada vegada més còmodes a l'hora d'expressar com se senten.

Els agrada respirar amb els ulls tancats i els mantenen així més temps a mesura que avança l'entrenament. També els agrada respirar movent els braços, i la seva respiració, a mesura que han anat passant els dies, cada vegada ha estat més rítmica.

Atenció al cos

Els quatre afirmen que els han agradat totes les sessions. No obstant això, com que algunes de les sessions han implicat contacte corporal, han aparegut petits i breus conflictes (com ara a l'hora de fer les parelles, de col·locar-se en un lloc o un altre, d'utilitzar un material o un altre per fer el massatge...). Alguns d'ells han aprofitat el moment del cercle de valoració, en el qual se'ls ha donat temps i espai, per manifestar alguna queixa sobre aquest tema.

Els agraden les sessions. Les esperen amb il·lusió. En general, es mostren cada vegada més emocionats i impacients abans de la sessió i contents i satisfets quan acaba. Quan se'ls pregunta si s'han sentit bé durant la sessió i si els ha agradat, responen contents que els ha agradat molt i que s'han sentit bé. Cada vegada fan una valoració més positiva de les sessions. I a l'hora de fer el cercle ho expressen i ho comparteixen.

Han estat aprenent a notar en quines situacions el cos es posa tibant per poder relaxar-lo. La seva conducta serà també el reflex d'aquesta tensió corporal i del control que aconseguixin tenir sobre el propi cos.

Atenció a les emocions

Les sessions d'atenció a les emocions han estat principalment de meditacions per evocar benestar i bones sensacions (imaginar escenes que generen benestar, evocar records positius, pensar en coses que ens fan sentir bé...). Ells mateixos han proposat escenes que els agradaria visualitzar, la qual cosa és un indicador molt important de la seva motivació envers les sessions. Comenten que ha estat molt bonic el paisatge, que s'han sentit molt bé, que semblava veritat... davant de la pregunta de si els costa visualitzar o els és fàcil, tots han dit que no els ha costat gens.

En finalitzar algunes de les sessions se'ls ofereix la possibilitat d'expressar les emocions (amb dibuixos, plastilina, fotografies, imatges...). Tots prefereixen buscar una imatge que representi com s'han sentit i no expressar-ho mitjançant una creació pròpia.

A mesura que han anat passant les setmanes, han anat tenint més recursos per expressar les emocions que han sentit amb les sessions. Fins i tot han estat capaços de diferenciar que l'emoció que predomina en ells moltes vegades sol ser la ràbia, l'empipament, les ganes de fer mal als altres o de destruir coses..., però que després se senten malament.

Després de les sessions d'atenció a les emocions, la relació amb els companys ha millorat. També s'han mostrat més propers a l'adult. Atendre les emocions i ser-ne conscients els ajuda a comprendre la seva conducta i a veure que als companys els passa el mateix. Els alumnes que presentaven conductes autolesives també han comprès, durant aquestes dues setmanes, que és el seu propi malestar el que fa que reaccionin així i que, si intenten estar calms i tranquils, respirant atents, les conductes autolesives desapareixen.

Conclusions

En finalitzar la intervenció pot observar-se una reducció dels índexs d'agressivitat, de conductes disruptives i no col·laboratives i de conductes autolesives. Amb anterioritat, s'han aplicat diversos programes de *mindfulness* per a la millora d'aquestes conductes problemàtiques en diverses poblacions de nens i adolescents. En concret, l'estudi de Franco *et al.* (2016) va aconseguir reduccions dels nivells d'agressivitat i impulsivitat en una mostra de vint-i-set estudiants amb edats compreses entre els dotze i els dinou anys després d'un entrenament de sis setmanes. Així mateix, en una recerca realitzada amb estudiants universitaris que presentaven necessitats educatives especials, es van obtenir millores al cap de sis mesos en el maneig de les situacions o problemes, l'autoestima i les interaccions socials (Savarese i Ingino, 2018). A més, els resultats del nostre estudi es troben en la línia de les troballes d'altres estudis amb poblacions similars a la mostra estudiada, inclòs l'alumnat amb TDAH (Beauchemin *et al.*, 2008; Bluth *et al.*, 2016; Hervás i Rueda, 2018; Merino i Amutio, en premsa; Oliver *et al.*, 2012; Secanell i Nuñez, 2019), i tenen implicacions importants per a l'augment del benestar i la millora de l'autoeficàcia i el rendiment acadèmic d'aquest col·lectiu. Així, la capacitat de regular l'atenció i l'emoció constitueix formes d'autoregulació que afavoreixen desenvolupament de trets i conductes que possibiliten futurs aprenentatges i el manteniment de relacions socials positives.

S'ha pogut constatar com la conducta d'aquests alumnes ha millorat durant les setmanes de durada de l'entrenament i també s'ha mantingut aquesta millora una

setmana després de la pràctica. Els motius o mecanismes que han possibilitat aquesta millora poden resumir-se en els següents:

- L'alumnat ha pres consciència de les conductes problemàtiques que presenta i de com pot anticipar els senyals que en el seu cos i estat emocional es manifesten, aprenent a controlar-les abans que apareguin o a reduir-les.
- S'han proporcionat eines a l'alumnat que ells mateixos han valorat com a bones perquè els han permès adquirir diverses competències que els han fet sentir millor durant les setmanes que ha durat l'entrenament. L'experiència d'emocions positives contribueix a la disminució de les conductes problemàtiques (Franco *et al.*, 2016).

Algunes consideracions sobre els resultats observats, que cal ressaltar per a futures intervencions són:

- Durant les setmanes que ha durat l'entrenament, quan han aparegut a l'aula conductes agressives, disruptives o de no col·laboració, s'ha suggerit als alumnes tornar a la respiració, després d'atendre els estímuls externs i interns com a mecanisme d'autoregulació. Aquesta pràctica de retornar a un estímul neutre (la respiració) produeix un ambient intern estable, que permet als alumnes aprendre a manejar els canvis en les sensacions físiques, pensaments o emocions. A còpia d'anar insistint en aquesta manera de procedir, els alumnes l'han anat interioritzant fins a arribar al punt en què podem dir que han aconseguit inhibir respostes automàtiques i impulsives, i reduir conductes agressives en nombre i en intensitat.
- Ha estat sorprenent veure com alumnes que abans de l'entrenament no reconeixien que presentaven conductes problemàtiques a l'aula, després han pogut verbalitzar aquestes conductes, el seu desig i la seva intenció d'esforçar-se per millorar-les, les emocions que les precedeixen, els propis avanços que senten que han fet amb la pràctica del *mindfulness* i el benestar i la satisfacció que els ha proporcionat reduir la quantitat i la intensitat d'aquestes conductes disruptives, agressives i de no col·laboració.
- Al llarg de les setmanes, s'ha anat observant una evolució clara en el control postural, la relaxació de la musculatura i la disminució dels moviments durant les sessions.
- A l'inici de l'estudi, els alumnes mostraven dificultats per mantenir-se asseguts a la cadira amb les mans sobre els cuixes, l'esquena recta i el cap alçat. Eren constants els canvis de posició i els moviments inquietos de les extremitats. Amb el pas de les setmanes, han estat cada vegada més capaços de mantenir la posició aconsellada durant els exercicis i la seva inquietud motriu ha disminuït considerablement.
- Des de l'inici de l'entrenament, els alumnes han mostrat i expressat clares reticències a tancar els ulls durant els exercicis de *mindfulness*. Pacientment, el professional encarregat de guiar les sessions ha anat introduint l'opció, sempre voluntària, de tancar els ulls per aconseguir major concentració, consciència interior i capacitat de visualització. Ha estat durant els exercicis del tercer bloc que els alumnes, de manera voluntària i natural, han anat tancant els ulls durant llargues estones. Aquest canvi es considera tot un èxit a causa del rebuig important que solen presentar gran part dels alumnes d'educació especial a la pràctica de tancar els ulls. Hem de considerar que n'hi ha molts que presenten

pors irracionals derivades majoritàriament d'experiències viscudes: operacions recurrents, maltractaments, ingressos perllongats, etc.

Aquest estudi presenta limitacions relacionades amb la mostra, donat que s'ha treballat amb un grup natural de vuit estudiants en total, cosa que limita la generalització dels resultats. No obstant això, hi ha recerques escasses en l'àrea sobre l'aplicació del *mindfulness* a l'alumnat amb necessitats educatives especials. A més, adopta un enfocament qualitatiu que proporciona una gran riquesa de dades referides a les experiències de cadascun dels participants en el programa. Aquesta recerca contribueix a demostrar l'efectivitat de l'aplicació de les tècniques de relaxació i *mindfulness* en el col·lectiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials, i a la prevenció i el tractament de les conductes problemàtiques associades. L'estudi presentat evidencia la necessitat de seguir investigant els beneficis que pot tenir la pràctica del *mindfulness* en l'àmbit educatiu en general i, concretament, en l'àmbit de l'educació especial, amb mostres més grans i dissenys més controlats. Contràriament al que podria donar-se per descomptat quant a les dificultats d'aplicar un programa de relaxació i *mindfulness* en educació especial, aquest col·lectiu és perfectament susceptible de ser entrenat en aquestes competències, de desenvolupar-les i de perfeccionar-les a través de la pràctica sistemàtica. En línia amb les conclusions del treball de Magaldi i Park-Taylor (2016), el desenvolupament de les competències de *mindfulness* podria instituir-se com una assignatura formal dins del currículum de l'escola d'educació especial. Resulta necessària la transferència i la implementació de tot el coneixement i les pràctiques validades mitjançant la recerca a les aules dels centres d'educació especial.

Agraïments

Els nostres agraïments a tot l'alumnat de l'escola d'educació especial que ha participat en l'estudi. A les monitores Anna Mejías i Laura Macho, que han contribuït als resultats de l'estudi des de la seva experiència amb aquests estudiants en l'espai del pati. I a la tutora Gemma Bargalló per la seva participació com a observadora en les sessions d'aplicació del programa.

Bibliografia

- Álvarez González, M. (coord.) (2011). *Disseny i avaluació de programes educatius d'educació emocional* (3a ed.). Wolters Kluwer España.
- Amutio, A., Franco, C., Aragonese, I., i Gázquez, J. J. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 15-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Amutio, A., Pizarro J. J., Basabe, N., Telletxea, S. i Harizmendi, M. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Compasión hacia los Demás. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 04, 23-37. https://psycap.cl/wp-content/uploads/2018/05/Monogra%CC%81fico-RLPP-Mayo-2018_Versio%CC%81n-Final.pdf

- Amutio, A. i Smith, J. C. (2001). El proceso de la relajación: mecanismos implicados. *Análisis y Modificación de Conducta*, 27(111), 5-27.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. i Salvador, M. M. (2011). Aulas felices puesta en práctica. *AMAzônica (Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação)*, 6(1), 88-113.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. i Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1533210107311624>
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S. i Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental psychology*, 48(5), 1476-1487. <https://doi.org/10.1037/a0027537>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. i Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *REMO: Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(3), 2-8.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bluth, K., Campo, R., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M. i Broderick, P. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7(71), 90-104.
- Camps, M., Amutio, A., Sandín, M. P. i López, L. (2018). Elaboración, desarrollo y aplicación de un programa de *mindfulness* para alumnado con necesidades educativas especiales. Dins A M. M. Aldámiz-Echevarría, B. Barredo, R. Bisquerra, N. García, A. Giner, N. Pérez i A. Tey (coords.), *XIV Jornades d'Educació Emocional. L'educació emocional al centre del canvi educatiu* (p. 196-209). Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Cebolla, A., García-Campayo, J. i Demarzo, M. (coords.) (2014). *Mindfulness y ciencia: De la tradición a la modernidad*. Alianza.
- Crocker, A. G., Mercier, C., Lachapelle, Y., Brunet, A., Morin, D. i Roy M. E. (2006). Prevalence and types of aggressive behaviour among adults with intellectual

disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(9), 652-661.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00815.x>

- Davidson, R. J., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Jha, A., Jino, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R. W. i Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146-153. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Destino.
- Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Felver, J. C., Celis-DeHoyos, C., Tezanos, K., i Singh, N. N. (2016) A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>.
- Franco, C. (2009). *Meditación flúid para serenar el cuerpo y la mente*. Bubok.
- Franco, C., Amutio, A., López, L., Oriol, X. i Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>.
- Franco, C., Mañas, I. i Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-22. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/40/37>
- Franco, C., Soriano, E. i Justo, E. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (consciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5361709>
- Fuente, M. de la, Salvador, M. i Franco, C. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en consciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 10(2), 297-315.
- García, C. A., Luna, T., Castillo, R. i Rodríguez, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en *mindfulness* en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 61-74.
- García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 69-89. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/27.pdf>
- Gendlin, E. T. (2006). *Focusing: proceso y técnica del enfoque corporal* (6a ed.). Mensajero.

- Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Free Press.
- Hayes, S. C., Follette, V. M. i Linehan, M. M. (eds.) (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. Guilford.
- Hervás, A. i Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista Neurología*, 66(1), 31-38.
<https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. i Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028.
<https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- 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*. Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.
<https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>
- Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 238-250.
<https://doi.org/10.1037/a0029195>
- King, P. E. i Roeser, R.W. (2009). Religion and spirituality in adolescent development. Dins R. M. Lerner i L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 435-478). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001014>
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Aguilar.
- Lantieri, L. i Nambiar, M. (2012). Cultivating the social, emotional, and inner lives of children and teachers. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 27-33.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.11>
- López, L. (2007). *Relajación en el aula: Recursos para la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- López, L. (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula* (Tesi doctoral, Departament MESURA, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/10803/2364>
- López, L., Álvarez, M. i Bisquerra, R. (2016a). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestión del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 75-91.
- López, L. i Amutio, A. (2016a). Programa TREVA: Mindfulness a través de investigación-acción y lessons study. Dins M. del C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. del M. Molero, Á. Martos, M. del M. Simón i A. B. Barragán (comps.), *Variables*

psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar (vol. II, p. 309-316). ASUNIVEP.

- López, L., Amutio, A., Herrero, D. i Bisquerra, R. (2016b). Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 93-105.
- López, L., Amutio, A., Oriol, X. i Bisquerra, R. (2016c). 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.
- López, L. i Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *ISEP Science*, 5, 62-77.
- Magaldi, D. i Park-Taylor, J. (2016). Our students' minds matter: Integrating mindfulness practices into special education classrooms. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 5(2):4. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol5/iss2/4>
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D. i Gil, C. (2014). Educación consciente: *Mindfulness* (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. Dins R. L. Soriano i P. Cruz (eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (p. 193-229): Aconcagua.
- Merino, I. i Amutio, A. (en premsa). Mind-NES: Un programa de mindfulness per a alumnat en escoles d'educació especial. Dins M. Álvarez i R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Wolters-Kluwer.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S. i Thomson, K. C. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence* 32(4), 565-588. <https://doi.org/10.1177/0272431611403741>
- Oliver, C., Petty, J., Ruddick, L. i Bacarese-Hamilton, M. (2012). The association between repetitive, self-injurious and aggressive behavior in children with severe intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 910-919. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1320-z>
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Palomero, P. i Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 17-29.
- Reardon, T. C., Gray, K. M. i Melvin, G. A. (2015). Anxiety disorders in children and adolescents with intellectual disability: Prevalence and assessment. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 175-190. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.007>
- Rodríguez, S. (coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. i Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. A S. Koch (ed.), *Psychology: A*

study of a science. Study I, Conceptual and systematic. Vol. 3. Formulation of the person and the social context (p. 184-256). McGraw-Hill.

- Rogers, C. R., Lyon, H. C. i Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.
- Salgado, C. F., Martín, L. J. i Carbonero, M. Á. (2020). Impact of a Mindfulness and Self-Care Program on the Psychological Flexibility and Well-Being of Parents with Children Diagnosed with ADHD. *Sustainability*, 12(18), 7487, 1-12. <https://doi.org/10.3390/su12187487>
- Savarese, G. i Ingino, M. T. (2018). Mindfulness for disabled university students—A Sporting-Motor Activity and Meditative Workshop aimed at reducing stress and increasing coping resources. *Psychology*, 9(14), 2851-2858. <http://doi.org/10.4236/psych.2018.914164>
- Schonert-Reichl, K. A., i Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.
- Schoeberlein, D. i Sheth, S. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender: Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Neo Person.
- Schonert-Reichl, K. A. i Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Secanell, I. L. i Nuñez, S. P. (2019). Mindfulness y el abordaje del TDAH en el contexto educativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 175-188. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100011>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. i Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain. Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. Norton.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S. W., Singh, A. N. A., Singh, J. i Singh, A. D. A. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1153-1158. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.012>
- Soto, E. i Pérez, A. I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 15-28.
- Tébar, S. i Parra, M. (2015). Practicando mindfulness con el alumnado de tercer curso de educación infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 85-97. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/912/789>
- Turanzas, J. (2019). *Mindfulness y sus beneficios en el ámbito educativo*. [Consulta: 14 de juny de 2021]. <https://www.psicologia-online.com/mindfulness-y-sus-beneficios-en-el-ambito-educativo-2689.html>

- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. i Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, article 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. i Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*(2), 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>