

Análisis del nivel de inclusión y posibles barreras de las técnicas de desarrollo de la inteligencia emocional y en particular del mindfulness en el área de Educación física en la ESO

Analysis of the inclusion level and possible barriers of the development techniques of emotional intelligence and in particular that of mindfulness in the area of Physical Education in ESO

Sandra Constantino Murillo, José Antonio Navia Manzano
Universidad Politécnica de Madrid (España)

Resumen. El objetivo fue analizar el nivel de penetración de técnicas de desarrollo de la inteligencia emocional (IE) y en particular del mindfulness, así como las posibles dificultades de la práctica en la clase de educación física (EF) percibidas por los docentes. Se elaboró un cuestionario tipo Likert con 20 ítems con cuatro dimensiones referidos a los docentes: formación universitaria, experiencia personal, desarrollo profesional y dificultades de aplicación en las clases y fue distribuido por internet al territorio Español siendo respondida por 79 docentes de EF de la etapa de Secundaria (41 mujeres y 38 hombres), con una media de edad de 38.5 ± 8.8 . Para determinar la fiabilidad del cuestionario se realizó el análisis exploratorio y confirmatorio, se encontró otro modelo alternativo de cuestionario que permite más estudios con mayor índice de ajuste en los resultados. La metodología aplicada fue cuantitativa con un diseño transversal y procedimiento selectivo. Los resultados reflejaron que el 81% de los docentes recibieron una escasa formación universitaria frente a un 19% que afirmaron que sí la habían recibido. También se destacó el escaso desarrollo profesional (47% planificaban contenidos para desarrollar la IE, frente a un 53%), siendo ambos factores los que más dificultades generaron al incluir las técnicas de desarrollo de habilidades emocionales en las clases. Además se observó un efecto significativo en la edad, el sexo y los años de experiencia de los docentes ($p < .05$) en la inclusión de técnicas de desarrollo de la IE. Los resultados concluyeron que las dificultades más destacadas por los profesores son la escasa formación recibida en la universidad y el desconocimiento del mindfulness como técnica innovadora y sus beneficios.

Palabras clave: Educación, competencias emocionales, beneficios, formación y habilidades.

Abstract. The objective was to analyze the level of inclusion of techniques for the development of emotional intelligence (EI) and mindfulness in particular, as well as the possible difficulties perceived by the teachers when imparting a physical education (PE) class. A Likert-type questionnaire of 20 items spread amongst four dimensions (university education, personal experience, professional development, and difficulties in applying it in class) was developed and distributed online within the Spanish territory. 79 PE teachers of the secondary school answered the questionnaire (41 women and 38 men), with an average of 38.5 ± 8.8 years. To determine the reliability of the questionnaire, an exploratory and confirmatory analysis was carried out, bringing as result an alternative questionnaire model which provided a higher reliability index of adjustment in the results. The applied methodology was quantitative with a cross-sectional design and selective procedure. The results reflected that 81% of teachers received little university training compared to 19% who stated that they had received it, the scarce professional development was also highlighted (47% planned content to develop EI, compared to 53%), both factors representing the main source of difficulties generation for teachers when including emotional skills development techniques in their classes. In addition, a significant impact was observed in the age, gender and years of experience of the teachers ($p < .05$) including EI development techniques. The results concluded that the most notable difficulties for the teachers are: the scarce training received at the university and the ignorance of mindfulness as an innovative technique and its benefits.

Keywords: Education, emotional competencies, benefits, training and skills.

Introducción

Relevancia del desarrollo de la IE en el docente

Se realiza una aproximación significativa a los docentes como principal fuente de conocimiento y formación que los alumnos reciben diariamente, enfatizando la importancia que su capacidad y destreza en las habili-

dades en IE y su inclusión en la enseñanza son necesarias en el aula (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez & Pérez, 2000; Berrocal & Extremera, 2002). Viene relacionado y suscitado con la definición de IE como «La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual» (Mayer & Salovey, 1997), Berrocal & Extremera (2002) afirman que esta

habilidad amplía la capacidad de percibir, asimilar y comprender los sentimientos de una manera adecuada, la facultad de comprenderlos y la agilidad para normalizar el propio estado anímico y el de los demás.

La IE en los ámbitos Educativos y Deportivos

Según Berrocal & Ruiz (2008), con el siglo XXI en España se ha implantado una mayor consciencia en cuanto a la importancia de ofrecer una educación social y emocional en la escuela, persiguiendo la resolución de conflictos en el colectivo educativo, ofreciendo las herramientas que más se ajusten tanto al desarrollo de las habilidades emocionales como a las personales. Espada & Calero (2012), consideran la asignatura de EF como una vía excelente para trabajar estos aspectos que ayudan a desarrollar la IE. Es preciso programar y llevar a cabo sesiones emprendedoras y dinámicas de tareas individuales y grupales, de esta forma, los alumnos podrán experimentar e interiorizar la IE con el objetivo de que aprendan a reconocer, controlar y gestionar las propias emociones y desarrollar sus destrezas sociales.

Fernández & Navarro (1989) afirman que los aspectos físico, motriz, afectivo y social, son términos esenciales que constituyen el soporte de la EF, incluyendo posteriormente los aspectos afectivo y social en el currículum, debido a la gran importancia y relación con la IE. El equipo de investigación de Mañas et al. (2014) resalta que es preciso que los docentes tengan la labor de fomentar una práctica de diferentes técnicas (e.g., mindfulness) para que se desarrollen las competencias emocionales en el aula «Los docentes han de asumir responsabilidades que conlleven ejercitar la consciencia propia y autoconocimiento, la percepción y regulación de las propias emociones, la tolerancia, las habilidades interpersonales e intrapersonales, el afecto hacia los demás y hacia uno mismo, el respeto y la atención» (p.195). Constantino & Espada (2021) plantea en su investigación una unidad didáctica basada en mindfulness y biodanza para desarrollar la IE, afirman que el empleo de estas técnicas favorece el desarrollo de la IE en cuanto a la atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones.

Sobre la IE en el deporte se proyectaron métodos de desarrollo de la IE en la planificación de los deportistas con el fin de reducir y dominar el estrés (Riera, 1985). Investigaciones más recientes como la de Acebes & Rodríguez (2019) plantean que «Las actividades físico-deportivas presentan el contexto idóneo para plantear la percepción y expresión de emociones, comprensión emocional o recrean situaciones de una necesaria

regulación emocional» (p.300).

El Mindfulness y contexto escolar

Bisquerra (2008) propone una serie de condiciones a tener en cuenta por los docentes para introducir la IE en el ámbito educativo, donde primeramente se proyecta un soporte y fundamentación conceptual sobre el mindfulness para llevarlo a la práctica y la formación adecuada.

El pionero Kabat-Zinn (2010), menciona que el mindfulness es «Prestar atención de una manera especial: intencionadamente, en el momento presente y sin juzgar» (p.18), hace referencia al desarrollo de las habilidades que consiguen una mejora en la atención de lo que se vive en cada momento. Desarrolla el programa MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), con ocho semanas de duración en la Universidad de Massachusetts para pacientes con dolor crónico. Con sorprendentes resultados, fue promovido al ámbito educativo. Actualmente se sigue practicando por los numerosos beneficios que conlleva su práctica. Según Cardaciotto (2005), el mindfulness engloba dos componentes diferenciados: la observación en el instante presente, que efectúa una continua búsqueda de las prácticas externas designadas a los eventos contextuales, como a las internas (pensamientos, emociones, etc.) y la aceptación o comprensión de lo que nos sucede sin una predisposición defensiva (indispensable para avanzar y poder realizar cambios reales). Para concluir, González (2013) recoge y aclara en su guía para educadores que «El mindfulness no consiste en relajarse, no es renunciar a nuestras emociones, no tiene que ver con apartarnos de la vida, no es difícil de practicar, únicamente requiere una rutina, no es convertirnos en una nueva religión, no se trata de trascender la vida ordinaria, no representa mantener la mente en blanco o de desocuparla de pensamientos y no es rehuir del dolor».

Programas de Mindfulness en los ámbitos Educativos y Deportivos

En los 90 la educación comenzó a ser más organizada y estructurada, incorporando el mindfulness en diferentes etapas. La Asociación «Mindful Schools» (2000), emergió en California y sigue en auge mundialmente reconocida con el mismo nombre: Mindful Schools (2007). El programa de entrenamiento de mindfulness emergió con un periodo de cinco semanas, desarrollando de tres a cuatro sesiones con 15 minutos casa sesión. Los resultados fueron una mejora a corto plazo por parte de los docentes de primaria y que los alumnos dismi-

nuyeron la facultad de estrés y de estar en alarma. Es por tanto de vital relevancia, mencionar los resultados obtenidos a través de las prácticas de meditación ya que se relaciona los resultados académicos y las habilidades cognitivas, viéndose favorecido las habilidades de atención y procesamiento de la información de forma más rápida y eficaz, siendo un camino fiable para su práctica (Shapiro, Warren & Astin, 2008).

Respecto a los programas de entrenamiento en mindfulness para docentes, se destacan los llevados a cabo en Norteamérica. El programa de Mindfulness-Based Wellness Education (*MBWE*), se creó en Toronto en el año 2015 y se le incluye al docente desde el inicio del curso. La duración es de nueve semanas y se trabaja estrategias de enseñanza con distintas dimensiones como la escucha consciente y la paz social, asignados a todos los miembros de la comunidad educativa. Múltiples investigaciones sobre el programa MBWE, afirman que los docentes favorecen sus niveles de autoeficacia para enseñar a los alumnos y mejoran la salud física de estos (Poulín, 2009). El programa Stress Management and Relaxation Techniques (*SMART*), actualmente vigente en Vancouver y Colorado, está basado en el entrenamiento de tres aspectos principales como desencadenantes para la buena práctica: atención, concentración y la práctica del mindfulness; la consciencia y entendimiento de las emociones y la compasión y práctica en empatía. La duración es de once sesiones. Los resultados confirman que la interacción con los alumnos y compañeros influye positivamente, al igual que la motivación en el trabajo (Ragoonaden, 2016).

En España, el mindfulness se instauró de forma sistematizada a partir del año 2012 y fue respaldada por organizaciones en el ámbito educativo. Destacar el trabajo de Franco et al. (2009, 2010) en la que afirmaron que la meditación disminuía valores de ansiedad, depresión y estrés del profesorado. La aportaciones de Delgado (2009), expone datos experimentales para alcanzar una mayor calidad de vida en la carrera profesional del docente y lo propone como programa de prevención. León (2008), por su parte, afirma la estrecha relación entre el incremento de los resultados y la atención plena en estudiantes.

López, Amutio, Herrero & Bisquerra (2016) llevaron a cabo el Programa TREVA. López (2013) experto en mindfulness, relajación y espiritualidad, organizó este programa siendo el resultado de un estudio que parte de la investigación-acción (IA) y la Lesson Study (LS), considerados dos planteamientos cualitativos muy provechoso. Se desarrolló a través de un estudio cuasi-ex-

perimental para adaptar el mindfulness a las necesidades de los docentes y los alumnos. Los procesos realizados fueron, definir el problema, diseñar el plan, desarrollar la LS y recolección de datos y su posterior reflexión. Los contenidos del programa que agrupan López et al. (2016) son nueve Lesson Study (LS), LS básicas: «atención, respiración, relajación, visualización, conciencia sensorial voz-habla, postura, energía y movimiento y tres LS especiales: mindfulness, gestión emocional-focusing y centramiento» (p.78).

Beneficios del Mindfulness e investigaciones empíricas

En base a las anteriores aportaciones, se han ido incorporando al cómputo científico en los laboratorios las diversas maneras de meditación, estudiando la compasión, la consciencia plena, y la atención focalizada. Existen numerosos estudios que soportan los beneficios a nivel anatómico y neurofisiológico (Luders, Clark, Narr1 & Toga, 2011; Hölzel, 2011; Dickenson, Berkman, Arch & Lieberman, 2013; Matthieu et al., 2015) y psicológico, entre ellos se destaca la minoración de la percepción y nivel del dolor (las manifestaciones físicas en cuanto al dolor disminuyen), se observa un equilibrio emocional y mental, un aumento en cuanto a la habilidad para relajarse y autorregularse, afrontar las situaciones de estrés, proporcionando una mayor calma, estabiliza los cambios posibles de personalidad, aumenta la autoestima, promueve el autoconcepto y produce una disminución en los estados depresivos aumentando la percepción de energía (Kabat-Zinn, 1990). Favorece la capacidad y tareas atencionales, la impulsividad, desarrollando la capacidad de percibir y manejar las situaciones de estrés (Mañas, 2014). «Suaviza todo tipo de estados de tensión, estrés, ansiedad o dolor» (Canales & Rovira, 2017, p.120). Siegel (2007) por su parte, afirma que favorece la integración neuronal, zona en la que se regula las relaciones sociales y las emociones. En el deporte (Trujillo & Reyes, 2019) se ha demostrado la reducción de niveles de ansiedad cognitiva y somática e incremento en la autoconfianza. Por consiguiente, es necesario que los docentes tomen consciencia de que el buen acrecentamiento del dominio de las técnicas para el desarrollo de las habilidades emocionales como es el mindfulness contribuye a un destacable bienestar propio y colectivo del alumnado.

En referencia a lo anterior, el objetivo de este estudio fue analizar en los docentes de secundaria el nivel de inclusión de las técnicas en habilidades emocionales como el mindfulness, y las posibles dificultades de la

práctica en clase de EF.

Metodología

Participantes

Participaron 80 docentes de EF de las etapas de ESO a nivel nacional, con una media de edad de 38.5 ± 8.8 . Un participante no rellenó todos los datos necesarios, por lo que la muestra final fue de 79 participantes (41 mujeres y 38 hombres). Para la participación de los docentes se solicitó del consentimiento informado, dónde se explicaba en qué consistía el cuestionario. La distribución de las encuestas se realizó a través del correo electrónico a los docentes del INEF, a los docentes del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) y a los diferentes Colegios Oficiales de Licenciados de todas las Comunidades Autónomas para facilitar su distribución y la realización de la misma.

La investigación respetó los postulados de la Declaración de Helsinki de 2013 y recibió la aprobación de la Comisión de Ética de la Universidad Politécnica de Madrid.

Material y procedimiento

Las percepciones de los profesores se obtuvieron a través de un cuestionario. Tras una exhaustiva búsqueda, no se encontraron cuestionarios validados de referencia que nos hubiesen podido ayudar, por lo que se elaboró un cuestionario ad-hoc. Para tal fin, se combinaron dos métodos: la búsqueda bibliográfica y la opinión experta de los profesionales del mindfulness. Se consultó a tres profesores de mindfulness sobre su opinión de estas técnicas en la ESO y los motivos que podrían favorecer la penetración (o las dificultades). Se elaboró el cuestionario entorno a las siguientes dimensiones a) datos personales y demográficos (7 ítems); b) formación en la universidad (5 ítems); c) experiencia personal (6 ítems); d) desarrollo profesional (5 ítems); e) dificultades de aplicación (4 ítems). El cuestionario (aparte de los datos demográficos) consta de 20 ítems. Estos ítems se presentan en un formato tipo Likert de 4 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 4= totalmente de acuerdo). Además, se preguntaron de forma abierta por el número de horas de práctica de las técnicas de desarrollo personal y emocional, y del mindfulness. Nótese que puntuaciones altas en la última dimensión (barreras) reflejan mayores dificultades. Para facilitar la divulgación, se realizó la encuesta a través de la página online (<https://www.onlineencuesta.com>). Para ejecutar el análisis y tratamiento de los datos, se extrajeron los

datos directamente de la página web mediante una exportación en archivo xls, utilizando el programa Microsoft Excel 2017.

Diseño y análisis

Se empleó una metodología cuantitativa, diseño transversal, descriptivo y no experimental. Las variables dependientes fueron las puntuaciones obtenidas en el cuestionario. Dado que el tipo de variables son ordinales y que las pruebas de normalidad K-S resultaron significativas para las cuantitativas, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas para el análisis de los datos. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los datos demográficos y de las respuestas del cuestionario. Después, se realizaron pruebas de correlación de Rho de Spearman entre las diferentes variables y las horas de práctica de las habilidades emocionales y de las sesiones de mindfulness. Por último, se utilizó el test U Mann-Whitney para muestras independientes para analizar las diferencias por sexo y el test de Kruskal-Wallis para analizar las diferencias por plan de estudios. El tamaño del efecto se expresó mediante la *d* de Cohen (1988), con valores de 0.2, 0.5 y 0.8 para tamaños pequeños, medianos y grandes, respectivamente. Los análisis se realizaron con los programas Jamovi V. 0.9.5.16 y SPSS versión 25.0, considerando un nivel de $\alpha = 0.05$ para todos los análisis.

Resultados

En la Tabla 1, se observa que la mayoría de los participantes realizaban sus labores de docente en la Comunidad Autónoma de Madrid (56%), seguido de Navarra (15%), Andalucía (10%), Valencia (6%), Castilla-La Mancha (5%), Extremadura y Castilla-León (3%) y Cataluña y Canarias (1%). Casi la mitad de los profesores estudiaron en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) en el Instituto Nacional de Educación Física (INEF). En nexa a los años desempeñados como docentes de EF, el 59% afirmó haber ejercido entre 0 y 10

Tabla 1.
Porcentajes de los participantes

Sexo (%)		Formación en habilidades emocionales (%)	
Femenino (52%)	Masculino (48%)	SI (19%)	NO (81%)
Participantes por centro de estudios (%)			
Madrid	Andalucía	Castilla-La Mancha	Castilla-León
56 %	10%	5 %	3%
Navarra	Valencia	Extremadura	Cataluña y Canarias
15%	6%	3%	1%
Centro de estudios (%)		Los años desempeñados como docentes de EF (%)	
UPM (INEF)	49 %	0 y 10 años	59%
UAM	13%	11 y 20 años,	23%
Total resto de universidades	38%	21 y 30 años.	19 %
Formación en la universidad en habilidades de desarrollo de la IE (%)			
Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte			52 %
Licenciados en Educación Física			32%
Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.			16%

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables dimensiones y frecuencia de los ítems.

Variables. Ítems	Estadísticos			Frecuencia en % relativo			
	M	Mdn	DT	(1)	(2)	(3)	(4)
Dimensión formación							
He recibido formación específica sobre técnicas de desarrollo personal e inteligencia emocional. (1)	1.90	2	0.94	38.8	42.5	8.8	10.0
Considero que salí de la carrera, totalmente preparado para desarrollar las competencias emocionales en mi futura labor como docente. (2)	17.4	2	0.67	36.3	56.3	5.0	2.5
Los profesores que tuve en la Universidad, empleaban una metodología innovadora para desarrollar las habilidades en inteligencia emocional en sus clases, de esta forma pude adquirir técnicas de forma indirecta. (3)	1.74	2	0.69	37.5	53.8	6.3	2.5
Los profesores prestaban más atención al desarrollo de las competencias emocionales interpersonales e intrapersonal que a la teoría y la práctica deportiva. (4)	1.59	2	0.61	46.3	50.0	2.5	1.3
En la Universidad, existe una gran oferta para poder formarme en este ámbito y poder incorporarlo en mi profesión como docente de educación física. (5)	1.79	2	0.65	32.5	57.5	8.8	1.3
Dimensión experiencia personal							
Tengo conocimientos y experiencia sobre las técnicas de desarrollo personal y emocional. (6)	2.50	3	0.73	8.8	37.5	48.8	5.0
Mi disposición hacia la práctica de técnicas de desarrollo personal y emocional es positiva. (7)	3.27	3	0.56	1.3	1.3	66.3	31.3
Practico técnicas de desarrollo personal y emocional semanalmente, me proporciona bienestar y me ayuda a autorregular mis estados emocionales. (8)	2.46	2	0.85	11.3	37.5	10.0	1.3
Tuve una experiencia negativa hacia el aprendizaje de técnicas de desarrollo personal y emocional, bien por experiencias pasadas, falta de interés o de motivación. (9)	1.61	1	0.72	51.2	33.5	10.0	1.3
Conozco los principios básicos de la técnica del Mindfulness. (10)	2.34	2	0.92	21.3	37.5	27.5	13.8
Practico el Mindfulness como técnica de desarrollo de las habilidades personales y emocionales. (11)	2.00	2	0.94	35.0	36.3	22.5	6.3
Dimensión desarrollo profesional							
				Afirmativo		Negativo	
En clase de EF planifico y llevo a cabo contenidos para desarrollar las habilidades emocionales y el desarrollo personal. (12)				47.5	52.5		
En caso afirmativo, indique el número de sesiones al año. (*)	4.24	0	5.97				
La motivación y disposición de los alumnos hacia las técnicas de desarrollo de habilidades emocionales es positiva. (13)				81.4	18.6		
Se aprecian beneficios entre los alumnos derivados de la práctica de técnicas de desarrollo de habilidades emocionales (14)				82.5	17.5		
Aplico la práctica del Mindfulness en las clases de EF. (15)				47.6	52.4		
En caso afirmativo, indique el número de sesiones al año(*)	1.96	0	4.82				
Se aprecian los beneficios del mindfulness. (16)				69.2	39.8		
Dimensión dificultades de aplicación							
Mi disposición para impartir técnicas de desarrollo personal con el mindfulness en clase de EF es negativa. (17)	1.84	2	0.70	33.8	51.2	12.5	2.5
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la mala disposición de los alumnos (falta de interés, apatía, etc.). (18)	2.26	2	0.88	30.0	53.8	15.0	1.3
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la falta de tiempo para temporalizar y desarrollar este tipo de contenido. (19)	2.23	2	0.90	21.3	38.8	32.5	7.2
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a que no dispongo de los materiales e instalaciones (equipo de música, colchonetas, tatami, acústica, temperatura de la instalación inadecuada, etc.). (20)	1.75	1.80	0.57	23.8	37.5	31.3	7.5

años, consecutivo de un 23% entre 11 y 20 años, y un 19% entre 21 y 30 años. Por plan de estudios, el 52% de los participantes eran Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, un 32% eran Licenciados en Educación Física, y un 16% eran Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En cuanto a la formación en la universidad en habilidades de desarrollo de la IE, un 81% de los participantes, afirmaron que no había recibido formación frente a un 19% que sí habían recibido. Los resultados referidos al porcentaje según centro de estudios, destacó la Comunidad Autónoma de Madrid y mostraron que un 49% de la muestra estudió en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Antiguo INEF), seguido del 13% que estudió en la Universidad Autónoma de Madrid.

La Tabla 2 muestra el análisis descriptivo de los datos demográficos y de las respuestas del cuestionario, se observó el escaso desarrollo profesional como los factores que más dificultades generaron al incluir las técnicas de desarrollo de IE en las clases (47% afirmaron que si planificaban contenidos para desarrollar la IE y un 53% no planificaban). Se realizó un análisis de correlación no paramétrico Rho de Spearman (Tabla 3), con el objetivo de explorar las posibles relaciones entre los diferentes ítems y las sesiones de habilidades emocionales y de mindfulness, se observó una correlación muy positiva entre formación y las sesiones en habilidades emocionales ($\bar{n}= .36; p < .01$).

Para determinar si existían diferencias en función del sexo, se llevó a cabo una comparación en las puntuaciones de los ítems (Tabla 4). Las mujeres reconocieron

Tabla 3. Correlación de Rho de Spearman (?) entre las diferentes variables y las horas de práctica de las habilidades emocionales y de las sesiones de mindfulness.

Variables. Dimensiones	Sesiones de habilidades emocionales (?)	Sesiones de mindfulness (?)
Dimensión formación		
He recibido formación específica sobre técnicas de desarrollo personal e inteligencia emocional. (1)	0.36***	0.28
Considero que salí de la carrera, totalmente preparado para desarrollar las competencias emocionales en mi futura labor como docente. (2)	0.21	-0.07
Los profesores que tuve en la Universidad, empleaban una metodología innovadora para desarrollar las habilidades en inteligencia emocional en sus clases, de esta forma pude adquirir técnicas de forma indirecta. (3)	0.15	0.02
Los profesores prestaban más atención al desarrollo de las competencias emocionales interpersonales e intrapersonal que a la teoría y la práctica deportiva. (4)	0.13	-0.00
En la Universidad, existe una gran oferta para poder formarme en este ámbito y poder incorporarlo en mi profesión como docente de educación física. (5)	0.07	0.00
Dimensión experiencia personal		
Tengo conocimientos y experiencia sobre las técnicas de desarrollo personal y emocional. (6)	0.62***	0.37***
Mi disposición hacia la práctica de técnicas de desarrollo personal y emocional es positiva. (7)	0.37***	0.34**
Practico técnicas de desarrollo personal y emocional semanalmente, me proporciona bienestar y me ayuda a autorregular mis estados emocionales. (8)	0.50***	0.49***
Tuve una experiencia negativa hacia el aprendizaje de técnicas de desarrollo personal y emocional, bien por experiencias pasadas, falta de interés o de motivación. (9)	-0.05	-0.18
Conozco los principios básicos de la técnica del Mindfulness. (10)	0.28*	0.53***
Practico el Mindfulness como técnica de desarrollo de las habilidades personales y emocionales. (11)	0.32**	0.61***
Dimensión dificultades de aplicación		
Mi disposición para impartir técnicas de desarrollo personal como el mindfulness en clase de EF es negativa. (17)	-0.10	-0.20
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la mala disposición de los alumnos (falta de interés, apatía, etc.). (18)	-0.03	-0.26*
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la falta de tiempo para temporalizar y desarrollar este tipo de contenido. (19)	-0.29**	-0.22
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a que no dispongo de los materiales e instalaciones (equipo de música, colchonetas, tatami, acústica, temperatura de la instalación inadecuada, etc.). (20)	-0.22*	-0.20

Tabla 4.
U Mann Whitney diferencias por sexo disposición hacia el mindfulness y participación.

Variables. Dimensiones	Mujer		Hombre		Contraste		
	M	DT	M	DT	U	p	d
Dimensión formación							
He recibido formación específica sobre técnicas de desarrollo personal e inteligencia emocional. (1)	1.90	1.00	1.92	0.88	744.00	0.716	-0.02
Considero que salí de la carrera, totalmente preparado para desarrollar las competencias emocionales en mi futura labor como docente. (2)	1.71	0.68	1.79	0.66	722.50	0.531	-0.12
Los profesores que tuve en la Universidad, empleaban una metodología innovadora para desarrollar las habilidades en inteligencia emocional en sus clases, de esta forma pude adquirir técnicas de forma indirecta. (3)	1.66	0.65	1.84	0.72	678.00	0.267	-0.27
Los profesores prestaban más atención al desarrollo de las competencias emocionales interpersonales e intrapersonal que a la teoría y la práctica deportiva. (4)	1.51	0.55	1.68	0.66	678.50	0.265	-0.28
En la Universidad, existe una gran oferta para poder formarme en este ámbito y poder incorporarlo en mi profesión como docente de educación física. (5)	1.73	0.59	1.87	0.70	710.00	0.444	-0.21
Dimensión experiencia personal							
Tengo conocimientos y experiencia sobre las técnicas de desarrollo personal y emocional. (6)	2.68	0.69	2.34	0.71	607.00	0.064	0.49
Mi disposición hacia la práctica de técnicas de desarrollo personal y emocional es positiva. (7)	3.41	0.50	3.11	0.56	575.50	0.015	0.59
Practico técnicas de desarrollo personal y emocional semanalmente, me proporciona bienestar y me ayuda a autorregular mis estados emocionales. (8)	2.59	0.84	2.29	0.84	632.50	0.126	0.35
Tuve una experiencia negativa hacia el aprendizaje de técnicas de desarrollo personal y emocional, bien por experiencias pasadas, falta de interés o de motivación. (9)	1.68	0.76	1.55	0.69	709.00	0.450	0.18
Conozco los principios básicos de la técnica del Mindfulness. (10)	2.61	0.89	2.00	0.93	496.50	0.004	0.67
Practico el Mindfulness como técnica de desarrollo de las habilidades personales y emocionales. (11)	2.29	0.87	1.63	0.78	45.2	<0.001	0.79
Dimensión desarrollo profesional							
En clase de EF planifico y llevo a cabo contenidos para desarrollar las habilidades emocionales y el desarrollo personal. (*)	4.66	6.24	3.79	5.80	713.00	0.488	0.14
Aplico la práctica del Mindfulness en las clases de EF. (*)	3.17	6.28	0.61	1.81	620.00	0.034	0.55
Dimensión dificultades de aplicación							
Mi disposición para impartir técnicas de desarrollo personal con el mindfulness en clase de EF es negativa. (17)	1.73	0.59	1.97	0.85	673.50	0.256	-0.33
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la mala disposición de los alumnos (falta de interés, apatía, etc.). (18)	1.90	0.66	1.87	0.74	760.00	0.840	0.05
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la falta de tiempo para temporalizar y desarrollar este tipo de contenido. (19)	2.12	0.84	2.39	0.92	647.00	0.173	-0.31
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a que no dispongo de los materiales e instalaciones (equipo de música, colchonetas, tatami, acústica, temperatura de la instalación inadecuada, etc.). (20)	2.20	0.90	2.24	0.91	744.00	0.722	-0.05

Fuente: elaboración propia. Nota: M (media), Mdn (mediana), DT (desviación típica), valor de U Mann Whitney (U), valor significativo (p), valor d de Cohen (d), dimensión formación (1-5), dimensión experiencia personal (6-11), dimensión desarrollo profesional (*) y dimensión dificultades (17-20). Singularidad= Comunalidad.

Tabla 5.
Pesos de los ítems y solución factorial provisional.

	Factor			Singularidad
	1	2	3	
Item1. Formación específica sobre técnicas de desarrollo personal e inteligencia emocional	0.56			0.56
Item2. Considero que, salí de la carrera, totalmente preparado para desarrollar las competencias emocionales en mi futura labor como docente	0.86			0.28
Item3. Profesores empleaban una metodología innovadora	0.83			0.27
Item4. Profesores prestaban más atención al desarrollo de las competencias emocionales	0.81			0.30
Item5. En la Universidad, existe una gran oferta	0.63			0.63
Item6. Tengo conocimientos y experiencia sobre las técnicas de desarrollo personal y emocional.	0.34	0.51	-0.333	0.46
Item7. Mi disposición hacia la práctica es positiva		0.42		0.75
Item8. Practico técnicas de desarrollo personal y emocional semanalmente.		0.74		0.41
Item9. Tuve una experiencia negativa hacia el aprendizaje.	0.39		0.36	0.64
Item10. Conozco los principios básicos de la técnica del Mindfulness.		0.87		0.27
Item11. Practico el Mindfulness		0.87		0.27
Item12*. (17). Mi disposición para impartir técnicas es negativa.	0.41			0.69
Item13*. (18). No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la mala disposición de los alumnos (falta de interés, apatía, etc.).			0.55	0.61
Item14*. (19). No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la falta de tiempo para temporalizar.			0.78	0.33
Item15*. (20). No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a que no dispongo de los materiales e instalaciones.			0.72	0.50

Nota: Los ítems (17, 18, 19 y 20), tienen en el análisis los ítems con los valores (12*, 13*, 14*, 15*) respectivamente. Singularidad= Comunalidad.

Tabla 6.
Pesos de los ítems y solución factorial definitiva.

	Factor			Singularidad
	1	2	3	
Item1. Formación específica sobre técnicas de desarrollo personal e inteligencia emocional.	0.55			0.60
Item2. Considero que, salí de la carrera, totalmente preparado para desarrollar las competencias emocionales en mi futura labor como docente.	0.84			0.30
Item3. Profesores empleaban una metodología innovadora	0.84			0.24
Item4. Profesores prestaban más atención al desarrollo de las competencias emocionales.	0.82			0.30
Item5. En la Universidad, existe una gran oferta.	0.65			0.60
Item8. Practico técnicas de desarrollo personal y emocional semanalmente.		0.68		0.50
Item10. Conozco los principios básicos de la técnica del Mindfulness.		0.84		0.30
Item11. Practico el Mindfulness		0.91		0.18
Item13*. (18). No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la mala disposición de los alumnos (falta de interés, apatía, etc.).			0.55	0.62
Item14*. (19). No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la falta de tiempo para temporalizar.			0.76	0.35
Item15*. (20). No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a que no dispongo de los materiales e instalaciones.			0.75	0.46

tener una mejor disposición hacia el mindfulness ($z = 3.41$; $z = 3.11$, $p < 0.01$), así como conocer ($z = 2.61$; $z = 2.00$, $p < 0.00$) y practicar más el mindfulness con respecto a los hombres ($z = 2.29$; $z = 1.63$, $p < 0.00$). Esto se ve reflejado en que las mujeres programaban más sesiones de mindfulness que sus compañeros varones ($z = 3.71$; $z = 0.61$, $p < 0.03$).

Las puntuaciones en términos generales no se veían afectadas por el plan de estudios del participante. Esto fue confirmado por la prueba de Kruskal-Wallis, la cual no

encontró ninguna diferencia significativa en función del plan de estudios para los ítems del cuestionario (todas las p 's > 0.05).

La Tabla 5 señala el análisis confirmatorio y exploratorio, se presentan todos los ítems originales del cuestionario. Tras el análisis exploratorio se eliminaron 4 ítems: los ítems 6 y 9 por tener más de 0.25 de peso en más de un factor y los ítems 7 y 12 por tener unas comunalidades inferiores a 0.35 (singularidades superiores a 0.65). Los 11 ítems restantes (Tabla 6) presentaron unos valores de adecuación de la muestra aceptables, mostrando un valor medio del índice KMO de 0.70, con valores que iban desde 0.58 hasta 0.82 (Field, 2009). La prueba de Bartlett confirmó la esfericidad de la matriz $c^2(55) = 412.37$, $p < 0.001$. La solución final estaba compuesta por tres factores (Figura 1) que en conjunto explicaban el 59.75% de la varianza. El Factor 1 (Formación) estaba compuesto por los cinco primeros ítems y explicaba el 26.73% de la varianza. El Factor 2 lo formaban los ítems 8, 10 y 11 explicando el 19.12% de la variabilidad, mientras que el Factor 3 lo integraban los tres últimos factores, y explicaba el 13.90%. La correlación encontrada entre factores fue baja: Factor 1 con el Factor 2 ($r = 0.13$) y el Factor 3 ($r = 0.27$); Factor 2 y 3 ($r = -0.07$). La Tabla 6 muestra los

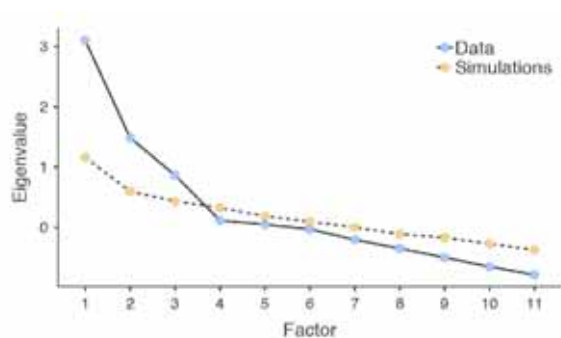


Figura 1. Gráfico de sedimentación. Datos (---); sedimentación (-).

Tabla 7
Análisis de ítems y análisis de consistencia interna.

Variables dimensiones	Correlación ítem-factor	a Cronbach si se elimina el ítem
DIMENSIÓN FORMACIÓN Alfa de Cronbach 0.84		
He recibido formación específica sobre técnicas de desarrollo personal e inteligencia emocional. (1)	0.51	0.86
Considero que salí de la carrera, totalmente preparado para desarrollar las competencias emocionales en mi futura labor como docente. (2)	0.74	0.78
Los profesores que tuve en la Universidad, empleaban una metodología innovadora para desarrollar las habilidades en inteligencia emocional en sus clases, de esta forma pude adquirir técnicas de forma indirecta. (3)	0.71	0.78
Los profesores prestaban más atención al desarrollo de las competencias emocionales interpersonales e intrapersonal que a la teoría y la práctica deportiva. (4)	0.75	0.78
En la Universidad, existe una gran oferta para poder formarme en este ámbito y poder incorporarlo en mi profesión como docente de educación física. (5)	0.60	0.82
DIMENSIÓN EXPERIENCIA PERSONAL Alfa de Cronbach 0.85		
Practico técnicas de desarrollo personal y emocional semanalmente, me proporciona bienestar y me ayuda a autorregular mis estados emocionales. (8)	0.64	0.86
Conozco los principios básicos de la técnica del Mindfulness. (10)	0.75	0.76
Practico el Mindfulness como técnica de desarrollo de las habilidades personales y emocionales. (11)	0.78	0.74
DIMENSIÓN DIFICULTADES DE APLICACIÓN Alfa de Cronbach 0.73		
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la mala disposición de los alumnos (falta de interés, apatía, etc.). (13*) (18)	0.49	0.72
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la falta de tiempo para temporalizar y desarrollar este tipo de contenido. (14*) (19)	0.62	0.57
No practico técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a que no dispongo de los materiales e instalaciones (equipo de música, colchonetas, tatami, acústica, temperatura de la instalación inadecuada, etc.). (15*) (20)	0.58	0.62

pesos de los ítems y solución factorial definitiva.

En la Tabla 7 señala los resultados del análisis de la fiabilidad. Se observó que la subescala de Formación (Factor 1) mostró un coeficiente alfa de 0.84, la subescala de Práctica (Factor 2) de 0.85, mientras que la subescala de Barreras (Factor 3) presentó un coeficiente de 0.73. En cuanto a la escala global, en resumen, todas ellas estuvieron por encima de 0.70, lo que indica una consistencia aceptable (Tavakol & Dennick, 2011).

Discusión

El presente estudio se planteó para conocer en las clases de EF de secundaria, el estado de la práctica de las técnicas de desarrollo de la IE y en especial la de mindfulness, así como las posibles dificultades en la práctica. Para ello, se recabó la información de 79 profesores en cuatro apartados principales como son su formación inicial sobre el tema, la práctica personal, la práctica profesional y las barreras percibidas para su inclusión en las clases. En este sentido, los resultados confirman la presencia de dificultades en la inclusión de técnicas en habilidades de desarrollo de la IE y mindfulness en el curriculum educativo. Partiendo de esta objetividad,

nuestro planteamiento fue conocer los factores que pueden producir esta problemática.

En relación con los resultados obtenidos y siguiendo las aportaciones de la literatura, podemos afirmar según Joyce et al. (2010), que la importancia de la formación de los docentes respecto a la adquisición de técnicas de desarrollo en habilidades de la IE en la universidad, tiene relativa importancia para poder cooperar a acrecentar, los futuros procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. El objetivo principal es, que los docentes

sientan que han salido formados de la universidad para desarrollar las competencias emocionales en el área de EF. Este hecho tan relevante en la educación, favorece tanto a los docentes como a los alumnos en mejorar el nivel de inteligencia emocional y así poder optimizar su capacidad cognitiva y de atención, para ser más conscientes de su entorno y de sí mismos.

Bueno, Teruel & Valero (2005), tal y como señalan en su estudio empírico, abordan el manejo de algunas dimensiones de la IE y exposición, frente a una situación problemática dentro del contexto educativo de los futuros maestros de varias especialidades del primer y tercer curso de Magisterio. El estudio confirmó que existe una falta de habilidad de gestión de las emociones respecto a la claridad emocional, atención de las emociones y reparación de las mismas de los futuros docentes. Por consiguiente, se reafirma con los resultados obtenidos en el presente estudio realizado, que los docentes consideran que no han salido preparados para desarrollar las competencias emocionales en su especialidad.

Una de las conclusiones obtenidas en el presente estudio, es la afirmación respecto a que una de las principales causas que dificultan la inclusión de las competencias emocionales en área de EF, se debe a la falta de conocimiento del mindfulness por parte de los docentes. Este hecho, dificulta su práctica a nivel profesional como a nivel personal, repercutiendo en descartar la planificación de sesiones de mindfulness en el área de EF. Joyce et al. (2010) sugieren para mejorar la formación de los docentes, que antes de llevar a la práctica del

programa de mindfulness por parte del profesorado al aula, primeramente adquieran una preparación en su desarrollo personal, se pretende por tanto, que puedan experimentar, identificar y gestionar de la forma más adecuada las emociones y poder trasladar todo este trabajo de desarrollo personal y emocional a los alumnos en el aula. Se necesita de una preparación y conocimiento para su posterior enseñanza en el aula que según afirma Santorelli (2014), la creciente expansión de las técnicas del mindfulness, viene afiliado a un amplio número de personas sin la formación adecuada.

Según Joyce et al. (2010), en su estudio observaron que los docentes comprobaron algunas dificultades cuando iban a poner en marcha el programa de mindfulness en el aula, uno de los mayores obstáculos fue, la falta de tiempo para implementar el programa. Otro factor, es la falta de recursos formativos por parte del profesor para afrontar situaciones de estrés y hacer frente a estudiantes que no querían involucrarse y participar en el programa. En relación con lo mencionado, en el presente estudio tras analizar el factor barrera, denominada: dificultades de aplicación del mindfulness como técnica de habilidades de desarrollo de la IE en el aula, se observó una diferencia en los resultados respecto al estudio realizado por el grupo de investigación de Joyce et al. (2010), Arthurson (2015) y Desmond (2010).

Por un lado, Arthurson (2015) en su investigación, considera como dificultades de aplicación por parte de los docentes para este tipo de práctica en los centros educativos, la falta o escasa disposición tanto de materiales como de instalaciones apropiadas. Por otro lado, Desmond (2010) afirman que un factor que imposibilita la inclusión de estas técnicas en el aula, es debido al cumplimiento de la programación y tareas administrativas, en consecuencia al tiempo que se dispone. En este estudio se observó, que a pesar de que los profesores no recibieron la formación en este ámbito en la universidad, ni admitían salir preparados, muestran un interés positivo en el conocimiento de estas técnicas para poder abordar personal y profesionalmente las competencias emocionales, sin tener en el ámbito de desarrollo personal ninguna experiencia negativa. Los docentes que se formaron y que incluyeron en la programación anual alguna técnica en desarrollo de la habilidad emocional y personal o de mindfulness con los alumnos, reflejaron que la falta de tiempo, de instalaciones y de material, no fueron factores barrera. Igualmente, pudieron apreciar los beneficios en los alumnos derivados de técnicas de desarrollo de habilidades emocionales.

Shapiro, Warren & Astin (2008), afirman que la prác-

tica de alguna técnica de desarrollo de IE al aula, hace que el alumno experimente una serie de beneficios: una mayor calma interna, aumenta la capacidad de autocontrol y de autoestima, adquiere una mayor habilidad para identificar sus emociones y de gestionarlas, aumenta la interacción social y la capacidad de concentración favoreciendo el nivel académico.

Otro dato relevante, es que se obtuvieron resultados diferentes en cuanto a la disposición de los alumnos respecto al estudio realizado por Joyce et al. (2010). Mencionar que el grupo minoritario de profesores que pusieron en práctica alguna técnica de desarrollo de IE, afirmaron que los alumnos que participaron, no registraron una disposición negativa hacia la práctica de técnicas de desarrollo personal. Joyce et al. (2010), sujetan como resultado en uno de sus estudios que los profesores relataban que no tenían recursos para hacer frente a los alumnos que no querían participar en la actividad, y no participaban de forma adecuada en el programa. La escasez de una apropiada predisposición y formación por parte del docente que realiza las técnicas del mindfulness, podría acotar o dificultar la obtención del propósito (Delgado, 2009).

No se han encontrado estudios que en la que podamos comparar los resultados hallados en nuestra investigación, en cuanto a las diferencias encontradas entre las variables de sexo y plan de estudios impartiendo clases de EF de los docentes. Por lo que las diferencias por sexo podrían deberse a que las mujeres, al estar más predispuestas y positivas hacia la práctica de técnicas de desarrollo personal y emocional, se han involucrado en su formación y aprendizaje. Cabe destacar que existen diferencias de género en las técnicas de regulación de la emoción, así lo demuestran las investigaciones por neuroimagen informando que los hombres demuestran una menor activación de las regiones del cerebro involucradas en la regulación emocional (regiones prefrontales asociadas con la regulación de la emoción, amígdala y regiones asociadas a la recompensa) (McRae et al., 2008). Mientras que las mujeres demuestran un efecto negativo disminuido y una mayor capacidad de atención y autocompasión. Los tratamientos específicos de género pueden ser más destacados para los hombres y requerir intervenciones de atención plena que se ajusten a los estilos de afrontamiento particulares que tienden a usar (Rahil et al., 2017).

También cabe mencionar en cuanto a las relaciones encontradas entre los diferentes ítems de las dimensiones formación, experiencia personal y dificultades de aplicación con el nº de sesiones de práctica en clase de

EF en habilidades emocionales y de mindfulness. Se observó una correlación positiva entre los profesores que recibieron formación y el nº de sesiones de habilidades emocionales, no existiendo una correlación positiva con el nº de sesiones de mindfulness realizadas en clase de EF. Este hecho, puede estar asociado a la falta específica de formación sobre mindfulness y su dominio (Delgado, 2009). Se observó una correlación negativa en cuanto al nº de sesiones de habilidades realizadas en clase de EF y el ítem que los profesores no practicaban las técnicas de desarrollo personal en clase de EF debido a la falta de tiempo, instalaciones, material, etc. Basándonos en las aportaciones de Delgado (2009), el dominio y la buena planificación facilita el desarrollo de la práctica en el aula.

Por otro lado, en la dimensión experiencia personal en técnicas de desarrollo personal y emocional, se observó que los docentes que experimentaron un aprendizaje voluntario hacia el conocimiento de las técnicas, presentan una correlación muy positiva en cuanto a los ítems (conocimiento y experiencia de técnicas de desarrollo personal, una disposición positiva hacia la práctica, la práctica de las técnicas de desarrollo personal semanalmente, conocimiento de los principios básicos de la técnica del mindfulness y por consiguiente su práctica personal) y la práctica en nº de sesiones desarrolladas en clase de EF. Además, cabe destacar que los docentes que si dominaban la técnica de mindfulness y la forma de implementarlo en el aula, presentan una correlación más alta en cuanto al nº de sesiones en mindfulness realizadas en clase, respecto a los docentes que conocen otras técnicas (Greenland, 2010).

En conclusión, los resultados de esta investigación muestran que la falta de formación recibida en la universidad y el desconocimiento del mindfulness como método y sus beneficios, son las principales dificultades para incluir sesiones de habilidades y técnicas como el mindfulness para el desarrollo de la IE en clase de EF. Lo que sugiere una mayor concienciación de los propios docentes universitarios en la necesidad de formar a sus futuros maestros para responder a las necesidades y abordar las competencias emocionales del currículum en el área de EF, como potenciador a la mejora de la salud física y psicológica, de la capacidad atencional y fomento del bienestar personal.

Referencias

- Acebes-Sánchez, J., & Rodríguez-Romo, G. (2019). Relaciones entre el nivel de actividad física, experiencia deportiva e inteligencia emocional en alumnos de Grado de la Comunidad Madrid: Estudio de protocolo. *Retos*, 36, 297-301.
- Arthurson, K. (2015). Teaching mindfulness to year sevens as part of health and personal development. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(5), 27. Recuperado de <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2605&context=ajte>
- Association Mindful Schools (2007). Courses. Recuperado de <https://www.mindfulschools.org>
- Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana Educativa*, 29, 1-6. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230886932_La_inteligencia_emocional_como_una_habilidad_esencial_en_la_escuela
- Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 421-436. Recuperado de www.academia.edu/4695295/Fern%C3%A1ndez_Berrocal_P._Extremera_N._y_Ramos_N._2003._Inteligencia_emocional_y_depresi%C3%B3n_Encuentros_en_Psicolog%C3%ADa_Social_1_51-254
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- BOCM (2015). *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <http://www.bocm.es/>
- Bueno, M^a, Teruel, C., & Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Desktop/MÁSTER%20CCAFD/TFM%20M,F,%20SANDRA/Dialnet-LaInteligenciaEmocionalEnAlumnosDeMagisterio-2126774%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/MÁSTER%20CCAFD/TFM%20M,F,%20SANDRA/Dialnet-LaInteligenciaEmocionalEnAlumnosDeMagisterio-2126774%20(1).pdf)
- Canales, I., & Rovira, G. (2017). La práctica de la atención plena en estudiantes universitarios. Dificultades y facilidades percibidas. *Retos*, 31, 118-122.
- Cardaciotto, A. (2005). *Assessing mindfulness: The development of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance*. Tesis Doctoral no publicada presentada en la Universidad de Drexel.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural science* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Constantino, S., & Espada, M. (2021). Análisis de los

- canales de desarrollo e inteligencia emocional mediante una intervención de una unidad didáctica de Mindfulness y Biodanza en Educación Física para Secundaria. *Retos*, 40, 67-75.
- Delgado, J. C. (2009). *Correlatos psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación, Eficacia de un entrenamiento en habilidades mindfulness* Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.
- Desmond, C. T., & Hanich, L. (2010). The effects of mindful awareness teaching practices on the executive functions of students in an urban, low income middle school. *Millersville University: Pennsylvania Research Report* 1(12). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/47a0/e89e2e6fb8341b867ca7cf0b45fc349d6371.pdf>
- Dickenson, J., Berkman, E., Arch, J., & Lieberman, M. (2013). Neural correlates of focused attention during a brief mindfulness induction. *Revista de Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8, 40-47. Recuperado de <https://academic.oup.com/scan/article/8/1/40/1694064>
- Espada, M., & Calero, J. C. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 7, 65-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3907255>
- Fernández, G., & Navarro, V. (1989). *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). London: Sage.
- Franco, C., & Mañas, I. (2010). Reducción de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en meditación. En prensa.
- Franco, C., Mañas, 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 Educación inclusiva*, 2(3), 11-33. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-1.pdf>
- González, A. (2013). Mindfulness (atención plena o conciencia plena). Guía para educadores. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/MINDFULNESS_alaznegonzalez.pdf
- Greenland, S.K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Simon and Schuster.
- Hair, J., Anderson, R., Black, B. & Babin, B. (2016). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.): Pearson Education.
- Hölzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S., Gard, T., & Lazar, S. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Revista National Institutes of Health*, 191(1), 36-43. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3004979/>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185. doi: 10.1007/BF02289447
- Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., & Hamilton, A. (2010). *Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study*. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(2), 17-25.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living*. New York: Delta.
- Kabat-Zinn, J. (2010). *El poder de la atención: 100 lecciones sobre el Mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2761660file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/523-2025-1-PB.pdf
- Leung, M. K., Chan, C., Yin, J., Lee, C., Fai So, K., & Lee, T. (2013). Increased gray matter volume in the right angular and posterior parahippocampal gyri in loving-kindness meditators. *Revista de Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 34-39. Recuperado de <https://academic.oup.com/scan/article/8/1/34/1696981>
- López, L. (2013). Programa «TREVA» (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula: Aplicaciones, eficacia y acciones formativas). *ISEP*, 4, 26-32.
- López, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación acción en educación secundaria. Gestión del programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30), 75-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802514>
- Lu, C., Tito, J., & Kentel, J. (2009). *Eastern movement disciplines (EMDs) and mindfulness: A new path to subjective knowledge in Western physical education*, 61(3), 353-370.
- Luders, E., Kurth, F., Mayer, E., Toga, A., Narr, K., & Gaser, C. (2012). The Unique Brain Anatomy of Meditation Practitioners: Alterations in Cortical Gyrfication. *Front Hum Neuroscience*, 6(34). Recupe-

- rado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3289949/>
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M^a., & Gil, C. (2014). *Educación consciente: mindfulness en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes*. Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Matthieu, R., Lutz, A., & Davidson, R. (2015). En el cerebro del meditador. *Revista Investigación y Ciencia*, 460(18-25). Recuperado de <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/neurociencia-de-la-meditacion-618/en-el-cerebro-del-meditador-12725>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books. Recuperado de http://ei.yale.edu/wpcontent/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
- McRae, K., Ochsner, K., Mauss, I., Gabrieli, J., & Gross, J. (2008). Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. *Sage Journal*, 11(2). Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1368430207088035>
- Mindful Schools. (2007). *Emeryville*. Oakland, CA. Recuperado de <https://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/our-organization/?br=ro>
- Modrego, M., Martínez, L., López, A., Borao, L., Margolles, R., & Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 31-46. Recuperado de <https://javiergarciacampayo4.files.wordpress.com/2016/12/artic81culo-revista-profesores-que-aprenden-y-profesores-que-ensencc83an.pdf>
- Monfort, M. (2015). La creatividad en la expresión corporal. Un estudio de casos en educación secundaria. *Educación Física y Deportes*, 122(4), 28-35. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1708>
- OCM (2015). *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <http://www.bocm.es/>
- Poulín, P.A. (2009). Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education. *Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto. Canadá*. Recuperado de https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/26538/1/Poulin_Patricia_A_200911_PhD_thesis.pdf
- Ragoonaden, K. (2016). SmartEducation: Developing Stress Management and Resiliency Techniques. Recuperado de <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/smart-Education-Developing-Stress-Management-and-Resiliency-Techniques/815>
- Rahil, R., Santoyo, J., Rahrig, H., Roth, H., & Britton, W. (2017). Women Benefit More Than Men in Response to College-based Meditation Training. *Frontiers in Psychology*. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00551/full>
- Riera, J. (1985). Introducción a la psicología del deporte. Barcelona: Martínez.
- Ros, A. (2013). Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 105-112. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v13n1/art10.pdf>
- Santorelli, S. (2014). *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR). Standards of Practice Background and Overview*. University of Massachusetts Medical School: Center for Mindfulness in Medicine, Health Care & Society.
- Shapiro, S., Warren, K., & Asti, J. (2008). *Toward the Integration of Meditation into Higher Education. A Review of Research*. Recuperado de <http://www.contemplativemind.org/files/MedandHigherEd.pdf>
- Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain*. New York: Norton-Company.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53-55. doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Trujillo, D., & Reyes, M. (2019). Programa basado en mindfulness para la reducción de la ansiedad precompetitiva en deportistas de artes marciales. *Retos*, 36, 418-426.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838.