

Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico

Luís López-González*, Alberto Amutio**, Xavier Oriol***,
y Rafael Bisquerra*

*Universidad de Barcelona (UB), **Universidad del País Vasco (UPV/EHU),
***Universidad de Santiago de Chile (Usach)

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo conocer los hábitos personales, familiares y escolares relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) y averiguar su influencia en el clima de aula y el rendimiento académico de los adolescentes. Se pretende, además, comprobar si el clima de aula ejerce un rol mediador en esta relación. Para ello, se utiliza la *Escala Breve de Clima de Clase*, la media de calificaciones globales de final de curso como medida de rendimiento académico y el *Cuestionario Breve de Hábitos de Relajación y Mindfulness Escolar*, validado en este estudio. La investigación se lleva a cabo con una muestra de 420 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Los resultados muestran que los hábitos personales y familiares de relajación/*mindfulness* predicen el rendimiento académico y esta relación está mediada por el clima de aula. No se observan diferencias por sexo en los hábitos globales de relajación.

Palabras clave: relajación, atención, educación secundaria, relaciones interpersonales, aprendizaje.

Abstract

The objective of this study was to know the personal, family and school habits related to relaxation and mindfulness and to find out their impact, both in classroom climate and academic performance in adolescents. It also aims to check whether classroom climate has a mediating role in this relationship. The mean of academic performance at the end of the academic year, the *Brief Questionnaire of Classroom Climate* and the *School Relaxation Habits Brief Questionnaire*, an instrument designed for the occasion, were used. The study was conducted with a sample of 420 students of Secondary Education and Baccalaureate in a high school center. Results showed that personal and family relaxation/mindfulness habits predicted academic performance. This relationship was mediated by classroom climate. There were not statistical differences by gender in personal, family and school habits.

Keywords: relaxation, mindfulness, secondary school, interpersonal relationships, learning.

Agradecimientos: Esta investigación fue financiada por el Programa Basal de la Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación. Universidad de Santiago de Chile.

Correspondencia: Luis López González. Av. Bellamar 12-14, Bloque C, Escalera 1, 1.º. 08860-Castelldefels, Barcelona. Telf. +34659228620. E-mail: luislopez@programatreva.com

Introducción

La influencia de los hábitos personales y familiares del alumnado en el clima del aula y el rendimiento académico ha sido objeto de investigación desde hace tiempo (Castela, 2008; López-González, 2010; Lozano, 2003; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012; Ruiz De Miguel, 2001; Stea y Torstveit, 2014). Por otra parte, en la última década se ha puesto en evidencia que la práctica de la relajación y la atención plena (*mindfulness*) contribuye a desarrollar hábitos más saludables (Arias, Franco, y Mañas, 2010; Franco, 2008) y a generar un mejor clima de aula (López-González, Amutio, y Bisquerra, 2014; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010), lo cual deriva, a su vez, en una mejora del rendimiento académico (Franco, Mañas, Cangas, y Gallego, 2010; López-González y Oriol, 2014; Wisner, 2013). En consecuencia, ya se están implementando diversos programas de relajación y *mindfulness* en los centros escolares, como, por ejemplo, el programa *Mindfulness Based Wellness Education (MBWE)* de la Universidad de Toronto, el *Mindfulness in Schools Project (MiSP)* en Inglaterra, el *Inner Kids Program*, el *Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)* y el *Stress Management and Relaxation Techniques (SMART)* en EEUU, etc. En España, cabe destacar el *Programa TREVA* (López-González, 2013), *Aulas Felices* y *Escuelas Despiertas* (López-González, 2014).

Una definición generalizada de *mindfulness* es conciencia del mo-

mento presente con aceptación (Bishop et al., 2004). Implica la observación de los pensamientos y reacciones emocionales que ocurren en cada momento con curiosidad, pero sin identificarse con ellos. Durante la práctica de *mindfulness*, la mente está relajada y atenta a la vez. Así, y por medio de la práctica continuada, los estudiantes aprenden a concentrarse en la tarea que están realizando en el momento, sin que la mente divague o se distraiga. Dicha práctica trae consigo estados de calma y serenidad. Esto le proporciona al alumnado una nueva perspectiva que facilita la reflexión (Boscaini, 2000) y el aprendizaje (León, 2008).

Existen suficientes evidencias e intervenciones que atestiguan lo beneficioso que resulta la práctica de la relajación y el *mindfulness* en la adolescencia (Amutio, 2012; Zoogman, Goldberg, Hoyt, y Miller, 2014). Así mismo, diferentes investigadores han demostrado la utilidad de la aplicación de las técnicas de relajación y *mindfulness* en el ámbito escolar con el fin de activar los recursos internos de los estudiantes (López-González, 2007; Kaspereen, 2012; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; Zenner, Herrnleben-Kurz, y Walach, 2014). Entre los diferentes estudios realizados cabe destacar el de Beauchemin, Hutchins, y Patterson (2008) en el que se aplica un programa de *mindfulness* a un grupo de 34 estudiantes con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento académico, encontrando que después del entrenamiento dicho grupo obtuvo una mejora significativa de su rendi-

miento, su autoconcepto, un aumento de sus habilidades sociales y una disminución de la ansiedad de rasgo. Del mismo modo, León (2008) encuentra una relación significativa entre atención plena (*mindfulness*) y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. Por su parte, el estudio de Amutio, Franco, Gázquez, y Mañas (2015) obtiene aumentos significativos en el nivel de autoeficacia en el rendimiento escolar después de la aplicación de un programa psico-educativo de entrenamiento en *mindfulness*. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Franco (2009) y Franco et al. (2010).

Uno de los criterios que sirven para evaluar la competencia relajatoria (López-González, 2007) y de atención plena de una persona son sus hábitos. De esta manera, Smith (2001) y Amutio (2006, 2011) otorgan mucha importancia a los hábitos y a las motivaciones relacionadas con la práctica de la relajación. Estos son evaluados mediante el *Inventario de Actividades Recordadas de Relajación* (SRRAI) (Smith, 2001) sobre actividades cotidianas informales, en el que se incluyen actividades como pasear, apreciar la naturaleza, tomarse un baño caliente, etc. Estas actividades, así como los hábitos de sueño y actividad física regular, favorecen los estados generales de relajación y *mindfulness* (Amutio, 2006, 2011). En esta línea, se han realizado diferentes investigaciones para determinar si existen diferencias por sexo en cuanto a los hábitos de relajación y *mindfulness*, proporcionando éstos resultados con-

tradictorios, ya que mientras algunos investigadores concluyen que no hay diferencias entre sexos (Lau et al., 2006), otros, como Sturges (2012), afirman que existen diferencias a favor del sexo femenino.

Entre los diferentes hábitos, uno de los más generalizados y que más preocupa a la comunidad educativa, es el excesivo tiempo que pasan nuestros adolescentes delante de una pantalla (televisor, ordenador, tabletas, etc.), a lo cual se añade la tendencia de utilizar dichas TIC como metodología habitual de enseñanza-aprendizaje. Así, y según el Informe Childwise (2009) en el Reino Unido, los niños de 5 a 16 años pasan una media de 6 horas delante de un monitor. Estudios similares en España han concluido que los niños y niñas están más de 990 horas anuales delante del televisor (Consell Audiovisual de Catalunya, 2009). Por todo ello, los efectos y posibles riesgos del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) son objeto de estudio para científicos de diversas disciplinas entre las que destaca la neurociencia (Merenich, 2013). En consecuencia, los docentes necesitan ser formados específicamente para evitar dichos riesgos (Zhu, Payette, y Dezure, 2003) y fomentar en el alumnado un uso responsable de las TIC (Medrano, Aierbe, y Orejudo, 2010).

Otra de las variables relacionadas con el rendimiento académico es el clima de aula. Se trata de una variable que ha ido evolucionando desde el primer modelo de Moos (1987) hasta nuestros días bajo múl-

tiples perspectivas (Carbonero, Martín-Antón, y Reoyo, 2011; Jennings y Greenberg, 2009; Roorda, Koomen, Spilt, y Oort, 2011; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, y Raya, 2006; Schneider y Duran, 2010). Entendemos por clima de aula la percepción subjetiva del alumnado de todas las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y con el docente, como son la organización de las tareas, la consecución de objetivos, la cohesión de grupo y el nivel de conducción del grupo-clase por parte del profesor. Dichas interacciones se basan en la calidad socio-afectiva de las relaciones entre los implicados. Diversos estudios indican que el clima de aula favorece el aprendizaje (Curby et al., 2009; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, y Pianta, 2005) y el rendimiento académico (Reyes, Brackett, Rivers, White, y Salovey, 2012; Rosario, Núñez, Valle, Paiva, y Polydoro, 2013).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, los objetivos de este trabajo fueron los siguientes: (1) Evaluar los hábitos personales, hábitos familiares-domésticos y hábitos escolares de relajación y *mindfulness* en el alumnado de ESO y Bachillerato; (2) Comprobar si existen diferencias por sexo en dichos hábitos (personales, familiares, escolares); (3) Observar la relación existente entre los hábitos de relajación, el clima de aula y el rendimiento académico; y (4) Verificar que el clima de aula ejerce una función mediadora en la relación entre los hábitos de relajación y el rendimiento.

Las hipótesis formuladas fueron: (1) Los estudiantes presentarán unas puntuaciones bajas en cuanto a hábitos personales, hábitos familiares-domésticos y hábitos escolares de relajación y *mindfulness*; (2) No se encontrarán diferencias por sexo en cuanto a los hábitos de relajación y *mindfulness*; (3) Existirá una relación positiva entre hábitos de relajación, clima de aula y rendimiento académico; (4) Los hábitos relacionados con la relajación y el *mindfulness* incidirán en el clima de aula y en el rendimiento académico y, a su vez, el clima de aula ejercerá un rol mediador en la relación entre los hábitos de relajación y el rendimiento.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 420 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato de entre 12 y 18 años procedentes de un instituto público situado en una ciudad del área metropolitana de Barcelona (España) con un nivel socioeconómico medio y una baja tasa de inmigración. Dicha muestra se reparte entre diferentes niveles educativos: primero, segundo, tercero y cuarto de ESO, y primer y segundo curso de Bachillerato (Tabla 1). Los participantes intervienen por voluntad propia después de ser debidamente informados y de que firmasen el correspondiente consentimiento.

Tabla 1

Muestra de Estudiantes por Nivel Académico, Sexo y Media de Edad Global

Nivel académico	Masculino	Femenino	%
	<i>M</i> (14.18) <i>DT</i> (1.47)	<i>M</i> (14.39) <i>DT</i> (1.39)	
1.º ESO	40	44	20.0
2.º ESO	47	38	20.2
3.º ESO	44	45	21.2
4.º ESO	46	45	21.7
1.º Bach.	19	35	12.8
2.º Bach.	5	12	4.1
Total	201	219	100.0

Instrumentos

Cuestionario Breve de Hábitos de Relajación y Mindfulness Escolar (CBHRME).

Ante la ausencia de instrumentos específicos que midiesen estas variables, los autores del presente artículo elaboran este cuestionario, inspirado en el *Smith Recalled Relaxation Activities Inventory (SRRAI)* de Smith (2001) sobre actividades cotidianas informales. La versión preliminar de la escala, que se elabora a partir de la literatura existente, incluye 15 respuestas tipo Likert del 1 al 4 (1 = nunca; 2 = a veces; 3 = con frecuencia; 4 = siempre). Se diseñan preguntas relacionadas con los factores *hábitos de relajación personales*, *hábitos de relajación en el entorno familiar* y *hábitos en la escuela*. Se realiza un estudio piloto con una muestra pequeña y se eliminan aquellos ítems que presentan un peso factorial inferior a .35. Para poder determinar el

número de factores de la escala se tienen en cuenta los criterios de Kaiser-Gutman y el *scree-test* de Cattell. De acuerdo a estos criterios se sugiere la retención de 3 factores superiores a 1.00. La versión final de la escala consta de 11 ítems que se agrupan en tres dimensiones: *hábitos personales*, *hábitos familiares-domésticos* y *hábitos escolares* de relajación y *mindfulness* (ver Tabla 2). Su validez de contenido se calcula mediante plantilla de doble entrada en la cual diversos expertos relacionan los ítems con sus posibles dimensiones y el 100% de las respuestas son correctas. Para la validez de criterio se comparan los resultados con la opinión de docentes no participantes en el estudio y miembros del Consejo Escolar. Algunos aplican su criterio como docentes y otros como padres. En todos los casos se aceptan los resultados como normales.

Escala Breve de Clima de Clase, La EBCC (Escala breve de clima de

clase) de López-González y Bisquerra (2013) es un cuestionario tipo *Likert* de 0 a 3 que consta de 11 ítems agrupados en dos dimensiones: *cohesión de grupo* (grado de satisfacción, implicación y cohesión existente entre los mismos) y *conducción del grupo-clase* (orden y organización, orientación a la tarea y calidad de la relación entre docente y educandos). Su fiabilidad, según el coeficiente *alfa de Cronbach* es de .83 y un coeficiente Omega de McDonald de .85

Los datos sobre la validez arrojaron índices moderadamente adecuados para este cuestionario ($\chi^2/df = 3.17$; CFI = .93; IFI = .90; RMSEA = .06; SRMR = .04). Se calcula la fiabilidad compuesta de cada dimensión y de la puntuación global de clima. La fiabilidad compuesta es de .67 para la dimensión de *cohesión de grupo* y la varianza media extractada (VME) es de .59. En la dimensión de *conducción de grupo-clase*, el índice de fiabilidad compuesta es de .72 y la VME es de .63. Finalmente, para el factor de *clima global* la fiabilidad compuesta es de .69 y la VME es de .61, lo que implica que el 61% de la varianza del clima de clase ha sido capturado por el constructo.

Rendimiento académico. La medición del rendimiento académico, como el nivel de desempeño escolar del alumnado, se realiza por medio de las medias globales correspondientes a las calificaciones de final del curso del año en que se realizaron los cuestionarios.

Procedimiento

Después de obtener el visto bueno del comité ético, se contacta con el director del centro educativo para informarle de los objetivos de la investigación y para solicitarle la implicación del alumnado, los docentes, la Secretaría del Centro y las familias. En segundo lugar, se pide el consentimiento de los padres. Posteriormente, a mediados de curso, una vez consolidado el clima del aula, se administró al alumnado el CBHRME (*Cuestionario Breve de Hábitos de Relajación y Mindfulness Escolar*) y la EBCC (*Escala Breve de Clima de Clase*) en las dependencias del centro, para lo cual dispusieron de 15 minutos. Al acabar el curso escolar se solicitan las calificaciones finales y se obtienen las medias globales correspondientes de las calificaciones de final de curso.

Análisis estadísticos

Se utiliza el paquete estadístico SPSS 19.0 para las correlaciones y el análisis factorial exploratorio. La validez factorial confirmatoria del CBHRME se comprueba mediante el programa AMOS 5.0. Se usa el método de máxima verosimilitud junto con el procedimiento *bootstrapping*. El análisis de mediación se realiza mediante el macro PROCESS de SPSS para modelos con múltiples variables independientes. Este análisis estima el efecto indirecto, los errores estándar y los intervalos de confianza (Preacher y Hayes, 2008). Se utiliza el procedimiento *bootstrapping* no para-

Tabla 2

Relación de Ítems de Hábitos Personales, Familiares-Domésticos y Escolares de Relajación/ Mindfulness y Pesos Factoriales del Cuestionario CBHRME

Dimensión (Hábitos)	Ítems	Peso factorial
Personales	Ítem 4: Cada día necesito estar a solas conmigo mismo/a.	.714
	Ítem 1: Busco sensaciones de paz calma y tranquilidad.	.693
	Ítem 10: Me gusta escuchar el puro silencio.	.723
	Ítem 7: Me gusta hacer las cosas poco a poco.	.485
Familiares- domésticos	Ítem 2: En casa hay un ambiente de paz y tranquilidad.	.631
	Ítem 8: En casa se come sin la TV conectada	.702
	Ítem 11: Acostumbro a hacer las cosas sin tensión y sin ponerme nervioso.	.624
Escolares	Ítem 3: En clase hacemos ejercicios de concentración.	.759
	Ítem 5: Comenzamos las clases con algún ejercicio de atención.	.593
	Ítem 9: Los profesores se ocupan de nuestra postura corporal en clase.	.721
	Ítem 6: Hacemos algún ejercicio de descanso o relajación en clase.	.859

métrico con 5000 repeticiones para estimar los intervalos de confianza del 95% y verificar el efecto mediador de la variable clima emocional. El nivel de significación utilizado es $p < .05$.

Resultados

Propiedades Psicométricas del Cuestionario Breve de Hábitos de Relajación y Mindfulness Escolar (CHRME)

Un análisis de los componentes principales con rotación *oblimin* directo extrae cinco factores aunque el *scree* test sugiere que a partir de tres factores la varianza explicada disminuye de forma acentuada y por lo tanto se opta por utilizar los tres factores divididos en *Hábitos personales de relajación/mindfulness*, *hábitos*

familiares-domésticos de relajación/ mindfulness, y *hábitos escolares de relajación/mindfulness*. Los ítems que tienen un peso factorial inferior a .35 (Tabla 2) son eliminados. La fiabilidad global de la escala (alfa de cronbach) es de .72 (ver Tabla 3).

Existen correlaciones estadísticamente significativas entre los tres factores que componen el CBHRME: *hábitos personales* y *hábitos escolares* ($r = .179$; $p < .003$); *hábitos personales* y *hábitos familiares-domésticos* ($r = .237$; $p < .001$) y entre *hábitos familiares-domésticos* y *hábitos escolares* ($r = .234$; $p < .001$).

Análisis factorial confirmatorio

Para calcular la fiabilidad compuesta y la VME se lleva a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizándose el método de *oblimin* di-

Tabla 3

Varianza Media Extractada, Fiabilidad Compuesta y Omega de McDonald (Solución de Uno y Tres Factores)

	Global de relajación y <i>mindfulness</i>	Hábitos personales	Hábitos familiares-domésticos	Hábitos escolares
Varianza media extractada	.52	.61	.56	.53
Fiabilidad compuesta	.74	.82	.80	.82
Omega de McDonald	.73	.82	.78	.84
Alfa de Cronbach	.72	.80	.78	.83

recto para la estimación de los parámetros. A partir del AFC se calculan la fiabilidad compuesta de cada factor y de la escala global que muestra unos índices superiores a .70, observándose lo mismo al calcular el valor omega de McDonald. Respecto a la VME, ésta es superior a .50 (VME = 52.3%) en la escala en la solución de factor único y también superior a .50 en la solución de tres factores (véase Tabla 3).

Para evaluar la bondad de ajuste del modelo se utilizan diferentes índices: (a) la ratio entre *chi cuadrado* y los grados de libertad (χ^2/gl), puesto que χ^2 es muy sensible al tamaño muestral (Jöreskog y Sörbom, 1993); (b) *Índice de Ajuste Comparado* (CFI); (c) *Índice de Ajuste Incremental* (IFI); (d) *Raíz Cuadrada del Error de Aproximación* (RMSEA); y (e) *Raíz Cuadrática Media de Residuales Estandarizada* (SRMR). Para el indicador (χ^2/gl) se suelen aceptar valores inferiores a 5 (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, y Müller, 2003). Según Hu y Bentler (1999) son aceptables valores CFI e IFI superiores a .90, junto con valores iguales o menores de .06 para RMSEA,

y .08 para SRMR. Los resultados obtenidos indican un buen ajuste del modelo (Tabla 3). Se somete a prueba un modelo jerárquico de segundo orden (Factor global de relajación y *Mindfulness*) con tres dimensiones de primer orden (Hábitos personales; Hábitos familiares-domésticos; Hábitos escolares). Los resultados del modelo muestran un ajuste aceptable: $\chi^2/gl = 2.02$; $gl = .41$; CFI = .92 IFI = .92; RMSEA = .05; SRMR = .04.

Análisis descriptivos y correlaciones

Por lo que concierne a los *hábitos personales* ($M = 1.81$; $DT = 0.50$), los resultados indican que el 59.4% de los estudiantes no solían estar *a solas ellos mismos* y un 59% manifiestan no gustarles *realizar las cosas poco a poco*. Así mismo, la mitad (50.5%) no acostumbran a buscar *la paz y la tranquilidad* y al 56.6% no le gusta *estar en silencio*. Además, el 45.9% no siente ni se concentra en lo que hacía.

En cuanto a *hábitos familiares-domésticos de relajación* ($M = 1.29$; $DT = 0.53$), el 48.8% dice gozar de

suficiente paz y tranquilidad en casa. El 55.4 % manifiesta no apagar nunca la televisión y solamente el 9% de las familias manifiesta *comer siempre con la TV* apagada. El 53.7% señala que acostumbra a hacer las cosas *sin tensión y nerviosismo*.

En lo referente a *hábitos escolares de relajación y mindfulness* ($M = 0.95$; $DT = 0.65$), el 46.8% manifiesta que nunca se hacían en clase ejercicios para *mejorar la concentración*, un 39.6% dice que a veces, y un 8.3% con frecuencia; tan solo el 5.3%, manifiesta siempre. Asimismo, en cuanto a los *ejercicios de atención* realizados en clase, el 38.8% señala que nunca comienzan las clases con ejercicios de atención y el 45.6% dice que a veces. Solamente el 12.6% señala que los profesores se dedican con frecuencia a *captar la atención* y el 2.8% afirma que siempre lo hacen. En cuanto al *control postural* por parte de los docentes, el 48.2% del alumnado advierte que normalmente en clase sí hay *control postural* (24.1%, con fre-

cuencia y 24.1%, siempre), pero el 51.8% dice lo contrario. Así mismo, el 45.3% del alumnado afirma que los profesores nunca *hacen algún ejercicio de descanso o relajación en clase*, el 41.9% manifiesta que lo hacen a veces, un 8.8% con frecuencia, y tan solo un 4% afirma que los hacen siempre.

Se realiza una comparación por sexos para ver si existían diferencias en las medias y se calculó también el tamaño del efecto (d de cohen) (pequeño $< .50$; moderado $.50-.79$; grande $\geq .80$).

Por lo que concierne al factor sexo, no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas ni en la media global, ni en los factores de hábitos personales y hábitos escolares. Sí se observan diferencias en *hábitos familiares y domésticos* donde los chicos puntúan más alto que las chicas ($M = 1.36$ vs $M = 1.21$; $p < .05$; $d = -0.28$). Sin embargo, el tamaño del efecto asociado a estas comparaciones es bajo en todas ellas (véase Tabla 4).

Tabla 4

Diferencias de Sexo en el Cuestionario Breve de Hábitos de Relajación y Mindfulness Escolar

Variables	Mujeres		Hombres		t	d
	M	DT	M	DT		
1. Hábitos personales	1.81	(.44)	1.81	(.47)	.009	0.00
2. Hábitos familiares-domésticos	1.21	(.54)	1.36	(.52)	2.38*	-0.28
3. Hábitos escolares	.91	(.61)	1.00	(.69)	1.26	-0.13
4. Hábitos Global	1.30	(.37)	1.42	(.42)	1.27	-0.30

* $p < .05$.

Tabla 5

Medias, Desviación Típica y Correlaciones entre Todas las Variables

Variable	M	DT	1	2	3	4	5	6
1. Hábitos Global	1.39	(.39)	—					
2. H. personales	1.81	(.50)	.71***	—				
3. H. familiares-Domésticos	1.29	(.53)	.62***	.23***	—			
4. H. escolares	.95	(.64)	.73***	.17**	.23***	—		
5. Clima aula	2.9	(.46)	.24***	.23***	.21***	.16**	—	
6. Rendimiento	5.2	(1.4)	.26***	.27***	.13*	.15**	.15**	—

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se realizan correlaciones entre todas las variables de estudio y se hallan relaciones estadísticamente significativas entre la media de *hábitos de relajación* y *mindfulness* (global) y el *clima del aula* ($r = .24, p < .000$). Además, se observa una correlación estadísticamente significativa entre los *hábitos de relajación/mindfulness* y el *rendimiento académico* ($r = .26, p < .000$), así como entre clima del aula y rendimiento académico ($r = .16, p < .003$) (Tabla 5).

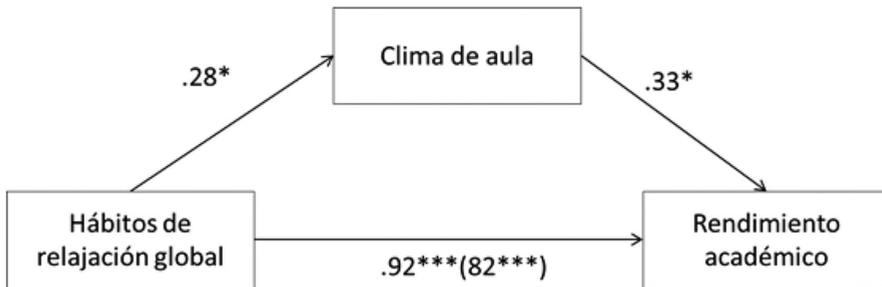
Análisis de mediación

Se realiza un análisis de mediación para observar si los hábitos de relajación y *mindfulness* (X) presentan efectos indirectos significativos sobre el rendimiento académico (Y) a través del clima de aula (M). El efecto indirecto del clima de aula se encuentra entre 0.089 y 0.224 con un intervalo de confianza del 95%. Como el 0 no se encuentra dentro de ese intervalo de confianza, los hallazgos sugieren que el efecto indirecto a través del clima de aula es significativo. Como

puede observarse en la Figura 1, los hábitos de relajación y *mindfulness* muestran un efecto total significativo sobre el rendimiento académico y con la introducción del mediador el efecto directo disminuye, pero sigue siendo significativa la relación entre (X) e (Y), por lo que se considera una mediación parcial (ver Figura 1).

Discusión

En relación al primer y segundo objetivo de esta investigación, y dadas las puntuaciones obtenidas en el cuestionario *CBHRME* se puede afirmar que los hábitos de relajación y *mindfulness* del alumnado de ESO y Bachillerato son mejorables y que el sexo no es un factor discriminatorio, tal y como indican algunos estudios (Lau et al., 2006), y en contraposición a otros que afirman lo contrario (Sturges, 2012). Así, y de acuerdo a lo planteado en la primera hipótesis, los estudiantes presentan unas puntuaciones bajas en cuanto a hábitos personales, hábitos familiares-domésticos



* $p < .05$. *** $p < .001$.

Figura 1. Modelo de mediación simple.

cos y hábitos escolares de relajación y *mindfulness*. Además, se confirma la segunda hipótesis, ya que no se han encontrado diferencias por sexo en cuanto a los hábitos globales de relajación y *mindfulness*, siendo las puntuaciones igual de bajas en chicos que en chicas.

Respecto al tercer objetivo, los resultados indican, en consonancia con otros estudios (Beauchemin et al., 2008; Franco et al., 2010; Radel, Sarrazin, Legrain, y Goban, 2009; Zenner et al., 2014) que los hábitos globales de relajación y *mindfulness* correlacionan positivamente con el rendimiento académico y el clima de aula, verificándose así la tercera hipótesis de la investigación. La práctica del *mindfulness* o atención plena, además de incluir la relajación, incorpora otros elementos o componentes como puede ser el entrenamiento en ciertas habilidades cognitivas de atención, concentración y memoria. Por ello, puede ser considerada como una técnica efectiva para controlar los patrones de pensamientos caóticos y repetitivos (Del-

gado et al., 2010; Franco et al., 2010), los cuales están relacionados con el estrés o con pensamientos de ineficacia que limitan las habilidades cognitivas y el equilibrio personal, dificultando el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, algunos estudios (Amutio et al., 2015; León, 2008), muestran que una intervención basada en *mindfulness* en un centro escolar permitía al alumnado mejorar sus habilidades de procesamiento de la información y orientarse de forma más eficaz en la tarea académica. Similares resultados se observan en una investigación impulsada por Franco et al. (2010) con estudiantes de secundaria en la que otra intervención basada en *mindfulness* propicia un aumento significativo del rendimiento académico, la mejora del autoconcepto, así como la disminución de la ansiedad del alumnado. Así, la presente investigación apunta a la necesidad de aplicar técnicas de relajación y *mindfulness* que favorezcan en el alumnado la adquisición de hábitos para potenciar su rendimiento.

Finalmente, y en relación al cuarto objetivo, los resultados obtenidos demuestran que los hábitos relacionados con la relajación y el *mindfulness* inciden en el clima de aula y en el rendimiento académico; y que, a su vez, el clima de aula ejerce un rol mediador en la relación entre los hábitos de relajación y el rendimiento, confirmándose la cuarta hipótesis planteada. Desde este punto de vista, la práctica de relajación y *mindfulness* propiciaría una mejora de las interacciones entre los compañeros y la relación profesor-alumno, es decir, del clima de aula, al incrementar la sensación de bienestar propio y generar un interés por el bienestar de los demás, hecho que permite disfrutar en mayor grado de las relaciones interpersonales facilitando conductas más altruistas (Amutio, Martínez-Taboada, Hermosilla, y Delgado, 2014; Franco, De la Fuente, y Salvador 2011). Cabe destacar, por tanto, que los beneficios individuales que aportan este tipo de hábitos favorecen la adquisición y el establecimiento de relaciones interpersonales en el aula, las cuales han demostrado ser un importante predictor del rendimiento académico (Berger, Álamos, Milicia, y Alcalay, 2013).

De acuerdo con este resultado, los hábitos de relajación y *mindfulness* muestran una relación directa con el rendimiento, pero se debe tener presente que el clima que se genere dentro del aula es también una variable importante. En este sentido, cabe destacar que el rol del profesor/a es fundamental. El clima es en gran parte

una responsabilidad del profesorado, que puede favorecer metodologías y dinámicas dentro del aula que propicien una afectividad positiva entre el propio alumnado, y entre éste y el profesorado. Diferentes estudios realizados con anterioridad ya plantean la importancia del clima de aula para posibilitar un mayor interés del alumnado en los procesos de aprendizaje y por tanto un mayor desempeño académico (Patrick, Kaplan, y Ryan, 2011; Reyes et al., 2012; Rimm-Kaufman et al., 2005; Rosario et al., 2013).

Los hábitos (personales, familiares y escolares) relacionados con la relajación y el *mindfulness* influyen en el clima del aula y, por tanto, en el rendimiento académico. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que tanto los hábitos personales como los familiares-domésticos están sufriendo grandes cambios en nuestros días (abuso de los *smartphones*, TV, y otros dispositivos, descontrol del sueño, etc.). Ello propicia que a menudo el entorno familiar no sea el más adecuado para estudiar. En cuanto al aula, se dedican pocos esfuerzos por parte de los docentes al fomento de la relajación, el descanso y la conciencia postural. Además tampoco se realiza de forma suficiente una estimulación motivadora del interés y de la atención (concentración) como factores psicopedagógicos a tener en cuenta en la tarea de enseñanza-aprendizaje (González y Paoloni, 2015; López-González y Oriol, 2014; Regueiro, Suárez, Valle, Núñez, y Rosario, 2015). Por tanto, si se tienen en cuenta los hallazgos obtenidos en

referencia a la influencia de los hábitos de relajación y *mindfulness* en el clima y el rendimiento académico, resulta imprescindible que la escuela trabaje en consonancia con las familias para desarrollar hábitos de bienestar relacionados con la relajación/*mindfulness*.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se debe seguir investigando con muestras de estudiantes más amplias, ya que esta investigación se circunscribe solamente a un centro educativo. Así mismo, habría que centrar dichas investigaciones especialmente en la relación entre hábitos (*personales, familiares-domésticos y escolares*) y rendimiento académico dado que las correlaciones con esta última variable, a pesar de ser significativas, son bajas. De cara a futuras líneas de investigación, sería interesante conocer, por ejemplo, las relaciones existentes entre el visionado de TV antes de asistir al colegio y el rendimiento académico, así como realizar un estudio prospectivo de cómo se relajan los adolescentes. Finalmente, se ha de seguir evaluando el impacto de diferentes programas psicoeducativos de relajación y *mindfulness* en el clima de aula y rendimiento académico.

En cuanto a las implicaciones y el significado educativo de este estudio, cabe destacar la importancia de fomentar los hábitos personales y familiares-domésticos para el bienestar emocional y rendimiento académico. Resulta clave la toma de conciencia sobre la responsabilidad de las familias en los procesos educativos de sus

hijos (Consejo Escolar del Estado, 2014), mediante la puesta en marcha de programas de concienciación y cambios de hábitos en el entorno familiar. El apoyo de la familia para el desarrollo de hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) es fundamental para potenciar el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otra parte, se cree necesaria la inclusión de la relajación y *mindfulness* en los centros educativos a través de programas, como por ejemplo el Programa TREVA, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, basado en el aprendizaje de nueve competencias específicas (atención, respiración, relajación, visualización, voz-habla, conciencia sensorial, postura, energía y movimiento), e implementado ya en más de 40 centros españoles (López-González, 2007). En primer lugar, debe fomentarse la práctica de técnicas de relajación con el objetivo reducir la activación y aumentar el descanso en el aula para, posteriormente, realizar prácticas de *mindfulness* a fin de incrementar la conciencia corporal, la cognitiva y la emocional. En este sentido, resulta indispensable la formación de los docentes en técnicas de relajación y *mindfulness* (Delgado et al., 2010; López-González, 2007). Los programas de formación han de incluir el componente psicoeducativo de concienciación sobre las ventajas de estas técnicas para el desarrollo del bienestar y del rendimiento académico del alumnado.

Referencias

- Amutio, A. (2006). *Relajación y meditación: Un manual práctico para afrontar el estrés*. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Amutio, A. (2011). Autorregulación emocional y control del estrés: relajación y reevaluación cognitiva. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 1-15). Barcelona: Wolters-Kluwer.
- Amutio, A. (2012). Entrenamiento en técnicas de relajación para estudiantes de Primaria y Secundaria. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 1-17). Barcelona: Wolters-Kluwer.
- Amutio, A., Martínez-Taboada, C., Hermosilla, D., y Delgado, L. C. (2014). Enhancing relaxation states and positive emotions in physicians through a mindfulness training program: A one-year study. *Psychology, Health & Medicine*, 20(6), 720-731. doi: 10.1080/13548506.2014.986143
- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J. J., y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena (*Mindfulness*) en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psicológica*, 14(2), 15-25. doi:10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp
- Arias, J. F., Franco, C., y Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Estudios sobre Educación*, 19, 31-52.
- Beauchemin, J., Hutchins, T., y Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 3(1), 34-35.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2013). Academic performance and personal and contextual dimensions of socioemotional learning: Evidence of its association in Chilean students. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L. E., Anderson, N., y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology*, 11, 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077
- Boscaini, F. (2000). La relajación como mediadora para el reconocimiento, control y autoafirmación de la personalidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 3(66), 15-23.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Castela, A. (2008). Proyecto de investigación: Influencia de las relaciones familiares en el comportamiento de los escolares. *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*, 13. Recuperado de http://www.csi.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANGELA_CASTELA_2.pdf.
- Childwise (2009). *Childwise Mónica Report 2009-2010*. Recuperado de <http://www.childwise.co.uk/mónica/html>
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consell Audiovisual de Catalunya (2009). *Usos i actituds juvenils davant les no-*

- ves *finestres audiovisuais*. *Alfabetização audiovisual*. Barcelona: A. Tous.
- Curby, T., Lo Casale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M.,... Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20, 346-372. doi: 10.1080/1040928080258128
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M. I., Robles, H., y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*Mindfulness*) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(3), 511-532.
- De Stefano D., y LeFevre, J. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behaviour*, 23, 1616-1641. doi:10.1016/j.chb.2005.08.012
- Franco, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-25.
- Franco, C. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal sobre un grupo de alumnos/as de bachillerato. *Suma Psicológica*, 16(2), 113-120.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., y Gallego, J. (2010). The applications of mindfulness with students of secondary school: Results on the academic performance, self-concept and anxiety. En M. D. Lytras, P. Ordóñez, A. Ziderman, A. Roulstone, H. Maurer, y J. B. Imber (Eds), *Knowledge management, information systems, E-learning, and sustainability research* (pp. 83-97). Atenas: Springer Berlin-Heidelberg.
- Franco, C., De la Fuente, M., y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en las medidas de crecimiento y autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- González, A., y Paoloni, P. (2015). Implicación y rendimiento en física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11370
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and students. *International Journal of Stress Management*, 19, 238-250. doi: 10.1037/a0029195
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L. S.,... Devins, G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445-1467. doi: 10.1002/jclp.20326
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Jour-*

- nal of Education and Psychology, 1*(3), 17-26.
- López-González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-González, L. (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2364/LLG_TESI.pdf?sequence=1
- López-González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science, 4*, 26-32.
- López-González, L., y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *ISEP SCIENCE, 5*, 62-77.
- López-González, L. (2014). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-González, L., y Oriol, X. (2014). ¿Existe relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico? Estudio en un centro de secundaria. En B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, N. García, A. Giner, N. Pérez-Escoda, y A. Tey (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional, Psicología Positiva y Bienestar* (pp. 39-53). Barcelona, España. Recuperado de https://biblioteca-digital.ipb.pt/bitstream/10198/11626/3/Congr%C3%A9sEmocional_2014%20pdf
- López-González, L., Amutio, A., y Bisquerra, R. (2014). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria. En B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, N. García, A. Giner, N. Pérez-Escoda, y A. Tey (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional, Psicología Positiva y Bienestar* (pp. 504-521). Barcelona, España. Recuperado de https://biblioteca-digital.ipb.pt/bitstream/10198/11626/3/Congr%C3%A9sEmocional_2014%20pdf
- Lozano, A. (2003). Factores personales familiares, académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 1*, 43-46.
- Medrano, C., Aierbe, A., y Orejudo, S. (2010). Television viewing profile and values: Implications for moral education. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 57-76.
- Mercenich, M. M. (2013). *Soft-wired. How the new science of brain plasticity can change your life*. San Francisco: Parnassus.
- Moos, R. H. (1987). *Evaluating educational environments*. Londres: Jossey Bass.
- Patrick, H., Kaplan, A., y Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367-382. doi: 10.1037/a0023311
- Preacher, K. J., y Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., y Gobancé, L. (2009). Subliminal priming of motivational orientation in educational settings: Effect on academic performance moderated by mindfulness. *Journal of Research in Personality, 43*(4), 695-698. doi: 10.1016/j.jrp.2009.02.011

- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., y Rosario, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12641
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. doi: 10.1037/a0027268
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J., y Pianta, R.C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377-394.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Rosario, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., y Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching in high school when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25-45. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6215
- Rubin, J. (2012). Technology's impact on the creative potential of youth. *Creativity Research Journal*, 24, 252-256. doi: 10.1080/10400419.2012.677370
- Ruiz De Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., y Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Schneider, S. H., y Duran, L. (2010). School climate in middle schools: A cultural perspective. *Journal of Research in Character Education*, 8(2), 25-37.
- Schonert-Reichl, K. S., y 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. doi: 10.1007/s12671-010-0011-8
- Smith, J. C. (2001). *Entrenamiento ABC en relajación: Una guía práctica para los profesionales de la salud*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Stea, T. H., y Torstveit, M. K. (2014). Association of lifestyle habits and academic achievement in Norwegian adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14, 829. doi: 10.1186/1471-2458-14-829
- Sturgess, M. A. (2012). *Psychometric validation and demographic differences in two recently developed trait mindfulness measures*. Tesis doctoral. Wellington, Universidad de Victoria. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10063/2569>.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Wisner, B. L. (2013). An exploratory study of mindfulness meditation for alterna-

- tive school students: Perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness*, 5, 626-638. doi: 10.1007/s12671-013-0215-9
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603-623.
- Zhu, E., Payette, P., y Dezure, D. (2003). An introduction to teaching online. *CRLT Occasional Papers*, 18, 1-6. Recuperado de http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no18.pdf.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., y Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302.

Luis López-González, Profesor de Postgrado de la Universidad de Barcelona (UB). Coordinador del Grupo de investigación GREMIND, Director del Máster en Relajación, Meditación y *Mindfulness* y del Programa TREVA del Instituto de Ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona (ICE-UB). Autor de libros y artículos sobre esta temática. Sus principales líneas de investigación son la aplicación de las técnicas de relajación y *mindfulness* en el entorno educativo.

Alberto Amutio, Profesor Agregado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Imparte docencia en el Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Especialista en el Manejo del Estrés por la *Roosevelt University* (Chicago, USA). Sus principales líneas de investigación son la aplicación de las técnicas de relajación y *mindfulness* a diversas poblaciones y el estudio del síndrome del quemado o *burnout*.

Xavier Oriol, Profesor Asociado de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Es miembro del Departamento de Gestión y Políticas Públicas de la Facultad de Administración y Economía y del *Centre for Experimental Social Science* (Oxford-Usach). Participa como coinvestigador en diferentes proyectos de I+D en Chile y España. Sus principales líneas de investigación son: la autoregulación y heteroregulación emocional en diferentes ámbitos, la evaluación de programas de educación socioemocional y el bienestar de la infancia y adolescencia en sistema de protección.

Rafael Bisquerra, Profesor catedrático (emérito) de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Director del Postgrado de Educación Emocional y Bienestar de la Universidad de Barcelona. Autor de numerosos artículos científicos y divulgativos. Sus principales líneas de investigación son: la educación, la inteligencia y las competencias socio-emocionales.

Fecha de recepción: 05-02-2015

Fecha de revisión: 18-09-2015

Fecha de aceptación: 13-11-2015