



ATENCIÓN PLENA E INTELIGENCIA EMOCIONAL. (MINDFULNESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE)

***Benito León del Barco, **Eva Martín López, ***Carmen Otero Martínez,
*Elena Felipe Castaño y **Almudena García Martín.**

* Departamento de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura.

** Consejería de Educación. Junta de Extremadura.

*** Servicio de Orientación y Formación Docente. Universidad de Extremadura.

RESUMEN

La atención plena es un estado que nos permite vivir el aquí y el ahora, se trata de que la persona se concentre en su presente activamente. Consiste en darnos cuenta de forma contemplativa de nuestros sentimientos, acciones y pensamientos sin hacer valoraciones. La atención plena incrementa la claridad de nuestros sentimientos y emociones, por eso creemos que el desarrollo de la atención plena en el ámbito escolar puede ser primordial para el aprendizaje del alumno y para su desarrollo afectivo y emocional. En este trabajo pretendemos encontrar relaciones significativas entre atención plena e inteligencia emocional con una muestra de 344 alumnos de entre 14 y 16 años de edad (1^o y 2^o ESO). Hemos utilizado para evaluar la inteligencia emocional medidas de autoinforme, concretamente, el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) y para la atención plena hemos diseñado un instrumento al que hemos denominado "Escala de Atención Plena". Nuestros resultados ponen de manifiesto la existencia de relaciones significativas entre ambas variables, verificando las relaciones entre atención y emoción.

Palabras Claves: Atención, Atención Plena, Inteligencia emocional, Estudiantes, Educación Secundaria.

ABSTRACT

Mindfulness is a state that allows us to live here and now is that the focus at the present actively. Is to realize how contemplation of our feelings, thoughts and actions without making judgments. The mindfulness increases the clarity of our feelings and emotions, that's why we believe that the development of the mindfulness in the school may be essential to student learning and their emotional development and emotional. In this work we aim to find significant relationships between emotional intelligence and mindfulness to a sample of 344 students between 14 and 16 years of age (1st and 2nd ESO). We used to assess emotional intelligence self-report measures, namely, TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) and the full attention we have designed a tool that we called "full-scale care." Our findings reveal the existence of significant relations between the two variables, verifying the relationship between attention and emotion.

Key Words: Attention, Mindfulness, Emotional Intelligence, Students, Secondary School.



ATENCIÓN PLENA E INTELIGENCIA EMOCIONAL. (MINDFULNESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE)

INTRODUCCIÓN

Un acercamiento al estudio de la atención nos lo proporciona la multiplicidad de sentidos a los cuales se puede referir el término atención. Para Roselló (1998), de la amplia tipología atencional se pueden considerar las siguientes categorías dicotómicas: atención interna frente externa, voluntaria frente involuntaria, abierta frente a encubierta, dividida frente a selectiva, visual frente a auditiva...

Hemos centrado nuestro objeto de investigación en la atención voluntaria que puede ser dirigida según nuestra voluntad tanto hacia el exterior (sensaciones) como hacia el interior (ideas, emociones...). Han surgido desde esta perspectiva, en el ámbito de la psicología clínica, investigaciones sobre la denominada atención plena "*mindfulness*". Para Vallejo (2006) el *mindfulness* es un término que no tiene una palabra correspondiente en castellano pero puede entenderse como atención y conciencia plena, presencia atenta y reflexiva. Para Kabat-Zinn (2007) la atención plena es la capacidad de ser conscientes, la cualidad esencial de la mente, una capacidad que se ve fortalecida y sostenida por el mantenimiento de la atención.

Este término es utilizado para designar un estado de atención y conciencia plena, se trata de que la persona se concentre en su presente activamente, observando de forma contemplativa todas las percepciones y sensaciones que experimenta en el momento en que se producen, sin hacer valoraciones. Según Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, y Carmody (2004) las habilidades de *mindfulness* están relacionadas con tres áreas de la atención: la atención sostenida, la selectiva y la capacidad para dirigir e intercambiar el foco de atención de una idea a otra.

El concepto de inteligencia emocional, engloba por un lado el estudio de la emoción (etimológicamente proveniente del latín *movere*, que significa "mover hacia"), que ha venido siendo abordado de forma más o menos sistemática en el contexto de la Psicología, la Psicobiología y las Neurociencias de la conducta desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y el concepto de inteligencia. Fue ya en el siglo XX, cuando los psicólogos investigadores empezaron a hablar del concepto de inteligencia y a preocuparse por su medida. Primero fue el concepto de instintiva de Binet y Simon (1908), seguido del de inteligencia social de Thorndike (1920), derivando en el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1993), entre otros, y en el concepto actual de inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional, si bien fue utilizado por algunos autores previos, fueron Mayer y Salovey (1993), psicólogos de la Universidad de New Hampshire, quienes englobaron la inteligencia intrapersonal e interpersonal en el término inteligencia emocional. Con él, pretendieron describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estas pueden incluir: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto. Todas estas cualidades se pueden resumir en el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997): 1. Percepción valoración y expresión de la emoción; 2. Facilitación emocional del pensamiento; 3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional; 4. Regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Las relaciones entre atención plena e inteligencia emocional son evidentes. Por un lado, la atención plena puede regular las emociones cuando enfocamos la atención sobre las sensaciones del cuerpo o la respiración. Para Jon Kabat-Zinn el uso de la atención plena es un procedimiento eficaz para el tratamiento de trastornos psicofisiológicos asociados al estrés. Otros estudios han demostrado la eficacia de la atención plena para el tratamiento de los trastornos de ansiedad (Kabat-Zinn, Massion, Kristeller, Peterson, Fletcher y Pbert, 1992). Para Goleman (2003) la atención plena nos hace ser más inteligentes emocionalmente y nos ayuda a controlar las emociones destructivas. Por otro lado, emociones como el miedo pueden controlar la atención impidiendo la ejecución de una tarea. Así, por ejemplo, sujetos fóbicos en pruebas semejantes a la tarea de Stroop no pueden evitar atender a aquello que le da miedo, lo que produce interferencia con la tarea de nombrar la tinta (Santiago, Tornay y Gómez, 2001).



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

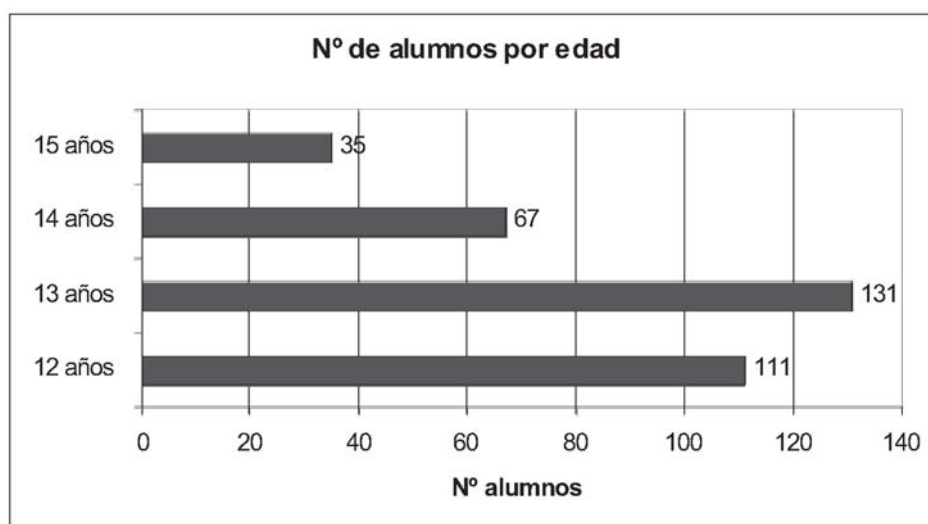
Con nuestra investigación pretendemos encontrar relaciones significativas entre atención plena e inteligencia emocional con una muestra de 344 alumnos de entre 14 y 16 años de edad (1º y 2º ESO).

MÉTODO.

Participantes.

El sistema de elección fue de tipo aleatorio por conglomerados. Se seleccionaron al azar cuatro centros educativos de la provincia de Badajoz. Al final la muestra se compuso de 344 alumnos que cursaban 1º y 2º de la ESO. Con relación al género, 187 alumnos son mujeres y 157 son varones. La edad estaba comprendida entre los 12 y 15 años, siendo la media de 13,08. Como podemos apreciar en la figura 1, el grupo más numeroso de alumnos tiene 13 años.

Figura 1. Número de alumnos/as según la edad

**Instrumentos.**

“Escala de Atención Plena”: para evaluar la atención plena diseñamos un instrumento de doce ítems al que llamamos *“Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar”*. Hemos intentado que los ítems muestren adecuadamente los contenidos más relevantes del dominio que pretendemos cubrir con la escala. Tuvimos en cuenta en la elaboración de los enunciados las propiedades que diversos autores han postulado como convenientes en la construcción de escalas (Meliá, 1991). La escala se presenta en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 al 5, que representan un continuo que va desde *“Nunca”* hasta *“Siempre”*.

La consistencia interna del cuestionario, medida a través del índice Alfa de Cronbach, es de 0,84, muy aceptable. Con el objetivo de controlar las fuentes externas de error al cuestionario y, por tanto, determinar si las puntuaciones son estables en el tiempo, hemos realizado un estudio test-retest con un intervalo de cuatro semanas y a una muestra de 30 alumnos. La correlación entre las puntuaciones ha sido de 0,780 significativa al 0.000.

Para calcular la validez de constructo del instrumento, se realizó un análisis factorial. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofrece un valor de 0,867. Dado que la suma de los coeficientes de correlación parcial al cuadrado entre variables es muy pequeña, KMO es un índice muy cercano a la unidad, la adecuación para efectuar el análisis factorial es buena.

**ATENCIÓN PLENA E INTELIGENCIA EMOCIONAL. (MINDFULNESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE)**

Se ha utilizado el test de Bartlett para verificar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, es decir, si todos los coeficientes con la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0. Este estadístico cuanto mayor sea y por tanto menor su grado de significación, es más improbable que la matriz sea de identidad. En nuestra situación la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa (Chi-cuadrado= 1007,645 g.l.= 66 y $p=0,000$). Ambos valores, KMO y Bartlett, indican que tiene sentido realizar el análisis factorial y que puede proporcionarnos conclusiones interesantes.

El modelo de extracción de factores que hemos utilizado ha sido el de componentes principales. El objetivo es encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. Con la rotación varimax con Kaiser, hemos minimizado el número de variables que hay con pesos o saturaciones elevadas en cada factor.

Como podemos observar en la tabla 1 los datos nos muestran la existencia de 3 factores que explican el 53% de la varianza total de las escalas.

El primer factor al que llamaremos "*Atención cinestésica*" explica el 35,20% de la varianza y se refiere a la capacidad para darse cuenta del movimiento y acciones motoras: "Cuando camino me doy cuenta de los movimientos que hace mi cuerpo", "Cuando me visto por la mañana me doy cuenta de los movimientos que realizo con todo mi cuerpo: manos, piernas"... La consistencia interna es aceptable, el alfa de Cronbach es de 0,74.

**Tabla 1. Análisis factorial del instrumento, 12 ítems.
(Componentes principales, normalización varimax con Kaiser)**

Media	D. Típica	Comu.	Ítems del instrumento	Factor 1	Factor 2	Factor 3
3,41	1,425	0,703	Cuando camino me doy cuenta de los movimientos que hace mi cuerpo.	,780		
3,62	1,348	0,624	Cuando me tumbo en el sillón percibo que mis músculos se relajan	,766		
3,47	1,486	0,671	Cuando me visto por la mañana me doy cuenta de los movimientos que realizo con todo mi cuerpo: manos, piernas, tronco, cabeza.	,680		
3,55	1,425	0,351	Cuando me cepillo los dientes presto atención a lo que hago y siento el movimiento de mi mano al mover el cepillo.	,430		
3,20	1,331	0,551	Cuando paseo por el campo me paso el tiempo contemplando y escuchando la naturaleza		,725	
3,48	1,564	0,463	Cuando voy de casa al instituto me fijo en el camino que recorro.		,610	
3,79	1,318	0,464	Cuando vuelvo del instituto a casa me doy cuenta de los ruidos que hay a mi alrededor		,549	



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

4,30	1,154	0,302	como: coches, motos, obras, perros...	
			Cuando me ducho, siento como el agua cae por mi cuerpo.	,374
4,21	1,206	0,684	Me doy cuenta rápidamente cuando algo me produce alegría.	,825
3,74	1,218	0,555	Cuando me doy cuenta de las cosas bellas de la vida me siento bien y lleno de energía	,680
3,66	1,218	0,393	A menudo soy consciente de cómo mi respiración se acelera, por ejemplo cuando subo una escalera o hago ejercicio.	,510
3,18	1,171	0,558	Soy capaz de recordarme a mi mismo cuando siento, pienso o actúo	,470
				Factor
				1
				Factor
				2
				Factor
				3
Porcentaje de varianza explicada (Total 52,80%)				35,20
Alfa (Total 0,828)				%
				9,50%
				8,10%

El segundo factor "*Atención hacia el exterior*" explica el 9,50% de la varianza y se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el exterior: "Cuando vuelvo del instituto a casa me doy cuenta de los ruidos y sonidos que hay a mi alrededor como: coches, obras", "Cuando voy de casa al instituto me fijo en el camino que recorro". Sería una atención para la observación. La consistencia interna es aceptable, el alfa de Cronbach es de 0,60

El tercer factor "*Atención hacia interior*" explica el 8,10% de la varianza y se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el interior, hacia lo intelectual, al mundo de las ideas, emociones y sentimientos: "Cuando me doy cuenta de las cosas bellas de la vida me siento bien y lleno de energía". Sería una atención para la introspección. Presenta un alfa de Cronbach de 0,66.

Trait Meta-Mood Scale: El instrumento aplicado para evaluar la inteligencia emocional a los alumnos fue el TMMS-24. El TMMS-24 es una versión reducida del TMMS-48 realizado por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004). Los autores recomiendan esta versión en detrimento de la versión extensa. Está compuesta por las tres dimensiones de la escala original: Atención (Sentir y expresar sentimientos), Claridad (Comprender mis emociones) y Reparación (Regular mis emociones), aunque los factores han sido depurados y ciertos ítems de la escala han sido eliminados por su baja fiabilidad y escaso aporte a la fiabilidad total de la escala general en castellano y por no evaluar exactamente inteligencia emocional intrapersonal. Tras esta reducción, la escala ha visto incrementada su fiabilidad en todos sus factores. Además, los ítems negativos de la escala se convirtieron en sentido positivo para una mejor comprensión de su contenido.

A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es: Atención ($\alpha = 0,90$); Claridad ($\alpha = 0,90$) y Reparación ($\alpha = 0,86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada. Como ocurre con la versión extensa, los tres subfactores correlacionan en la dirección esperada con variables criterios tales como depresión, rumiación y satisfacción vital (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

Procedimiento.

Una vez seleccionados al azar los cuatros centros educativos, nos pusimos en contacto con los directores de los centros y los tutores de los cursos para informales del objeto de nuestro trabajo y soli-



ATENCIÓN PLENA E INTELIGENCIA EMOCIONAL. (MINDFULNESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE)

citarles su colaboración. Posteriormente, en una misma sesión los alumnos cumplimentaron siguiendo los criterios de voluntariedad y anonimato el cuestionario TMMS y la Escala de Atención Plena, el tiempo invertido osciló entre 30 y 40 minutos.

RESULTADOS.

En primer lugar vamos a presentar los estadísticos descriptivos de todas las variables que intervienen en nuestra investigación y, posteriormente, analizaremos la existencia de correlaciones significativas entre la atención plena y la inteligencia emocional.

En la tabla 2, presentamos la media, la desviación típica y las puntuaciones mínimas y máximas de los factores de los cuestionarios “Escala de Atención Plena” y del *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)*.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables que intervienen en la investigación.

	N	Media	Desviación típ.	Mínimo	Máximo
Expresar sentimientos y sentir (Atención)	344	25,51	6,67	8,00	39,00
Comprender emociones (Claridad)	344	27,16	7,40	8,00	82,00
Regular emociones (Reparación)	344	28,65	7,22	8,00	89,00
Atención cinestésica	344	14,06	4,24	4,00	20,00
Atención exterior	344	14,80	3,62	4,00	20,00
Atención interior	344	14,82	3,42	4,00	20,00
Puntuación total Escala de Atención	344	43,62	9,39	14,00	60,00

En la tabla 3, podemos observar que se han encontrado correlaciones significativas entre todos los factores de la atención plena y la inteligencia emocional. Destacamos la fuerza de la relación entre la atención interior y las variables expresar emociones, comprender sentimientos y regular emociones. También, es interesante resaltar las relaciones significativas encontradas entre las variables anteriores y la atención cinestésica.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Tabla 3. Índices de correlación de las variables: expresar emociones, comprender sentimientos, regular emociones y atención cinestésica, exterior e interior.

	Expresar emociones	Comprender sentimientos	Regular emociones
Atención cinestésica	,292**	,374**	,342**
Atención exterior	,331**	,344**	,334**
Atención interior	,455**	,491**	,430**
Puntuación total Escala de Atención	,423**	,486**	,449**

** $p < .001$

DISCUSIÓN.

La Escala de Atención Plena “Mindfulness” en el Ámbito Escolar posee unas características psicométricas muy aceptables, buena consistencia interna. Las medidas de adecuación factorial de Kaiser-Meyer-OLkin y el test de Bartlett confirman que tiene sentido la realización del análisis factorial. El análisis efectuado ha demostrado la existencia de tres factores, aquellos en los cuáles nos basamos para la construcción de las escalas, que explican casi el 53% de la varianza total.

Los factores encontrados “Atención exterior” y “Atención interior” coinciden con las investigaciones neuropsicológicas (Posner y Raichle, 1994) que evidencian al menos la existencia de dos redes atencionales relacionadas jerárquicamente: la atención espacial, también llamada atención visual, sensorial, exterior y el ejecutivo central (Posner, 1980), que sería una atención dirigida al mundo de las ideas, una atención interior.

Las correlaciones significativas encontradas en nuestros datos evidencian la relación entre la atención plena y la inteligencia emocional. Las relaciones más intensas han sido encontradas entre el factor “Comprender sentimientos” y la “Atención interior”. Esta atención se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el interior, hacia lo intelectual, al mundo de las ideas, emociones, sentimientos y sensaciones, es una atención para la introspección y en definitiva daría más claridad y comprensión a nuestros sentimientos. Nos ha sorprendido encontrar, también, relaciones significativas entre todos los factores del *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* y la atención cinestésica, esta atención se refiere a la capacidad para darse cuenta del movimiento y acciones motoras.

En general, nuestros resultados van en la línea de investigaciones que demuestran que la atención plena contribuye al restablecimiento de equilibrio emocional y favorece los estados de ánimo positivos (Segal, Williams, Teasdale, 2002). Por otro lado, la atención plena favorece las relaciones entre las personas a través de una serie de mecanismos como la empatía incrementada, el equilibrio emocional, el autoconocimiento y una predisposición mental a la aproximación, funciones todas ellas de la corteza prefrontal media (Siegel, 2007). Así, Davidson, Rabat-Zinn, Schumacher, Rosenkranz, Muller, Santorelli, Urbanowski, Harrington, Bonus, y Sheridan (2003) verificaron que sujetos que fueron sometidos a un programa de *Minfulness Based Stress Reduction* durante unas ocho semanas experimentaron un incremento de la activación cerebral izquierda en las zonas anteriores y medias.

Por último, pensamos en la utilidad de un entrenamiento en habilidades de atención plena en el ámbito escolar. La atención plena nos hace vivir activamente el aquí y el ahora, el presente, permite darnos cuenta de nuestros sentimientos, acciones y pensamientos sin entrar a valorarlos. Es como un espejo que todo lo refleja pero nada retiene. La atención plena incrementa la claridad de nuestros sentimientos y emociones, por eso creemos que el desarrollo de la atención plena en el ámbito escolar

**ATENCIÓN PLENA E INTELIGENCIA EMOCIONAL. (MINDFULNESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE)**

puede ser primordial para el aprendizaje del alumno y para su desarrollo afectivo y emocional. James (1890) afirmaba que cualquier educación que mejorará la facultad de dirigir deliberadamente nuestra atención errante, sería una educación par excellence.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Binet, A y Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année psychologique*, 14, 1-94.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D. y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- Davidson, R. J., Rabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S.F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. y Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-70.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. Cast., Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós, 1995).
- Goleman, D. (2003). Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas. Barcelona: Kairos.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: NY Holt.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairos.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A.O., Kristeller, J., Peterson, L., Fletcher, K.E. y Pbert, L. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936-943.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-34). New York: Basic Books.
- Melía, J.L. (1991). *Métodos de escalamiento unidimensional*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Posner, M.I. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 3-25.
- Posner, M.I. y Raichle, M. E. (1994). *Images of mind*. New York: Scientific American Library.
- Roselló, J. (1998). *Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid: Pirámide.
- Santiago, J., Tornay, F. y Gómez, E. (2001). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Segal, Z. V., Williams, J.M. y Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain*. New York: Norton y Company.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27, 92-99.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009