

Incidencia de un programa psicoeducativo de *mindfulness* (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España

CLEMENTE FRANCO JUSTO
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Almería, España.

ENCARNACIÓN SORIANO AYALA
Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Almería, España

EDUARDO JUSTO MARTÍNEZ
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Almería, España

1. INTRODUCCIÓN

La década de los años setenta marca un importante punto en la historia de la migración española: el número de españoles que emigran a trabajar a otros países decrece significativamente, mientras que el número de personas extranjeras que llegan a España buscando un trabajo y una forma de vida más digna se incrementa. En 1975 había en España 165.000 residentes extranjeros, en 1992 el número de adultos extranjeros alcanza la cifra de 415.000, a finales de diciembre de 2007 el número de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor asciende a 3.979.014 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2008).

Los hijos de estas familias inmigrantes se están incorporando al sistema educativo español en el que la escolarización es obligatoria para todos los niños y jóvenes, independientemente de su nacionalidad, hasta los 16 años.

Los niños y jóvenes inmigrantes que están llegando a la escuela española han dejado atrás su país, parte de su familia, sus amigos, su entorno cultural; encuentran como contrapunto una sociedad con valores culturales distintos, de las que desconocen "las reglas del juego" y en la que tienen que buscar un sentido "lógico" a los comportamientos, actitudes y hábitos de los otros (Soriano, 2008). El hecho de la inmigración supone para estos niños y jóvenes sufrir la dicotomía entre dos culturas, la de origen y la de destino. Atrapada en el dilema, la escuela hace frecuentemente lo mismo que la sociedad general, limitar el reconocimiento a la rotulación (Juliano, 1993). Deja así a los niños a mitad de camino, sin los ricos contenidos de las experiencias del lugar de origen, en los que pueden apoyarse sus progenitores, ni la plena aceptación de la sociedad de acogida que los trata como "otros".

Diversos estudios han encontrado que los alumnos inmigrantes presentan mayores problemas de adaptación social, bajo autoconcepto y peor rendimiento académico que los alumnos autóctonos (Leon, Felipe, Gómez, González y Latas, 2007). Los alumnos inmigrantes se encuentran en desventaja educativa

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/6 – 25/09/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



respecto al resto de sus compañeros debido a la especial dificultad que experimentan al encontrarse con un idioma diferente al suyo, en una cultura extraña, y por hallarse en un gran porcentaje de casos en la escala social y económica más baja y desfavorecida. Al mismo tiempo, se ven expuestos a una gran falta de atención familiar debido a las muchas horas que sus padres se ven obligados a trabajar. La conjunción de todos estos factores, suele hacer que los alumnos inmigrantes suelen obtener bajos resultados escolares y padezcan un alto grado de abandono y de fracaso escolar (OECD, 2005).

El informe *Immigration and Students' Achievement in Spain* (Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2008) que estudia el rendimiento académico de estudiantes hijos de inmigrantes y españoles según datos hallados en el informe PISA, subraya que los hijos de los inmigrantes tienen peores rendimientos que los hijos de los nativos españoles en todos los dominios analizados. Los autores explican que esta separación en el rendimiento se puede atribuir a las diferencias socio-económicas observadas en los padres, en las propias características de la escuela y por las relaciones que se establecen entre los iguales.

Los modelos de aprendizaje autorregulado permiten identificar otras variables (a parte de las cognitivas), que el estudiante pone en juego en su proceso de aprendizaje, como son las variables de carácter emocional (Covington, 2000), comportamental (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000), y de tipo volitivo (Kulh, 2000), todas ellas variables relacionadas con el equilibrio personal del estudiante. Los modelos y teorías de aprendizaje autorregulado establecen que la dimensión afectiva interacciona de forma significativa y favorable con la dimensión motivacional a la hora de determinar el nivel de esfuerzo que el alumno empleará en la utilización de variables de tipo cognitivo y metacognitivo que le conduzcan a obtener un alto rendimiento académico (Boekaerts, 1996; Borkowski y Thorpe, 1994; García y Pintrich, 1994).

Por otro lado, son múltiples las investigaciones realizadas que han establecido una relación causal entre el autoconcepto académico del alumno y su rendimiento académico, hasta tal punto que se considera que el autoconcepto académico está en la base del futuro éxito o fracaso del alumno (Castejón y Pérez, 1998; Lozano, 2003; Peralta y Sánchez, 2003; Sánchez, 2000). Así, por ejemplo, se han obtenido relaciones significativas entre el autoconcepto y el rendimiento académico (Marsh, 1990; Skaalvik y Hagtvet, 1990), comprobándose que un autoconcepto elevado contribuye al éxito escolar, y a su vez que éste contribuye a construir un autoconcepto positivo (Liu, Kaplan y Risser, 1992; Roberts, Sarigiani, Peterson y Newman, 1993). En este sentido, el autoconcepto positivo favorece la utilización por parte del estudiante de más estrategias cognitivas de aprendizaje cuyo uso facilita un procesamiento más profundo y elaborado de la información (González-Pienda et al, 2002; Núñez, et al, 1998).

A nivel afectivo, Corno y Snow (1986), establecen la existencia de dos variables relevantes en el aprendizaje escolar, como son la personalidad (donde se incluye la ansiedad, el autoconcepto, etc.), y la motivación académica. Por lo tanto, fomentar y adiestrar las estrategias afectivas basadas en el autocontrol, en técnicas que aumenten la atención y que mejoren el autoconocimiento, puede ejercer un efecto positivo sobre el rendimiento académico de los alumnos (Camero, Marfín y Herrero, 2000).

En este sentido, las técnicas de *mindfulness* (atención o conciencia plena) pueden considerarse, casi con toda probabilidad, las técnicas más eficaces para el desarrollo de la atención, el autoconocimiento y el crecimiento personal (Solberg, Ingjer, Holen, Sundgot-Borgen, Nilsson. y Holme, 2000). El estado de conciencia plena es completamente distinto del estado de relajación o de sueño, pues durante dicho estado se produce un incremento del nivel de alerta en lugar de una reducción (Jevning, 1988; Jevning, Anand,

Biedebach y Fernando, 1996). De hecho, las técnicas de *mindfulness* han sido confundidas de forma errónea con un tipo de relajación, pues los patrones EEG han demostrado la aparición de efectos fisiológicos diferentes, ya que en el estado de conciencia plena la mente está a la vez relajada y atenta (Dunn, Hartigan y Mikulas, 1999). Según establece Campagne (2004), mientras que las técnicas de relajación emplean la voluntad y la concentración para alcanzar un estado de relajación, las técnicas de *mindfulness* plena también utilizan la voluntad y la concentración aunque no para relajarse, sino para mantenerse alerta y para perder toda noción de contenido del pensamiento, sin dejar de estar alerta ni perder claridad mental.

Recientemente Beauchem, Hutchins y Patterson (2008), realizaron un estudio en el que aplicaron 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 rendimiento académico, un aumento de sus habilidades sociales y una disminución de la ansiedad rasgo. Del mismo modo, León (2008), encontró una relación significativa entre la conciencia plena y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria.

En resumen, la literatura disponible parece indicar que las técnicas de *mindfulness* podrían incidir de forma positiva sobre el autoconcepto (Trumbulls y Norris, 1982; Van der Berg y Mulder, 1976), y el rendimiento académico (Beauchem, Hutchins y Patterson, 2008). Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es comprobar si un programa psicoeducativo de *mindfulness*, va a producir una mejora significativa de los niveles de autoconcepto y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de origen sudamericano residentes en España

2. Metodología

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron un total de 49 estudiantes, inmigrantes de origen sudamericano, residentes en España, que cursaban el primer curso de Bachillerato. El 51% de los participantes eran chicas y el 49% chicos, cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 18 años (Media=16.45; Desviación típica=0.78). El grupo control estuvo formado por 25 sujetos (55% chicas y 45% chicos), mientras que los 24 sujetos restantes formaron parte del grupo experimental (47% chicas y 53% chicos). La asignación a uno u otro grupo se realizó al azar.

2.2. Diseño

Para analizar los efectos del programa de *mindfulness* (variable independiente) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos (variables dependientes), se utilizó un diseño longitudinal de tipo experimental de comparación de grupos con medición *pretest-postest*, con un grupo experimental y un grupo control.

2.3. Instrumentos

Para la evaluación del autoconcepto se empleó el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (Musitu, García y Gutiérrez, 1994), a través del cual se puede obtener una evaluación multidimensional del

autoconcepto: académico, social, emocional, familiar y global. Dicho cuestionario posee una alta consistencia interna al arrojar un coeficiente alfa de 0.82.

Para evaluar el rendimiento académico se sumaron las notas obtenidas en las diferentes asignaturas comunes para todos los alumnos de Primer Curso de Bachillerato (lengua castellana y literatura, lengua extranjera y filosofía), dividiéndose dicha puntuación entre el número de asignaturas.

2.4. Procedimiento

En primer lugar se procedió a la selección de los sujetos participantes en la investigación. Para ello se procedió a hablar con los directores de los centros participantes en el estudio con el fin de ofertar una actividad extraescolar titulada "Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en el contexto escolar", dirigida a los alumnos de origen sudamericano que se encontraban cursando Primer Curso de Bachillerato. Al curso se inscribieron un total de 53 estudiantes, de los cuales 49 pasaron a formar parte de la investigación, ya que no se tuvieron en cuenta para los resultados del estudio a aquellos estudiantes que manifestaron haber tenido alguna experiencia con alguna técnica de relajación, meditación, yoga, taichi, etc. De los 49 sujetos que pasaron a formar parte del estudio, 25 formaron el grupo control y los 24 restantes el grupo experimental. La asignación a uno u otro grupo se realizó al azar.

Una vez formados los diferentes grupos, se procedió a la evaluación *pretest* de los niveles de autoconcepto de partida de cada uno de los grupos mediante la aplicación del Cuestionario de Autoconcepto. Para la obtención de la puntuación referente al rendimiento académico, se contactó con los tutores de los sujetos participantes en la investigación quienes facilitaron las calificaciones de dichos alumnos correspondientes a la primera evaluación.

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

El programa de intervención aplicado tuvo una duración de 10 semanas (segundo trimestre del curso académico), con una periodicidad de una sesión semanal de 130 de duración cada una de ellas. El programa de intervención aplicado en el grupo experimental consistió en el aprendizaje y práctica diaria, durante 30 minutos, de una técnica de *mindfulness* para el desarrollo de la conciencia plena (Franco, 2007, 2009), cuyo objetivo principal no consiste en tratar de controlar los pensamientos ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres aceptando cualquier pensamiento que pueda aparecer o surgir de forma espontánea. El objetivo de esta técnica no es tratar que la mente deje de pensar y de generar pensamientos, sino desarrollar un estado de atención y conciencia plena sobre dicha actividad mental, siendo conscientes de la transitoriedad e impermanencia de dicha actividad. De este modo, lo que es esencial cuando se practica la conciencia plena no son los pensamientos en sí mismos, sino el hecho de ser conscientes de ellos sin evaluarlos, juzgarlos, ni analizarlos, simplemente viendo como aparecen y desaparecen, mientras se van dejando pasar.

Esta técnica de *mindfulness* consiste en la repetición de una palabra con una actitud mental libre y abierta, mientras se dirige la atención a la zona del abdomen para notar como entra y sale el aire de la respiración, pero sin tratar de modificar o alterar dicho proceso respiratorio, ya que tan sólo hay que ser conscientes de cómo ocurre dicho proceso de forma natural y sin esfuerzo. Este programa de entrenamiento es completado con diversas metáforas y ejercicios donde se comprende de forma experiencial que los pensamientos surgen y desaparecen continuamente y que están sometidos a un continuo flujo, aprendiendo, de esta forma, a estar presentes, abiertos y equilibrados frente a cualquier fenómeno o proceso mental o emocional que pueda acontecer. También se realizan ejercicios de exploración corporal o *body-scan* (Kabat-Zinn, 2003) que es una técnica donde la atención es puesta sobre diferentes partes del cuerpo de forma ordenada y sistemática, expandiendo posteriormente la conciencia a la totalidad del mismo, siendo consciente de él de forma holística, como un todo; y todo ello, sin realizar ningún tipo de juicio o valoración, y sin intentar cambiar o eliminar nada (sensaciones corporales, reacciones mentales, etc.), estando presentes, momento a momento.

Al finalizar el programa psicoeducativo de *mindfulness* en el grupo experimental, se procedió a evaluar nuevamente los niveles de autoconcepto y el rendimiento académico de los sujetos de los grupos control y experimental, en las mismas condiciones y con los mismos instrumentos que los empleados antes de la intervención.

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

3. Resultados

Para analizar la existencia de diferencias significativas entre las medidas *pretest* y *posttest* tanto en el grupo experimental como en el grupo control, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas. Asimismo, se realizó un análisis entre el grupo experimental y el grupo control a partir de las diferencias antes y después de la intervención en ambos grupos, utilizando para ello la prueba *t* de Student para muestras independientes.

Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas *pretest* y *posttest* correspondientes a los grupos control y experimental para las variables autoconcepto y rendimiento académico.

TABLA 1.
Medias y desviaciones típicas *pretest* y *posttest* correspondientes a los grupos control y experimental para las variables rendimiento académico y autoconcepto.

Variable	PRETEST				POSTEST			
	Control		Experim.		Control		Experim.	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Filosofía	5.43	2.29	5.25	1.80	5.14	2.51	6.90	1.29
Lengua C. y L.	5.76	1.94	5.15	1.63	5.71	2.17	7.15	1.26
Lengua Extranjera	5.13	1.70	4.81	2.05	4.76	2.09	6.70	1.89
Rendim. Académico	5.42	1.63	5.07	1.33	5.20	1.76	6.90	1.08
Aut. Académico	22.3	2.29	23.2	3.07	22.8	2.97	26.6	2.47
Aut. Social	12.4	1.93	13.3	1.93	12.5	2.08	14.6	2.99
Aut. Emocional	17.7	2.76	18.5	2.83	16.6	2.40	22.8	1.83
Aut. Familiar	14.5	2.45	15.2	1.59	14.6	1.91	16.4	1.29
Aut. Total	66.8	8.58	69.1	9.87	64.4	8.76	80.2	9.58

Para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medidas *pretest* y *posttest* entre ambos grupos, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes (véase Tabla 2). La Tabla 2 muestra la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en las medidas *pretest* en ninguna de las variables del estudio. Es decir, no existían diferencias entre los grupos en las variables analizadas antes de la intervención

Para comprobar si se habían producido mejoras significativas en el grupo experimental respecto al grupo control una vez finalizada la intervención, se realizó un análisis de las diferencias *posttest* entre las medidas del grupo control y del grupo experimental, obteniéndose la aparición de diferencias significativas entre ambos grupos en todas las variables analizadas. Es decir, se produjeron diferencias significativas tanto en la variable rendimiento académico ($t=4.70$; $p=0.001$), como en la variable autoconcepto ($t=5.44$; $p=0.001$). Asimismo, aparecieron diferencias significativas en las tres asignaturas que evaluaban el rendimiento académico: filosofía ($t=2.79$; $p<0.05$), lengua castellana y literatura ($t=2.56$; $p<0.05$), y lengua extranjera ($t=3.11$; $p<0.005$). También aparecieron diferencias significativas en las distintas dimensiones que componían la variable autoconcepto: académico ($t=4.36$; $p=0.001$), social ($t=4.21$; $p=0.001$), emocional ($t=5.15$; $p=0.001$), y familiar ($t=3.18$; $p<0.005$) (Ver Tabla 2).

TABLA 2.
Prueba *t* de Student para muestras independientes de las diferencias *pretest* y *postest* entre el grupo control y experimental, para las variables rendimiento académico y autoconcepto.

Variable	PRETEST		POSTEST	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Filosofía	0.27	0.784	2.79	0.014****
Lengua C. y L.	1.15	0.138	2.56	0.018****
Lengua Extranjera	0.09	0.926	3.11	0.004**
Rendim. Académico	0.95	0.348	4.70	0.001*
Aut. Académico	0.95	0.345	4.36	0.001*
Aut. Social	1.65	0.107	4.21	0.001*
Aut. Emocional	1.07	0.320	5.15	0.001*
Aut. Familiar	1.04	0.302	3.18	0.003**
Aut. Total	1.41	0.178	5.44	0.001*

Nota: * $p=0.001$; ** $p<0.005$; *** $p<0.01$; **** $p<0.05$

Para analizar si se habían producido diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones *postest-pretest* en el grupo experimental, se realizó un análisis estadístico mediante la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, encontrándose la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones *postest-pretest* del grupo experimental en todas las variables analizadas. De este modo, se produjeron diferencias significativas tanto en la variable rendimiento académico ($t=8.22$; $p<0.001$), como en la variable autoconcepto ($t=8.65$; $p<0.001$). Asimismo, aparecieron diferencias significativas en las tres asignaturas que evaluaban el rendimiento académico: filosofía ($t=7.96$; $p<0.001$), lengua castellana y literatura ($t=8.44$; $p<0.001$), y lengua extranjera ($t=5.11$; $p=0.001$). También aparecieron diferencias significativas en las distintas dimensiones que componían la variable autoconcepto: académico ($t=4.75$; $p=0.001$), social ($t=3.29$; $p<0.005$), emocional ($t=8.07$; $p<0.001$), y familiar ($t=2.41$; $p<0.05$) (Ver Tabla 3).

Para analizar si se habían producido diferencias significativas entre las puntuaciones *postest-pretest* en el grupo control, se realizó un análisis estadístico mediante la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, encontrándose que no aparecían diferencias significativas entre ambas puntuaciones *postest-pretest* en todas las variables analizadas para dicho grupo (Ver Tabla 3).

TABLA 3

Prueba *t* de Student para muestras relacionadas de las diferencias *postest-pretest* en el grupo control y experimental para las variables rendimiento académico y autoconcepto.

Variable	Control		Experimental	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Filosofía	0.82	0.348	7.96	0.000*
Lengua C. y L.	0.10	0.832	8.44	0.000*
Lengua Extranjera	0.87	0.326	5.11	0.001**
Rendim. Académico	1.06	0.269	8.22	0.000*
Aut. Académico	0.96	0.370	4.75	0.001**
Aut. Social	0.89	0.384	3.29	0.003***
Aut. Emocional	1.17	0.105	8.07	0.000*
Aut. Familiar	0.13	0.891	2.41	0.026****
Aut. Total	0.46	0.644	8.65	0.000*

Nota: * $p < 0.001$; ** $p = 0.001$; *** $p < 0.005$; **** $p < 0.05$

Para valorar la magnitud del cambio obtenido en el grupo experimental una vez finalizada la intervención, se empleó la *d* de Cohen (1988), que se obtiene mediante la aplicación de la fórmula

$d = \frac{M_1 - M_2}{S_{ponderada}}$, donde M_1 es la media de las puntuaciones *pretest*, M_2 la media de las puntuaciones

postest, todo ello dividido entre la desviación típica ponderada que viene dada mediante la fórmula

$S_{ponderada} = \sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{2}}$. Valores superiores a 0.8 indican cambios muy importantes, entre 0.5 y 0.8

importantes, por debajo de 0.5 medios y menores de 0.2 bajos (Cohen, 1988). En la Tabla 4 se observa como las puntuaciones de la *d* de Cohen en el grupo experimental muestran la existencia de cambios muy importantes tanto en la variable rendimiento académico ($d=1.52$), como en la variable autoconcepto ($d=1.14$). En relación a la variable rendimiento académico, la *d* de Cohen muestra como tras la aplicación del programa de *mindfulness* se produjeron cambios muy importantes en el grupo experimental en las tres asignaturas que componían dicha variable: filosofía ($d=1.05$), lengua castellana y literatura ($d=1.37$), y lengua extranjera ($d=0.95$). Respecto a la variable autoconcepto, la magnitud del cambio experimentado en el grupo experimental una vez finalizado el entrenamiento en conciencia plena, muestra la aparición de cambios muy importantes en las dimensiones de autoconcepto académico ($d=1.22$), emocional ($d=1.86$), y familiar ($d=0.837$), mientras que aparecen cambios importantes en la dimensión autoconcepto social ($d=0.514$).

Finalmente, se calculó el porcentaje de cambio entre las puntuaciones *postest* y *pretest*

(*Porcentaje de Cambio* = $\frac{M_{post} - M_{pre}}{M_{pre}}$) en el grupo experimental. Respecto al porcentaje de

cambio experimentado en la variable rendimiento académico, se observa como dicho porcentaje muestra

un incremento en todas las dimensiones de esta variable, oscilando dicho incremento entre en 39.2% de la asignatura lengua extranjera, y el 31.4% de la asignatura filosofía. Por lo que respecta a la variable autoconcepto, el porcentaje de cambio es menor que el experimentado en la variable rendimiento académico, aunque no obstante se produce un incremento en todos los componentes de esta variable, oscilando entre un 23.2% de incremento obtenido en la dimensión autoconcepto emocional, y el 7.91% experimentado en autoconcepto familiar (Ver Tabla 4).

TABLA 4.
d de Cohen y porcentaje de cambio del grupo experimental para las variables rendimiento académico y autoconcepto.

	<i>d</i>	%
Filosofía	1.05	31.4
Lengua C. y L.	1.37	38.8
Lengua Extranjera	0.95	39.2
Rendim. Académico	1.52	36.1
Aut. Académico	1.22	14.6
Aut. Social	0.51	9.77
Aut. Emocional	1.86	23.2
Aut. Familiar	0.83	7.91
Aut. Total	1.14	16.1

4. Discusión y conclusiones

Una vez analizados los resultados del presente estudio, podemos concluir que se confirma la hipótesis de partida que nos planteamos comprobar con la presente investigación, es decir, que el programa psicoeducativo de *mindfulness* para el desarrollo de la atención o conciencia plena, produjo mejoras significativas en el grupo experimental en comparación con el grupo control en las variables rendimiento académico y autoconcepto.

Respecto a la variable autoconcepto podemos observar que aunque no aparecen diferencias significativas entre las puntuaciones *pretest* de los grupos control y experimental en las dimensiones del autoconcepto analizadas, si aparecieron dichas diferencias significativas una vez finalizada la intervención en el grupo experimental entre las puntuaciones *posttest* de ambos grupos en las variables autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto total. Al realizar el análisis estadístico de las diferencias entre las puntuaciones *posttest-pretest* en el grupo experimental, se obtuvieron diferencias significativas en todas las dimensiones del autoconcepto analizadas, observándose un incremento de las puntuaciones medias *posttest* en comparación con las puntuaciones medias *pretest* tanto en autoconcepto académico, social, familiar, emocional y total. Por el contrario, no aparecieron diferencias significativas en el grupo control entre las puntuaciones medias *posttest* y *pretest* en ninguna de las dimensiones del autoconcepto que fueron evaluadas en el presente estudio. Por lo tanto, estos datos concuerdan con los encontrados en otras investigaciones donde se comprobó la eficacia de las

técnicas de conciencia plena en la intervención y mejora de los niveles de autoconcepto (Trumbulls y Norris, 1982; Van der Berg y Mulder, 1976).

Por lo que respecta a la variable rendimiento académico, antes de iniciar el programa de *mindfulness* en el grupo experimental, no aparecían diferencias significativas de partida entre ambos grupos en ninguna de las asignaturas evaluadas en el presente estudio (filosofía, lengua castellana y literatura, y lengua inglesa), ni en la puntuación media entre las tres asignaturas (variable rendimiento académico). Pero una vez finalizada la intervención en el grupo experimental, sí aparecieron diferencias significativas entre las puntuaciones *postest* de los grupos control y experimental, tanto en las asignaturas de filosofía, lengua castellana y literatura, y lengua inglesa, como en la variable general rendimiento académico. Al realizar la prueba *t* de Student para muestras relacionadas entre las medias *postest* y *pretest* de las diferentes asignaturas en el grupo experimental, se obtuvieron diferencias significativas tanto en filosofía, lengua castellana y literatura, lengua extranjera y rendimiento académico total, observándose puntuaciones medias significativamente más altas en todas esas variables una vez terminada la intervención, comparadas con las puntuaciones medias en dichas variables antes de comenzar el entrenamiento en conciencia plena. Por lo tanto, estos datos concuerdan igualmente con los hallados en el estudio realizado por Beauchemin, Hutchins y Patterson (2008), quienes mediante la realización de un programa de *mindfulness* basado en la atención plena en alumnos con problemas de aprendizaje, obtuvieron una mejora significativa de su rendimiento académico.

Por lo tanto, puede afirmarse, con la prudencia propia de este tipo de estudios, que las técnicas de *mindfulness* son unas técnicas útiles y efectivas para incrementar el autoconcepto y mejorar el rendimiento académico en estudiantes inmigrantes de primer curso de bachillerato.

Con la práctica de las técnicas de conciencia plena comprendemos que los pensamientos surgen y desaparecen continuamente y que están sometidos a un continuo flujo. Por lo tanto, con esta práctica aprendemos a estar presentes, abiertos y equilibrados frente a cualquier fenómeno o proceso mental o emocional que pueda acontecer. En este sentido, tal y como plantea Kabat-Zinn (1990, 2005), mediante la práctica de la conciencia plena llegamos a conocernos mejor, no como nos gustaría ser, sino como realmente somos, sin tener la necesidad de cambiar o modificar nada para sentirnos bien con nosotros mismos. En concordancia con este planteamiento, Holen (2006), afirma que durante la práctica de la conciencia plena, aceptando la situación tal cual es, liberamos sentimientos que están influenciados por nuestras malas imágenes de nosotros mismos, de tal modo que nuestra imagen básica se vuelve más segura y estable, y alcanzamos un mayor estado de autoaceptación y de fortaleza interior.

Por otro lado, pensamos que el incremento obtenido en las distintas puntuaciones académicas en el grupo experimental, pudo estar influido no solamente por el incremento de las distintas dimensiones del autoconcepto (especialmente el autoconcepto académico), sino también por el hecho de haber mejorado sus niveles de atención y concentración. En este sentido, algunos estudios han comprobado como con la práctica de la conciencia plena se consigue un entrenamiento de la actividad y de los procesos mentales, potenciando todas las capacidades cognitivas al adquirir la capacidad de ejercitar de forma metódica la atención y la concentración mental (Jha, Krompinger y Baime, 2007; Valentine y Sweet, 1999), encontrándose que el entrenamiento en conciencia plena provoca una mejora en la capacidad de mantener la atención y hacer caso omiso de las distracciones (Sears y Kraus, 2009; Tang, y Posner, 2009).

Para Campagne (2004) el entrenamiento, tanto de la atención como de la des-concentración, a través de la práctica de la conciencia plena, desemboca en un mayor control de las interferencias constantes que hacen de la mente un lugar ruidoso que no permite pensar con claridad, ni distinguir lo esencial de lo irrelevante. De este modo, se pueden considerar a las técnicas para el desarrollo de la conciencia plena, como unas técnicas eficaces para controlar el pensamiento caótico y repetitivo que tanto puede mermar las capacidades cognitivas y el equilibrio personal de las personas. Por lo tanto, uno de los principales beneficios que se obtienen con la práctica continuada de la conciencia plena es la de cesar el ritmo frenético y caótico de pensamientos que surgen de forma automática y sin ningún tipo de control, ya que ese constante fluir de pensamientos incontrolados distrae y dificulta nuestra capacidad de atención y concentración (Austin, 1998).

Por lo tanto, en futuras investigaciones debemos comprobar el efecto que el programa psicoeducativo de *mindfulness* aplicado en el presente estudio, produce sobre los niveles de atención, concentración y memoria de los estudiantes que lo practican, y su influencia en la mejora de su desempeño académico y cognitivo.

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

Finalmente, consideramos que aunque los resultados del presente estudio han sido bastante positivos, hay que ser cautos respecto a la generalización de los mismos, ya que la muestra de la investigación fue relativamente baja, y, además, dicha muestra no fue aleatoria, sino de voluntarios, por lo que puede presentar sesgos. Asimismo, es necesario confirmar la permanencia, a lo largo del tiempo, de los resultados obtenidos mediante la realización de medidas de seguimiento que confirmen si dichas mejoras en los niveles de autoconcepto y rendimiento académico se mantienen a largo plazo.

Bibliografía

- AUSTIN, J.H. (1998). *Zen and the Brain*. Cambridge: MIT Press.
- BEAUICHEIM, 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*, 13(1), 34-35.
- BOEKAERTS, M. (1996). "Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation". *European Psychologists*, 1(2), 100-112.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R. y ZEIDNER, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- BORKOWSKI, J.G. y THORPE, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. En D.K. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 45-73). New York: LEA.

- CAMERO, F., MARTÍN, F. y HERRERO, J. (2000). "Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- CAMPAGNE, D.M. (2004). "Teoría y fisiología de la meditación". *Cuadernos de Medicina Psicosomática, y Psiquiatría de Enlace*, 69/70, 15-30.
- CASTEJÓN, J.L. y PÉREZ, A. M. (1998). "Un modelo causal-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico". *Revista Bordón*, 50(2), 171-185.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum: Hillsdale.
- CORNO, L. y SNOW, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 605-629). New York: McMillan.
- COVINGTON, M.V. (2000). "Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review". *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- DUNN, B. R., HARTIGAN, J. A. y MIKULAS, W. L. (1999). "Concentration and mindfulness meditations: Unique forms of consciousness?" *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 24, 147-165.
- FRANCO, C. (2007). *Técnicas de relajación y desarrollo personal*. Granada: Cepa.
- _____ (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- GARCÍA, T. y PINTRICH, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.K Chunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp.127-153). New York: LEA.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ÁLVAREZ, L., ROCES, C. y GARCÍA, M. (2002). "A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academia achievement". *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- HOLEN, A. (2006). *Inner Strength: free mental attitude in Acem meditation*. Oslo: Acem International.
- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid:EUDEMA.
- JEVNING, R. (1988). "Integrated metabolic regulation during states of decreased metabolism, similarity to fasting: A biochemical hypothesis". *Physiology and Behavior*, 43, 735-737.
- JEVNING, R., ANAND, R., BIEDEBACH, M. y FERNANDO, G. (1996). "Effects on region cerebral blood flow of transcendental meditation". *Physiology and Behavior*, 59(3), 399-402.
- JHA, A.P., KROMPINGER, J. y BAIME, M.J. (2007). "Mindfulness training modifies subsystems of attention". *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7, 109-19.
- KABAT-ZINN, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York: Delta.
- _____ (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- _____ (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- KUHL, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems and interaction. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich. y M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp.111-170). San Diego: Academic Press.
- LEÓN, B., FELIPE, E. GÓMEZ, T., GONZALO, M. y LATAS, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- LEON, B. (2008). «Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria». *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- LIU, X., KAPLAN, H.B. y RISSER, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationships between academia achievement and general self-stem. *Youth and Society*, 24, 123-148.
- LOZANO, A. (2003). "Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria". *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66.
- MARSH, H. W. (1988). "Causal effects of academic self-concept on academic achievement: A reanalysis". *Journal of Experimental Education*, 56, 100-104.

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2008). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2007*. Madrid: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.
- MUSITU, G., GARCÍA, F. y GUTIÉRREZ, M. (1994). *Cuestionario de Autoconcepto Forma A*. Madrid: TEA.
- NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., GARCÍA, M., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ROCES, C., ÁLVAREZ, L. y GONZÁLEZ, M.C. (1998). "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico". *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- OECD (2005). *Fostering development in a global economy: A whole of government perspective*. OECD: París.
- OLMEDO, M., DEL BARRIO, V. y SANTED, M.A. (2003). "Eficacia de un programa preventivo de problemas emocionales en adolescentes en función del rendimiento académico". *Acción Psicológica*, 2(3), 213-222.
- PERALTA, F.J. y SÁNCHEZ, M.D. (2003). "Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria". *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120.
- ROBERTS, R.L., SARIGIANI, P.A., PETERSEN, A.C. y NEWMAN, J.L. (1993). Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence. En R.A. Pierce y M.A. Black (Eds.), *Life span development* (pp.126-139). Dubuque: Kendall
- SKAALVIK, E. M. y HAGTVET, K. A. (1990). "Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective". *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- SÁNCHEZ, J. (2000). "La importancia de la autoestima como base del proceso educativo". *Surgam*, 468, 41-47.
- SEARS, S. y KRAUS, S. (2009). "I Think Therefore I Om: Cognitive Distortions and Coping Style as Mediators for the Effects of Mindfulness Meditation on Anxiety, Positive and Negative Affect, and Hope". *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 561-573.
- SOLBERG, E.E., INGJER, F., HOLEN, A., SUNDGOT-BORGEN, J., NILSSON, S. y HOLME, I. (2000). "Stress reactivity to and recovery from a standardised exercise bout: a study of 31 runners practising relaxation techniques". *British Journal of Sports Medicine*, 34, 268-272.
- SORIANO, E. (2008) Formando ciudadanos para ejercer la democracia. En E. Soriano (Coord) *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- TANG, Y.Y y POSNER, M.I. (2009). "Attention training and attention state training". *Trend in Cognitive Sciences*, 13(5), 222-227.
- TRUMBULLS, M.J. y NORRIS, H. (1982). "Effects of Transcendental Meditation on self-identity indices and personality". *British Journal of Psychology* 73, 57 – 68.
- VALENTINE, E.R. y SWEET, P.L. (1999). "Meditation and attention: A comparison of the effects of concentrative and mindfulness meditation on sustained attention". *Mental Health, Religion & Culture*, 2, 59-70.
- VAN DER BERG, W.P. y MULDER, B. (1976). "Psychological research on the effects of the transcendental meditation technique on a number of personality variables". *Gedrag: Tijdschrift voor Psychologie*, 4, 206-218.
- ZINOVYEVA, N.; FELGUEROSO, F. y VÁZQUEZ, P. (2008). Immigration and Students' Achievement in Spain. *Serie capital humano y empleo. Informe Fedea*. Madrid: Fedea.