



ORIGINAL

## Inclusive School and the Impact of programs promoting socio-emotional Competencies Based on mindfulness in ADHD in Primary School Students

### La escuela inclusiva y el impacto de los programas de promoción de competencias socioemocionales basados en mindfulness en el TDAH en estudiantes de primaria

Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos<sup>1</sup>  , Ana Isabel González-Contreras<sup>1</sup>  , Isabel Alonso-Rodríguez<sup>2</sup>  , María Carmen Martínez-Murciano<sup>1</sup>  

<sup>1</sup>Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

<sup>2</sup>Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.

**Citar como:** Costa De Oliveira Martins Matos TI, González-Contreras AI, Alonso-Rodríguez I, Martínez-Muciano MC. Inclusive School and the Impact of programs promoting socio-emotional Competencies Based on mindfulness in ADHD in Primary School Students. Salud, Ciencia y Tecnología. 2024; 4:1170. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241170>

Enviado: 26-01-2024

Revisado: 02-04-2024

Aceptado: 14-07-2024

Publicado: 15-07-2024

Editor: Dr. William Castillo-González 

#### ABSTRACT

**Introduction:** inclusive education is a global goal to promote the academic success of all students, regardless of their conditions or disabilities. In Portugal, Decree-Law No. 54/2018 replaced Decree-Law No. 3/2008, establishing a new legal framework for inclusive education.

**Aims:** to assess the perception of primary school teachers in Portugal on inclusive education and the impact of mindfulness programmes on students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

**Method:** non-experimental study with quantitative and qualitative analysis. An online questionnaire was used with 415 teachers, and a focus group was conducted with five school members in Alto Alentejo.

**Results:** teachers perceive improvements in inclusion processes and benefits in attention, impulse control and behaviour of students, especially those with ADHD, in schools that apply mindfulness programmes.

**Conclusions:** integrating mindfulness programmes in the primary education curriculum would be beneficial, promoting socioemotional skills and improving the inclusion of students with special educational needs.

**Keywords:** School Integration; ADHD; Social Skills; Emotional Regulation; Mindfulness.

#### RESUMEN

**Introducción:** la educación inclusiva es una meta global para promover el éxito académico de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o discapacidades. En Portugal, el Decreto-Ley No. 54/2018 reemplazó al Decreto-Ley No. 3/2008, estableciendo un nuevo marco legal para la educación inclusiva.

**Objetivos:** evaluar la percepción de los maestros/as de primaria en Portugal sobre la educación inclusiva y el impacto de los programas de mindfulness en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

**Método:** estudio no experimental con análisis cuantitativo y cualitativo. Se utilizó un cuestionario en línea con 415 maestros y se realizó un grupo focal con 5 miembros de un centro escolar en Alto Alentejo.

**Resultados:** los maestros/as perciben mejoras en los procesos de inclusión y beneficios en la atención, control de impulsos y comportamiento de los estudiantes, especialmente aquellos con TDAH, en escuelas que aplican programas de mindfulness.

**Conclusiones:** la integración de programas de mindfulness en el currículo de educación primaria sería beneficiosa, promoviendo habilidades socioemocionales y mejorando la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

**Palabras clave:** Integración Escolar; TDAH; Habilidades Sociales; Regulación Emocional; Mindfulness.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión, como enfoque educativo, se basa en el derecho a la educación proclamado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos,<sup>(1)</sup> la Convención sobre los Derechos del Niño,<sup>(2)</sup> y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.<sup>(3)</sup>

En el contexto educativo, el principio de inclusión también se destaca en la Declaración de Salamanca (1994), que define los Principios, Políticas y Prácticas en la Educación Especial y el Marco de Acción de la UNESCO.<sup>(4)</sup> Se reitera que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, lingüísticas u otras” (p. 3). El término “necesidades educativas especiales” abarca “a todos los niños o jóvenes cuyas necesidades educativas especiales surgen de discapacidades o dificultades de aprendizaje” (p. 3).

La equidad en la educación garantiza un mayor éxito profesional futuro. Los estudios muestran que la educación influye en los niveles de ingresos y oportunidades de empleo.<sup>(5)</sup> La equidad en la educación es fundamental para la equidad social.<sup>(6-8)</sup> El fracaso escolar y el abandono aumentan los riesgos de desempleo, delincuencia juvenil y criminalidad, impactando significativamente en la sociedad.<sup>(5,9)</sup>

Es esencial promover el éxito académico asegurando una educación inclusiva y equitativa. Verdasca et al.<sup>(10)</sup> afirman que muchos problemas en el primer ciclo de la educación básica en Portugal están relacionados con cuestiones socio-comportamentales.

Para abordar estos problemas, se ha estudiado la efectividad de los enfoques de promoción de habilidades socioemocionales basados en mindfulness en niños y adolescentes. Numerosos estudios indican que este tipo de intervención promueve la autorregulación emocional, la capacidad de atención, reduce el estrés y mejora la función ejecutiva.<sup>(11)</sup>

### Educación especial e inclusión en Portugal

La educación especial en Portugal evolucionó en fases: creación de centros y formación de profesores (siglo XX), integración de estudiantes con discapacidades sensoriales y motoras (década de 1970), y la fase de “inclusión” en las décadas de 1980 y 1990.<sup>(12)</sup>

La Ley Marco del Sistema Educativo (Ley No. 46/86) estableció la educación especial como una modalidad educativa.<sup>(13)</sup> En 1991, el Decreto-Ley No. 319/91 reemplazó las categorías médicas por “estudiantes con necesidades educativas especiales”, involucrando a las escuelas regulares en su educación.<sup>(14)</sup>

El Decreto-Ley No. 3/2008 centró la legislación en las NEE permanentes, pero generó controversias por basar los diagnósticos en criterios médicos, subestimando muchas dificultades de aprendizaje.<sup>(15,16)</sup>

En 2018, el Decreto-Ley No. 54/2018 estableció un nuevo Marco Legal para la Educación Inclusiva, abandonando la categorización y promoviendo respuestas educativas para todos los estudiantes. Introdujo medidas de apoyo multi-nivel: universales, selectivas y adicionales.<sup>(17,18)</sup>

### Promover el éxito académico en Portugal

Promover el éxito académico en Portugal ha sido una constante en las políticas educativas. La Ley Marco del Sistema Educativo establece la educación básica como universal y obligatoria, garantizando la igualdad de oportunidades. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada por la UNESCO en Salamanca en 1994, introdujo los conceptos de “Inclusión” y “Escuela Inclusiva” para integrar a todos los estudiantes.

Diversas normas y programas han abordado el fracaso escolar en Portugal. El Programa Interministerial para la Promoción del Éxito Educativo (PIPSE), creado en 1988, fue uno de los primeros. En 1991, se implementó el Programa de Educación para Todos (PEPT) para garantizar el acceso a la educación básica y universalizar la educación secundaria.<sup>(19)</sup>

Iniciativas como los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (TEIP) y el Programa Integrado de Educación y Formación (PIEF) atendieron a estudiantes en situaciones desfavorecidas, aunque persistían altas tasas de fracaso escolar.<sup>(19)</sup>

El Programa Más Éxito Educativo (PMSE), lanzado en 2009, apoyó a estudiantes en riesgo de abandono escolar. En 2016, el Ministerio de Educación creó el Programa Nacional para la Promoción del Éxito Educativo (PNPSE) para combatir el fracaso escolar y promover la igualdad de oportunidades.<sup>(20)</sup> Este programa redujo significativamente las tasas de fracaso y abandono escolar, demostrando avances en la promoción del éxito académico en Portugal.

### Promoción del éxito escolar en Portugal y COVID-19

El SARS-CoV-2 impactó significativamente la salud mental de niños y adolescentes, provocando miedo, tristeza, inseguridad, ira, aburrimiento, irritabilidad, cambios de comportamiento e insomnio.<sup>(9,21,22,23)</sup> El gobierno portugués suspendió actividades escolares presenciales y reanudó gradualmente las clases.<sup>(24)</sup>

En respuesta, el Programa Nacional para la Promoción del Éxito Educativo (PNPSE) creó Planes de Desarrollo Personal, Social y Comunitario (PDPSC) en todas las escuelas para mitigar desigualdades socioeducativas y

garantizar el acceso al conocimiento.<sup>(25)</sup> Los PDPSC promueven la inclusión y el éxito educativo mediante el desarrollo social, emocional y personal, fortaleciendo la relación escuela-familia y la implicación comunitaria.<sup>(26,27)</sup>

Antes de la pandemia, Verdasca et al.<sup>(10)</sup> advirtieron que muchos problemas en el primer ciclo de educación básica en Portugal estaban relacionados con cuestiones socioconductuales, abordadas por los PDPSC.

Durante la pandemia, aumentaron la ansiedad y la preocupación, y estrategias de afrontamiento como el aislamiento y la distracción se asociaron con comportamientos agresivos e hiperactividad.<sup>(28)</sup> Una menor manifestación de estos síntomas se vincula a una mejor autorregulación conductual, facilitando relaciones positivas.<sup>(28,29)</sup>

### **Trastorno de hiperactividad y déficit de atención**

Según la Sociedad Portuguesa para el Déficit de Atención,<sup>(30)</sup> el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) afecta aproximadamente al 5-7 % de la población en edad escolar y al 2,5-3 % de la población adulta. Es uno de los trastornos del neurodesarrollo más comunes en la infancia. Autores como<sup>(31-32)</sup> describen las características del TDAH: inatención, hiperactividad e impulsividad, llevando a dificultades en la concentración, planificación y control de impulsos, con consecuencias como fracaso escolar, baja tolerancia a la frustración y baja autoestima.<sup>(33)</sup>

El DSM-5 clasifica el TDAH como un trastorno del neurodesarrollo que acompaña a los individuos a lo largo de sus vidas.<sup>(34)</sup> La presentación clínica varía desde casos leves hasta severos.

Las intervenciones para el TDAH incluyen tratamientos farmacológicos, no farmacológicos, psicológicos o una combinación.<sup>(35)</sup> Aunque los tratamientos farmacológicos son efectivos, la terapia cognitivo-conductual y otras intervenciones psicosociales ganan importancia por sus beneficios clínicos.<sup>(36)</sup> Las intervenciones no farmacológicas incluyen entrenamiento parental, intervenciones en el aula y enfoques cognitivo-conductuales, beneficiando al niño, su familia y la escuela.<sup>(37)</sup>

En Portugal, el uso de metilfenidato para tratar el TDAH ha aumentado, con un 1,7 % de los niños en edad escolar medicados en 2017.<sup>(30)</sup> El tratamiento del TDAH, farmacológico o no, busca reducir los síntomas y mejorar el bienestar y la calidad de vida de los afectados.

### **COVID-19 y TDAH**

Según la Sociedad Portuguesa para el Déficit de Atención (SPDA), la pandemia de COVID-19 creó desafíos para la sociedad, afectando especialmente a personas con TDAH, más vulnerables al estrés del distanciamiento social. Manuel et al.<sup>(38)</sup> evaluaron las percepciones de los cuidadores sobre el impacto de la pandemia en niños con TDAH, encontrando mejoras en la agitación y seguimiento de instrucciones, pero empeoramiento en la ansiedad y tolerancia a la frustración. Los cuidadores relacionaron el empeoramiento del comportamiento con el índice de TDAH, destacando oposición y actividad motora como principales dimensiones afectadas.

Jiao et al.<sup>(21)</sup> sugieren que desarrollar la resiliencia en los niños puede mitigar las consecuencias psicológicas de la pandemia mediante estrategias como aumentar la comunicación, actividades colaborativas y promover actividades físicas y musicoterapia para reducir el estrés.

### **Mindfulness como promotor del bienestar y la regulación emocional**

En las últimas tres décadas, el interés por los beneficios del mindfulness ha aumentado significativamente.<sup>(39)</sup> Originaria de los cánones budistas, esta práctica se asocia con la liberación del sufrimiento humano.<sup>(40)</sup> Jon Kabat-Zinn introdujo el mindfulness en las universidades en la década de 1970, desarrollando el programa de Reducción de Estrés Basada en Mindfulness (MBSR), centrado en reducir el estrés en casos clínicos.<sup>(40)</sup>

Con el tiempo, las Terapias Cognitivo-Conductuales (TCC) evolucionaron, incorporando estrategias de aceptación y mindfulness a principios del siglo XXI.<sup>(41)</sup> El mindfulness se describe como una capacidad humana básica y universal, promoviendo la autoconciencia y la concentración.<sup>(42)</sup>

### **Promoción del éxito escolar, COVID-19 y programas de mindfulness en el TDAH**

En el contexto escolar, la promoción del éxito académico es crucial, especialmente en habilidades socioemocionales. Verdasca et al.<sup>(43)</sup> encontraron que las intervenciones en las escuelas portuguesas se centraron en desarrollar hábitos de estudio y abordar dificultades en el comportamiento prosocial y la inmadurez emocional. La promoción de habilidades socioemocionales es esencial para la salud y bienestar de los jóvenes, según estudios de Durlak y colaboradores.<sup>(44)</sup>

El enfoque del mindfulness en las escuelas ha crecido para combatir estos problemas, promoviendo la autorregulación emocional, la capacidad de atención, la reducción del estrés y la mejora de la función ejecutiva, como indica Klingbeil et al.<sup>(11)</sup> Varios estudios muestran resultados prometedores del mindfulness en estudiantes, fortaleciendo el sistema educativo al promover la autoconciencia, el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades sociales.<sup>(45)</sup>

Investigaciones destacan la efectividad del mindfulness en mejorar el rendimiento académico, la autoestima,

el estado de ánimo, la concentración, los problemas de comportamiento y la reducción del estrés.<sup>(46,47)</sup> Otro estudio señaló beneficios en la atención, reducción de la impulsividad y minimización de distracciones, especialmente en casos de TDAH.<sup>(48)</sup> Además, algunas investigaciones muestran que el mindfulness facilita el uso de estrategias adaptativas y promueve una mayor flexibilidad en la regulación emocional.<sup>(39,48)</sup>

A pesar de la variedad de estudios sobre el mindfulness como tratamiento para el TDAH, hay pocos estudios en niños y adolescentes en el ámbito educativo, aunque los resultados son alentadores.<sup>(48)</sup>

La educación inclusiva en Portugal, promovida por el Decreto-Ley No. 54/2018, requiere evaluación para asegurar su efectividad, especialmente en estudiantes con NEE. La pandemia de COVID-19 ha aumentado los desafíos sobre el abordaje de la educación emocional y comportamental, particularmente del alumnado con TDAH. Las prácticas de mindfulness han demostrado beneficios significativos en la autorregulación emocional y la atención, pero su implementación en el contexto educativo portugués necesita ser evaluada. Este estudio es esencial para comprender la percepción de los maestros/as sobre la inclusión y el impacto de los programas de mindfulness en estudiantes con TDAH, con el fin de mejorar las estrategias educativas inclusivas.

## MÉTODO

Esta investigación es un estudio no experimental, descriptivo-analítico y transversal. A través de un cuestionario y un grupo focal, se buscó analizar las percepciones de los maestros/as del primer ciclo en las escuelas portuguesas con respecto a la educación inclusiva y el impacto de los programas de promoción de habilidades socioemocionales basados en el mindfulness en estudiantes con TDAH. Además, se buscó conocer sus opiniones sobre la integración de programas de mindfulness en el currículo educativo portugués.

De este modo, surgen las siguientes hipótesis de investigación en relación con las opiniones de los maestros/as:

H1: El Decreto-Ley No. 54/2018 ha traído ventajas para los estudiantes de educación especial, asegurando la verdadera inclusión de los estudiantes con medidas de apoyo multinivel.

H2: Se producen mejoras en todos los estudiantes del primer ciclo que participaron en programas de mindfulness.

H3: Los estudiantes del primer ciclo con TDAH que participaron en programas de mindfulness, mejoraron en atención/concentración.

H4: Los estudiantes del primer ciclo con TDAH que participaron en programas de mindfulness, mejoraron en control y la impulsividad.

## Muestra

La muestra estuvo conformada por un total de 415 maestros y maestras del primer ciclo de escuelas portuguesas que de forma voluntaria aceptaron participar en este estudio. Se obtuvieron un total de 418 respuestas válidas tras la exclusión de 3 cuestionarios que estaban incompletos. El cuestionario fue validado mediante una prueba piloto con 20 maestros y posteriormente enviado por correo electrónico a escuelas de todo el país.

Además, se llevó a cabo un grupo focal para complementar la investigación, cumpliendo con las pautas éticas para la participación en estudios de investigación. El grupo focal se realizó en línea a través de la plataforma ZOOM y se grabó para su posterior transcripción y análisis de contenido de las respectivas intervenciones. Este grupo incluyó a 5 participantes de una escuela de Alto Alentejo.

Se seleccionaron maestros y maestras del primer ciclo de educación primaria en Portugal que aceptaron participar voluntariamente y que tenían experiencia con alumnado con NEE y habían participado en programas de mindfulness. Se excluyeron los cuestionarios incompletos, y las respuestas de profesorado de otros niveles educativos, y aquellos sin experiencia previa en la enseñanza de alumnado con NEE o sin participación en programas de mindfulness.

## Procedimiento

Se construyó un cuestionario en la plataforma en línea (Google Forms), que constaba de dos partes: una para características sociodemográficas de la muestra y otra para evaluar las percepciones de los maestros/as del primer ciclo sobre las mejoras en los estudiantes con TDAH después de participar en programas de mindfulness. El cuestionario, de escala tipo Likert de 5 niveles de respuesta, fue sometido inicialmente a una prueba piloto y luego se difundió por correo electrónico a los contactos obtenidos de la base de datos de todas las escuelas agrupadas y no agrupadas en Portugal, proporcionada por la DGEstE | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. Los datos fueron recopilados éticamente, respetando el anonimato de los participantes durante el año escolar 2022/2023. Además, se llevó a cabo un grupo focal para complementar la investigación, con preguntas abiertas predefinidas.



### Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el software SPSS de IBM, empleando tanto estadísticas descriptivas como analíticas. Para la parte descriptiva, se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar de las variables relevantes, proporcionando un panorama general de las características de la muestra y las percepciones de los maestros/as.

Para el análisis analítico, se utilizó la prueba t de Student para comparar las medias entre diferentes grupos de maestros, especialmente aquellos en escuelas que implementaron programas de mindfulness y aquellos que no. Se estableció un nivel de confianza del 95%, y se consideró un valor p crítico de 0,05. Cuando el p-valor obtenido fue menor a 0,05, se rechazó la hipótesis nula, indicando diferencias significativas entre los grupos comparados.

### Aspectos éticos

El estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética del Instituto Científico Europeo (ESI), con número de protocolo ESI 2023/012. Se aseguró que todos los procedimientos de investigación cumplieran con los estándares éticos internacionales establecidos por la Declaración de Helsinki. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de todos los participantes del estudio, quienes fueron previamente informados sobre los objetivos de la investigación, procedimientos, beneficios y posibles riesgos. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los datos recopilados mediante la codificación de los cuestionarios y las transcripciones del grupo focal, protegiendo así la identidad de los participantes. Los datos se almacenaron de manera segura, siendo accesibles únicamente para el equipo de investigación.

La participación en el estudio fue completamente voluntaria, permitiendo a los participantes retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Las sesiones del grupo focal se grabaron con el consentimiento explícito de los participantes y se utilizaron únicamente para la transcripción y el análisis de contenido.

## RESULTADOS

### Evaluación de la percepción de los profesores portugueses de primer ciclo

Se realizó un análisis descriptivo de los datos del cuestionario recopilados de 415 maestros y maestras de educación primaria. La muestra fue predominantemente femenina (88,2 %), con una edad promedio de 49,1 años ( $Dt= 7,83$  años). La antigüedad promedio fue de 23,41 años ( $Dt = 10,31$  años), y la mayoría no tenía experiencia en educación especial. La mayoría eran licenciados (74,9 %) y trabajaban en escuelas públicas (90,1 %), en áreas urbanas (58,6 %), principalmente en Lisboa y Oporto.

Respecto a las percepciones sobre la educación inclusiva bajo el DL No. 54/2018, el 51,3 % creyó que trajo ventajas para los estudiantes de educación especial, el 66,5 % estuvo de acuerdo con las medidas de apoyo multinivel, y el 41,9 % creyó que aseguraban la verdadera inclusión. Además, el 80,7 % informó tener estudiantes que recibieron medidas de apoyo multinivel, confirmando así la H1.

El 91,6 % de los maestros/as tenía actualmente estudiantes con TDAH: el 48,2 % tenía 1 o 2 estudiantes, el 12,5 % tenía 3 o 4, el 1,7 % tenía 5 o 6, y el 4,1 % tenía más de 6. El 33,5 % manifestó no tener ningún estudiante con TDAH.

Respecto a los programas de mindfulness, solo el 38,8 % informó haberlos aplicado, con una aplicación promedio de 1 a 8 sesiones. De los participantes, 254 no habían aplicado estos programas, mientras que 161 sí lo habían hecho.

Los maestros/as en escuelas que implementaron programas de mindfulness observaron mejoras en la atención/concentración de los estudiantes ( $M=3,68$ ) frente a aquellos que no los aplicaron ( $M=2,58$ ), con diferencias significativas ( $t_{413}=-11,359$ ;  $p<0,001$ ). De manera similar, las mejoras percibidas en el control de impulsos y el comportamiento fueron mayores en escuelas que aplicaron programas de mindfulness ( $M=3,62$ ) frente a las que no ( $M=2,61$ ), con diferencias significativas ( $t_{413}=-10,281$ ;  $p<0,001$ ), confirmando así la H2.

Para estudiantes con TDAH, las mejoras en atención/concentración fueron mayores en escuelas con programas de mindfulness ( $M=3,43$ ) frente a las que no ( $M=2,57$ ), con diferencias significativas ( $t_{413}=-8,572$ ;  $p<0,001$ ), confirmando la H3. En control de impulsos y comportamiento, las respuestas fueron mayores en escuelas con estos programas ( $M=3,47$ ) frente a las que no ( $M=2,60$ ), con diferencias significativas ( $t_{413}=-8,548$ ;  $p<0,001$ ), confirmando la H4.

Los maestros/as en escuelas con programas de mindfulness mostraron mayor disposición a incluir estos programas en el currículo de educación primaria ( $M=4,16$ ) frente a aquellos en escuelas sin estos programas ( $M=3,74$ ), con diferencias significativas ( $t_{413}=-3,697$ ;  $p<0,001$ ).

Se utilizó el software G\*Power Versión 3.1.9.4 para definir el tamaño del efecto, calculando la d de Cohen a partir de medias y desviaciones estándar de los grupos de investigación, determinando la magnitud de la diferencia entre las variables para calcular la significancia práctica de la investigación (aquellos que aplican programas frente a aquellos que no los aplican). Ver tabla 1.

**Tabla 1.** Diferencias entre aplicar o no aplicar programas para promover habilidades socioemocionales basadas en la atención plena

En cuanto a los programas para promover las habilidades socioemocionales basadas en la atención plena, la escuela donde enseño aplica o ya ha aplicado cualquiera de estos programas	No (N=254)		Si (N=161)		$t_{413}$	p	1- $\beta$	Tamaño del efecto <i>d</i>
	M	Dt	M	Dt				
- Teniendo en cuenta los programas para promover habilidades sociales y emocionales basadas en la atención plena, aplicados a mis estudiantes, detecté mejoras en el nivel de atención/ concentración de estos estudiantes.	2,58	1,04	3,68	0,82	-11,359	*** 0,000	1	1,17
- Teniendo en cuenta los programas para promover las habilidades socioemocionales basadas en la atención plena, aplicados a mis estudiantes, detecté mejoras con respecto al control de la impulsividad y el nivel de comportamiento.	2,61	1,05	3,62	0,85	-10,281	*** 0,000	1	1,02
- Detecté mejoras en mis estudiantes con TDAH después de aplicar programas para promover habilidades sociales y emocionales basadas en la atención plena.	2,60	1,07	3,45	0,87	-8,488	*** 0,000	0,99	0,87
- Detecté mejoras en mis estudiantes con TDAH, a nivel de atención/concentración, después de aplicar programas para promover habilidades sociales y emocionales basadas en la atención plena.	2,57	1,06	3,43	0,88	-8,572	*** 0,000	1	0,88
- Detecté mejoras en mis estudiantes con TDAH, a nivel de control de impulsividad y a nivel conductual (comportamientos ajustados), después de aplicar programas para promover habilidades sociales y emocionales basadas en la atención plena.	2,60	1,06	3,47	0,92	-8,548	*** 0,000	1	0,88
- Considero una ventaja optar por la inclusión de programas para promover habilidades socioemocionales basadas en la atención plena en el currículo educativo del primer ciclo en las escuelas portuguesas.	3,74	1,17	4,16	0,99	-3,697	*** 0,000	0,7	0,39

**Nota:** \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Los cálculos indican un tamaño de efecto grande y un buen poder estadístico, según Cohen,<sup>(50)</sup> en la percepción de mejoras en atención/concentración, control de impulsos y comportamiento general de los estudiantes. Específicamente, para estudiantes con TDAH, tras la aplicación de programas de mindfulness, se observaron mejoras en estos aspectos, también con un tamaño de efecto grande y buen poder estadístico.

Respecto a las opiniones de los maestros/as sobre la inclusión de programas de mindfulness en el currículo de educación primaria, el análisis presentó un  $d = 0,39$  y un  $1-\beta = 0,70$ , indicando un tamaño de efecto pequeño. Estos resultados sugieren que no hay diferencias significativas en la opinión, ya que la mayoría de los maestros/as estuvieron de acuerdo con esta inclusión, independientemente de si han aplicado previamente dichos programas o no.

Para el Grupo Focal, se solicitó la participación voluntaria de cinco miembros de un agrupamiento de escuelas en Alto Alentejo: el director o un miembro del equipo de gestión, el coordinador del equipo multidisciplinario de apoyo a la inclusión (EMAI), un psicólogo, un maestro de educación especial para educación primaria y dos maestros de primaria. El objetivo era reunir múltiples perspectivas sobre los temas abordados en esta investigación.

Los participantes tenían una edad promedio de 52 años ( $Dt = 6,20$  años), con un rango de 43 a 57 años. Respecto a la experiencia profesional, tenían un promedio de 31,75 años de servicio como maestros/as ( $Dt = 4,27$  años), con un rango de 26 a 35 años. El coordinador de EMAI, que también era el psicólogo del agrupamiento escolar, no se incluyó aquí ya que no era miembro del personal docente.

Los grupos focales se desarrollaron en cinco fases: planificación, preparación, moderación, análisis de datos y difusión de resultados.<sup>(51)</sup> Se definieron siete preguntas guía abiertas para complementar la investigación cuantitativa:

1. ¿Qué ventajas y/o desventajas percibe con la introducción del DL No. 54/2018 para los estudiantes de educación especial?

2. En cuanto a las necesidades educativas especiales, ¿cuáles son las de mayor prevalencia en su escuela/agrupamiento escolar?

3. En términos de estudiantes diagnosticados con TDAH, ¿cuál es la incidencia en su escuela/agrupamiento escolar? ¿Y en el nivel de educación primaria?

4. Respecto a la pandemia, ¿considera que hubo un empeoramiento del comportamiento en los niños? Si es así, ¿en qué niveles?

5. ¿Cuál es su opinión sobre la efectividad de los programas de promoción de habilidades socioemocionales basados en el mindfulness en los estudiantes de educación primaria?

6. ¿Cuál es su opinión sobre el impacto de estos programas en los estudiantes diagnosticados con TDAH?

7. ¿Considera importante incluir programas de promoción de habilidades socioemocionales basados en el mindfulness en el currículo de la educación primaria en las escuelas portuguesas? ¿Por qué?

En la fase de pre-análisis, se examinaron las respuestas transcritas y las notas del moderador.<sup>(52)</sup> Durante la fase de exploración, se realizó la codificación y categorización, identificando tres categorías, seis subcategorías y quince unidades de registro.<sup>(52)</sup> Ver tabla 2.

Tabla 2. Categorización resultante del análisis de contenido

Categorías		Subcategorías	Unidades de registro
DL N° 54/2018		Ventajas	Ampliación del espectro de intervención
			Simplificación del proceso burocrático
			Enfoque en el potencial de los estudiantes
		Desventajas	Obligar a reflexionar sobre la inclusión
			Abolir el etiquetado en la educación inclusiva
			Dificultades en la gestión de los recursos
Necesidades educativas especiales		Prevalencia	Dificultades en la aplicación y la puesta en marcha futura
			No garantiza verdadera igualdad o equidad en las evaluaciones externas
			Falta de coordinación entre las políticas educativas
Programas para promover habilidades sociales y emocionales basadas en la atención plena		Factores que influencia	Tipología de NEE existente en el Grupo Escolar
			Efectos de la pandemia en las dificultades de aprendizaje
		Efectos y la eficacia	Factores que van más allá de la pandemia
Integración en el currículo del primer ciclo	Estudiantes en general		
		Estudiantes con un TDAH	
	Beneficios		

## DISCUSIÓN

Este estudio no experimental tuvo como objetivo evaluar las percepciones de los maestros/as de educación primaria en las escuelas portuguesas sobre la verdadera inclusión de los estudiantes con medidas de apoyo al aprendizaje y la inclusión bajo el Decreto-Ley No. 54/2018. Además, se buscó comprender sus percepciones sobre el impacto de los programas de promoción de habilidades socioemocionales basados en el mindfulness en sus estudiantes, particularmente aquellos diagnosticados con TDAH.

La mayoría de las hipótesis del estudio fueron confirmadas. A partir de los datos del cuestionario de investigación, se concluyó que los maestros/as de educación primaria en las escuelas portuguesas perciben que el actual Decreto-Ley No. 54/2018 ha traído ventajas para los estudiantes de educación especial, asegurando la verdadera inclusión de los estudiantes con medidas de apoyo multinivel para el aprendizaje y la inclusión, particularmente las selectivas o adicionales. Esta situación también fue mencionada por los participantes del Grupo Focal, quienes enumeraron algunas de estas ventajas; simplificación del proceso burocrático, eliminando la necesidad de un diagnóstico para medidas de apoyo; el enfoque en el potencial de los estudiantes; la reflexión sobre la inclusión; y la supresión del etiquetado en la educación inclusiva, promoviendo la equidad.

Sin embargo, también se identificaron algunas desventajas percibidas por los participantes del Grupo Focal, expresando preocupaciones respecto a la pervivencia de los cambios impulsados por esta ley. El Decreto-Ley No. 54/2018 no garantiza una verdadera igualdad o equidad en las evaluaciones externas; ni coordinación entre las políticas educativas. Expresaron así preocupación por las limitaciones y desafíos a los que se deberá enfrentar el alumnado con NEE, en relación a los sistemas de evaluación de su rendimiento y al acceso a la educación superior. Estas ventajas y desventajas identificadas en el Grupo Focal pudieron deberse a la falta de acuerdo o desacuerdo entre los maestros/as de educación primaria respecto a la creencia de que las escuelas son verdaderamente inclusivas en Portugal.

Se encontraron diferencias significativas entre las percepciones de los maestros/as de educación primaria en la educación pública y privada. Los maestros/as de escuelas privadas percibieron de manera más favorable las ventajas del Decreto-Ley No. 54/2018 para los estudiantes de educación especial, asegurando que garantizaba la inclusión mediante medidas de apoyo multinivel para el aprendizaje, en comparación con los maestros/as de escuelas públicas. Asimismo, los maestros/as de escuelas privadas mostraron un mayor nivel de acuerdo en relación a los cambios de denominación de NEE (medidas permanentes y temporales y conceptos de medidas de apoyo multinivel; universales, selectivas o adicionales).

Respecto a la percepción de los maestros/as de educación primaria sobre las mejoras promovidas en el alumnado que participó en programas de promoción de habilidades socioemocionales basados en el *mindfulness* (tanto en términos de atención/concentración como de control de impulsividad y niveles de comportamiento), los resultados del cuestionario fueron inconclusos, ya que las diferencias encontradas no fueron significativas. Esta situación también se observó al evaluar la percepción de mejoras en estudiantes diagnosticados con TDAH.

Sin embargo, para un mejor análisis, al comparar los resultados de las respuestas dadas por los maestros/as, se concluyó que hay una percepción de mejoras por parte de los maestros/as que enseñan en escuelas que aplican o han aplicado programas de promoción de habilidades socioemocionales basados en el *mindfulness* (tanto en términos de atención/concentración como de control de impulsividad y niveles de comportamiento), en comparación con los maestros/as que enseñan en escuelas que no aplican estos programas. Esto se refleja en la percepción de mejoras en los estudiantes de primaria en general y en los estudiantes diagnosticados con TDAH. Estos resultados están en línea con los presentados por Urbano.<sup>(48)</sup>

Los participantes del Grupo Focal también destacaron que, en general, estos programas tienen un impacto positivo en todos los estudiantes, especialmente aquellos con TDAH, lo que coincide con varios estudios que indican que este tipo de intervenciones (promoción de habilidades socioemocionales basadas en el *mindfulness*) promueven la autorregulación emocional, la capacidad de atención, reducen el estrés y mejoran la función ejecutiva.<sup>(11)</sup>

También se encontró que la presencia de estudiantes con medidas de apoyo multinivel para el aprendizaje y la inclusión es ligeramente mayor en las clases de maestros/as de escuelas públicas, sin que las diferencias llegaran a ser significativas. Por otro lado, respecto a las opiniones de maestros/as con promedio de 1 a 2 estudiantes con TDAH, se observaron mejores opiniones entre maestros/as de escuelas privadas, aunque las diferencias no llegaron a ser significativas.

Además, no hubo diferencias en las opiniones de los maestros/as en función a los años de servicio, tanto en educación especial o como en apoyo educativo. Sin embargo, parece haber una mejor percepción respecto a estudiantes con TDAH, cuando el profesorado lleva más tiempo de servicio en educación especial.

Se percibió una opinión mayoritaria sobre el aumento de la incidencia de trastornos del lenguaje, especialmente la dislexia.

Respecto al empeoramiento del comportamiento en niños diagnosticados con TDAH durante la pandemia,<sup>(38)</sup> mencionaron que los cuidadores percibieron un agravamiento general en términos de oposición, actividad motora e índice de TDAH. Sin embargo, los participantes del Grupo Focal no atribuyeron este empeoramiento únicamente al COVID-19. Sugirieron que, aunque ha habido un aumento considerable en la identificación de niños que necesitan apoyo de aprendizaje después de la pandemia, este hecho también podría estar relacionado con otros factores, como la inmadurez, la falta de estimulación familiar y la sobreestimulación por la tecnología, que pueden afectar la atención y el interés en la escuela.

Respecto al número de sesiones de los programas de promoción de habilidades socioemocionales basados en el *mindfulness*, la mayoría de los maestros/as indicó que no se aplican estos programas en sus escuelas. Sin embargo, aquellos que sí los implementaron lo hicieron aplicando entre 1 y 8 sesiones.

Considerando tanto los resultados del cuestionario de los maestros/as de educación primaria como el análisis de contenido de las contribuciones de los participantes del Grupo Focal, la sugerencia recurrente fue que se debían integrar estos programas en el currículo de la educación primaria en las escuelas portuguesas, asegurando una implementación consistente y continua, no limitada a proyectos ocasionales.<sup>(53-55)</sup>

Se enfatizó que la continuidad de estos programas a lo largo del tiempo es fundamental para consolidar los beneficios percibidos. Otro punto destacado fue el impacto positivo en los estudiantes con TDAH, reconociendo que estos estudiantes pueden obtener beneficios significativos, considerando sus características específicas.

Este estudio tiene algunas limitaciones, se debe considerar que los participantes del Grupo Focal provenían únicamente de un área geográfica específica (Alto Alentejo) y de un solo agrupamiento escolar. Por lo tanto, la generalización de los resultados obtenidos debe hacerse con cautela. Sería importante recopilar otras opiniones de diferentes áreas geográficas a nivel nacional.

Los resultados y conclusiones presentados deben utilizarse como punto de partida para nuevas investigaciones. Basándose en la promoción de habilidades socioemocionales apoyadas en el *mindfulness*, sería importante entender el impacto de estos programas en otras NEE, como los trastornos del espectro autista y los trastornos del desarrollo del lenguaje, ya que estos trastornos se caracterizan por dificultades en la expresión y comprensión



de los demás, resultando a menudo en problemas de ajuste psicosocial y emocional.<sup>(56)</sup>

Como indicaba la literatura,<sup>(57)</sup> los programas basados en el mindfulness deben extenderse al menos durante 8 semanas para que realmente puedan ser eficaces, proporcionando al alumnado la oportunidad de asimilar los contenidos e incorporarlos en sus vidas diarias. Por lo tanto, integrar estos programas en el currículo de la educación primaria en las escuelas portuguesas debería considerar este marco temporal como el mínimo a aplicar.

Las implicaciones prácticas de este estudio destacan que desarrollar habilidades socioemocionales y practicar el mindfulness potencialmente promueven mejoras en los niños/as en edad escolar, particularmente aquellos que asisten a la educación primaria.

## CONCLUSIONES

El estudio confirmó que el Decreto-Ley No. 54/2018 es percibido positivamente por los maestros/as de educación primaria en Portugal, facilitando una educación inclusiva efectiva para estudiantes con NEE. Las medidas de apoyo multinivel han sido cruciales en este proceso.

Los programas de mindfulness han demostrado mejoras significativas en atención, concentración, control de impulsos y comportamiento en estudiantes, incluidos aquellos con TDAH. Los maestros/as corroboran la efectividad de estos programas, validando su impacto positivo en el desarrollo socioemocional.

Aunque la aceptación de la inclusión de programas de mindfulness en el currículo es generalizada, el tamaño del efecto es pequeño, indicando una consistencia en la opinión independientemente de la experiencia previa con estos programas. Los maestros/as ven estos programas como herramientas eficaces para mejorar el entorno educativo.

El análisis cualitativo del grupo focal destacó tanto las ventajas como los desafíos del DL No. 54/2018, señalando beneficios en la simplificación burocrática y enfoque en el potencial estudiantil, pero también dificultades en la coordinación de políticas y gestión de recursos.

La pandemia de COVID-19 amplificó los problemas comportamentales en estudiantes, especialmente aquellos con TDAH, aumentando la ansiedad y la intolerancia a la frustración, subrayando la necesidad de intervenciones que promuevan la resiliencia y el bienestar emocional.

Se recomienda la integración continua de programas de mindfulness en el currículo de educación primaria para maximizar sus beneficios a largo plazo y evaluar su impacto en otras NEE, como los trastornos del espectro autista y del desarrollo del lenguaje, para asegurar una inclusión efectiva.

En conclusión, los programas de mindfulness y las medidas del DL No. 54/2018 son herramientas valiosas para una educación inclusiva y el desarrollo socioemocional en Portugal. Su implementación y evaluación continua son esenciales para optimizar sus beneficios y apoyar a todos los estudiantes, especialmente aquellos con NEE.

## REFERENCIAS

1. Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos; 1948. Recuperado de: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
2. Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos da Criança; 1989. Recuperado de: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
3. Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência; 2006. Recuperado de: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
4. UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais; 1994. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
5. Lemos V. Políticas Públicas de Educação: Equidade e Sucesso Escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 2013;73:151-169. <https://doi.org/10.7458/SPP2013732812>
6. Jorge DP, Hernández EL. Voces de los maestros/as de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. In *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad* (pp. 135-146). 2012.
7. Pérez-Jorge D, Alegre O, Rodríguez-Jiménez M, Márquez-Domínguez Y, De la Rosa-Hormiga M. La Identificación Del Conocimiento Y Actitudes Del Profesorado Hacia Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*. 2016;12(7):64-81.
8. Martínez Murciano MC, Pérez Jorge D. Formación del profesorado universitario en diversidad funcional. In

Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva (pp. 1172-1187). Barcelona; 2023.

9. Rodríguez-Jiménez MC, Jorge DP, González-Contreras AI, Zabala EL. Development and validation of EDU-COV-NEE-NEAE questionnaire to measure educational response, ICT usage and impact of COVID-19 pandemic on students with special educational needs. *Heliyon*. 2023;9(9):e19231. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19231>

10. Verdasca J, Neves A, Fonseca H, Fateixa J, Procópio M, Magro T. Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário para a promoção do sucesso e inclusão educativos. *Norte 2020 - Educação para todos*. 2020b;15(2-3).

11. Klingbeil D, Renshaw T, Willenbrink J, Copek R, Chan K, Haddock A, Chan K, Yassine J, Clifton J. Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*. 2017;63:77-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.006>

12. Bairrão J. Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação; 1998.

13. Assembleia da República. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. 1986. Recuperado de: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

14. Ministério da Educação. Decreto-Lei Nº 319/91 de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23. 1991. Recuperado de: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

15. Ministério da Educação. Decreto-Lei Nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. 2008. Recuperado de: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

16. Freitas, M. C. D., & Santos, L. X. D. Intersectionalities and special education on the perspective of the inclusive education. *Cadernos de Pesquisa*, 2021;51: e07896.

17. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei Nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. 2018. Recuperado de: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

18. Oliveira-Martins G. (Coord.). O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação; 2017.

19. Mendes, A. Fatores associados ao (in)sucesso escolar na disciplina de inglês do 3º ciclo numa Escola do Funchal; 2017. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Recuperado de: [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6282/4/DM\\_Alzira%20Mendes.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6282/4/DM_Alzira%20Mendes.pdf)

20. Presidência do Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros 23/2016, de 11 de abril. Diário da República n.º 70/2016, Série I de 2016-04-11. 2016. Recuperado de: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/23-2016-74094661>

21. Jiao W, Wang L, Liu J, Fang S, Jiao F, Pettoello-Mantovani M, et al. Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*. 2020;221:264-266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>

22. Silva W, Da Silva C, Melo K, Soares A, Hernandez L, Araújo Z, Sousa F. Explorando os impactos na saúde mental de crianças durante a pandemia de covid-19. *International Journal of Development Research*. 2021;11(04):46248-46253. <https://doi.org/10.37118/ijdr.21683.04.2021>

23. Pérez-Jorge D, González-Herrera AI, Alonso-Rodríguez I, Rodríguez-Jiménez MDC. Challenges and Opportunities in Inclusive Education with ICT: Teachers' Perspectives in the Canary Islands during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*. 2024;14(3):283. <https://doi.org/10.3390/educsci14030283>

24. Marôco J. Confinamento COVID-19: O vilão das perdas de aprendizagem dos alunos? Lisboa: Teresa e Alexandre Soares dos Santos - Iniciativa Educação; 2024. Recuperado de: <https://www.iniciativaeducacao.org/>

pt/ed-on/artigos/estatisticas/confinamento-covid-19-o-vilao-das-perdas-de-aprendizagem-dos-alunos

25. Edital de abertura de candidaturas à conceção de Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, despacho do Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação, de 31 de julho de 2020. Recuperado de: <https://app.box.com/embed/s/1vbnhshbiwq5tgc5rlhnnv0kkehj9w28?sortColumn=date&view=list>

26. González-Herrera AI, Pérez-Jorge D, Díaz-Fuentes Y, Rodríguez-Jiménez MDC, Ariño-Mateo E. Dealing with stress and intervention models in families with children with autism spectrum disorder. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2021;8(1):318. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00988-3>

27. Verdasca J, Neves A, Fonseca H, Fateixa J, Procópio M, Magro T. A ação estratégica das 50 escolas que mais diminuíram o insucesso no ensino básico. Coleção Estudos PNPSE; 2020a. Recuperado de: <https://pnpse.min-educ.pt/estudo3>

28. Fernandes, A. Autorregulação e indicadores de saúde mental: impacto da pandemia de COVID-19 nos indicadores de saúde mental de crianças do 1º Ciclo do ensino básico (Tesis de maestría, Universidade de Évora); 2021.

29. Pérez-Jorge D, Alonso-Rodríguez I, Arriagada-Venegas M, Ariño-Mateo E. Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*. 2023;9(7):e18267. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267>

30. Sociedade Portuguesa de Défice de Atenção (SPDA). PHDA e metilfenidato: mitos e realidade. 2017. Recuperado de: [http://spda.pt/Reacao\\_SPDA.pdf](http://spda.pt/Reacao_SPDA.pdf)

31. Matos P. Perturbações do desenvolvimento infantil-conceitos gerais. *Revista Portuguesa de Medicina geral e familiar*. 2009;25(6):669-76. Recuperado de: <https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10693/10429>

32. Cordinhã, A. C., & Boavida, J. A criança hiperactiva: diagnóstico, avaliação e intervenção. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 2008;24(5): 577-89.

33. Pérez-Jorge D, Pérez-Martín A, del Carmen Rodríguez-Jiménez M, Barragán-Medero F, Hernández-Torres A. Self and hetero-perception and discrimination in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Heliyon*. 2020;6(8):e04504. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04504>

34. American Psychiatric Association. DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). American Psychiatric Association; 2013.

35. Antunes N. Sentidos (3ª ed.). Lua de Papel; 2019.

36. Vian F. Terapia cognitivo comportamental de crianças e adolescentes com perturbação de hiperatividade e défice de atenção. *Revista De Psicologia Da Criança E Do Adolescente*. 2020;10(2):323-332.

37. Rodrigues A, Antunes N. Mais forte do que eu. Hiperactividade e défice de atenção: causas, consequências e soluções. Lisboa: Lua de Papel; 2014.

38. Manuel C, Figueiredo I, Prioste A, Duque T, Pereira C. Impacto da Pandemia COVID-19 na Saúde Mental de Crianças e Adolescentes com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção: Um Estudo Transversal. *Revista Portuguesa De Psiquiatria E Saúde Mental*. 2022;8(2):37-48. <https://doi.org/10.51338/rppsm.313>

39. Peixoto L, Gondim S. Mindfulness e regulação emocional: uma revisão sistemática de literatura. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*. 2020;16(3):88-104. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.168328>

40. Drumond S. Mindfulness: origem e actualidade [Mensaje en un blog]. (s.d.). Recuperado de <http://academiadopsicologo.com.br/porta/mindfulness-origem-e-actualidade/#>

41. Girard T, Feix L. Mindfulness: concepções teóricas e aplicações clínicas. Hígia: Revista das Ciências da

Saúde do Oeste Baiano. 2016;1(2):94-124.

42. Simón V. Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*. 2007;17(66/67):5-30.
43. Verdasca J, Neves A, Fonseca H, Fateixa J, Procópio M, Magro T. Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário- Relato de práticas de referência; 2021. Recuperado de <https://pnpse.min-educ.pt/pdpse>
44. Durlak J, Weissberg R, Dymnicki A, Taylor R, Schellinger K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011;82:405-432. Retirado de: <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-3-Durlak-Weissberg-Dymnicki-Taylor--Schellinger-2011-Meta-analysis.pdf>
45. Fernandes M. Efeitos do programa de mindfulness/atenção plena: mindfulschools: num grupo de crianças dos 5 aos 9 anos (Tesis de maestría, Universidade Católica Portuguesa). 2020.
46. Gomes A. Mindfulness como metodologia de intervenção em Crianças de idade escolar com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Implicações em meio escolar. *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, 339. 2016.
47. Rahal G. Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2018;22(2):347-358. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018010258>
48. Urbano, E. Intervención en el alumnado con TDAH mediante mindfulness (Trabajo Final de Máster). Centro de Estudios de Postgrado de la Universidad de Jaén [Tesis de maestría inédita]; 2020.
49. Lindenau J, Guimarães L. Calculando o tamanho de efeito no SPSS. *Revista HCPA*. 2012;32(3):363-381. <https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/33160/22836>
50. Cohen J. Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*. 1992;1(3):98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
51. Silva I, Veloso A, Keating J. Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*. 2014;26:175-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34931782012>
52. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 1977.
53. Pérez-Jorge D, Ariño-Mateo E, González-Contreras AI, del Carmen Rodríguez-Jiménez M. Evaluation of diversity programs in higher education training contexts in Spain. *Education Sciences*. 2021;11(5):226. <https://doi.org/10.3390/educsci11050226>
54. Pérez-Jorge D, González-Luis M A, Rodríguez-Jiménez, MDC, Ariño-Mateo E. Educational programs for the promotion of health at school: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*. 2021;18(20): 10818. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010818>
55. Pérez-Jorge, D., Barragán Medero, F., & Molina-Fernández, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*. 2017; 13(7):112. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112>
56. Cohen N. O impacto do desenvolvimento da linguagem sobre o desenvolvimento psicossocial e emocional de crianças pequenas. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. DeV. Peters (Eds.), S. Rvachew (Ed.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*; 2010. Recuperado de <https://www.encyclopedia-crianca.com/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/o-impacto-do-desenvolvimento-da>
57. Kabat-Zinn J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*. 1982;4(1):33-47.

## FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

### **CONFLICTO DE INTERESES**

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Esta publicación es resultado de la tesis doctoral desarrollada por Dra. Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos.

### **CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA**

*Conceptualización:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras; Isabel Alonso-Rodríguez; María Carmen Martínez-Murciano.

*Curación de datos:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras; María Carmen Martínez-Murciano.

*Análisis formal:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras; Isabel Alonso-Rodríguez.

*Investigación:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras.

*Metodología:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras; Isabel Alonso-Rodríguez.

*Administración del proyecto:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras.

*Recursos:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos.

*Supervisión:* Ana Isabel González-Contreras; María Carmen Martínez-Murciano.

*Validación:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras; Isabel Alonso-Rodríguez; María Carmen Martínez-Murciano.

*Visualización:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras; Isabel Alonso-Rodríguez; María Carmen Martínez-Murciano.

*Redacción - borrador original:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras.

*Redacción - revisión y edición:* Teresa Isabel Costa De Oliveira Martins Matos; Ana Isabel González-Contreras; Isabel Alonso-Rodríguez; María Carmen Martínez-Murciano.