Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

87(30,3) DICIEMBRE 2016

MINDFULNESS Y EDUCACIÓN

COORDINADOR: PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ

AUFOP

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 87 (30.3)

Zaragoza (España), diciembre, 2016

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia
Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor
José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web
http://www.aufop.com
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión
Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web
José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791
DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87
CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as.
La Revista ha recibido en 2016 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).
CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).
SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloya Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).
JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).
GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).
RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).
JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).
ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

Soporte informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politécnica de Cataluña. Institut de Ciències de L'educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografía i Historia).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRÈ (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONÌ (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEM KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKÈ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIÒ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIÒ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍÀ (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑÀ (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultade de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autónoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÒ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciències da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICIÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Universidad de Castilla-La Mancha (Biblioteca. Cuenca).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Coordinador del número
PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ

Número 87 (30.3)
ISSN 0213-8646 | E-ISNN 2530-3791

ÍNDICE

Editorial: Mindfulness y educación
José Emilio Palomero Pescador 11

Monografía
Mindfulness y educación

Mindfulness y educación: posibilidades y límites
Pablo Palomero Fernández y Diana Valero Errazu 17

Mindfulness en contextos educativos: Profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness.
Marta Modrego-Alarcón, Leticia Martínez-Val, Alba López-Montoyo, Luis Borao, Rebeca Margolles y Javier García-Campayo 31

Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado
Lawrence Body, Natalia Ramos, Olivia Recondo y Manuel Pelegrina 47

Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto.
Carlos García-Rubio, Teodoro Luna Jarillo, Ruth Castillo Gualda y Raquel Rodríguez-Carvajal 61

Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA
Luis López-González, Manuel Álvarez González y Rafael Bisquerra Alzina 75

Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación Mindfulness para adolescentes.
Luis López-González, Alberto Amutio Kareaga, David Herrero-Fernández y Rafael Bisquerra Alzina 93

Mindfulness en la Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil.
Alex Mourão Terzi, Erika Leonardo de Souza, Mayra Pires Alves Machado, Marlyse Konigsberger, José Ovídio Copstein Waldemar, Breno Irigoyen de Freitas, Waverli Maia Matarazzo-Neuberger, Regina de Fátima Migliori, Rita Narciso Kawamata, Luiz Fernando Ribeiro Alvarenga, Marson Quintino Barbosa Ferreira y Marcelo Demarzo 107

Mindfulness y transformación ecosocial
Joseba Azkarraga Etxagibel y Josep Gallifa Roca 123

Los alumnos reflexionan y escriben

Sin rastro de educación inclusiva en la biografía escolar de Raúl. Relato y viñetas elaborados por un grupo de alumnos.
David Herrera Pastor, Cristian Páez Robles, Daniel Páez Robles, María Porras Martínez, Francisco Ríos López, Adrián Sánchez Fuentes y Álvaro Vázquez Franco 137

Recensiones bibliográficas

Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2016). Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación. Madrid: Narcea, 203 pp.
Isabel Cantón Mayo 159

Autores 163

Normas de funcionamiento..... 169

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Coordinated by
PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ

Número 87 (30.3)
ISSN 0213-8646 | E-ISNN 2530-3791

INDEX

Editorial: Mindfulness and Education
José Emilio Palomero Pescador 11

Monography
Mindfulness and Education

Mindfulness and Education: Possibilities and Limits
Pablo Palomero Fernández and Diana Valero Errazu 17

Mindfulness in Educational Settings: Teachers who Learn and Teachers who Teach Mindfulness
Marta Modrego-Alarcón, Leticia Martínez-Val, Alba López-Montoyo, Luis Borao, Rebeca Margolles and Javier García-Campayo 31

The Development of Emotional Intelligence through the Mindfulness Training Program (PINEP) for teachers
Lawrence Body, Natalia Ramos, Olivia Recondo and Manuel Pelegrina 47

Impact of a Brief Mindfulness-based Intervention among Children: A Pilot Study
Carlos García-Rubio, Teodoro Luna Jarillo, Ruth Castillo Gualda and Raquel Rodríguez-Carvajal 61

Mindfulness and Action Research in Secondary Schools. Gestation of the TREVA Program
Luis López-González, Manuel Álvarez González and Rafael Bisquerra Alzina 75

Validation of a Relaxation-Mindfulness Skills and States Scale for Adolescents
Luis López-González, Alberto Amutio Kareaga, David Herrero-Fernández and Rafael Bisquerra Alzina..... 93

Mindfulness in Education: Brazilian Experiences and Perspectives
Alex Mourão Terzi, Erika Leonardo de Souza, Mayra Pires Alves Machado, Marlyse Konigsberger, José Ovídio Copstein Waldemar, Breno Irigoyen de Freitas, Waverli Maia Matarazzo-Neuberger, Regina de Fátima Migliori, Rita Narciso Kawamata, Luiz Fernando Ribeiro Alvarenga, Marson Quintino Barbosa Ferreira and Marcelo Demarzo 107

Mindfulness and Ecosocial Transformation
Joseba Azkarraga Etxagibel y Josep Gallifa Roca 123

Students' Thoughts and Writings

With no trace of inclusive education in Raul's school biography. Story and vignettes produced by a group of students
David Herrera Pastor, Cristian Páez Robles, Daniel Páez Robles, María Porras Martínez, Francisco Ríos López, Adrián Sánchez Fuentes and Álvaro Vázquez Franco..... 137

Bibliographic Reviews

Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2016). Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación. Madrid: Narcea, 203 pp.
Isabel Cantón Mayo 159

Authors 163

Notes for Contributors 169

EDITORIAL

Mindfulness y educación

Mindfulness and Education

RIFOP. Año 30.

Con el presente número (30.3, diciembre 2016), en el que publicamos una monografía sobre mindfulness y educación, la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) cumple su trigésimo aniversario. Por ello comenzaremos este editorial haciendo un breve recorrido por su historia.

Allá en diciembre de 1986 -hace ahora tres décadas- enviábamos a imprenta el número cero de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP), que unos meses más tarde se presentaba en Teruel en el contexto del III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio. Con ello se convertía en realidad un sueño largamente acariciado: lanzar una revista que fuese la de todos los formadores de formadores y que continuase el camino iniciado por la antigua Revista de Escuelas Normales, una publicación de regeneración normalista que nació en Guadalajara en enero de 1923 y que se publicó por última vez en mayo de 1936, excepción hecha de un número experimental que vio la luz en julio de 1970.

Si la Revista de Escuelas Normales contribuyó de forma destacada a la difusión de ideas nuevas en España (Aubert, 2007), la RIFOP surgió con la intención de continuar esa misma senda, dispuesta a provocar el debate crítico, a insuflar aire fresco en las aulas y en la formación del profesorado, a promover el cambio, la ruptura del statu quo y la renovación pedagógica, a estimular la reflexión compartida y el intercambio de experiencias, a reducir la distancia entre teoría y práctica, a mejorar la preparación profesional de los educadores y educadoras, a enriquecer la valoración social y profesional del profesorado, a contribuir a la reforma de los planes de estudio, a luchar por la conversión de la diplomatura de Magisterio en licenciatura…

Estas eran las intenciones con las que entraba en escena la RIFOP hace ahora tres décadas, una revista que hoy -a punto de finalizar 2016- sigue recorriendo el camino trazado, haciendo de correa de transmisión de ideas nuevas, tratando de contagiar, convencer e inspirar a estudiantes y profesores, contribuyendo a la transformación de la educación y de la sociedad, soñando con otra educación

posible, con otro mundo posible… como se pone de manifiesto en las numerosas monografías publicadas a lo largo del tiempo, entre las que se nos antoja citar las siguientes: Otra escuela es posible, Educación para la paz, Violencia y convivencia escolar, Investigación-acción, Amor y educación, Pedagogía crítica, La educación inclusiva, La educación democrática, Pedagogía de la autonomía, Comunidades de aprendizaje, La universidad de la convergencia, Educación emocional, El optimismo, Inmigración y escuela, Educación intercultural, Psicomotricidad y educación, Atención temprana, Género y educación, Las TIC en la educación, Reinventar la profesión docente, Universidad y movimientos sociales, Investigar para acompañar el cambio educativo y social, La LOMCE y la posdemocracia en la educación, Las Lesson study, La escuela pública: su importancia y su sentido, El ocio: escenario educativo y social…

Atención plena y educación

En consonancia con el proyecto descrito, largamente mantenido, la RIFOP publica en el presente número una monografía sobre Mindfulness y educación en la que participa un nutrido grupo de autores y autoras ligados a las universidades de Zaragoza, Málaga, Autónoma de Madrid, Ramón Llull, País Vasco, Barcelona, Deusto, Jaume I de Castellón, Universidad Federal de Sao Paulo (Brasil), Universidad Metodista de São Paulo (Brasil), Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnologia del Sudeste de Minas Gerais (Brasil), Instituto da Familia de Porto Alegre (Brasil) y Hospital Miguel Servet de Zaragoza. Además, se han activado también las secciones denominadas Los alumnos reflexionan y escriben y Recensiones bibliográficas, en las que participan autores de las universidades de Málaga y León.

Tras cuatro décadas de investigaciones sobre mindfulness, que han demostrado su utilidad para el tratamiento de enfermedades médicas y psicológicas, cada vez disponemos de más evidencias científicas sobre sus beneficios en otros muchos ámbitos, entre los que sobresale el de la educación. Mindfulness ha acreditado su efectividad con profesores y alumnos, favoreciendo la transformación personal y convirtiéndose en un potencial aliado del cambio social. En el caso del profesorado, propiciando el desarrollo de la inteligencia emocional y el pensamiento positivo, incrementando el bienestar personal y la capacidad de resiliencia, reduciendo los niveles de ansiedad, estrés, depresión y burnout, o disminuyendo el número de días de baja laboral por enfermedad. En el caso del alumnado, promoviendo el desarrollo integral, reforzando el autoconcepto y la autoestima, aumentando el nivel de satisfacción personal, incrementando el rendimiento cognitivo y los resultados académicos, mejorando el clima del aula y las relaciones interpersonales, fortaleciendo la motivación por aprender, reduciendo la agresividad, la violencia y los problemas de disciplina. Finalmente, la práctica del mindfulness es un poten-

cial gran aliado de una educación transformadora capaz de promover una remodelación subjetiva -un rotundo giro vital- y de generar una nueva conciencia social.

Por otra parte, las personas utilizamos habitualmente un modo narrativo de procesamiento de la información, que es el dominante en los sistemas educativos contemporáneos, más ocupado en el control de los pensamientos, emociones y conductas de las personas que en el despliegue de su potencial como seres humanos. La manera de procesar la información característica de mindfulness es sin embargo diferente, centrándose en la exploración de la experiencia, en lugar de hacerlo en su control. A esta manera de procesar la información se la ha denominado experiencial o «no narrativa». Este modo de procesamiento de la información no conceptual, que se asocia a una serie de cambios psicológicos que podrían tener consecuencias positivas a nivel individual y en la interacción social, no pretende ser sustitutivo del modo narrativo, sino complementario. En consonancia con lo anterior, mindfulness propone una nueva forma de abordar los procesos de enseñanza/aprendizaje, haciendo hincapié en el valor de la indagación introspectiva, del descubrimiento del mundo interior, de la aceptación, la compasión y la amabilidad, frente a un sistema educativo hipercentrado en la transmisión de conocimientos externos.

Sabemos que el mindfulness no es una panacea, pero tampoco es una moda New Age. Con sus fortalezas y debilidades, de las que dejamos constancia a lo largo de esta monografía, estamos ante un instrumento que, acreditado por la comunidad científica, favorece el rendimiento académico, aumenta la concentración, despierta la compasión y la empatía, mejora el clima en las aulas, incrementa la capacidad de disfrute, activa las emociones positivas, reduce el estrés, ayuda a vivir el momento, a calmar la mente, a relajar el cuerpo... En USA son numerosos los estados que han incorporado la práctica del mindfulness antes y después de las clases, y en España son más de 200 los colegios públicos que ya lo han incorporado, con especial incidencia en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Finalmente, con la publicación de esta monografía, la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) pretende facilitar la difusión del mindfulness entre la comunidad académica, favorecer el conocimiento de investigaciones y experiencias, alentar la formación del profesorado en las técnicas de la atención plena, estimular la investigación y provocar nuevos avances en su práctica.

José Emilio Palomero Pescador

Editor de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP).
ISSN: 0213-8646 / E-ISSN: 2530-3791

MONOGRAFÍA

MINDFULNESS Y EDUCACIÓN

Mindfulness and Education

COORDINADOR

Pablo Palomero Fernández

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Mindfulness y educación: posibilidades y límites

Pablo PALOMERO FERNÁNDEZ
Diana VALERO ERRAZU

Datos de contacto:

Pablo Palomero Fernández.
Universidad de Zaragoza.
Facultad de Educación.
C/ Pedro Cerbuna, 12.
E-50.009 – Zaragoza. Teléfono:
(+34) 976 761000.
Correo electrónico:
pabpalom@unizar.es.

Diana Valero Errazu.
Universidad de Zaragoza.
Facultad de Educación.
C/ Pedro Cerbuna, 12.
E-50.009 – Zaragoza.
Teléfono: (+34) 976 761000.
Correo electrónico:
dvalero@unizar.es.

Recibido: 20/06/2016
Aceptado: 28/10/2016

RESUMEN

Mindfulness o, como se denomina en español, atención o conciencia plena, se ha utilizado con éxito en contextos generalmente clínicos, aunque en los últimos años se ha ampliado su aplicabilidad a otros ámbitos, entre los que destaca el educativo. En este sentido, el presente artículo aborda desde una perspectiva teórica el concepto de *mindfulness* y cómo se está utilizando entre la comunidad educativa. Para ello se revisa primero el propio concepto y se discute cómo se ha pasado de la teoría a la práctica en su uso educativo, tratando de profundizar en sus ventajas y dificultades, y presentando algunas posibles mejoras. Concluimos que existe una base suficiente como para tener en cuenta su potencialidad en este ámbito, aunque todavía es preciso aumentar la investigación y tener en cuenta las dificultades para lograr mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, Conciencia plena, Atención plena, Educación.

Mindfulness and Education: Possibilities and Limits

ABSTRACT

In Spanish, mindfulness translates as 'full attention' or 'full awareness'. Used successfully in mostly clinical settings, in recent years it has also been applied to other areas, including education. This article discusses the concept of mindfulness and how it is used by the educational community from a theoretical perspective. First we review the concept itself, discuss how it has shifted from theory to practice in educational use, further explore its advantages and difficulties and present some possible improvements. We conclude that there is sufficient basis to acknowledge its potential in this area, although more research is required and achieving improvements in the teaching-learning process could prove difficult.

KEYWORDS: Mindfulness, Full awareness, Full attention, Education.

Introducción

Durante los últimos años ha crecido exponencialmente el número de publicaciones sobre *mindfulness*. Aunque la mayoría de ellas están dedicadas a la investigación de sus efectos en contextos clínicos, comienzan a evaluarse los efectos de algunos programas dirigidos a docentes y estudiantes de diferentes niveles del sistema educativo. Los medios de comunicación y las redes sociales, de un modo más o menos acertado, se hacen eco de esta nueva tendencia. Parece que *mindfulness* está de moda y, como con todo lo que se pone de moda, es natural que surjan dudas sobre la validez que podría tener en un contexto específico como el educativo. ¿Qué condiciones se requerirían para que pudiese producir efectos positivos en contextos educativos? ¿Qué necesitarían saber los docentes antes de aplicarlo? ¿En qué circunstancias podría estar desaconsejada su utilización?

En esta monografía exploraremos posibles respuestas a estas y otras preguntas, presentando los resultados de algunas investigaciones que evalúan los efectos de diferentes programas llevados a cabo en contextos educativos. Esperamos que la monografía sirva, en primer lugar, para aumentar el conocimiento disponible acerca del tema. En segundo lugar, quisiéramos que sirviese de estímulo a todas aquellas personas que están investigando acerca de *mindfulness* y, como no podía ser de otro modo, a los docentes y centros educativos que quieren dar un paso más, introduciéndolo en sus aulas o perfeccionando y evaluando los programas que ya se estén llevando a cabo.

En este primer artículo trataremos de ofrecer una breve revisión del concepto *mindfulness*, entendiéndolo como un modo particular de procesar la información que se puede desarrollar a través de ciertas prácticas meditativas y cuya esencia, difícil de captar a través del lenguaje discursivo, trataremos de acercar al lector. Seguidamente revisaremos algunas evidencias empíricas acerca de los efectos de la aplicación de programas basados en *mindfulness* en contextos educativos, para finalizar articulando algunas reflexiones y orientaciones para su progresiva adaptación a contextos educativos. Paralelamente al desarrollo argumental presentaremos los artículos de esta monografía, poniendo en relación sus aportaciones con los conocimientos hasta ahora disponibles.

Comprendiendo mindfulness: calmar la mente para percibir con claridad

Germer, Siegel y Fulton (2005) exponen que la palabra *mindfulness* se utiliza actualmente de tres maneras diferentes, en función del contexto en que se aplica:

como un constructo teórico mensurable, como un conjunto de prácticas de meditación y como un proceso psicológico. Aunque estas tres maneras de entender *mindfulness* están profundamente interrelacionadas, para poder atender mejor a los objetivos del presente artículo nos centraremos en examinar *mindfulness* como un proceso psicológico.

En este sentido, Kabat-Zinn (2003), creador del Programa *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR), describe *mindfulness* como el acto de focalizar la atención de forma intencionada en el momento presente con aceptación. Siegel (2007) señala que la aceptación no significa resignación o conformismo, sino que debe entenderse como una actitud de curiosidad y apertura hacia la experiencia, de manera que pueda reconocerse lo que se está vivenciando con independencia de que resulte agradable o desagradable, sin juzgarlo como adecuado o inadecuado.

La focalización consciente de la atención en la propia experiencia permite a la persona aumentar sus habilidades de autorregulación, favoreciendo un reconocimiento más profundo de los acontecimientos sensoriales, corporales, emocionales y cognitivos que experimenta en cada instante, lo que aumentaría su conocimiento metacognitivo (Kocovski, Segal y Battista, 2011), así como su capacidad para percibir lo que está ocurriendo exteriormente. Por su parte, la curiosidad y la aceptación de dicha experiencia permiten un monitoreo abierto y «*realista*» de la misma, libre de juicios y trabas de carácter cognitivo, emocional y/o cultural, lo que explicaría la disminución de la reactividad emocional y la mejor regulación de la respuesta emocional en los practicantes habituales de *mindfulness* cuando se presentan estímulos percibidos como negativos.

Además de atender a la experiencia y superar la tendencia a enjuiciarla, Germer (2011) sostiene que otro componente fundamental de *mindfulness* es la mirada de compasión y amabilidad bondadosa con la que el practicante observa su experiencia, aspecto este último que podría entrañar enorme complejidad en la práctica. En último término, *mindfulness* se podría entender como un modo particular de procesar la información que nos permite observar desde cierta distancia nuestros propios pensamientos, sensaciones y emociones, calmando así la mente y favoreciendo que nos veamos a nosotros mismos y a los demás con mayor claridad, ecuanimidad y objetividad (Simón, 2013).

Investigación acerca de los beneficios de mindfulness en contextos educativos.

Davis y Hayes (2011) delimitan tres grandes tipos de beneficios derivados de la participación en programas *mindfulness*: Afectivos, intrapersonales e interpersonales.

Los beneficios afectivos incluirían una reducción de la sintomatología ansiosa y depresiva en una amplia gama de problemas clínicos. Los beneficios intrapersonales supondrían una mejora en otros parámetros relacionados con el bienestar y la calidad de vida como, por ejemplo, la reducción del dolor o el aumento de la capacidad atencional. Por último estarían los beneficios interpersonales, que incluirían un mayor nivel de satisfacción en la relación, así como una mejora en las habilidades de gestión y regulación emocional. Aunque los efectos de *mindfulness* han sido ampliamente estudiados, Miró *et al.* (2011) sostienen que es necesario tomar los resultados de los que disponemos hasta la fecha con cautela, puesto que muchos de los estudios realizados adolecen de debilidades metodológicas, como la inexistencia de grupo control o de aleatorización.

Una vez identificados los principales beneficios de *mindfulness,* trataremos de abordar la cuestión de su posible aportación a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante los últimos años se han puesto en marcha diferentes programas, dirigidos a estudiantes y profesorado, con el fin de desarrollar su atención plena mediante distintas técnicas específicamente adaptadas a las exigencias de su rol social. Comenzaremos describiendo la evidencia empírica disponible acerca de la eficacia de algunos de estos programas.

Por lo que se refiere a los programas dirigidos a estudiantes de diversos niveles del sistema educativo, las investigaciones disponibles parecen concluir que los programas *mindfulness* influyen positivamente en el rendimiento académico y en factores personales del alumnado. Por ejemplo, Justo, Ayala y Martínez (2010) evaluaron el impacto de un programa de entrenamiento en *mindfulness* con alumnado inmigrante de secundaria, demostrando una mejora significativa de los niveles de autoconcepto y rendimiento académico. En una línea similar, López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra (2015) encontraron que los hábitos globales de relajación y *mindfulness* correlacionaban positivamente con el rendimiento académico y el clima de aula.

Algunos de los trabajos que se presentan a lo largo de este monográfico investigan los efectos de programas educativos basados en *mindfulness*. Así, García-Rubio, Luna, Castillo y Rodríguez-Carvajal (2016) nos presentarán los efectos de una intervención breve basada en *mindfulness* en estudiantes de educación primaria, con la que consiguieron una disminución de problemas de conducta en el aula, acompañada de una mejora de las relaciones sociales y un aumento de la relajación; Mourão *et al*. (2016) revisan varias experiencias innovadoras que se están llevando a cabo en distintos niveles del sistema educativo brasileño, concluyendo que *mindfulness* puede ser una herramienta valiosa para la formación de futuros líderes que contribuyan a una transformación social basada en valores como la compasión y la cooperación; Azkarraga y Galliza (2016) presentan una innovadora investigación sobre el cambio de valores a propósito de la participa-

ción en un programa de formación para instructores *mindfulness,* concluyendo que «*lejos de producir un sujeto sumiso y productivo, la práctica meditativa promueve una mayor consciencia de las acciones de los individuos sobre sí mismos (cuerpo y mente) y sobre el mundo, a través de la reapropiación de la atención y la intención*». Por último, López-González, Amutio, Herrero y Bisquerra (2016) nos presentarán la validación de una interesante herramienta de investigación, la escala de estado de relajación-*mindfulness* para adolescentes.

Como es sabido, la labor docente es muy exigente, pudiendo generar un alto nivel de estrés, así como diversos problemas físicos y emocionales Gutiérrez, Hernández y Jiménez, 2000. Dado que programas como MBSR han probado su eficacia en la reducción de los niveles de estrés y depresión, parece lógico que los docentes se puedan beneficiar de ellos. Mañas, Franco y Justo (2010) evaluaron un programa dirigido al profesorado corroborando su eficacia para reducir los niveles de estrés docente, disminuyendo el número de días de baja laboral por enfermedad en este colectivo. Del mismo modo, en la evaluación de Justo (2010) se observa una reducción en los niveles de *burnout* de los profesores que participaron en el programa, así como un incremento significativo en la resiliencia, manteniéndose las diferencias entre el grupo de control y el experimental durante los 4 meses siguientes. Resultados similares obtuvieron Gold *et al*. (2010), cuyo estudio con profesorado de educación primaria señala mejoras en las medidas de ansiedad, depresión y estrés. Finalmente, la combinación del entrenamiento en *mindfulness* junto con valores humanos para prevenir el estrés en profesorado medido mediante indicadores subjetivos (afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación, sensación de estrés percibido, comprensión emocional y dolores musculares), conductuales (calidad de la atención) y psicofisiológicos (respiración y conductancia dérmica) demostró lograr mejoras en todos los ámbitos analizados (Delgado *et al*., 2010). El trabajo que presentan Body, Ramos, Recondo y Pelegrina (2016) en esta monografía se orienta en la misma línea, evaluando los efectos de un programa de Inteligencia Emocional Plena en la formación del profesorado de primaria y secundaria, y encontrando una mejora del nivel de inteligencia emocional percibida de los participantes.

Por otro lado, la intervención con uno de estos dos grupos (profesores o estudiantes) podría resultar indirectamente beneficiosa para el otro, puesto que están en continua interacción. Roeser, Skinner, Beers y Jennings (2012) plantean la hipótesis de que los programas para profesores tendrían también incidencia en el alumnado, promoviendo un mayor sentido de pertenencia, motivación para aprender y menores problemas de disciplina.

Teniendo en cuenta lo anterior, sería conveniente que la intervención *mindfulness* se dirigiera simultáneamente a ambos grupos, profesores y estudiantes, lo que podría multiplicar sus beneficios. Aunque las experiencias de intervención

global en los centros son más escasas, destacaremos uno de los programas más conocidos en Europa: *La atención funciona*. Fue desarrollado por Snel (2016), quien encontró que, tras su aplicación a lo largo de un curso académico, tanto alumnos como profesores coincidieron en apreciar «*…más tranquilidad en clase, mayor grado de concentración y más honestidad. Los niños se volvieron más amables hacia ellos mismos y hacia los demás, ganaron más confianza y emitían juicios con menor rapidez*» (Snel, 2016: 24). En la misma línea, López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra (2016) presentan en esta monografía una evaluación del Programa Treva, una de las propuestas más novedosas en nuestro entorno y que incluye formación del profesorado e intervención con estudiantes en el aula. Los citados autores concluyen que, bajo ciertas condiciones es posible que los propios docentes apliquen *mindfulness* en sus clases.

Mindfulness y educación: de la teoría a la práctica.

Probablemente los educadores que vienen utilizando *mindfulness* desde hace tiempo no alberguen dudas sobre su potencial en áreas como la reducción del estrés, el entrenamiento de habilidades atencionales o la mejora del clima de grupo. Es probable que estos educadores hayan pasado previamente por procesos personales en los que la participación en grupos de meditación haya jugado un papel importante, ayudándoles a llevar una vida más serena, a desarrollar sus habilidades comunicativas y a afrontar los retos que la profesión docente les pone delante cada día con mayor fortaleza y sabiduría.

Sin embargo, dada su novedad, hemos de ser prudentes a la hora de introducir *mindfulness* en contextos educativos. Un primer obstáculo que podríamos encontrar sería la dificultad para comprender el propio concepto *mindfulness*. Aunque carecemos de estudios sistemáticos para saber cómo se representan *mindfulness* los docentes que no lo han practicado personalmente, Gunaratana (2016) recoge las preconcepciones erróneas más habituales entre la población general. Es relativamente común que se relacione *mindfulness* con filosofías esotéricas, con experiencias paranormales o con estados de *santidad* y éxtasis inalcanzables para las personas corrientes. En otros casos, se confunde con una forma de escapar de la realidad, con el pensamiento reflexivo o, por el contrario, con no pensar en nada. Estas creencias erróneas podrían constituir un obstáculo para la introducción de *mindfulness* en el mundo educativo. Conviene clarificar, por tanto, que *mindfulness* es accesible a la inmensa mayoría de las personas. Está desvinculado de prácticas religiosas concretas, adoptando una perspectiva inclusiva y universalista perfectamente compatible con los valores democráticos. No pretende poner a las personas en contacto con estados místicos sino con su propia sabiduría interior, a través prácticas sencillas que se basan en una escucha atenta y amable del propio mundo interno. Tampoco es una herramienta de control social ni de aisla-

miento sino que, por el contrario, es una habilidad que puede ayudarnos a ser más libres y establecer relaciones más satisfactorias conforme la desarrollamos (Kabat-Zinn, 2015).

De la misma manera, conviene aclarar que *mindfulness* no es ninguna panacea que permita manipular la realidad para que se ajuste mejor a nuestras expectativas (García-Campayo y Demarzo, 2015). Como señala Kabat-Zinn (2015), *mindfulness* consiste en asumir la responsabilidad sobre la propia vida, motivo por el que se entenderá que no sea conveniente esperar que *mindfulness* nos proporcione respuestas directas a preguntas del tipo «¿Qué debo hacer con el estudiante X para conseguir Y?».

Un segundo grupo de dificultades deriva de las diferencias entre los programas educativos *mindfulness* y los programas MBSR clásicos. Una diferencia evidente tiene que ver con el hecho de que en los programas MBSR la persona demanda participar de manera voluntaria. Sin embargo, en los programas educativos basados en *mindfulness* no suele existir una demanda específica de los educandos, por lo que pueden desconocer su utilidad e incluso carecer de motivación para participar. De aquí se derivan toda una serie de cuestiones relacionadas con el consentimiento informado y la dinamización de las prácticas *mindfulness*. Algunos educadores abordan esta problemática explicando los motivos por los que se realiza la actividad y los beneficios que se pueden esperar de ella, comprendiendo y aceptando que algunos educandos puedan mostrarse reticentes a participar en los ejercicios propuestos (Woloschin de Glaser y Serrabona, 2003). Los citados autores, refiriéndose a los ejercicios de visualización dirigidos a niños y adolescentes, señalan que deberíamos tener en cuenta los intereses y necesidades de los mismos, graduar la dificultad de las prácticas y respetar sus tiempos, aceptando que a veces su conducta no sea *ideal* desde el punto de vista del educador. En cualquier caso, dado que las prácticas *mindfulness* se basan en la auto-observación de estímulos íntimos como el cuerpo o las emociones, conviene proporcionar alternativas para aquellos estudiantes que no deseen realizarlas. A modo de ejemplo, en el Programa TREVA se utilizan estrategias como proponer una actividad alternativa que no distraiga al resto del grupo o facilitar la posibilidad de observar el ejercicio en silencio, constatándose que muchos de estos estudiantes se van incorporando a la actividad conforme comprueban que no entraña ningún peligro (López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016).

Un tercer grupo de dificultades tendría que ver con las posibles contraindicaciones de la práctica. En los grupos educativos los participantes generalmente no han sido *cribados* para descartar a aquellos que padecen ciertas patologías, por lo que consideramos importante que los educadores valoren con prudencia la adecuación de la actividad para cada estudiante y cada grupo, solicitando asesoramiento en caso de duda. A pesar de que *mindfulness* tiene pocas contraindica-

ciones, García-Campayo y Demarzo (2015) señalan algunas como la presencia de un trastorno psicológico en fase aguda o la existencia de antecedentes disociativos. No obstante, matizan que esta limitación podría no ser tal en función del nivel de competencia del instructor. Dado que los conocimientos de los educadores en el campo clínico son muy limitados, entendemos que será necesaria la colaboración con profesionales sanitarios, aceptando los límites de la intervención educativa y derivando cuando sea conveniente.

El cuarto grupo de dificultades se relaciona con el posible conflicto ideológico acerca de las habilidades que deben incluirse en el curriculum y cómo se deben desarrollar. A grandes rasgos, en el mundo académico continúa predominando la creencia de que ser inteligente y competente significa saber lo que sucede fuera de nosotros (Langer, 2000). Los programas educativos se estructuran bajo la suposición de que existe una realidad objetiva que debemos conocer. Tal y como señala la citada autora, *mindfulness* parte de un punto de vista diferente, considerando que no percibimos la realidad externa directamente sino a través de nuestras sensaciones, emociones y representaciones internas, motivo por el que se nos invita a iniciar procesos introspectivos que podrían ser considerados una pérdida de tiempo desde ciertas teorías educativas. La presión recibida por el profesorado para cumplir la programación escolar preestablecida y conseguir ciertos estándares relacionados con el conocimiento *externo* generarían la percepción entre los docentes de no tener tiempo para este tipo de actividades (Woloschin de Glaser y Serrabona, 2003). El conflicto de valores se ve reforzado por la debilidad de las evidencias empíricas disponibles acerca de los beneficios de *mindfulness* en contextos educativos. Para superar estas dificultades, Schoeberlein (2011) recomienda que se introduzca *mindfulness* de forma progresiva y respetuosa con los proyectos educativos. Como la citada autora señala, seguramente sea sencillo encontrar consenso acerca de los beneficios de cualidades como la paciencia, la atención, la escucha y la amabilidad en la escuela, por lo que una buena manera de comenzar sería ir introduciendo sencillas prácticas que ayudasen a cultivarlas.

El último grupo de dificultades tiene que ver con las competencias y formación del educador que va a dirigir las actividades. Es necesario que el educador tenga una disposición positiva hacia *mindfulness,* pero también una sólida experiencia personal, un *saber estar* que generalmente requiere ser cultivado a lo largo de un dilatado periodo de formación (Kabat-Zinn, 2015). Estos procesos tienen como fruto el desarrollo de habilidades como la escucha, la amabilidad y asertividad del educador, que resultarán fundamentales para el éxito de cualquier práctica *mindfulness*. En este sentido, Schoeberlein (2011) concibe el ejemplo como una poderosa estrategia pedagógica, señalando que cuando el educador está calmado sus alumnos se dirigen instintivamente hacia su propio sentido de calma. Además, los educadores necesitarán una importante dosis de creatividad (Woloschin de Glaser y Serrabona, 2003) para adaptar las actividades de manera que resulten significativas desde el punto de

vista de los educandos. Para favorecer la motivación resultará apropiado presentarlas en forma de juego a los más pequeños o ponerlas en relación con ciertas competencias profesionales cuando se trabaje con personas adultas (Palomero, 2016). El lector podrá consultar bibliografía específica que examina más detenidamente diversas experiencias en las que se ha utilizado *mindfulness* para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Woloschin de Glaser y Serrabona, 2003; Arguis, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010; Schoeberlein, 2011; Snel, 2016). En cualquier caso, el artículo que presentan Modrego-Alarcón *et al.* (2016) en esta monografía analiza con mayor profundidad la formación, principios y competencias necesarias para utilizar *mindfulness* en contextos educativos.

Seguramente algunos centros no dispongan hoy por hoy de docentes preparados para introducir *mindfulness*, siendo más prudente que recurran a profesionales externos para que desarrollen un Programa. Aunque no sea la solución ideal puede tener efectos muy positivos, sirviendo además de estímulo para que aquellos docentes que lo deseen aumenten su competencia y formación en *mindfulness.*

Conclusiones

A lo largo de este artículo y en el conjunto de la monografía se presentan evidencias que demuestran cómo *mindfulness* podría contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo que docentes y estudiantes optimicen sus capacidades cognitivas, y en particular la atención, que se hagan más conscientes de sí mismos, de su entorno y de las personas con las que interactúan, y que aprendan a relacionarse de un modo más responsable y sereno (Soriano, 2008). Sin embargo, debemos interpretar las evidencias disponibles con cautela, ya que también se han identificado cinco grupos de dificultades que podrían obstaculizar su utilización en contextos educativos.

En primer lugar se ha identificado la dificultad de comprender el propio concepto a causa de su naturaleza experiencial, facilitando algunas aclaraciones al respecto e incidiendo en la importancia de que el educador disponga de una vivencia personal de *mindfulness* antes de utilizarlo con sus educandos (Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, 2010).

En segundo lugar se han examinado las diferencias entre los programas *mindfulness* clásicos y los que se realizan en contextos educativos. Se ha explicado la conveniencia de facilitar un consentimiento informado y de adecuar la práctica a las particularidades de cada contexto educativo. En consonancia con ello, se han facilitado orientaciones prácticas para posicionarse ante los conflictos más habituales relacionados con estas cuestiones, destacando la necesidad de contextualizar adecuadamente la actividad y respetar los ritmos y necesidades de los educandos en función de su edad y motivación (Woloschin de Glaser y Serrabona, 2003).

En tercer lugar se ha indicado la conveniencia de tener en cuenta las posibles contraindicaciones de *mindfulness*, reconocer los límites de la intervención educativa y trabajar en colaboración con otros profesionales, especialmente cuando se sospecha la presencia de un trastorno psicológico en fase aguda (García-Campayo y Demarzo, 2015).

Un cuarto grupo de dificultades derivaría del conflicto de valores entre un sistema educativo centrado en la transmisión de ciertos conocimientos externos y un conjunto de prácticas *mindfulness* orientadas al descubrimiento del mundo interior (Langer, 2000). Las principales tensiones ideológicas podrían girar en torno a las polaridades acción-introspección y exigencia-aceptación (Palomero, 2016). A su vez, el conflicto se ve reforzado por la escasez de estudios y la dificultad de comparar los mismos, tanto por el tamaño de las muestras como por las diferencias sustanciales entre los programas puestos en marcha (Roeser, Skinner, Beers y Jennings, 2012). Para afrontar este conflicto de manera constructiva, Schoeberlein (2011) recomienda que se introduzca *mindfulness* de forma progresiva y respetuosa con las políticas de cada centro.

Por último, se ha explicado que facilitar procesos educativos basados en *mindfulness* exige una serie de competencias, valores y actitudes que requieren años de práctica para consolidarse. La falta de una adecuada disposición y preparación por parte de la persona que guía las técnicas podría limitar o impedir la consecución de los objetivos (Delgado, 2009), lo que reduce el número de educadores capacitados para utilizarlo hoy por hoy. Para mayor complejidad, no se han investigado los medios más eficaces y prácticos para enseñar *mindfulness* a terapeutas (Davis y Hayes, 2011). Más en particular, tampoco se ha investigado cuál es la formación específica necesaria para enseñar a los profesores a enseñar *mindfulness* a sus alumnos (Modrego-Alarcón *et al*., 2016).

En definitiva, *mindfulness* nos plantea una nueva manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que pone en el centro de los mismos la indagación introspectiva, la amabilidad y la aceptación. Aunque son muchas las dificultades y los requisitos para su introducción en contextos educativos, también son muchos sus posibles beneficios. Esperamos que los avances en la práctica y la investigación durante los próximos años, así como el constante diálogo en la comunidad educativa, contribuyan a soslayar las dificultades y faciliten que *mindfulness* enriquezca progresivamente nuestro sistema educativo.

Referencias bibliográficas

Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). *Programa «Aulas felices». Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: SATI.

Azkarraga, J. y Galliza, J. (2016). Mindfulness y transformación ecosocial. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 87*(30.3), 123-133.

Body, L., Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 87*(30.3), 47-59.

Davis, D.M. y Hayes, J.A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, *48(2)*, 198.

Delgado, L.C. (2009). *Correlatos psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación: eficacia de un entrenamiento en habilidades Mindfulness*. Universidad de Granada Obtenido de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2177/1/17855044.pdf

Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Psicología Conductual*, *18*(3), 511.

García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2015). *Mindfulness. Curiosidad y aceptación*. San Cugat del Vallés (Barcelona): Singlantana.

García-Rubio, C., Luna, T., Castillo, R. y Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 87*(30.3), 61-74.

Germer, C.K., Siegel, R.D. y Fulton, P.R. (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. New York: Guilford Press.

Germer, C.K. (2011). *El poder de mindfulness. Libérate de los pensamientos y las emociones autodestructivas*. Barcelona: Paidós.

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., y Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of child and family studies*, *19*(2), 184-189.

Gunaratana, B.H. (2016). *El libro de mindfulness*. Barcelona: Kairós.

Justo, C.F. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness)/ Mindfulness program for increasing resilience and preventing burnouts in secondary school teachers. *Revista Complutense de Educación, 21*(2), 271.

Justo, C.F., Ayala, E.S. y Martínez, E.J. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*(6), 3.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in context: Past, Present, and Future. 2003. *Clinical psychology: Science and practice, 10,* 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2015). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós.

Kocovski, N.L., Segal, Z.V. y Battista, S.R. (2011). Mindfulness y psicopatología: formulación de problemas. En Didonna, F. (ed.), *Manual Clínico de Mindfulness*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 179-200.

Langer, L. (2000). *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona: Gedisa.

López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 121-138. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13866.

López-González, L., Amutio, A., Herrero, D. y Bisquerra, R. (2016). Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 87*(30.3), 93-105.

López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). *Mindfulness* e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 87* (30.3), 75-91.

Mañas, I., Franco, C. y Justo, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, *22*(2), 121-137.

Miró, M.T., Perestelo-Pérez, L., Pérez, J., Rivero, A., González, M., Fuente, J. y Serrano, P. (2011). Eficacia de los tratamientos basados en *mindfulness* para los trastornos de ansiedad y depresión: una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 16*(1), 1-14.

Modrego-Alarcón, M., Martinez-Val, L., López-Montoyo, A., Borao, L., Margolles, R. y García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 87*(30.3), 31-46.

Mourão, A., Leonardo de Souza, E., Alves, M.P., Konigsberger, M., Copstein, J.O., Irigoyen de Freitas, B., Maia, W., De Fátima, R., Narciso, R., Ribeiro, L.F., Barbosa, M.Q. y Demarzo, M. (2016). Mindfulness en la Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 87*(30.3), 107-122.

Palomero, P. (2016). Enseñanza y aprendizaje de estrategias metacognitivas para la autorregulación emocional mediante prácticas formales de Mindfulness: posibilidades y límites en el contexto universitario. Comunicación presentada *en III Meeting on Mindfulness*, Zaragoza, junio de 2016.

Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J. y Jennings, P.A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives, 6*(2), 167-173.

Schoeberlein, D. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Móstoles (Madrid): Gaia.

Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain*. New York: Norton & Company.

Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia, XVIII*(66-67), 5-30.

Simón, V. (2014). El reencuentro científico con la compasión. En Cebolla, A., García-Campayo, J. y Demarzo, M. (coords.). *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad*. Madrid: Alianza, 191-225.

Snel, E. (2016). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós.

Soriano, E. (2008). Competencias emocionales del alumnado «autóctono» e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, *60*(1), 129-149.

Teasdale, J.D., Moore, R.G., Hyurst, J., Pope, M., Williams, S. y Segal, Z.V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical* Psychology, *68*, 615-623.

Woloschin de Glaser, L. y Serrabona, J. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños. Estrategias y actividades para resolver problemas emocionales y de aprendizaje escolar.* Barcelona: RBA.

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness

Marta MODREGO-ALARCÓN
Leticia MARTÍNEZ-VAL
Alba LÓPEZ-MONTOYO
Luis BORAO
Rebeca MARGOLLES
Javier GARCÍA-CAMPAYO

Datos de contacto:

Marta Modrego-Alarcón.
Unidad de Investigación en Salud Mental en Att. Primaria.
C.S. Arrabal.
C/Andador Aragüés del Puerto, s/n.
50.015 - Zaragoza.
Teléfono: 976 50 65 78.
Correo electrónico:
martamodal@gmail.com.

Alba López-Montoyo.
Correo electrónico:
allomo91@gmail.com.

Leticia Martínez-Val.
Correo electrónico:
lmvpsicoterapia@gmail.com.

Luis Borao.
Correo electrónico:
lborao@gmail.com.

Rebeca Margolles.
Correo electrónico:
rebeca.marmai@gmail.com.

Javier García-Campayo.
Hospital Universitario Miguel Servet.
Paseo Isabel la Católica, 1-3.
50.009 - Zaragoza.
Teléfono: 976 76 55 00.
Correo electrónico:
jgarcamp@gmail.com.

Recibido: 5/06/2016
Aceptado: 28/10/2016

RESUMEN

La creciente evidencia científica de *mindfulness* permite su expansión en distintos contextos, entre ellos el contexto educativo. Sin embargo, unida a esta rápida expansión, existe la preocupación de que los profesionales que enseñen *mindfulness* no tengan la suficiente formación personal y no posean las competencias y las habilidades necesarias para desempeñar esta tarea. Este artículo se basa en la información obtenida a partir de una búsqueda realizada en diferentes bases de datos, y referida a los principales artículos y trabajos publicados sobre *mindfulness* dirigidos al profesorado. Se exponen aspectos relativos a la formación en *mindfulness* y a las competencias, las habilidades y los principios necesarios para que los profesores apliquen *mindfulness* en las aulas; también se exponen las principales dificultades encontradas, los factores que contribuyen al éxito y las sugerencias de mejora respecto a la puesta en práctica de estos programas.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, Profesorado, Formación, Competencias, Habilidades, Principios.

Mindfulness in Educational Settings: Teachers who Learn and Teachers who Teach Mindfulness

ABSTRACT

Scientific evidence for mindfulness allows it to expand into other contexts, including the educational setting. However, this rapid expansion is linked to a concern that the professionals teaching mindfulness have neither the proper personal preparation nor skills required for this task. This article is based on information obtained from searches in several databases for the main articles and literature on mindfulness published for teachers. It addresses aspects related to mindfulness training and the skills and principles teachers need to apply mindfulness in their classrooms. It also highlights the main difficulties in implementing these programs, factors contributing to their success and suggestions for improvement.

KEYWORDS: Mindfulness, Teachers, Training, Competences, Skills, Principles.

Introducción

Entre las definiciones más utilizadas de *mindfulness* se encuentra la ofrecida por Kabat-Zinn, que describe este término como «la conciencia que surge al prestar atención intencionadamente al momento presente, sin juzgar la experiencia momento a momento» (Kabat-Zinn, 2003: 145). Además de hacer referencia a un constructo teórico, este término hace referencia a un proceso psicológico (estar consciente y atento, *mindful)* y a la práctica para desarrollar *mindfulness* -como es la meditación- (Germer, 2011).

Las raíces del concepto y la práctica de *mindfulness* se sitúan en el budismo, aunque en la actualidad este término no es exclusivo de ninguna cultura ni religión (Bruce, Manber, Shapiro y Constantino, 2010). El interés que suscita está creciendo de forma exponencial en los últimos años, así como también la investigación médica y psicológica generada al respecto (Brown, Ryan y Creswell, 2007). Las intervenciones basadas en *mindfulness* han demostrado su eficacia para tratar una variedad de trastornos físicos y psicológicos como la depresión, la ansiedad y el dolor crónico (Hofman, Sawyer, Witt y Oh, 2010; Khoury *et al*., 2013). Asimismo, se han utilizado en el tratamiento de los trastornos somatomorfos (Lakhn y Schofield, 2013), los trastornos de la alimentación (Wanden-Berghe y Sanz-Valero, 2010) u otros, como el trastorno límite de personalidad, el trastorno bipolar o las adicciones (Chiesa y Serreti, 2011). Estas intervenciones también han

demostrado mejorar el bienestar psicológico de personas con cáncer (Ledesma y Kumano, 2009), enfermedades crónicas (Bohlmeijer, Prenger, Taal y Cuijpers, 2010) o enfermedades cardiovasculares (Abbot *et al*., 2014), así como el bienestar psicológico de personas sin enfermedad (Eberth y Sedlmeier, 2012). Se pone de manifiesto así la eficacia de *mindfulness* para mejorar la salud física y psicológica de la población, tanto clínica como no clínica. Según Hölzel *et al*. (2011), los componentes a través de los cuales actúa *mindfulness* son los siguientes: la regulación de la atención, el conocimiento del cuerpo, la regulación emocional y el cambio en la perspectiva de uno mismo.

En lo que se refiere a niños y jóvenes, la investigación está todavía en sus inicios, pero las primeras revisiones sugieren que las intervenciones basadas en *mindfulnes* parecen tener beneficios tanto en muestras clínicas como no clínicas (Burke, 2010). Meiklejohn *et al*. (2012) sostienen que estas intervenciones posibilitan un incremento de la autorregulación de la atención y de las emociones, así como una amortiguación del efecto del estrés excesivo. Otros estudios también encuentran que los alumnos desarrollan una mayor capacidad para transferir lo aprendido a situaciones nuevas y novedosas, una mayor creatividad y una capacidad para pensar de manera independiente (Richart y Perkins, 2000; Thornton y McEntee, 1993; Wong, 1994, citado en Napoli, Krech y Holley, 2005).

No obstante, el presente artículo centra su atención en el profesorado. Algunos de los beneficios de *mindfulness* encontrados en esta población son los siguientes: ayuda a los profesores a incrementar la sensación de bienestar y reducir los niveles de estrés, les proporciona estrategias y habilidades para controlar y mejorar la conducta del grupo en clase, les facilita una visión holística del currículo y de los conceptos clave que tienen que enseñar, y les permite el establecimiento de una relación de apoyo con los alumnos (Albrecht, Albrecht y Cohen, 2012; Meiklejohn *et al*., 2012). Un estudio de Napoli *et al*. (2005) muestra que profesores que recibieron un entrenamiento en *mindfulness* de ocho semanas de duración comenzaron a integrar de forma natural el *mindfulness* en el aula (y en su vida personal), enseñaban de manera menos fragmentada y con más profundidad los conocimientos, poseían una mayor capacidad para identificar las competencias conceptuales clave que necesitaban transmitir a sus alumnos y se sentían menos abrumados por el plan de estudios, centrándose más en el proceso que en los resultados. En un artículo de Kernochan, Mccormick y White (2007), uno de los autores narra en primera persona cómo, en su trabajo de profesor, la práctica de *mindfulness* le ha permitido 1) enseñar de un modo más significativo, 2) aumentar su empatía, 3) hacer las tareas docentes desagradables más agradables y 4) superar sus expectativas sobre los alumnos.

En el presente artículo se exponen, por un lado, algunos de los programas de *mindfulness* que han sido desarrollados para profesores y que han posibilitado la

obtención de los beneficios anteriormente descritos y otros relacionados con los alumnos. Y, por otro lado, también se exponen algunos de los programas desarrollados específicamente para que los profesores aprendan a enseñar *mindfulness* a sus alumnos, así como también las principales competencias, las habilidades y los principios que son necesarios para aplicar *mindfulness* en las aulas. Y es que unida a la rápida expansión de *mindfulness* en distintos contextos (entre ellos el contexto educativo), ha existido y existe la preocupación de que los profesionales que enseñan *mindfulness* no dispongan de la suficiente formación ni competencias o principios necesarios para desempeñar esta tarea, por lo que es muy importante resaltar estos aspectos. Finalmente, en este artículo se ofrece una visión de los profesores sobre la implementación de los programas de *mindfulness* en las aulas.

Método

Se ha realizado una revisión preliminar de la literatura científica con los siguientes criterios de inclusión y la siguiente estrategia de búsqueda.

- *Criterios de selección:* Esta revisión se basa principalmente en artículos y trabajos que han sido publicados y que incluyen programas de *mindfulness* para el profesorado y formación, competencias o habilidades dirigidas al profesorado que les ayudan en la aplicación de *mindfulness* en sus aulas. Se incluyen contextos educativos de cualquier parte del mundo. Además, para poder indagar más en las competencias, se han revisado tanto estudios cualitativos como cuantitativos.
- *Estrategia de búsqueda:* Se han realizado búsquedas en las siguientes bases de datos: Educ@ment, Eric, ProQuest Education Journal, Psyarticles, Medline, IME y schoolar.google. Las palabras clave y los operadores utilizados han sido: *('mindful' OR 'mindfulness' OR 'meditation') AND ('teacher' OR 'professor' OR 'education' OR 'instruction' OR 'schoolteacher' OR 'instructor') AND ('skills' OR 'competences' OR 'training' OR 'abilities' OR 'skillfulness' OR 'aptitude')*. Estas bases de datos proporcionan información sobre la investigación de carácter multidisciplinar que involucra a los campos de las ciencias médicas, psicológicas y educativas. En la búsqueda no se ha establecido ningún criterio anual porque la introducción de la práctica de *mindfulness* en el entorno educativo es muy reciente y se pretende abarcar el mayor número de artículos posible.

Profesores que aprenden mindfulness

Formación, programas específicos de mindfulness para profesores.

- Programas internacionales de *mindfulness* para profesores

Existen varios programas internacionales de *mindfulness* que han sido desarrollados para profesores con el fin de mejorar su desarrollo, ayudarles a reducir el estrés y promover la resiliencia como un medio para mejorar su enseñanza. De esta forma e, indirectamente, estos programas han contribuido a mejorar el desarrollo de los alumnos. Este apartado se centra en aquellos programas para profesores que han ofrecido un mayor soporte científico (Poulin, Mackenzie, Soloway y Karayolas, 2008; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia y Greenberg, 2013; Benn, Akiva, Arel y Roeser, 2012).

—*Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE)*

Es un programa de ocho semanas de duración, que usa como referencia el modelo MBSR de Kabat-Zinn (1990) y que está dirigido a la promoción de la salud y al bienestar a través de herramientas basadas en mindfulness. Los componentes principales de este programa son:

1) identidad personal y profesional,
2) práctica contemplativa o reflexiva,
3) visión holística de la enseñanza,
4) competencias emocionales y sociales,
5) compromiso en la educación como profesor.

Persigue tres objetivos principales: mejorar la capacidad de respuesta de los profesores ante situaciones de estrés, explorar la comprensión y la experiencia de varios aspectos del bienestar y aprender estrategias de enseñanza para traer la atención y el bienestar en las aulas. Para la consecución de estos objetivos, se enseñan a los profesores las principales prácticas formales e informales utilizadas en el MBSR, se trabaja la llamada rueda del bienestar que comprende siete dimensiones de bienestar (físico, emocional, social, mental, ecológico, vocacional y espiritual) y se realizan discusiones sobre la enseñanza de mindfulness en las aulas, por ejemplo, a través de técnicas de role-playing (Poulin et al., 2008; Soloway, Poulin y Mackenzie, 2011).

- *Stress Management and Relaxation Techniques (SMART) in Education*

  Es un programa desarrollado que consiste en 9 sesiones de dos horas y media de actividades didácticas y de grupos de discusión. Está principalmente basado en el programa de reducción del estrés basado en mindfulness (MBSR) desarrollado por Kabat-Zinn (1990). Los componentes principales de este programa son:

  1) concentración, atención y mindfulness,
  2) consciencia y comprensión de las emociones,
  3) entrenamiento en la empatía y compasión.

Además, tiene una serie de componentes añadidos tales como la teoría sobre la regulación emocional, el perdón, la bondad y la compasión, y la aplicación de mindfulness en la crianza y la enseñanza. Las prácticas de mindfulness incluyen ejercicios específicos de entrenamientos mentales, como la concentración en los pensamientos o la respiración, *mindfulness* caminando y comiendo, visualizaciones, *body-scan*… Una sesión típica consiste en períodos de preguntas y respuestas, charlas didácticas, grupos de discusión, modelado de las prácticas de *mindfulness* y práctica de *mindfulness* en grupo (Cullen y Wallace, 2010, citado por Benn *et al*., 2012).

- *Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)*

  Es un programa de 30 horas intensivas presentado en cuatro sesiones de un día de duración, desarrollado principalmente para mejorar las competencias y el bienestar de los profesores. Los componentes principales son:

  1) entrenamiento en habilidades emocionales,
  2) prácticas para la reducción del estrés basadas en mindfulness,
  3) prácticas de escucha consciente y de compasión.

  Los objetivos que persigue son: ayudar a los profesores a reconocer y regular sus propias emociones y las de los demás, ayudar a los profesores a ser más conscientes, estar más presentes y más comprometidos e involucrados, y ayudar a los profesores a optimizar oportunidades para el contacto emocional saludable y la comprensión con los estudiantes y los otros. En general, el programa busca mejorar las habilidades sociales y emocionales necesarias para construir relaciones de apoyo con los alumnos, gestionar comportamientos difíciles de los estudiantes y proporcionar el modelado y la instrucción directa para un aprendizaje social y emocional efectivo (Jennings *et al*., 2013).

- Programas Nacionales de *Mindfulness* para profesores.

  En España, la aplicación de mindfulness en la educación es un tema muy reciente (Arguís, 2014) y, en la revisión realizada, se han encontrado escasas publicaciones científicas basadas en programas de mindfulness destinados a profesores.

  Destaca un programa de diez sesiones que utiliza el aprendizaje de la técnica de Meditación *Fluir* (Franco-Justo, 2009a) y la presentación y discusión de diversas metáforas y ejercicios utilizados en la Terapia de Aceptación y Compromiso. Meditación Fluir es una técnica para el entrenamiento y desarrollo de la conciencia plena, que consiste en tomar conciencia de la respiración mientras se repite de forma simultánea una palabra o mantra (una palabra aguda de tres sílabas sin significado). Este programa ha sido utilizado en diversos estudios, obteniéndose una reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educa-

ción especial (Franco-Justo, Mañas y Justo, 2009b), una reducción del malestar psicológico en docentes de educación secundaria (Franco-Justo, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego, 2010a), una reducción de la presión arterial en profesores de educación secundaria hipertensos (De la Fuente, Franco-Justo y Salvador, 2010b), una reducción de los niveles de *burnout* y un aumento de la resiliencia en profesores de educación secundaria (Franco-Justo, 2010) y una reducción de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad, así como también de las presiones, la desmotivación y el mal afrontamiento de las situaciones en docentes de educación secundaria (Mañas, Franco-Justo y Martínez, 2011).

Cabe destacar también el programa de mindfulness para profesores diseñado por Delgado et al. (2010), que está compuesto por 10 sesiones semanales de tres horas de duración. Este programa comprende: periodos de meditación y feedback grupal de la experiencia, periodos de análisis sobre cómo generalizar lo aprendido, una propuesta de trabajo personal desde la perspectiva de los valores humanos y una propuesta de la transmisión a los alumnos. Este programa ha permitido apoyar la eficacia de *mindfulness* como herramienta de regulación emocional y prevención de estrés. No obstante, los estudios españoles presentados tienen algunas limitaciones metodológicas y es necesario seguir diseñando nuevas investigaciones que permitan confirmar la validez de los datos obtenidos.

El aprendizaje de *mindfulness* por parte de profesores es una condición necesaria para poder enseñar *mindfulness*, pero no suficiente. A continuación se presentan otras condiciones necesarias para la enseñanza de *mindfulness*.

Profesores que enseñan mindfulness

Formación para profesores formadores de mindfulness.

Estos programas han sido diseñados para enseñar a los maestros a enseñar *mindfulness* a sus alumnos. Destaca el proyecto de *Mindfulness in Schools* (*Mindfulness in schools Project)*, con origen en Reino Unido, que ha desarrollado dos cursos de formación[1] para profesores (y personas de otras profesiones) que hayan cumplido una serie de requisitos previos (relacionados con la formación previa y práctica en *mindfulness)* y que trabajen con niños y jóvenes de determinadas edades.

Por un lado, el *Teach .b training* está destinado a maestros y profesores que se enfocan en el alumnado de 11 a 18 años. Se trata de un curso de cuatro días

1 Para más información: https://mindfulnessinschools.org/. Última fecha de acceso: 24/Octubre/2016.

en el que se enseñan lecciones de *mindfulness*, se debate la pedagogía de cada lección y la mejor manera de enseñar a los alumnos, y se aprende y se entrena la forma de guiar prácticas. A final del curso, los participantes pasan a formar parte de una red de profesores .b apoyados por *Mindfulness in Schools Project* y reciben una gran variedad de materiales para emplear con sus alumnos. Tras este curso, los participantes se encuentran preparados y listos para enseñar las lecciones a los jóvenes. Por otro lado, el *Teach Paws b Training* está destinado a maestros y profesores centrados en el alumnado de 7-11 años y sigue la estructura del anterior, pero con los contenidos adaptados a esta edad.

Es necesario destacar el hecho de que se observa un vacío en la literatura revisada en cuanto a programas que «enseñen a los profesores a enseñar *mindfulness*» a sus alumnos.

Competencias y habilidades de los profesores para la enseñanza de mindfulness.

La *formación en mindfulness*, como hemos visto, es fundamental. Pero también es necesario que los instructores de *mindfulness*, en este caso profesores, presenten otras competencias y habilidades para optimizar la enseñanza de *mindfulness* a sus alumnos.

Una competencia clave es la *experiencia directa y en primera persona de la práctica de mindfulness.* Kabat-Zinn *et al*. (2011) enfatizan este hecho para la enseñanza efectiva del MBSR, aludiendo a que el instructor de instructores de MBSR debe contar con una práctica personal de la meditación, asistir a retiros y estar comprometido con *mindfulness*. Este hecho también ha sido señalado por distintos profesionales que, en el contexto educativo, coinciden en sugerir que antes de incorporar *mindfulness* en las aulas, los profesores tienen que trabajar primero su propia práctica personal, con el fin de asegurar que cuentan con las competencias profesionales genéricas y experienciales particulares, antes de desarrollarse como instructores de *mindfulness* (Arthurson, 2015; Burke, 2010; Crane *et al*., 2012; Whitehead, 2011).

Por otro lado, Cebolla y Campos (2016) afirman que el *proceso de indagación* es un elemento imprescindible. Este proceso requiere que el instructor de *mindfulness* acentúe su habilidad para escuchar atentamente, dejar espacio, frenar el impulso de dar consejos y, en lugar de eso, investigue directamente en la experiencia. No se trataría de buscar una respuesta correcta específica ni cambiar la opinión de la persona que aprende *mindfulness* (en este caso del alumno), sino de guiarlo en el descubrimiento.

Por último, Kabat-Zinn *et al*. (2011) hacen referencia al *desarrollo de una serie de habilidades en el trabajo con clases y grupos* que son necesarias para una enseñanza de *mindfulness* eficaz:

- La capacidad para escuchar profundamente, observar y sentir compasión hacia los participantes;
- El empleo de un lenguaje sensible para guiar las prácticas meditativas y dirigir las dinámicas de la clase;
- La habilidad para dialogar e indagar juntos;
- La habilidad para crear y mantener un contenedor seguro para el aprendizaje y la exploración, de cara al estrés, al dolor, a la enfermedad y al sufrimiento.

Y en esta línea, Crane *et al*. (2012) consideran que, además del proceso experiencial, se requieren una serie de competencias que incluyen:

- Las habilidades relacionales;
- La capacidad de orientar las prácticas de *mindfulness;*
- La capacidad de transmitir y la capacidad de mantener el contexto de la enseñanza en grupo;
- La capacidad para enseñar mediante las cualidades específicas de *mindfulness:* el enfoque intencional de la atención, la curiosidad el compromiso, la ecuanimidad y la compasión.

Principios para implementar mindfulness en las aulas

Greenland (2010) expone siete principios para implementar *mindfulness* en las aulas:

1. *Motivación:* es importante que los profesores o instructores de *mindfulness* conozcan por qué están enseñando *mindfulness* en las aulas, cuáles son sus objetivos;
2. *Perspectiva:* a pesar de que *mindfulness* tenga su origen en tradiciones contemplativas, debe realizarse una enseñanza laica de *mindfulness;*
3. *Sencillez:* las prácticas tienen que estar dirigidas con un lenguaje simple y claro y, en caso de ser necesario, deben adaptarse a las diferentes edades;
4. *Juego y diversión:* si se trabaja con niños, es importante practicar *mindfulness* mediante el canto, el baile, la risa o los juegos, para que estos se sientan atraídos;
5. *Integración:* es importante fomentar la integración de *mindfulness* en actividades cotidianas;
6. *Colaboración entre todos los profesionales de mindfulness:* la colaboración es esencial, para apoyar la idea de que *mindfulness* es importante en educación;
7. *Estrategia:* es necesario apoyar el desarrollo de una estrategia global de investigación e implementación de *mindfulness* y plausible de ser aplicada en instrucciones públicas.

Finalmente, no hay que olvidar que, a pesar de que los profesores que enseñan *mindfulness* tienen que ilustrar y practicar las principales técnicas de meditación con sus alumnos, la enseñanza de *mindfulness no es meramente una cuestión de enseñar o hacer operativas las técnicas. Mindfulness* sería una forma más versada de relacionarse con la propia experiencia; es por ello que la perspectiva no instrumental de la práctica de *mindfulness* fundamenta la práctica y la enseñanza eficaz (Kabat Zinn *et al*., 2011).

Visión de profesores sobre la implementación de programas de mindfulness en las aulas.

Distintos investigadores han llevado a cabo estudios piloto en los que se recogen resultados acerca de la experiencia de la puesta en marcha de programas de *mindfulness* por parte de profesores (Arthurson, 2015; Beauchemin, Hutchins y Patterson, 2008; Desmond, Hanich y Millersville, 2010; Joyce *et al*., 2010). A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos, pero hay que tener presente que se trata de estudios piloto, realizados con una muestra de población reducida y en los que además, en algunos casos, se utilizan herramientas de evaluación muy sencillas de autoinforme, por lo que los resultados deben ser interpretados con cautela.

- *Dificultades en la puesta en práctica del programa de mindfulness por parte del profesorado.*

  En el estudio de Joyce *et al.* (2010) se observó que los profesores experimentaban ciertas dificultades en la puesta en marcha del programa de *mindfulness.* El mayor obstáculo fue la falta de tiempo para la implementación del programa. Por otro lado, algunos profesores se sentían inadecuadamente equipados para hacer frente a estudiantes que no se tomaban las lecciones en serio, no estaban comprometidos y no participaban de modo adecuado en el programa. En el estudio de Arthurson (2015) los profesores también encontraron dificultades relacionadas con la falta de tiempo, así como con la ausencia de una sala especial donde practicar *mindfulness,* aludiendo a que los alumnos necesitaban un espacio personal, una atmósfera tranquila donde pudieran sentarse o tumbarse cómodamente y sin ruidos en clases adyacentes. Otra dificultad para los profesores fue tomar conciencia y estar entrenados para afrontar situaciones en las que la atención plena contribuyera a revivir en los alumnos una experiencia emocional dolorosa. Desmond, Hanich y Millersville (2010) mencionaron problemas relacionados con: la programación, el cumplimiento de tareas administrativas, el comienzo de vacaciones y dificultades con los participantes que llegaron demasiado tarde.

- *Factores que contribuyen al éxito en la puesta en práctica del programa de mindfulness por parte del profesorado.*

  En el estudio de Joyce *et al.* (2010) se observó que los factores que facilitaban la aplicación con éxito del programa, de acuerdo con los profesores, eran: la participación de otros profesores compañeros (enseñar juntos), el apoyo administrativo, el apoyo de los padres, la creación de un *setting* adecuado, la estructuración de las sesiones en 50 minutos cada semana, la capacidad de los profesores para aplicar estas habilidades en sus propias vidas y el entusiasmo de los niños. En el estudio de Arthurson (2015), los maestros mencionaron que era útil programar lecciones de *mindfulness* inmediatamente después de la pausa para el almuerzo, ya que esto permitía una mayor receptividad a sentarse y participar en actividades de atención plena. Finalmente, en el estudio de Beauchemin, Hutchins y Patterson (2008), los profesores consideraban que la intervención era factible cuando se realizaba en un aula con participación vo*luntaria.*

- *Sugerencias de mejora para la puesta en práctica del programa de mindfulness por parte del pro*fesorado.

  En el estudio de Joyce *et al.* (2010) los profesores sugirieron la necesidad de más tiempo de preparación para el desarrollo personal. También encontraron que los niños disfrutaron del cambio de sala, adaptado a una atmósfera más tranquila.

  En el estudio de Arthurson (2015), se plantea la posibilidad de que exista una mayor variedad de actividades en las clases, incluyendo la opción de plantear actividades en posteriores estudios como la atención plena del sonido (con música o cuencos tibetanos), actividades de la conciencia plena de arte y algunas actividades más físicas, como atención caminando, yoga y artes marciales como karate, aikido, tai chi… Asimismo, se valora la posibilidad de proporcionar a los estudiantes la opción de participar o no participar en el programa de *mindfulness,* y se pone de manifiesto la idea de que algunas de las técnicas utilizadas con los adultos pueden no ser siempre apropiadas para su utilización con niños. Se plantea también la opción de que los niños pueden necesitar más explicaciones que los adultos antes de realizar las prácticas, por lo que es posible recurrir a metáforas que muestren los conceptos subyacentes y los efectos de las actividades basadas en *mindfulness.* En cuanto al tiempo, se sugiere que las actividades con alumnos jóvenes sean de entre tres y cinco minutos en las etapas iniciales y, hasta diez minutos cuando ya se encuentre consolidada la actividad.

  Además de estos estudios, Lantieri y Nambiar (2012) proponen que la creación de un *rincón de la paz* en el aula puede ser útil para que tanto los alumnos como los profesores puedan utilizarlo cada vez que necesiten calma, con el fin de recuperar su equilibrio interior.

Conclusiones

Tal y como exponen Cebolla y Campos (2016), la práctica de *mindfulness*, que tan ligada ha estado siempre al contexto espiritual, está expandiéndose sustancialmente a otros contextos, entre ellos al educativo. Los niños necesitan aprender a parar sus mentes y a regular sus sentimientos y emociones. Pero no solo ellos, sino también los profesores; es por ello que se han desarrollado programas de *mindfulness* para ambos. No obstante, el presente artículo está centrado en el profesorado.

En relación al aprendizaje de *mindfulness* por parte de este, no hay duda de que existen programas destinados a profesores como los presentados (MBWE, SMART, CARE) que pueden ayudarles a mejorar su bienestar e, indirectamente, el bienestar de sus alumnos. Y es que los profesionales de servicios humanos son una población muy importante para el entrenamiento de la mente ya que, a medida que comienzan a incorporar este aprendizaje y experimentan los beneficios en sus propias vidas, también aportan estos beneficios a las personas con las que trabajan (Poulin *et al.*, 2008).

Sin embargo, en cuanto a cómo enseñar *mindfulness* a sus alumnos de una forma más directa, la realidad es más compleja. A lo largo de este artículo se ha puesto de manifiesto el riesgo que existe de que la creciente expansión de las técnicas de *mindfulness* venga asociada a que un gran número de personas apliquen estas técnicas sin tener la formación adecuada, viéndose comprometida la integridad, exactitud y desarrollo de los instructores bien entrenados (Santorelli, 2014). Es frecuente que profesores sin la suficiente formación ni competencias o experiencia en *mindfulness* se aventuren a aplicar técnicas aisladas extraídas de *mindfulness*. Se trataría de una bien intencionada, pero deficiente e incorrecta, enseñanza de *mindfulness* a los alumnos.

Y es que no solo se trata de tener una formación personal en *mindfulness* (o ser un apasionado/a de *mindfulness)*, sino de contar con una formación para formar y con una experiencia, unas competencias, unas habilidades y unos principios para llevar a cabo esta función. Es entonces cuando la enseñanza de *mindfulness* a los alumnos por parte de los profesores puede ser más eficaz. Más aun teniendo en cuenta que la aplicación de *mindfulness* en un ámbito específico requiere de personas que sean expertas en ese ámbito específico y que, por ello, la aplicación de *mindfulness* en las aulas por parte de profesores (grandes conocedores del desarrollo de los jóvenes y niños y expertos en la gestión de las aulas) constituye una gran fuente de riqueza.

En este artículo se han presentado algunos de los principios y competencias que son necesarios para que un educador optimice esta enseñanza. Un aspecto fundamental es la necesidad de una práctica personal por parte del profesorado,

recalcando la necesidad de que los profesores conozcan y experimenten por sí mismos antes de dirigir cualquier actividad. Si bien este aspecto se considera esencial, confronta con la dificultad de practicar *mindfulness* y de mantener una práctica regular (García-Campayo y Demarzo, 2014), por lo que los profesores deben conocer esta dificultad general y no descuidar su práctica. Es también de gran importancia el desarrollo de una serie de habilidades que permitan trabajar *mindfulness* con clases y con grupos, y que dejen espacio al alumno para su propio descubrimiento. Por otro lado, *mindfulness* no puede quedar relegado por parte de los profesores a un mero objetivo, sino que debe integrarse dentro de un contexto más amplio y ser entendido no como resultado, sino como un proceso que se va incorporando.

Por último, se ha considerado relevante incluir la visión de los profesores en la implementación de los programas de *mindfulness,* puesto que, día a día, son ellos quienes se enfrentan a la realidad escolar (número de alumnos, tiempo y espacio físico disponible, programaciones didácticas, demandas…). De esta forma, se han planteado los principales obstáculos, los principales factores de éxito y las principales sugerencias respecto a la puesta en práctica de estos programas. El conocimiento de estos aspectos puede resultar muy útil en futuros programas e investigaciones.

Tal y como se ha desarrollado en el presente artículo, los profesores pueden beneficiarse de los efectos de la atención plena, pero además, siempre que se tenga en cuenta todo lo expuesto, se encuentran en una situación idónea para encarnar (Crane, Kuyken, Hastings, Rothwell y Williams, 2010) y transmitir las características esenciales de la atención plena a sus alumnos.

Referencias bibliográficas

Abbott, R.A., Whear, R., Rodgers, L.R., Bethel, A., Thompson Coon, J., Kuyken, W. y Dickens, C. (2014). Effectiveness of *mindfulness*-based stress reduction and *mindfulness* based cognitive therapy in vascular disease: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Journal of Psychosomatic Research, 76*(5), 341–351.

Arguís, R. (2014). *Mindfulness* y educación. Aprendiendo a vivir con atención plena. En Cebolla Martí, García Campayo y Demarzo, *Mindfulness y ciencia: de la tradición a la modernidad*. Madrid: Alianza, 129-149.

Albrecht, N., Albrecht, P. y Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(12), 1–14.

Arthurson y Kathy (2015). Teaching *mindfulness* to year sevens as part of health and personal development. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 40*(5), 27.

Beauchemin, J., Hutchins, T. y Patterson, F. (2008). *Mindfulness* meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complement. Health Pract. Rev. 13,* 34–45.

Benn, R., Akiva, T., Arel, S. y Roeser, R.R.W. (2012). *Mindfulness* training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, *48*(5), 1476–1487.

Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E. y Cuijpers, P. (2010). The effects of *mindfulness*-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, *68*(6), 539–544.

Brown, K.W., Ryan, R.M. y Creswell, J.D. (2007). *Mindfulness*: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4), 211–237.

Bruce, N.G., Manber, R., Shapiro, S.L. y Constantino, M.J. (2010). Psychotherapist *mindfulness* and the psychotherapy process. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *47*(1), 83–97.

Burke, C. (2010). *Mindfulness*-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(2), 133-144.

Cebolla i Martí, A.J. y Campos, D. (2016). Enseñar *mindfulness*: contextos de instrucción y pedagogía. *Revista de Psicoterapia, 27.* 1003 103 118.

Chiesa, A. y Serretti, A. (2011). *Mindfulness* based cognitive therapy for psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, *187*(3), 441-453.

Christopher, Germer (2011). El poder del *Mindfulness*. Madrid: Paidós, 2.

Clemente Franco, Justo (2010). Intervención sobre los niveles de *burnout* y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (*mindfulness) /Mindfulness program for increasing resilience and preventing burnouts in secondary school teachers. Revista Complutense de Educación*, *21*(2), 271-288.

Cohan, A. y Honigsfeld, A. (2011). *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education : Innovative and Successful Practices for the 21st Century*. Rowman y Littlefield Education.

Crane, R.S., Kuyken, W., Hastings, R.P., Rothwell, N. y Williams, J.M.G. (2010). Training Teachers to Deliver *Mindfulness*-Based Interventions: Learning from the UK Experience. *Mindfulness*, *1*(2), 74–86.

Crane, R.S., Kuyken, W., Williams, J.M.G., Hastings, R.P., Cooper, L. y Fennell, M.J.V. (2012). Competence in Teaching *Mindfulness*-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*, *3*(1), 76–84.

De La Fuente, M., Franco, C. y Salvador, M. (2010). Reducción de la presión arterial en un grupo de docentes hipertensos mediante un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness)* 1. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, *18*(3), 533–552.

Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness)* y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*, *18*(3), 511–532.

Desmond, C.T., Hanich, L. y Millersville, P.A. (2010). The effects of mindful awareness teaching practices on the executive functions of students in an urban, low income middle school.

Eberth, J. y Sedlmeier, P. (2012). The effects of *mindfulness* meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, *3*(3), 174-189.

Franco-Justo, C. (2009a). *Meditación Fluir para serenar cuerpo y mente*. Madrid: Bubok.

Franco-Justo, C., Mañas, I. y Martínez, E.J. (2009b). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de *mindfulness*. *Revista de Educación Inclusiva, 2*(3), 11-22.

Franco-Justo, C., Mañas, I., Cangas, A.J., Moreno, E., Gallego, J., Abramowitz, J.S. y Erber, R. (2010a). Reducing Teachers' Psychological Distress through a *Mindfulness* Training Program. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 655–666.

Franco-Justo, C. (2010b). Intervención sobre los niveles de *burnout* y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (*mindfulness*)/ *Mindfulness* program for increasing resilience and preventing burnouts in secondary school teachers. *Revista Complutense de Educación, 21*(2), 271.

Hofmann, S.S.G., Sawyer, A.T.A., Witt, A.A.A. y Oh, D. (2010). The effect of *mindfulness*-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *PubMed 78*(2), 169–183.

Hölzel, B.K., Lazar, S.W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D.R. y Ott, U. (2011). How Does *Mindfulness* Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science*, *6*(6), 537–59.

García Campayo, J. y Demarzo, M. (2014). *Manual Práctico de Mindfulness*. *Curiosidad y Aceptación*. Siglantana.

Greenland, S.K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Simon and Schuster.

Jennings, P., Frank, J. y Snowberg, K. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374-390.

Kabat-Zinn, J., Santorelli, S.F., Blacker, M., Brantley, J., Meleo-Meyer, F., Grossman, P. y Kesper-Grossman, U. (n.d.). Training Teachers to Deliver *Mindfulness*-Based Stress Reduction:Principles and Standards.

Joyce, A., Etty-Leal, J., Zazryn, T. y Hamilton, A. (2010). Exploring a *mindfulness* meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion, 3*(2), 17-25.

Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness*-based interventions in context: Past, present, and future clinical psychology. *Science and Practice, 10*(2), 144–156.

Kabat-Zinn, J. (2006). *Mindfulness*-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144–156.

Kernochan, R., McCormick, D.W. y White, J.A. (2007). Spirituality and the Management Teacher: Reflections of Three Buddhists on Compassion, *Mindfulness*, and Selflessness in the Classroom. *Journal of Management Inquiry, 16*(1), 61–75.

Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G. y Masse, M. (2013). *Mindfulness*-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review 33, 763-771*.

Lakhan, S.E. y Schofield, K.L. (2013). *Mindfulness*-based therapies in the treatment of somatization disorders: a systematic review and meta-analysis. *PloS one, 8*(8), e71834.

Lantieri, L. y Nambiar, M. (2012). Cultivating the Social, Emotional, and Inner Lives of Children and Teachers. *Summer 2012, 21*(2), 27-33.

Ledesma, D. y Kumano, H. (2009). *Mindfulness*-based stress reduction and cancer: a meta-analysis. *Psycho-Oncology 18*(6), 571-579.

Mañas, I.M., Justo, C.F. y Martínez, E.J. (2011). Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento Mindfulness. *Clínica y Salud*, *22*(2), 121-137.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A. y Saltzman, A. (2012). Integrating *Mindfulness* Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, *3*(4), 291–307.

Napoli, M., Krech, P.R. y Holley, L.C. (2005). *Mindfulness* Training for Elementary School Students. *Journal of Applied School Psychology*, *2*(1), 99–125.

Poulin, P.A., Mackenzie, C.S., Soloway, G. y Karayolas, E. (2008). *Mindfulness* training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion and Education*, *46*(2), 72–80.

Santorelli, Saki F. (2014). *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Standards of Practice Background and Overview*. University of Massachusetts Medical School: Center for Mindfulness in Medicine, Health Care & Society.

Soloway, G.B., Poulin, P.A. y Mackenzie, C.S. (2011). Preparing new teachers for the full catastrophe of the twenty-first century classroom: Integrating *mindfulness* training into initial teacher education. *Breaking the mold of pre-service and in-service teacher education,* 219-227.

Wanden-Berghe, R.G., Sanz-Valero, J. y Wanden-Berghe, C. (2010). The Application of *Mindfulness* to Eating Disorders Treatment: A Systematic Review. *Eating Disorders*, *19*(1), 34–48.

Whitehead y Anna (2011). *Mindfulness* in Early Childhood Education: A Position Paper. *Early Education*, *49*, 21.

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado.

Lawrence BODY
Natalia RAMOS
Olivia RECONDO
Manuel PELEGRINA

Datos de contacto:

Lawrence Body.
Universidad de Málaga.
Centro de Idiomas.
Boulevard Louis Pasteur, 35.
Campus Teatinos.
E-29.071 - Málaga.
Teléfono: (+34) 951 952 640.
Correo electrónico:
body@fguma.es.

Natalia Sylvia Ramos Díaz.
Universidad de Málaga.
Facultad de Psicología,
Despacho: 2.09E.
Campus de Teatinos, s/n.
E-29.071 – Málaga.
Teléfono +34 952 131 092.
Correo electrónico:
nsramos@uma.es.

Olivia Recondo Pérez.
Universidad de Málaga.
Facultad de Psicología.
Campus de Teatinos, s/n.
E-29.071 – Málaga.
Teléfono: (+34) 952 131 116
ext. 37062.
Correo electrónico:
orecondo@uma.es.

Manuel Pelegrina del Río.
Universidad de Málaga.
Facultad de Psicología.
Campus de Teatinos, s/n.
E-29.071 – Málaga.
Teléfono: +34 952 131 539.
Correo electrónico:
pelegrina@uma.es.

Recibido: 20/07/2016
Aceptado: 28/10/2016

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio sobre el impacto del programa de formación PINEP en el que se integra la práctica de *mindfulness* con el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo experimental de 90 docentes, comparándolo con un grupo de control de similares características. Al respecto, se ha demostrado que la práctica de la atención plena ha producido mejoras significativas en los niveles de Inteligencia Emocional percibida del grupo experimental. La citada investigación se llevó a cabo durante un periodo de nueve semanas en dos centros de formación del profesorado en Málaga.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, Inteligencia Emocional, Profesorado.

The Development of Emotional Intelligence through the Mindfulness Training Program (PINEP) for teachers

ABSTRACT

This is a study of the impact of the PINEP program, developed at the University of Malaga (Spain), which integrates the practice of mindfulness with training in emotional intelligence, on an experimental group of 90 school teachers contrasted with a control group of similar size and characteristics. The study has shown that the practice of mindfulness has significantly improved perceived emotional intelligence in the experimental group. The study was carried out over a period of nine weeks in two teacher training centers in Malaga.

KEYWORDS: Mindfulness, Emotional intelligence, School Teachers.

Introducción

En la práctica de *mindfulness,* la atención, la concentración, vivir en el presente y el conocimiento de lo que ocurre en el mundo que nos rodea son los elementos clave. La meditación, la respiración y la aceptación sin enjuiciar los pensamientos y sentimientos forman las piedras angulares de esta práctica. Simón (2007: 8) lo define así: «Mindfulness es una capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento».

Por otro lado, la Inteligencia Emocional influye en las relaciones con los demás y facilita la adaptación a situaciones emocionales cotidianas. Resumiendo la definición de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional es la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

En palabras del Dalai Lama y Cutler (1998: 3), «El verdadero propósito de nuestra vida es la búsqueda de la felicidad y la felicidad se puede lograr mediante el entrenamiento de la mente». Matthieu Ricard, un monje tibetano apodado por la prensa *El hombre más feliz del mundo,* fue sometido a un experimento por un equipo de neurocientíficos que, usando imágenes por resonancia magnética (IRM), corroboraron esas palabras, pero respaldándolas por la evidencia científica (Davidson y Kabat-Zinn, 2003). Aunque los cambios más notables son observables en los meditadores a largo plazo como Ricard, intervenciones cortas basadas en la atención plena tienen repercusiones claras y visibles en la función cerebral y el rendimiento (Hölzel, Lazar, Gard, Schuman-Oliver, Vago y Ott, 2011).

Weare (2014) resume los beneficios de la atención plena para el profesorado, basando sus conclusiones en 13 estudios publicados en revistas académicas que

han demostrado reducciones del estrés, mejora de la salud mental, mayor bienestar, aumento de la bondad y la compasión, una mejor salud física, un aumento del rendimiento cognitivo y un mayor rendimiento laboral. Como resultado hay una gran cantidad de investigaciones y proyectos de desarrollo en el campo de la educación, y la validez científica de estas iniciativas, aunque aún está en sus primeras etapas, ya está mostrando resultados positivos. En el Reino Unido el Gobierno encargó un informe para investigar los beneficios del *mindfulness* en la salud, la educación, el trabajo y el sistema judicial. El informe *Mindful Nation,* publicado en 2014, pone de relieve estas recomendaciones. En relación con la educación, la investigación se ha centrado en tres áreas: la primera es el logro académico y la mejora de los resultados, la segunda la salud mental de los niños y la tercera el desarrollo de la resistencia y las cualidades personales relacionadas con el aprendizaje social y emocional, el bienestar y el desarrollo personal.

El *Mindfulness in Schools Project* (MISP) es un proyecto clave para la implantación de *mindfulness* en el ámbito educativo, y hasta ahora unos 4.000 profesores han completado los programas que el MISP ofrece. El éxito de la implantación del *mindfulness* en las escuelas según el MISP depende en gran medida de la calidad y experiencia del formador, es decir, del propio profesor, y para asegurar una implantación efectiva se ha creado el *"Myriad Proyect",* un proyecto que se llevará a cabo durante 7 años involucrando a 76 escuelas con alumnos de edades comprendidas entre 11 y 14 años, y con un presupuesto de 6,4 millones de libras.

En España algunos de los programas de referencia son: TREVA (López-González *et al.,* 2016), Aulas Felices (Arguis, 2014) y Meditación Fluir (Franco *et al.,* 2011), que están teniendo un impacto notable y resultados positivos.

Delgado *et al.* (2010) comprobaron que, después de un entrenamiento en *mindfulness* como herramienta de autorregulación emocional y prevención del estrés y utilizando indicadores subjetivos, conductuales y psicofisiológicos, el *mindfulness* era eficaz como herramienta de autorregulación emocional y prevención del estrés, propiciando una mejora en la calidad de vida. Franco *et al.* (2010), en otro estudio con el profesorado, encontraron que los niveles de angustia psicológica se vieron reducidos significativamente, y Mañas, Franco y Martinez (2011) observaron que, después de un programa de entrenamiento de *mindfulness,* los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad mostraban una reducción significativa. Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego (2010) mostraron una reducción en el malestar docente entre un grupo de 68 docentes de Educación Secundaria.

Kemeny *et al.* (2012) encontraron que 82 maestros, la mitad de los cuales habían realizado un programa de ocho semanas de formación, exhibían menos

emociones negativas, presentaban reducción de los sentimientos de depresión y aumento en los estados de ánimo positivos. Después de un entrenamiento en *mindfulness,* Franco, Almutio, López-González, Oriol y Martinez–Taboada (2016) lograron disminuir los niveles de agresividad e impulsividad entre adolescentes en el aula, y Justo, Mañas y Soriano (2014) observaban niveles más altos de creatividad gráfica entre alumnos de Bachillerato. Amutio-Kareaga, Franco, Gázquez y Mañas (2014) notaban la existencia de mejoras significativas en los niveles de autoeficacia en el rendimiento escolar, así como en los estados de relajación básica, conciencia plena y energía positiva, y una reducción del estrés percibido.

Los modelos basados en *mindfulness* hacen hincapié en la importancia de experimentar emociones, permitiendo que todas las experiencias emocionales se produzcan, incluso las que son negativas y dolorosas (Alonso, 2012). La regulación emocional es inherente a la práctica de la atención plena (Roemer y Orsillo, 2003). La práctica del *mindfulness* ayuda a las personas a desvincularse progresivamente de sus pensamientos y procesos emocionales, convirtiéndose en un mecanismo útil y eficaz en la regulación emocional (Martín-Asuero, 2005; Martín-Asuero y García Banda, 2007).

Desde el enfoque de la atención plena, las emociones que nos perturban se describen como aquellas que obstaculizan la capacidad de ser consciente en el aquí y ahora. Simón (2013) destaca que las emociones difíciles conducen al sufrimiento, lo que desemboca en comportamientos inadecuados y problemas en las relaciones personales. En este sentido, la respuesta habitual de las personas a las emociones perturbadoras es la de suprimir o evitar tal emoción o implicarse excesivamente en las mismas. Sin embargo, cuando estas emociones son abordadas con una actitud *mindfulness,* el individuo puede darse cuenta de que hay una tendencia a reaccionar automáticamente a cada emoción. De esta forma, podríamos cambiar la respuesta a la tendencia sin participar personalmente en cada emoción que sintamos (Vallejo, 2008; Ramos, Enríquez y Recondo, 2012; Ramos, Hernández y Blanca, 2009). La práctica de la meditación en las emociones implica un cambio en la forma en que nos relacionamos con la experiencia emocional interna en lugar de la modificación de esa experiencia. Por lo tanto, la atención plena nos va a conectar con nuestras emociones de una manera compasiva y no reactiva. La práctica de la meditación genera la autorregulación emocional (Márquez y Mestre, 2012).

Las personas con desajuste emocional tienen un perfil caracterizado por una alta atención a sus emociones, una baja claridad emocional y la creencia de que no pueden cambiar sus estados emocionales (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). Así pues, la pregunta que se plantea es cómo el *mindfulness* afecta a un mayor desarrollo de las habilidades emocionales.

Ramos, Hernández y Blanca (2009) investigan la eficacia de un programa combinado (*mindfulness* e inteligencia emocional). Tras el entrenamiento, los participantes mostraron una menor tendencia a culparse a sí mismos y a otros frente a las dificultades, así como una planificación para afrontar los problemas cotidianos, y una mayor capacidad de apreciar lo positivo.

Enríquez, Ramos y Esparza (en prensa), en una muestra de 72 estudiantes universitarios en México, validaron el programa PINEP (que integra *mindfulness* e inteligencia emocional) que se llevó a cabo durante un período de ocho semanas, obteniendo diferencias significativas en las variables del grupo experimental con respecto a la regulación emocional. Los participantes tuvieron puntuaciones más altas en la planificación de soluciones a sus problemas cotidianos, incrementando su capacidad para reparar sus propios estados emocionales. Además, se detectó una disminución en los niveles de agotamiento.

Ramos, Jiménez y Lopes (2014) analizaron el efecto de *mindfulness* en un doble sentido, como estado y como rasgo, diferenciando el estado *mindfulness* inducido experimentalmente de forma transitoria de *mindfulness* como rasgo personal que caracteriza a la forma natural en que el individuo se relaciona con su entorno. *Mindfulness* rasgo se asoció con menos pensamientos intrusivos 24 horas después de la inducción del estrés, pero sin cambios en el afecto inmediatamente después del estresor agudo. La inducción experimental de un estado *mindfulness* mostró un patrón opuesto: se asoció con un mejor afecto inmediatamente después del estresor, pero sin afectar pensamientos intrusivos 24 horas después. Estos resultados ponen de relieve la importancia de diseñar intervenciones basadas en *mindfulness* que impliquen no solo la práctica intensiva, sino también una formación específica que ayude a las personas a utilizar *mindfulness* para hacer frente a estresores agudos.

Páez Gómez, Ramos-Díaz y Hernández-Osorio (2016) explicaban que con un programa de entrenamiento basado en la combinación de ejercicios de atención plena e inteligencia emocional de solo ocho semanas se pueden provocar cambios significativos en varios parámetros inmunológicos en pacientes sanos.

Método

El reto y objetivo de este estudio ha sido comprobar si a través del programa PINEP podemos trasladar esta actitud *mindfulness* al ámbito educativo, y concretamente a los profesores, con la intención de aumentar la inteligencia emocional percibida. La variable dependiente es la Inteligencia Emocional y la variable independiente es el *mindfulness* como herramienta de gestión emocional.

PINEP (Ramos, Recondo y Enríquez, 2012) es un programa abierto y flexible que puede ampliarse y reducirse con el fin de adaptarse a las características del grupo y a la formación que este necesite, e incluye el entrenamiento de la mente de dos maneras. Por un lado, incorpora la dinámica de otros programas básicos de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 1990; 2003). Al mismo tiempo, hace uso de *mindfulness* como la herramienta que permite a los participantes entrar en contacto con su propia experiencia emocional (tanto positiva como negativa), lo que posibilita el abordaje compasivo y la toma de cierta perspectiva (desidentificación) sobre la situación emocional a la que cada participante está siendo expuesto. Esto permite ganar cierta autonomía en la toma de decisiones, más allá de los condicionamientos y automatismos aprendidos.

Para el desarrollo de este programa se seleccionan diferentes situaciones emocionales, tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal. Estos ejercicios requieren habilidades emocionales de menor a mayor complejidad (percepción, expresión, comprensión, facilitación y regulación emocional), basadas en la definición de la Inteligencia Emocional propuesta por Salovey y Mayer (1997).

Estudio empírico

El estudio consiste en la aplicación del programa PINEP adaptado y ampliado a la formación del profesorado, a través de tres cursos ofrecidos en colaboración con dos Centros de Entrenamiento de Profesores de la Junta de Andalucía en la provincia de Málaga desde octubre a diciembre 2014.

El programa consiste en la presentación de una serie de ejercicios de naturaleza experiencial, con la incorporación de la Atención Plena, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional del docente.

Objetivos específicos

Verificar el efecto del programa PINEP sobre la inteligencia emocional percibida. La medición buscaba averiguar si había una mejora en cuatro factores: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal, evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal, uso de las emociones o asimilación emocional y, por último, regulación de las emociones. Por eso defendemos la hipótesis de que el programa PINEP mejora la inteligencia emocional percibida.

Muestra

Se contaba con una muestra inicial de 90 profesores (grupo experimental) que realizarán el curso de formación de PINEP y 90 profesores (grupo control) que no

recibirán ninguna instrucción al respecto. Un total de 180 profesores (16% de infantil, 28% primaria, 18% secundaria, 19% bachillerato, 7% pedagogía terapéutica, 6% formación profesional, 5% orientación educativa y 1% enseñanzas especiales; 80% mujeres y 20% hombres), con una edad media de entre 41-50 años (rango 25-60), de los que un 70% contaba con más de 10 años de experiencia como docentes.

Cada profesor del grupo experimental tuvo que elegir a otro docente del mismo curso, ciclo y centro educativo para que colaborara en este estudio como docente del grupo control. Solo en el caso de que no hubiese habido otra línea formativa del mismo curso en el centro escolar, el docente del grupo control pudo ser elegido de otro curso del mismo nivel y/o, en su caso, del mismo curso pero de otro centro educativo de la misma zona.

Procedimiento

Este estudio sigue un diseño *pretest-postest* con grupo control. Los cuestionarios se administran antes y después del programa de entrenamiento. Todos los participantes autorizarán un consentimiento informado antes de su participación en el estudio.

El curso de formación del programa PINEP con el profesorado consistía en 9 sesiones presenciales de tres horas de duración (dos horas y media de formación y 20 minutos de descanso a mitad de la sesión).

Todas las sesiones tuvieron la siguiente estructura:

- Breve introducción teórica del tema propuesto para la sesión.
- Ejercicios de mindfulness.
- Ejercicios PINEP. Exposición a los sujetos a distintas situaciones emocionales frecuentes en el aula para afrontarlas desde la atención plena.
- Diario emocional. Registro emocional con respecto a la experiencia personal de la práctica.
- Tareas para casa. Registro semanal de la práctica de mindfulness.

- *Instrumentos*

- Para evaluar las variables consideradas en este estudio se administran los siguientes cuestionarios:

1. Cuestionario socio-demográfico y laboral de elaboración propia.

2. Cuestionario WLEIS *(Wong and Law´s Emotional Intelligence Scale)* de Law y Wong (2002). En este caso se utilizó la versión castellana de Fernández-

Berrocal, Pérez, Repetto y Extremera (2004). Se trata de una escala de medida de auto-informe compuesta por 16 ítems con una escala tipo Likert de siete puntos que evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido. De acuerdo con su estructura factorial, se estudian cuatro factores: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (cuatro ítems), evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (cuatro ítems), uso de las emociones o asimilación (cuatro ítems) y regulación de las emociones (cuatro ítems). La consistencia interna informada de cada una es, respectivamente: 0,87; 0,90; 0,84 y 0,83 (Wong *et al.,* 2002).

Resultados

Para saber si hay diferencias entre el pre y post-test en el grupo experimental, hemos llevado a cabo el T-Test para muestras relacionadas (con SPSS.22) y podemos ver a continuación en la tabla que la información clave es el nivel de significación bilateral o nivel crítico (p) que muestra la probabilidad de que no haya diferencias (o se acepta la hipótesis nula). Así, todos los valores son <0,05, luego rechazamos la hipótesis nula (igualdad de medias), con lo que aceptamos la alternativa (Murillo Torrecilla y Martínez-Garrido, 2012).

TABLA: *t-Test: Cuestionario WLEIS*

	t-Test Grupo Control				*t-Test Grupo Experimental*			
Variable	M	DE	t	p	M	DE	t	p
Percepción intrapersonal	,058	,498	,973	,334	,364	,635	4,723	,000
Percepción interpersonal	,080	,370	1,789	,078	,202	,533	3,092	,003
Asimilación emocional	,011	,495	,182	,856	,286	,582	4,085	,000
Regulación emocional	,081	,569	1,173	,245	,547	,659	6,896	,000
Inteligencia Emocional total	,055	,315	1,432	,157	,349	,437	6,502	,000

De la tabla podemos resumir:

- Percepción Intrapersonal: t (67)= 4,7; p < 0,001
- Percepción Interpersonal: t (66)= 3,1; p = 0,003
- Asimilación Emocional: t (66)= 4,1; p < 0,001
- Regulación Emocional: t (68)= 6,9; p < 0,001
- Inteligencia Emocional total: t (65)= 6,5; p < 0,001

Había una mortalidad experimental de 26,2%, es decir, una media de 24 de los 90 profesores que componían el grupo experimental no terminaban la formación o sus cuestionarios no eran válidos.

Discusión de los resultados

Al analizar estos resultados del test WLEIS se puede concluir que hay diferencias significativas en la inteligencia emocional percibida entre el pre y post-test experimental. En otras palabras, podemos postular que esta diferencia se debe a la formación recibida.

Al hacer el cálculo del tamaño del efecto (Cohen) de las diferentes variables se obtuvieron valores de entre 0,21 y 0,41. Un tamaño del efecto entre 0,2 y 0,3 se considera pequeño, mientras un valor de 0,5 se considera mediano.

Para saber si hubo diferencias entre el pre y post test en el grupo control, también hemos llevado a cabo el t-Test para muestras relacionadas y hemos podido comprobar que todos los valores son >0,05. Es decir, no hay diferencias en la inteligencia emocional percibida entre el pre y post-test control. En otras palabras, el grupo control no ha mostrado niveles significativos entre el pre y post-test en el t-Test. Esto es lo que esperábamos, ya que el grupo control no había sido objeto de formación.

Los resultados del estudio muestran que el programa PINEP tiene un efecto positivo sobre la inteligencia emocional percibida. La diferencia estadística entre el pre y post-test del grupo experimental es muy significativa, y el margen de error y la desviación, pequeña. Por tanto, podemos suponer que la formación ha mejorado la inteligencia emocional percibida. Esto está respaldado por el hecho de que los valores del grupo de control no han experimentado ningún cambio significativo entre el pre y post-test.

Conclusiones

Tras revisar los resultados podemos concluir que el entrenamiento en PINEP tiene un impacto en la forma en la que los profesores se relacionan con sus emociones. En concreto, el efecto de la atención plena podría reflejarse en los siguientes aspectos:

Mindfulness se traduce en una forma de abrirse más ampliamente a la experiencia emocional y aumentar tanto la percepción emocional intrapersonal como interpersonal. Al mismo tiempo conduce a una mejor regulación y asimilación emocional.

Más específicamente, un incremento en la percepción intrapersonal se interpreta como una mejora en la habilidad del grupo experimental para reconocer conscientemente sus emociones, identificar lo que sienten y ser capaces de ponerle una etiqueta verbal. De la misma manera, un aumento en la percepción interpersonal facilita la capacidad de percibir los estados emocionales de otras personas, así como el comprender cómo estas emociones les afectan a nivel personal, las consecuencias y reacciones que les provocan.

El aumento en la capacidad de asimilación emocional se interpreta como mejor habilidad para hacer uso de las emociones con el fin de facilitar diferentes procesos cognitivos; por ejemplo para fijar metas, motivarse o tomar decisiones. Finalmente, los cambios positivos en la regulación emocional representan la habilidad de dirigir y manejar las emociones, tantos positivas como negativas, de forma eficaz.

Futuras líneas de investigación:

Estos resultados permiten concluir que la inteligencia emocional percibida aumenta tras la aplicación del programa PINEP, y ahora cabe preguntar qué efecto tendrá este aumento en las vidas de los participantes.

Investigaciones previas han puesto de manifiesto que la inteligencia emocional está relacionada con una mejora en la forma de afrontar el estrés y al agotamiento, así como en una mayor frecuencia de las emociones positivas. Las emociones positivas implican que el profesor hará frente a situaciones difíciles en el aula de manera exitosa, y esta mejora en el ambiente de la clase y la sensación de seguridad contribuirán a la felicidad y al bienestar del estudiante. También hay una menor tendencia a culparse a sí mismos y a otros frente a las dificultades, y una mayor planificación para afrontar los problemas cotidianos y apreciar lo positivo. Estas emociones positivas también aumentarán los resultados de aprendizaje (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Regina y Salovey, 2010; Emmer, 1994; Birch y Ladd, 1996; Seligman, 2005; Ramos, Hernández y Blanca, 2009; Sutton y Whealey, 2003).

Por tanto, quedaría por determinar cómo el programa PINEP puede afectar a todas estas variables que normalmente están asociadas al desarrollo de la inteligencia emocional, y comprobar si los maestros que tienen una mayor inteligencia emocional estarán más capacitados para enseñar la inteligencia emocional a sus estudiantes.

En resumen, PINEP ha mostrado su eficacia para el desarrollo da la inteligencia emocional percibida en profesores, y resulta prometedor analizar los efectos concretos de dicho programa en el desarrollo personal y profesional de los participantes.

Referencias bibliográficas:

Alonso, M.M. (2012). Mindfulness en el tratamiento de los trastornos de ansiedad. En M.T. Miró y V. Simón (eds.), *Mindfulness en la práctica clínica*. Bilbao 5, 81-140.

Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimineto escolar. *Universitas Psychologica. Bogotá Columbia, 4*(2), 15-25.

Arguis, R. (2014). Mindfulness y Educación: aprendiendo vivir con atención plena. *Mindfulness y Ciencia*. Madrid: Alianza, 129-149.

Birch, S.H. y Ladd, G.H. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children´s early school adjustment. The role of teachers and peers. En J. Juvennon y K. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding children´s school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 199–225.

Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Regina M. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools 47:*406–417. doi 10.1002/pits.20478.

Dalai Lama y Cutler, H.C. (1998). *The art of happiness. A handbook for living*. London: Hodder and Stoughton.

Davidson R.J. y Kabat-Zinn, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine 65*, 564-570.

Delgado, L., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, H. y Vila, J. (2010)**.** Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioural Psychology/Psicología Conductual, Vol. 18*, N 3, 511-532.

Emmer, E.T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education, 6,* 65–69.

Enríquez, H. (2011). *Inteligencia emocional plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Málaga.

Enríquez, H., Ramos, N. y Esparza, O. (en prensa). The PINEP program: Its impact on changing student emotional regulation.

Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 33,* 1–10.

Fernández-Berrocal, P., Pérez, J.C., Repetto, E. y Extremera, N. (2004). Una comparación empírica entre cinco medidas breves de inteligencia emocional percibida. En *Proceedings of VII European Conference on Psychological Assessment*. Málaga: European Association of Psychological Assessment, 61.

Franco, C., Mañas, I., Cangas, A.J., Moreno, E. y Gallego, J. (2010). Reducing teachers psychological distress through mindfulness training. *Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 655-666.

Franco, C., Mañas, I. y Soriano, E. (2014). Improving the graphic creativity levels of Latin American high school students currently living in Spain by means of a mindfulness program. *Elsevier Ltd*. Recuperado de doi:10.1016/ ¡.sbspro.2014.04.303.

Franco, C., Amutio, A., Lopez-Gonzalez, L., Oriol, X. y Martinez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in Psychology. 7*:1385, doi:10.3389/fpsyg.2016.01385.

Hölzel, B., Lazar, S.W., Gard, T., Schuman-Oliver, Z, Vago, D.R. y Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanism of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science, 6*(6), 537-559.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell Publishing.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness based intervention in context: Past, present and future. *Clinical Psychology, Science and Practice, 10,* 144-156.

Kemeny, M.E. *et al*. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behaviour and promotes prosocial responses. *Emotion, 12*(2), 338-350.

López-González, L. y Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cult. Educ. 28,* 130-156, doi: 10.1080/11356405.2015.1120448.

Mañas, I., Franco, C. y Justo, E. (2001). Reducción de los niveles de estrés docente y los dias de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiemto en mindfulness. *Clínica y Salud, 22*(2), 121-137.

MAPPG (2014). *Mindful Nation UK*. London: The Mindfulness Initiative.

Márquez, L. y Mestre, J. (2012) Mindfulness: sobre la gestión y evocación de emociones. *Asociación de Motivación y Emoción*. Recuperado de https:// researchgate.net

Martín-Asuero, A. y García de la Banda, G. (2005). Aplicación de la técnica MBSR para reducir el malestar psicológico en el entorno laboral. *Gestión práctica de riesgos laborales, 21*, 22-26.

Martín-Asuero, A. y García de la Banda, G. (2007). Las ventajas de estar presente: desarrollando una conciencia plena para reducir el malestar psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(2), 369-384.

Murillo Torrecilla, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Madrid: UAM Ediciones.

Páez-Gómez, M., Ramos-Díaz, N. y Hernández-Osorio, S.M. (sometido para su publicación). *Valoración de parámetros inmunitarios tras un programa integrado de Mindfulness e Inteligencia Emocional*.

Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012). *Practica la Inteligencia Emocional Plena*. Barcelona: Kairos.

Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive emotional processes of adaptation to an acute estresssor. *Cognition and emotion*, *21*, 758-772.

Ramos, N., Hernández S.M. y Blanca, M.J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés, 15*(2-3), 119-289.

Ramos, N.S., Jiménez, O. y Lopes, P.N. (2014). Influence of mindfulness on coping with an acute stressor: A laboratory study. *Psicotherma, 26*(4). 505-510.

Roemer, L. y Orsillo, S.M. (2003). Mindfulness: A promising intervention strategy indeed of further study. *Clinical Psychology, 10*(2), 172–178.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1997). *Educational Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.

Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the new positive psychology to realize* your potential for lasting fulfillment. New York: Free Press.

Simón, V. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia, 66/67*, 5-30.

Simón, V. (2013). *Aprender a practicar mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.

Sutton, R.E. y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, *15*(4), 327.

Vallejo, M.A. (2008). Mindfulness o atención plena: de la meditación y la relajación en la terapia. En F. J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide, 225-241.

Weare, K. (2014). *Evidence for mindfulness: Impacts for wellbeing and performance of school staff*. University of Exeter. Recuperado de https://mindfulnessinschools.org.

Wong, C.S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly, 13*, 243–274.

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Impacto de una intervención breve basada en mindfulness *en niños: un estudio piloto*

Carlos GARCÍA-RUBIO
Teodoro LUNA JARILLO
Ruth CASTILLO GUALDA
Raquel RODRÍGUEZ-CARVAJAL

RESUMEN

En la última década el interés por los efectos de la práctica de *mindfulness* ha sido exponencial. Sin embargo, todavía es escasa la investigación sobre sus efectos en el contexto escolar. Este estudio piloto examinó la efectividad de una intervención breve basada en *mindfulness* en estudiantes de primaria. Se diseñó un estudio pre-post aleatorizado a nivel de clase con un grupo control. Se investigaron sus efectos sobre distintos síntomas internalizantes y externalizantes, las habilidades de *mindfulness* y el rendimiento académico. El grupo de *mindfulness* comparado con el grupo de control disminuyó sus puntuaciones en problemas de conducta, aumentó en relajación y mostró una mejora en sus relaciones sociales. Su rendimiento académico se mantuvo, mientras en el grupo control descendió. Se discuten posibles explicaciones y líneas futuras de investigación.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, Colegio, Síntomas internalizantes, Síntomas externalizantes, Rendimiento académico, Niños.

Datos de contacto:

Carlos García Rubio.
Aula PIF. Facultad de Psicología.
Universidad Autónoma de Madrid.
C/ Ivan Pavlov, 6.
28.049 - Madrid (España).
Correo electrónico:
carlos.garciar@uam.es
garciarubio.carlos@gmail.com.

Recibido: 20/07/2016
Aceptado: 28/10/2016

Impact of a Brief Mindfulness-based Intervention among Children: Pilot Study

ABSTRACT

Interest in the effects of mindfulness practice has been exponential in the last decade. However, very little research has been conducted into its effects in the school context. This pilot study examined the effectiveness of a brief mindfulness-based intervention among elementary students. A pretest-posttest design randomized at student class level with a control group was used to test the effects on internalizing and externalizing symptoms, mindfulness skills, and

academic performance. Compared to the control group, students in the mindfulness group had significantly lower scores in behavioral problems, higher relaxation, and better social interactions. While academic performance was maintained in the mindfulness group, it decreased in the control group. Possible explanations and future research are discussed.

KEYWORDS: Mindfulness, School-based intervention, Internalizing symptoms, Externalizing symptoms, Academic performance, Children.

Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto

La escuela del siglo XXI tiene entre sus objetivos el desarrollo positivo de los niños y adolescentes. El desarrollo positivo comprende la consecución de un adecuado rendimiento académico y la adquisición de una serie de competencias socio-emocionales y habilidades mentales que les permitan experimentar un estado de bienestar con uno mismo y con los demás (Davidson *et al*., 2012). En la misma línea, el desarrollo positivo en la escuela implica el cultivo de la competencia *aprender a ser* (Delors *et al*., 1997).

Las intervenciones basadas en la educación socioemocional han mostrado ser eficaces para facilitar el desarrollo de las competencias socio-emocionales y mejorar el rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). En los últimos años, bajo el paraguas del área de la educación socioemocional, se está extendiendo la implementación de intervenciones basadas en *mindfulness* (MBIs; *Mindfulness-based interventions)* adaptadas al contexto escolar (Felver, Celis de Hoyos, Tezanos y Singh, 2016). Sin embargo, la investigación sobre su efectividad todavía es escasa.

Mindfulness se define como una forma especial de prestar atención al momento presente con una actitud sin juicio, con curiosidad, aceptación y amabilidad (Bishop *et al*., 2004). En la actualidad, las MBI implementadas en el contexto escolar se están desarrollando con el objetivo de dotar a los más jóvenes de habilidades para gestionar el estrés y mejorar en general sus habilidades socio-emocionales, cognitivas y comportamentales (Felver *et al*., 2016). Un meta-análisis reciente muestra que son eficaces para el incremento en las habilidades de atención, la disminución del estrés percibido, la promoción de la autorregulación ante situaciones estresantes, el incremento de la resiliencia y la disminución de los comportamientos agresivos (Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach, 2013).

La infancia tardía, o adolescencia temprana, es un periodo propicio para el desarrollo de intervenciones basadas en *mindfulness* en el ámbito escolar. Este

periodo de desarrollo es un etapa relevante en la transición de la infancia a la adolescencia, donde la personalidad de los niños, los comportamientos y las competencias empiezan a consolidarse (Collins, 1984). En esta etapa se producen cambios relevantes en la conformación funcional y estructural del cerebro, siendo este muy susceptible a la influencia de las experiencias ambientales (Davidson *et al*., 2012). Dotar a los niños de habilidades que les permitan tener un funcionamiento óptimo en el día a día parece tener una influencia relevante sobre su desarrollo presente y futuro (Moffit *et al*., 2011).

En la pre-adolescencia, los síntomas externalizantes -como los problemas de conducta- y los síntomas internalizantes -como la ansiedad o el afecto negativo- son comunes (Keenan, Feng, Hipwell y Klostermann, 2009). Muchos pre-adolescentes presentan altos niveles de ansiedad y/o problemas de conducta que, sin cumplir criterios diagnósticos clínicos, les suponen restricciones en su vida diaria (Oland y Shaw, 2005).

Los síntomas internalizantes en la infancia tardía tienden a ser persistentes si no son tratados, siendo importantes predictores de ansiedad y depresión en la adolescencia (Keenan *et al*., 2009). La presencia de síntomas externalizantes en la infancia tardía, como son los comportamientos disruptivos, son predictores de riesgo de desarrollo de dificultades psicosociales posteriores (Moffit *et al*., 2011). Los comportamientos disruptivos a lo largo de la infancia se suelen incrementar en la adolescencia y correlacionan con dificultades académicas futuras, mientras que los niños con menores ratios de comportamientos disruptivos en la escuela suelen presentar una actitud más predispuesta a aprender, un mayor rendimiento académico y mejores relaciones sociales (Felver, Frank y McEachern, 2014). Por tanto, el desarrollo y la presencia de habilidades socio-emocionales en edades tempranas, que faciliten el afrontamiento efectivo de los estresores diarios, promueve el bienestar psicológico y una actitud resiliente a lo largo del ciclo vital (Greenberg y Harris, 2012).

Ante lo expuesto, se hacen necesarios programas de prevención primaria que ofrezcan la posibilidad de dirigirse a grandes porcentajes de población joven en la etapa de la pre-adolescencia, con el objetivo de promover el desarrollo socio-emocional y cognitivo. En este sentido, el centro educativo puede ser un contexto privilegiado que ofrece un espacio universal para la implementación de programas de prevención primaria durante un periodo especialmente relevante (Hale, Fitzgerald-Yau y Viner, 2014).

En el presente estudio piloto se ha diseñado una intervención breve basada en *mindfulness* adaptada al contexto escolar para estudiantes de 6º de Primaria. El objetivo de este trabajo es estudiar el efecto de la intervención sobre 1) un conjunto de síntomas internalizantes y externalizantes, 2) las habilidades de *mindfulness*

-conciencia del momento presente y actitud de aceptación y no juicio a los pensamientos, sensaciones y emociones- y 3) el rendimiento académico, así como 4) valorar su viabilidad y aceptación. Aunque los estudios sobre la eficacia del ejercicio de *mindfulness* en el contexto escolar son cada vez más frecuentes, prácticamente todos los estudios se han realizado en países de habla inglesa (Felver *et al.*, 2016). Hasta la fecha son casi inexistentes los estudios realizados en el ámbito escolar español en cursos de educación primaria.

Se hipotetiza que la intervención breve basada en *mindfulness:* a) será viable y aceptada por la comunidad educativa, b) disminuirá los síntomas internalizantes (estados emocionales negativos), c) reducirá los comportamientos externalizantes (problemas de conducta, inatención, hiperactividad), d) aumentará las habilidades de *mindfulness* y e) ayudará en la mejora del rendimiento académico.

Método

Diseño

El presente estudio es un estudio cuasi-experimental pre-post con un grupo experimental y un grupo control. Se aleatorizó la asignación de una clase al grupo de intervención y otra al grupo control lanzando una moneda.

Participantes

La muestra total final estuvo formada por 31 alumnos de dos clases de sexto de primaria de un colegio bilingüe concertado situado en la Comunidad de Madrid. El tutor de ambas clases fue el mismo. El grupo de intervención estuvo compuesto por 16 alumnos, de los cuales 5 fueron chicas y 11 fueron chicos (M: 11,06 y DT: 0,25). El grupo de control estuvo compuesto por 15 alumnos, de los cuales 6 fueron chicas y 9 fueron chicos (M: 11,27 y DT: 0,46).

Procedimiento

Se diseñó una intervención breve basada en *mindfulness* de 4 sesiones. Se solicitó a los padres el consentimiento informado para la participación de sus hijos en el estudio. Todos los padres dieron su consentimiento para la participación de sus hijos.

La intervención en su conjunto fue llevada a cabo durante seis semanas lectivas pertenecientes al tercer trimestre del curso escolar 2013/2014. La evaluación pre-test se realizó una semana antes del inicio de la intervención y la evaluación post-test se realizó una semana después de su finalización.

El programa fue implementado con periodicidad semanal por un instructor externo experto en *mindfulness* con experiencia en la implementación de programas de *mindfulness* en el contexto escolar. Además, dos veces durante la semana el tutor ponía distintos audios con meditaciones con una duración de 5 a 10 minutos grabadas por el instructor externo en un horario conveniente para él. Las meditaciones grabadas eran iguales a la meditación que se había desarrollado en la sesión inmediatamente anterior.

Medidas

Evaluación del profesor

Síntomas externalizantes. Se usó la versión abreviada para profesores (CTRS-28) del *Conners Teacher Rating Scale-Revisited* (CTRS-R-1998) validado en su versión española por Campos, García, Gamissans y Santacana (2002). Consta de 28 ítems, presentada en una escala Likert de cuatro opciones: nada (0), poco (1), bastante (2) y mucho (3). Mide tres factores: *problemas de conducta, problemas de atención/pasividad e hiperactividad*. El profesor rellena una evaluación por alumno y tiempo. Sus índices de fiabilidad y validez son adecuados.

Entrevista semi-estructurada. Tres semanas después de finalizar la intervención en el grupo experimental, se realizó una entrevista semi-estructurada al tutor de ambas clases. En ella se recogió su percepción subjetiva sobre la viabilidad y aceptación, efectos beneficiosos, efectos perjudiciales, impresión general y potencialidad de la intervención breve basada en *mindfulness*.

Evaluación de los niños

Síntomas internalizantes. Se usó la versión validada al español del *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (Pons-Salvador, Frías y Del Barrio, 1994) para medir la presencia de un estado emocional negativo generalizado. Aunque inicialmente fue desarrollado para evaluar ansiedad, actualmente es ampliamente utilizado para medir la presencia de un estado emocional negativo generalizado. Fue usada únicamente la escala de ansiedad-rasgo con tres opciones de respuesta (*nada, algo, mucho*). Presenta buena consistencia interna y fiabilidad.

Mindfulness. Se usó una traducción de la escala CAMM (*Child and Adolescent Mindfulness Measure;* Greco, Baer y Smith, 2011) diseñada específicamente para evaluar la habilidad de *mindfulness* en niños y adolescentes. Consta de 10 ítems. Su estructura es unifactorial, y sus índices de validez y fiabilidad son adecuados.

Rendimiento académico. Para evaluar el rendimiento académico se utilizó el rendimiento en la asignatura de matemáticas en el segundo trimestre (pre) y en el tercer trimestre (post). La nota varía de 0 a 10, siendo 0 la mínima y 10 la máxima.

Aceptación y viabilidad. Para evaluar la aceptación y viabilidad de la intervención se diseñó una valoración que rellenó cada alumno del grupo experimental.

Análisis estadísticos

Se realizó una *t-student* para muestras independientes para calcular si había diferencias de medias en cualquiera de las variables entre los grupos experimental y control en el nivel pre. Ante la ausencia de diferencias entre grupos, se llevó a cabo el análisis principal para cada una de las variables de interés para investigar el efecto de la intervención. Se calcularon distintos ANCOVAs para testar la interacción entre los efectos del tiempo y el grupo (tiempo x grupo) en las variables estudiadas. El umbral de significación de $p<0,05$ fue utilizado en todas las pruebas estadísticas. Además, dado que parte de la estadística actual recomienda interpretar los resultados de acuerdo al tamaño del efecto (Cumming, 2014), se calculó el eta cuadrado parcial (parcial η^2). Los valores 0,01, 0,06 y 0,14 representan tamaños del efecto pequeño, medio y fuerte respectivamente (Olejnik y Algina, 2000). Los datos fueron analizados con el programa SPSS v.22.

Programa

La intervención constó de 4 sesiones de aproximadamente 50 minutos de duración (una clase lectiva). Se desarrolló íntegramente en el aula y en horario escolar. Los módulos, prácticas, objetivos y conceptos relativos a *mindfulness*, y la práctica semanal trabajados en cada sesión se encuentran expuestos en la Tabla 1.

Resultados

Diferencias antes de la intervención (t de student)

No se encontraron diferencias en el tiempo pre entre los grupos experimental y control en ninguna variable. Edad (t(29)=-1,52, p=0,141), síntomas internalizantes (t(29)=0,19, p=0,857), problemas de conducta (t(29)=0,91, p=0,371), desatención/pasividad (t(29)=0,51, p=0,615), hiperactividad (t(29)=0,27, p=0,792), *mindfulness* (t(29)=-0,486, p=0,898), rendimiento académico (t(29)=-0,079, p=0,937).

Sesión	*Tema - Módulo*	*Práctica*	*Objetivos centrales*	*Conceptos asociados a mindfulness*	*Práctica entre semana*
1	Atención a la respiración	*Mindfulness* en la respiración (usando el símil de estar quieto y atento como una rana)	Dar a conocer qué es *mindfulness* Familiarizar con la importancia de la atención en el día a día Tomar conciencia de la importancia de la respiración Crear clima de participación y validación	Definición de *mindfulness* Atención orientada Momento presente Observar Curiosidad Conciencia de la respiración No reaccionar Amabilidad Participar, expresar y compartir Conexión con uno mismo	Audio de *mindfulness* en la respiración (dos veces a la semana)
2	Atención a los sentidos y a las sensaciones	*Mindfulness* en la respiración breve Comida consciente Exploración corporal	Toma de contacto con los sentidos Toma de contacto con las sensaciones más allá de la respiración Identificación y reconocimiento emocional Crear clima de participación y validación	Observar Atención orientada Curiosidad Conciencia de la respiración Conciencia de las sensaciones corporales Conciencia al comer No reaccionar	Audio de exploración corporal (dos veces a la semana)
3	Regulación emocional y amabilidad	Exploración corporal breve Reconocimiento de pensamientos y emociones *Mindfulness* en una emoción difícil Práctica de la pelota (amabilidad con uno mismo y los demás)	Promover la identificación, reconocimiento y regulación cognitiva y emocional Promover autorregulación conductual Desarrollo de amabilidad con uno mismo y los demás Promover y experimentar la aceptación y el no juicio Crear clima de participación y validación	Atención orientada Observación sin juicio y amable Responder vs. Reaccionar Impermanencia Aceptación vs. Evitación Amabilidad con uno mismo Amabilidad con los demás	Audio de *mindfulness* en los sentidos (dos veces a la semana) «Mi mapa del tiempo emocional» (reconocimiento emocional e impermanencia)
4	Resumen	*Mindfulness* en la respiración breve Mapa del tiempo emocional	Consolidación de todos los aspectos aprendidos Practica en el día a día Compartir / Clarificar dudas	La práctica en el día a día	Audio a elegir por profesor y alumnos (dos veces a la semana)

TABLA 1. *Programa de la intervención breve basada en mindfulness*

Efectividad del programa (ANCOVA)

Con el objetivo de testar el efecto del tiempo x grupo en el tiempo 2 entre el grupo experimental y control, se llevó a cabo un análisis ANCOVA (las medidas en el tiempo 1 fueron introducidas en el análisis como co-variables; ver Tabla 2). Se encontraron diferencias significativas para la variable problemas de conducta (síntomas externalizantes) $F(1,28)=7,07$, $p<0,05$, $\eta^2=0,21$, y para la variable rendimiento académico (matemáticas) $F(1,28)=4,43$, $p<0,05$, $\eta^2=0,13$, con tamaños del efecto elevados (ver en Figura 1 y Figura 2). En el grupo experimental, las puntuaciones medias en problemas de conducta disminuyeron significativamente. En el rendimiento académico permanecieron estables, mientras en el grupo de control descendieron. No se encontraron diferencias significativas para el resto de variables (Síntomas internalizantes $F(1,28)=0,057$, $p>0,05$, $\eta^2=0,002$, Desatención/pasividad $F(1,28)=0,515$, $p>0,05$, $\eta^2=0,02$, Hiperactividad $F(1,28)=0,012$, $p>0,05$, $\eta^2=0,00$, y *Mindfulness* $F(1,28)=0,372$, $p>0,05$, $\eta^2= 0,01$.

Tabla 2. *Medias, desviaciones típicas en t de student en tiempo Pre, y ANCOVA en tiempo Post para las variables de estudio.*

		Grupo				*t* student test en tiempo Pre Medias ANCOVA tiempo Post			
		Gexp		Gcon					
Variable		M	SD	M	SD	*t*	*F* ratio	df	η^2
Edad	Pre					-,141			
Síntomas internalizantes	Pre	37,68	2,67	37,43	4,79	,857			
	Post	39,55	3,17	39,43	4,51		0,06	1	,00
Problemas de conducta	Pre	4,50	5,62	2,86	4,24	,371			
	Post	3,50	4,95	5,07	7,04		**7,07***	1	,21
Inatención/Pasividad	Pre	6,43	5,11	5,53	4,76	,615			
	Post	6,06	4,21	6,13	5,16		0,51	1	,02
Hiperactividad	Pre	4,31	3,41	4,00	3,09	,792			
	Post	4,37	3,05	4,07	4,74		0,01	1	,00
Mindfulness	Pre	25,12	6,09	26,40	8,40	,898			
	Post	29,18	6,46	28,26	7,86		0,37	1	,01
Rendimiento académico	Pre	7,56	0,95	7,61	1,05	,937			
	Post	7,56	0,91	7,05	0,97		**4,43***	1	,13

Nota: $\eta 2$ =eta cuadrado parcial;
* $p < .05$.
Gexp: Grupo experimental; Gcon= Grupo control
El test ANCOVA prueba si las diferencias de medias son estadísticamente significativas en el tiempo Post entre los grupos Exp y Gcon para cada variable, después de ser controlada su media en el tiempo Pre.

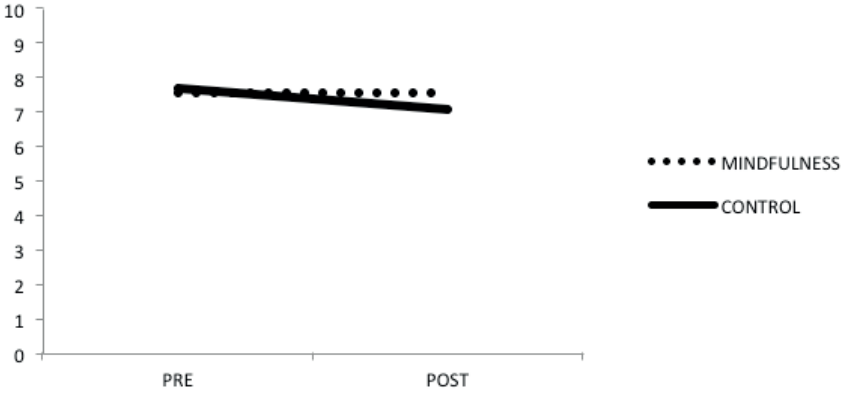


FIGURA 1. *Efectividad del programa en rendimiento académico*

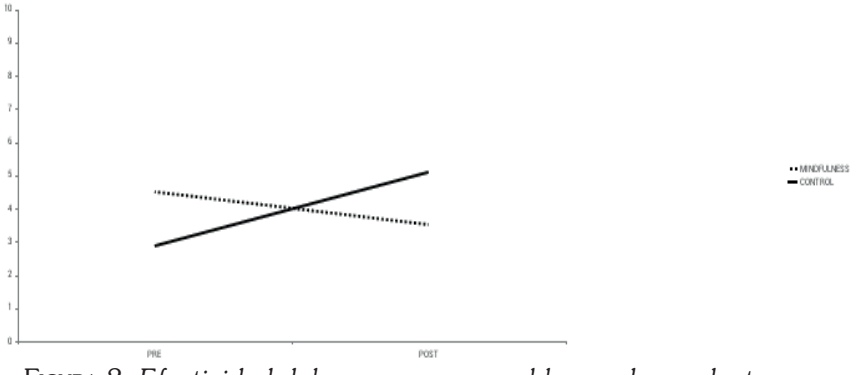


FIGURA 2. *Efectividad del programa en problemas de conducta*

Valoración de la intervención

En la Tabla 3 se refleja la evaluación de la intervención.

	M	DT
¿Te ha gustado?	9,57	0,75
¿Te ha parecido útil?	8,17	3,07
¿Se lo recomendarías a un amigo?	8,21	3,37
¿Te gustaría que se hiciese más veces en el colegio?	9,64	1,08
¿Has utilizado fuera de clase lo que has aprendido?	6,00	2,85
¿Te gustaría que hubiese sido más largo?	9,92	0,26
¿Te ayudó a sentirte más cerca de los compañeros de clase?	6,69	2,81
¿Te ayudó a ser más feliz en el colegio?	8,14	1,56
¿Te ayudó a ser más feliz en tu día a día?	7,64	2,20

TABLA 3. *Evaluación de la intervención. Aceptación y viabilidad*

Entrevista semi-estructurada

La información proporcionada por el tutor durante la entrevista se ha recogido en 5 bloques temáticos (ver Tabla 4).

Bloques temáticos	*Frases de ejemplo extraídas de la entrevista*
Viabilidad, aceptación e implementación	• "Ha sido viable…. prueba de ello es que su reacción ante la práctica fue muy buena….. te la demandan los chavales, estaban muy muy ilusionados….. ellos la demandaban y no la demandaban por perder cinco minutos, de matemáticas o inglés, no, no, la demandaban por que se encontraban bien". • "No puedo hacer ningún comentario, porque es que no ha aportado nada negativo…. no ha habido nada negativo". • "Yo soy de la opinión de que a primera hora de la mañana y a primera hora de la tarde a mí me ha demostrado que va muy bien".
Mayor duración	• "Probablemente, si este curso se hubiera implantado a lo largo de todo el curso escolar los efectos hubieran sido todavía más positivos… por eso insisto en lo que al principio he dicho. En que estos cursos deberían de haber sido a lo largo del curso escolar".
Aumento de la calma y la relajación	• "El día o los días que se hacían las prácticas… esos días ante todo los niños estaban más relajados, más tranquilos". • "Creo que más como profesor, es decir, el hecho de que uno de los aspectos positivos que yo considero es que los niños se han sentido más relajados, pues lógicamente como profesional me ha ayudado". • "Me piden que ponga las prácticas porque se sienten bien". • "Ellos se han dado cuenta que les es positivo sobre todo en el sentido de que están relajados".
Disminución de los problemas de conducta y mejora de las relaciones sociales en el aula	• "El día o los días que se hacían las prácticas... esos días... no había tantos pequeños problemillas que pudiera haber entre ellos que habitualmente hay , esos días se notaba que no los había".
Incremento de la autoconciencia, de la aceptación de uno mismo, y de la integración en la clase.	• "Claro que sí, destacaría la palabra relajación, bueno por supuesto relajación pero sobretodo insisto, conocerse a sí mismo". • "Y... hay algo que me ha llamado la atención, y es que en algunos niños con personalidades… bueno… diferentes… ha llegado admitirse como son". • "(Al aceptarse más a sí mismos)… No se sienten con tantos problemas… se sienten con más confianza… y como secundario por supuesto esto les hace relacionarse mejor…. no se sienten tan mal dentro del grupo" • "Ellos se sentían mal por no poder estar integrados en el ámbito normal… niños que son más introvertidos e infantiles…Y en ese sentido yo he visto que están más relajados y se están integrando en lo que es el ámbito general normal del aula. Ha favorecido la integración pero han sido ellos mismos, no han sido los otros quienes han colaborado a integrarse, no, no, han sido ellos mismos, para mi insisto y por tercera vez los aspectos más positivos del taller".

TABLA 4. *Información extraída de la entrevista con el tutor.*

Discusión

El objetivo principal del presente estudio fue testar la eficacia de una intervención breve basada en *mindfulness* en el contexto escolar español con niños de 6º de primaria.

Los resultados preliminares de la intervención, dados los altos tamaños del efecto obtenidos, muestran un efecto significativo sobre los problemas de conducta. Los problemas de conducta disminuyeron en el grupo experimental y aumentaron en el grupo control. Por su parte, los alumnos del grupo experimental mantuvieron su rendimiento académico, mientras que los alumnos en el grupo control mostraron un descenso en la nota media de matemáticas. Por lo tanto, en base a los resultados obtenidos, nuestra intervención no ha sido efectiva en la mejora del rendimiento académico, aunque sí ha evitado que decrezca, en comparación con el grupo control. Para el resto de variables evaluadas cuantitativamente los resultados muestran que la intervención no tuvo ningún efecto. Sin embargo, las apreciaciones por parte del tutor en la entrevista no son congruentes con ello y nos proveen información adicional. El tutor enfatiza un efecto consistente de calma y relajación entre los alumnos que participaron en la intervención, así como una mejora en los problemas de conducta, las relaciones sociales, la auto-aceptación y la integración en el aula y, por tanto, una mejora global en el clima emocional del aula.

Nuestros resultados concuerdan con estudios previos que han mostrado un efecto positivo de las intervenciones basadas en *mindfulness* en el contexto escolar sobre los problemas de conducta, la aceptación entre iguales y el mantenimiento o mejora del rendimiento académico (Schonert-Reichl *et al*., 2015). El control inhibitorio es un mecanismo clave en el desarrollo de la autorregulación conductual, y su mejora se encuentra asociada a la disminución en los problemas de conducta, el aumento de conductas prosociales y el aumento en el rendimiento académico (Diamond, 2013; Oberle *et al*., 2013). Una posible mejora en el control inhibitorio mediante la práctica de *mindfulness* durante la adolescencia temprana podría estar relacionada con la mejora en el rendimiento académico a través de una mejora en procesos cognitivos -la atención, la memoria de trabajo, demora de la gratificación, la planificación y la organización- y/o a través del desarrollo de la competencia social entre los alumnos -reducción de la impulsividad, aumento de la aceptación entre iguales, disminución en problemas de conducta y toma de decisiones adecuadas- (Oberle *et al*., 2013). Nuestros resultados, tomados en conjunto, sugieren una posible explicación en esta línea. Sin embargo, en nuestro estudio carecemos de una medida directa y objetiva de control inhibitorio que nos permita testar efectos explicativos mediante un análisis de mediación. Futuros estudios pueden abordar este planteamiento.

Los efectos de la intervención sobre la disminución de los estados emocionales negativos son distintos según lo informado por los niños y el profesor. De hecho, este efecto ha sido común en investigaciones previas (Zenner *et al*., 2014). Una posible explicación sobre esta ausencia de cambio puede residir en la brevedad de la intervención. Los estudios que muestran resultados en la disminución de síntomas internalizantes mediante la práctica de *mindfulness* en población joven suelen ser de mayor duración (Britton *et al*., 2014).

Por otro lado, a diferencia de lo que sucede en otros estudios (Crescentini, Capurso, Furlan y Fabbro, 2016), la intervención no tiene efectos significativos sobre la hiperactividad y la atención. Una posible explicación puede tener que ver con un posible efecto suelo que hace difícil una mejoría. Un reciente meta-análisis de *mindfulness* con jóvenes en edad escolar muestra una mayor eficacia de las intervenciones dirigidas a población clínica que a población general (Zoogman, Goldberg, Hoyt y Miller, 2014). Otra posible explicación es que la adquisición de habilidades atencionales y emocionales requiere de mayor cantidad de tiempo de intervención y medidas de seguimiento. El uso de medidas de seguimiento en futuros estudios puede aportar información muy relevante al respecto.

La intervención tampoco mostró efectos sobre el desarrollo de las habilidades *mindfulness*. Aunque una reciente revisión muestra que el instrumento utilizado en esta investigación (CAMM) es adecuado para su uso con población joven, son habituales las críticas al respecto de la dificultades para medir *mindfulness* a través de medidas de auto-informe en población joven (Pallozzi, Wertheim, Paxton y Ong, 2016).

Limitaciones del estudio y líneas futuras

Las limitaciones del presente estudio son numerosas. Las más significativas son la ausencia de seguimiento, la ausencia de aleatorización a nivel individual, una muestra muy pequeña que no permite asegurar la generalización de los resultados, la ausencia de control activo y la imposibilidad de realizar análisis de moderación y mediación. Además, la intervención no fue ciega para el profesor, lo que puede haber introducido un sesgo en su percepción de los resultados. Igualmente, puede que la brevedad de la intervención sea una limitación para poder observar el efecto de la práctica de *mindfulness* en algunas variables como la atención, la hiperactividad o los estados emocionales negativos (como la ansiedad). Futuras investigaciones deben tener en cuenta tales indicaciones para poder aportar resultados fiables en la investigación sobre *mindfulness* en el contexto escolar.

Fortalezas del estudio

El estudio presenta una serie de fortalezas. La evaluación hizo uso de medidas cuantitativas y cualitativas, así como de varios informantes. Los resultados sobre los problemas de conducta y el rendimiento académico muestran un elevado tamaño del efecto, lo que sugiere que hay una gran relación entre la intervención breve basada en *mindfulness* y los resultados obtenidos. Este resultado es valioso, puesto que los tamaños del efecto en intervenciones de aprendizaje socio-emocional en el contexto escolar suelen ser pequeños (Durlak *et al.*, 2011). Además, los resultados sobre la viabilidad, aceptación e implementación de la intervención son muy positivos y alientan a continuar con la investigación de los efectos de las MBI

en el contexto educativo español, donde la investigación longitudinal es prácticamente inexistente hasta la fecha en clases de educación primaria.

Conclusión

La investigación muestra que la implementación de las MBI en el contexto escolar parece tener un gran potencial para influir positivamente en el desarrollo óptimo durante la pre-adolescencia. Nuestros resultados contribuyen a potenciar la idea de que pueden ser desarrollados programas de prevención primaria basados científicamente en modelos de intervención en *mindfulness* con evidencia empírica, como un medio para promover el desarrollo de competencias socioemocionales y favorecer el ajuste psico-social en un período tan crítico del desarrollo. No obstante, al tratarse de un estudio piloto, los resultados deben interpretarse con cautela y ser replicados en otro tipo de muestras.

Reconocimiento: Esta investigación fue apoyada por una beca FPU (FPU13/01677) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Referencias bibliográficas

Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical psychology: *Science and practice, 11*(3), 230-241.

Britton, W.B., Lepp, N.E., Niles, H.F., Rocha, T., Fisher, N.E. y Gold, J.S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology,52*(3), 263-278.

Campos, J.A.A., García, J.S., Gamissans, J.M.E. y Santacana, M.F.I. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema, 14*(2), 350-356.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition (2015). Chicago.

Collins, W.A. (1984). *Development during middle childhood: The years from six to twelve*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S. y Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: Effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in Psychology, 7,* 805.

Cumming, G. (2014). The new statistics: why and how. *Psychological Science, 25,* 7–29.

Davidson, R., Dunne, J., Eccles, J.S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P. y Roeser, R.W. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives, 6*(2), 146-153.

Diamond, A. (2013). *Executive functions. Annual review of psychology, 64,* 135.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.

Felver, J.C., Celis de Hoyos, C.E., Tezanos, K. y Singh, N.N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness, 7*(1), 34-45.

Felver, J.C., Frank, J.L. y McEachern, A.D. (2014). Effectiveness, acceptability, and feasibility of the soles of the feet mindfulness-based intervention with elementary school students. *Mindfulness, 5*(5), 589-597.

Greenberg, M.T. y Harris, A.R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives, 6*(2), 161-166.

Hale, D.R., Fitzgerald-Yau, N. y Viner, R.M. (2014). A systematic review of effective interventions for reducing multiple health risk behaviors in adolescence. *American journal of public health, 104*(5), e19-e41.

Keenan, K., Feng, X., Hipwell, A. y Klostermann, S. (2009). Depression begets depression: Comparing the predictive utility of depression and anxiety symptoms to later depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(9), 1167–1175.

Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H. y Sears, M.R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2693-2698.

Oberle, E. y Schonert-Reichl, K.A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of applied developmental psychology, 34*(1), 45-51.

Oland, A.A. y Shaw, D.S. (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: The potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review, 8*(4), 247-270.

Olejnik, S. y Algina, J. (2003). Generalized eta and omega squared statistics: measures of effect size for some common research designs. *Psychological methods*, *8*(4), 434-447.

Pallozzi, R., Wertheim, E., Paxton, S. y Ong, B. (2016). Trait Mindfulness Measures for Use with Adolescents: a Systematic Review. *Mindfulness*, 1-16.

Pons-Salvador, G., Frías D. y Del Barrio, M.V. (1994). Propiedades Psicométricas del state-trait anxiety inventory for chidren (STAIC). *Psicológica 15*, 45–53.

Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., Lawlor, M.S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T.F. y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52-66.

Wilson, S.J. y Lipsey, M.W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American journal of preventive medicine, 33*(2), S130-S143.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*(603), 1–20.

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T. y Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*(2), 290-302.

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Mindfulness *e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA*

Luis LÓPEZ-GONZÁLEZ
Manuel ÁLVAREZ GONZÁLEZ
Rafael BISQUERRA ALZINA

Datos de contacto:

Luis López-González.
Dirección postal:
Passeig dels Tarongers, 19C.
08.860 – Castelldefels (Barcelona).
Teléfono: 659 228 620.
Correo electrónico:
luislopez@programatreva.com.

Recibido: 4/07/2016
Aceptado: 28/10/2016

RESUMEN

Investigación-acción (IA) llevada a cabo por ocho docentes más el investigador principal (IP) en un instituto de secundaria con todo su alumnado (*n* = 420). Su objetivo es el diseño, desarrollo y evaluación de 12 *Lesson Study* de relajación-*mindfulness*, que darían lugar al Programa TREVA. El proceso tuvo 6 fases: diagnóstico, hipótesis-acción, diseño del programa, realización del programa (10 semanas de formación y 12 de *lessons study*), presentación de resultados y evaluación-seguimiento. El Programa TREVA se compone de 12 *Lesson Study* semanales (9 básicas y 3 especiales). Se usaron técnicas de recogida y de análisis cualitativas y cuantitativas. Se evaluó con el modelo CIPP (*contexto, input, proceso y producto*) y los criterios de Stufflebeam. Tuvo un impacto considerable y efectos individuales y grupales positivos. Es sostenible y transportable.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, Investigación-acción, Estudiantes de secundaria.

Mindfulness and Action Research in Secondary Schools. Gestation of the TREVA Program

ABSTRACT

Action research conducted by eight teachers plus the main researcher in a secondary school with all students (n = 420) (the TREVA Program). Its objective is the design, development and evaluation of 12 relaxation-mindfulness study lessons, which would lead to the TREVA Program. The process involved six phases: diagnosis, hypothesis-action program design, implementation of the program (teacher training: 10 weeks and classroom intervention: 13 weeks), presentation of results and evaluation-monitoring. The TREVA Program consisted of 12 weekly study lessons

(nine basic and three special). Qualitative and quantitative collection and analysis techniques were used. It was evaluated with the CIPP model and Stufflebeam criteria. Several individual and group effects were observed. The impact and effectiveness of the program was high. It is sustainable and transportable.

KEYWORDS: Mindfulness, Action-Research, Secondary and High-School Students.

Introducción

La mayoría de intervenciones educativas basadas en relajación-*mindfulness* (REMIND) son adaptaciones de programas para adultos procedentes de otros ámbitos y suelen ser realizadas por expertos ajenos al centro. Es el caso del *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) que ha dado lugar al *Mindfulness Based Wellness Education (MBWE)* o del *Inner Kids Program* (Schonert-Reichl y Roeser, 2016). Eso, y la necesidad de evidencias empíricas, hace que la mayoría de estudios sobre esta temática en el contexto educativo sean diseños *quasi* experimentales, lo cual podría derivar, a la larga, en un cierto reduccionismo y empobrecimiento de dicha práctica en los centros educativos, alejándose con frecuencia de su realidad cotidiana. La investigación cualitativa puede resultar muy indicada para recoger algunos de esos aspectos importantes que suelen quedar fuera en la intervención de REMIND en el ámbito educativo (Tébar y Parra, 2015). En concreto, la investigación-acción (IA) y la *Lesson Study* (LS) son dos enfoques cualitativos muy enriquecedores, como se da a conocer en este trabajo a partir de una experiencia concreta: la gestación del Programa TREVA.

Objetivo

La finalidad del estudio es mejorar la práctica docente y el bienestar colectivo e individual en las aulas. Su objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar una intervención basada en REMIND de 12 *Lessons Study* (LS) llevadas a cabo por los propios docentes.

Planteamiento del problema

Esta IA surgió de las necesidades reales de un instituto de secundaria del extrarradio de Barcelona, que más tarde daría lugar al Programa TREVA (López-González, 2007). Hubo *dos ciclos preliminares* (CP); en el primero (CP1), 24 docentes analizaron las necesidades formativas sobre salud entre las que destacaron, además de una concreción por áreas de dicho contenido transversal, la de intervenir mediante REMIND. Durante el CP2 surgieron dos primeras ideas: a) realizar

dos talleres introductorios de yoga para docentes, y b) diseñar dos asignaturas para el alumnado que incluyeran REMIND, lo cual fue evaluado como insuficiente. Ello originó la tercera idea: diseñar un programa de REMIND llevado a cabo por los propios docentes basado en *Lesson Study.* De ahí surgieron las preguntas temáticas: ¿Es posible realizar REMIND en las aulas de la mano de los propios docentes? ¿Cómo lo acogería el *alumnado? ¿Existe algún programa que respete la realidad de las aulas? ¿Se puede crear uno? ¿Cuáles serían sus efectos? ¿Cómo lo evaluaría el alumnado en general?* Estas preguntas llevaron a la hipótesis-acción: *es posible realizar una intervención en REMIND mediante Lesson Study por parte de los propios docentes, lo cual aportará beneficios individuales y colectivos en el aula.*

Estado de la cuestión

Mindfulness en adolescentes

El concepto *mindfulness* puede ser entendido como rasgo psicológico, como práctica para cultivar la atención plena, como estado de conciencia o como proceso psicológico (Germer, Siegel y Fulton, 2005). La práctica de 10 o 15 minutos diarios de *mindfulness* en el aula con adolescentes es suficiente (Felver y Jennings, 2016) para obtener efectos positivos (Zoogman, Goldberg, Hoyt y Miller, 2014), como la autorregulación emocional (Oberle *et al.,* 2012; Singh *et al.,* 2011), la mejora de las habilidades cognitivas y del clima de aula (López-González *et al.,* 2016; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010) y del rendimiento académico (López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016). Por eso se están implementando decenas de programas en el mundo (Schonert-Reichl y Roeser, 2016). En España son conocidos el *Programa TREVA* (López-González, 2013), *Aulas Felices* (Arguis *et al*., 2011) y *Meditación Fluir* (Franco, 2009).

Mindfulness e investigación-acción en el ámbito educativo

La investigación-acción (IA) es un método de investigación cualitativa basado en la sucesión de *planificación, acción, observación y reflexión* en una realidad concreta, convirtiendo a los protagonistas en investigadores. Su precursor fue Lewin (1946), a quien siguieron otros (Elliot, 1990), y fue introducido en educación por Stenhouse (1975). Desde los inicios del siglo XXI hay diferentes líneas de IA (Bisquerra, 2004). La *Lesson Study* (LS), originaria del Japón, es una IA colaborativa de aprendizaje cooperativo que realiza un grupo reducido de docentes para diseñar, desarrollar, comprobar, criticar y mejorar una propuesta didáctica (*lesson*) de la cual se concretan los aprendizajes claves, se analiza a cada docente y se escucha al alumnado (Elliot, 2015; Soto y Pérez-Gómez, 2015).

Existen intentos de relacionar la base contemplativa del budismo, como fuente del *mindfulness,* con la IA (Winter, 2003), pero apenas hay estudios de *mindfulness* e IA, pues la mayoría son diseños *quasi* experimentales y dejan de lado, a veces, aspectos esenciales del *mindfulness*: colaboración, compromiso, creatividad, curiosidad, reflexión y amabilidad (Winter, 2003). En este sentido, Young (2016) reivindica la IA en el *mindfulness* educativo.

El Programa TREVA

El Programa TREVA es el resultado de las 12 *Lesson Study* que se llevaron a cabo en la intervención con todas sus fases (*definición del problema, diseño del plan, desarrollo de la LS y recogida de datos y reflexión*) (Peña, 2012; Lewis, 2009). Los contenidos, o temas, del programa se agrupan en nueve LS básicas: *atención, respiración, relajación, visualización, conciencia sensorial voz-habla, postura, energía y movimiento,* y tres LS especiales: *mindfulness, gestión emocional–focusing y centramiento*. Dichos contenidos fueron el resultado de un estudio analítico de los 44 métodos más importantes de REMIND llevado a cabo por el IP durante la investigación. Estas 12 LS darían lugar más tarde a las unidades didácticas del Programa TREVA (López-González, 2013), que se sigue basando en la IA y en la metodología de la LS y del cual ya existen ejemplos de despliegue competencial de 3 a 18 años (López-González, 2016).

Metodología

Naturaleza de la investigación y modelo de investigación-acción

Se tuvieron en cuenta los *principios éticos básicos* (DSEB, 1979) y algunas *consideraciones epistemológicas* que harían decantarse por la IA: que la *hipótesis-acción* surgiese de la realidad docente (Delorme, 1982), la complejidad y pluridisciplinariedad del tema, el equilibrio teoría-práctica, la posición socio-crítica, el protagonismo docente y su libertad para reflexionar (Bonnin, 2006), el equilibrio necesario entre docente-investigación, la democratización del rigor y del cambio, el vínculo entre sujetos, investigadores y objeto de investigación y la necesidad de formación (Diniz-Pereira y Zeichner, 2002; Latorre, 2007). Según los criterios de IA de Zeichner (2008), uno de los cuales es la *proyección al exterior*, esta IA lo ha hecho mediante formación específica, intervenciones en centros y publicaciones (López-González, 2007; 2013; 2015). Actualmente es un referente entre los programas de REMIND (Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2014; Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014) y se incluye en el currículum de varios postgrados universitarios de esta temática, como el Máster en Relajación, Meditación y *Mindfulness* del ICE (UB).

Para concretar el tipo de IA, se partió de los modelos clásicos (Elliot, 1990; Goyette y Léssard-Hebert, 1988) y de elementos de otras IA (diagnóstica, participativa y evaluativa). El resultado, como se puede observar en la Figura 1, fue una secuencia de seis fases:

1. *Observación de la realidad.*
2. *Idea general.*
3. Planificación del programa.
4. Realización del programa (formación y realización de las lecciones experimentales).
5. *Presentación y análisis de resultados.*
6. *Seguimiento y conclusiones.*

Esta IA es peculiar por sus ciclos preliminares, la subdivisión espiral, la desigualdad entre sus ciclos y la inclusión de las 12 lecciones experimentales o LS. Desde la fase 4 se abren tres espirales, como proponen McNiff (1988) y Goyette y Léssard-Heber (1988), que siguen la secuencia clásica de Lewin (1946): *planificación, acción, observación y reflexión*.

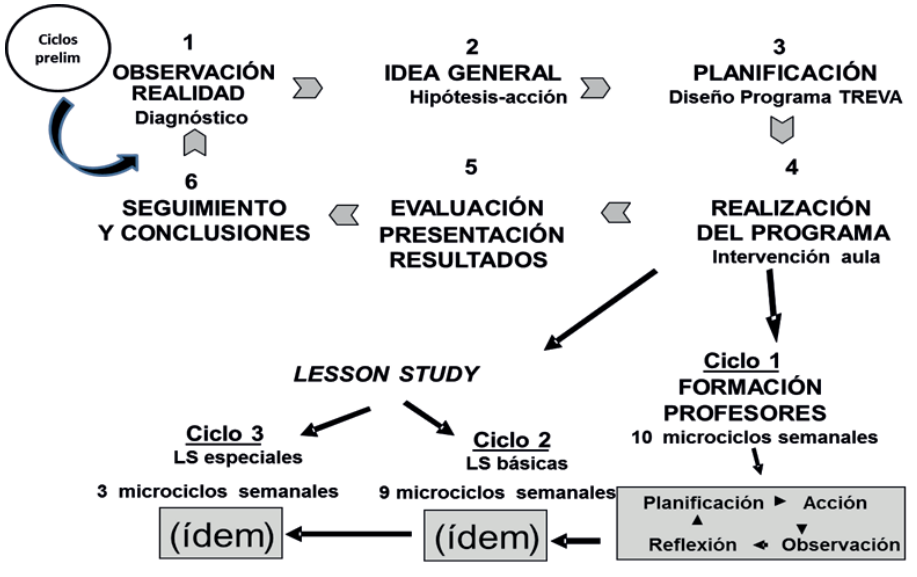


FIGURA 1. *Fases y ciclos de la IA*

Participantes

El grupo de investigación-acción (GIA) lo formaron el IP, que pertenecía al centro educativo, y ocho docentes más de diversas asignaturas: *castellano, lengua catalana, ciencias experimentales (2), educación física, inglés, música y*

orientación. La muestra del alumnado fue *n* = 420 (219 chicas y 201 chicos) de los cuatro cursos de ESO y bachillerato.

Recogida y análisis de datos

Se usaron diversas técnicas cualitativas de recogida de datos: observación, análisis documental, diarios, cuestionarios, notas de campo, hojas de registro, sesiones productivas y entrevistas. A continuación se detallan los instrumentos utilizados.

Observación

Se usaron tablas de observación de las prácticas de LS.

Análisis documental

Se revisaron y analizaron los siguientes documentos: actas de la fase preliminar, partes disciplinarios e informes de expulsiones, proyecto curricular de centro, proyecto educativo de centro, plan de acción tutorial y programas curriculares de los departamentos.

Entrevistas

Se realizaron tres entrevistas a cada docente implicado en la práctica y, al menos, a dos alumnos de cada ciclo educativo.

Diario de IA (profesorado)

El diario de IA (DIA) observaba: *aprendizaje*, *práctica personal, aplicación al aula, satisfacción, respuesta del alumnado, efectos observables y observaciones varias.*

Cuestionario de creencias y compromiso (alumnado)

Tiene nueve ítems de respuesta *si/no* sobre la opinión previa del alumnado: *1. ¿Crees posible que algunos profesores dediquen unos minutos a REMIND en clase? 2. ¿Mejoraría vuestra atención? 3. ¿Ayudaría a crear un ambiente más propicio para el estudio? 4. ¿Mejoraría el rendimiento escolar? 5. ¿Bajaría el nivel de estrés? 6. ¿Favorecería la relación docente-alumno? 7. ¿Disminuirían las expulsiones? 8. ¿Te gustaría hacerlo? 9. ¿Te comprometes?*

Cuestionario de valoración de la formación del profesorado

Cuestionario de la UFFUPC de 26 ítems tipo Likert (de 0 a 3) que mide cinco factores: *actividad, formador, documentación, organización y puntuación global*.

Ficha de observación post-sesión

Hoja de registro para después de cada sesión formativa de respuesta abierta sobre cuatro variables: *comprensión y aprendizaje, dificultades* y *autoaplicabilidad.*

Cuestionario de sesión productiva

Son dos cuestionarios con respuesta y tiempo libre: uno se usó en las sesiones semanales y mensuales y recoge aspectos de la *práctica semanal, de la puesta en común, y del diseño* y práctica de la *Lesson* correspondiente. El segundo se usó en las sesiones finales: *evaluación global, la evaluación cualitativa de cada técnica REMIND y los aspectos metodológicos.*

Cuestionario de Evaluación Global del programa (alumnado)

Cuestionario Likert de 20 ítems (de 1 a 5) de elaboración propia. Valora el *impacto* y la *efectividad* y consta de cinco dimensiones: *aprendizaje, efectos individuales, efectos grupales, intervención y aplicabilidad*. Tiene una consistencia interna alta y correlaciones entre factores e ítems, su fiabilidad es alfa de Cronbach = .85. Se analizó la validez de criterio por comparación con el *Cuestionario Breve de Hábitos Relajación-Mindfulness Escolar* (López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016) y con la *Escala de Relajación-Mindfulness Escolar* (López-González, 2010), observándose correlaciones significativas (r = .19; p = .000; r = .22, p = .000).

Análisis de datos

Los datos cualitativos sistemáticos se analizaron con análisis componencial y taxonomías. Los procedentes de texto libre con teoría fundamentada, análisis de contenido clásico e inducción analítica bajo la secuencia *obtención, captura, transcripción, codificación e integración* (Fernández-Núñez, 2006). La obtención y captura se realizó desde el Diario de IA de los ocho docentes después de cada LS, cuyas transcripciones y codificaciones se plasmaron en tablas de contenidos individuales e integrales de todo el grupo. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 22.0 para análisis cuantitativo.

Desarrollo

De la observación hasta la formación

En el paso 1 (*observación de la realidad* o diagnóstico), que engloba dos ciclos preliminares, se realizaron tres estudios de *análisis del contexto:* creencias,

compromiso del alumnado y hábitos REMIND (López-González, 2015). Siguiendo la *hipótesis-acción* (paso 2), se procedió al *diseño del programa* (paso 3), desarrollado por el IP. La *realización del programa* (paso 4) tuvo dos fases: la formación del profesorado (ciclo 1: 40 horas en 10 semanas) y la realización de las 12 lecciones experimentales o *Lesson Study* (LS), nueve básicas y tres especiales en el aula (ciclos 2 y 3: 12 semanas). Los docentes implicados, además de realizar la formación específica, se comprometieron a practicar diariamente y pertenecer al GIA, a rellenar el diario de IA y a asistir a las sesiones productivas. Se pactó calendario, contenidos y actividades iniciales.

Intervención en el aula

La fase de *intervención en el aula* se compuso de dos ciclos (ciclos 2 y 3) (Figura 1). El primero (ciclo 2) duró 10 semanas y consistió en la aplicación de cada docente de la *lesson* semanal correspondiente en sus clases. Esta *Lesson Study* era consensuada en el seno del GIA durante la sesión productiva semanal en la que también se evaluaba la intervención de la semana anterior. En el segundo de estos ciclos de intervención (ciclo 3), que duró tres semanas, se consensuaron y aplicaron otras tres LS especiales de REMIND (*concentración, gestión emocional y centramiento*…) y se permitió mayor creatividad en los docentes.

Evaluación

La evaluación se hizo según el modelo CIPP de Stufflebeam (2003) que evalúa: *contexto, input, proceso* y *producto.* El *contexto* incluyó la detección de necesidades (ciclos preliminares) y el diagnóstico de creencias y compromisos del alumnado. El *input* se evaluó en base a los recursos materiales y humanos, a las estrategias de intervención y a la coherencia interna del centro. En la evaluación del *proceso* se valoró la formación del profesorado y la intervención en el aula mediante diversas acciones evaluativas.

El *producto* se evaluó según los cuatro criterios de Stuflebeam (2003): *impacto, efectividad, sostenibilidad y transportabilidad.* El impacto y efectividad fueron evaluados por profesorado y alumnado con instrumentos cuantitativos (López-González, 2013) y cualitativos, y la sostenibilidad y transportabilidad mediante entrevistas, informes y publicaciones.

Presentación de resultados y seguimiento

Los *resultados* fueron presentados públicamente a la comunidad educativa y en un informe a la Generalitat de Catalunya (López-González, 2003). Se hizo un *seguimiento* para garantizar la credibilidad y transferibilidad del programa a cursos posteriores y a otros centros. El año posterior se realizaron entrevistas con el profesorado implicado y, durante los cinco años siguientes (2005-2010), se con-

firmó la sostenibilidad y transportabilidad del programa que se aplicó en otros centros (López-González, 2013). Se mejoraron aspectos didácticos y metodológicos de las *Lessons* del programa y de la formación. Actualmente son más de 40 centros los que lo han puesto en marcha en el estado español.

Resultados

El presente artículo es solo una parte de una amplia tesis doctoral basada en la IA con un amplio abanico de análisis de datos y resultados. Por ello, parte de los mismos, entre los que están algunos de carácter empírico, se dejan para otras publicaciones.

Creencias y compromiso del alumnado

De una submuestra (*n*=188), el 87,8% del alumnado creyó viable que el profesorado llevara REMIND a sus clases. Un 78,7% creyó que mejoraría su atención y un 77,1% el clima de estudio. Solo el 57,4% pensó que beneficiaría a su rendimiento académico. En cuanto a la disminución del estrés, el 78,7% lo veía posible. Solamente el 50,5% creía que disminuiría el número de expulsiones y un 54,8% afirmó que REMIND mejoraría su relación con el profesorado. El 92,6% aceptó gustarle la idea y un 87,7% se comprometió a hacerlo.

Formación del profesorado (ciclo 1)

La formación se valoró con *M*=2.86 (de 0 a 3) y al formador: *M*=2.77. La documentación recibida con *M*=2.94 y la organización con *M*=2.55. El global se valoró con *M*=3. La participación e implicación fue muy alta por parte de los ocho docentes. El *aprendizaje* fue satisfactorio, sobre todo en *comprensión e integración;* solo un docente manifestó mayor aprendizaje. La relajación, la visualización y la conciencia postural fueron las técnicas mejor aprendidas y la gestión emocional (*focusing*) la que menos. El profesorado manifestó un estado de bienestar subjetivo positivo después de cada sesión, con diferencias según la sesión-técnica-ejercicio, percibiendo mejoras paulatinas respecto sesiones anteriores. Sus principales obstáculos fueron el sueño, la distracción y la incomodidad. Tres de los ocho docentes veían difícil autoaplicarse las técnicas y llegar a aplicarlas al aula, sin embargo todos reconocían las posibilidades pedagógicas de llevar REMIND a sus clases. En general, se sorprendieron de los efectos de calma, tranquilidad e intimidad con el alumnado a raíz de la formación y constataron la importancia de relajarse y de tomar conciencia de la respiración, sensaciones, postura y movimiento en clase, a la vez que aceptaron el bajo nivel general de ambas en el profesorado.

En cuanto a la *satisfacción*, 3/8 docentes quedaron muy satisfechos consigo mismos en este proceso formativo y 2/8 satisfechos. Otros 2/8 dijeron que les

habría gustado practicarlo más, aunque el docente que más practicó fue el que se sintió menos satisfecho de su aprendizaje. Respecto a las *sensaciones obtenidas,* en general fueron positivas, de bienestar subjetivo, de descanso y alivio del dolor. El docente que más practicó manifestó una mejoría de sus regulares dolores estomacales. Otro docente expresó su progresión y otro dudó al autoevaluarse. Por lo que respecta a las *dificultades*, el docente con mejor aprendizaje fue incapaz de gestionar sus emociones. De las *observaciones realizadas*, se deducen intereses y vivencias muy diversas y se constata que la *integración* de REMIND pasa por un aprendizaje cognitivo-conductual. Todos afirman la necesidad de tiempo para integrarlo en la propia vida y de un guía al principio. Se puede afirmar que en la integración de REMIND en el docente influyen varios factores, como los hábitos, las habilidades y también las creencias.

Intervención en el aula (según profesorado)

Las conclusiones se agruparon en núcleos temáticos: *preparación y práctica de los ejercicios, aplicación y temporización semanal, respuesta del alumnado, aplicación según franja horaria, aplicación según áreas, aplicación según curso-etapa académica, según tutorías, en exámenes, extensión a resto del profesorado y observaciones.*

Preparación y práctica de los ejercicios

Se creyó relevante preparar y concretar los ejercicios de intervención (*Lesson*) y la conveniencia de escribir un pequeño guion y ensayarlo con otros usuarios antes de llevarlo al aula.

Aplicación y temporización semanal

Se valoró positivamente la *metodología de ciclos de intervención* cuya temporización siguió la mitad de docentes. Tres de ellos hicieron adaptaciones: uno por necesidad de tiempo de adaptación al centro, otro por haberle fascinado propuestas anteriores, otro por falta de experiencia y uno que no supo seguirla. Se necesita ser flexibles en la *aplicación.* La inseguridad hizo que en ocasiones se repitieran ejercicios anteriores.

Respuesta cualitativa del alumnado

La respuesta general del alumnado fue satisfactoria, incluso pedían hacerlo. Reclamaban mayor tiempo de práctica, disfrutaban al comentar sus experiencias. Manifestaron efectos positivos individuales: tranquilidad, bienestar subjetivo, concentración y vitalidad, así como otros grupales: silencio, mejora del clima del aula y convivencia, sobre todo en la media hora posterior a la práctica. Dichos efectos

eran cada vez más inmediatos y en el alumnado que no acababa los ejercicios se percibió una evolución lenta pero positiva. Se constató bastante dificultad en algunos para cerrar los ojos, distracción en otros y muy pocos mostraron indisposición o mareo por hiperventilación. Un sector amplio tenía pereza de empezar pero agradecía los efectos posteriores. Otro rechazaba el esfuerzo de practicar pasado un mes, y el alumnado de adaptación curricular reflejó cansancio en la mitad de la intervención, pero recuperó el gusto por la práctica. Así mismo, en fechas de evaluación bajó el nivel de satisfacción y de concentración. Un pequeño grupo con buen rendimiento académico lo consideraba una pérdida de tiempo, lo cual indica la necesidad de mayor información de los beneficios de REMIND y la influencia del nivel de creencias respecto a REMIND. La mayoría del alumnado reticente acababa integrándose y disfrutando de la práctica.

La mayor dificultad para el profesorado fue el no saber cómo actuar cuando algunos molestaban. Surgió la duda sobre el tipo de posturas a adoptar para la práctica.

Aplicación según franja horaria

La relajación-*mindfulness* es más fácil a primeras horas del día, pero los cambios más evidentes se daban después del recreo. La quietud que el alumnado presenta por las mañanas hace inapropiada la relajación, lo cual requiere usar técnicas más cognitivas, como respiración consciente, escaneados de sensaciones y trabajos de silencio mental. En cambio, después del recreo se necesitan ejercicios que incluyan cambios posturales, movimientos y escucha emocional. Se necesitaba concretar más el tipo de actividad a realizar en cada momento de día.

Aplicación según las áreas

La visualización pareció aplicable a todas las asignaturas. En las áreas de lenguas se valoró el beneficio de ser consciente de la lengua y de los efectos subjetivos de la palabra. También se observó la importancia de la conciencia postural para escribir y leer. En educación física se integró fácilmente la respiración y relajación. En música se señaló la aplicabilidad de las nueve habilidades básicas TREVA al canto y al aprendizaje musical. La aplicabilidad de REMIND depende del nivel de práctica personal REMIND y de la creatividad. La práctica REMIND puede ser parte ordinaria de una clase y facilita la autoconciencia psicocorporal del docente, lo cual conlleva un autocontrol de voz, respiración, postura y movimiento en el aula.

Aplicación según niveles

En cuanto a 1º de ESO, hubo diversidad y contrarias percepciones. 2º de ESO, excepto para un docente que era tutor, fue el nivel que presentó mayor di-

ficultad de intervención, lo cual concuerda con algunos estudios sobre el clima de aula y la competencia emocional (López-González y Oriol, 2016). En 3º se notó una mejor predisposición del alumnado, y en 4º fue más fácil la aplicación. Los alumnos y alumnas de bachillerato, que ya habían realizado práctica de REMIND en el curso anterior, mostraron mucho interés en todo momento. Un docente tuvo mayor dificultad en bachillerato que en ESO. Se observaron efectos diferentes entre grupos del mismo nivel académico, lo cual pueda ser debido a la influencia del docente al intervenir.

Aplicación a tutorías

Todos los profesores que ejercían de tutores lo aplicaron con facilidad y reclamaron posteriormente la inclusión de REMIND en el plan de acción tutorial del centro.

Aplicación antes de exámenes

Solo dos docentes lo pusieron sistemáticamente en práctica antes de sus pruebas o exámenes. Entre los ejercicios que parecieron resultar beneficiosos estaba el *self talk*, es decir, la autogénesis de tranquilidad mediante la palabra (o frase): «*el examen es fácil, estoy tranquilo/a*», por ejemplo.

Observaciones metodológicas

Se aconseja empezar con respiración profunda, relajación de la lengua y autoobservación (sensaciones, pensamientos y emociones). Conviene tener un *plan B* para el alumnado reticente (dibujar, manipular algún material o permanecer callados escuchando música). La concreción del ejercicio y el tiempo son claves. Se puede realizar al principio o a mitad de clase. Es indicado repetir el mismo ejercicio más de una semana y aprender primero las habilidades básicas y pasar después a las especiales poco a poco. La gestión emocional requiere el uso de un lenguaje llano y ayuda especial del profesorado.

Extensión a otros compañeros

Es imprescindible aprender con un experto antes de intervenir en REMIND con alumnado.

Evaluación de intervención en el aula (según alumnado)

La valoración de la *intervención* del alumnado (de 1 a 5) fue *M*=3.84 (*DT*=.60). El 7,6% por debajo de 3 puntos, el 46,9% entre 3 y 3,99 puntos y el 42,5% de entre 4 y 5 puntos. Por factores, el mejor valorado fue la *comprensión* (*M*=3.96; *DT*=.71), seguido de la *satisfacción* (M=3.85; DT=.71). La *realiza-*

ción del profesorado (M=3.76; DT=.77) y la *facilidad* (*M*=3.76; *DT*=.71) fueron los más bajos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por *género* (t=-2,212; p<.028) (femenino: *M*=3,90; *DT*=0,55; masculino: *M*=3,76; *DT*=0,63). También hubo diferencias por *nivel académico* (*F*=2.401; *p*<.050) en el factor *realización* (*F*=6.242; p<.000) entre 4º ESO (*M*=4.04; *DT*=.544) y 1º BAT (*M*=4.00; *DT*=.73) respecto de 3ºESO (*M*=3.49; *DT*=.842).

Evaluación global del programa (alumnado)

El valor de la media global del Programa TREVA (entre 1 y 5) por parte del alumnado que reúne cinco factores (*aprendizaje, efectos individuales, efectos grupales, intervención y evaluación de las técnicas*) fue *M*=3.75 (*DT*=.49) con oscilaciones de 1.90 a 4.80). Un 0,3% del alumnado lo hizo por debajo de 2, el 6,3% entre 2 y 3, un 61% entre 3 y 4 y el 32.4% por encima de 4. El factor mejor fue el *Aprendizaje* (*M*=4.10; *DT*=.58) seguido de la *Aplicabilidad* (*M*=3.83; *DT*=.59), los *Efectos individuales* (M=3.76; *DT*=.80) y los *Efectos Grupales* (*M*=3.59; *DT*=.65). La *Intervención* fue el más bajo (*M*=3.42; *DT*=.80).

No se observaron diferencias significativas por nivel académico (*F*=2,074; *p*<.084) ni por género (*t*=0,845 *p*<.399) (masculino: *M*=3.73, *DT*=.51; femenino: *M*=3.77, *DT*=.47).

Conclusiones

Todos los métodos o tradiciones de REMIND hacen uso de las habilidades psicocorporales básicas y especiales y pueden ser enfocados como *lesson study,* lo cual requiere el compromiso y consenso de los docentes de hacer REMIND como parte de sus clases. Se recomienda el uso de música, hacer siempre el mismo protocolo de introducción-ejercicio-salida, programar actividades alternativas para el alumnado reticente y compartir la experiencia.

El Programa TREVA produjo efectos positivos individuales en el alumnado, como por ejemplo el aumento de la tranquilidad, el bienestar subjetivo y la concentración, y otros grupales, como la mejora del clima de aula y el silencio, lo cual puede mejorar las habilidades cognitivas y el rendimiento (López-González *et al*., 2016). Dichos efectos requieren de tiempo y paciencia e incluyen la necesidad de permitir comentar la experiencia.

El programa TREVA tuvo un buen impacto, fue efectivo, sostenible y parece transportable a otros contextos, al menos, como recurso psicopedagógico. Cabe destacar que ni el género ni el curso discriminaron en la evaluación, pero la impli-

cación del alumnado en la práctica REMIND parece estar relacionado con su relación con el profesor. Por ello han de adquirir mayor seguridad e informar de los beneficios de REMIND al alumnado para favorecer la intervención.

La franja horaria es una variable clave para planificar las *lessons REMIND* siendo, al menos, tres los momentos interesantes: por la mañana (atención y la respiración consciente), después del patio (gestión emocional, conciencia postural y relajación) y al inicio de la tarde (relajación y masajes). La tutoría es un espacio curricular proclive para trabajar REMIND, si bien cada área puede adaptar la práctica de manera específica y se puede instaurar en los exámenes.

Para que la *intervención en el aula* sea positiva son necesarias una metodología y una temporización adecuadas que incluyan la preparación y el consenso semanal de las *lesson studies* (Soto y Pérez-Gómez, 2015). El alumnado responde satisfactoriamente, si bien el de atención a la diversidad presenta mayor fluctuación, y en algunos casos puede manifestarse cansancio y en otros hay un primer rechazo inicial o malestar que después desaparece. El conocimiento de esta realidad y la continuación con la práctica personal pueden favorecer la intervención exitosa en el aula.

En definitiva, se confirma la hipótesis-acción de que *los propios docentes pueden realizar REMIND en sus clases.*

Este estudio es limitado por varios motivos: su complejidad, la escasez de criterios para su validez, la diversidad del tiempo de intervención en algunos casos y por la mortalidad científica de docentes, lo cual dificultó el seguimiento. Los resultados cuantitativos en adolescentes han de interpretarse con cautela por su inestabilidad emocional. Por otro lado, presenta cierta similitud con el modelo evaluativo.

Implicaciones prácticas

Se considera que la *relajación-mindfulness* es un aprendizaje específico y no solo un medio de mejora de otras capacidades. Para implementarlo se recomienda: analizar el contexto, implicar a los equipos directivos, informar de los beneficios de REMIND a toda la comunidad educativa e incluirlo, desde la laicidad, en los proyectos curricular y educativo de centro. Es imprescindible la formación específica del profesorado con un experto (Crane *et al*., 2013; López-González, 2007; 2013) y se aconseja la IA y la LS como modelo, tener previsto el protocolo de tratamiento a la diversidad y programar por Competencias TREVA (López-González, 2007; 2016). En general, falta investigación en habilidades REMIND (López-González., 2015; Dariotis *et al*., 2015).

Referencias bibliográficas

Arguis, R., Bolsas, A.P., Hernández-Paniello, S. y Salvador, M. (2011). Aulas felices: puesta en práctica. *Revista Amazónica 6*(1), 88-113.

Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bonnin, J.E. (2006). *Análisis del discurso*. Documento de trabajo. Universidad de Buenos Aires.

Crane, R.S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R.P.1, Williams, J.M.G., Bartley, T., Evans, A., Silverton, S., Soulsby, J.G. y Surawy, C. (2013). Development and validation of the Mindfulness-Based Interventions – *Teaching Assessment Criteria* (MBI: TAC), Assessment. doi: 10.1177/ 1073191113490790.

Dariotis, J., Mirabal-Beltran, R., Cluxton-Keller, J. y Mendelson, T. (2015). A Qualitative Evaluation of Student Learning and Skills Use in a School-Based Mindfulness and Yoga Program. *Mindfulness, 7*(1). DOI: 10.1007/s12671-015-0463-y.

Delorme, Ch. (1982). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.

Diniz-Pereira, J.E. y K.M. Zeichner (coords.) (2002). *A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 84*(29.3), 29-46.

Felver J.C. y Jennings P.A. (2016). Applications of Mindfulness-based interventions in school settings: an introduction. Published online: *Mindfulness, 7*,1-4. DOI: 10.1007/ s12671-015-0478-4.

Fernandez-Núñez, L. (2006). Fichas para investigadores. ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí de recerca, 7*, 1-13. Universidad de Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.

Franco, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.

Germer C.K, Siegel, R.D. y Fulton, P.R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.

Goyette, G. y Léssard-Hebert, M. (1988). *La Investigació-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues 2*(4), 34-46.

Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, *17*-1, 95–110.

López González, L. (2003). *Tècniques de Relaxació Aplicades a l'Aula* (Llicència d'estudi) [Versió electrònica]. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://www.xtec.es/sgfp/ llicencies/200203/ memories/llopez.pdf.

López González, L. (2007). Relaxació a les aules. Disseny Avaluació del Programa TREVA. *Materials del Baix Llobregat, 13,* 43-47.

López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP SCIENCE, 4*, 26-32.

López González, L. (2015). *Meditación para niños*. Barcelona: Plataforma.

López González, L. (2016). *Competencias de Relajación, Meditación y Mindfulness en la Escuela. Una propuesta de concreción*. Universidad de Barcelona: ICE (prensa).

López González, L. y Oriol, X. (2016). La relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Cultura y educación, 28*(1), 130-156. DOI: 10.1080/ 11356405.2015.1120448.

López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 121.138. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13866.

Mañas, I., Franco, C., Gil, M.D. y Gil., C. (2014). Educación consciente: *Mindfulness* (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En Ramón Luis Soriano Díaz y Pilar Cruz Zúñiga (eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*. Sevilla: Aconcagua, 193-230.

Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 75*(26,3), 59-80.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A., Lawlor, M.S. y Thomson, K.C. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 32*(4), 565-588.

Schonert-Reichl, K.A. y Lawlor, M.S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness, 1*(3), 137-151. DOI 10.1007/s12671-010-0011-8.

Schonert-Reichl, K.A. y Roeser, R.W. (eds.) (2016). *Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs*. Nueva York: Springer Press.

Singh, N.N., Lancioni, G.E., Singh, A.D., Winton, A.A., Singh, A.N. y Singh, J. (2011). Adolescents with Asperger syndrome can use a mindfulness-based strategy to control their aggressive behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 1103-1109.

Soto, E. y Pérez-Gómez, A.I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 84*(29.3), 15-28.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación, 277,* 43-54.

Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model´s development, a checklist to guide implementation. Ponència llegida en el *Oregon Program Evaluators Network Conference*, Portland. Recuperat el 20 de febrer de 2010, de http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf

Tébar, S. y Parra, M. (2015). Practicando Mindfulness con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30*(2).

Winter, R. (2003). Buddhism and action research: towards an appropriate model of inquiry for the caring professions. *Educational Action Research, 11*(1), 141-160. DOI: 10.1080/09650790300200208

Young, R. (2016). *How being mindful in class has made me more effective and reflective teacher.* Recuperado de: https://mindfulintheclassroom. wordpress.com/tag/action-research/.

Zeichner, K. (2008). The importance of developing contextually relevant approaches to educational action research. Paper presented at the *International Academic Conference of Action Research and Teacher Education*, *5-7* December, Universidad de Taitung, Taiwan.

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T. y Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*(2), 290-302.

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

*Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-*Mindfulness *para adolescentes*

Luis LÓPEZ-GONZÁLEZ
Alberto AMUTIO KAREAGA
David HERRERO-FERNÁNDEZ
Rafael BISQUERRA ALZINA

Datos de contacto:

Luis López-González.
Dirección postal:
Passeig dels Tarongers, 19C.
08.860 - Castelldefels (Barcelona).
Teléfono: 659 228 620.
Correo electrónico:
luislopez@programatreva.com.

Recibido: 4/07/2016
Aceptado: 28/10/2016

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es la validación de la *Escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para Adolescentes* (EHERMA). Para ello se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento, la validez de contenido y de criterio y su fiabilidad. El estudio se realizó durante una intervención del Programa TREVA sobre una muestra de 420 alumnos y alumnas de ESO y Bachillerato con una media de edad de 14.29 (*DT*=1.52). Los resultados indican unas propiedades psicométricas del instrumento aceptables con una solución factorial de 19 ítems agrupados en tres factores: *Enfoque, Pasividad-Receptividad y Estados de Relajación-Mindfulness*. La validez de contenido y de criterio son buenas y su fiabilidad alfa de Cronbach =.90.

PALABRAS CLAVE: Relajación-mindfulness, Estudiantes de Secundaria y Bachillerato, Escala de Validación.

Validation of a Relaxation-Mindfulness Skills and States Scale for Adolescents

ABSTRACT

The aim of this work is to discover the psychometric properties of the Relaxation-Mindfulness Skills and States Scale for Adolescents. The study was conducted during an intervention of the TREVA Relaxation-Mindfulness Program on a sample of 420 students at secondary school and high school with an average age of 14.29 (DT = 1.52). The outcomes showed acceptable psychometric properties of the scale. The scale is composed of three factors: Focusing, Passivity-Receptivity and Relaxation-Mindfulness States. Alpha Cronbach reliability was .90.

KEYWORDS: Relaxation-mindfulness, Secondary and High-School Students, Validation Scale.

Introducción

La investigación sobre relajación-*mindfulness* (REMIND) en el ámbito educativo está siendo muy productiva en los últimos años (Felver y Jennings, 2016; Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach, 2014). Numerosos estudios demuestran que REMIND, además de producir efectos fisiológicos y psicológicos positivos (Barnes, 2016; Schonert-Reichl y Roser, 2016), mejora la atención y otras habilidades cognitivas del alumnado de Educación Secundaria (Sanger y Dorjee, 2015; Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach, 2014), así como el clima del aula y su rendimiento académico (Amutio, Franco, Mañas y Gázquez, 2015; López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016; Stea y Torstveit, 2014; Schonert-Reichl y Roser, 2016; Wisner, 2013).

Mindfulness es una cualidad de la mente, connatural al ser humano, que se relaciona de manera positiva con varios conceptos positivos de bienestar como optimismo, afecto positivo y autorrealización, y negativamente con otros como depresión, ansiedad o rumiación (Brown y Ryan, 2003; Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann y Zumbo, 2014). La correlación positiva de *mindfulness* con las tres necesidades fundamentales de la teoría de la autodeterminación: autonomía, relación –pertenencia- y competencia (Ryan y Deci, 2000) cobra mucho interés para la consolidación de muchas otras competencias en adolescentes. Por eso se están implementando numerosos programas de REMIND para adolescentes en varios países del mundo, tales como EE.UU., Canadá, Bélgica, Inglaterra u Holanda (Davidson *et al*., 2012; Meiklejohn *et al*., 2012). En España, cabe destacar el *Programa TREVA* (López-González, 2013), el de *Aulas Felices* (Arguis *et al*., 2011) y la *Meditación Fluir* (Franco, 2009). La mayor parte de estos programas se evalúan mediante diseños *quasi* experimentales (Greenberg y Harris, 2012) usando instrumentos que son, en su mayoría, adaptaciones de otros utilizados con poblaciones adultas. Apenas existen instrumentos específicos para niños y adolescentes.

La medición de mindfulness en adolescentes

Mindfulness es concebido como la cualidad mental de tener conciencia del momento presente con aceptación (Bishop *et al*., 2004). Ello conlleva la habilidad de observar los propios pensamientos, sensaciones y reacciones emocionales sin identificarse con ellos, con apertura, sin esfuerzo, con curiosidad, aceptación y compasión (Siegel, 2010; Kabat Zinn, 2003). Se sabe que el nivel de *mindfulness* y la conciencia de uno mismo son predictivos de la autorregulación y los estados emocionales positivos (Sanger y Dorjee, 2015); que el *mindfulness*-rasgo predice la autonomía personal, así como que el *mindfulness*-estado está ligado a la experiencia positiva del momento presente (Brown y Ryan, 2003; Zoogman *et al*., 2014). Ambos suelen correlacionar, aunque la mayoría de instrumentos de adultos se fijan en el *mindfulness*-rasgo; lo mismo que ocurre en adolescentes, por lo que escasean, en general, instrumentos de *mindfulness*-estado.

Cada vez son más los autores que recomiendan un aprendizaje gradual y adaptativo del *mindfulness* para niños y adolescentes que incluya ejercicios de relajación, de conciencia corporal o de motricidad consciente (Schonert-Reichl y Roeser, 2016), por lo que hacen falta instrumentos de evaluación específicos para esas edades. En este sentido, cabe tener en cuenta que tanto en relajación como en *mindfulness* intervienen las mismas habilidades cognitivas: *enfoque, pasividad y receptividad* (Amutio, 1998) y se experimentan algunos estados mentales similares en los primeros años de práctica (Amutio, 2006; 2011). Todo ello hace necesaria una taxonomía de habilidades básicas y especiales de relajación, meditación y *mindfulness* como la propuesta por López-González (2016).

Son escasos los instrumentos validados para medir la conciencia plena (*mindfulness)* en adolescentes (Burke, 2010). Al igual que en el caso de los adultos, la mayoría lo valoran como rasgo. Entre ellos existen varias adaptaciones del *Five Facets Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) (Royuela-Colomer y Calvete, 2016) y una adaptación de la *Mindful Attention Awareness Scale* para adolescentes (MAAS-A) de Brown, West, Loverich y Biegel (2011), con una versión en español (Calvete, Sampedro y Orue, 2014) y una adaptación para niños (MAAS-C) (Lawlor *et al*., 2014). Como escalas específicas, se encuentran la *Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar* (León, 2008) de 12 ítems y que mide tres factores: *atención cinestésica, atención interior y atención exterior*, y *The Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM - Greco, Baer y Smith, 2011) de 10 ítems, de la que existe una versión en catalán (Viñas *et al*., 2015).

Por otro lado, existen diversos instrumentos que miden ciertos aspectos relacionados con *mindfulness* en adolescentes (Greco y Hayes, 2008). Los hay que valoran la *aceptación-mindfulness,* como el CAMM (Greco *et al*., 2011), y otros miden la *orientación en la acción*, como la *Mindful Thinking and Action Scale for Adolescents* (MTASA) que mide cuatro factores: autorregulación saludable, atención activa, observación y aceptación de la experiencia (West, Sbraga y Pool, 2007). También se valora el nivel de inflexibilidad psicológica (*Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth* - AFQ-Y; Greco, Murrel y Coyne, 2005) o la orientación en la acción, mediante el *The Personal Values questionnaire* (PVQ) de Blackledge, Spencer y Ciarrochi (2007) y el *Social Values Survey* (SVS) de Blackledge, Ciarrochi, Bilich y Heaven (2007).

Objetivo del estudio

Ante la escasez de instrumentos que valoren la relajación-*mindfulness* como estado, este estudio se propone conocer la validez y fiabilidad de la *Escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para Adolescentes* (EHREMA), lo cual contribuirá en la evaluación de variables relacionadas con el nivel de habilidad práctica de relajación-*mindfulness* y, a la vez, servirá como instrumento de evaluación de protocolos de guiones de relajación-*mindfulness.*

Se parte de tres hipótesis: (1) la *Escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para Adolescentes* (EHERMA) tiene unas propiedades psicométricas aceptables. (2) La EHERMA es fiable. (3) La EHERMA muestra suficientes evidencias de validez de criterio y contenido.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 420 alumnos y alumnas procedentes de los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y los dos de Bachillerato (BACH) de un instituto público, a los que se les informó debidamente antes de solicitarles la firma voluntaria del consentimiento (Tabla 1).

	Chicos	*Chicas*	*Global*	*%*
Edad	*M*=14.18 *SD*=1.47	*M*=14.39 *SD*=1.39	*M*=14.29 *SD*=1.52	
1º ESO	40	44	84	20.0
2º ESO	47	38	85	20.2
Subtotal 1º Ciclo ESO	*87*	*82*	*169*	*40.2*
3º ESO	44	45	89	21.2
4º ESO	46	45	91	21.7
Subtotal 2º Ciclo ESO	*90*	*90*	*180*	*42.9*
1º Bachillerato	19	35	54	12.8
2º Bachillerato	5	12	17	4.1
Subtotal Bachillerato	*24*	*47*	*71*	*16.9*
Total	*201*	*219*	*420*	*100*

TABLA 1. *Muestra del alumnado por nivel educativo y media de edad global*

Procedimiento

Se confeccionó un primer Cuestionario de Habilidades de Relajación-*Mindfulness* inicial de 23 ítems, el cual se sometió al juicio de tres expertos para el análisis de validez de contenido. Los expertos descartaron dos ítems, uno por tratarse de una repetición y otro por falta de claridad expositiva. De esta segunda versión de 21 ítems se hizo un análisis factorial confirmatorio y se descartaron dos ítems más por su bajo peso factorial, lo cual dio lugar a la tercera y última versión de 19 ítems. La versión final del cuestionario *Escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para Adolescentes* (EHRMA) es una escala tipo Likert de 19 ítems agrupados en tres factores de análisis: *enfoque, pasividad-receptividad y estados REMIND* (Tabla 2). Está basada en las habilidades cognitivas que inter-

vienen en ambas prácticas: *enfoque, pasividad y receptividad,* recogidas por Amutio (1998), y en los estados de relajación recogidos en el *Smith Relaxation States Inventory* (2005). Presenta cuatro posibilidades de respuesta (1 = nada; 2 = un poco; 3 = bastante; 4 = mucho).

La validez de constructo se realizó mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio, y la validez de criterio mediante análisis de correlaciones de la EHRMA con otros dos instrumentos validados: el *Cuestionario de Hábitos de Relajación y Meditación Escolar* (CHRME - López-González *et al*., 2016) *y el Cuestionario Breve de Educación Emocional* (CBEE - Pérez-Escoda *et al*., 2000). El *Cuestionario de Hábitos de Relajación-Mindfulness* consta de 11 ítems y valora tres factores: *hábitos personales de REMIND, hábitos familiares de REMIND y hábitos escolares de REMIND* con cuatro posibilidades de respuesta (1=nunca; 2=a veces; 3=con frecuencia; 4=siempre). Su fiabilidad es α=.72. Las propiedades psicométricas son buenas, así como su consistencia interna. Por su parte, el *Cuestionario Breve de Educación Emocional* (CBEE) consta de 20 ítems tipo Likert repartidos en cuatro dimensiones: conciencia y control emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar. Tiene cuatro posibilidades de respuesta (1=nunca; 2=a veces; 3=con frecuencia; 4=siempre) y su fiabilidad es buena (α=.78).

El estudio se llevó a término al acabar durante una intervención del Programa TREVA de relajación-mindfulness de 12 semanas (López-González, 2013). Después de explicar los objetivos, solicitar el anonimato y firmar el consentimiento informado, se administraron al alumnado el CBEE y el CHRME previo a la realización de una práctica guiada específica de REMIND de 15 minutos y la EHERMA inmediatamente después. La práctica se estructuró en tres partes sin interrupción: 5 minutos de autoobservación consciente de la propia postura, sensaciones corporales y la respiración, 5 minutos de visualización de una escena de bienestar y 5 minutos de autoobservación del estado interno sin juicio y sin querer modificar nada.

Análisis de datos

En primer lugar se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de la *Escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para Adolescentes* (EHERMA) mediante el software Lisrel 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 1997). Se empleó el método de mínimos cuadrados ponderados diagonales por ser el método más apropiado cuando las variables observadas son ordinales (Mîndrilă, 2010), como es este caso al tratarse de un estilo de respuesta tipo Likert. Para evaluar los modelos propuestos se utilizaron los siguientes índices de bondad de ajuste: el ratio entre el estadístico χ^2-Satorra-Bentler) y los grados de libertad del modelo, cuyo valor ha de ser inferior a 3 para ser considerado como válido (Carmines y

McIver, 1981); el *Comparative Fit Index* (CFI); el *Non-Normed Fit Index* (NNFI); el *Goodness of Fit Index* (GFI); y el *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI), cuyos valores han de ser superiores a .95 (Hu y Bentler, 1999). Posteriormente, se analizó el *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA) incluyendo el intervalo de confianza al 90% del valor medio y el *Standardized Root Mean of Residuals* (SRMR), cuyos valores han de ser inferiores a .08 (Browne y Cudeck, 1993). Finalmente, se calcularon los baremos, en percentiles, de los factores y de la escala completa.

En segundo término, se analizaron las correlaciones de la EHERMA mediante coeficientes de correlación bivariados (*r* de Pearson) con el CHRME y con el CBEE. Se utilizó el programa SPSS 21.0.

Resultados

Análisis de validez de constructo

Inicialmente se probaron dos modelos en base al ajuste esperado del cuestionario en un único factor y en cuatro factores (*Enfoque, Pasividad, Receptividad y Estados REMIND)*. Los resultados mostraron un ajuste inadecuado del modelo unifactorial según los índices χ^2/gl, RMSEA y SRMR: χ^2/gl=5.90; RMSEA=.090 (I.C. 90%: .080 -.099); SRMR=.085; NNFI=.96; CFI=.96; GFI=.97; AGFI=.97. Por su parte, el modelo de cuatro factores mostró un ajuste adecuado según todos los índices propuestos, siendo el valor de RMSEA ligeramente superior al punto de corte indicado: χ^2/gl=2.66; RMSEA=.081 (I.C. 90%: .071-.091); SRMR=.080; NNFI=.97; CFI=.97; GFI=.98; AGFI=.97. Sin embargo, este modelo se rechazó al verificarse la baja consistencia interna de los factores Pasividad (α=.35) y Receptividad (α=.62). Finalmente, se probó un tercer modelo conteniendo tres factores: *Enfoque, Pasividad-Receptividad y Estados REMIND*. Este modelo mostró un ajuste óptimo según todos los índices considerados: χ^2/gl=2.51; RMSEA=.077 (I.C. 90%: .067-.087); SRMR=.073; NNFI=.97; CFI=.97; GFI=.98; AGFI=.97. Se verificó mediante la prueba diferencial χ^2 que el ajuste de los modelos de 3 y 4 factores era significativamente diferente, $\Delta\chi^2(2)$=17.35, p<.001. Por tanto, finalmente se aceptó el modelo de tres factores al mostrar un mejor ajuste a los datos. Los resultados del AFC (pesos factoriales y errores de estimación), junto con los estadísticos descriptivos de los ítems y factores y la consistencia interna de los factores (α de Cronbach) se detallan en la Tabla 2. Tal como se puede observar, la distribución de la mayoría de ítems fue asimétricamente negativa, con coeficientes que oscilan entre -0.35 y -2.01. Además, los factores presentaron niveles de consistencia interna adecuados, con coeficientes entre .68 y .87. La fiabilidad global del cuestionario es buena (*alfa de Cronbach*=.90).

Item / Factor	*M*	*DT*	*Asimetría*	*Peso factorial*	*Error de estimación*	*Correlación item-total*
Global escala	76.43	12.36				
ENFOQUE (α=.75)	12.63	2.35	-1.42	-	-	-
2. He seguido el ejercicio con atención	4.40	0.91	-1.84	.78	.40	.62
4. Sentía las sensaciones diferentes de mi cuerpo	4.12	0.91	-1.15	.79	.37	.59
15. Estaba concentrado	4.14	1.03	-1.21	.77	.41	.53
PASIVIDAD-RECEPTIVIDAD (α=.68)	23.44	4.39	-0.67	-	-	-
12. Estaba tenso porque quería relajarse y no podía	3.36	1.40	-0.35	.26	.93	.44
9. Me ha gustado la experiencia	4.38	0.85	-1.65	.80	.36	.50
6. Me hubiera podido quedar relajado mucho rato más	3.91	1.26	-1.02	.84	.30	.51
5. He mantenido los ojos cerrados	4.07	1.12	-1.31	.69	.53	.40
14. Estaba abierto a sentir lo que fuera	3.87	1.06	-0.84	.12	.99	.24
11. Me he preocupado porque sentía cosas extrañas	3.72	1.27	-0.77	.57	.67	.47
ESTADOS DE RELAJACIÓN Y MINDFULNESS (α=.87)	39.93	7.20	-1.13	-	-	-
19. Me siento feliz	4.08	1.03	-1.05	.49	.76	.37
13. Me sentía como dormido	4.15	1.05	-1.32	.72	.48	.59
10. Me sentía desconectado de todo	3.89	1.24	-1.05	.69	.52	.58
8. Mi cabeza estaba en silencio	3.78	1.25	-0.83	.82	.33	.66
1. Sentía el cuerpo muy relajado	4.14	1.04	-1.35	.54	.71	.47
17. Me encuentro despreocupado	3.87	1.23	-0.88	.74	.49	.61
18. Estoy tranquilo y en calma	4.53	0.79	-2.01	.75	.44	.60
16. Me sentía muy lleno de energía	3.58	1.17	-0.64	.80	.36	.69
3. Sentía alegría y placer	3.73	1.10	-0.74	.82	.33	.71
7. Me sentía emocionado, como agradecido	3.72	1.06	-0.56	.66	.57	.58

TABLA 2. *Ítems, factores y estadísticos descriptivos de la EHERMA*

Análisis de validez de criterio

Los resultados mostraron correlaciones estadísticamente significativas de la EHERMA con el CHRME (r=.13; p=.000) y con el CBEE (r=.18; p=.000). Tal como se puede observar en la Tabla 3, el global y los factores de la EHERME y las subescalas, con excepción de la *Pasividad-Receptividad*, estuvieron relacionadas positiva y significativamente con el resto de variables analizadas.

	MEDIA	*Enfoque*	*Pasividad-Receptividad*	*Estados REMIND*	*HABITOS*	*CE*
MEDIA CHRME	-	.83***	.84***	.94***	.13***	.18**
Enfoque.	.83***	-	.62***	.73***	.18***	.21***
Pasividad-Receptividad	.84***	.62***	--	.63***	.02	. 06
Estados REMIND	.94***	.73***	.63***	-	.18***	.19**
HÁBITOS REMIND	.13**	.18***	.02	.18***	-	
COMPETENCIA EMOCIONAL (CE)	.18**	.20***	.06	.19**	.32**	-

Nota: * p < .05, *p < .01, ***p < .001.

TABLA 3. *Coeficientes de correlación (Pearson's r) entre variables*

Baremación

Para que los docentes puedan utilizar esta escala e interpreten sus resultados es conveniente disponer de una baremación fiable, por lo cual a continuación se presentan los percentiles de la escala en la Tabla 4.

PC	*Factor 1*	*Factor 2*	*Factor 3*	*Total*
1	4	10	16	36
3	7	14	21	47
5	8	15	25	50
10	9	17	30	58
15	10	19	33	65
20	11	20	34	68
25	-	21	36	71
30	-	-	37	72
35	12	22	38	74
40	-	-	39	75
45	-	23	-	77
50	-	-	41	78
55	13	24	42	80
60	-	25	43	82
65	-	-	4-	83
70	-	26	44	85
75	14	-	45	86
80	-	27	46	87

85	-	28	47	88
90	-	29	48	89
95	-	-	49	92
97	-	-	-	93
99	15	30	50	95

Nota: PC= Percentil; Factor 1 = Enfoque; Factor 2 = Pasividad-Receptividad; Factor 3 = Estados REMIND; Total = Total de la escala

TABLA 4. *Baremos (percentiles) de los factores y de la suma global de la EHERMA*

Discusión y conclusiones

Según los resultados obtenidos, se puede afirmar que la EHERMA es un instrumento válido para su uso en contextos educativos con adolescentes al confirmarse las tres hipótesis: la escala resulta fiable, sus propiedades psicométricas son aceptables y muestra evidencias de validez de criterio y contenido. Este instrumento puede servir también para evaluar el nivel de habilidad práctica de REMIND que tienen los adolescentes y contribuir, así, a completar la valoración de dicha variable como rasgo realizada por otros investigadores (Calvete *et al*., 2014). Por otro lado, este instrumento parece indicado para evaluar el diseño de protocolos de ejercicios REMIND y puede ser usado como triangulación en la evaluación de la manera de guiar del instructor. En definitiva, la EHERMA puede ser un buen complemento para la valoración de REMIND-estado con otros instrumentos que evalúen el rasgo.

La especificidad de la muestra es una de las limitaciones de este estudio. Además, y en referencia a la validez divergente del factor *Pasividad-Receptividad* respecto a los hábitos REMIND y al nivel de competencia emocional de los adolescentes, esta puede ser debida a que este factor necesita de una mayor madurez psicológica y nivel de práctica meditativa, sobre todo si se tiene en cuenta que esta dimensión se relaciona directamente con la aceptación (West *et al*., 2007).

Se recomiendan las intervenciones basadas en REMIND, pues podrían fortalecer determinadas zonas de la corteza prefrontal que mejoran la atención (Sanger y Dorjee, 2015) y que resultan determinantes en la regulación emocional, especialmente en adolescentes (Amutio *et al*., 2015; Franco, Amutio, López-González, Oriol y Martínez-Taboada, 2016), a la vez que incrementan las habilidades cognitivas y el rendimiento académico (Stea y Torstveit, 2014; Schonert-Reichl y Roser, 2016). Dada la influencia del docente en el clima de aula en la predicción del rendimiento académico (Brackett *et al*., 2011; López-González y Oriol, 2016), se recomienda que sean ellos mismos quienes implementen REMIND, como se hace, por ejemplo, en el Programa TREVA (López-González *et al*., 2016), o en

el *Centre for Mindfulness Research and Practice* (2014) de la Universidad de Bangor. Actualmente existe una cantidad considerable de estudios (Gouda *et al*., 2016) que avalan la efectividad de la implementación de estas técnicas en el profesorado.

Referencias bibliográficas

Amutio, A. (1998). *Nuevas perspectivas sobre la relajación*. Bilbao: Desclée de Brower.

Amutio, A. (2006). *Relajación y meditación: un manual práctico para afrontar el estrés*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Amutio, A. (2011). Autoregulación emocional y control del estrés: relajación y reevaluación cognitiva. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría, 45*(3). Barcelona: Wolters-Kluwer, 1-15.

Amutio, A., Franco, C., Mañas, I. y Gázquez, J.J. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena (*Mindfulness*) en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica, 14* (2), 15-25. doi:10.11144/ Javeriana.upsy14-2.apcp

Arguis, R., Bolsas, A.P., Hernández-Paniello, S. y Salvador, M. (2011). Aulas felices: puesta en práctica. *Revista Amazónica, 6*(1) 88-113.

Barnes, V.A., Pendrgrast, R.A., Harshfield, G.A. y Treiber, F.A. (2008). Impact of Breathing Awareness Meditation on Ambulatory Blood Pressure and Sodium Handling in Prehypertensive African American Adolescents. *Ethnicity & Disease, 18*(1), 1-5.

Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L.E., Anderson, N. y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology, 11,* 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077.

Blackledge, J.T., Spencer, R. y Ciarrochi, J. (2007, May). Initial validation of the Personal Values Questionnaire. *Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis.* Atlanta, GA.

Blackledge, J.T., Ciarrochi, J., Bilich, L. y Heaven, P. (2007). Continuing validation of the social values survey. *Paper presented at the Association for Behavior Analysis Conference*. San Diego, CA.

Brackett, M., Reyes, M.R., Rivers, S.E., Elberston, N.A. y Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction, 46*(1), 27-36.

Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2003). The Benefits of Being Present. Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822.

Brown K.W., West, A.M., Loverich, T.M. y Biegel, G.M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychol Assess., 14,* 1-11. doi: 10.1037/ a0021338.

Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing fit. En K.A. Bollen (ed.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, 136-162.

Burke, C.A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 133-44. doi:10.1007/s10826-009-9282-x.

Calvete, E., Sampedro, A. y Orue, I. (2014). Propiedades psicométricas de la versión española de la «escala de atención y conciencia plena para adolescentes» (Mindful Attention Awareness Scale Adolescents) (MAAS-A). *Psicología Conductual, 22*(2), 277.

Carmines, E.G. y McIver, J.P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: analysis of covariance structures. En G.W. Bornstedt y E.F. Borgatta (eds.), *Social Measurement: Current issues*. B. Hills: Sage, 112-133.

Centre for Mindfulness Research and Practice (2014). Mindfulness in education. Retrieved February 27, 2014, from www.bangor.ac.uk/ mindfulness/education.php.en.

Davidson, R.J., Dunne, J., Eccles, J.S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P. y Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, *6*, 146–153.

Felver J.C. y Jennings P.A. (2016). Applications of Mindfulness-based interventions in school settings: an introduction. *Mindfulness, 7,* 1-4. doi: 10.1007/s12671-015-0478-4.

Franco, C. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal sobre un grupo de alumnos/as de bachillerato. *Suma Psicológica 16*, 113–120. Disponible en: http://publicaciones. konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/94.

Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X. y Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a Mindfulness Training Program on the Impulsivity and Aggression Levels of Adolescents with Behavioral Problems in the Classroom. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1385.

Gouda, S., Luong, M.T., Schmidt, S. y Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from Mindfulness-Based Stress Reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in Psychology*, *7*, 590. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00590.

Greco, L.A. y Baer, R.A. (2006). *Child Acceptance and Mindfulness Measure (CAMM)*. Measure available from Laurie A. Greco, University of Missouri –St. Louis, Department of Psychology.

Greco, L.A., Murrell, A.R. y Coyne, L.W. (2005). *Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth*. Disponible en: www.contextualpsychology.org.

Greco, L.A. y Hayes, S.C. (2008) (eds.). *Acceptance and mindfulness treatments for Children and Adolecents. A Practicioner's Guide*. Oakland: New Harbinguer.

Greco, L.A., Baer R.A. y Smith, G.T. (2011). Assessing Mindfulness in children and adolescents: development and validation of the child and adolescent Mindfulness measure (CAMM). *Psychology Assessment, 23*(3), 606-14.

Greenberg, M.T. y Harris, A.R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives, 6*(2), 161-166.

Hennelley, S. (2011). *The immediate and sustained effects of the .b mindfulness programme on adolescents' social and emotional well-being and academic functioning*. Unpublished master's thesis, Oxford Brooks University, United Kingdom.

Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A mutidisciplinary Journal, 6*, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118.

Jöreskog, K. y Sörbom, D. (1997). *Lisrel 8: User´s reference guide*. Lincolnwood: Scientific Software International.

Kabat-Zinn, J. (2003). MBSR interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156. doi:10.1093/clipsy.bpg016.

Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff. *International Journal of Stress Management, 19*(3), 238-250. doi: 10.1037/a0029195.

Lawlor, M.S., Schonert-Reichl, K.A., Gadermann, A.M. y Zumb, B.D. (2014). A Validation Study of the Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children. *Mindfulness, 5*(6), 730-741. doi: 10.1007/s12671-013-0228-4.

León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 1*(3), 17-26.

López-González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP SCIENCE, 4*, 26-32.

López-González, L. (2016). *Competencias de Relajación, Meditación y Mindfulness en la Escuela. Una propuesta de concreción*. Universidad de Barcelona: ICE (en prensa).

López González, L. y Oriol, X. (2016). La relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Cultura y educación, 28*(1), 130-156. doi: 10.1080/ 11356405.2015.1120448.

López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 121.138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13866.

López-González, L., Álvarez-González, M. y Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. La gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87*(30.3), 75-91.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A. y Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K–12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness, 3,* 291–307.

Mîndrilă, D. (2010). Maximum Likelihood (ML) and Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal of Digital Society 1*(1), 60-66.

Pérez-Escoda, N., Martínez, F., Fita, E. y Álvarez-González, M. (2000). *Elaboración de un instrumento diagnóstico para la educación emocional CEE*. Barcelona: I Congrés Estatal d'Educació Emocional.

Royuela-Colomer, E. y Calvete, E. (2016). Mindfulness Facets and Depression in Adolescents: Rumination as a Mediator. *Mindfulness, 7*(5), 1092-1102, doi: 10.1007/ s12671-016-0547-3.

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), 319-338. doi: 10.1207/ S15327965PLI1104_03.

Sanger, K.L. y Dorjee, D. (2015). Mindfulness training for adolescents: A neurodevelopmental perspective on investigating modifications in attention and emotion regulation using event-related brain potentials. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience, 15*(3), 696-711. doi: 10.3758/s13415-015-0354-7.

Schonert-Reichl, K.A. y Roeser, R.W. (2016). *Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs*. Nueva York: Springer Press.

Siegel, D. (2010). *Cerebro y mindfulness*. Madrid: Paidós.

Stea, T.H. y Torstveit, M.K (2014). Association of lifestyle habits and academic achievement in Norwegian adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health, 14*, 829. doi:10.1186/1471-2458-14-829.

Viñas, F., Malo, S., González, M., Navarro, D. y Casas, F. (2015). Assessing Mindfulness on a Sample of Catalan-Speaking Spanish Adolescents: Validation of the Catalan Version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure. *Spanish Journal of Psychology, 18*, e46, 1-8. doi:10.1017/ sjp.2015.48.

West, A.M., Penix-Sbraga, T. y Poole, D.A. (2005). *Measuring mindfulness in youth: Development of the Mindful Thinking and Action Scale for Adolescents*. Unpublished manuscript, Central Michigan University.

Wisner, B.L. (2013). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness, 5*(6), 626-638. doi:10.1007/ s12671-013-0215-9.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers Psychology, 5* (603). doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603.

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T. y Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*(2), 290-302. doi:10.1007/s12671-013-0260-4.

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Mindfulness en Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil

Alex Mourão TERZI, Erika Leonardo de SOUZA,
Mayra Pires Alves MACHADO, Marlyse KONIGSBERGER,
José Ovídio Copstein WALDEMAR, Breno Irigoyen de FREITAS,
Waverli Maia MATARAZZO-NEUBERGER, Regina de Fátima MIGLIORI,
Rita Narciso KAWAMATA, Luiz Fernando Ribeiro ALVARENGA,
Marson Quintino Barbosa FERREIRA, Marcelo DEMARZO

Datos de contacto:

Marcelo Demarzo
Mente Aberta - Centro Brasileño de Mindfulness y Promoción de la Salud (www.mindfulnessbrasil.com) - Universidad Federal de Sao Paulo (Unifesp)
Hospital Israelita Albert Einstein
Sao Paulo, Brasil
Correo electrónico:
demarzo@unifesp.br

Recibido: 5/09/2016
Aceptado: 21/11/2016

RESUMEN

En ese artículo se describen experiencias innovadoras con estudiantes y maestros brasileños en diferentes niveles educativos, además de nuevos proyectos en fase de implementación. Se concluye que las iniciativas y acciones aún se encuentran en sus pasos iniciales, pero con gran potencial de impacto y crecimiento. En su conjunto, pueden favorecer la visión de una educación basada en valores humanos y actitudes compasivas, preparando a nuestros jóvenes como futuros líderes en un nuevo mundo en constante evolución.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, Educación, Liderazgo, Brasil.

Mindfulness in Education: Brazilian Experiences and Perspectives

ABSTRACT

In this report, we present innovative mindfulness-based experiences in Brazilian students and teachers at various educational levels, plus new projects under implementation. We concluded that the initiatives and actions are still in their initial stages, but have great potential impact and scalability. As a whole, they can realize the vision of an education based on human values and compassionate attitudes, preparing our youth as future leaders in a new world in constant flux.

KEYWORDS: Mindfulness, Education, Leadership, Brazil.

Beneficios de Mindfulness en el contexto actual de la educación

Hoy en día, no solo en Brasil, sino en muchos países, la educación se está enfrentando a grandes retos. Por una parte, en las escuelas y universidades existe un número cada vez más grande de estudiantes con conductas que se consideran disfuncionales, como la hiperactividad, dificultad para concentrarse, poca habilidad pro-social y cooperativa, o la presencia de la violencia física o psicológica (*bullying)*, llegando a los trastornos de la alimentación, depresión y pánico. Por otro lado, los maestros y profesores se encuentran sin herramientas para manejar esas situaciones y, por supuesto, bastante estresados por no poder hacer frente a esos retos, y además muchas veces desanimados por trabajar en condiciones de precariedad con sueldos insuficientes (Brandão y Pardo, 2016). Por ejemplo, en los EE.UU., aproximadamente el 50% de los nuevos maestros abandonan la profesión después de tan solo cinco años, teniendo su frecuente rotación (considerando únicamente el profesorado de las escuelas públicas) un coste estimado de más de 7,3 mil millones de dólares al año (Jennings *et al*., 2013).

Como sabemos, existe una estrecha relación entre el educador y las condiciones climáticas y psicológicas de la clase. Cuando los maestros se han agotado emocionalmente, el clima social y emocional entre los alumnos se deteriora (Brandão y Pardo, 2016). En condiciones de estrés elevado, los educadores tienen dificultades para empatizar y cuidar de los estudiantes, tienen menos tolerancia para la conducta disruptiva y menos compromiso hacia el trabajo. Además, trabajar todos los días en estas condiciones puede causar problemas físicos y mentales, incluyendo el *burnout* (síndrome del agotamiento profesional) (Montero-Marín *et al*., 2014). A la vez, los estudiantes expuestos a un entorno con niveles elevados de estrés pueden perder el interés y entusiasmo por aprender, y ser más reactivos en la relación con las escuelas, con los maestros y con los compañeros (Montero-Marín *et al*., 2014b).

En este complejo escenario, *mindfulness* (atención plena) puede ayudar a desarrollar habilidades sociales y emocionales en educadores y estudiantes en todos los niveles de la enseñanza (Weijer-Bergsma *et al.,* 2014). A medida que somos más conscientes de nuestras experiencias emocionales y físicas, a partir del estado de *awareness (meta-consciencia),* un elemento clave en el estado mental de *mindfulness*, desarrollamos la auto-observación y la auto-conciencia y, por consiguiente, la capacidad de reconocer las propias emociones a medida que ocurren, y comprender sus roles en nuestras conductas (Demarzo *et al.*, 2014). Distintos estudios científicos sobre *mindfulness* indican que la práctica regular de la atención plena ayuda, efectivamente, en la regulación de las emociones, en la capacidad de comprender y predecir los patrones conductuales ligados a la reactividad, y en la elección de maneras más eficientes para responder a cada situa-

ción de la rutina diaria (Vago *et al*., 2012). Además del desarrollo de la atención, concentración, memoria y de la capacidad de aprendizaje, el entrenamiento en *mindfulness* también implica una actitud más compasiva, con menos sesgos cognitivos, lo que facilita relaciones interpersonales más funcionales entre profesores, estudiantes y administrativos (Jennings *et al*., 2013).

Aunque no exista un gran volumen de estudios de intervenciones basadas en *mindfulness* en el sector educativo de Brasil, en este artículo se describen experiencias innovadoras con estudiantes y maestros brasileños en los diferentes niveles del sistema educativo, además de nuevos proyectos en fase de implementación. A lo largo del mismo abordaremos los programas/intervenciones basados en *mindfulness* que se detallan a continuación:

i. Programa SENTE, Programa MindEduca y Programa Atención Funciona, destinados al público infanto-juvenil, constituido por alumnos de 6 a 17 años, matriculados en escuelas de la Enseñanza Básica y Media;
ii. CARE - *Cultivating Awareness and Resilience in Education* y MindEduca, dirigido a profesores de la enseñanza Básica y Media;
iii. Investigaciones desarrolladas en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), en la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP) y en el Instituto de Educación, Ciencia y Tecnología del Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) – Campus São João del-Rei, realizado con estudiantes universitarios.

Finalmente, presentaremos una reflexión sobre *Mindfulness* y la Formación de Nuevos Líderes.

El Programa SENTE: *Mindfulness* y Aprendizaje Socio-Emocional

Entre los trabajos desarrollados en Brasil para niños y adolescentes está el programa SENTE, *Mindfulness* y Aprendizaje Socio-Emocional,[1] ofrecido desde 2007 por el Instituto de la Familia de Porto Alegre (INFAPA), una escuela de Psicoterapia y Clínica Social. Este Programa surgió del proyecto social del INFAPA para introducir la inteligencia emocional y el autoconocimiento en una de las áreas más vulnerables de Brasil: la escuela pública. Entre sus objetivos está la promoción de mejores relaciones entre los estudiantes y maestros, utilizando los recursos disponibles en el contexto en que viven. Ofrece a los niños y adolescentes un modelo de escuela más favorable a una educación integral, viviendo mejor consigo mismos y los demás. En el año 2016 el programa ha estructurado un

1 Accesible en: https://www.facebook.com/programasente/

curso de formación para profesionales en las áreas de educación y salud para proporcionar una introducción al método.

Iniciado por el psiquiatra José Ovidio Copstein Waldemar y un equipo de psicólogos, este programa se basa en los enfoques del Aprendizaje Socio-Emocional y la aplicación de *Mindfulness* en la educación. Desde el año 2011, esta iniciativa pasó a formar parte de un proyecto más amplio, conocido como *Vivir Mejor en la Escuela*, iniciado por el Departamento de Psiquiatría de Niños y Adolescentes de la Universidad Federal del Rio Grande del Sur, y ahora coordinado por la Unidad Básica de Salud del Hospital de Clínicas de Porto Alegre, que es responsable de la salud del territorio. El programa completo ofrece intervenciones múltiples a los colegios de la zona de la UBS de acuerdo con las necesidades de las escuelas. Este programa está descrito por Falceto y Waldemar (2015).

En el Programa SENTE, la promoción de la inteligencia emocional se realiza a través de dos métodos: *Mindfulness* y *Aprendizaje Socio-Emocional*. Esta mezcla es indicada como una combinación útil y con propuestas coherentes entre sí (Felver, 2013). El formato de la intervención desarrolla los cinco principios de CASEL (*Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning):* autoconocimiento, autorregulación, habilidades para buenas relaciones, empatía/capacidades de colaboración y toma de decisiones/asumir la responsabilidad (CASEL, 2013). Se utilizan las prácticas formales breves de la respiración de *mindfulness*, tanto al principio como al final de la intervención, junto con las prácticas informales del comer, escuchar y caminar con atención plena. Se desarrollan experiencias de empatía, compasión, altruismo y ecuanimidad. En la promoción de las habilidades sociales se utiliza el método del *Diálogo Colaborativo*, una adaptación del *Way of Council*, desarrollado por Coyle y Zimermann (1996).

Un estudio científico reciente de Waldemar *et al*. (2016) presentó los resultados iniciales del Programa SENTE. El diseño del estudio consistió en comparar dos grupos: un grupo de estudiantes que recibieron la intervención y el de control, que continuó los planes de estudios tradicionales. Los resultados del grupo experimental presentan percepción de mejor calidad de vida y efectos positivos sobre la salud mental y las relaciones interpersonales.

El Programa *MindEduca*

Teniendo en cuenta las demandas actuales de la educación, el programa MindEduca[2] se estructura en torno a tres aspectos estrechamente relacionados: el desarrollo humano, la educación en valores y la cultura de la paz. Su objetivo es

2 Accesible en: http://mindeduca.com.br/

transformar la relación entre el mundo interior y el mundo exterior de los educadores, los estudiantes, las familias y las comunidades con un enfoque en la felicidad, el altruismo, el amor, la compasión y la ética. Se parte del supuesto de que es en la mente de las personas, a partir de las ideas y sentimientos, donde se originan las decisiones, las acciones y los impactos. Por lo tanto, las prácticas educativas implican el diálogo consigo mismo, una mejor identificación de los mismos y cómo lo ofrecen al mundo en la actualidad.

El entrenamiento de la mente se relaciona con el potencial humano, la educación en valores se lleva a cabo en la dimensión de las conductas y acciones, y la cultura de la paz se ejerce en el ámbito de la cartografía de los impactos producidos. Este proceso educativo favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con cinco áreas: la atención, las emociones, el aprendizaje, la convivencia y la toma de decisiones. Para realizar este camino de transformación, el programa tiene entre sus objetivos la mejora del equilibrio subjetivo, las relaciones y actitudes; mejorar los niveles de atención y aprendizaje; disminución de los niveles de estrés, falta de atención, hiperactividad e impulsividad; el desarrollo de la capacidad de reflexionar e influir en las experiencias introspectivas cognitivas; el fortalecimiento de las destrezas de empatía y generosidad; el conocimiento de las cualidades personales; estimular comportamientos centrados en los valores humanos y la cultura de paz, y la promoción del bien común.

En este contexto, las prácticas del programa se organizan en dos grandes categorías: prácticas de atención y de introspección, y prácticas de conductas externalizadas, todo ello presentado de una manera segmentada y adecuada a diferentes grupos de edad y diferentes escenarios de ejecución del proceso educativo. El programa fue diseñado para que su metodología pudiera ser adoptada por la estructura educativa y curricular de la escuela.

La adopción del programa de MindEduca en escuelas públicas y privadas está en marcha actualmente en Brasil -en diferentes regiones del país- y, hasta el momento, alrededor de 4.000 profesores y 140.000 estudiantes han sido entrenados en el mismo.

En el Estado de Espíritu Santo, donde el programa ha sido implementado desde 2014, se está realizando un amplio mapeo de los resultados, coordinado por el Departamento de Educación del Estado, con la participación de los educadores, los estudiantes y sus familias. Hasta el momento presente, sobre la base de las declaraciones de los participantes y los indicadores oficiales de las escuelas públicas (IDEB),[3] ha sido posible identificar algunos resultados de la aplicación del

3 IDEB- Índice de Desarrollo de la Educación Básica: indicador que reúne flujo escolar y el rendi-

programa. Uno de los aspectos más destacados es la reducción de las tasas de absentismo escolar, que en muchos casos ha llegado a cero: en la Escuela Jacaraípe en la ciudad de Serra, el absentismo escolar se redujo de casi el 15% en 2014 a 0 en 2015. Otro indicador importante registrado es un aumento de la tasa de aprobados del 20%, lo que evidencia un impacto favorable en el desarrollo cognitivo.

Por otro lado, los profesores fueron capaces de identificar una evolución positiva en la satisfacción laboral y una reducción de los niveles de estrés. La evaluación inicial de satisfacción en el trabajo y escala de valores (Gouveia, 2015) indicaba dificultades importantes relacionadas con la falta de motivación con el trabajo; falta de realización personal; poca motivación para actuar a favor del interés colectivo *versus* interés personal; sentimiento de incomprensión en relación con su trabajo; y falta de tiempo para actualizarse. Todos estos resultados han cambiado positivamente.

En cuanto a los estudiantes, la percepción de los profesores es que ha habido una evolución de los aspectos relacionados con la atención, el aprendizaje, las emociones, la conducta y las relaciones, así como cambios en el comportamiento que son más adecuados para una vida llena de sentido y valor.

Otro resultado importante es que tanto los educadores como las familias tienen una posición similar sobre los estudiantes. Esto va en contra de esa visión tan estereotipada, presente en las escuelas, según la cual las familias no están *interesadas* en la educación de sus hijos. Los familiares se dan cuenta de las dificultades de sus hijos pero, como no son expertos en educación, no saben qué hacer. Esto significa que la escuela puede instruir y educar a los padres de manera que puedan ayudar a sus hijos. Así se crea un enfoque significativo y una importante sinergia de esfuerzos hacia todos los estudiantes entre las familias y los educadores.

El Programa «¡Atención Funciona!»

El programa ¡Atención *Funciona!,* con enfoque en niños y adolescentes, fue desarrollado por Eline Snel hace 8 años y está en fase de implementación en Brasil. Fundadora y directora de la Academia Internacional para la Educación Consciente, Eline es una instructora de programas de *mindfulness* y compasión desde 1980, y desde 1990 desarrolla cursos de meditación. En mayo de 2016, la formadora en *mindfulness* Rita Kawamata se graduó con Eline Snel en Argentina, convirtiéndose en la primera brasileña en ofrecer el método en Brasil. Las

miento medio en la evaluación escolar.

primeras clases del programa se llevaron a cabo en Sao Paulo durante los meses de agosto/septiembre de 2016, para jóvenes de 13 a 16 años, en el barrio de Vila Madalena, en escuelas privadas de la región.

Basado en el programa MBSR (*Mindfulness-based Stress Reduction*), pero totalmente adaptado al lenguaje de niños y adolescentes, el programa ¡Atención Funciona! incluye cuentos, conversaciones, meditaciones, juegos y ejercicios que motivan naturalmente a los niños y adolescentes a ser más conscientes de lo que pasa en sus cuerpos, sus pensamientos y emociones. De este modo, aprenden sobre el cuidado personal, control del estrés y la regulación emocional.

El programa se desarrolla en 8 o 10 sesiones semanales, según la edad del niño o adolescente, y está segmentada por grupos de edad (4-7 años, 8-11 años, 12-14 años, 15-19 años).

Dentro del universo de los niños y adolescentes que han recibido la formación, se destacaron los siguientes beneficios, basados en la recopilación de testimonios de los instructores y participantes: aumento de la concentración y reducción del comportamiento impulsivo; menos pensamientos negativos y preocupaciones; mayor facilidad para relajarse, descansar y dormir bien; reducción del miedo y los síntomas depresivos; aumento de la bondad y el respeto hacia sí mismo y hacia los demás; y reducción del comportamiento reactivo sobre el estrés u otro comportamiento.

En Brasil, el grupo *Assertiva Mindfulness*[4] (responsable de la implementación del programa) tiene un gran interés en la difusión de *mindfulness* a niños y adolescentes, tanto en el contexto de la escuela privada como en la educación pública, como también a adultos (padres, profesionales y educadores). Se espera que, en los próximos dos años, Eline Snel venga a Brasil para formar a más maestros en el programa, a fin de potenciar su impacto.

El Programa «CARE - Cultivating Awareness and Resilience in Education»

El programa *CARE - Cultivating Awareness and Resilience in Education™ (aún sin traducción)* es una intervención basada en *mindfulness* para maestros en la enseñanza primaria y secundaria (escuelas y colegios – enseñanza Básica y Media en Brasil), y está en fase de adaptación cultural en Brasil, coordinada por

4 http://www.assertivamindfulness.com.br/

el Centro *Mente Aberta* (Unifesp).[5] Proporciona apoyo a dos temas principales: la regulación emocional y un mayor rendimiento educativo. Desde su creación, conducido en 2007 por Patricia Jennings en EE.UU., el programa se sometió a adaptaciones y estudios sobre su impacto en los maestros, y sus resultados fueron alentadores.

Actividades vivenciales, interactivas y de instrucción se combinan con debates y reflexiones. La intervención consiste en instruir acerca de las habilidades emocionales, las prácticas de la atención y prácticas de cuidado y compasión. Los estudios han demostrado que estas actividades ofrecen, de forma inmediata, mejora en los niveles de bienestar y un aumento de la eficacia y de la atención de los maestros. Como consecuencia, las clases impartidas por ellos tienen un mayor nivel organizacional y de apoyo, tanto en el plano emocional como en el instruccional. Con el tiempo, se observa la mejora en la conducta y rendimiento académico de los estudiantes, y las relaciones se vuelven más sanas entre profesores y alumnos (Jennings y Greenberg, 2009; Jennings, 2011; Jennings *et al.,* 2011; Jennings, 2013; Jennings, 2015). Desde 2012, con una financiación de 3.5 millones de dólares, están en marcha varios ensayos controlados y aleatorios sobre el programa CARE, con la participación de alrededor de 250 maestros de 32 escuelas públicas de Nueva York (Institute of Education Sciences, 2016; Jennings *et al.,* 2016), y los resultados preliminares indican una mejora significativa en el desempeño académico y socio-emocional, incluso para los estudiantes en riesgo de fracaso escolar y de bajos ingresos familiares.

Mindfulness para estudiantes universitarios

El primer estudio piloto del que se tiene noticia en Brasil se llevó a cabo en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) en 2009, con base en un programa del tipo MSBR (Demarzo *et al*., 2014). Utilizando una versión brasileña validada de la *Perceived Stress Scale* (Escala PSS) y de la *WHOQOL-BREF questionnaire* (versión portuguesa), se pudieron observar mejorías tanto en la reducción de la percepción del estrés como en las dimensiones de la calidad de vida (calidad de vida en general, ámbitos físico, psicológico, de actividad social y del ambiente). Hubo un gran interés por parte de los estudiantes (más de 100 se apuntaron para los grupos de *mindfulness),* además de una buena adhesión a las prácticas de *mindfulness* (todos los participantes completaron por lo menos seis semanas del programa), lo que indicó la viabilidad de implementación de esas intervenciones en Brasil.

5 http://www.mindfulnessbrasil.com

Una iniciativa más sostenible se viene aplicando desde 2014 en la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP), coordinada por el grupo *Mente Aberta* – Centro Brasileño de *Mindfulness* y Promoción de la Salud, bajo el proyecto de implementación *Eficacia de un programa basado en mindfulness en la reducción de síntomas de burnout en estudiantes universitarios*, donde se ofrecen asignaturas optativas en las carreras del área de la salud de la UNIFESP, una o dos veces al semestre. Metodológicamente, se utiliza una adaptación del programa MBSR (Demarzo *et al*., 2014), añadiéndose prácticas de compasión (*kindly awareness).* Como resultados preliminares, con base en cuestionarios validados y en análisis cualitativos (grupos focales), se han observado mejoras en los niveles de *mindfulness*, disminución de la sensación de vivir en *piloto automático*, la posibilidad de *sentir los pequeños placeres de las actividades rutinarias*, una mejor aceptación de los *sufrimientos* del día a día, y mejor control del tiempo utilizado en móviles y redes sociales.

También está en marcha, en el entorno universitario, el proyecto *Mindfulness y la formación de maestros: una propuesta teórico-práctica para alumnos de la Carrera de Lenguas del Instituto de Educación, Ciencia y Tecnología del Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) – Campus São João del-Rei*, bajo la coordinación del profesor Alex Mourão Terzi. Se trata de una investigación que tiene como tema principal la discusión de las bases teóricas y la aplicación práctica de las técnicas de *mindfulness* en el proceso inicial de formación de profesores. El estudio está dirigido a alumnos de la carrera de licenciatura en Lenguas.

Ocho alumnos participaron de forma voluntaria de un programa de MBSR (*Mindfulness-based Stress Reduction*), con ocho sesiones presenciales semanales con duración de dos horas y media cada una. Metodológicamente, la investigación conlleva un análisis cuantitativo. En ella se aplicaron – antes y después a la intervención – las escalas BCSQ-36 (*Burnout)* versión para estudiantes; HADS (Ansiedad y depresión), MAAS (Escala de Atención y Conciencia Plenas) y SCS (Escala de Autocompasión), cuyos resultados están aún pendientes de tabulación. También se realizó un análisis cualitativo (exploratorio y descriptivo). En este caso, fue solicitada una evaluación de los participantes en lo que se refiere al programa, así como una pregunta sobre cómo se veían ellos a sí mismos al inicio del programa, y lo mismo al final del mismo. Las respuestas fueron categorizadas semánticamente, percibiéndose una *inserción del mindfulness en la dimensión de lo cotidiano; una mayor observación de los pensamientos y regulación emocional; mención a valores considerados importantes,* como compasión, empatía, aceptación y respeto, y relatos sobre *la dificultad de realizar las prácticas formales de mindfulness*.

Al participar en un programa de *mindfulness* se espera que los futuros maestros estén en mejores condiciones para enfrentarse a las contingencias propias de

la profesión en Brasil, como la frustración de ver un trabajo en desacuerdo con lo planificado; la excesiva expectativa en relación a los resultados del proceso de enseñanza/aprendizaje; la pérdida de la motivación por el ejercicio de la docencia, sea por cuestiones de baja remuneración o por la imposibilidad de la continuación de estudios después de la graduación; la alta carga horaria durante la jornada laboral a la que muchas veces son sometidos; o la conciliación de las demandas personales y familiares con la vida profesional. Se pretende incrementar una práctica pedagógica impregnada por la escucha, por la importancia del diálogo, por el querer bien a los alumnos (Freire, 1996) y por la reconstrucción de valores que permitan una nueva lectura de la realidad (Inoue *et al.,* 1999). En este sentido, *mindfulness* se puede mostrar útil «porque hay que tomar conciencia del sufrimiento propio y de los otros, sin juicio, apego o rechazo, para sentir compasión hacia la persona que sufre» (Campayo y Demarzo, 2015: 38).

Mindfulness y la formación de nuevos líderes: una reflexión

Este siglo está lleno de retos complejos: la globalización y la interdependencia; los rápidos cambios tecnológicos; los cambios demográficos; la incertidumbre económica; los conflictos, la creciente disparidad y desigualdad, son algunos de los elementos que contribuyen a esta complejidad. Como escenario tenemos que vivir con lo impredecible, por lo que se hace necesaria una nueva forma de liderazgo que pueda crear colectivamente una nueva senda. El nuevo camino, que aparentemente ya comienza a emerger entre los jóvenes, indica que el bienestar es más importante que el éxito material; que el cuidado de los otros es una cualidad esencial de lo que significa ser humano; que la cooperación es una base sólida para el éxito de un negocio; que la felicidad interior bruta es más importante que el PIB; y el reconocimiento de que la Tierra es un sistema vivo, frágil y no renovable, que exige nuestra atención (Laszlo *et al.*, 2014).

Para crear estas rutas, necesitamos reconocer la forma en que estamos atrapados en las ideas que ya no nos representan, y empezar a darnos cuenta de que podemos hacerlas reales con el poder de las nuevas palabras y nuevas prácticas (Senge *et al.*, 2015). El *auténtico liderazgo* y el *liderazgo sistémico* representan nuevas escuelas que pueden abordar estos desafíos y crear nuevos líderes (Raffo, 2014). Los líderes auténticos pueden ser definidos como aquellos que saben lo que son y lo que creen; son transparentes y coherentes con sus valores, principios y acciones éticas; se centran en el desarrollo de la resiliencia, el optimismo, la esperanza y la confianza en sí mismos y en sus asociados, y son reconocidos y respetados por su integridad (Avolio *et al.,* 2004; Gardner *et al.*, 2005). Raffo (2014) propone tres capacidades esenciales para desarrollar el liderazgo auténtico: la auto-percepción (Gardner *et al.,* 2005), la auto-reflexión (Mezirow, 1990) y *mindfulness* (Etmanski *et al.*, 2014).

El liderazgo sistémico comienza a ser propuesto por Senge *et al.* (2015) con los principios que convergen a la propuesta de un liderazgo auténtico. Los líderes sistémicos tienen un profundo compromiso con el sistema de salud en su conjunto; cultivan la empatía que les permite ver a través de los ojos de los demás; construyen relaciones basadas en la escucha profunda y redes fiables que permitan florecer la colaboración, y tienen plena convicción de que hay algo que se puede hacer, lo que hace que no esperen un plan detallado y completo, liberando a los otros participantes para dar el paso siguiente y favorecer el aprender haciendo. De acuerdo con estos autores, las tres capacidades esenciales para el desarrollo del liderazgo sistémico son: visión sistémica; reflexión profunda y compartida; y el cambio de enfoque de la solución reactiva de los problemas para la co-creación de escenarios futuros.

Para el desarrollo del liderazgo *mindfulness* puede ser visto como un estado psicológico que conduce a una percepción más clara y a una actitud de más neutralidad frente a los hechos positivos y negativos del entorno laboral (Chan *et al*., 2005). Es la práctica de *mindfulness* lo que permite, de conformidad con la propuesta de Johns (2009), ayudar a alcanzar niveles más profundos y complejos de reflexión: reflexión sobre la experiencia, reflexión en acción, supervisor interno y la reflexión en el momento. En este sentido, este proceso exige una educación constante y durante toda la vida. Los resultados ya pueden ser intuidos, como se revela en el estudio realizado por Skjei (2014), que analiza las situaciones y comportamientos expresados por un grupo de líderes auténticos. Los retos de la incertidumbre y el cambio son una realidad constante para esos nuevos líderes, cuya apertura a otras posibilidades les permite explorar nuevas visiones, opciones y aprendizajes que expresan cuidado en las relaciones, que aun sabiéndose vulnerables son honestos y desafían el *statu quo* en sus interacciones con los demás, que actúan con integridad y valor sobre la base de su conexión con la realidad, y que toman decisiones conscientes de los riesgos y consecuencias que asumen.

El paso siguiente es ir más allá de los cambios individuales u organizacionales y buscar la transformación del sistema en su conjunto. Como dice Scharmer (2014), es necesario el uso de la atención plena y la compasión para cambiar el sistema. La economía, la educación y la salud son fenómenos colectivos, más que la suma de las conciencias individuales (Saxena *et al*., 2014). Más allá de datos e información, los cambios sistémicos necesarios requieren verdadera inteligencia y sabiduría, así como líderes que puedan encarnar el verdadero significado del liderazgo tal como se explicita en la raíz indo-europea (*Leith)* de la palabra dirigir *(to lead),* que literalmente significa cruzar un umbral y dejar atrás todo aquello que está impidiendo dar el siguiente paso (Senge *et al*., 2015).

Principales resultados alcanzados en los diferentes programas / Intervenciones que se describen en este artículo

1.- Principales resultados en las intervenciones de mindfulness para estudiantes infanto-juveniles

Principales resultados del PROGRAMA «SENTE»
- Mejoría en la calidad de vida.
- Efectos positivos en la salud mental (disminución de problemas emocionales y de conducta).
- Mejoría en las relaciones inter-personales y en el comportamiento pro-social.

Principales resultados del PROGRAMA «MINDEDUCA»
- Evolución de los aspectos atencionales.
- Mejoría en el aprendizaje.
- Mejoría en las relaciones y cambios en el comportamiento para una vida llena de sentido y valor.

Principales resultados del PROGRAMA «¡ATENCIÓN FUNCIONA!»
- Aumento de la concentración y reducción de comportamientos impulsivos.
- Menor cantidad de pensamientos negativos y preocupaciones.
- Mayor facilidad para relajarse, descansar y dormir bien.
- Reducción del miedo y de los síntomas depresivos.
- Aumento de la bondad y del respeto por uno mismo y por los demás.

2.- Principales resultados en las intervenciones de mindfulness para profesores

Principales resultados del PROGRAMA «CARE»
- Mejoría en los niveles de bienestar.
- Aumento de eficacia y de la actuación de los profesores.
- Mayor organización y apoyo en el aula (emocional e instruccional).
- Relaciones más sanas entre profesores y alumnos.

Principales resultados del PROGRAMA «MINDEDUCA»
- Mayor satisfacción con el trabajo.
- Disminución del nivel de estrés.
- Mayor motivación con el trabajo y realización personal.

3.- Principales resultados en las intervenciones de mindfulness para estudiantes universitarios

Principales resultados del PROGRAMA UFSCar
- Reducción de la percepción del estrés.
- Mejoría en la calidad de vida general.
- Mejoría de los ámbitos físico, psicológico, de actividad social y de ambiente.

Principales resultados del PROGRAMA UNIFESP – CENTRO MENTE ABERTA
- Mejoría en los niveles de *mindfulness*.
- Disminución de la sensación de vivir en *piloto automático*.
- Posibilidad de sentir pequeños placeres de las actividades rutinarias.
- Mejor aceptación del sufrimiento del día a día.
- Mejor control del tiempo consumido en la utilización de teléfonos móviles y redes sociales.

Principales resultados del PROGRAMA IF SUDESTE MG – CAMPUS SÃO JOÃO DEL-REI
- Integración de *mindfulness* en la dimensión de lo cotidiano.
- Mayor observación de pensamientos y regulación emocional.
- Mención a valores considerados importantes (compasión, empatía, aceptación y respeto).
- Dificultad de realizar prácticas formales de *mindfulness* en el día a día.

Conclusiones

Las intervenciones basadas en *mindfulness* desarrolladas en los programas descritos, así como por los trabajos propuestos en el área de investigación, sugieren que la aplicación de la atención plena se muestra prometedora en el ámbito educativo, en todos los niveles de la enseñanza, tanto para los alumnos como para los profesores.

En lo que se refiere al abordaje de *mindfulness* para estudiantes en edad infanto-juvenil, es posible percibir algunos elementos en común con respecto a los resultados del programa. El programa *SENTE* apunta a una «mejoría en las relaciones y en el comportamiento pro-social», así como «una disminución de los problemas emocionales y de conducta». En este sentido, *MindEduca* hace referencia a la evolución de «la conducta, las relaciones y cambios en el comportamiento que son apropiados para una vida llena de sentido y valor». Por otro lado, el programa ¡*ATENCIÓN FUNCIONA!* trae como resultado destacable la «reducción del comportamiento impulsivo» y el «aumento de la bondad y el respeto por sí mismo y por los demás». Otro dato relevante que fue alcanzado tanto por el

programa *MindEduca* como por el programa ¡*ATENCIÓN FUNCIONA!* puede resumirse en la evolución de los aspectos de atención y de aprendizaje y en el aumento de la concentración, sugiriendo posibles mejorías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a medida que se incrementa la atención a los contenidos escolares con las prácticas de atención plena.

En el caso de la aplicación de *mindfulness* en docentes, los programas *CARE* y *MindEduca* mostraron resultados un poco diferentes, pero que en cierta medida guardan relación: la «mejoría en los niveles de bienestar» (*CARE)* se puede asociar a una mayor satisfacción con el trabajo, disminución del nivel de estrés y realización personal (*MindEduca).*

Las investigaciones experimentales de aplicación de las técnicas de *mindfulness* con alumnos universitarios sugieren resultados positivos o beneficiosos. Sometidos a la experiencia de las prácticas de atención plena, los estudiantes participantes en el trabajo realizado en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) mostraron «una reducción de la percepción del estrés» y «una mejoría en la calidad de vida».

En la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP), el programa *Mente Abierta* –Centro Brasileño de *Mindfulness* y Promoción de la Salud- ha desarrollado numerosas investigaciones aplicadas. En el trabajo descrito anteriormente, resultados como «mejorías en los niveles de *mindfulness*», «disminución de la sensación de vivir en *piloto automático*» y «mejor aceptación del sufrimiento del día a día» merecen ser investigados con mayor profundidad en otros cursos universitarios, pues se muestran bastante útiles en cualquier currículo, independientemente del área de formación.

Una característica importante de la investigación desarrollada en el IF Sudeste MG, Campus São João del-Rei, es que la intervención basada en *mindfulness* fue orientada específicamente para alumnos universitarios que se convertirán en docentes de la Enseñanza Básica y Media en Brasil, después de finalizar la carrera de Lenguas. Sin embargo, hay pocas investigaciones sobre *mindfulness* y formación para docentes en el ámbito universitario, lo que justifica una mayor inversión futura en este tipo de investigación.

Las iniciativas y acciones para implementar *mindfulness* en los diferentes niveles educativos en Brasil, tanto para maestros y profesores como para los alumnos, aún se encuentran en sus pasos iniciales, pero con gran potencial de impacto y escalabilidad. En su conjunto son un paso adelante en la visión de una educación basada en valores humanos y actitudes compasivas, preparando a nuestros jóvenes como futuros líderes en un nuevo mundo en constante evolución.

Referencias bibliográficas

Brandão, D.F. y Pardo, M.B.L. (2016). O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. *Educ. Pesqui. vol. 42(*2). São Paulo. http://dx.doi.org/ 10.1590/S1517-970220160614212 6.

Campayo, J.G. y Demarzo, M.M. (2015). *Mindfulness y compasión:* La nueva revolución. Siglantana.

CARE for Teachers [Internet]. Garrison Institute (2016). Recuperado de: https://www.garrisoninstitute.org/signature-programs/care-for-teachers/.

Chan, A., Hannah, S.T. y Gardner, W.L. (2005). Veritable authentic leadership: emergence, functioning and impacts. En Gardner, Avolio y Walumbwa (eds.), *Authentic leadership theory and practice: origins, effects and development*. Oxford: Elsevier, 3-41.

Collaborative for Academic, Social y Emotional Learning (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs — Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL: CASEL.

Demarzo, M.M., Montero-Marín, J., Stein, P.K., Cebolla, A., Provinciale, J.G. y García-Campayo, J. (2014). Mindfulness may both moderate and mediate the effect of physical fitness on cardiovascular responses to stress: a speculative hypothesis. *Frontiers in Physiology, 5,* 105. doi: 10.3389/fphys.2014.00105.

Demarzo, M.M., Andreoni, S., Sanches, N., Pérez, S., Fortes, S. y García-Campayo, J. (2014). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) in perceived stress and quality of life: an open, uncontrolled study in a Brazilian healthy sample. *Explore (NY) 10*(2), 118-20. doi: 10.1016/ j.explore.2013.12.005.

Etmanski, C., Fulton, M., Nasmyth, G. y Beth Page, M. (2014). The dance of joyful leadership. En Schuyler, Baugher, Jironet y Lid-Falkman, *Leading with spirit, presence and authenticity.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 91-108.

Falceto, O. y Waldemar, J.O.C. (2015). Consultoria Multidisciplinar às Escolas Lideradas pela Estratégia de Saúde da Família: Um Modelo Possível para o Brasil. *Nova Perspectiva Sistêmica, 51,* 25-36.

Felver, J.C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N.C. y Merrell, K.W. (2013). Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools, 50,* 531–547. http://dx.doi.org/10.1002/pits.21695.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Gouveia, V.V. (2013). *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Inoue, A.A., Migliori, R. y D'Ambrósio, U. (1999). *Temas transversais e educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis.

Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M. y Greenberg, M. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *J Classr Interact [Internet]. 46*:37–48. Recuperado de: http://www.prevention.psu.edu/ projects/documents/jennings_care_jclassinteract_2011.pdf.

Jennings, P.A., Frank J.L., Snowberg, K.E., Coccia, M.A. y Greenberg, M.T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *Sch Psychol Q [Internet], 28*(4), 374–90. Recuperado de: http://doi.apa.org/ getdoi.cfm?doi=10.1037/ spq0000035.

Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y. y Tanler, R. (2016). Enhancing teachers' wellbeing and classroom quality: Results from a randomized controlled trial of CARE. En *American Educational Research Association Annual Conference* [Internet]. Washington D.C. Recuperado de: http://www.care4teachers.com/ impact/#_ edn8.

Johns, C. (2009). *Becoming a reflective practitioner.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Laszlo, C., Brown, J.S., Ehrenfeld, J.R., Gorham, M., Barros-Pose, I., Robson, L., Saillant, R., Sherman, D. y Werder, P. (2014). *Flourishing enterprise: the new spirit of business*. Stanford, CA: Stanford Business Books.

Raffo, D. (2014). Reflection and authentic leadership. En Schuyler, Baugher, Jironet y Lid-Falkman, *Leading with spirit, presence and authenticity.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 179-196.

Saxena, S., Scharmer, O. y Schuyler, K.C. (2014). Connecting inner transformation as a leader to corporate and societal change. En Schuyler, Baugher, Jironet y Lid-Falkman, *Leading with spirit, presence and authenticity.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 13-38.

Senge P., Hamilton, H. y Kania, J. (2015). The dawn of system leadership. *Stanford Social Innovation Review, 13*(1), 27-33.

Skjei, S. (2014). Leader's lived experience of authentic moments. En Schuyler, Baugher, Jironet y Lid-Falkman, *Leading with spirit, presence and authenticity.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 213-232.

Vago, D.R. y Silbersweig, D.A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Front. Hum. Neurosci. 6*, 296. doi: 10.3389/fnhum.2012.00296.

Waldemar, J.O.C., Riggatti, R., Menenez, C., Guimarães, G., Falceto, O. y Heldt, E. (2016). Impact of a Combined Mindfulness and Social–Emotional Learning Program on Fifth Graders in a Brazilian Public School Setting. *Psychology y Neuroscience*, *9*(1), 79–90.

Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. y Bögels, S. (2014). The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children. *Mindfulness, 5*(3), 238-248.

Zimmerman, J. y Coyle, V. (1996). *The way of Council.* North Bergman, NJ: Bramble Books.

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Mindfulness y transformación ecosocial

Joseba AZKARRAGA ETXAGIBEL
Josep GALLIFA ROCA

Datos de contacto:

Joseba Azkarraga Etxagibel
Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao
(Universidad del País Vasco)
Barrio Sarriena, s/n
48.940 - Leioa
Teléfono: 946 01 8048
Correo electrónico:
joseba.azkarraga@ehu.eus

Josep Gallifa Roca
Decano de la Facultad de Psicología,
Ciencias de la Educación y del Deporte
Blanquerna - Universitat Ramon Llull
C/ Cister 34. 08.022-Barcelona
Teléfono: 93 253 30 00
Correo electrónico:
josepgr@blanquerna.edu.

Recibido: 1/07/2016
Aceptado: 28/10/2016

RESUMEN

Este artículo se pregunta por el papel que puede cumplir el *mindfulness* en la gran transición socioecológica que requieren nuestras sociedades. Para ello, presentamos una investigación cualitativa que analiza los efectos en los estilos de vida de los participantes de un intenso proceso educativo en Atención Plena *(mindfulness)*. Nos interesa analizar el potencial de las prácticas meditativas para promocionar un yo ecológico *(ecological self)*. Los resultados obtenidos muestran que la práctica meditativa puede resultar un recurso formativo muy válido para alumnos y profesores también en la renovación y fortalecimiento de la educación para la sostenibilidad.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, Atención plena, Educación ambiental, Cambio cultural, Yo ecológico.

Mindfulness and Ecosocial Transformation

ABSTRACT

This article addresses the role that mindfulness can play in the major socioecological transition that our societies require. We present a qualitative study that analyzes its effects on the lifestyles of participants in an intense educational mindfulness process. We are interested in analyzing the potential of meditation practices in promoting an ecological self. The results show that practicing meditation may also be an important educational resource for students and teachers in renewing and strengthening education for sustainability.

KEYWORDS: Mindfulness, Environmental Education, Cultural Change, Ecological Self.

Introducción

La sostenibilidad es, sin duda, una de las grandes cuestiones de nuestro tiempo. Dicha cuestión nos remite a profundos cambios culturales y transformaciones en la subjetividad, hasta el punto de que posiblemente la *cultura de la suficiencia* es su dimensión más importante (Riechmann, 2015). No hay solución sin autocontención (individual y colectiva). El enorme reto ecosocial exige también otro estado de conciencia, exige revisar profundamente los modos de ser y estar en el mundo.

No obstante, la cultura del capitalismo refuerza sus enormes inversiones psíquicas para colonizar la atención y la intención de los ciudadanos-consumidores, y esto compromete seriamente nuestra capacidad de responder de forma eficaz a la crisis socioecológica (Doran, 2011). La situación planetaria empeora y el mundo acelera el rumbo de colisión (WWF, 2014). Las generaciones jóvenes son las que más educación ambiental han recibido y, al mismo tiempo, las de mayor huella ecológica y mayor consumo (probablemente solo atenuado por la fenomenal crisis financiera). Ello debiera llevarnos a innovar en los procesos educativos, con el fin de provocar cambios efectivos y promover formas de vida post-consumistas. El problema de la insostenibilidad no es principalmente la falta de conocimiento sobre el hecho en sí; necesitamos cantidades crecientes de otro tipo de conocimiento encarnado (Doran, 2011), un tipo de auto-reflexividad corporeizada (Pagis, 2009), para ir articulando una subjetividad que emerja como antítesis de la lógica consumista y su «rutina hedónica» (Ericson *et al.*, 2014).

La práctica meditativa podría ser un buen aliado del cambio ecosocial. La socióloga medioambiental Janine Shipper la señala como una de las herramientas principales para reforzar la conciencia medioambiental (Schipper, 2012). Para autores como Burch (2013) tiene una relación directa con la opción por la *simplicidad voluntaria*. Desde una visión más *foucaultiana*, Doran (2011) y Carvalho (2014) entienden el *mindfulness* como una «tecnología del yo» que ejerce una acción sobre la propia subjetividad con potencial para provocar cambios efectivos en los modos de existencia en una dirección más sostenible. Investigaciones de carácter experimental (Majid *et al.*, 2014) y cuantitativo (Amel *et al.*, 2009) también han demostrado la relación positiva entre la práctica del *mindfulness* y las actitudes y comportamientos pro-ambientales. El *mindfulness* estaría promoviendo un beneficio doble (Ericson, Gunaketu y Barstad, 2014): por un lado, incrementa el bienestar desligándolo de las lógicas materialistas y de consumo; por otro, promueve activamente un comportamiento y una forma de vida más sostenibles. Esta investigación pretende arrojar más luz sobre esa posible aportación del *mindfulness*.

Diseño metodológico

Participantes

La investigación se basa en un análisis cualitativo de los testimonios y experiencias de los alumnos que participaron en la primera edición de un intenso programa de entrenamiento para la formación como monitor en el método MBTB (*Mindfulness* Basado en la Tradición Budista), creado por el maestro Zen Dokushô Villalba y que ofrece la Escuela de Atención Plena (www.eaplena.es). El curso se realizó entre enero de 2015 y enero de 2016, y participaron 60 personas (33 hombres y 27 mujeres, de edades comprendidas entre 27 y 65 años, y mayormente constituido por personas de profesiones liberales).

Entre los participantes se encontraban personas con una dilatada experiencia meditativa, personas con un contacto previo puntual y superficial, y aquellos que se acercaban por primera vez al *mindfulness*. Por ello, esta investigación aborda tanto los cambios provocados específicamente por el curso MBTB como por la experiencia meditativa en general.

Instrumentos y procedimientos

El trabajo que presentamos ha combinado principalmente la observación participante (el primer autor de este texto participó como alumno en todo el proceso formativo) y la entrevista semi-estructurada a 20 participantes. La información recabada ha sido sometida al análisis del discurso siguiendo las pautas marcadas desde la *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

Mindfulness y cambio de trayectoria vital

En primer lugar, nos preguntamos por la relación entre práctica meditativa y cambio vital. En algunos de los sujetos encontramos una opción de vida *alternativa* que tiene mucho que ver con la conciencia social y ecológica. Dichos sujetos provocaron de manera consciente y reflexiva una alteración sustancial en su trayectoria biográfica, y resulta interesante observar los distintos lugares que puede ocupar la práctica meditativa en dicho cambio de rumbo vital. En algunos casos, la conciencia crítica precede a la práctica meditativa, es decir, primero acontece el cuestionamiento del modo de vida *normalizado*. Pero la práctica meditativa adquiere gran relieve en la medida en que opera como catalizador de dicho cambio, amplificándolo, nutriéndolo y acompañándolo en una relación casi simbiótica:

> *A mediados de los 80, con veintipocos años, entré en crisis con el estilo de vida que llevaba: salir con los amigos, trasnochar, discotecas, fiestas, alcohol, chicas, etc... Un conocido me habló del yoga y la meditación, y me interesé… Dedicaba al menos una hora diaria regularmente. Y vinieron los cambios poco a poco en dos o tres años: perdí el interés por 'salir de marcha'. Dejé el tabaco, alcohol y otras sustancias. Mi vida diaria se fue haciendo más ordenada y placentera. Recuperé el placer por el ocio sano: deporte, caminatas, contemplar la naturaleza, etc. Cambié de trabajo y lugar de residencia en coherencia con lo que sentía e inspirado por las lecturas sobre meditación (P-6).*

El grado de responsabilidad de la meditación en el cambio de dirección vital puede ser algo más modesto. Como señalaba un participante con una larga trayectoria de activismo social y compromiso ecologista, «la práctica meditativa ha afinado y enfocado más y mejor lo que llevaba de serie [la conciencia social y ecológica]» (P-17). Sin embargo, nos encontramos también con otro modelo de relación entre meditación y opción de vida que integra lógicas contra-hegemónicas, en el cual la primera no solo acompaña y/o afina, sino que provoca en gran medida el viraje. En este caso, la meditación está más del lado de la causa que del efecto:

> *En 2001 me recibí de Licenciatura en Turismo, luego de haber montado una agencia de viajes en Buenos Aires, con todo lo que supone de inversión…, y a los 8 meses y gracias a la toma de conciencia, me doy cuenta que estaba viviendo una vida prestada, esa que te dice el sistema 'si no estudias no eres nadie', 'si no eres exitoso no sirves', etc. Lo vi claramente en una meditación, un samadhi o instante búdico, y dejé todo… Ahora sí estoy en mi camino (P-8).*

En la relación entre práctica meditativa y cambio vital existe, por tanto, un eje en el que en un extremo se ubica el sujeto previamente politizado que opta por meditar, y en el otro extremo un meditador que se politiza —en el sentido de que opta por un cambio de rumbo vital consciente— a través de la meditación (aunque esto no significa que sea el único factor de cambio). Entre los extremos, una compleja gradación en la que se ubican la mayor parte de participantes que han experimentado un importante cambio vital.

Los testimonios hasta ahora mencionados corresponden a sujetos con una larga trayectoria tanto en relación a la meditación como en lo que se refiere a su conciencia política crítica (con claros resabios de conciencia ecológica). Sin embargo, encontramos también el sujeto recién iniciado en la meditación y que, gracias a ella, ha experimentado un punto de inflexión en su trayectoria biográfica, en un modelo de cambio en el que este no opera de manera gradual, sino que irrumpe de forma brusca, contundente, *espectacular*:

> *Tengo que decir que [el primer retiro de mi vida, tres meses antes del curso MBTB] fue muy duro, mucho tiempo de meditación, silencio, incluso pensamos abandonarlo. Pero cuál fue mi sorpresa al volver a la vida cotidiana, empecé a ver cambios espectaculares... Sentía que tenía mucha energía, llegaba a dormir dos o tres horas al día solamente y me sentía totalmente descansado... En mi trabajo el desarrollo era multiplicado por diez. Sentía una felicidad inmensa las 24 horas del día. Me daba cuenta que mi mayor deseo era ayudar a todo el mundo, era lo que más felicidad me producía, hacer el bien… No tenía miedo a nada, como si de repente te quitan esos miedos adquiridos a lo largo de la vida… Y me siento menos consumista que antes. Estoy más de un año sin ver televisión (P-3).*

Simplificación, autolimitación y decrecimiento egoico

La práctica meditativa opera en la vida cotidiana ralentizándola, calmándola, desacelerándola y provocando un movimiento general hacia la simplificación: «Siento una tendencia a la simplificación, a la lentitud, a la introspección y a la calma» (P-11). Junto a la idea de simplificación, emerge con fuerza la experiencia de la renuncia o autolimitación. Renuncia, por ejemplo, a la posibilidad de plegarse a las múltiples opciones de consumo a las que el ciudadano medio es constantemente invitado:

> *En relación al consumo, me reconozco como caprichoso, aunque para mi sorpresa, noto un menor tirón hacia el capricho. Fantaseo con la idea de comprar esto o aquello pero es como si fuera consciente de que esa emoción es un capricho y en muchos casos, me permito juguetear con ello aunque no llego a efectuar la compra. Además, valoro mucho más la necesidad real del objeto a la hora de realizar alguna compra (P-13).*

El testimonio anterior muestra algo de notable interés: la práctica meditativa abre una brecha entre el deseo sentido y su ejecución, introduciendo entre ambos una conciencia auto-reflexiva que provoca un distanciamiento ecuánime con respecto al deseo, hasta el punto de llegar a bloquear su materialización.

En un entorno laboral en el que se prima el sujeto tan aplicado como implicado, resuelto y dispuesto a satisfacer los requerimientos de la organización o la empresa, el criterio de autocontención puede tornarse un problema:

> *Me doy mucha más cuenta del cansancio físico y mental continuado que arrastro, y ha supuesto empezar a dejar de hacer cosas. Y tiene consecuencias. Está perjudicando mi imagen profesional y he provocado ya varios enfados con personas a las que apreciaba. También tiene repercusión negativa en mis redes sociales y profesionales (P-16).*

El testimonio nos ofrece una importante clave. Los cambios a nivel individual pueden provocar desajustes en los entornos en los que los individuos operan, en la medida en que el individuo relaja o abandona sus comportamientos y automatismos habituales, y deja así de cumplir con las expectativas que se derivaban de los mismos. Pareciera que el individuo se ve atrapado en un conflicto entre dos programas de acción, en una tensión de lealtades: cumplir consigo mismo y sus necesidades ahora más claramente observadas, o cumplir con las exigencias del entorno. Es aquí donde se entrevé que la práctica meditativa pudiera llegar a producir efectos sistémicos disfuncionales, puesto que invita a los individuos a priorizar las necesidades individuales sobre los requerimientos grupales de eficiencia y productividad.

En esa línea, también emerge un tipo de renuncia más profunda que extiende su influjo sobre las aspiraciones, los objetivos vitales o los propios sueños y ambiciones de los sujetos. Es en este terreno donde la práctica meditativa muestra su fuerza de modelación psicológica en una dirección que hemos denominado como *decrecimiento egoico:*

> *En la meditación he podido observar cómo nacen en mí mismo las ambiciones, sobre todo profesionales, aunque no solo... He podido ver mucho mejor cómo yo mismo las genero y muchas veces se vuelven en mi contra, me generan estrés y agotamiento. No solo se trata de la exigencia del entorno, es mi propia auto-exigencia. He podido observarlo sin identificarme con sueños, fantasías y ambiciones, y me ha ayudado a quitar mucha presión sobre mí mismo (P-18).*

Se observa que, como bien señala Simón (2011), la conciencia del presente debilita la sensación de escasez, carencia o insatisfacción, puesto que debilita a la instancia *yoica* deseante. Emerge paulatinamente el desapego y la desidentificación con respecto al yo deseante, y se experimenta la disolución o decrecimiento de los deseos por la mera observación de los mismos.

La experiencia de hacer disminuir las exigencias y ambiciones autoimpuestas, la «necesidad de soltar y de decrecer» (P.11), retrayendo al individuo del cumplimiento compulsivo e inmediato de deseos y ambiciones, nos remite a una cuestión de particular importancia: apunta a una idea de libertad que tiene menos que ver con cumplir los deseos y más con observarlos, distanciarse de los mismos e impedir así caer bajo su influjo. En esa experiencia se redefine el bienestar, en la medida en que se toma consciencia de que «buena parte de la ecuación del bienestar depende de mí, de qué es lo que hago yo con mis procesos corporales, emocionales y mentales, y depende también no solo de lo que me sucede, sino de qué hago con lo que me sucede» (P-18).

En efecto, los sujetos experimentan un efecto de empoderamiento: conscientes de la importancia de los recursos internos en el conjunto de la satisfacción vi-

tal, sienten que pueden influir notablemente en su bienestar (menos dependiente de opciones materialistas). Las experiencias recabadas apuntan hacia un (relativo) desplazamiento desde un sujeto más determinado por el contexto a un sujeto agente y constructor activo de su propia experiencia.

Suficiencia y ética de la moderación

> *A medida que practico la vía del Zen tiendo a ir reduciéndolo todo a lo elemental. Otra cosa es que lo consiga. La frase de Antonio Escohotado todo es un veneno, solo depende de la dosis, me ayuda a instalar la moderación como premisa de vida. Me refiero a la moderación sin mojigatería ni pobreza acuciante (P-17).*

El testimonio muestra perfectamente que, muy ligada a la idea de renuncia, encontramos la noción de lo suficiente como una categoría que se introduce y crea espacio en la experiencia de los meditadores, alterando los hábitos de consumo: «El otro día me fui a comprar ropa al centro comercial y salí sin comprarme nada, soy más consciente de que tengo ropa suficiente para varios años, no tengo la necesidad de estrenar ropa nueva, quizás antes sí creía que la tenía» (P-13).

La moderación se extiende también a otro tipo de consumos, «soy más consciente de que gastamos mucha energía innecesariamente» (P-13), y cierta ética de la moderación también es aplicada al ritmo de vida y la hiperactividad en la vida cotidiana: «Voy sin prisas, descanso lo suficiente y siempre encuentro tiempo para valorar si un esfuerzo merece la pena» (P-4).

El ejercicio de autocontención derivado de la moderación no viene revestido de aflicción o fastidio. Al contrario, el campo semántico de la austeridad está directamente ligado con la satisfacción y comodidad: «Tengo lo que necesito y me permite estar a gusto con humildad, modestia y hasta cierto punto una austeridad cómoda» (P-17).

La ética de la moderación emerge como algo natural, como un efecto no buscado de la práctica meditativa, pero al mismo tiempo la noción cultural de *con esto me basta* también constituye un proyecto intencional cuando se señala que «hemos realizado prácticas meditativas de prosperidad que nos han servido para transformar la programación o condicionamientos culturales de la falta o del sacrificio…» (P-8). La experiencia de carencia se suaviza, mientras se agudiza la vivencia de agradecimiento por los bienes que se poseen: «Me siento cada día más agradecida de los bienes materiales tan cerca» (P-15).

La autolimitación cruza distintas actividades de la vida cotidiana («corro menos con el coche», P-16), se relaciona con el desapego con respecto a los bienes materiales y se extiende al uso de la palabra: «Hablo menos rato con la gente: voy

más al grano, noto más el cansancio físico derivado de hablar» (P-16). La lógica de la moderación se extiende también a un ámbito tan importante como el laboral. Es el caso de un autónomo que se dedica a la labor psicoterapéutica:

> *El MBTB me ha ayudado mucho a regular el esfuerzo correcto, este año he dejado algunas clases y algunas consultas a otros amigos, para descansar más, dos mañanas a la semana voy a subir montañas o a correr y tener más tiempo para disfrutar con mis hijos… La prosperidad material no ha mermado y he ganado en salud y relaciones, he incrementado la prosperidad de otros (P-8).*

Bienes relacionales

Las prácticas meditativas impactan claramente en las relaciones humanas y sociales provocando una clara mejora. Se da en el propio ámbito familiar: «He notado que el MBTB me ha hecho ser menos egoísta en mi vida familiar y estar más disponible y presente para mi familia en mi tiempo libre (mujer, madre, hijos…), más a su servicio y consciente de lo que ellos deseen o necesiten» (P-5).

A través del entrenamiento en *mindfulness*, los participantes han experimentado un incremento notable de la conciencia sobre sus propios vaivenes emocionales, y esa es una de las fuentes decisivas en la mejoría de las relaciones humanas:

> *Soy más consciente de mis fluctuaciones emocionales y eso me ha permitido mejorar dichas relaciones. También soy más consciente de la emoción que en ese momento me acompaña, puedo observarla desde la distancia y no permitir que eso salpique tanto a mi entorno. Hablo de ese enojo matutino que te hace mandar al carajo a aquel que se acerca a preguntarte, también de esa alegría desmedida que no te hace darte cuenta de que te encuentras tratando un tema serio y no es plan de desviar la atención con chistes y gracietas, etc. (P-13).*

En algunos casos, mejora la calidad de las relaciones mientras que disminuye la cantidad: «Tengo menos relaciones sociales que antes, pero son menos superficiales y más profundas» (P-7). Sin embargo, en algunos sujetos aumenta la cantidad de relaciones, con una mayor disposición para la sociabilidad y una mayor apertura hacia el entorno diario más cercano: «Me he dado cuenta de que ha aumentado mi empatía y receptividad hacia personas desconocidas o casi desconocidas, el caso es que hablo más con la gente de mi barrio» (P-3). Es precisamente la ampliación del círculo en el que opera la empatía una de las experiencias centrales en dicha apertura: «Me siento más empático con el entorno. Desde un mejor conocimiento de mí, de mis fortalezas y debilidades, de mis emociones, de mis pensamientos, puedo acercarme con más comprensión a la realidad de lo experimentado por el otro… » (P-13).

Cambios en la alimentación

Son muchos los participantes que han experimentado cambios en el consumo de alimentos, en el sentido de «menos comida y menos alcohol» (P-7) y una «tendencia a comer más sano, simplemente porque no me apetecen tanto los productos elaborados, repostería, postres, etc., y esto ha supuesto un ahorro económico» (P-16). Básicamente, los cambios tienen que ver con la ya señalada ética de la moderación:

> *La observación ha cambiado algunos de mis hábitos. Me gusta la cerveza de trigo y poco a poco se hizo habitual un mayor consumo acompañando la comida o la cena... El principio de las coadyuvantes [práctica del curso] de no intoxicar mi cuerpo, y la observación de los efectos del alcohol, la somnolencia y con ello cierta irritabilidad, y en consecuencia menos interacción con mis hijos…, eso ha producido una disminución consciente de este consumo (P-13).*

Una vez más, es destacable que los cambios no suponen una actitud de esfuerzo y sacrificio, «cada vez como menos y desde luego menos carne, me sale de forma natural, sin esfuerzo, escuchando a mi cuerpo que no me reclama proteínas animales en demasía» (P-11).

Conexión ecosistémica

> *Mi otra gran revelación ha sido las sensaciones. Vivo en una vivienda unifamiliar dentro de una parcela, rodeada de vegetación, en un entorno privilegiado. Y nunca me había percatado de la vida que me rodea… Durante todo este curso he visto crecer varios tipos de familias de animales, quiero decir…, ver los nidos, ver el nacimiento de los pájaros y ver el día a día de ellos, con esa alegría que se despiertan e incluso cuando se retiran a los árboles buscando el cobijo para la noche. He descubierto los colores de los árboles. Es de risa, los colores siempre han estado ahí, pero ahora los veo, he visto los cambios de los mismos según las diferentes estaciones, según la fuerza del sol... Me siento mucho más unida a la tierra y a mí misma (P-14).*

El testimonio muestra de nítidamente una mayor conexión con el mundo animal y una mayor consciencia del entorno natural: «Siento más y siento un vínculo, una unión con muchos aspectos de la realidad, especialmente con los seres vivos. Esto despierta en mí cierta compasión e interés» (P-3). Nos encontramos con la progresiva emergencia de un *Self* o Yo Ecológico, por utilizar los términos del Movimiento de la Ecología Profunda (*Deep Ecology):* una progresiva identificación con los seres vivos a través del ensanchamiento empático de las fronteras del yo y la conciencia de sus múltiples interdependencias. El respeto y cuidado por el entorno emergen así de forma natural, no en base a imperativos morales.

A modo de conclusión

Llevado a cabo con rigor, continuidad y cierta intensidad (condiciones que se dan en el MBTB), la práctica meditativa da lugar a una intensa toma de conciencia sobre la importancia de los recursos internos en el conjunto de la satisfacción vital. Esto redefine profundamente el bienestar como algo menos dependiente de opciones materialistas. Además, la práctica meditativa retrae al individuo del cumplimiento compulsivo e inmediato de sus propios deseos y ambiciones. La tendencia egoica del *cuanto más mejor* es experimentada como algo educable, abriendo espacios de experiencia más amplios para el *con esto me basta* (autolimitación y cultura de la suficiencia). Por todo ello, la práctica meditativa posee un notable potencial como vector de transformación social, en la medida en que provoca una distinta regulación de la vida cotidiana y desafía las formas hegemónicas de sujetivación.

Lejos de producir un sujeto sumiso y productivo, la práctica meditativa promueve una mayor consciencia de las acciones de los individuos sobre sí mismos (cuerpo y mente) y sobre el mundo, a través de la reapropiación de la atención y la intención. Se observa que restaurar la cualidad de la atención plena es una clave importante para silenciar el ruido del consumismo y relajar la visión egocentrada. Se da así una descolonización de la conciencia a partir de una reprogramación que va incubando un yo más resistente ante la omniabarcante programación sistémica y los automatismos establecidos. Se (auto)construye un sujeto ético con capacidad de inscribir otras normas en el cuerpo, a través de un autodisciplinamiento que promueve otra forma de gobernarse a sí mismo.

Queda por saber si los cambios permanecerán en el tiempo, pero la respuesta a dicha cuestión se nos presenta obvia: dependerá de una práctica constante y disciplinada. No pensamos que cualquier *mindfulness* sea *per se* un vector para el cambio social, hablamos de una práctica más bien profunda, rigurosa, metódica y con aplicaciones directas en la vida cotidiana. En dicho formato, los resultados confirman al *mindfulness* como un potencial gran aliado de una educación transformadora y, más específicamente, como herramienta de notable interés para reforzar la educación ecosocial. Para que el *mindfulness* cumpla esa función de remodelación subjetiva con efectos sociales transformadores, se requieren soportes institucionales, particularmente en el mundo educativo, y la formación del profesorado sería un excelente comienzo.

Referencias bibliográficas

Amel, E.L., Manning, Ch.M. y Scott, B. (2009). Mindfulness and Sustainable Behavior: Pondering Attention and Awareness as Means for Increasing Green Behavior. *Ecopsychology, 1*(1), 14-25.

Burch, Mark A. (2013). *The hidden door. Mindful sufficiency as an alternative to extinction*. Melbourne: Simplicity Institute.

Carvalho, A. (2014). Subjectivity, ecology and meditation. Performing interconnectedness. *Subjectivity, 7*(2), 131-150.

Doran, P. (2011). Is there a role for contemporary practices of askesis in supporting a transition to sustainable consumption? *International Journal of Green Economics, vol. 5,* no.1.

Ericson, T., Gunaketu, B. y Barstad, A. (2014). Mindfulness and sustainability. *Ecological Economics, 104*, 73-79.

Pagis, M. (2009). Embodied Self-reflexivity. *Social Psychology Quarterly, 72*(3), 265-283.

Riechmann, J. (2015). *Autoconstrucción. La transformación cultural que necesitamos*. Barcelona: Icaria.

Schipper, J. (2012). Toward a Buddhist Sociology: Theories, Methods, and Possibilities. *American Sociologist, 43,* 203-222.

Simón, V. (2011). *Vivir con plena atención. De la aceptación a la presencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

WWF (2014). *Living Planet Report 2014. Species and spaces, people and places*. Consultado el día 21 de junio de 2016 en: <http://cdn1.footprintnetwork.org/Living_Planet_Report_2014.pdf>.

LOS ALUMNOS REFLEXIONAN Y ESCRIBEN

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Sin rastro de educación inclusiva en la biografía escolar de Raúl. Relato y viñetas elaborados por un grupo de alumnos

David HERRERA PASTOR
Cristian PÁEZ ROBLES
Daniel PÁEZ ROBLES
María PORRAS MARTÍNEZ
Francisco RÍOS LÓPEZ[1]
Adrián SÁNCHEZ FUENTES
Álvaro VÁZQUEZ FRANCO

Datos de contacto:

David Herrera Pastor
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga
Dirección Postal:
Facultad de Educación
Campus de Teatinos s/n
29.071 – Málaga
Teléfono: 654 60 8765
Correo Electrónico:
dvherrera@uma.es

Alumnado del Grado en Educación Primaria, Promoción 2013-17
Universidad de Málaga:
Cristian Páez Robles:
cb160712@gmail.com
Daniel Páez Robles:
danipaez89@gmail.com
María Porras Martínez:
mariapm993@hotmail.com
Francisco Ríos López:
francisco rioslopez95@gmail.com
Adrián Sánchez Fuentes:
adriansanchezfuentes@gmail.com
Álvaro Vázquez Franco:
alvaro110710@gmail.com

Recibido: 2/06/2016
Aceptado: 28/10/2016

RESUMEN

El presente artículo ha sido elaborado a partir de la biografía dibujada por un grupo de alumnos del Grado de Educación Primara. Dichos alumnos cursaron una asignatura sobre *Educación Inclusiva* que se articulaba a través de un trabajo de investigación que consistía en construir la biografía de una persona que hubiese vivido una situación de hándicap en la escuela y analizarla desde claves inclusivas. Dicha biografía se materializó de manera escrita, pero también a través de viñetas. Este artículo comparte esa producción, que resulta un testimonio que invita a la reflexión sobre la actuación de la escuela en estos casos.

PALABRAS CLAVE: Alumnado, Educación Inclusiva, Biografía, Segregación.

1 Francisco Ríos López ha sido quien ha dibujado las viñetas que aparecen en el artículo.

With no trace of inclusive education in Raul's school biography. Story and vignettes produced by a group of students

ABSTRACT

This paper stems from the biography built by a group of students of the Degree in Primary Education. The students attended a subject on inclusive education in 2014–15. It was based on research that involved forming the biography of a person who experienced a handicap situation at the school, which they analyzed from an inclusive perspective. The group built the biography by combining text and vignettes. This article shares the product of their original work as it invites us to reflect on how schools act in this sort of case.

KEYWORDS: Students, Inclusive Education, Biography, Segregation.

Introducción

El presente artículo ha sido elaborado a partir de la biografía dibujada por un grupo de alumnos de la asignatura *Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas*, del Grado en Educación Primaria que se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Dicha asignatura pertenece a segundo curso y fue cursada por el mencionado grupo de alumnos en el segundo semestre del año académico 2014-15. El profesor de dicha asignatura ha guiado la definición del presente escrito.

El propósito fundamental de la disciplina era, esencialmente, que el alumnado aprendiese los fundamentos básicos de la educación inclusiva y que desarrollase consecuentemente las competencias oportunas.

Para satisfacer la parte práctica de la misma, se solicitaba al alumnado que conformase grupos de 4-6 personas y que dicho grupo realizase un trabajo de investigación. El trabajo de investigación consistía en construir la biografía escolar de una persona que durante su experiencia en la escuela hubiese tenido que afrontar algún tipo de hándicap. Y, una vez construida, analizarla utilizando los conceptos estudiados en la asignatura a lo largo del semestre.

Después de barajar varias opciones, este grupo decidió realizar el trabajo de investigación sobre la historia del hermano de uno de ellos, que, al parecer, había tenido una experiencia escolar muy complicada porque presentaba algunos rasgos personales singulares y unas características de aprendizaje que diferían de las

mayoritarias. Debido a ello, Raúl, que era así como se llamaba el protagonista del relato biográfico, no había completado la escolarización obligatoria y, por consiguiente, no poseía el Graduado Escolar. Tras varios años en los que se ha encontrado perdido y desconcertado, a los veinticinco años ha vuelto a estudiar. En estos momentos se encuentra realizando la Educación Secundaria de Adultos (ESA) y está tratando de encauzar su vida.

En este artículo se va a contar cómo se desarrolló la experiencia de aprendizaje que se llevó a cabo con motivo de la mencionada asignatura, y se va a compartir la biografía realizada por este grupo de alumnos. Una biografía que resulta muy interesante porque retrata la realidad que vivió Raúl de manera textual y gráfica, ya que acompañan el cuerpo del texto con distintas viñetas, que ellos mismos elaboraron, que ilustran de manera visual toda la historia (lo que permite una interpretación de la historia más potente).

Situación de aprendizaje: la asignatura

La asignatura se plantea siguiendo un modelo de enseñanza-aprendizaje distinto al clásico. Para empezar, no se ponía el énfasis en la enseñanza, sino en el aprendizaje. La preocupación del docente se centraba en crear las condiciones necesarias para que el alumnado interiorizase los contenidos propios de la educación inclusiva y desarrollase las competencias correspondientes. Para ello, se materializó toda una arquitectura pedagógica, en la que el trabajo de investigación se constituía el eje de la experiencia y de la metodología didáctica.

En consecuencia, la teoría y la práctica no se planteaban de manera separada, sino todo lo contrario, necesitándose la una a la otra para que el alumnado aprendiese de manera manipulativa, es decir, utilizando lo que iba aprendiendo en clase a lo largo del semestre. Partiendo de la base de que ambas no se deben separar, se trabajaba de manera distinta a la habitual (no se impartían clases de teoría y de práctica paralelamente). Por el contrario, se dedicaban varias semanas a trabajar de manera teórico-práctica, después se trabajaba de manera práctico-teórica y, por último, se celebraban unas sesiones expo-didácticas con las que se cerraba el círculo de aprendizaje.

Estructura y organización de la asignatura

Como se acaba de decir, la materia se articuló a través de las tres fases siguientes:[2]

2 La primera palabra de cada una de ellas marca el carácter que se enfatiza en cada etapa.

1ª Fase: *Teórico-Práctica*
2ª Fase: *Práctico-Teórica*
3ª Fase: *Exposiciones-Clases*

El orden temporal es: la primera de ellas se desarrolla, fundamentalmente, durante las primeras 8 semanas del semestre. La segunda fase suele contemplar, aproximadamente, las siguientes 4 semanas. Hay que decir que esta distribución no es rígida e impermeable; por el contrario, durante la primera fase hay espacios en los que se va preparando el trabajo de investigación y durante la segunda momentos en los que se ha de abordar la clarificación de conceptos y/o el desarrollo de algunas ideas que han emergido como consecuencia de la indagación de los grupos. Y la última fase suele comprender las 3 últimas semanas del semestre. Esta descripción cronológica es aproximada, puede variar en función de distintas circunstancias (necesidades que se detecten, números de grupos de trabajo, etc.).

A continuación se explicita de manera breve en qué consistía cada una de ellas:

Primera Fase: Teórico-Práctica

En la que, fundamentalmente, se trabaja sobre la base epistemológica de la educación inclusiva. A continuación se relacionan algunos de los conceptos más destacados que se trabajaron aquel curso:

— Todos somos diferentes, todos somos iguales. Distinción entre diferencia y desigualdad. Determinismo (biológico y social).
— Relación entre igualdad de oportunidades y educación. Relación justicia e igualdad. Distinción entre igualdad y equidad. Educación: derecho fundamental. Justificación obligatoriedad de la Educación. Educación para todos. Finalidad de la Educación.
— Cultura de lo normal vs cultura de la diversidad. ¿Discapacidad, deficiencia, minusvalía? La importancia del contexto. Clasificación vs desarrollo. Función social de la escuela. Calificación y diagnóstico. Etiquetaje y efecto pigmalión. Etimología y lenguaje. Diversidad funcional.
— Ser humano multidimensional. Diversos tipos de inteligencia. Currículo homogéneo vs currículo diversificado.
— Educación inclusiva. Evolución histórica. Integración e inclusión. Fundamentación inclusión. Didáctica inclusiva. Educación personalizada.

Los relacionados eran los contenidos que se planteaban de partida, pero durante el desarrollo del semestre suelen ir aflorando otros (a partir de los debates, las preguntas o los trabajos de investigación) que completan dicha relación. Como dicen Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola Fernández y Serván Núñez (2008b), la propuesta de aprendizaje no puede ser cerrada ni rígida, debe ser flexible para

adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes. El docente debe facilitar el desarrollo del *currículo emergente* que se plantea a partir de los intereses del alumnado.

Los autores más destacados que se utilizaron para trabajar los contenidos básicos arriba señalados son: Gimeno Sacristán (2000), Parrilla Latas (2002), López Melero (2004), Tomlinson (2008), Echeita Sarrionandia y Ainscow (2011) y Calderón Almendros (2012; 2014). Además de ellos, se utilizaron textos de otros autores, a partir de las demandas que se iban planteando y de los derroteros que iba tomando la asignatura. También se usaron fragmentos de distintas legislaciones [Constitución Española, Ley de Educación (estatal y autonómica) y regulaciones varias relacionadas con la atención a la diversidad y la educación inclusiva] y se utilizaron otro tipo de materiales. Todos ellos estaban vinculados, de manera práctica, con la realidad sujeta a estudio.

Todas las ideas que se abordaban se trabajan utilizando distintas prácticas, dinámicas, ejercicios, actividades, etc. Se intentaba que la experiencia fuese muy participativa y que el alumnado se involucrase activamente en el proceso de aprendizaje. Para ello, se utilizaron distintas dinámicas y estrategias participativas. En este sentido, la labor del profesor se centró, generalmente, en plantear preguntas (en vez de proporcionarles respuestas) y acompañarles en el trayecto, para que fuesen ellos quienes tratasen de elaborar sus propias ideas y conclusiones.

El debate y la argumentación fueron unas herramientas de aprendizaje muy importantes en ese sentido: la discusión sobre los tópicos que se iban planteando requiere la fundamentación de las posturas y, por tanto, al poner sobre la mesa los argumentos que se poseen, también se permite su puesta en crisis, lo que ayuda a deconstruirlos o reforzarlos. Si verdaderamente se quiere provocar aprendizaje útil y relevante es necesario introducir pluralidad y contraste que genere conflicto cognitivo en el modo habitual de razonar del sujeto que aprende (Pérez Gómez *et al.,* 2008a). De ese modo, este podrá elaborar un pensamiento propio. La reflexión estaba presente en todo momento, porque otro de los propósitos de la materia era hacer que pensasen por sí mismos. Por otro lado, confrontar ideas también permite visibilizar muchas de las aristas de la temática, por lo que posibilita una comprensión más compleja y exhaustiva de la realidad sobre la que se está trabajando.

Segunda Fase: Práctico-Teórica

Como ya se ha indicado, esta segunda fase giraba, fundamentalmente, en torno a la realización de un trabajo de investigación. De manera concreta se solicitaba la elaboración y el análisis, en grupo pequeño (4-6 alumnos), de la *biogra-*

fía escolar de una persona que hubiese tenido algún tipo de hándicap durante su paso por la escuela.[3]

La investigación es una estrategia de aprendizaje extraordinaria porque promueve la indagación, la búsqueda, el descubrimiento, la creatividad… que son vías que permiten aprendizajes de calado. Solicitando un trabajo de investigación como eje de la asignatura se trataba de crear una situación de aprendizaje potente desde un punto de vista pedagógico. Aquella investigación les sumergía en lo que Pérez Gómez *et al.* (2008c) denominan contexto de aplicación de conocimiento, es decir, un escenario donde lo que tenían que hacer era utilizar los conceptos aprendidos en la primera fase de la asignatura para hacer el análisis del caso. De acuerdo con los citados autores, ese tipo de contexto propicia el desarrollo de aprendizajes significativos y/o relevantes.

> *En los contextos de aplicación del conocimiento (las intervenciones técnicas, la producción artesanal, tratamiento clínico…) la motivación para aprender también puede considerarse intrínseca, pues el individuo se encuentra inmerso en el valor del conocimiento que usa para resolver problemas, solucionar situaciones, cambiar realidades, interactuar con eficacia en la vida cotidiana. El objetivo no es descubrir y crear, sino actuar pragmáticamente con eficacia en los escenarios problemáticos de la vida cotidiana, lograr una base estable de conocimientos y rutinas para la toma de decisiones sensata y para la acción eficaz. El conocimiento tiene en estos contextos un claro valor de uso (Pérez Gómez et. al., 2008: 8).*

Utilizaban la teoría para resolver la tarea que les era demandada y lo hacían poniendo en juego todas las herramientas (epistemológicas, metodológicas, competenciales, etc.) que se estaban aprendiendo.

Plantear el proceso de aprendizaje a partir de una actividad como aquella otorgaba un rol proactivo al alumnado, lo que les hacía afrontar el trabajo con un grado de involucración elevado. Cuando se indaga sobre problemas reales los aprendices se motivan más y aprenden mejor (Pérez Gómez *et al.*, 2008a). Esa involucración se hacía efectiva porque, además, cada grupo tenía libertad para elegir el caso sobre el que realizar el trabajo de investigación, lo que, en ocasiones, disparó su implicación. Eso fue lo que le ocurrió a este grupo, que se volcó en el trabajo porque la historia giraba en torno a la vida del hermano de uno de ellos.

3 Para elaborar la biografía escolar se siguieron las principales ideas de los siguientes autores: Bertaux, 2005; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Pujadas Muñoz, 2002; Rivas Flores y Herrera Pastor, 2009.

Tercera Fase: Presentación didáctica del trabajo de investigación

Esta última fase es muy interesante porque con ella se trata de cerrar el círculo de aprendizaje. Cada grupo tiene alrededor de 55 minutos para presentar su trabajo de investigación de manera didáctica. Generalmente, esa sesión se divide en dos partes: en la primera, cada grupo-pequeño presenta el trabajo de investigación que ha realizado. Y en la segunda imparte una clase sobre uno o dos de los conceptos más significativos que han emergido de dicho trabajo (por supuesto, relacionados con la educación inclusiva). Teniendo en cuenta las pautas planteadas, cada grupo tenía libertad para gestionar su sesión de la manera que considerase más oportuna (se les demandaba que imprimiesen un carácter didáctico, creativo, participativo, etc. a la sesión).

En el caso del trabajo que realizó el grupo de alumnos que estamos siguiendo en este artículo, el protagonista de la historia, Raúl, se involucró activamente en todo el proceso: en la recogida de datos, en la elaboración y análisis del relato[4] y en su exposición.

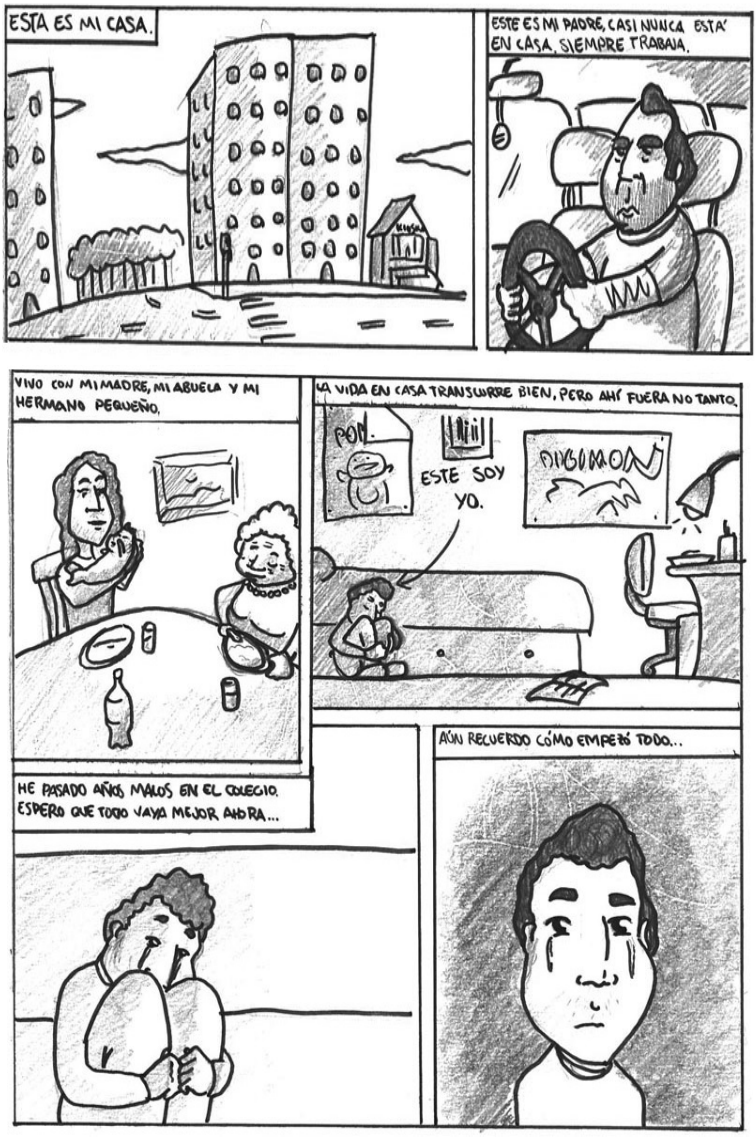
Biografía escolar de Raúl[5]

Una vez explicitada la propuesta pedagógica que daba cuerpo a la asignatura, a continuación vamos a ver la biografía escolar que este grupo de alumnos elaboró como producto de su trabajo de investigación.

> *Mi nombre es Raúl, soy un chaval de 25 años con las mismas ganas e ilusiones que cualquier otra persona, aunque quizá sea verdad que mi personalidad, un poco más insegura, me haya perjudicado en algún momento. Pero oye, que seguro que vosotros tampoco sois perfectos.*
>
> *A continuación voy a hacer un recorrido por mi experiencia escolar. Antes de comenzar, quiero explicaros, por encima, cómo es mi familia. Mi madre intentaba siempre ser un ejemplo para mí, me trataba de lujo, aunque de vez en cuando hubiera alguna que otra discusión sin importancia. A mi padre la verdad es que no lo veía mucho, era una persona trabajadora, quizá demasiado (no quería que nos faltara de nada). Mi abuela era un tanto exagerada en lo que se refería a proteger a sus nietos: no había día que nos dejase salir solos a la calle. Y mi hermano… bueno, era demasiado pequeño en aquella época.*

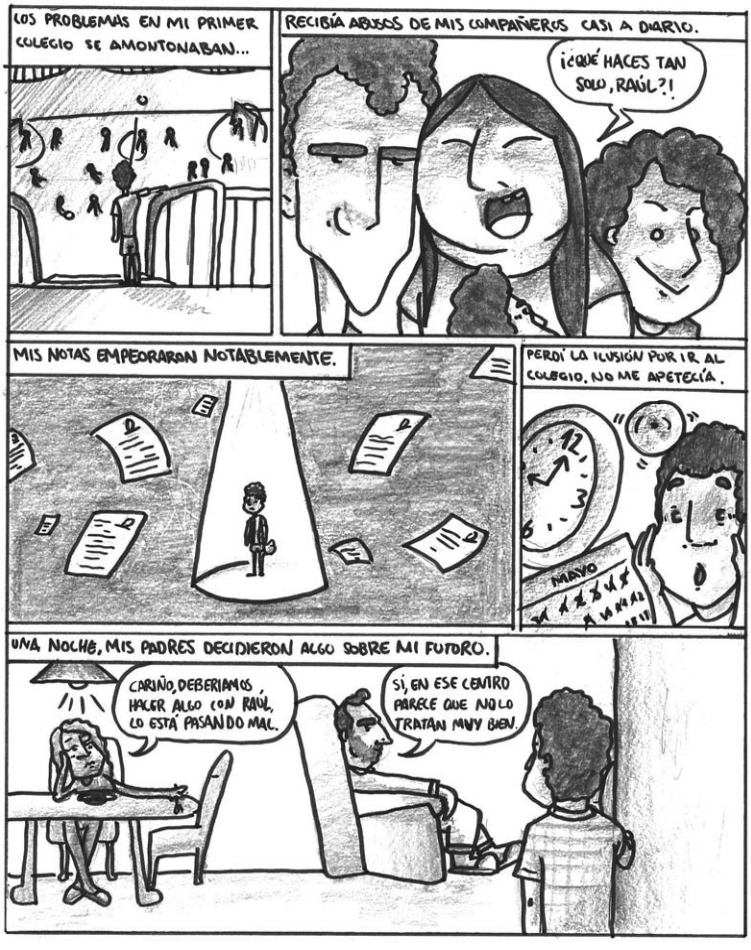
4 En los últimos compases del relato (que aparece en el próximo apartado), Raúl comparte algunos de los aspectos que considera le ha reportado su participación en el trabajo.

5 La información que sustenta la *Biografía Escolar de Raúl* fue recabada a través de distintas entrevistas abiertas que se realizaron a: el propio Raúl, su madre y su maestro de tercero de primaria. También, a través de conversaciones informales con su hermano.

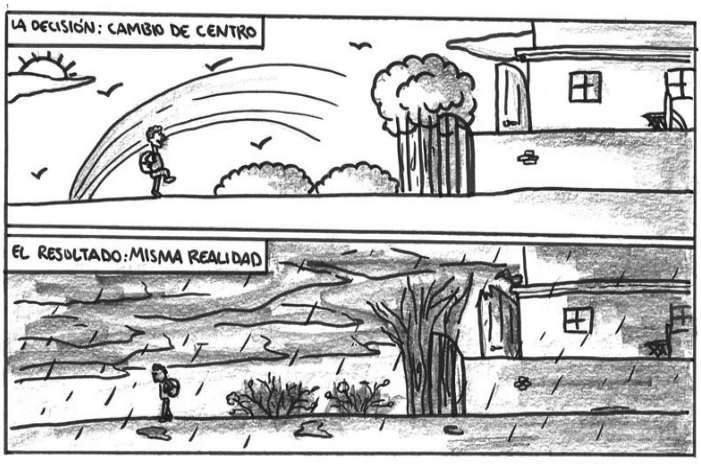


Recuerdo que cuando entré al primer cole de Primaria (cursé esa etapa en tres centros distintos) no estaba acostumbrado a entablar relaciones con mis iguales; no era yo muy hablador. Y parece que eso, junto a otros motivos, generó revuelo tanto en mis profesores como en mis compañeros. ¿Sabéis lo que duró mi estancia en ese colegio? Un mes. Sí, sí. Duró tan poco que ni si quiera consta en mi expediente académico. Y os estaréis preguntando qué es eso de que me tuviera que ir de un cole

(con 6 añitos) y que se formara revuelo. Hoy por hoy aún me lo pregunto. Mis compañeros no veían en mí un compañero tímido al que le costaba relacionarse, más bien veían una especie de entretenimiento gracioso al que recurrir cuando tenían ganas de humillar o pegar a alguien. Que no, que ningún profesor hizo nada por evitarlo. Por eso, la mejor opción fue la de cambiarme de centro. Tenía que dejar mi escuela porque era un poco diferente a la mayoría.



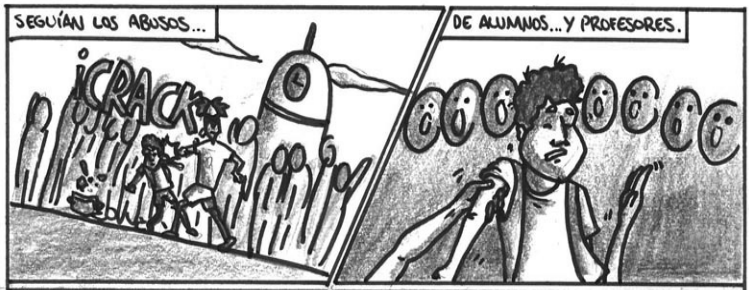
Total, que me cambiaron de colegio sin haber dado solución a nada, y yo diría que incluso empeorando la situación, porque cuando llegué al otro centro, habiendo ya transcurrido un mes de curso pues ya sabéis, lo que pasa en todo grupo social: grupitos más o menos formados donde mi timidez y yo no teníamos cabida. ¿Qué creéis que pasó entonces? Que me volví a tropezar con los mismos problemas. Nuevo cole, nuevas caras, nuevos profes, nuevo todo. Y a mí con lo nuevo ya os estáis dando cuenta de lo que me pasa. No puedo evitarlo. Tampoco recuerdo con exactitud todo mi período escolar, pero sí soy consciente de que conservo una cantidad mayor de memorias negativas que de experiencias positivas.



Yo no solía sentir ese deseo que suelen sentir la mayoría de niños por pasárselo bien con los demás. Un día teníamos una clase de Educación Física y decidí esconderme en los baños del piso de arriba para no asistir. No tenía ningún tipo de ganas porque siempre estaban riéndose de cómo yo hacía los movimientos y a mí la verdad es que eso me afectaba bastante. El profesor al percatarse de mi ausencia mandó a un grupo de cuatro niños para que intentaran convencerme de que bajara a clase. Y convencerme no sé, pero bajarme me bajaron. Me arrastraron escaleras abajo hasta que llegué al patio. Cuando me quejé al profesor por el trato recibido este no me creyó, era más creíble lo que contaban aquellos cuatro elementos.

Como esa era la tónica habitual, mi madre y mi abuela me estuvieron acompañando a la escuela hasta bien entrada la Secundaria. Y no se iban hasta que se cercioraban de que entraba de una sola pieza…

Me decían que era vago, que nunca traía los deberes hechos y otras cosas, cosas que llegué a creerme e interiorizar tan firmemente que aún no se me han olvidado. Me hacían la vida imposible tanto mis compañeros como mis profesores.



Y ahora la pregunta: ¿cómo te sentirías tú si tuvieses que vivir este tipo de situaciones, prácticamente, todos los días? No hace falta que respondas. Yo era diferente, sí, pero me sentía tan mal como te habrías sentido tú en la misma situación. Llegaba a casa del colegio y quería alejar lo máximo posible todas aquellas cosas que me hacían sentir tan mal en la escuela. Comencé a no hacer los deberes, a fingir que estaba malo (por si colaba y ese día me libraba de ir a clase) y lo que hacía era dibujar «muñecajos» de Dragon Ball y jugar a la Play. Empezaban a acumularse circunstancias que parecía que nunca se iban a resolver. Como consecuencia, repetí cuarto de primaria.

Mi mejor amigo era mi hermano pequeño, con el que me distanciaban varios años, pero con el que lo pasaba de rechupete.

En mi casa se avecinaba una mudanza y, por ende, un nuevo cambio de centro: acontecimientos que, aunque en un primer momento parecía que iban a empeorarlo todo, comenzaron a darle un color distinto a todo lo que os he contado.

Empecé quinto de primaria en un cole nuevo en el que las expectativas hacia mí ya estaban marcadas, ya sabéis, por aquello de la comunicación, trapicheo de informes y papeles entre los coles. Yo parecía llevar en la frente una especie de carta de presentación que ponía «tonto de

remate, no lo intentes». Fue entonces cuando se enteraron de que yo presentaba algunas dificultades para aprender.

A partir de entonces medidas de atención a la diversidad de todo color y tipo: adaptaciones curriculares, tutorías individualizadas, materiales alternativos… todo lo que se supone que a la mayoría le habría funcionado, pero que a mí no me funcionó. Oye, pues yo tan tonto no me siento, ¿eh? Me dieron por todos lados, me diagnosticaron una especie de enfermedad a la que el remedio que le dan es un medicamento inútil que no viene para nada al caso. Que sí, que muchas dificultades para aprender, mucho papeleo, mucho informe psicopedagógico y mucha formalidad, pero a mí las matemáticas en ese momento me seguían pareciendo muy aburridas. Yo flipo con los artilugios que se crean para decir que una persona tiene una «capacidad intelectual límite» y la finalidad que se les otorga. Y bueno, yo no digo que no existan personas a las que unas cosas se les den mejor que a otras, pero es que en eso consiste la especie humana ¿no? Si todos fuéramos iguales y no nos diferenciara nada, vaya tostón. Ahora sí, tampoco te cueles ni tires la toalla cuando te encuentres con verdaderos casos en los que la diversidad se pone de manifiesto, que filosofar es muy bonito, pero si defiendes la diferencia no me intentes dar a mí lo mismo que a mi vecino.

Era el año 2000, yo con, más o menos, diez añitos cursé quinto de primaria sin pena ni gloria. De vez en cuando me llevaban con una profesora, de las pocas que recuerdo que me trataba bien, y no como a un mono que no sabe comerse un plátano, a un aula un poco más pequeñita. Y allí otros niños y yo éramos los protagonistas. Hacíamos deberes atrasados. Deberes que no tenían nada que ver con lo que hacían el resto de mis compañeros de clase. Me tenían un poco mareado, la verdad, pero por lo menos mis amigos de esa aula me trataban como a un compañero más y mis profes eran atentos conmigo. A pesar de ello, el cole me seguía pareciendo un rollo.

Cuando pasé a sexto aquella amable profesora de lo que llamaban el «aula de integración» ya no era la encargada de la misma. Uno de los mejores recuerdos que conservo de la escuela es de ese curso, cuando conocí a uno de los mejores profesores que he conocido nunca, yo diría que para mí fue como mi segundo padre. Lo mejor de todo era que le encantaba dibujar. Dibujaba, sobre todo, caricaturas de personas. A mí siempre me regalaba dibujos que aún hoy conservo con muchísimo cariño. Cuando me sacaba de clase volvíamos a hacer lo mismo que hacíamos con la anterior profesora, pero no sé, era distinto. Siempre me decía que hacía las cosas bien cuando quería y que, aunque tuviera mucho carácter, era un niño encantador. La verdad es que cuando entraba ese profesor por la puerta se me cambiaba la cara, paraba de aburrirme y sentía que a su lado podría hacer lo que me propusiera.

Sin embargo, mi incorporación a la Secundaria aún iba a retrasarse un añito más, ya que, aunque yo pensara que iba genial, repetí sexto. Pego a continuación uno de los informes en los que se justificaba esa decisión. ¿Llevas la cuenta de los grupos sociales de los que había formado parte a estas alturas?

«Dadas las características psicopedagógicas de este alumno y teniendo en cuenta los déficit de aprendizaje que presenta, solicitamos que con carácter excepcional y puesto que ha repetido a lo largo de la educación primaria un curso, permanezca un año más en tercer ciclo de Educación Primaria con el fin de mejorar, dentro de lo posible, los niveles de competencia curricular en las técnicas instrumentales básicas para una mejor adaptación académica y personal-social en primero de Enseñanza Secundaria Obligatoria» (Informe de 6º de Primaria).

A mí me sirvió de bastante poco repetir. Y ya empieza a resultar cansino a que todo lo achacasen a mi dificultad para aprender. ¿Era solo yo el que presentaba limitaciones? ¿El sistema educativo estaba haciéndolo todo perfecto? Vuelvo a repetir que tan tonto no me considero. De

hecho, siempre decían que para lo que yo quería sí era muy listo. La cosa es que esta decisión de hacerme repetir estuvo consensuada con mi madre, que queriendo evitarme que lo pasase mal en el instituto, pensó que sería lo mejor. Lo cierto es que cuando iba a pasar al instituto yo estaba motivado.

Sin embargo, volvió a pasar lo mismo de siempre. Para resumiros, podría decirse que aún no lo he superado (casi diez años después). Las barreras que se venían levantando desde la educación primaria fueron lo suficientemente altas como para que un chico bajito como yo no pudiera saltarlas. Repetí segundo dos veces y arrastré dos asignaturas cuando conseguí pasar a tercero. Tercero merecería un capitulito aparte... Además de las dificultades con las que yo contaba, hubo un par de profesores y, en concreto, una orientadora que literalmente me fastidiaron hasta el punto que decidí que mi presencia allí había terminado. Al final, estuve en el centro hasta agotar la edad permitida, pero terminé abandonando sin obtener el título.

EN LA ACTUALIDAD: 2015
DIGIMON
¡TODO SALIÓ MAL!
AÚN DECEPCIONADO CON LA ESCUELA DECIDÍ TOMARME EN SERIO LA ESO Y PONERLE EL DOBLE DE GANAS.
MIS ESTUDIOS NO MARCHABAN MAL, PERO APARECIÓ ELLA EN LAS NAVIDADES DE 2º DE LA ESO.
RAÚL, SOY ANA, LA ORIENTADORA DEL CENTRO
TE CONOZCO Y NO CREO QUE VAYAS A SACARTE EL CURSO...

ESE COMENTARIO ME DESTROZÓ. HIZO QUE PERDIERA TODA MOTIVACIÓN.

PASADOS UN PAR DE AÑOS Y YA CON 16 AÑOS, DEJÉ LA ESCUELA Y LOS ESTUDIOS.

Aunque todavía sigo digiriendo todo aquello, creo que hoy soy más fuerte. Mi humor y mis expectativas tanto hacia mí mismo como en la relación con los demás han mejorado. Puede que yo haya estado estancado durante un periodo de mi vida en el que decidí dedicarle todo mi tiempo a mis intereses personales. Quizá lo hice para evadirme de una realidad que no me gustaba ni me beneficiaba. Actualmente me siento con ese espíritu que te hace soñar, que te hace querer conseguir lo que te propones, y eso es lo que me ilusiona y da sentido a mi vida.

Lo que está consiguiendo este majete grupo de investigadores es, sobretodo, hacerme ver que la pelota no estuvo en todo momento en mi tejado, que no tuve yo toda la culpa de mis fracasos como alumno. Me han ayudado a despegarme de esa idea que tenía interiorizada de que no era capaz de aprender. Yo tenía asumido que era tonto por lo menos.

Ahora estoy cursando la Educación Secundaria de Adultos (ESA) por mi cuenta y sigo luchando contra mis temores, pero como os he dicho, también sigo pensando en acabar venciendo todo esto y hacer de mi vida lo que yo considere, que no es poco.

Conclusiones

Creemos que la biografía de Raúl habla por sí misma y permite que el lector pueda hacer sus propias interpretaciones al respecto. En cualquier caso, esperamos que dichas interpretaciones contribuyan a reflexionar sobre la actuación de la escuela ante este tipo de casos y a concienciar a todos los miembros de la comunidad educativa de las dificultades que han de afrontar las personas que poseen algún tipo de hándicap, así como de las consecuencias que puede suponer no atenderles pedagógicamente de una manera adecuada. También, que nos anime

a todos los que, de algún modo, estamos vinculados con la educación, a articular los mecanismos necesarios para que historias como esta no se vuelvan a repetir.[6]

Por otro lado, se puede decir que la educación inclusiva hay que vivirla. Experimentándola se pueden desarrollar aprendizajes de calado. Una de las claves para ello es que el profesorado altere su función: deje de ser un transmisor de contenido para convertirse en un creador de situaciones de aprendizaje en las que el educando juegue un verdadero papel protagonista y se fomente su participación, responsabilidad y autonomía.

El trabajo de investigación es una estrategia didáctica extraordinaria. Plantearlo como eje de la asignatura, además de romper con la metodología tradicional, supone un proyecto en el que embarcarse y un reto que afrontar. En la Universidad se deben crear situaciones de aprendizaje en las que se genere aplicación y recreación de conocimiento y desarrollo de competencias. El trabajo de investigación aquí planteado contribuye a formar profesionales (y personas) competentes en el ámbito de la educación inclusiva.

Que la investigación se realice sobre una historia real (no sobre algo abstracto) que ha tenido lugar en un contexto escolar (como el que el alumnado tendrá que afrontar cuando se convierta en docente profesional) resulta un acicate.

Cuando el alumnado elige a la persona sobre la que realizar el estudio también está eligiendo el colectivo sobre el que versará la tarea, lo que contribuye a incrementar su interés por ella. Del mismo modo, que se indague sobre una persona a la que conocen o con la que establecen una relación personal, les dispone favorablemente a aprender.

Referencias bibliográficas

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Calderón Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: Cince.

Calderón Almendros, I. y Habegger Lardoeyt, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Magina.

6 En esa misma línea se plantean las siguientes obras, cuya lectura se recomienda: 1ª.- Susinos, Calvo y Rojas (2014) y 2ª.- Haya y Rojas (2016). La primera de ellas sintetiza los principales resultados de varias investigaciones que parten de las voces y experiencias de estudiantes que han encontrado diferentes barreras en su escolarización y que, al reflexionar sobre ello, proponen mejoras. Y la segunda, analiza críticamente la normativa sobre educación y las políticas y prácticas inclusivas que tienen lugar en su seno.

Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo, 12,* 26-45.

Gimeno Sacristán. J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata._

Haya, I. y Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 9(2), 155-170.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327,* 11-29.

Pérez Gómez, A.I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2008a). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Junta de Andalucía y Akal.

Pérez Gómez, A.I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2008b). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender . La tarea del docente*. Madrid: Junta de Andalucía y Akal.

Pérez Gómez, A.I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2008c). *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad*. Madrid: Junta de Andalucía y Akal.

Pujadas Muñoz, J.J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rivas Flores, J.I. y Herrera Pastor, D. (coords.) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Susinos, T., Calvo, A. y Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Madrid: Síntesis.

Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación.* Madrid: Narcea, 203 pp.

La innovación parece la palabra mágica en la educación, pero también en otros ámbitos sociales y empresariales. El cambio, como el bálsamo que todo lo puede y todo lo cura, será la medicina óptima en las sucesivas crisis educativas. Pero, ¿a qué nos referimos con la innovación, con el cambio, con lo más pertinente para mejorar y darle más calidad a la educación? Dos autoras con prestigio y experiencia comparten con nosotros su visión para mejorar y cambiar la forma de educar en un futuro incierto: al alumno se le exige el desarrollo de nuevas competencias, mientras que al profesor se le pide que las favorezca e impulse, amén de ser un profesional reflexivo que afronte el futuro con realidad y compromiso.

Los objetivos del libro que presentamos son la presentación como producto del trabajo realizado con numerosas comunidades educativas de diferentes centros, basado en una reflexión teórica y en cómo se aplica a casos concretos esa teoría, con la presentación de casos concretos y los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos de diferentes etapas educativas. La pregunta clave que abre la primera parte es: ¿Qué se entiende por innovar? Así se da la oportunidad de facilitar las claves que permitan identificar este proceso, que tiene como características la intencionalidad y la implicación del profesorado. Y continúa con otra cuestión no menos importante: ¿Para qué innovamos? Pues para mejorar la calidad educativa y para desarrollar al profesorado y a la organización hasta conseguir escuelas inteligentes. Las claves de la dirección a la que debe mirar la innovación son el cambio hacia un paradigma educativo de aprendizaje con una educación inclusiva para todos y desarrollar la competencia social y ciudadana del compromiso social. La comparación entre el modelo transmisivo de enseñanza y el propuesto como modelo de aprendizaje señala diferencias importantes en la propia ciencia, en su transmisión, en el currículum, en el rol del alumno, en las capacidades desarrolladas, en la metodología y en la evaluación. Por su parte, las claves para identificar una innovación se sintetizan en las siguientes: afrontar un problema de la práctica; a partir de un conjunto de ideas, procesos y estrategias; no ser una actividad puntual; su objetivo debe ser cambiar la práctica modificando concepciones y actitudes, haciendo una planificación completa; realizada en equipo, respondiendo a los principios de la institución educativa y centrándose en aspectos organizativos personales y grupales.

Las teorías de acción para una actuación innovadora son las que sustentan la innovación para que dure en el tiempo, y son un puente entre la idea y la acción. Citan como más sugerentes las teorías cognitivas, la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples y los proyectos de aprendizaje. Centrándose en estos últimos, los consideran un marco teórico-práctico que diseña un centro educativo y que permite vincular los aprendizajes con la vida, la teoría con la prác-

tica, el pensamiento con la acción. La planificación y el desarrollo de los proyectos de aprendizaje se presentan con una guía que consta de seis pasos: identificación de las necesidades del alumnado; concreción del Proyecto de Aprendizaje; integración del currículo con los intereses de los alumnos; sistematización del Proyecto de Aprendizaje; diseño y desarrollo de las actividades; y desempeño y evaluación del Proyecto de Aprendizaje.

La segunda parte del libro refiere y muestra cuatro proyectos desarrollados en diferentes etapas educativas, de la Educación Infantil a la Educación Superior. Todos tienen en común la presencia de un profesorado inquieto, de un equipo de profesionales que investiga y se compromete con la práctica educativa diaria, y que busca el éxito de sus alumnos y la colaboración de ciudadanos para una sociedad más justa y equitativa. Los cuatro proyectos seleccionados se titulan: «¿Qué necesito para cocinar?» en Educación Infantil; «¿En qué consiste Halloween?» en Educación Primaria; «¿Por qué soñamos?» en Educación Secundaria; y «¿Cuáles son los errores del Sistema Educativo Español?» en Educación Universitaria, concretamente en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Todos ellos siguen las fases descritas y muestran gran cantidad de instrumentos de planificación, de desarrollo, de actividades y de evaluación que facilitan el seguimiento y la comprensión de los Proyectos. Finaliza con diversas rúbricas de valoración del Proyecto por parte del Profesorado y por parte del alumnado, con cinco niveles de realización descritos para cada proyecto.

Para finalizar, el libro es un atractivo mensaje hacia el cambio, la mejora, la innovación y su sustento teórico, mostrando que en cualquier nivel pueden realizarse innovaciones y que el conocimiento, la buena disposición, el compromiso, la reflexión y, en suma, la disposición para el cambio y la innovación son fundamentales para llevar a cabo esta decidida voluntad de incrementar la calidad educativa. Imprescindible para cursos de formación del profesorado, tanto en formación inicial como continua.

Isabel Cantón Mayo

AUTORES

Mayra Pires Alves Machado. *Mente Aberta* – Centro Brasileño de Mindfulness y Promoción de la Salud. Universidade Federal de São Paulo -SP, UNIFESP, Brasil.

Alberto Amutio Kareaga es Doctor en Psicología por la Universidad de Deusto. Profesor Agregado de la Facultad de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento en la Universidad del País Vasco. Especialización en técnicas de relajación y *mindfulness* aplicadas a diferentes ámbitos. Cuenta con 25 publicaciones científicas en revistas de impacto, varios libros y numerosas comunicaciones en congresos internacionales.

Manuel Álvarez González (Universidad de Barcelona. Departamento MIDE) es experto en orientación y tutoría, y en diseño y evaluación de programas educativos. Sus publicaciones giran en torno a las diferentes áreas de la orientación psicopedagógica.

Joseba Azkarraga Etxagibel es Profesor adjunto del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la UPV/EHU. Principales publicaciones: Azkarraga, J. (2014). Resiliencia local y comunitaria frente a la crisis sistémica. En J. Madariaga (ed.), *Resiliencia. Un mismo paradigma. Distintas miradas.* Gedisa; Azkarraga, J. (2014). Europa, *quo vadis*? Aproximación desde un prisma socioecológico. En F. Marcellesi y F. Seijo (eds.), *Europa 2030. Ideas y políticas del siglo XXI para un continente justo y sostenible*. Icaria; Azkarraga, J. (2010). *Educación, sociedad y transformación cooperativa.* Fundación Gizabidea/Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza. Principales líneas de investigación: economía social y solidaria; dimensión cultural, psicosocial y educativa de la transición socioecológica; soberanía alimentaria y transición agroecológica; *mindfulness* y cambio social.

Marson Quintino Barbosa Ferreira. *Mente Aberta* – Centro Brasileño de Mindfulness y Promoción de la Salud. Universidade Federal de São Paulo-SP, UNIFESP, Brasil.

Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona. Departamento MIDE) es Director del *Postgrado en Educación Emocional y Bienestar* y del *Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones*. Investiga sobre inteligencia y educación emocional. Ha publicado en numerosas revistas de impacto y es autor de numerosos libros sobre la temática.

Lawrence Body es profesor de lengua inglesa en la Fundación General de la Universidad de Málaga y especialista en la enseñanza bilingüe e inteligencia emocional aplicada a la educación. Tiene un máster en Ciencias de la Educación y es experto en *mindfulness*. Su formación como naturópata

añade una dimensión terapéutica a su labor docente. Está investigando la aplicación de *mindfulness* en el ámbito educativo y forma parte del equipo PINEP.

Luis Borao es Graduado en Psicología por la Universidad de Zaragoza. Colaborador de la Unidad de Investigación en Salud Mental en Atención Primaria (AP) de Aragón. La principal línea de investigación se centra en realidad virtual y *mindfulness*.

Isabel Cantón Mayo es Catedrática del Área DOE de la Universidad de León; tras una dilatada trayectoria de investigación que se refleja en la evaluación positiva de 4 sexenios de investigación, destacan los estudios sobre la Calidad Educativa, ITC, Formación del profesorado y Gestión del Conocimiento. Se subraya un amplio número de publicaciones indexadas nacionales e internacionales, sirva como ejemplo destacado: Cantón Mayo, I. y Pino, M. (2014). Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento. Madrid: Alianza Editorial.

Ruth Castillo Gualda es Doctora y Máster en Inteligencia Emocional por la Universidad de Málaga. Investigadora y profesora del Departamento de Psicología Biológica y de la Salud, Universidad Autónoma de Madrid, así como miembro del equipo de investigación de Personalidad, Estrés y Salud. Participa activamente en varios proyectos de I+D en el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. A nivel internacional, es miembro del *Yale Center for Emotional Intelligence*, como Consultora RULER para la implementación del programa *RULER Approach* en México y España. Es co-autora de investigaciones científicas publicadas en revistas de alto impacto. Su interés principal se centra en el estudio de variables relacionadas con la inteligencia emocional, el rendimiento, la salud física/mental y el ajuste psico-social, especialmente en la adolescencia.

José Ovídio Copstein Waldemar. Programa SENTE - Educação sócio emocional y Mindfulness en escuelas públicas. INFAPA – Instituto da Família de Porto Alegre, RS, Brasil.

Marcelo Demarzo. *Mente Aberta* - Centro Brasileño de Mindfulness y Promoción de la Salud (www.mindfulnessbrasil.com) - Universidad Federal de Sao Paulo (Unifesp). Hospital Israelita Albert Einstein, Sao Paulo, Brasil.

Josep Gallifa Roca es Profesor catedrático desde 1995 de la Universitat Ramon Llull, en la que es Decano de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte y Director del Departamento de Psicología. Investigador principal del grupo de investigación Psicología, persona y

contexto. Artículos recientes: Serra Llansana, L. y Gallifa, J. (2012). Human Passions: From Classical Greece to the Contemporary Psychology of Passions and the Contribution of Christian Spirituality to the Tradition of the Capital Sins. *Journal of Religious History, 36*(2), 184-203; Gallifa, J. y Gassiot, M. (2012). Comparative Legal and Financial Situation of the European Catholic Universities. *Journal of Church and State, 54*(1), 57-81; Gallifa, J. (2011). Les competències genèriques en l'educació superior: la percepció dels estudiants respecte a l'impacte que té la metodologia de Seminari de Blanquerna en l'adquisició de competències genèriques. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació, 29*, 13-27.

Carlos García Rubio es Licenciado en Psicología, y Máster en Psicología General Sanitaria por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor/ Investigador como miembro del Equipo de Estrés y Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Su principal línea de investigación versa sobre las aplicaciones de *mindfulness* en contextos educativos y clínicos. Actualmente realiza su doctorado sobre la eficacia de las intervenciones basadas en *mindfulness* en el contexto escolar desde una perspectiva preventiva. Experto en la aplicación de *mindfulness* en contexto de salud por la Universidad Complutense de Madrid. Entrenado por la organización *Mindful Schools* para acercar el *mindfulness a niños y jóvenes*. Es co-fundador del programa basado en *mindfulness Crecer Respirando* dirigido al contexto escolar. Instructor de intervenciones basadas en *mindfulness* en diferentes contextos sociales y terapeuta clínico especializado en Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y terapia constructivista cognitiva.

Javier García-Campayo es Licenciado en Medicina. Psiquiatra del Hospital Universitario Miguel Servet de Zaragoza. Profesor Titular Acreditado del Departamento de Medicina, Psiquiatría y Dermatología de la Universidad de Zaragoza. Director de Máster en *Mindfulness* de la Universidad de Zaragoza. Director del Grupo de Investigación *Salud Mental en Atención Primaria*. Principales líneas de investigación: Prevención de la depresión, prevención, detección y manejo del *Burnout*, manejo de los pacientes somatizadores, fibromialgia e hiperfrecuentadores y marcadores de vulnerabilidad genética y radiodiagnóstico.

David Herrera Pastor es Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación (con Mención Internacional). Desde el año 2005 imparte docencia Universitaria en el Área Didáctica y Organización Educativa, donde ha dado numerosas asignaturas, fundamentalmente sobre Didáctica y Educación Inclusiva. Sus principales focos de interés docente e investigador

son: a) la didáctica innovadora y b) los menores en situación de riesgo, a los que trata de abordar desde una perspectiva holística e interdisciplinar.

David Herrero-Fernández pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Áreas de especialización: metodología de las CC.SS del comportamiento, evaluación psicofisiológica y psicología del tráfico y seguridad vial. Cuenta con 23 publicaciones científicas de impacto y comunicaciones en congresos internacionales.

Breno Irigoyen de Freitas. Programa SENTE - *Educação sócio emocional* y mindfulness en escuelas públicas.

Erika Leonardo de Souza. *Mente Aberta* - Centro Brasileño de Mindfulness y Promoción de la Salud (www.mindfulnessbrasil.com) - Universidad Federal de Sao Paulo (Unifesp).

Luis López-González es Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Director del *Máster en Relajación, Meditación y Mindfulness* y del Programa TREVA. Especialización en *mindfulness*. Ha publicado en revistas de impacto y es autor de varios libros sobre interioridad y *mindfulness.*

Alba López-Montoyo es Licenciada en Psicología por la Universitat Jaume I de Castellón. Máster en Psicopatología, Salud y Neuropsicología y Máster en Psicología General Sanitaria. Estudiante pre-doctoral por la Universitat Jaume I de Castellón y colaboradora de la Unidad de Investigación en Salud Mental en Atención Primaria de Aragón. La principal línea de investigación y publicaciones se centra en la aplicación de *mindfulness* y las TICs en el trastorno depresivo AP.

Teodoro Luna Jarillo es experto en *mindfulness* en contextos de salud por la Universidad Complutense de Madrid. Practicum en MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*) por el *Center for Mindfulness*, University of Massachusetts Medical School. Entrenado por la organización *Mindful Schools* para acercar *Mindfulness* a niños y jóvenes. Diplomado en Buddhismo por el Instituto de Estudios Budhistas Hispano. Cofundador de la organización *Sukha Mindfulness* y cofundador del programa basado en *mindfulness Crecer Respirando* y del programa *Mindful Working* para acercar la práctica y beneficios de *mindfulness* al contexto educativo y organizativo respectivamente. Director, docente e instructor de programas basados en *mindfulness* en diferentes contextos sociales. Colaborador regular con equipos de investigación interesados en los beneficios asociados a la aplicación de la práctica de *mindfulness* en contextos educativos y organizacionales.

Rebeca Margolles es Graduada en Psicología por la Universidad de Zaragoza. Colaboradora de la Unidad de Investigación en Salud Mental en Atención Primaria (AP) de Aragón. La principal línea de investigación se centra en la aplicación de regulación emocional en las escuelas de padres.

Marlyse Konigsberger. *Mente Aberta*–Centro Brasileño de Mindfulness y Promoción de la Salud, Universidade Federal de São Paulo-SP, UNIFESP, Brasil.

Leticia Martínez-Val es Graduada en Psicología por la UNED. Psicóloga Sanitaria. Experta en Terapia Sistémica y Familiar. Desarrolla su trabajo en diferentes ámbitos, compaginando la práctica clínica con la docencia y la investigación para la Unidad de Investigación en Salud Mental en Atención Primaria de Aragón. La principal línea de investigación que desarrolla es *mindfulness* interpersonal, junto con protocolos de investigación en las distintas líneas (intervenciones psicológicas, evaluaciones, etc.).

Waverli Maia Matarazzo-Neuberger. *Centro de Sustentabilidade da Universidade Metodista de São Paulo*, UMESP, Brasil.

Regina de Fátima Migliori. *MindEduca: Educação em Valores*, *Desenvolvimento Humano e Cultura de Paz.* www.mindeduca.com.br.

Marta Modrego-Alarcón es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Máster en Formación del Profesorado y Máster en Musicoterapia. Estudiante pre-doctoral en la Universidad de Zaragoza. Becaria pre-doctoral FPU. Miembro del Grupo de Investigación en Salud Mental en Atención Primaria de Aragón. Principales líneas de investigación y publicaciones: *mindfulness* en educación, *mindfulness* y nuevas tecnologías, realidad virtual y *mindfulness* en población universitaria y terapia de compasión.

Alex Mourão Terzi. Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnologia del Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG) *Campus* São João del Rei.

Rita Narciso Kawamata es Directora de la Assertiva Mindfulness (http://www.assertivamindfulness.com.br/)

Pablo Palomero Fernández es Licenciado en Psicología. Licenciado en Filosofía y Letras (Geografía e Historia). Diploma de Estudios Avanzados (Psicología y Aprendizaje). Educador Social Habilitado. Psicólogo Sanitario en Quercus Psicología y Salud. Profesor Asociado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (Psicología Social de la Educación).

Manuel Pelegrina del Río es profesor titular e investigador en el área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Ha publicado unos

60 artículos científicos, más una decena de libros, capítulos de libros, y más de 70 comunicaciones en congresos. En total 140 incidencias en el CVN relacionadas con la actividad científica y tecnológica sobre temas de metodología, detección de señales y curvas ROCs aplicadas a la memoria humana explícita e implícita, incluidas variables de personalidad.

Natalia Sylvia Ramos Díaz es Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Psicología (Universidad de Málaga). Psicóloga y Terapeuta especialista en Inteligencia Emocional y *Mindfulness*. Formadora e investigadora durante más de 15 años. Coautora del libro *Corazones Inteligentes* (Kairós) y autora de *Desarrolla tu inteligencia emocional* (Kairos) y *SOS Maestros del corazón* (Pirámide), así como de *Inteligencia Emocional Plena* y *Practica tu Inteligencia Emocional Plena* (Kairós).

Olivia Recondo Pérez es Profesora Asociada de Psicología Social (Universidad de Málaga). Psicopedagoga y Terapeuta especialista en situaciones de crisis, pérdida y duelo, y desarrollo personal. Directora de Psiquietud (www.psiquietud.com). Formadora del profesorado en este estudio en el CEP Marbella-Coín (Junta de Andalucía). Amplia experiencia internacional en intervención psicosocial en contextos de violencia política y salud mental comunitaria. Consultora en formación y gestión de proyectos de participación ciudadana, inmigración y cooperación al desarrollo.

Luiz Ribeiro. Director de la *Assertiva Mindfulness Editora e Treinamentos* (http://www.assertivamindfulness.com.br/).

Raquel Rodríguez-Carvajal es Profesora del Departamento de Psicología Biológica y de la Salud de la Universidad Autónoma de Madrid, Doctora y Máster en Psicología Clínica y de la Salud por la UAM, y miembro coordinador del equipo de investigación de Estrés y Salud. Terapeuta Clínica e Instructora de Terapia Cognitiva Basada en *Mindfulness* (*MBCT*) -TTR1 por la Universidad de Bangor (UK)-, colabora a nivel internacional con la New York University (US), Erasmus University (Holanda) o la UCLA (US), entre otras. Las principales líneas de investigación se centran en torno a las estrategias de regulación tanto atencional (v.gr. *mindfulness*) como emocional, cognitiva o conductual, aplicadas a entornos tanto clínicos como educativos u organizacionales.

Diana Valero Errazu es Doctora en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales. Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales. Graduada en Trabajo Social. Licenciada en Derecho. Investigadora del Grupo de Estudios sobre la Sociedad del Riesgo de la Universidad de Zaragoza.

Normas de funcionamiento de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales»

1) Introducción

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <http://revistas.um.es/reifop/about/>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <http://revistas.um.es/reifop/information/authors>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<www.aufop.com>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja

(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <http://revistas.um.es/reifop>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>.

2) Normativa

2.1) Consideraciones generales

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.2) Aspectos formales

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios (unas 4.800 palabras), debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesauro Europeo de la Educación, al Tesauro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesauro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.3) Citas y referencias

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.ª edición (2010) de la

American Psychology Association (APA), disponibles en <http://www.apastyle.org/>. (Consultar la última actualización en: http://normasapa.net/2017-edicion-6/). En todo caso, ofrecemos seguidamente algunos ejemplos relativos a nuestro formato de citas y referencias:

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, debe tenerse en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el cuerpo del artículo, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «…» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad.» (Pérez Gómez, 2014: 65).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Martínez Bonafé (2013) critica la mercantilización de la escuela, convertida hoy en una forma de negocio, de producción y venta de mercancía.

Referencias bibliográficas: Conforman la última parte de los artículos. Seguidamente señalamos algunas normas básicas al respecto:

— En las referencias bibliográficas deben incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
— Las referencias bibliográficas deben ordenarse alfabéticamente por el primer apellido del autor o autora. La línea primera en cada referencia se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
— Debe ponerse en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
— Debe ponerse en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

Algunos ejemplos:

— ***Para libros:*** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro.* Ciudad de publicación, País: Editorial.
— ***Para capítulos de libros:*** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación, País: Editorial.
— ***Para revistas:*** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen* (número), páginas.
— ***Libros escritos por un autor:*** Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.
— ***Libros escritos por más de un autor:*** Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2015). *Inteligencia emocional y educación.* Madrid: Editorial Grupo 5.

— ***Capítulos de libros:*** Elliott, John (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. In Wood, Keith & Sithamparam, Saratha (Eds.), *Realising Learning* (pp. 148-167). New York and London: Routledge.

— ***Artículos de revista escritos por un autor:*** Gimeno Sacristán, José (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28* (3), 31-44.

— ***Artículos de revista escritos por más de un autor:*** Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16* (3), 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>.

— ***Si un artículo tiene ocho o más autores,*** se incluyen los primeros seis, y luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor.

— ***Artículos de periódico, semanal, o similares:*** Flecha, Ramón (2011, 5 de noviembre). Ahora, por fin, hemos comenzado a mejorar. *El País,* 36.

— ***Consultas en Internet:*** Calvo Salvador, Adelina, Rodríguez-Hoyos, Carlos y Haya Salmón, Ignacio (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29* (1), 17-33. Consultado el día 23 de noviembre de 2015 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665002>.

— ***Tesis doctorales:*** Giménez Gualdo, Ana María (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado.* Universidad de Murcia, España.

— ***Llamadas de nota:*** Cuando una llamada de nota a pie de página vaya seguida de un signo de puntuación, este se situará antes de la llamada. Ejemplo: Primera fase:[6] definición del problema.

2.4) Estructura y temática (Formación y empleo de profesores. Educación)

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía, cuya coordinación será encargada por el Consejo de Redacción a una o varias personas. Los artículos que la integren deberán ser inéditos y originales y serán solicitados a autores/as de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Además de la sección monográfica, la RIFOP podrá activar, siempre que lo estime oportuno, alguna de la secciones que se detallan seguidamente: «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben», «Fichas resumen de tesis doctorales», «Revista de prensa y documentación», «Recensiones bibliográficas».

Para la sección de «Realidad, pensamiento y formación del profesorado» se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos

cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La sección «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben» está destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

La sección de «Fichas resumen de tesis doctorales» recogerá una breve referencia (máximo tres páginas) a tesis doctorales pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Estas fichas deberán confeccionarse de conformidad con el siguiente esquema: título, autor/a y dirección profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Finalmente, la RIFOP se reserva la posibilidad de activar dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

En cualquier caso, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» podrá destinar la totalidad de sus páginas —siempre que se considere oportuno— al estudio monográfico de una problemática emergente o de actualidad conectada con el mundo de la educación. O, también, a recoger las ponencias o una selección de trabajos —que deberán ser inéditos y originales— presentados a aquellos congresos en cuya organización participe la AUFOP.

2.5) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación de los mismos serán necesarios los informes favorables de dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP. Tales informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por la RIFOP, se seguirá el mismo proceso de evaluación que en el caso de las monografías. Si los informes solicitados resultan positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo en cuestión.

En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben para su publicación en la RIFOP o en la REIFOP, es competencia exclusiva de sus Consejos de Redacción, que seleccionarán los artículos a publicar, de entre los informados favorablemente en las

condiciones ya señaladas, según el interés y oportunidad de los mismos, el espacio disponible y las posibilidades presupuestarias de la AUFOP.

2.6) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben para su publicación son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.7) Sobre los artículos publicados

La AUFOP no efectúa ningún cobro por APCs ni por el envío de artículos. Tampoco abona cantidad alguna a los autores/as por los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP, que ceden los derechos patrimoniales (copyright) sobre los mismos a la AUFOP, tal como se especifica con más detalle en el siguiente apartado. En el caso de la RIFOP, todas aquellas personas a las que se les sea publicado un artículo en la misma recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección electrónica: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.8) Sobre el copyright

La «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» es la entidad propietaria de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» y de la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», reservándose los derechos patrimoniales (copyright) sobre los artículos publicados en ellas. La mera remisión de un artículo a la RIFOP o a la REIFOP supone la aceptación de estas condiciones, con independencia de los derechos morales de autoría, que por definición corresponden a los autores y autoras de los trabajos. Por otra parte, cualquier reproducción de los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por otra revista o por cualquier otro medio de difusión de la producción intelectual, deberá contar con la autorización de la AUFOP. En todo caso, la AUFOP podrá difundir los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por todos aquellos medios que estime conveniente.

2.9) Sobre la exigencia de originalidad

Todos aquellos artículos que sean enviados para su publicación en la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» o en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», deberán venir acompañados de una carta en la que su autor/a o autores/as acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

Boletín de Suscripción Anual

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua «revista de escuelas normales»

Nombre: ..... Apellidos: .....
Nif o Cif (Número de Identificación Fiscal): .....
Dirección:
Calle/Plaza: ..... Número: .....
Ciudad: ..... Provincia: .....
País: ..... Código Postal: .....
Teléfono: ..... E-Mail: .....

Domiciliación Bancaria:

Ruego me giren el importe de la suscripción anual a mi cuenta:

Datos completos de la cuenta
Banco o Caja de Ahorros: .....

Número de la cuenta, con todos sus dígitos:

Código IBAN: .....

Código BIC o SWIFT: .....

Dirección completa del Banco (incluido el código postal): .....

.....

Precios para 2017

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en: <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1484133573.pdf>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España: 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Suscripción Institucional para países extranjeros: 325 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

Forma de pago

1) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES17 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España) (Grupo Ibercaja).
2) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.

Enviar este boletín a

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación
C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España
También se puede remitir por correo electrónico a: <reifop@gmail.com>.

Firmado

ÍNDICE

87(30,3) DICIEMBRE 2016

11 EDITORIAL Mindfulness y educación. JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR

TEMA MONOGRÁFICO. MINDFULNESS Y EDUCACIÓN

COORDINADOR: PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ

17 Mindfulness y educación: posibilidades y límites
PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ Y DIANA VALERO ERRAZU

31 Mindfulness en contextos educativos: Profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness.
MARTA MODREGO-ALARCÓN, LETICIA MARTÍNEZ-VAL, ALBA LÓPEZ-MONTOYO, LUIS BORAO, REBECA MARGOLLES Y JAVIER GARCÍA-CAMPAYO

47 Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado
LAWRENCE BODY, NATALIA RAMOS, OLIVIA RECONDO Y MANUEL PELEGRINA

61 Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto.
CARLOS GARCÍA-RUBIO, TEODORO LUNA JARILLO, RUTH CASTILLO GUALDA Y RAQUEL RODRÍGUEZ-CARVAJAL

75 Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA
LUIS LÓPEZ-GONZÁLEZ, MANUEL ÁLVAREZ GONZÁLEZ Y RAFAEL BISQUERRA ALZINA

93 Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes.
LUIS LÓPEZ-GONZÁLEZ, ALBERTO AMUTIO KAREAGA, DAVID HERRERO-FERNÁNDEZ Y RAFAEL BISQUERRA ALZINA

107 Mindfulness en la Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil.
ALEX MOURÃO TERZI, ERIKA LEONARDO DE SOUZA, MAYRA PIRES ALVES MACHADO, MARLYSE KONIGSBERGER, JOSÉ OVÍDIO COPSTEIN WALDEMAR, BRENO IRIGOYEN DE FREITAS, WAVERLI MAIA MATARAZZO-NEUBERGER, REGINA DE FÁTIMA MIGLIORI, RITA NARCISO KAWAMATA, LUIZ FERNANDO RIBEIRO ALVARENGA,MARSON QUINTINO BARBOSA FERREIRA Y MARCELO DEMARZO

123 Mindfulness y transformación ecosocial
JOSEBA AZKARRAGA ETXAGIBEL Y JOSEP GALLIFA ROCA

LOS ALUMNOS REFLEXIONAN Y ESCRIBEN

137 Sin rastro de educación inclusiva en la biografía escolar de Raúl. Relato y viñetas elaborados por un grupo de alumnos.
DAVID HERRERA PASTOR, CRISTIAN PÁEZ ROBLES, DANIEL PÁEZ ROBLES, MARÍA PORRAS MARTÍNEZ, FRANCISCO RÍOS LÓPEZ, ADRIÁN SÁNCHEZ FUENTES Y ÁLVARO VÁZQUEZ FRANCO

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

159 Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2016). Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación. Madrid: Narcea, 203 pp.
ISABEL CANTÓN MAYO

163 AUTORES

169 NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA · FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDRO CERBUNA, 12 · E-50071 ZARAGOZA (SPAIN)
WWW.AUFOP.COM

EDITOR: JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR
(EMIPAL@UNIZAR.ES)

Prensas de la Universidad Universidad Zaragoza

diseño gráfico : www.josepalomero.com

ISSN 0213-8646

SUSCRIPCIÓN NORMAL PARA ESPAÑA E IBEROAMÉRICA: 90 EUROS · SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL PARA ESPAÑA (10 SUSCRIPCIONES EN UNA): 290 EUROS
SUSCRIPCIONES PARA EL RESTO DE PAÍSES EXTRANJEROS: 100 EUROS · PRECIO DE ESTE EJEMPLAR SUELTO: 30 EUROS · PRECIOS PARA EL AÑO 2016, IMPUESTOS NO INCLUIDOS