

---

**Atención plena disposicional y estilos de manejo de conflictos  
en adolescentes de secundaria**

*Dispositional mindfulness and conflict management  
styles in adolescent middle-school students*

---

Recibido: 10 de mayo 2021, Evaluado: 20 julio 2021, Aceptado: 30 de noviembre 2021

**Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal**  
[alejandroluna@academicos.udg.mx](mailto:alejandroluna@academicos.udg.mx)  
<https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>  
Universidad de Guadalajara

**Alejandra De Gante Casas**  
[alejandra.degante@academicos.udg.mx](mailto:alejandra.degante@academicos.udg.mx)  
<https://orcid.org/0000-0001-7186-1359>  
Universidad de Guadalajara

**Josefina Sandoval Martínez**  
[josefina.sandoval@academicos.udg.mx](mailto:josefina.sandoval@academicos.udg.mx)  
<https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>  
Universidad de Guadalajara

**Como citar el artículo**

Luna, A, C., A. y De Gante, A. y Sandoval, J. (2021). Atención plena disposicional y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de secundaria. Educa UMCH, (18), 106- 126. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202118.174>

Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-  
SinDerivados 4.0 Licencia Pública Internacional — CC BY-NC-ND 4.0



## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la atención plena disposicional y tres estilos de manejo de conflictos interpersonales (agresivo, pasivo y cooperativo), en adolescentes de secundaria. Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo de tipo no experimental con diseño transversal y alcance correlacional. Participaron 120 estudiantes de un plantel de sostenimiento público ubicado en Guadalajara, Jalisco, México, con edades de 12 a 15 años, quienes respondieron el *Cuestionario Conflictalk* y el *Inventario de Friburgo sobre Atención Plena, versión corta*. Los resultados mostraron niveles moderados en el desarrollo de las variables estudiadas, así como una relación positiva entre el estilo cooperativo y la atención plena disposicional. Se discuten los resultados en el marco del interés que existe actualmente por la formación de competencias para el manejo constructivo de conflictos interpersonales de los adolescentes en el contexto escolar.

**Palabras clave:** *adolescentes, atención plena disposicional, convivencia escolar, educación para la paz, estilos de manejo de conflictos.*

## Abstract

The present study aimed to analyze the relationship between dispositional mindfulness and three styles of interpersonal conflict management (aggressive, passive and cooperative) in adolescent middle-school students. A study was carried out with a quantitative approach, of a non-experimental type, with a cross-sectional design and correlational scope. The participants were 120 students from a public school in Guadalajara, Jalisco, Mexico, aged 12 to 15 years. They answered the *Conflictalk Questionnaire* and the *Freiburg Mindfulness Inventory-short version*. The findings showed a statistically significant positive correlation between cooperative style and dispositional mindfulness. These findings are discussed within the frame of the current interest of education in constructive conflict resolution skills of adolescents in the school context.

**Keywords:** *Adolescents, Conflict management styles, Dispositional mindfulness, Peace education, School coexistence.*

## Introducción

La conveniencia de fortalecer el desarrollo de competencias para el manejo constructivo de conflictos interpersonales en niños, niñas, adolescentes y jóvenes ha sido destacada en diferentes enfoques sobre educación como por ejemplo la perspectiva de la educación para la paz (Santamaría-Cárdaba, 2019; Jares, 2012), la educación emocional (Moncada y Gómez, 2016; Mórtingo y Rincón, 2018; Rojas, 2020), así como en la literatura sobre convivencia escolar (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Leyton-Leyton, 2020; Rodríguez, Andino, Portilla y Coral, 2018) y sobre formación de competencias ciudadanas (Arce, 2019; Lujan, Lemmel-Vélez, Rios y Mejia, 2021), entre otros.

Tales perspectivas han coincidido en subrayar la necesidad de favorecer aproximaciones orientadas no solo a afrontar los problemas de violencia y agresión que se presentan en los espacios escolares, lo cual sería un enfoque puramente negativo de la cuestión; sino, también y sobre todo, proponen adoptar un enfoque positivo o constructivo orientado a “promover en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes el sano convivir” (Andrades-Moya, 2020, p. 2); ello, en congruencia con lo planteado en el *Informe Delors* (1997) que contempla el *Aprender a vivir juntos* como uno de los cuatro pilares de la educación.

Para ello es importante aclarar que, en este contexto, los conflictos son entendidos como situaciones que se presentan de manera cotidiana en la vida ordinaria de las personas, las cuales no implican necesariamente agresión. Frente a la acepción negativa de los conflictos (que los asocia con guerras, confrontaciones hostiles y discusiones violentas), se propone un enfoque constructivo según el cual no son los conflictos en sí mismos, sino la manera de abordarlos lo que determinará sus efectos positivos o negativos para la convivencia humana. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) lo explican de la siguiente manera:

Consideramos que el conflicto es un elemento común en procesos de convivencia y en situaciones de violencia. Sin embargo, es el manejo que se haga del mismo lo que determinará que tenga un sentido formativo y por tanto apunte a la convivencia, o bien desemboque en violencia. La evaluación de la violencia y de la convivencia requieren por tanto aparatos conceptuales diferenciados. La convivencia debe focalizar las prácticas que apuntan a construir relaciones pacíficas duraderas —no por ello exentas de conflicto— entre los miembros de la comunidad escolar (p. 11).

Esta comprensión constructiva del conflicto converge, por otro lado, con el enfoque de la Filosofía para la Paz (por ejemplo, Martínez, 2009; Paris, 2009) y con la literatura sobre gestión y transformación de conflictos (por ejemplo, De Dreu, 1997; Lederach, 2003) los cuales han venido llamando la atención sobre el potencial que presentan este tipo de situaciones y procesos para el crecimiento personal y social, cuando las desavenencias y los desacuerdos cotidianos son manejados a través de mecanismos pacíficos.

En el marco de lo anterior, el estudio de las capacidades que favorecen en los adolescentes la adopción de estilos de manejo de conflictos interpersonales orientados hacia formas de interacción cooperativa con sus grupos de pares, adquiere una relevancia fundamental. Ello, debido a que un mayor conocimiento de tales capacidades y de las formas de potencializarlas podría contribuir a una mejor comprensión de los procesos que posibilitan la construcción de espacios de convivencia pacífica entre los estudiantes en el entorno escolar, considerando que dicha convivencia implica necesariamente conflictos y, por tanto, demanda condiciones para su adecuado manejo.

Una de las capacidades que en las últimas décadas ha llamado poderosamente la atención de los investigadores en áreas como la medicina, la psicología y la educación, es la llamada *atención plena* o *mindfulness*, debido a los efectos favorables que ha mostrado tener tanto en el tratamiento de diversos problemas de salud, como en la promoción de estados de bienestar individual y social, así como en la mejora del rendimiento académico y la convivencia escolar (Hervás, Cebolla y Soler, 2016; López-Hernández, 2016). En la actualidad, los estudios sobre *mindfulness* constituyen a nivel internacional un área extraordinariamente prolífica “que crece constantemente como una fuente confiable de investigación científica académica y rigurosa” (Toniolo-Barrios, Brasil y Pitt, 2020, p. 1077). De ahí el interés de la presente investigación por explorar su posible papel en los procesos de gestión constructiva de los conflictos en el espacio escolar.

La expresión *atención plena* (*mindfulness*) hace referencia a la conciencia que emerge cuando una persona dirige intencionalmente su atención hacia el momento presente, con una actitud de no juicio o aceptación (Levesque, 2018). En principio, puede entenderse a esta forma de dirigir la atención como una capacidad que está presente de manera espontánea en los individuos en distintos grados de desarrollo (*atención plena disposicional* o *mindfulness disposicional*); aunque el término *mindfulness* también designa a una práctica de meditación que busca de manera deliberada fortalecer e incrementar dicha capacidad (Laca, Mejía, Rodríguez y Carrillo, 2017).

La presente investigación se centra en el primer aspecto, aunque es importante considerar que ambos están estrechamente relacionados, ya que, tal como señalan Ramírez-Garduño, Veytia, Guadarrama y Lira (2020), “el *mindfulness* puede encuadrarse como un rasgo disposicional del individuo, que puede perfeccionarse por medio de protocolos de entrenamiento” (p. 4). En este último aspecto pueden considerarse incluidas las diferentes modalidades de tratamiento e intervenciones basadas en este género de práctica, que se han implementado de manera exitosa en el ámbito clínico y en la educación, entre otros campos (Hervás et al., 2016; Langer y Moldoveanu, 2000; Soriano, Pérez-Fuentes, Molero-Jurado, Gázquez, Tortosa y González, 2020).

Según Sánchez-Gómez, Adelantado-Renau, Huerta y Bresó (2020), “el término *mindfulness* encuentra sus raíces en antiguas filosofías orientales, concretamente en el budismo zen, y se remonta a hace más de 2000 años en los discursos de Buda” (p. 135). El término deriva de la palabra budista *sati* o *smrti*, la cual fue traducida originalmente en 1881 por Thomas William Rhys Davids, pero no fue sino hacia mediados de los años setenta que, en un marco secularizado y desprovisto de sus connotaciones religiosas,

despertó gran interés en Occidente por sus efectos favorables para el comportamiento social y en el tratamiento de diversos problemas de salud (Munoz-Martinez, Monroy-Cifuentes y Torres-Sanchez, 2017). Desde entonces y hasta la actualidad, diversas intervenciones basadas en *mindfulness* se han empleado para el tratamiento del estrés, el dolor, el abuso de sustancias, los trastornos de ansiedad, los trastornos del estado de ánimo, los de la conducta alimentaria, los de la personalidad, los problemas de somatización, entre muchos otros (Vásquez-Dextre, 2016).

En el ámbito educativo, se han producido recientemente una buena cantidad de estudios en los que el *mindfulness* ha mostrado tener un efecto favorable en cuanto a disminuir el estrés escolar y aumentar la empatía (Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo, 2015), aumentar la autoeficacia en el rendimiento escolar y potenciar los estados de relajación en adolescentes bachilleres (Amutio-Kareaga, Franco, Gázquez y Mañas, 2015), reducir la agresividad dentro del aula (Pinazo, Garcia-Prieto y Garcia-Castellar, 2020), la reducción del estrés y la ansiedad, el aumento del sentido de autorrealización, creatividad verbal, logro académico, mejora en la regulación del comportamiento y el autoconcepto, así como en la mejora de la atención selectiva (Rahal, 2018), entre otros.

Además, de acuerdo con el propio Rahal (2018), el desarrollo de habilidades de atención plena confluye con el actual interés por trabajar las capacidades socioemocionales en las escuelas. Brito y Corthorn (2018) han propuesto, en este sentido, adoptar un *enfoque mindfulness* en educación para mejorar el bienestar, promover un mejor clima en el aula y potenciar el desarrollo y aprendizaje de los educandos. Calderón, Otálora, Guerra y Medina (2018), por su parte, han señalado la importancia que puede tener la práctica del *mindfulness* para promover el desarrollo de competencias ciudadanas y la convivencia escolar; de hecho, afirman que “en los colegios el *Mindfulness* está siendo utilizado para resolver conflictos, fortalecer habilidades sociales, mejorar procesos académicos y problemas de ansiedad” (p. 303). En un sentido similar, Pinazo et al. (2020), concluyen su estudio señalando que la intervención en atención plena debería considerarse una herramienta para la reducción de la violencia escolar, mientras que Vernooij y Nuldus (2012) se han referido al *mindfulness* como una *clave fundamental* para la educación para la paz.

En México, los estudios sobre atención plena en adolescentes son todavía escasos en la actualidad; sin embargo, es perceptible un interés creciente al respecto como lo muestra la publicación de trabajos en años recientes (Balderas, Riveros y Moreno, 2018; Meda, Herrero, Blanco-Donoso, Moreno-Jiménez y Palomera, 2015; Ramírez-Garduño et al., 2020; Veytia-López, Guadarrama, Márquez-Mendoza y Fajardo, 2016). Cabe mencionar a este respecto la aparición de un número especial de la revista *Innovación Educativa* (editada por el Instituto Politécnico Nacional) dedicada al tema del *mindfulness*, lo cual es indicio del interés que existe actualmente en México por explorar sus posibilidades en la educación (Martínez, 2015).

En el marco de lo anterior, la presente investigación se propuso como objetivo general examinar la posible relación entre la atención plena disposicional y los estilos de manejo de conflictos interpersonales usados por los estudiantes para hacer frente a las desavenencias cotidianas con sus compañeros de escuela, dado que no se conocen hasta el momento investigaciones que hayan analizado tal relación en dicho contexto. Ello, con el

fin de contribuir a la comprensión de su posible papel en los procesos de gestión constructiva o positiva de los conflictos en el espacio escolar.

Para llevar a cabo el objetivo mencionado, se tomó como base el modelo propuesto por Kimsey y Fuller (2003), de acuerdo con el cual es posible identificar tres estilos de manejo de conflictos a partir del tipo de mensajes verbales con que los adolescentes gestionan sus discusiones con otras personas: a) el *estilo enfocado en sí mismo o agresivo*, se produce cuando el individuo usa mensajes que manifiestan una actitud hostil y autoritaria frente a los demás, centrándose en sus propias necesidades; b) en el *estilo pasivo o enfocado en la otra parte*, los mensajes verbales se orientan a tratar de cerrar la discusión, evitando el conflicto y complaciendo a la otra parte; y, c) en el *estilo cooperativo o enfocado en el problema*, el adolescente invita a la contraparte a realizar un esfuerzo conjunto para solucionar el problema. Este modelo de Kimsey y Fuller (2003) ha sido ya anteriormente utilizado en estudios con adolescentes hispanohablantes realizados tanto en España (Garaigordobil, 2009, 2012, 2017; Garaigordobil, Machimbarrena y Maganto, 2016) como en México (De la Rosa, Ángeles y Pérez, 2018; Laca, Alzate, Sanchez, Verdugo y Guzman, 2006; Luna, 2019).

El examen de la relación entre los estilos de manejo de conflictos y la atención plena disposicional ha generado algunos trabajos a nivel internacional, aunque en población adulta (Kay y Skarlicki, 2021; Laca y Mejía, 2017; Pérez-Yus, Ayllón-Negrillo, Delsignore, Magallón-Botaya, Aguilar-Latorre y Oliván Blázquez, 2020; Tekel y Erus, 2020). A continuación, se citarán al menos un par de estudios que sirven de antecedente a la presente investigación.

En primer lugar, el trabajo de Laca y Mejía (2017) trató sobre la relación entre ambas variables en el contexto de los conflictos de pareja en población joven y adulta. Dicho estudio se realizó en la ciudad de Colima, Colima, México con una muestra de 200 personas con rango de edad de 18 a 35 años. Los participantes respondieron el *Cuestionario sobre Estilos de Manejo de Conflictos (CMMS)* así como el *Inventario de Friburgo sobre Atención Plena, versión corta (FMI-14)*. Los resultados mostraron una correlación positiva estadísticamente significativa entre el puntaje de atención plena y los estilos centrado en la otra parte y centrado en el problema, así como una correlación negativa con el estilo enfocado en uno mismo.

Por su parte, Pérez-Yus et al. (2020), realizaron en España un estudio con una muestra de 94 personas con edad promedio de 44.77 ( $DE = 11.46$ ) años, de los cuales 50 eran meditadores y 44 no lo eran (un participante fue considerado meditador si tenían un entrenamiento formal durante los últimos seis meses). Los participantes respondieron un cuestionario sobre estilos de manejo de conflictos, así como otros sobre efectividad en la negociación y atención plena. Los resultados indicaron en los meditadores una mayor tendencia a adoptar un estilo integrativo (cuando las personas buscan cooperar para integrar las necesidades de ambas en alguna solución de mutuo beneficio), y una mayor efectividad en la negociación.

Como puede observarse, los mencionados estudios se han llevado a cabo con población joven y adulta, por lo cual el presente trabajo se propone aportar al avance del conocimiento en este campo, contribuyendo a la comprensión de la posible relación de la atención plena con los estilos de manejo de conflictos interpersonales en una muestra de adolescentes mexicanos.

En congruencia con lo señalado en los párrafos anteriores, se establecieron los siguientes tres objetivos específicos para la presente investigación. En primer lugar, calcular las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio (atención plena disposicional y estilos de manejo de conflictos), a fin de conocer el grado en el que estas se presentan. En segundo lugar, estudiar posibles diferencias significativas de los participantes en las variables de estudio en función del género y la edad. En tercer lugar, analizar las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos, y la atención plena disposicional.

### **Método**

El presente es un estudio cuantitativo *ex post facto*, ya que se presentan datos empíricos originales y la variable independiente no puede ser manipulada (Montero y León, 2007). El diseño del estudio fue transversal, ya que las variables fueron medidas en un solo momento temporal determinado (Ato, López y Benavente, 2013). El alcance de la presente investigación fue correlacional, ya que para cumplir con el objetivo principal se hizo uso de una estrategia asociativa entre las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), aunque en el análisis también se aportarán datos que pudieran apoyar futuros diseños explicativos.

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 120 alumnos de un plantel de sostenimiento público de educación secundaria (Educación Media Básica) localizado dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. En la tabla 1 se presenta la distribución de los participantes por edad y grado escolar, en función del género. La media de edad fue de 13.11 con desviación estándar de 0.88.

El procedimiento de muestreo tuvo dos fases. En primer lugar, la institución participante fue seleccionada mediante conveniencia, considerando su pertinencia para los objetivos del estudio. En segundo lugar, se eligió al azar un grupo de cada grado de estudio (tres en total) dentro del mencionado plantel.

**Tabla 1**

*Distribución de los participantes por grado escolar y grupo de edad, en función del género*

	Hombres	Mujeres	Total
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
Primer grado	25 (20.8)	16 (13.3)	41 (34.2)
Segundo grado	14 (11.7)	23 (19.2)	37 (30.8)
Tercer grado	15 (12.5)	27 (22.5)	42 (35.0)
12 y 13 años	38 (31.7)	39 (32.5)	77 (64.2)
14 y 15 años	16 (13.3)	27 (22.5)	43 (35.8)
Total	54 (45.0)	66 (55.0)	120 (100.0)

*Nota.* Los porcentajes son en relación al total de la muestra

### Instrumentos

Cuestionario Conflictalk (Conflictalk Questionnaire; original de Kimsey y Fuller, 2003; traducción de Laca et al., 2006; validación de Luna, 2019). Instrumento conformado por 18 ítems divididos en tres escalas: estilo enfocado en el problema, en la otra parte, y en sí mismo. Cada ítem representa un mensaje verbal expresado por alguna persona en el transcurso de una discusión con otro sujeto; por ejemplo, Funcionará si trabajamos juntos (ítem 11), De acuerdo, me rindo, lo que tú quieras (ítem 13) o ¡Es culpa tuya! Y no voy a ayudarte (ítem 9). Para responder se solicita al participante que informe la frecuencia en que ha dicho cosas parecidas a las de cada ítem, marcando una de las siguientes opciones: nunca (1), rara vez (2), algunas veces (3), frecuentemente (4) y siempre (5). Para calcular las puntuaciones se obtiene la media aritmética y desviación estándar de los ítems que conforman cada una de las tres escalas. Para esto último se utilizó la composición factorial obtenida por Luna (2019) en su estudio de validación, en el que se reportaron índices de



confiabilidad alpha de Cronbach de .82 para el estilo centrado en uno mismo, .68 para el estilo enfocado en la otra parte y .85 para el estilo enfocado en el problema.

Inventario de Friburgo sobre Atención Plena, versión corta (Freiburg Mindfulness Inventory, FMI-14; original de Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht y Schmidt, 2006; traducción y validación de Pérez-Verduzco y Laca-Arocena, 2017). Instrumento conformado por 14 ítems, el cual informa sobre la capacidad del individuo para experimentar espontáneamente estados de conciencia plena, entendida como aquella que emerge cuando una persona dirige intencionalmente su atención hacia el momento presente, con una actitud de no juicio o aceptación. Cada ítem representa una situación personal que puede experimentar un individuo en el transcurso de su vida ordinaria; por ejemplo, Siento mi cuerpo cuando cocino, limpio o hablo con otras personas (ítem 2), Veo mis errores y dificultades sin juzgarlos (ítem 6) o Soy paciente conmigo mismo y con otros (ítem 9). Para responder se solicita al participante que informe la frecuencia con que le suceden las situaciones descritas en cada ítem, marcando una de las siguientes opciones: raramente (1), ocasionalmente (2), con frecuencia (3), y casi siempre (4). Para calcular las puntuaciones en el presente trabajo se obtuvo la media aritmética y desviación estándar de los 14 ítems. En su estudio de validación, Pérez-Verduzco y Laca-Arocena (2017) informaron un índice de confiabilidad alpha de Cronbach de .80 para el total del instrumento.

### **Procedimiento**

Se estableció contacto con la institución participante a través de su personal directivo, al cual se le informó sobre los pormenores del estudio, atendiendo todas sus dudas. Una vez obtenida la autorización, se planeó colaborativamente la aplicación de los instrumentos. Tal como se señaló, el muestreo se efectuó eligiendo al azar un grupo de cada grado de estudio (tres en total).

La aplicación se realizó, dentro de cada aula seleccionada, por parte de un miembro del equipo investigador, con apoyo del profesor en turno. Al ingresar al aula se platicó con los alumnos sobre los objetivos de la investigación, atendiendo todas sus dudas. En particular, se les aclaró que su participación sería completamente anónima y confidencial, que la información de sus respuestas sería manejada únicamente por los investigadores y para fines exclusivamente científicos, que sus respuestas no serían calificadas como buenas o malas, sino que lo importante para el estudio era solamente que fueran sinceras. Así mismo, se les informó que su participación en el estudio sería completamente voluntaria y se permitió salir del aula a quienes no desearan formar parte del mismo.

## Resultados

Una vez que se calcularon las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio se obtuvieron las siguientes medias aritméticas para el conjunto de la muestra (desviación estándar entre paréntesis): 2.48 (0.74), 1.84 (0.96), 2.13 (0.90), y 2.84 (0.99) para las variables de Atención plena disposicional, Estilo enfocado en sí mismo, Estilo enfocado en la otra parte y Estilo enfocado en el problema, respectivamente.

Hecho lo anterior, para lograr el segundo y tercer objetivo era necesario considerar previamente si con los datos recolectados en el presente estudio se cumplían los supuestos necesarios para las pruebas estadísticas de tipo paramétrico, en particular, el supuesto de normalidad. Ello, debido a que de no cumplirse ese supuesto sería necesario llevar a cabo los análisis mediante pruebas no paramétricas. Para definir el cumplimiento o no de este supuesto se tomó como base el criterio propuesto por George y Mallery (2020) con respecto a considerar como admisibles valores inferiores a  $\pm 2$  en asimetría y curtosis, resultando que todas las variables de estudio cumplieron con dicho criterio.

En congruencia con lo anterior, con relación al segundo objetivo particular del presente estudio, se llevaron a cabo dos análisis empleando la prueba T de Student para muestras independientes: el primero para estudiar posibles diferencias estadísticamente significativas por género, y el segundo por grupos de edad. El resultado de estos análisis fue que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Atención plena ni en estilos de manejo de conflictos en función de ninguna de estas dos variables.

Con relación al tercer objetivo particular del presente estudio, se efectuó un análisis de correlaciones Pearson. Los resultados se muestran en la tabla 2. Como se puede observar, la correlación de la Atención plena disposicional no resultó estadísticamente significativa para el Estilo enfocado en sí mismo, ni para el Estilo enfocado en la otra parte. En cambio, sí se encontró una correlación directa estadísticamente significativa entre Atención plena disposicional y el Estilo enfocado en el problema.

**Tabla 2**

*Resultados del análisis correlacional Pearson entre estilos de manejo de conflictos y Atención plena disposicional*

Estilos de manejo de conflictos	Atención plena disposicional	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Estilo enfocado en sí mismo	-.04	.648
Estilo enfocado en la otra parte	.14	.136
Estilo enfocado en el problema	.49	.000

Nota.  $N = 120$ .

Con base en el anterior análisis correlacional, se realizó un análisis de regresión lineal simple empleando el método de Introducir. La variable predictor fue Atención plena disposicional, y la variable criterio fue Estilo enfocado en el problema. Los resultados se muestran en la tabla 3. Como se puede observar los hallazgos indican, por un lado, una contribución estadísticamente significativa de la variable predictor sobre la variable criterio, y por otro, una capacidad del modelo para explicar cerca del 28% de la varianza de esta última.

**Tabla 3**

		<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>
(constante)		1.08	.27		3.99**
Atención disposicional	plena	.72	.11	.54	6.89**

Nota.  $N = 119$ . \*\* $p < .01$ . Variable criterio: Estilos enfocado en el problema.

Método:

Introducir.  $R = .54$ .  $R^2 = .29$ .  $R^2_{\text{corregido}} = .28$ .  $F_{(1/117)} = 47.44^{**}$ .

Finalmente, y con la intención de profundizar en el entendimiento de la relación entre la Atención plena disposicional y el Estilo enfocado en el problema, se consideró estudiar si los puntajes de esta última variable podrían diferenciarse de manera significativa en función de varios niveles de la primera. Para ello, se procedió a categorizar la Atención plena en cuatro niveles, tomando como fundamento la escala teórica del instrumento, resultando el siguiente criterio: nivel bajo (puntaje de hasta 1.4), nivel moderado bajo (puntaje de 1.5 a 2.4), nivel moderado alto (de 2.5 a 3.4), y nivel alto (de 3.5 a 4.0). En la tabla 4 se presentan los puntajes de Atención plena en cada uno de estos cuatro niveles, así como la frecuencia y el porcentaje de participantes que se ubicó dentro de cada nivel. Para revisar la validez de esta categorización se procedió a realizar un Análisis de Varianza (ANOVA) unifactorial resultando estadísticamente significativa la diferencia entre ellos ( $F(3/116) = 263.58$ ,  $p < .01$ ).

**Tabla 4**

*Categorización de la variable de Atención plena disposicional*

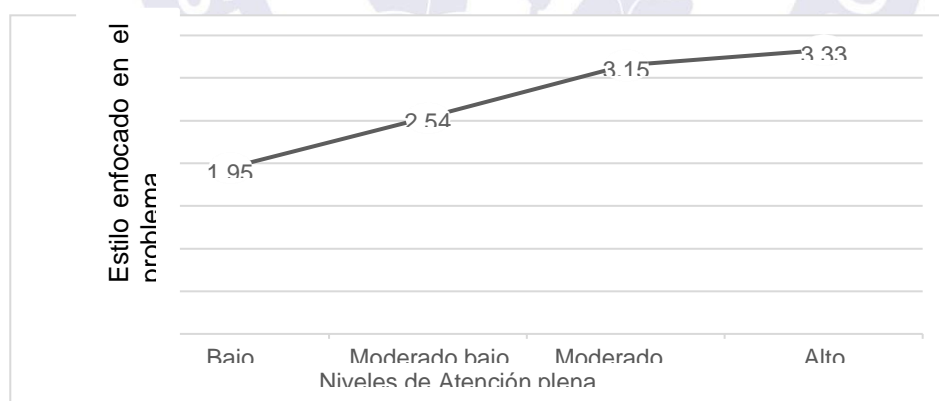
	No. de participantes	Puntaje
	<i>n</i> (%)	M (DE)
Nivel bajo (hasta 1.4)	11 (9.2)	1.16 (0.17)
Nivel moderado bajo (de 1.5 a 2.4)	42 (35.0)	1.99 (0.28)
Nivel moderado alto (de 2.5 a 3.4)	56 (46.7)	2.83 (0.28)
Nivel alto (de 3.5 a 4)	11 (9.2)	3.83 (0.19)

*Nota.*  $N = 120$ . Los porcentajes son en relación con el total de la muestra

Una vez categorizada la variable de Atención plena disposicional, se procedió a realizar un Análisis de Varianza (ANOVA) unifactorial introduciendo como variable dependiente al Estilo enfocado en el problema. El resultado fue estadísticamente significativo ( $F(3/116) = 8.25, p < .01$ ). Una vez realizado el análisis post hoc, se confirmó la diferencia estadísticamente significativa entre todos los grupos comparados. Tal como se puede observar en la figura 1, la tendencia resultante de este análisis fue el de un aumento en el puntaje del Estilo enfocado en el problema asociado a un aumento en el nivel de Atención plena disposicional.

**Figura 1**

*Puntajes de Estilo enfocado en el problema, según niveles de Atención plena disposicional*



*Nota.*  $N = 120$ .

*Fuente:* elaboración propia.

## Discusión

La presente investigación se planteó tres objetivos específicos, tal como se señaló: a) calcular las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio; b) estudiar posibles diferencias significativas en función del género y la edad; y c) analizar las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos y la atención plena disposicional.

Como se pudo observar, las puntuaciones del estilo enfocado en el problema presentaron una tendencia a ubicarse alrededor del valor central de la escala del *Cuestionario Conflictalk* (3 = algunas veces), mientras que las del Estilo enfocado en la otra parte y las del Estilo enfocado en sí mismo estuvieron más próximas al nivel 2 de dicha escala (2 = rara vez). Este resultado es similar al obtenido en otros estudios realizados con adolescentes, tanto en España como en México, en que se ha utilizado este mismo instrumento (De la Rosa et al., 2018; Garaigordobil, 2009, 2012, 2017; Garaigordobil et al., 2016; Laca et al., 2006; Luna, 2019).

Por su parte, el puntaje de Atención plena disposicional se ubicó en un punto intermedio entre el nivel 2 y el 3 de su correspondiente escala (experimentar situaciones de atención plena ocasionalmente y con frecuencia, respectivamente), lo cual representa un nivel moderado de acuerdo con la escala teórica del instrumento (que va de 1 a 4). De hecho, como se pudo observar al realizar la categorización en niveles de esta variable, el 35% de los participantes se ubicó en el nivel moderado bajo y el 46.7% en el moderado alto.

Si bien, como se señaló, no existen antecedentes del uso del FMI-14 en adolescentes mexicanos, sí cabe señalar que este resultado es congruente con algunos estudios en los que utilizando dicho instrumento (Laca et al., 2017; Pérez-Verduzco y Laca Arocena, 2017).

Con relación al segundo objetivo, tal como se expuso, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género ni de la edad en las variables de estudio. Este resultado es congruente con otras investigaciones en las que no se ha encontrado tampoco un efecto significativo de género y edad sobre los estilos de manejo de conflictos (Jenkins, Mchale y Crouter, 2003), ni sobre Atención plena disposicional (López-Maya et al., 2015). No obstante, tales hallazgos contrastan con otros trabajos en los que sí se han reportado diferencias entre hombres y mujeres en atención plena (Balderas et al., 2018; Laca et al., 2017; Veytia-López et al., 2016), y particularmente en lo que refiere a los estilos de manejo de conflictos dominantes y agresivos donde los varones tienden a puntuar más alto, así como en lo relativo a los estilos de carácter cooperativo donde son las adolescentes quienes reportan valores más elevados (por ejemplo, Camps, Selvam y Sheymardanow, 2019; Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil et al., 2016; Laca et al., 2006; Luna, Valencia y Nava, 2018).

Esta discrepancia entre los estudios invita, por tanto, a explorar en futuros trabajos los posibles factores que podrían estar generando tales hallazgos divergentes. Pasando al tercer objetivo particular del presente estudio, tal como se señaló, la Atención plena disposicional presentó una correlación directa estadísticamente significativa con el Estilo enfocado en el problema, y no así con los otros dos estilos. Además, el análisis de regresión generó un modelo en el cual aquella variable se relaciona de manera significativa con esta última, y es capaz de explicar alrededor del 28% de su varianza. Finalmente, el análisis de varianza reveló un aumento de los puntajes del mencionado Estilo enfocado en el problema, en función de los niveles de Atención plena disposicional.

Estos hallazgos son congruentes con los citados estudios de Laca y Mejía (2017) y Pérez-Yus et al. (2020), donde también se encontró una relación entre la atención plena y los estilos cooperativos en personas jóvenes y adultas; por lo cual, el presente trabajo contribuye a ampliar el conocimiento de tal vinculación, considerando ahora una muestra de adolescentes de secundaria.

Como se señaló, en la actualidad la importancia de la formación de competencias para el manejo constructivo de conflictos interpersonales ha sido destacada por diferentes enfoques en educación. Tales perspectivas han coincidido en subrayar la necesidad de favorecer un enfoque positivo o constructivo (es decir, enfocado en entender las dinámicas que generan y fomentan el desarrollo de la convivencia pacífica), en lugar de uno puramente negativo (orientado exclusivamente a comprender los mecanismos que producen e instauran la violencia y la agresión). Por tanto, en el contexto de lo mencionado, los resultados del presente estudio pueden interpretarse como una contribución a este enfoque positivo propuesto, ya que los hallazgos aquí reportados revelan la posible importancia que podría tener el fortalecimiento de la capacidad de atención plena para la formación de competencias de manejo constructivo de conflictos interpersonales en adolescentes en el entorno escolar; ello, no solo como un medio de prevención de la violencia sino especialmente como un recurso para promover la convivencia escolar a través de formas cooperativas de manejo de conflictos.

Dentro de las limitaciones del presente estudio cabe mencionar que estuvo circunscrito únicamente a las relaciones entre pares adolescentes, por lo que cabe para futuros trabajos el analizar el papel de las variables examinadas en el contexto de las interacciones de los adolescentes con otros miembros de la comunidad escolar, así como ampliar la mirada hacia la comprensión de las dinámicas comunitarias y sociales que pudieran estar también influyendo en el desarrollo de las competencias para el manejo constructivo de conflictos en adolescentes. Igualmente convendría incorporar, en futuras investigaciones, algunas variables más que pudieran aportar a una mayor complejización del modelo, así como explorar las relaciones entre atención plena y manejo de conflictos en otros niveles educativos, como podrían ser la educación primaria, el bachillerato y la educación universitaria, lo cual posibilitaría la introducción de hipótesis de carácter evolutivo.

Finalmente, si bien es cierto que la naturaleza correlacional de los datos y el diseño ex post facto del presente estudio limita el alcance de las inferencias causales que pueden hacerse con respecto al efecto de la atención plena sobre el estilo cooperativo, debe señalarse que tal limitación metodológica es inevitable dada la naturaleza del fenómeno estudiado, ya que la atención plena fue abordada en la presente investigación en su faceta disposicional (esto es, como una capacidad ya dada y producida espontáneamente en los individuos), a diferencia de otros trabajos en los que se ha abordado el estudio del *mindfulness* a partir de la evaluación de programas de entrenamiento. Por tanto, el presente trabajo contribuye al conocimiento de un aspecto de la atención plena que ha sido escasamente abordado en la investigación, considerando especialmente su relación con los estilos de manejo de conflictos en adolescentes mexicanos.

En conclusión, como se pudo apreciar, el presente estudio contribuye a ampliar el estado del conocimiento que actualmente se tiene acerca de las relaciones entre la atención plena disposicional y los estilos de manejo de conflictos interpersonales, al examinar dicha vinculación en el ámbito de las relaciones entre pares adolescentes estudiantes de secundaria. Los hallazgos mostraron una vinculación de la mencionada atención plena con el estilo cooperativo, lo cual es congruente con el enfoque positivo que se asume en áreas de la investigación educativa contemporánea tales como la educación para la paz, la convivencia escolar, la formación de competencias socioemocionales, y la formación de competencias ciudadanas. Por tanto, este trabajo constituye una aportación de interés para futuros programas de investigación e intervención que pudieran desarrollarse desde las mencionadas perspectivas para el trabajo con adolescentes, especialmente en el contexto de la Enseñanza Media.

### **Conflicto de interés**

Los autores declaran no tener conflicto de interés alguno con respecto a esta investigación

## Referencias

- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. J., y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-444. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arce, H. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i2.36904>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balderas, F. I., Riveros, A., y Moreno, A. B. (2018). Estructura factorial del Mindful Attention and Awareness Scale para estudiantes mexicanos de nivel medio superior. *Psicología y Salud*, 28(2), 239-250. <https://doi.org/10.25009/pys.v28i2.2560>
- Brito, R., y Corthorn, C. (2018). La presencia del profesor y su influencia para una educación significativa: hacia un enfoque mindfulness en educación. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 241-258. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100241>
- Calderón, M., Otálora, D., Guerra, S., y Medina, E. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 303-316. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300303>
- Camps, J., Selvam, R. M., y Sheymardanow, S. (2019). Resolución de conflictos en la adolescencia: Aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexos en España. *Revista Páginas de Educación*, 12(2), 01-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1833>
- De Dreu, C. K. W. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. In C. K. W. De Dreu y E. Van de Vliert (Eds.), *Using conflicts in organizations* (pp. 9-22). Sage Publications.
- De la Rosa, C. S., Ángeles, P. C., y Pérez, R. E. (2018). Tipo de mensaje ante el conflicto de estudiantes de colegio católico. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 1, 93-103. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/20>



- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Dower Arrendamiento.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Garaigordobil, M. (2009). *Evaluación del programa Dando pasos hacia la paz. Informe de investigación*. Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://www.argia.eus/fitx/bestelakoak/bakerako-urratsak.pdf>
- Garaigordobil, M. (2012). Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive-behavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165. <https://doi.org/10.1174/021037012800217998>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <http://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M., y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-23.pdf>
- George, D., y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step. A simple guide and reference* (16th. ed.). Taylor & Francis.
- Hervás, G., Cebolla, A., y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). McGraw Hil / Interamericana Editores.
- Jares, X. R. (2012). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (3a. ed.). Editorial Popular.
- Jenkins, C., Mchale, S. M., y Crouter, A. C. (2003). Conflict resolution: links with adolescent's family relationships and individual well-being. *Journal of Family Issues*, 24(6), 715-736. <https://doi.org/10.1177/0192513X03251181>
- Kimsey, W. D., y Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: an instrument for measuring youth and adolescent management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78. <https://doi.org/10.1002/crq.49>

- Laca, F., Alzate, R., Sanchez, M., Verdugo, J., y Guzman, J. (2006). Communication and conflict in young mexican students: messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 14(1), 31-54. <https://doi.org/10.1002/crq.156>
- Laca, F. A., y Mejía, J. C. (2017). Dependencia emocional, consciencia del presente y estilos de comunicación en situaciones de conflicto con la pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 66-75. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161006.pdf>
- Laca, F. A., Mejía, J. C., Rodríguez, E., y Carrillo, E. (2017). Avances en psicología del bienestar subjetivo: Relación entre el mindfulness y la satisfacción con la vida. *Uaricha. Revistade Psicología*, 14(32), 78-86. [http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view/154](http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/154)
- Langer, E. J., y Moldoveanu, M. (2000). The Construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00148>
- Levesque, R. J. R. (2018). Mindfulness meditation. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (2a. ed.; pp. 2349-2355). Springer.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 134-146. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17033>
- López-Maya, E., Hernández-Pozo, M. R., Méndez-Segundo, L., Gutiérrez-García, J. J., Araujo-Díaz, D., Nuñez-Gazcón, A., Cervantes-Sampayo, L. K., Nava-Alcántara, S., Bautista García, L. E., y Hölzel, B. K. (2015). Psychometric properties of the Mexican version of the mindful attention awareness scale (MAAS). *Psychologia: Avances de la disciplina*, 9(1), 13-27. <https://doi.org/10.21500/19002386.990>
- Lujan, D. A., Lemmel-Vélez, K., Rios, R., y Mejia, B. A. (2021). Análisis de resultados área de competencias ciudadanas en seis instituciones educativas de la ciudad de Medellín (Colombia). *Revista Espacios*, 42(1), a1. <http://www.revistaespacios.com/a21v42n01/a21v42n01p01.pdf>
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Good Books.
- Luna, A. C. A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.587>

- Luna, A. C. A., Valencia, A. C., y Nava, J. M. (2018). Propiedades psicométricas del Inventario de Rahim en una muestra de adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 18(2), 75-90. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v18.n2.20810>
- Martínez, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces* (2a. ed.). Icaria Editorial.
- Martínez, X. (2015). Presentación. Atención consciente en la educación contemporánea: una revolución silenciosa. *Innovación Educativa*, 15(67), 9-18. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-67/presentacionatencion-consciente-en-la-educacion-contemporanea-una-revolucionsilenciosa.pdf>
- Meda, R. M., Herrero, M., Blanco-Donoso, L. M., Moreno-Jiménez, B., y Palomera, A. (2015). Propiedades psicométricas del “Cuestionario de Cinco Facetas de la Conciencia Plena” (Five Facet Mindfulness Questionnaire, FFMQ-M) en México. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23(3), 467-487. [https://www.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/2015\\_propiedades\\_psicométricas\\_del\\_cuestionario\\_de\\_cinco\\_facetas\\_de\\_la\\_conciencia\\_plenafive\\_facet\\_mindfulness\\_questionnaire\\_ffmq-m\\_en\\_mex.pdf](https://www.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/2015_propiedades_psicométricas_del_cuestionario_de_cinco_facetas_de_la_conciencia_plenafive_facet_mindfulness_questionnaire_ffmq-m_en_mex.pdf)
- Moncada, J. S., y Gómez, B. (2015). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 112-133. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1452>
- Montero, I., y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-53.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf)
- Mórtigo, A., y Rincón, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104-113. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>
- Munoz-Martinez, A. M., Monroy-Cifuentes, A. L., y Torres-Sanchez, L. M. (2017). Mindfulness: ¿proceso, habilidad o estrategia? Un análisis desde el análisis del comportamiento y del contextualismo funcional. *Psicología USP*, 28(2), 298-303. <https://doi.org/10.1590/0103-656420160038>
- Paris, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Icaria editorial.
- Pérez-Verduzco, G., y Laca-Arocena, F. A. (2017). Traducción y validación de la versión abreviada del Freiburg Mindfulness Inventory (FMI-14). *Revista Evaluar*, 17(1), 80-93. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n1.17076>

- Pérez-Yus, M. C., Ayllón-Negrillo, E., Delsignore, G., Magallón-Botaya, R., Aguilar-Latorre, A., y Oliván Blázquez, B. (2020). Variables associated with negotiation effectiveness: The role of mindfulness. *Frontiers in psychology*, *11*, 1214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01214>
- Pinazo, D., Garcia-Prieto, L., y Garcia-Castellar, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, *25*(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>
- Rahal, G. M. (2018). Atensão plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, *22*(2), 347-358. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010258>
- Ramírez-Garduño, A., Veytia, M., Guadarrama, R., y Lira, J. (2020). Mindfulness disposicional, espiritualidad y religión y su papel como factores protectores del consumo de sustancias en adolescentes mexicanos. *Nova Scientia. Revista de Investigación de la Universidad De La Salle Bajío*, *12*(2), 1-23. <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2460>
- Rodríguez, A. M., Andino, M. G., Portilla, Ó. W., y Coral, R. E. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis*, *50*(93), 287-315. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.01>
- Rojas, R. (2020). Construyendo la paz en las aulas desde la inteligencia emocional. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, *3*(5), 31-48. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/94>
- Sánchez-Gómez, M., Adelantado-Renau, Huerta, M., y Bresó, E. (2020). Mindfulness en educación infantil: Un programa para desarrollar la atención plena. *Academia y Virtualidad*, *13*(2), 133-144. <https://doi.org/10.18359/ravi.4726>
- Santamaría-Cárdaba, N. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *MODULEMA. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, *3*, 63-77. <https://doi.org/10.30827/modulema.v3i0.9249>
- Sierra, O. L., Urrego, G., Montenegro, S., y Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *26*, 175-197. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n26/n26a10.pdf>
- Soriano, J. G., Pérez-Fuentes, M. C., Molero-Jurado, M. M., Gázquez, J. J., Tortosa, B. M., y González, A. (2020). Beneficios de las intervenciones basadas en la atención plena para el tratamiento de síntomas ansiosos en niños y adolescentes: Metaanálisis. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *11*(1), 42-53. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.01.034>

- Tekel, E., y Erus, S. M. (2020). The mediating role of perceived stress in relationship between mindfulness and conflict management styles of pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 19(3), 1142-1154. <https://www.bibliomed.org/mnsfulltext/218/218-1596686335.pdf?1613060445>
- Toniolo-Barrios, M., Brasil, A. y Pitt, L.F. (2020). Nine Prolific Years: An Analysis of Publications in Mindfulness. *Mindfulness* 11, 1077-1089 (2020). <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01321-w>
- Vásquez-Dextre, E. R. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista De Neuro-Psiquiatria*, 79(1), 42. <https://doi.org/10.20453/rnp.v79i1.2767>
- Vernooij, F. A. M., y Noldus, S. (2012). The process of peace: mindfulness as a fundamental key. In E. L. Kovacevic y J. J. Medvjed (Eds.), *Psychology of Peace* (pp. 97-115). Nova Science Publishers, Inc.
- Veytia-López, M., Guadarrama, R., Márquez-Mendoza, O., y Fajardo, R. J. (2016). Mindfulness y síntomas de depresión en adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Actualidades en Psicología*, 30(121), 39-48. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v30i121.24047>
- Walach, H., Buchheld, N., Büttenmüller, V., Kleinknecht, N., y Schmidt. S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>