
Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en el estado emocional de estudiantes universitarios

Results of a Program on Mindfulness on the Emotional Situation of University Students

JESÚS DE LA FUENTE
ARIAS

Universidad de Almería
jfuente@ual.es

CLEMENTE FRANCO
JUSTO

Universidad de Almería
cfranco@ual.es

ISRAEL MAÑAS MAÑAS

Universidad de Almería
imanas@ual.es

Resumen: Esta investigación evaluó si un programa de mindfulness (conciencia plena) producía una reducción en el cansancio emocional y burnout, y mejora en el engagement académico, en estudiantes universitarios. Se utilizó un diseño experimental, con medidas pretest, postest y seguimiento. Los análisis estadísticos mostraron diferencias significativas, a favor del grupo experimental, en todas las variables, observándose una reducción significativa del cansancio emocional y el burnout, e incremento del engagement académico. Las medidas de seguimiento mostraron que estos resultados se mantuvieron a los seis meses. Se discute la importancia y la utilidad de las técnicas de mindfulness en el sistema educativo universitario.

Palabras clave: conciencia plena; cansancio emocional; burnout; engagement.

Abstract: The purpose of this experimental study, using pretest-posttest-follow-up measurements, with one experimental group and one control group, was to verify whether a mindfulness programme produces a reduction in levels of emotional tiredness and burnout, and improves the levels of academic engagement in a group of university psychology students. In the experimental group we can observe a significant decrease in emotional tiredness and burnout and a significant increase in academic engagement. Follow-up measures showed that these results were maintained for six months after the termination of the intervention in the experimental group. The importance and usefulness of mindfulness techniques in the educative system is discussed.

Keywords: mindfulness; emotional tiredness; burnout; engagement.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los factores de orden motivacional y afectivo, que afectan al aprendizaje y al rendimiento académico, en el alumnado universitario, es un tópico de investigación en alza que está atrayendo el interés de numerosas investigaciones recientes (De la Fuente y Cardelle-Elawar, 2009; Valle et al, 2009; Elliot y Dweck, 2008; Schunk y Zimmerman, 2008). Ello supone la consideración de la importancia explicativa de los mismos, tanto desde el punto de vista de los procesos emocionales, positivos y negativos, como de su regulación durante el proceso de aprendizaje.

Emociones durante el aprendizaje: Burnout vs. Engagement en estudiantes universitarios

Maslach y Jackson (1986) conceptualizaron el síndrome de *burnout* como una respuesta al estrés laboral crónico que conlleva la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, actitudes de despersonalización (sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja), así como falta de realización personal en el trabajo, mediante la aparición de procesos de devaluación del propio rol profesional.

Desde una visión complementaria, Garcés de los Fayos (1995) establece que la sobrecarga laboral puede ser equiparada a la sobrecarga académica, ya que los estresores del mundo laboral también están presentes en el contexto académico. En relación a este planteamiento, diversos estudios han documentado en los últimos años la presencia del síndrome de *burnout* en estudiantes universitarios (Bresó, Llorens y Salanova, 2005; Caballero, Abello y Palacio, 2007; Martínez y Salanova, 2003). Investigaciones recientes han evidenciado que el síndrome de *burnout* en estudiantes estaría compuesto por tres dimensiones (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Bakker, 2002): (1) Agotamiento: Sensación de cansancio ocasionado por las exigencias académicas; (2) Cinismo: Actitud cínica y distante respecto a las tareas académicas; y (3) Competencia percibida: Sensación de falta de valía como estudiante.

En los estudiantes universitarios el *burnout* se manifiesta principalmente a través de cansancio emocional, mientras que las manifestaciones de cinismo y falta de realización personal son muy escasas en estas poblaciones (Ramos, Manga y Moran, 2005). De esta forma, la importancia del nivel de cansancio emocional en los estudiantes universitarios, se encuentra en su papel como variable moduladora que influye de manera significativa en las expectativas de los alumnos para finalizar sus estudios de forma satisfactoria (Martínez, Marqués, Salanova y López da Silva, 2002).

Los principales estresores contextuales que los estudiantes universitarios identifican, relacionados con el mundo académico hacen referencia a los exámenes, al exceso de trabajos, a la escasez de tiempo, y a la participación en el aula (Kosmala y Wallace, 2007; Román, Ortiz y Hernández, 2008). De forma más precisa, González y Landero (2007) señalan que, entre los estresores predominantes entre los estudiantes universitarios, se encuentran la preocupación por el rendimiento académico, la adaptación al ambiente y a las exigencias del mundo universitario, y las preocupaciones en torno a su futuro.

Desde una concepción radicalmente distinta, Hayes, Wilson, Gilford, Follete y Stroschal (1996) caracterizan el síndrome de *burnout* como una respuesta –o estrategia– de evitación ante los sentimientos, pensamientos y emociones que producen malestar y sufrimiento, como consecuencia de las condiciones aversivas que se derivan del trabajo, mantenidas durante un largo período de tiempo.

En este sentido, Paredes y Sanabria-Ferrand (2008) han determinado que son, principalmente, las variables de tipo motivacional y personal, como las habilidades o estrategias de afrontamiento y las variables emocionales, las que influyen de una manera más significativa sobre el síndrome de *burnout*, por encima de las variables del ambiente laboral, y, más aún, por encima de las variables demográficas de los sujetos. Del mismo modo, Gil-Monte y García-Jueas (2008) encontraron que la sobrecarga laboral estaba relacionada con la dimensión de agotamiento emocional, mientras que el sentimiento de autoeficacia ejercía un efecto positivo sobre los niveles de realización personal y actuaba, por tanto, como un factor preventivo frente a la aparición y desarrollo del síndrome de *burnout*.

Martínez y Salanova (2003) encontraron que los estudiantes con altos niveles de *burnout*, se sienten agotados en relación a las exigencias que las actividades académicas les plantean, al tiempo que se perciben como ineficaces frente al estudio, desarrollando una actitud cínica y distante frente al mismo. Estos autores pusieron de manifiesto que los estudiantes que presentan mayores niveles de agotamiento emocional, tienen peores expectativas de éxito, así como menor desarrollo profesional, mientras que los que se perciben como más eficaces presentan mejor desempeño real y mejor desarrollo profesional. Del mismo modo, encontraron que aquellos estudiantes universitarios que puntuaban más alto en la dimensión de cinismo, presentaban mayor tendencia al abandono de los estudios. Por todo ello, estos autores plantean que los niveles de *burnout* pueden ejercer una influencia determinante sobre el desempeño real y percibido de los estudiantes, así como en su desarrollo profesional, por lo que es necesario adoptar medidas de índole preventivo tanto a nivel individual como organizacional.

En cuanto a las emociones positivas, Caballero, Abello y Palacios (2007), en

una muestra de estudiantes colombianos, encontraron que mientras que el *burnout* correlacionaba negativamente, el *engagement* lo hacía de forma positiva con la satisfacción académica. Otros estudios también han mostrado una relación negativa entre *burnout* y *engagement* (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Durán, Extremera y Rey, 2004; Schaufeli et al., 2002). De este modo, Maslach y Leiter (1997) señalan que el *engagement* es el concepto opuesto al de *burnout*, y estaría caracterizado por un estado positivo y de plenitud en el trabajo.

El concepto de *engagement* hace referencia al empleo de altos niveles de energía y dedicación durante la realización de tareas laborales y académicas (Strumpfer, 2003), siendo un concepto surgido desde la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000) caracterizado por un estilo de motivación favorable y duradero hacia los aspectos relacionados con el trabajo. En este sentido, el concepto de *engagement* es considerado como un constructo motivacional positivo en relación al trabajo que está formado por tres dimensiones (Schaufeli et al., 2002): (1) Vigor. Hace referencia a altos niveles de energía y resistencia mientras se trabaja; (2) Dedicación. Se refiere a la existencia de una alta implicación laboral; y (3) Absorción. Que hace referencia a un alto nivel de concentración en las actividades laborales.

Desde el ámbito de la investigación psicoeducativa, se ha propuesto el *estilo de acción-emoción*, como una variable motivacional y afectiva de logro, moduladora del rendimiento académico, que es consistente con las evidencias expuestas, referidas al *burnout* –estilo impaciente-hostil– y al *engagement* –estilo competitivo-trabajador– (De la Fuente, 2008; De la Fuente y Cardelle-Elawar, 2009).

El Mindfulness como estrategia de regulación emocional

En este contexto, *mindfulness* es una técnica que podría resultar especialmente útil tanto en la prevención y tratamiento del síndrome de *burnout*, como en el desarrollo de unos adecuados niveles de *engagement* en los estudiantes. Generalmente, el término “*mindfulness*” se ha traducido por “atención plena”, “conciencia plena” o por “meditación” (para una introducción al *mindfulness* véase, por ejemplo, Baer, 2003; Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2003 y Vallejo, 2006). Bishop et al. (2004) consideran que la psicología contemporánea ha adoptado al *mindfulness* como una técnica para incrementar la consciencia y para responder más habilidosamente a los procesos mentales que contribuyen al desarrollo de trastornos psicopatológicos y a otro tipo de problemas del comportamiento. Estos autores definen al *mindfulness* diferenciando dos componentes: (1) La autorregulación de la atención que es mantenida sobre la experiencia inmediata, permitiendo así el reconocimiento de los eventos mentales en el momento presente; y (2) una orientación particular hacia la

propia experiencia en el momento presente, que es caracterizada por la curiosidad, la apertura y la aceptación.

Uno de los múltiples ámbitos donde *mindfulness* ha demostrado ser efectivo es el ámbito educativo, y lo ha hecho de múltiples formas (véase Barnes, Bauza y Treiber, 2003; Hassed, de Lisle, Sullivan y Pier, 2008; Schure, Christopher y Christopher, 2008; León, 2008). De forma más específica, *mindfulness* se ha utilizado exitosamente sobre diversas manifestaciones del síndrome de *burnout* (Cohen-Katz, Wiley, Capuano, Baker, Kimmel y Shapiro, 2005; Davies, 2008; Shapiro, Astin, Bishop y Cordova, 2005), así como en diferentes problemas relacionadas con el control y la regulación del malestar y el bienestar emocional (Arch y Craske, 2006; Hamilton, Kitzman y Guyotte, 2006; Wachs y Cordova, 2007). Por último, *mindfulness* ha demostrado ser una técnica viable para la mejora de la ejecución en diferentes contextos (deportivo, organizacional, etc.), por lo que está estrechamente relacionado con el *engagement* (e.g., Bond y Flaxman, 2006; Gardner y Moore, 2007; Hayes, Bunting, Herbst, Bond y Barnes-Holmes, 2006; Solberg, Berglund, Engen, Ekerberg y Loeb, 1996).

Objetivos e hipótesis

A partir del anterior planteamiento, el objetivo de la presente investigación fue comprobar los efectos de un programa psicoeducativo basado en la conciencia plena (*mindfulness*), sobre los niveles de cansancio emocional, *burnout* y *engagement* académico, en un grupo de estudiantes universitarios de Psicología. Se hipotetizó que los sujetos expuestos al tratamiento, (1) mejorarían significativamente en las distintas dimensiones de la variable *engagement*, al tiempo que (2) se produciría una disminución tanto en los niveles de la variable cansancio emocional, como en el grado de *burnout* académico experimentado.

MÉTODO

Participantes

La muestra del presente estudio estuvo constituida por 38 estudiantes de la Universidad de Almería pertenecientes a la Facultad de Psicología, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 29 años ($M=24.36$; $DT=4.72$). El grupo experimental estuvo formado por 19 participantes (2 hombres y 17 mujeres), mientras que el grupo control estuvo compuesto por 19 estudiantes (3 hombres y 16 mujeres). La asignación de los sujetos a uno u otro grupo se realizó de manera aleatoria al azar, controlán-

dose la variable sexo para que hubiese un número similar de chicos y chicas en ambos grupos, y así evitar la interferencia de esta variable en los resultados del estudio. También se controló la variable curso académico, de tal forma que se procuró que hubiese un número similar de alumnos de los diversos cursos en ambos grupos y, así, evitar que esta variable pudiese contaminar los resultados de la investigación.

Instrumentos

Escala de Cansancio Emocional (ECE) (Ramos et al., 2005). Está compuesta por 10 ítems que se valoran de acuerdo a una escala tipo Likert en un rango de 5 puntos desde 1 (raras veces), hasta 5 (siempre). Este cuestionario evalúa el nivel de cansancio emocional del estudiante en relación con sus actividades académicas, y posee un alto nivel de consistencia interna ya que el coeficiente alpha de Cronbach encontrado por Ramos et al. (2005) fue de .83, mientras que el hallado por González y Landero (2007) fue de .90. La puntuación que arroja el cuestionario oscila entre 10 y 50 puntos, de tal forma que una mayor puntuación expresa un mayor nivel de cansancio emocional.

Cuestionario de Burnout-Engagement. Se utilizó la adaptación española para estudiantes del Maslach Burnout Inventory-General Survey, MBI-GS (Schaufeli et al., 2002) donde se mezclan de forma aleatoria 40 ítems que miden *burnout* y *engagement* que se evalúan a través de una escala tipo Likert de 7 opciones, desde 0 (nunca) hasta 6 (siempre). Mediante este cuestionario se evalúan tres dimensiones del *burnout* académico:

1. Agotamiento emocional (AE), que hace referencia al sentimiento de sentirse física, mental y emocionalmente agotado frente a las actividades académicas.
2. Cinismo (CI), que evalúa aspectos como la autocrítica, la pérdida del interés, así como la falta de trascendencia y de valoración del estudio.
3. Competencia percibida (CP), que se refiere a la sensación de valía y de eficacia como estudiante.

La escala muestra unos mayores niveles de *burnout* cuando el alumno presenta altas puntuaciones en agotamiento y cinismo, y bajas en competencia percibida. La consistencia interna de la escala muestra unos valores alpha de Cronbach de .74 para la dimensión agotamiento emocional, de .79 para el componente de cinismo, y de .76 en competencia percibida (Schaufeli et al., 2002).

Por otro lado, la escala evalúa las siguientes dimensiones del *engagement*:

1. Vigor (VI), hace referencia al deseo de esforzarse, dedicar tiempo y perseverar en el estudio, así como a la resistencia y a la energía mental que el estudiante pone en práctica cuando estudia.
2. Dedicación (DE), hace referencia a aspectos como el orgullo, el entusiasmo y el significado que el estudiante desarrolla ante sus estudios.
3. Absorción (ABS), hace referencia a la inmersión placentera que el estudiante desarrolla hacia su actividad académica.

La consistencia interna de la escala muestra unos valores alpha de Cronbach de .83 para la dimensión de vigor, de .82 para el componente de dedicación, y de .78 en absorción (Schaufeli et al., 2002).

Procedimiento

En primer lugar, se procedió a obtener la muestra del estudio para lo cual se ofertó un curso dirigido a estudiantes de Psicología de la Universidad de Almería titulado “Aprendizaje y práctica de la conciencia plena (*mindfulness*)”. Al curso se inscribieron un total de 41 estudiantes, de los cuales 38 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 meditación. Una vez constituida la muestra del estudio, se procedió a obtener las medidas pretest para las dimensiones de las variables *burnout* y *engagement*, y para la variable cansancio emocional, para lo cual se facilitó a todos los participantes inscritos en el curso los cuestionarios para que los cumplimentasen de forma individual. Una vez obtenida esta puntuación pretest, se procedió a la asignación al azar de los sujetos al grupo control y experimental.

A continuación, se procedió a la aplicación del programa de intervención en el grupo experimental a lo largo de diez sesiones, realizando una sesión semanal de una hora y media de duración cada una de ellas. Dicho programa de intervención consistió en el aprendizaje y práctica diaria, durante 40 minutos, de una técnica de *mindfulness* (Franco, 2009), cuyo objetivo principal no consiste en tratar de controlar los pensamientos, sensaciones o sentimientos, ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres, aceptando cualquier evento privado que pueda aparecer o surgir de forma espontánea.

En cada una de las 10 sesiones, además del aprendizaje y práctica de la técnica de conciencia plena, se emplearon diversas metáforas y ejercicios de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) (Hayes, Stroschal y Wilson, 1999; Wilson y Luciano, 2002). El objetivo de estas metáforas y ejercicios fue acentuar y reforzar la

asunción de cómo, en lo que respecta a los eventos privados (e.g., pensamientos, emociones, sensaciones corporales, etc.) molestos y desagradables, cuando intentamos controlarlos y/o eliminarlos, en muchas ocasiones lo único que conseguimos es cronificar y agravar más el malestar psicológico, y que por tanto, la mejor opción ante ellos es tomar conciencia de los mismos, aceptarlos tal cual aparecen y dejarlos fluir libremente.

Otro componente del programa de *mindfulness*, que también fue aprendido y practicado a lo largo de las 10 sesiones, fue la realización de ejercicios de exploración corporal o *body-scan* (véase Kabat-Zinn, 2003). La exploración corporal 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 conscientes 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 (e.g., sensaciones corporales, reacciones mentales, etc.).

Los contenidos que se abordaron en cada una de las sesiones, a modo de resumen, se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Resumen del programa de intervención

Sesión	Ejercicios	Metáforas
1	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de todos los miembros del grupo; • Exposición de los motivos para participar en el curso de meditación y sus expectativas; • Exposición de las condiciones previas necesarias para comenzar a meditar y diversos aspectos a tener en cuenta en la práctica de la meditación; • Explicación de la práctica de la meditación fluir; • Realización de la 1º práctica de meditación 	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de tratar de no pestañear durante un minuto; • Búsqueda de analogías entre el ejercicio anterior y el control de eventos privados; • Práctica de meditación 	Metáfora del Bambú
3	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de observación de sensaciones en la zona de la cara; • Práctica de meditación 	Metáfora del Río, Metáfora del Vaso Sucio, Metáfora de la Operación y Metáfora del Parto con Dolor

4	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de observación de sensaciones en la zona del pecho y del abdomen; • Práctica de meditación 	Metáfora del Mono y el Plátano
5	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de observación de sensaciones en la zona de la espalda; • Ejercicio de recordar palabras; • Ejercicio de observación de pensamientos; • Ejercicio ¿Cuáles son los números? y ¿Cómo se llama tu madre?; • Práctica de meditación 	Metáfora de los dos Monjes
6	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de observar las sensaciones en los brazos; • Ejercicio de Contar pensamientos; • Práctica de meditación 	Historia de las dos Sortijas
7	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de observar las sensaciones en las piernas; • Práctica de meditación 	Metáfora de la Radio Encendida
8	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de observación de sensaciones por todo el cuerpo; • Ejercicio para analizar los “debo de...”, y los “debería de...” 	
9	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de aceptación de eventos privados molestos e incómodos; • Ejercicio de decir sí y hacer no y decir no y hacer sí; • Práctica de meditación 	Metáfora del Ordenador, Metáfora del Polígrafo, La Historia de Miaou
10	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de meditación 	Metáfora de los indios que recogen leña

Cada participante debía completar a lo largo de la semana una hoja de auto-registro en la que diariamente debía anotar si había practicado los ejercicios de exploración corporal y de conciencia plena en la respiración mandados para realizar en casa. El grado de realización de estas actividades tuvo un cumplimiento medio

del 76% en el caso del ejercicio de exploración corporal, y del 83% en el caso del ejercicio de atención a la respiración.

Una vez finalizado el curso de *mindfulness* en el grupo experimental, se procedió a evaluar nuevamente los niveles de las diferentes dimensiones de *burnout*, cansancio emocional y *engagement* en ambos grupos en las mismas condiciones que en la fase pretest.

Con el objetivo de comprobar si los resultados obtenidos en las variables del estudio se mantenían a lo largo del tiempo, seis meses después de finalizada la intervención se realizó una medida de seguimiento a cada uno de los sujetos, siguiéndose el mismo procedimiento de medición que en las fases pretest y postest.

Una vez finalizada la investigación, se impartió el curso de *mindfulness* en el grupo control.

Análisis de datos

Para analizar los efectos del programa de *mindfulness* (variable independiente) sobre los niveles de *burnout*, cansancio emocional y *engagement* de los estudiantes (variables dependientes), se utilizó un diseño experimental de comparación de grupos con medición pretest-postest-seguimiento, con un grupo experimental y un grupo control no equivalente.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias del grupo control y el experimental en cada fase del estudio para la variable cansancio emocional, y para las dimensiones de *burnout* y *engagement*, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico *U de Man-Whitney* para muestras independientes, ya que los datos no se ajustaban a la distribución normal de probabilidades.

Posteriormente, para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias en la variable cansancio emocional y de las dimensiones de *burnout* y de *engagement*, en cada una de las fases del estudio, tanto en el grupo control como experimental, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico de *Wilcoxon* para muestras relacionadas.

Para valorar la magnitud del cambio experimentado en el grupo experimental tras la intervención aplicada tanto en la medida postest como en la medida de seguimiento, se empleó la *d* de Cohen y el porcentaje de cambio entre las puntuaciones pretest-postest y pretest-seguimiento. Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

RESULTADOS

En primer lugar, se procedió a calcular las medias y desviaciones típicas de las variables del estudio correspondientes a los grupos experimental y control en cada una de las fases de la investigación (ver Tablas 1 y 2).

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas pretest, postest y seguimiento, en el grupo experimental, para la variable cansancio emocional y para las dimensiones de *burnout* y *engagement*.

Variable	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO	
	<i>M</i> n=19	<i>DT</i>	<i>M</i> n=19	<i>DT</i>	<i>M</i> n=19	<i>DT</i>
Cansancio Emocion.	25.64	(7.29)	20.18	(5.74)	19.01	(5.53)
Burnout						
Agotamiento	18.09	(5.24)	14.18	(3.28)	14.21	(2.60)
Cinismo	17.73	(4.96)	15.45	(4.32)	16.55	(4.41)
Competencia	14.82	(3.68)	19.82	(5.54)	15.55	(3.47)
Engagement						
Vigor	15.18	(4.28)	15.46	(4.51)	14.82	(4.11)
Dedicación	14.91	(3.75)	15.09	(3.88)	15.21	(2.81)
Absorción	14.18	(5.30)	17.36	(3.98)	17.64	(3.58)

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas pretest, postest y seguimiento, en el grupo control, en la variable cansancio emocional y en las dimensiones de *burnout* y *engagement*.

Variable	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO	
	<i>M</i> n=19	<i>DT</i>	<i>M</i> n=19	<i>DT</i>	<i>M</i> n=19	<i>DT</i>
Cansancio Emocion.	26.12	(7.93)	27.46	(7.66)	25.84	(8.31)
Burnout						
Agotamiento	17.35	(5.35)	18.41	(5.08)	19.42	(5.21)
Cinismo	15.30	(4.76)	16.48	(4.92)	16.31	(5.85)
Competencia	12.43	(4.11)	12.73	(3.94)	13.68	(3.92)

Engagement

Vigor	14.08	(4.37)	14.20	(4.14)	14.96	(3.66)
Dedicación	13.02	(3.49)	13.81	(3.73)	14.01	(3.93)
Absorción	12.64	(5.21)	12.13	(4.91)	13.26	(5.16)

Al realizar la prueba *U de Man-Whitney* para muestras independientes para las puntuaciones pretest, se observa como no hay diferencias significativas de partida entre las puntuaciones medias del grupo control y experimental en las variables del estudio. Por el contrario, sí aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental entre sus puntuaciones postest en la variable cansancio emocional ($z=3.46$; $p<.005$), así como en las dimensiones de agotamiento emocional ($z=2.28$; $p<.05$), y de absorción ($z=2.71$; $p<.05$). Igualmente, el análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias pretest y seguimiento entre el grupo control y el experimental, también mostró la existencia de diferencias significativas en la variable cansancio emocional ($z=3.22$; $p<.01$), así como en las dimensiones de agotamiento emocional ($z=2.59$; $p<.05$), y de absorción ($z=2.31$; $p<.05$) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Prueba *U de Man-Whitney* para muestras independientes de las diferencias pretest, postest y seguimiento entre el grupo control y experimental, para la variable cansancio emocional y para las dimensiones de *burnout* y *engagement*.

Variable	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Cansancio Emocion.	.139	.891	3.46	.004***	3.22	.007**
Burnout						
Agotamiento	.342	.736	2.28	.034*	2.59	.018*
Cinismo	1.14	.268	.469	.645	.065	.949
Competencia	1.42	.171	1.02	.318	1.21	.243
Engagement						
Vigor	.625	.539	.521	.609	.048	.962
Dedicación	1.22	.244	.774	.448	1.39	.179
Absorción	.688	.504	2.71	.013*	2.31	.033*

Nota: *** $p<.005$; ** $p<.01$; * $p<.05$

Al realizar la prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas entre las puntuaciones del grupo experimental, se obtuvo la existencia de diferencias significativas al comparar sus puntuaciones pretest-postest en la variable cansancio emocional ($z=4.78$; $p=.001$), y en las dimensiones de

agotamiento emocional ($z=3.63$; $p<.005$), cinismo ($z=5.92$; $p<.001$), y absorción ($z=5.44$; $p<.001$). Igualmente, al comparar las puntuaciones medias pretest-seguimiento, también se obtuvieron diferencias significativas en la variable cansancio emocional ($z=5.87$; $p<.001$), y en las dimensiones de agotamiento emocional ($z=2.69$; $p<.05$), y de absorción ($z=4.72$; $p=.001$). Sin embargo, no aparecieron diferencias significativas al realizar el análisis de las puntuaciones posttest-seguimiento en ninguna de las variables de la investigación en el grupo experimental (ver Tabla 4).

Tabla 4. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas de las diferencias pretest-postest, pretest-seguimiento y postest-seguimiento en el grupo experimental, para la variable cansancio emocional y para las dimensiones de *burnout* y *engagement*.

Variable	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Cansancio Emocion.	4.78	.001***	5.87	.000***	1.35	.184
Burnout						
Agotamiento	3.63	.003**	2.69	.022*	1.29	.244
Cinismo	5.92	.000***	2.02	.071	1.43	.142
Competencia	.986	.347	1.78	.104	.928	.375
Engagement						
Vigor	.083	.893	.559	.588	1.31	.221
Dedicación	.311	.762	.350	.733	.132	.842
Absorción	5.44	.000***	4.72	.001***	.607	.557

Nota: *** $p\leq.001$; ** $p<.005$; * $p<.05$

La prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, con la variable cansancio emocional y para las dimensiones de *burnout* y de *engagement* en cada una de las fases de la investigación en el grupo control, no evidenció diferencias significativas en dichas variables al realizar las comparaciones pretest-postest, pretest-seguimiento, y postest-seguimiento (ver Tabla 5).

Tabla 5. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas de las diferencias pretest-postest, pretest-seguimiento y postest-seguimiento en el grupo control, para la variable cansancio emocional y para las dimensiones de *burnout* y *engagement*.

Variable	PRETEST		POSTEST		SEGUIMIENTO	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Cansancio Emocion.	1.46	.145	.355	.731	1.13	.289
Burnout						
Agotamiento	1.36	.162	1.69	.122	1.53	.131
Cinismo	1.41	.138	1.38	.201	.093	.814
Competencia	.519	.616	1.71	.118	1.54	.133
Engagement						
Vigor	.361	.726	.361	.726	1.48	.173
Dedicación	1.27	.235	.318	.758	1.51	.168
Absorción	1.11	.299	.896	.394	1.09	.293

Con el objetivo de poder valorar la magnitud del cambio ocurrido en el grupo experimental tanto en la medida postest, como en la medida de seguimiento, se empleó la *d* de Cohen (1988). Valores superiores a 1.5 indican cambios muy importantes, entre 1.5 y 1 importantes, y entre 1 y 0.5 medios. En la Tabla 6 se observa como las puntuaciones de la *d* de Cohen para las medidas postest muestran la existencia de cambios importantes en la dimensión de competencia percibida ($d=1.06$), mientras que aparecen cambios de nivel medio en agotamiento emocional ($d=.893$), cansancio emocional ($d=.835$) y absorción ($d=.689$).

Por lo que respecta a la magnitud del cambio experimentado entre las puntuaciones pretest-seguimiento, se observa la existencia de cambios importantes en la variable cansancio emocional ($d=1.02$), mientras que aparecen cambios de nivel medio en agotamiento emocional ($d=.946$) y en absorción ($d=.769$) (ver Tabla 6).

Finalmente, se calculó el porcentaje de cambio entre las puntuaciones pretest-postest y pretest-seguimiento en el grupo experimental. Respecto al porcentaje de cambio postest-pretest, en la Tabla 6 se observa que dicho porcentaje muestra unas reducciones del 21% en cansancio emocional y en agotamiento, mientras que se produce un incremento del 33% en competencia percibida, y de un 22% en absorción. Asimismo, el porcentaje de cambio entre las puntuaciones seguimiento-pretest, muestra unas reducciones del 21 y del 25 % en agotamiento y en cansancio emocional respectivamente, y un incremento del 2.4% en absorción (ver Tabla 6).

Tabla 6. d de Cohen y porcentaje de cambio pretest-postest y pretest-seguimiento en el grupo experimental para la variable cansancio emocional y para las dimensiones de *burnout* y *engagement*.

Variable	<i>d</i> Pre-Post	<i>d</i> Pre-Seg	% Pre-Post	% Pre-Seg
Cansancio Emocion. Burnout	.835	1.02	-21.29	-25.86
Agotamiento	.893	.946	-21.61	-21.44
Cinismo	.498	.258	-12.86	-6.65
Competencia	1.06	.211	33.73	4.92
Engagement				
Vigor	.662	.008	1.84	-2.37
Dedicación	.005	.009	1.21	2.01
Absorción	.689	.769	22.43	24.40

DISCUSIÓN

Efectos del Mindfulness en los estados emocionales

Los resultados del presente estudio permiten afirmar que se confirman las hipótesis de partida, planteadas en el marco teórico. El programa de intervención en *mindfulness* produjo diferencias significativas entre el grupo control y el experimental, tanto en la variable cansancio emocional, como en las dimensiones, agotamiento emocional y absorción, al comparar las puntuaciones medias postest de ambos grupos. En concreto, una vez finalizada la intervención, se pudo comprobar la disminución significativa, en el grupo experimental respecto al grupo control, en agotamiento y en cansancio emocional, al tiempo que se produjo una mejora significativa en absorción. Finalmente, al realizar el análisis de las puntuaciones de la medida de seguimiento, se observa como los resultados obtenidos tras la aplicación del programa se siguen manteniendo seis meses después de su finalización.

El mantenimiento de las reducciones observadas en las variables de agotamiento y de cansancio emocional, así como el incremento significativo hallado en absorción seis meses después de finalizada la intervención, son un apoyo a la adherencia (del efecto mantenido) de este tipo de intervención por parte de las personas que participan en el programa de entrenamiento en *mindfulness*, y ponen de relieve la efectividad del programa a medio plazo. Por lo tanto, a la luz de estos resultados, puede afirmarse, con la prudencia que exige este tipo de estudios, que las

técnicas de *mindfulness* pueden resultar útiles y eficaces a la hora de realizar una intervención psicoeducativa tendente a la reducción del cansancio emocional en estudiantes universitarios, así como para reducir sus niveles de *burnout*, en especial los relacionados con la dimensión de agotamiento emocional, y mejorar el grado de absorción y de concentración del estudiante hacia su actividad académica (Castejón, Cantero y Pérez, 2008; Valle et al., 2009).

El mindfulness como herramienta de regulación emocional en los estudiantes universitarios

Los resultados obtenidos con esta investigación son similares a los hallados por otros estudios que mostraron la eficacia de las técnicas de *mindfulness* en problemas de *burnout* (Cohen-Katz et al., 2005; Shapiro et al., 2005), así como en la mejora de la regulación y el bienestar emocional (Arch y Craske, 2006; Hamilton et al., 2006; Wachs y Cordova, 2007), y de la ejecución en diversas tareas (Gardner y Moore, 2007; Solberg et al., 1996).

Hernández, Olmedo e Ibáñez (2004) encontraron que los sujetos que utilizan el escape o la evitación como estrategia de afrontamiento (estrategias centradas en la emoción), presentan mayores niveles de *burnout* y de cansancio emocional que los sujetos con un afrontamiento centrado en el problema. Sin embargo, a través de la práctica de las técnicas de *mindfulness*, la persona va siendo consciente de forma progresiva de que las cosas cambian momento a momento. Los sonidos, las sensaciones y los pensamientos nunca son exactamente los mismos, sino que están en constante flujo. Con la práctica continua, se llega a apreciar este hecho y se comienza a vivir la vida desde la aceptación, fluyendo con el cambio. Al mantener la consciencia en el momento presente, en el aquí y ahora, se pueden prevenir pensamientos rumiativos y obsesivos sobre acontecimientos pasados y futuros, que pueden estar relacionados con el cansancio y el agotamiento emocional, al tiempo que dificultan la capacidad de concentración del estudiante en su actividad académica.

Una cuestión que merece la pena destacar es que el programa produjo cambios en la variable cansancio emocional y en la mayoría de las dimensiones de las variables de *burnout* y *engagement*, pero no en todas. Así, no se obtuvieron cambios en las dimensiones vigor y dedicación de la variable *engagement*. Para explicar estos resultados se puede hipotetizar que *mindfulness* pudiera afectar más a la dimensión absorción porque está relacionada con el grado de atención y el disfrute durante la acción. Sin embargo, vigor y dedicación se refieren más al esfuerzo y al entusiasmo respectivamente.

Además, es razonable asumir que el programa de *mindfulness* ejerza influencia sobre algunas variables y/o dimensiones, pero no sobre otras. Por ejemplo, de forma similar, Kang, Choi y Ryu (2009) examinaron la eficacia de un programa de *mindfulness* sobre el estrés, la ansiedad y la depresión en un grupo de estudiantes de enfermería empleando un grupo experimental y un grupo control. Los resultados mostraron que el grupo experimental, en comparación con el grupo control, mejoró de forma significativa en las variables estrés y ansiedad, pero no lo hizo en la variable depresión. Los autores sugieren la necesidad de investigaciones futuras al respecto.

Al mismo tiempo, es necesario reconocer una de las limitaciones de la presente investigación, referida al tamaño muestral, relativamente pequeño, por lo que se ha de ser cautos en cuanto a la validez externa o generalización de los resultados, y se requieren de estudios que repliquen los hallazgos obtenidos.

Implicaciones y prospectivas

El afrontamiento del *burnout* académico y del cansancio emocional que sufren los estudiantes universitarios, como estrategia de intervención, es una herramienta de primer orden, especialmente para el alumnado con estrategias centradas en la evitación. No obstante, es necesario resaltar que, además de ser utilizado a nivel individual, con programas de prevención y tratamiento dirigidos a los estudiantes con problemas emocionales durante el aprendizaje, debe ser abordado, de manera prioritaria, a nivel institucional, mejorando y ampliando los recursos de ayuda y orientación al estudiante, en el ámbito de la mejora de las competencias de regulación personal.

Futuras investigaciones son necesarias para aislar claramente estos efectos diferenciales, y de este modo conocer las variables que son susceptibles de cambio y cuales no aplicando este programa de *mindfulness*. Por otro lado, sería pertinente aislar qué componentes o elementos del programa son los responsables de los cambios observados y cuáles no, con el objetivo de mejorarlos y/o eliminarlos del mismo.

Por último, parece razonable asumir que diferentes programas de *mindfulness* produzcan diferentes efectos, por tanto, se requieren futuras investigaciones cuyo objetivo sea el de comparar la eficacia de diferentes programas de *mindfulness* entre sí sobre diferentes variables. Una alternativa interesante sería compararlo con el programa de *mindfulness* más ampliamente utilizado, que ha sido el desarrollado por Jon Kabat-Zinn: *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) (Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2003).

También, a la luz de la reciente evidencia respecto a los efectos de la variabilidad individual en las formas de utilizar los recursos emocionales del alumnado universitario (De la Fuente y Cardelle-Elawar, 2009), se hace imprescindible delimitar la necesidad y la utilidad de este tipo de programas con diferentes perfiles o *estilos de acción-emoción* en situaciones de logro académico, susceptibles, por tanto, de diferentes vivencias de estrés durante el mismo.

Fecha de recepción del original: 20 de enero de 2010

Fecha de recepción de la versión definitiva: 6 de mayo de 2010

REFERENCIAS

- Arch, J. J. y Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849-1858.
- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-142.
- Barnes, V. A., Bauza, L. B. y Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health Qual Life Outcomes*, 1(10), 5-30.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Cardomy, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 230-241.
- Bond, F. W. y Flaxman, P. E. (2006). The ability of psychological flexibility and job control to predict learning, job performance, and mental health. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1/2), 113-130.
- Bresó, E., Llorens, S. y Salanova, M. (2005). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en las *Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón: Universitat Jaume I. Extraído el 16 de abril de 2009 de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/pdf>
- Caballero, C. M., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Castejón, J.L., Cantero, M.P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 339-362.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum: Hillsdale.
- Cohen-Katz, J., Wiley, S. D., Capuano, T., Baker, D. M., Kimmel, S. y Shapiro, S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout, Part II: A quantitative and qualitative study. *Holistic Nursing Practice*, 19, 26-35.
- Davies, W. (2008). Mindful meditation: healing burnout in critical care nursing. *Holistic Nursing Practice*, 22(1), 32-36.
- De la Fuente, J. (2008). Action-Emotion Style as a characteristic of achievement motivation in university students. En A. Valle, J.C. Núñez, R.G. Cabanach, J.A. González-Pianda y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of Intructional Resources and Their Applications in the Classroom* (pp. 297-310). New York: Nova Publishers.
- De la Fuente, J. y Cardelle-Elawar, M. C. (2009). Research on action-emotion style and study habits: Effects of individual differences on learning and academic performance of undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 567-576.
- Durán, A., Extremera, N. y Rey, I. (2004). Engagement and Burnout: Analysing their association patterns. *Psychological Report*, 94, 1048-1050.
- Elliot, A.D. y Dweck, C.S. (2008). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford.
- Franco, C. (2009). *Meditación. Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- Garcés de los Fayos, E. J. (1995). Burnout en niños y adolescentes: un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40.
- Gardner, F. y Moore, Z. E. (2007). *The psychology of enhancing human performance. The mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach*. New York: Springer Publishing Company.
- Gil-Monte, P. R. y García-Jueas, J. A. (2008). Efectos de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*). Un estudio longitudinal en enfermería. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 329-337.
- González, M. T. y Landero, R. (2007). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios. Propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de Psicología*, 23(2), 253-257.
- Hamilton, N. A., Kitzman, H. y Guyotte, S. (2006). Enhancing health and emotion: Mindfulness as a missing link between cognitive therapy and positive psychology. *Journal of Cognitive Psychotherapy. Positive Psychology*, 20(2), 123-134.
- Hassed, C., de Lisle, S., Sullivan, G., y Pier, C. (2008). Enhancing the health of medical students: Outcomes of an integrated mindfulness and lifestyle program. *Advances in Health Science Education: Theory and Practice*, 14(3), 387-398.

- Hayes, S. C., Bunting, K., Herbst, S., Bond, F. W. y Barnes-Holmes, D. (2006). Expanding the scope of organizational behaviour management: Relational frame theory and the experimental analysis of complex human behaviour. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1/2), 1-21.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. y Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An Experiential Approach to Behavior Change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Guilford, E., Follete, V.M. y Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behaviour disorder: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1152-1168.
- Hernández, G. L., Olmedo, E. e Ibáñez, I. (2004). Estar quemado (*burnout*) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 323-336.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (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.
- Kang, Y. S., Choi, S. Y. y Ryu (2009). The effectiveness of a stress coping program based on mindfulness meditation on the stress, anxiety, and depression experienced by nursing students in Korea. *Nurse Education Today*, 29, 538-543.
- Kosmala-Anderson, J. y Wallace, L. M. (2007). Diferencias de género en las reacciones psicósomáticas de los estudiantes afectados por el estrés de los exámenes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 325-348.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 17-26.
- Martínez, I. M., Marqués, A., Salanova, M. y López da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transversal. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.
- Martínez, I. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Paredes, O. L. y Sanabria-Ferrand, P. A. (2008). Prevalencia del síndrome de *burnout* e residentes de especialidades médico-quirúrgicas, su relación con el bienestar psicológico y con variables sociodemográficas y laborales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 16(1), 25-32.
- Ramos, F., Manga, D. y Moran, C. (2005). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios. Propiedades psicométricas y asociación. Extraído el 16 de abril de 2009 de <http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/20478/>
- Román, C. A., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-8.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schunk, D.H y Zimmerman, B.J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning*. N.Y: Routledge.
- Schure, M. B., Christopher, J. y Christopher, S. (2008). Mind-body medicine and the art of self-care: Teaching mindfulness to counseling students through yoga, meditation, and qigong. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 47-56
- Seligman, E. P. y Csikszentmihaly, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R. y Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 164-176.
- Solberg, E. E., Berglund, K. A., Engen, O., Ekeberg, O. y Loeb, M. (1996). The effect of meditation on shooting performance. *British Journal of Sports Medicine*, 30, 342-346.
- Strumpfer, D. J. W. (2003). Resilience and burnout: A stitch that could save nine. *South Africa Journal of Psychology*, 33(2), 69-79.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1116.
- Vallejo, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27, 92-99
- Wachs, K. y Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and

emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital & Family Therapy*, 33(4), 464-481.

Wilson, K. G. y Luciano, M. C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.