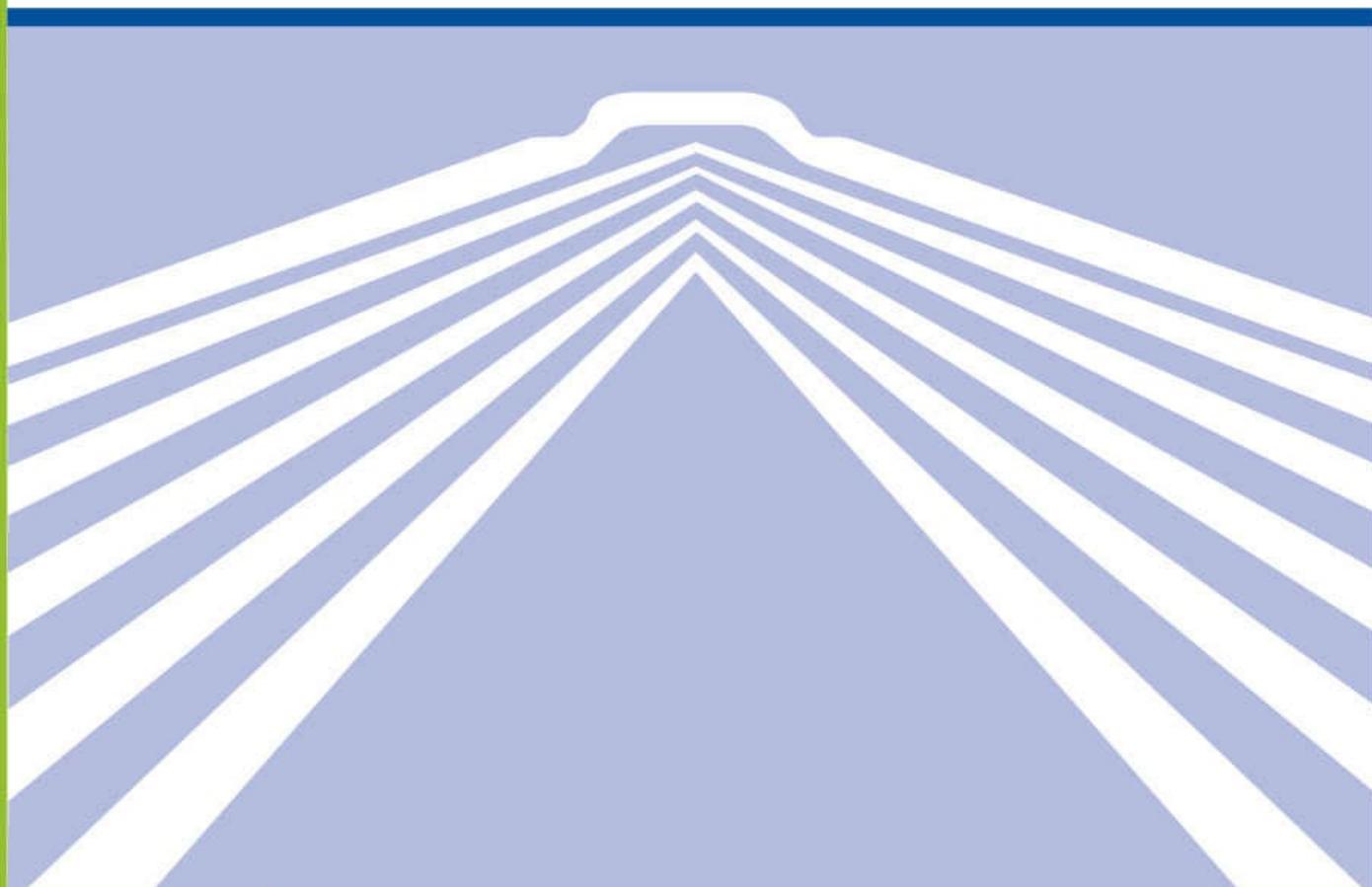




Practicando mindfulness con niños y adolescentes

Definición, beneficios, programa «Ser-consciente» y otros programas

Lara López Hernández (coordinadora)



PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

PIRÁMIDE

Coordinadora

Lara López Hernáez

PROFESORA. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR, UNIR

Practicando
mindfulness
con niños y adolescentes

Definición, beneficios, programa «Ser-consciente» y otros programas

EDICIONES PIRÁMIDE

Índice

Prólogo (*Lara López Hernández*)

1. ¿Qué es *mindfulness*? (*Lara López Hernández y Antonia Ramírez García*)

1. Justificación
2. Génesis de *mindfulness*
3. En torno a la definición de *mindfulness*
 - 3.1. *Mindfulness* como práctica meditativa
4. Aplicación de *mindfulness* en diferentes contextos
 - 4.1. *Mindfulness* en contextos clínicos
 - 4.2. *Mindfulness* en contextos educativos
 - 4.3. *Mindfulness* en otros contextos
5. Conclusiones

2. La práctica de *mindfulness* entre el alumnado (*María del Carmen Pegalajar Palomino y Lara López Hernández*)

1. Justificación
2. Evidencias científicas de las potencialidades de *mindfulness* en el alumnado
 - 2.1. Beneficios a nivel biológico
 - 2.2. Beneficios a niveles cognitivo y académico
 - 2.3. Beneficios a niveles emocional y psicosocial
 - 2.4. Beneficios en el bienestar y la calidad de vida
3. La eficacia de *mindfulness* depende de algunas características del alumnado
 - 3.1. *Mindfulness* es más eficaz en alumnos con necesidades educativas
 - 3.2. *Mindfulness* es más eficaz entre alumnos adolescentes
4. Limitaciones de *mindfulness* entre el alumnado
5. Conclusiones

3. La práctica *mindfulness* entre el profesorado (*María del Carmen Pegalajar Palomino y Lara López Hernández*)

1. Justificación
2. *Mindfulness* como herramienta de ayuda entre el profesorado
3. Potencialidades de la práctica *mindfulness* entre el profesorado: evidencias científicas
 - 3.1. Beneficios a nivel personal
 - 3.2. Beneficios a nivel profesional
4. Limitaciones de la enseñanza *mindfulness* entre el profesorado

5. Conclusiones

4. Programas basados en *mindfulness* (I): intervención a escala internacional

(Antonia Ramírez García y María del Carmen Pegalajar Palomino)

1. Justificación

2. Programas de intervención *mindfulness* dirigidos al alumnado

2.1. Un programa de referencia: Mindfulness in School Programme (MiSP)

2.2. Programas *mindfulness* dirigidos a niños

2.2.1. Attention Academy Program (AAP)

2.2.2. Kindness Curriculum

2.2.3. Mindful Schools

2.2.4. Mindful Kids

2.2.5. Soles Of the Feet (SOF)

2.2.6. Word of Wisdom

2.2.7. Inner Kids Program

2.3. Dirigidos al alumnado de otras edades

2.3.1. ¡La atención funciona!

2.3.2. Learning to Breathe

2.3.3. Mindful Awareness Practices

2.3.4. Mindful Education (ME)

2.3.5. MindUp Program

2.3.6. Stressed Teens

2.3.7. Wellness Works in Schools

3. Programas de intervención *mindfulness* dirigidos a la comunidad educativa

3.1. Mind Educa

3.2. Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)

3.3. Mindfulness Training (MT)

3.4. Sahaja Yoga Meditation (SYM)

3.5. Transcendental Meditation (TM)

4. Conclusiones

5. Programas basados en *mindfulness* (II): intervención a escala nacional

y evaluación *(Lara López Hernández y Antonia Ramírez García)*

1. Justificación

2. Programas de intervención *mindfulness* en España

2.1. Programa «Aulas felices»

2.2. Programa de Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula, «TREVA»

2.3. Programa «Crecer respirando»

2.4. Programa «Escuelas despiertas»

2.5. Otros programas

3. Evaluación de programas *mindfulness*

- 3.1. Cuestionario «Child and Adolescent Mindfulness Measure» (CAMM)
- 3.2. Inventario comprensivo de experiencias de atención plena-adolescentes (CHIME-A)
- 3.3. Escala de Atención Plena en el ámbito Escolar (EAP)
- 3.4. The Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)
- 3.5. Cuestionario de cinco facetas de *mindfulness* (FFMQ)
- 3.6. Escala de Autocompasión (SCS)
- 3.7. Self-Other Four Immeasurables (SOFI)
- 3.8. Cuestionario de Reconcepto y realización (AURE)
- 3.9. Otros instrumentos

4. Conclusiones

6. Programa *mindfulness*: «Ser-consciente» (*Lara López Hernández*)

1. Justificación
2. Nuestro proyecto: «Ser-consciente»
 - 2.1. Aspectos previos a tener en cuenta
 - 2.2. Desarrollo de las sesiones del programa «Ser-consciente»
3. Conclusiones

7. Mirando hacia el futuro conscientemente (*Lara López Hernández*)

1. Justificación
2. El maravilloso poder de la consciencia
 - 2.1. Cuidado, no es fácil entender su alcance
 - 2.2. Cuidado, aspectos importantes a tener en cuenta
3. Conclusiones

Bibliografía

Anexos

Créditos

Relación de autoras

Lara López Hernáez

Profesora. Didáctica y Organización Escolar, UNIR.

Antonia Ramírez García

Profesora. Metodologías aplicadas a la educación, Universidad de Córdoba.

María del Carmen Pegalajar Palomino

Profesora. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Jaén.

Prólogo

Mindfulness significa concentrarse en el momento presente, observando objetivamente —la respiración, las emociones, los pensamientos o las sensaciones físicas corporales—, sin juzgar y sin reaccionar a lo que nos está pasando mientras se realizan actividades de la vida diaria o se está sentado¹ o tumbado. El objetivo de *mindfulness* es despertar la «consciencia», abrir la mente al entendimiento de la verdad sobre lo que está ocurriendo dentro y fuera de nosotros mismos. Esta apertura de consciencia nos cambia a nivel individual y colectivo: nos volvemos más compasivos y empáticos con nosotros mismos y los demás, más preocupados por la sostenibilidad del ecosistema, más amantes de nosotros y otras personas y más cohesionados con la naturaleza y los animales, entre otros muchos aspectos positivos.

Los diferentes estudios realizados sobre los efectos de *mindfulness*² en diferentes países del mundo han encontrado múltiples beneficios de su puesta en práctica en diferentes contextos —clínicos y educativos, entre otros—, con una amplia heterogeneidad en la población participante —alumnos, profesores o padres— y en varios niveles —biológico, cognitivo, social o emocional, entre otros—. Por el contrario, no se ha encontrado ningún efecto adverso. En general, la práctica continuada de la atención plena aumenta los niveles de percepción de bienestar y salud física, así como un descenso en los síntomas depresivos, lo que permite a las personas empoderarse en sus propios proyectos de vida y llevarlos a cabo con más éxito. En particular, la investigación de la puesta en marcha de programas *mindfulness* entre alumnos con necesidades educativas muestra cómo esta práctica tiene resultados aún más visibles en comparación con otras poblaciones.

Los resultados positivos encontrados no son un milagro, son cuestión de: 1) un largo período de práctica y constancia en la misma; 2) entendimiento del alcance de la técnica; 3) una formación previa para la que no todo el mundo está preparado o motivado, y 4) fe y esperanza en los efectos positivos de la técnica. Por tanto, aunque es simple de llevar a cabo, conseguir todos estos beneficios no es sencillo, tal y como se va exponer en cada uno de los capítulos de este libro.

Por tanto, en el primer capítulo se desarrolla el concepto de *mindfulness* como técnica universal, depurada de dogmas sectarios, que recoge del budismo varias concepciones. Su puesta en marcha tuvo lugar originalmente en ambientes clínicos, transfiriéndose con gran éxito a otros contextos con una amplia aceptación. En el segundo capítulo se muestran innumerables beneficios después de su puesta en marcha entre alumnos. A nivel biológico, se han obtenido transformaciones fisiológicas en el cerebro, unidas a un descenso en el estrés y la ansiedad. A niveles académico y cognitivo, se han encontrado

mejoras en atención y concentración, autoestima, equilibrio emocional, autorregulación, empatía, relaciones con los demás y un mayor estado de bienestar y felicidad en general. Todos estos resultados han sido más evidentes entre alumnos adolescentes más mayores, al tener una comprensión más abstracta y amplia que les ayuda a entender mejor el alcance y la profundidad de la práctica.

En el tercer capítulo se desarrolla la idea de *mindfulness* como una herramienta clave de ayuda para el profesor, en su vida diaria y en los centros. Se han encontrado también beneficios de la práctica *mindfulness* entre esta población. A nivel personal, se producen cambios biológicos, en sus estructuras cerebrales, reducción de estrés y ansiedad, una mejor autorregulación emocional-psicológica y un aumento en su bienestar general. A nivel profesional, han reducido su agotamiento y falta de motivación, han mejorado en tareas de equipo, relaciones con compañeros y alumnos y aumentado sus niveles de resiliencia y autorrealización profesional. Sin embargo, la puesta en marcha de programas *mindfulness* en las escuelas no está exenta de limitaciones. La corta duración de los programas, la falta de entendimiento de lo que es y supone la atención plena, la falta de práctica y el seguimiento a largo plazo, así como la falta de formación del profesorado, entre otras, son limitaciones clave que impiden óptimos beneficios.

En el cuarto y el quinto capítulos se muestran programas *mindfulness* llevados a cabo en los ámbitos internacional y nacional. La investigación y las entrevistas informales y comentarios de los participantes después de la puesta en práctica de los mismos se muestran favorables. Aunque la idea de llevar a cabo programas *mindfulness* en las escuelas es algo relativamente nuevo en España, varios son ya los centros educativos concienciados con la idea debido a todos los beneficios encontrados. Este hecho conlleva querer mejorar los programas, avanzando en la investigación y evaluación de los mismos con escalas cada vez más fiables y sistematizadas que miden los efectos de la atención plena con una mayor calidad.

En el sexto capítulo se desarrolla el programa «Ser-consciente», que pretende sensibilizar a los participantes sobre la importancia de mantener la atención consciente en su vida diaria, rendir más en sus tareas, disfrutar más de las actividades de ocio y conseguir relaciones más positivas y empáticas con los demás. Está dirigido a una población adolescente para ser llevado a cabo en diez sesiones, requiriendo de una formación previa del profesor a nivel teórico-práctico como requisito obligatorio. El libro termina haciendo una reflexión de lo que significa más concretamente *mindfulness* y la necesidad de su práctica en nuestra sociedad actual. Se pretende concienciar al lector de que, aunque esta técnica puede cambiar nuestros mundos interno y externo, hay que tener cuidado, pues es un trabajo de fondo que requiere formación y maduración personal. Es totalmente necesario ser «consciente» al practicar y enseñar la técnica de la «atención consciente», de lo contrario no se encontrarán los beneficios esperados.

Mindfulness está demostrando ser una revolución silenciosa dentro de las conciencias humanas. Es la mejor herramienta que podemos enseñar en las escuelas, capaz de

convertir el odio en amor y el conflicto en aceptación y entendimiento desde una posición neutral, por encima de países, contextos, culturas y creencias. El despertar de nuestra consciencia puede ser una tabla de salvación, por ello nuestro objetivo es comenzar a despertarla entre los más pequeños e implementarla en el currículo académico de los centros educativos.

LARA LÓPEZ HERNÁEZ

NOTAS

[1](#) Referente al género del lenguaje (adjetivos, sustantivos y artículos), se ha decidido elegir la forma masculina de forma arbitraria, como podía haberse elegido la femenina, con el fin de aligerar la lectura.

[2](#) A partir de ahora nos referiremos a *mindfulness*, atención consciente y atención plena como tres conceptos sinónimos.

1

¿Qué es *mindfulness*?

LARA LÓPEZ HERNÁNDEZ
ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA

En este primer capítulo se explica por qué es importante trabajar la práctica *mindfulness* en el mundo complejo y difícil en el que vivimos actualmente. Se describe ampliamente el concepto de *mindfulness* y de dónde ha surgido, a la vez de concretar diferentes contextos donde puede ser aplicado: clínicos, educativos, deportivos e incluso cárceles y otros ámbitos de reeducación social donde se está llevando a cabo hoy en día.

1. JUSTIFICACIÓN

El aumento de las tasas de enfermedad, así como la crisis económica y financiera, constituyen nuestra realidad cotidiana, a lo que también deberíamos sumar el progresivo cambio climático. Ante esto, tienen lugar movimientos sociales, de migración y mezcla de culturas que exigen un escenario de tolerancia y respeto a lo diferente. Aquí entra en juego *mindfulness*, la activación de la mente y la consciencia de uno mismo y de los demás en el momento presente.

Vivimos estresados y reaccionamos continuamente a los conflictos y discusiones que surgen en el día a día: llamadas telefónicas, responder a los email urgentes, estar presentes en las redes sociales, llevar a los hijos e hijas a las actividades extraescolares, prepararles la ropa, hacer la comida para el día siguiente mientras preparas la cena de esa misma noche, recoger la casa y un largo etcétera. Siempre tenemos prisa, porque no vivimos el presente. Ante esto, debiéramos detenernos y observar unos minutos cada día lo que está sucediendo, lo cual nos dará más conocimiento sobre nosotros mismos y sobre lo que nos rodea, en tanto que el conocimiento elimina miedos y la falta de miedos conlleva una mente más empática, abierta, flexible y tolerante.

Nuestra vida se proyecta hacia un futuro inmediato con un pasado que ha de finalizarse lo antes posible y con un presente que no aparece por ninguna parte. Este ritmo de vida personal y social no puede mantenerse mucho tiempo, requiere de una parada que posibilite tomar conciencia de lo que ocurre a nuestro alrededor en el momento presente y decidir conscientemente hacia dónde dirigirnos. Si no lo hacemos, surge la frustración, la desorientación y el estrés.

En este sentido, *mindfulness* ha llegado a nuestras vidas para concienciarnos sobre lo que significa vivir en el momento presente, sin juzgamientos, ni a nosotros mismos ni a los demás. Estar atentos a lo que nos rodea y a lo que está ocurriendo dentro de nuestro

cuerpo, a través de sensaciones corporales como herramienta imprescindible para encontrar espacios de calma y control sobre lo que queremos en nuestras vidas. Cuanto más practicamos esta consciencia plena, más capaces somos de concentrarnos, de agradecer lo que nos ocurre en la vida y de entender que todo es pasajero, entre otros muchos beneficios que conlleva la práctica de *mindfulness*, que se van a comentar a lo largo del libro.

Si se practica *mindfulness* desde edades tempranas, más oportunidad se tendrá para desarrollar la técnica y ampliar todo el conocimiento que conlleva su puesta en práctica, ya que es un largo camino, de ahí la idea de enseñarlo en los centros educativos desde las primeras etapas. A continuación se describe detalladamente de dónde surge este fenómeno.

2. GÉNESIS DE *MINDFULNESS*

Antes de establecer una definición de *mindfulness*, conviene hacer alusión a su origen. *Mindfulness* deriva del budismo, pero hoy en día es una técnica totalmente universal y desprovista de dogmas. Según Solé-Leris y Vélez (1999), el budismo es más que una religión, es un sistema ético-psicológico que pretende la realización concreta del potencial humano centrándose en lo que cada persona puede hacer por sí misma. Las enseñanzas de Buddha han quedado recogidas en los textos del *Canon Pali* y en ellos se sustenta la tradición *Theravada*, referente directo de *mindfulness*. Como manifiestan Borges y Jurado (1976), Buddha, al que llamaban «Sankhyam», ya que seguía esa tradición con este nombre, vivió en el siglo VI a. C. y nació en la ciudad de Kapilavastu, en India. Este, a su vez, fue el momento de desarrollo de filósofos como Confucio, Lao Tsé, Pitágoras y Heráclito.

Las Cuatro Nobles Verdades se entienden como pasos que se han de seguir para llegar al conocimiento y eliminar así el sufrimiento de las personas. La primera verdad es que el nacimiento, la vejez, la enfermedad y la muerte son sufrimiento, que en la vida hay sufrimiento. La segunda verdad es que el origen del sufrimiento es el deseo, el apego a lo que queremos que sea y no a lo que es. La tercera verdad es que la cesación del sufrimiento es el desapego, la renuncia a este deseo. Y la cuarta verdad es el óctuple sendero: la perspectiva correcta, la intención correcta, la palabra correcta, la acción correcta, el correcto modo de subsistencia, el esfuerzo correcto, la atención correcta, o *mindfulness*, y la concentración correcta. Esto se vincula directamente con las tres ideas fundamentales del entrenamiento y la disciplina budistas: conducta ética (*sila*), disciplina mental (*samàdhi*) y sabiduría (*Pañña*) (Córdova, 2000, Barón, 2011; Gyatso, 1997).

Según la tradición budista, el cuerpo material perece con la muerte de la persona, mientras que el cuerpo etéreo es imperecedero y acompaña al alma en el ciclo de las transmigraciones o reencarnaciones; así las personas somos espectadores y no actores de la vida. Para ello, los maestros budistas utilizaban la metáfora de una danza o una

representación teatral en la que los observadores se identificaban con los bailarines o actores. Del mismo modo, cada uno se identifica erróneamente con sus pensamientos y acciones, que están en constante transformación (Borges y Jurado, 1976).

Según el *budismo*, existen dos tipos de *kalpas* o ciclos: los «vacíos», en los que no nacen Buddhas, y los búdicos, en los que nacen Buddhas y una flor de loto anunciando el lugar en que crecerá el Árbol de la Iluminación: «si cada reencarnación es la consecuencia de una vida anterior, si nuestras dichas y desdichas actuales dependen de lo que hicimos en la vida pasada, es evidente que no puede haber un primer término de la serie. Para Buddha, cada uno de nosotros ya ha recorrido un número infinito de vidas, pero puede salvarse de recorrer infinitas vidas futuras si logra la liberación o Nirvana» (Borges y Jurado, 1976, p. 16). Esto es el *karma*, u obra que constantemente estamos construyendo, o, simplemente, las consecuencias de nuestros actos.

De acuerdo con la corriente *Theravada*, de la que parte *mindfulness*, la mente es el punto de partida, y el objetivo que se plantea es liberarla y purificarla (Gilpin, 2008; Gombrich, 2006; Ruíz, Díaz y Villalobos, 2012 y Trainor, 1997). Para conseguirlo, se emplea la técnica de meditación y/o reobservación en la respiración *Samatha*, en otras partes o experiencias físicas del cuerpo, *Vipassana* (Amihai y Kozhevnikov, 2014) o *Mindfulness*, que hace que la atención se centre en el cuerpo en relación con el entorno, entre otros tipos de técnicas de autoconocimiento.

La atención plena, o *mindfulness*, se considera la más antigua de las prácticas de meditación budistas y su método procede del *Satipatthana Sutta*, discurso atribuido a Buddha, que describe sus cuatro pilares fundamentales: 1) el cuerpo y sensaciones corporales: frío, calor o dolor; 2) los sentimientos, como tristeza, alegría o agobio; 3) la mente, como pensamientos o conjeturas, y 4) los Dhammas, u objetos mentales que hacen referencia a cosas o realidades, estados mentales o físicos que se mantienen en la mente (Moreno, 2012). Según este discurso, la comprensión directa de la verdad llega al darse cuenta de la impermanencia (*anicca*) del sufrimiento (*dukkha*) y de la impersonalidad o insustancialidad (*anatta*). Todo ello conlleva la liberación de la codicia, el odio y la ignorancia (Brazier, 1995, 2013).

Por tanto, *mindfulness* deriva del budismo, del que ha recogido varias concepciones, aunque todas ellas desprovistas de dogmas. La más importante sería que la idea de abandonar el sufrimiento significa salir de la ignorancia y el apego a través de un esfuerzo constante con la atención plena y la reobservación sin juzgamientos: observar de forma objetiva las sensaciones corporales físicas, los sentimientos, los pensamientos y los estados de ánimo. Otra idea principal sería la no identificación con nuestras sensaciones físicas, sentimientos o pensamientos, ya que todo esto es pasajero y nuestro «yo» está por encima. La concepción del *Karma* también es imprescindible en el trabajo *mindfulness*, aunque desprovisto de la idea budista de reencarnación, simplemente como la consecuencia de nuestros actos, es decir, cada uno va recogiendo en su vida lo que va sembrando. Esta concepción es clave en la puesta en práctica de *mindfulness*, ya que crea

una alta consciencia personal de hacer el bien con uno mismo, en todo lo que hace y con los demás.

3. EN TORNO A LA DEFINICIÓN DE *MINDFULNESS*

El término *mindfulness* es una traducción de *Sati*, palabra de la lengua *Pali*, y alude al momento presente (Simón, 2007). En la actualidad, el término se emplea sin connotaciones culturales o religiosas (Bruce, Manber, Shapiro y Constantino, 2010), es algo laico, universal y sin sectarismos (Burnett, 2009). Esto ha permitido su simplificación y adaptación al contexto occidental (Weare, 2012) y la idea de su implementación en las escuelas, ya que la mezcla de culturas y religiones entre los alumnos va en aumento.

Según Bishop et al. (2004), *mindfulness* incluye conceptos y experiencias como el discernimiento, la sabiduría, la aceptación, la libertad interior, el amor o la compasión. *mindfulness* conduce a una profunda concentración con el objetivo final de la comprensión o sabiduría sobre cómo funcionan los acontecimientos personales y los que nos rodean (Dryden y Still, 2006).

Algunas de las definiciones sobre *mindfulness* han quedado recogidas en la tabla 1.1.

TABLA 1.1
Definiciones sobre mindfulness

Autoría	Definición
Baer (2003, p. 125)	«La observación no enjuiciadora de la corriente en curso de estímulos internos y externos tal como surgen».
Bishop et al. (2004, p. 232)	«Es la regulación de la atención, la cual se mantiene en la experiencia inmediata, permitiendo así un mayor reconocimiento de eventos mentales en el momento presente, y la adopción de una orientación particular hacia la experiencia de uno, que se caracteriza por la curiosidad, la apertura y la aceptación».
Brown y Ryan (2003)	«La capacidad natural de un estado de conciencia que incluye <i>awareness</i> y atención abierta y receptiva hacia la experiencia y los eventos que se suceden».
Cardaciotto et al. (2008)	«Tendencia a ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas en el contexto de una postura de aceptación, y no enjuiciando hacia esas experiencias».
Germer (2005, p. 6)	«Ser consciente momento a momento». « <i>Mindfulness</i> fomenta no juzgar cuando nosotros estamos tratando con dificultades psíquicas y emocionales; al no juzgar nuestra experiencia, somos más propensos a verlos como son».
Hanh (1976)	«Mantener la propia conciencia en contacto con la realidad presente».
Kabat-Zinn	«Llevar la propia atención a las experiencias que se están experimentando en el momento

(1990, p. 5)	presente, aceptándolas sin juzgar».
Kabat-Zinn (2003, p. 145)	«La conciencia que surge al prestar atención intencionadamente al momento presente, sin juzgar la experiencia momento a momento».
Klein (1996)	«La habilidad de sostener un foco constante, calmado e intenso cuando una persona elige hacerlo».
Langer (2000)	«Un proceso cognitivo que utiliza la creación de nuevas categorías, apertura a nueva información y conciencia de más de una perspectiva».
Mañas, Luciano y Sánchez (2008)	«Tipo de meditación que permite a la conciencia ir pasando de un estímulo a otro a medida que surgen en el campo de la experiencia».
Mañas et al. (2014)	«Constituye la vía o el método para terminar con el sufrimiento que genera la mente».
Marlatt y Kristeller (1999)	«Mantener la completa atención de uno a la experiencia momento a momento».
Nayaka-Thera (1962, p. 5)	« <i>Mindfulness</i> es la clara y resuelta conciencia de lo que en realidad nos ocurre, a nosotros en nosotros, en los momentos sucesivos de percepción».
Nayaka-Thera (1972)	«Un claro y único darse cuenta de lo que nos pasa realmente a nosotros, y dentro de nosotros, en los sucesivos momentos de la percepción».
Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé (2012, p. 30)	«Ser plenamente conscientes de los estímulos internos y externos que surgen en el momento presente, con aceptación, con ecuanimidad, sin juzgar, sin expectativas o creencias, con serenidad, bondad y autocompasión, abiertos a la experiencia del aquí y ahora».

FUENTE: elaboración propia.

Mindfulness es el proceso que posibilita una conciencia focalizada en el presente, con carácter no enjuiciador, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación surgidos en el campo atencional son reconocidos y aceptados tal y como son y no como la persona quiere que sean (Kabat-Zinn, 1990; Segal, Williams y Teasdale, 2002; Shapiro y Schwartz, 1999).

Según Brown y Ryan (2003), *mindfulness* desempeña un importante papel en la autorregulación y la experiencia emocionales, y se puede identificar como el desarrollo de la conciencia, llegando a la verdad de las cosas, o *awareness*, a través de una focalización consciente y sostenida de la atención. Mañas, Franco, Gil y Gil (2014) sostienen que ser conscientes implica darse cuenta de lo que sucede en el propio interior (pensamientos, emociones y sensaciones corporales) y fuera (olores, sonidos, personas y objetos), mientras la atención está centrada en un estímulo (la respiración, el cuerpo o el

sonido de la lluvia, por ejemplo). Cuando una persona practica *mindfulness*, observa y reconoce el momento presente, con aceptación y sin enjuiciar (Dimidjian y Linehan, 2003).

Se puede hablar de dos componentes en *mindfulness*, la autorregulación atencional que focaliza la atención en la experiencia presente, pudiendo estar relacionada con una habilidad metacognitiva, e incorpora la atención sostenida, la atención cambiante y la inhibición del procesamiento elaborativo, y la actitud con la que se viven esas experiencias presentes, caracterizada por la curiosidad, la apertura y la aceptación de la propia experiencia (Bishop et al., 2004). Ambos componentes dependen, claro está, de la persona, pero también se desarrollan con la práctica constante y continuada de *mindfulness*.

De acuerdo con Bishop et al. (2004, p. 232):

«*Mindfulness* es un proceso de regulación atencional a fin de traer una cualidad de conciencia hacia la experiencia actual y relacionarse con la propia experiencia con una orientación de curiosidad, apertura y aceptación» (...) «También se entiende como un proceso para aumentar el *insight* en la naturaleza de la propia mente y la adopción de una perspectiva de descentramiento de los pensamientos y sentimientos de manera que puedan ser experimentados en términos subjetivos (en vez de validarlos necesariamente) y con naturaleza transitoria (en vez de permanentes)».

Hay algunos pilares principales que conforman la práctica de *mindfulness*, entre los que destacan la actitud y el compromiso. Otros son: *a*) no juzgar, situarse en una postura de testigo imparcial de la propia existencia; *b*) paciencia, las cosas suceden cuando tiene que ser; *c*) mente del principiante, con disposición a ver las cosas como si fuese la primera vez; *d*) confianza en uno mismo; *e*) no buscar ningún resultado con la técnica, y *f*) aceptación del momento presente tal y como es (Kabat-Zinn, 2003).

3.1. *Mindfulness* como práctica meditativa

Mindfulness es una técnica de meditación que se centra en las sensaciones corporales, como *Vipassana*, y en la respiración, como *Samatha* (Amihai y Kozhevnikov, 2014). *Mindfulness* es una técnica que exige, sin embargo, la atención plena en todo lo que se hace a través de sencillos ejercicios en la vida cotidiana que invitan a estar despierto y plenamente atento. En este sentido, lavar los platos, contestar el teléfono o pelar una naranja son situaciones que ofrecen la oportunidad para un conocimiento personal profundo y gozar de una mayor paz interior (Thich Nhat Hanh, 2007).

La plena consciencia del presente acaba con el malestar y cambia el comportamiento de forma positiva, alcanzando un mayor bienestar (Thich Nhat Hanh y Cheung, 2011).

La clave de este bienestar físico y mental se encuentra en el equilibrio emocional, ya que la práctica de *mindfulness* cambia la mente, creando las condiciones necesarias para ver con claridad la realidad circundante y solucionar los problemas que antes no se podían resolver (Simón, 2011). Es el fundamento necesario para vivir la vida de un modo más productivo, consciente y pacífico (Gunaratana, 2012).

Para Germer (2005), la meditación *mindfulness* requiere la intención de ser consciente sobre dónde reside la atención en cada momento y la de no juzgar. Su práctica se puede iniciar con la atención plena en la respiración, siguiendo por mantener la atención en otras partes del cuerpo mientras se realizan diferentes actividades. Por tanto, *mindfulness* no busca alcanzar un estado de paz en un momento determinado, sino asentarse en la experiencia actual tal y como es, de modo relajado, vigilante y sincero.

Mindfulness significa practicar la conciencia en el momento presente, sin enjuiciar, con la intencionalidad de dirigir la atención hacia algo, desde la observación objetiva, la no verbalidad, con un carácter exploratorio de los niveles más sutiles de la percepción, lo que conlleva a la liberación del sufrimiento (Germer, 2005). De este modo, su práctica se convierte en un esfuerzo consciente de redireccionar la atención plena hacia el momento presente, lo que posibilita adquirir una mejor comprensión del funcionamiento psicológico, responder con efectividad a nuevas situaciones y desenredar las «rumiaciones» de pensamientos que originan el sufrimiento (Germer, 2005).

Siegel (2007, p. 77) afirma que:

«*Mindfulness* permite que la mente «discierna» su propia naturaleza y revele a la persona los conocimientos, las ideas preconcebidas y las reacciones emocionales que están incrustadas en el pensamiento y en las respuestas reflexivas que generan estrés interno. Al desidentificarse de los pensamientos y de las emociones, y al darse cuenta de que estas actividades mentales no equivalen al «yo» y de que no son permanentes, la persona puede dejar que aparezcan y se desvanezcan, como si fueran burbujas en una cazo de agua hirviendo».

La práctica de *mindfulness* desarrolla la sensación o experiencia sensorial directa, la observación a sí mismo desde lejos, la conceptualización o idea de la acción que se está realizando y el conocimiento del momento presente (Siegel, 2007). Cuando se presta atención plena a las vías de entrada de información o «los sentidos», se activa la capacidad de reobservación y se procesa más conscientemente la información, por lo que se frena el automatismo del sistema. Lo que es lo mismo, SODA, si observas, desconectas la automaticidad (Simón, 2007).

La práctica *mindfulness* implica además focalizar la atención en lo que se hace o se siente en el momento, para ser conscientes del organismo y de los pensamientos y conductas, considerando la mente como un sexto sentido (Almansa et al., 2014). Todos estos beneficios encontrados en los resultados de estudios científicos sobre las bondades de *mindfulness* han hecho que su práctica se extienda a varios contextos, como se

comenta a continuación.

4. APLICACIÓN DE *MINDFULNESS* EN DIFERENTES CONTEXTOS

Debido a los innumerables aspectos positivos que conlleva la práctica de *mindfulness*, ésta ha proliferado en las últimas décadas, pasando de entornos clínicos a otros muy diferentes, como educativos, deportivos, de empresa u otros ámbitos de reeducación social, como cárceles, por ejemplo.

4.1. *Mindfulness* en contextos clínicos

Una de las primeras experiencias clínicas con *mindfulness* en el mundo occidental fue el programa MBSR, o reducción de estrés basada en la atención plena, creado por Kabat-Zinn (1990) desde el Center for *Mindfulness* en la Universidad de Massachusetts. Este programa fue una revolución en el mundo clínico y originó la proliferación de investigaciones en diferentes campos que hicieron crecer exponencialmente las posibilidades de su aplicación.

El programa MBSR se sigue aplicando en la actualidad y consta de ocho sesiones: en la primera se explica qué es *mindfulness*; en la segunda se hace entender cómo percibimos la realidad; en la tercera se escuchan las emociones, dándose cuenta de su poder; en la cuarta se aprende a no reaccionar contra el estrés; en la quinta se cultiva la resiliencia; en la sexta se aprende a comunicar en términos *mindfulness*; en la séptima se aprende a cuidar de sí mismo y gestionar más conscientemente el tiempo, y en la última se enseña cómo integrar *mindfulness* en la vida cotidiana (Kabat-Zinn, 2003).

Según Moreno (2012), la mayor aportación de los programas *mindfulness* en ambientes clínicos es que están focalizados en la reorientación de la vida, en la aceptación personal, en los valores, en el desarrollo de la empatía, en la dialéctica de respeto y en la trascendencia. De acuerdo con Hayes (2004), las terapias clínicas con programas *mindfulness* plantean y replantean la ampliación y transformación de los objetivos que se desean tratar o cambiar.

Algunas terapias clínicas representativas y de actualidad que están utilizando técnicas *mindfulness* en su práctica son: *a*) la Terapia de Reducción del Estrés Basada en la Atención Plena (REBAP) (Kabat-Zinn, 1990); *b*) la Terapia de Aceptación y Compromiso (Hayes, McCurry, Afari y Wilson, 1991; Hayes y Wilson, 1993; Wilson y Luciano, 2002); *c*) la terapia Psicoanalítica Funcional (Kohlenberg y Tsai, 1991); *d*) la Terapia de Conducta Dialéctica (Linehan, 1993); *e*) la Terapia Conductual Integrada de Pareja (Jacobson y Christensen, 1996); *f*) la Terapia de Activación Conductual (Jacobson, Martell y Dimidjian, 2001); *g*) la Terapia Cognitiva con base en el estar atento (Segal, Williams y Teasdale, 2002), y *h*) la Terapia basada en el estar atento para

el trastorno de ansiedad generalizada (Evans et al., 2008).

El desarrollo de la atención en ambientes clínicos es realmente importante y curativo, pues nos hace vivir en el momento presente, y aquí y ahora no hay problemas ni sufrimiento. Este llega cuando nuestra mente se va al pasado o al futuro y empieza a rumiar. Así, *mindfulness* supone el cultivo de darse cuenta de cada momento mediante una focalización relajada, y la mente, por tanto, se encuentra presente en la experiencia diaria. El objetivo es apartar de la mente las propias ideas y preocupaciones (Varela, Rosch y Thomson, 1992).

La técnica es siempre la misma, centrarse en la respiración natural, observando la naturaleza cambiante de cuerpo y mente, experimentando así la verdades universales de la impermanencia, el sufrimiento y la ausencia del «yo» (Nayaka-Thera, 2003). «Si se define la mente como el proceso que regula el flujo de energía y de información, la técnica *mindfulness* consiste en estar atento a varios aspectos de la propia mente» (Moreno, 2012, p. 4) atendiendo a las experiencias del aquí y el ahora, así como a la propia naturaleza de la mente, desarrollando una forma especial de atención (Siegel, 2010).

La mayoría de los diferentes programas *mindfulness* implementados en ambientes clínicos se han producido en los últimos cinco años con el propósito de medir sus resultados y así mejorar su puesta en práctica. El programa MBSR, o reducción de estrés basada en la atención plena, ha sido el más popular, siendo aplicado y evaluado con personas de la tercera edad (Abril, 2013; Turner, Greenawalt, Goodwin, Rathie y Orsega-Smith, 2017), con personas diagnosticadas con trastorno límite de la personalidad (Pedrosa y Ros, 2015) o personas con Alzheimer (Quinta et al., 2014), con personas con ideas de suicidio (Buitron, Hill y Pettit, 2017), con mujeres que han vivido violencia machista (Pandya, 2017), con enfermos de esquizofrenia (Chien, Bressington, Yip y Karatzias, 2017), con enfermos de cáncer (Muñoz y Bernal, 2016; Prieto, Chamorro, Fernández y Gil, 2017; Sanz, 2017; Torres, 2014; Yi y Syrjala, 2017) o con enfermos por depresión y ansiedad (Ahmadpanah et al., 2017; Cabañas, Romero y Sánchez, 2017; Carr, Finnegan, Griffin, Cotter y Hyland, 2017; Lalande, King, Bambling y Schweitzer, 2017; Mestre y Tolosa, 2017; Yagüe, Sánchez, Mañas, Gómez y Franco, 2016; Waszczuk et al., 2015; Winnebeck, Fissler, Gärtner, Chadwick y Barnhofer, 2017), entre otros muchos, como adolescentes con hiperactividad, con adicciones, con migrañas, con diversos traumas del pasado, con desórdenes alimenticios, con trastorno bipolar, con epilepsia o con estrés por esclerosis múltiple, cuyos resultados han sido altamente satisfactorios.

4.2. *Mindfulness* en contextos educativos

En el ámbito educativo, *mindfulness* está siendo una revolución en los últimos años y se está proliferando en diferentes países y en todas las etapas educativas. Una revisión de

estudios acerca de la implementación de programas *mindfulness* en los centros educativos obtiene resultados muy positivos en el desarrollo personal y académico del alumnado. Los profesores también han mostrado disminución del agotamiento, aumento de la compasión y mejoras en la organización del aula en tareas de equipo y en interacciones con alumnos y compañeros (López-Hernández, 2016).

Estos son algunos de los programas educativos más representativos de atención plena que se han implementado en España en la última década: *a*) Programa «Aulas Felices»; *b*) Programa de Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula, «TREVA»; *c*) Programa «Crecer Respirando», y *d*) Programa «Escuelas Despiertas», entre otros que serán descritos en profundidad en los próximos capítulos. En el ámbito internacional, pueden destacarse otros como: *a*) el programa «Inner Kids»; *b*) el programa «Learning to Breathe»; *c*) el programa «Mind Educa», o *d*) el programa «.b», entre otros que también se describirán en profundidad más adelante.

Por ejemplo, el programa «.b», *stop, be and breathe*, utiliza técnicas *mindfulness* con alumnado de secundaria a través de nueve sesiones donde se realizan actividades que ayudan a mantener la atención en las sensaciones corporales en diferentes situaciones — respirar, comer, sentarse, tumbarse o andar—. Es un programa basado en el MBSR, pero aplicado al ámbito educativo. Las actividades están organizadas para entrenar una mente dispersa, la calma, el reconocimiento de la negatividad y la preocupación, además de aprender a vivir con las dificultades sin rechazarlas. El estudio de López-Hernández y Macer (2018), en el que se evaluó el nivel de autorrealización y crecimiento personal de sesenta maestros de infantil, a los que se les había aplicado un programa *mindfulness* durante nueve semanas, mostró niveles muy favorables en la autorrealización y el crecimiento personal. Seis meses después del inicio del programa, y después de una práctica continuada de la atención plena, el 84 % de los maestros que lo iniciaron respondió aún más positivamente en casi todas las dimensiones de su autorrealización y crecimiento personal y académico.

Según los estudios realizados, los programas *mindfulness* en educación han mejorado significativamente los siguientes aspectos: la motivación (Almansa, 2014), el estrés escolar y la empatía (Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo, 2015), la ansiedad en el estudio de lenguas extranjeras (Mortimore, 2017), el bienestar emocional (Modrego, García y Demarzo, 2017), el bienestar colectivo y el individual (López-González, Álvarez y Bisquerra, 2016), el clima del aula y el rendimiento académico (López, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016, López-Hernández, 2016), la educación integral y la aceptación de lo diferente (Gamella, 2016), la inteligencia emocional en el profesorado (Body, Ramos, Recondo y Pelegrina, 2016), los problemas de afasia (Dickinson, Friary y McCann, 2017) y otros problemas del lenguaje (Beck, Verticchio, Seeman, Milliken y Schaab, 2017) y la reducción del estrés en padres con hijos con necesidades educativas (Burke, Chan y Neece, 2017), entre otros muchos.

La implementación de programas de atención plena en las escuelas es más eficaz

entre el alumnado de alto riesgo, con una práctica a largo plazo, con la implicación de familiares y cuando los profesores están formados y mantienen continuidad en su propia práctica. A su vez, para garantizar una aplicabilidad exitosa y la excelencia de estos programas *mindfulness*, se apuesta por una investigación aplicable y de calidad —alto número de participantes, implicación de toda la comunidad educativa, comparación longitudinal de resultados en diferentes países y culturas y la creación de instrumentos específicos para cada programa (López-Hernández, 2016).

4.3. *Mindfulness* en otros contextos

Los programas *mindfulness* están muy extendidos y casi todo el mundo ha oído hablar del fenómeno en diferentes disciplinas. En el ámbito deportivo, la práctica de la atención plena ha logrado resultados altamente positivos con deportistas de alta élite que padecían graves lesiones (Solé, Carrança, Serpa y Palmi, 2014), un mayor rendimiento entre los deportistas que practicaban *fitness* (Demarzo et al., 2014), baile (Muro y Artero, 2017) y diferentes prácticas motrices en general (Rovira, López-Ros, Lavega y Mateu, 2014) en programas de terapia físico-deportiva (Ley y Rato, 2017) y en programas de rehabilitación (Barret, 2017) y de psicología del deporte (Palmi y Solé, 2016), entre otros muchos.

La **empresa** también se está convirtiendo en otro polo de atención de la práctica de *mindfulness* para un mejor ejercicio del liderazgo y una mejora del bienestar y las relaciones personales y profesionales (Fernández, 2017; Smit, 2017; Tobías, 2017). Varios estudios demuestran su alta eficacia contra el desgaste profesional (Gómez y Meléndez, 2017; Meléndez y González, 2016) y el estrés provocado por el trabajo (Grover, Teo, Pick y Roche, 2017). De igual forma, *mindfulness* también se está aplicando para el desarrollo de la creatividad (Vargas, 2016), la música (Moret, Gustems y Calderón, 2016) y el entendimiento y mejor uso de la realidad virtual y las nuevas tecnologías (Modrego et al., 2016), entre otros; todos ellos con muy buenos resultados.

En los dos últimos años, el desarrollo de la atención plena ha llamado la atención en **organizaciones religiosas**, con altos beneficios después de llevarse a cabo durante un tiempo prolongado (Alarcón, 2017). Así, la asociación «Meditaya» —siguiendo una ideología cristiana—, junto a la SEM (Sociedad Española de Meditación), están llevando a cabo cursos de meditación en la cárcel de Villabona, en Asturias, con resultados muy positivos³. Las **cárceles** están comenzando a ser otro ambiente en el que se ha visto la necesidad de la práctica de *mindfulness* por sus innumerables aspectos positivos de reinserción y reeducación. La puesta en práctica de un curso *Vipassana* durante diez días de meditación silenciosa en una prisión de máxima seguridad en Alabama (Estados Unidos), con treinta y seis peligrosos criminales que cumplían cadena perpetua, obtuvo resultados sorprendentes. Estos reclusos decidieron someterse a este proyecto sin precedentes, entregándose a él emocional y mentalmente. Los participantes logran

manejar sus sentimientos de rabia, sobrellevando y aceptando su vida tras las rejas. Surgen en ellos sentimientos de compasión y amor, según las cartas que dejan escritas y publicadas posteriormente. Resultados similares se encontraron en una cárcel de Valencia en 2014, después de impartir un intensivo programa de *mindfulness* con 12 reclusos adictos a las drogas⁴. Este tipo de proyectos cuestionan si el método de castigo de las prisiones es realmente efectivo o si, por el contrario, existen otros modos de rehabilitar a los reclusos, como la meditación (Phillips, 2008).

5. CONCLUSIONES

Mindfulness tiene total sentido en un mundo complejo, lleno de matices, con una gran diversidad de culturas y religiones, en el que todo cambia vertiginosamente. La técnica de la atención plena está depurada de dogmas sectarios y es totalmente universal, lo que le ha otorgado su capacidad para filtrarse en cualquier contexto y alcanzar así su popularidad actual. *mindfulness* recoge del budismo concepciones tales como: *a)* las consecuencias están derivadas de nuestros actos, «haz y actúa bien para recoger el bien»; *b)* el hecho de apegarnos a todo, pero ese todo es cambiante y pasajero, de ahí viene el sufrimiento, y *c)* la práctica constante y a largo plazo de la atención plena nos hace entender y poner en práctica las dos anteriores verdades.

Mindfulness significa concentrarse en el momento presente, observando la respiración, o las emociones, o los pensamientos, o las sensaciones físicas corporales mientras se realizan actividades de la vida diaria, de forma objetiva, sin juzgar y sin reaccionar. Así dicho, parece, y de hecho es, algo simple; sin embargo, requiere un largo período de práctica. Y, en efecto, como resultado de esta práctica los estudios realizados demuestran que su ejecución constante y a largo plazo ofrece resultados altamente satisfactorios.

Desde que se puso en marcha el programa de reducción de estrés MBSR en ambientes clínicos, este se ha transferido con gran éxito a otros contextos, como los educativos y deportivos, entre otros, con una amplia aceptación. *Mindfulness* está demostrando ser una revolución silenciosa dentro de las conciencias humanas y es la mejor arma que podemos enseñar en las escuelas, capaz de convertir el odio en amor y el conflicto en aceptación y entendimiento desde una posición neutral, por encima de países, contextos, culturas y creencias.

NOTAS

³ Véase https://www.meditaya.com/obra_social/meditacion_en_la_carcel/

⁴ Véase <http://www.aemind.es/el-mindfulness-en-la-prision-de-valencia-o-el-arte-de-simplemente-sentarse/>

2

La práctica de *mindfulness* entre el alumnado

MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO
LARA LÓPEZ HERNÁEZ

La escuela de hoy en día es un ambiente multicultural que prepara a los alumnos para vivir en esta sociedad diversa, más allá de contenidos académicos. El currículum educativo fomenta la educación integral, personal y emocional del alumno. Por ello, *mindfulness* como técnica universal, es una herramienta que encaja a la perfección en este complejo puzzle educativo. En este capítulo se van a describir los muchos beneficios, en varios niveles, que conlleva la práctica de *mindfulness* entre los alumnos, lo que reafirma nuestro interés como educadores para implementarla en nuestras aulas, a la vez de otros aspectos y limitaciones relativas a los alumnos que aumentan o disminuyen su eficacia.

1. JUSTIFICACIÓN

Nuestro sistema educativo posiciona al alumno en el centro y la razón de ser de la educación, siendo esta el instrumento para potenciar su desarrollo personal y social, formando a personas con autonomía, capacidad crítica y pensamiento propio. Tradicionalmente, la escuela se ha ocupado de impulsar las capacidades cognitivas del alumnado, dejando en un segundo plano el desarrollo de las competencias personales y emocionales. No obstante, tal y como afirman Kirchner, Torres y Forns (1998): «si el objetivo de la escuela es preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos» (p. 183). De este modo, el contexto educativo desempeña un papel fundamental para el desarrollo de las capacidades psicosociales, emocionales, cognitivas y de bienestar en el alumnado (Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011). Ello exige la implicación de los diferentes agentes educativos en el proceso de aprendizaje para que su intervención vaya más allá de la mera transmisión de contenidos académicos (Álvarez y Bisquerra, 2011).

Por tanto, resulta deseable que la educación se ocupe de la autorrealización del alumno a nivel de sentimientos, emociones, autoestima, oportunidades para elegir y reconocimiento de su singularidad, identidad, personalidad y particularidad cultural (Fernández y Terrén, 2008). En este sentido, la práctica de *mindfulness* supone un método eficaz en la adquisición de todos y cada uno de estos aspectos transversales, ayudando a la persona a calmar la mente para ver con más claridad lo que hace y lo que quiere (Moñivas, García Diex y García De Silva, 2012). Esta porta, además, un cambio

personal respecto a sí misma y al contexto (Almansa et al., 2014), aumentando la concentración, disminuyendo la ansiedad y la impulsividad, enseñando a aceptar la realidad como es, a disfrutar del momento presente y a potenciar la autoconciencia.

Es, por consiguiente, necesario enseñar *mindfulness* en las escuelas como materia principal incluida en el currículum (Burnett, 2009), una práctica totalmente viable en la asignatura de educación física, por ejemplo, o como asignatura extraescolar. *Mindfulness* cuenta con suficiente evidencia empírica para avalar la efectividad de su aplicación en el ámbito escolar (Langer, Ulloa, Cangas, Rojas y Krause, 2015) y en todas las etapas educativas, necesitando para ello una reestructuración y más apoyos personales y materiales (Broderick y Frank, 2014). A continuación se describen estudios científicos que muestran los muchos beneficios, en diferentes niveles, que *mindfulness* está proporcionando entre los alumnos que lo practican.

2. EVIDENCIAS CIENTÍFICAS DE LAS POTENCIALIDADES DE *MINDFULNESS* EN EL ALUMNADO

Los estudios revisados sobre la práctica continuada de *mindfulness* con alumnos han mostrado beneficios: a nivel biológico y estructuras cerebrales, en su desarrollo cognitivo y académico, psicosocial y emocional, además de otros muchos beneficios de bienestar y calidad de vida en general.

2.1. Beneficios a nivel biológico

La práctica de técnicas basadas en *mindfulness* han registrado cambios a nivel cerebral, como transformaciones bioquímicas (Solberg, Halvorsen y Holen, 2000) o una mayor activación en la corteza prefrontal izquierda (Davidson e Irwin, 1999; Sutton y Davidson, 1999; Jackson et al. (2003), todas ellas asociadas a emociones más positivas. Según Toga (2012), la práctica de *mindfulness* modifica segmentos cerebrales, relacionados con el procesamiento de la atención, y aumenta el grosor de la corteza cerebral, concretamente la ínsula del hemisferio derecho, asociada a la actividad interoceptiva y a la consciencia de la respiración, además de engrosar la corteza prefrontal derecha, vinculada también a la atención sostenida (Lazar, Kerr, Wasserman y Gray, 2005).

Los resultados obtenidos en el estudio de Lutz, Dunne y Davidson (2007) describen cómo la práctica *mindfulness* favorece la llegada de mayor riqueza informativa a zonas prefrontales del cerebro, fortaleciendo el sistema inmunitario y aumentando la flexibilidad para dar una mejor respuesta. Se produce, además, una disminución en los niveles de cortisol (MacLean et al., 1994), en el metabolismo general (Benson, Malhotra, Goldman, Jacobs y Hopkins, 1990), en los índices de lactato en sangre —entendido

como un marcador del nivel de estrés y ansiedad en la persona— (Solberg et al., 2000), en la tensión arterial (Barnes, Treiber y Davis, 2001) y en los niveles de nerviosismo, preocupación y malestar emocional (Mañas, Luciano y Sánchez, 2008). Por otra parte, se produce un incremento de los niveles de relajación muscular, tranquilidad emocional y grado de bienestar general gracias al aumento de melatonina y serotonina (Solberg et al., 2004), lo que conlleva una mejora significativa en problemas de insomnio (Jacobs, Benson y Friedman, 1996) y de tensión arterial (Kuyken et al., 2013).

El estudio desarrollado por Barnes, Bauza y Treiber (2003) demostró que esta práctica tuvo un impacto beneficioso sobre el funcionamiento cardiovascular en reposo y durante el estrés agudo de laboratorio en adolescentes con riesgo de hipertensión, ya que el grupo participante presentó mayores disminuciones en la presión arterial en reposo en comparación con el grupo de control (Barnes, Treiber y Davis, 2001). Davidson et al. (2003) también demostraron que la práctica *mindfulness* mejora el sistema inmunitario, potenciando la producción de anticuerpos. En este sentido, el fortalecimiento del sistema inmunológico reduce la hipertensión, el dolor crónico y el cáncer y combate resfriados y otras enfermedades como las adicciones al alcohol y las drogas (Williams y Penman, 2010).

2.2. Beneficios a niveles cognitivo y académico

Los programas de *mindfulness* aportan beneficios cognitivos y académicos en el alumnado (Meiklejohn et al., 2012), ayudando al estudiante a no perder la atención y la concentración fácilmente (Almansa et al., 2014), además de mejoras en su comportamiento en general (Schonert, Reichl y Hymel, 2007). Distintos autores, como Jha, Krompinger y Baime (2007), Chambers, Lo y Allen (2008) o Zeidan, Johnson, Diamond, David y Goolkasian (2010) sostienen además que esta práctica tiene un impacto muy alto en las habilidades intelectuales, mejorando la atención sostenida, la memoria visoespacial y la de trabajo.

Se han encontrado también mejoras en algunas áreas de la metacognición, el razonamiento abstracto (Saltzman y Goldin, 2008) y el control ejecutivo en estudiantes de 7-9 años, según el programa de habilidades *mindfulness* «Inner Kids» (Flook et al., 2010). Además, Franco (2009) obtuvo resultados en la mejora de la creatividad verbal, con puntuaciones medias más altas en variables vinculadas a la fluidez, la flexibilidad y la aptitud que aportaban ideas o soluciones alejadas de lo comúnmente establecido entre alumnos de Educación Secundaria.

La mejora de todas estas variables cognitivas unidas a la del comportamiento y la resistencia al estrés (Zenner, Herrnleben Kurz y Walach, 2014) producidos después de una práctica continuada de *mindfulness*, conlleva cambios positivos en el rendimiento, habilidades académicas y dificultades de aprendizaje del alumno. Así pues, el estudio desarrollado por Ruiz, Rodríguez, Martínez y Núñez (2014) destaca un aumento en la

capacidad de empatía y mejora en las relaciones con los compañeros de clase, a la vez que una reducción de la ansiedad ante los exámenes e hiperactividad y déficit de atención en el alumnado.

Mindfulness es una herramienta eficaz para promover, además, las habilidades sociales (Beauchemin, Hutchins y Patterson, 2008). Gallego, Franco, Mañas y Cangas (2010), después de analizar el impacto de varios programas basados en técnicas *mindfulness* entre estudiantes de Educación Secundaria, están totalmente de acuerdo con la mayoría de estas mejorías a nivel académico, unidas a una mejora en todas las dimensiones del autoconcepto del alumnado participante. En efecto, *mindfulness* tiene un gran potencial para la mejora de los resultados académicos (Felver, Celis De Hoyos, Tezanos y Singh, 2016), unido a otros resultados emocionales y psicosociales que se comentan a continuación.

2.3. Beneficios a niveles emocional y psicosocial

Las consecuencias de la práctica en la atención consciente sobre el desarrollo de la competencia emocional son también bastante positivas. Así pues, los alumnos que han participado en estos programas han superado gran parte de su angustia y se valoran más a sí mismos (Klingbeil et al., 2017), con una mayor habilidad para manejar estados de ánimo negativos (Simón, 2007), mejoras en su reactividad emocional (Saltzman y Goldin, 2008) y malestar emocional y comportamiento desadaptativo (Bishop et al., 2004). El estudio puesto en marcha por Huppert y Johnson (2010) muestra la existencia de asociaciones positivas y significativas entre la práctica *mindfulness* y la mejora del bienestar psicológico en el estudiante, relacionada con variables de personalidad como la amabilidad y la estabilidad emocional.

Esta mejora en las emociones entre los alumnos que practican *mindfulness* está en parte ligada al hecho de que estos programas son altamente aceptados por los estudiantes participantes, disfrutando al máximo en el proceso con las actividades de su aprendizaje y manteniendo su intención de continuar con este tipo de prácticas. Por su parte, la investigación desarrollada por Greenberg y Harris (2012) realiza una revisión de la investigación sobre esta práctica en niños y jóvenes, concluyendo que es un método viable y eficaz para aumentar la resiliencia, la autoestima y la mejora del tratamiento de trastornos emocionales y psicológicos en poblaciones clínicas.

Según Tang, Yang, Leve y Harold (2012), estas intervenciones aumentan la conciencia de nuestras emociones y acciones que mejoran aspectos específicos de la regulación emocional, desarrollando sustancialmente la competencia emocional del estudiante y disminuyendo niveles de ansiedad y estrés, lo que conlleva una mejor reflexión y resolución de problemas (Zelano y Lyons, 2012). Coffey y Hartman (2008) establecen cómo la práctica de *mindfulness* produce efectos beneficiosos en el desapego y en la autorregulación y el autocontrol de emociones negativas, sobre todo entre niños

que se encontraban en mayor riesgo de disfunción de las mismas (Razza, Bergen-Cico y Raymond, 2015; Rosaen y Benn, 2006).

En este sentido, la investigación realizada por Metz et al. (2013) con estudiantes de Pensilvania muestra también un aumento en sus estrategias de regulación emocional, así como en la claridad y la conciencia emocional, con una disminución en la cantidad de estrés autorreportada y un aumento en la escala de eficacia para la autorregulación efectiva. Las entrevistas realizadas después del programa de entrenamiento en *mindfulness* mostraron que el alumnado se sentía con más calma, relajado, había aprendido a respirar, a reconocer sus emociones y a vivir en el presente. Otro beneficio ha sido una mejora en la autoaceptación, aprendiendo a «dejar ir», aceptando las emociones estresantes (Broderick y Metz, 2009).

Cuando nuestras emociones están en equilibrio, ampliamos nuestra capacidad de tolerancia (Benn, Akiva, Arel y Roeser, 2012) y se produce una disminución en los síntomas de depresión y agresión escolar, aumentando la conducta prosocial de ayuda y aceptación entre iguales (Schonert Reichl et al., 2015), mejorando el bienestar general y reduciendo las manifestaciones fisiológicas y emocionales de estrés académico y estrés debido a las relaciones con el grupo de iguales (Anand y Sharma, 2014).

Estos cambios producidos a nivel emocional conllevan cambios psicológicos y, por ende, en las relaciones interpersonales. A nivel psicológico, *mindfulness* mejora la capacidad de respuesta y no reacción ante lo que nos sucede, mejorando la habilidad para observar pensamientos, emociones y sensaciones corporales —de forma objetiva, sin juzgar, tanto negativas como positivas— sin dejarse llevar por reacciones automáticas, que en la mayoría de los casos son negativas. Su práctica continuada aumenta, además, la capacidad de autoobservación, la validación y la aceptación de la propia experiencia, lo que facilita la detección temprana de señales relevantes a niveles físico, emocional y mental que pueden ayudar a prevenir situaciones conflictivas (Lau et al., 2006).

La práctica de *mindfulness* genera autoconocimiento en la persona, facilitando la discriminación del propio comportamiento (Mañas, 2009; Káiser, 2013) y el conocimiento necesario para enmendarlo a tiempo en caso de que sea negativo. Se produce también con su práctica un aumento significativo en el optimismo, el autoconcepto y la satisfacción con la propia vida, lo que facilita el desarrollo de la competencia social y la interacción de los estudiantes dentro del contexto educativo (Schonert Reichl y Lawlor, 2010).

La investigación propuesta por Flook, Goldberg, Pinger y Davidson (2015) demuestra mejoras en la competencia social del alumnado participante en un programa *mindfulness*, obteniendo calificaciones más altas en los campos de aprendizaje, salud y desarrollo socioemocional, mientras que el grupo de control mostró un comportamiento más egoísta a lo largo del tiempo. Además, dicha práctica implica también una disminución de los comportamientos desafiantes de los alumnos y en las interacciones sociales

negativas, así como un aumento de su conformidad a las peticiones de los profesores y en el juego aislado de los estudiantes (Singh, Lancioni, Winton, Karazsia y Singh, 2013).

2.4. Beneficios en el bienestar y la calidad de vida

Todos los beneficios que *mindfulness* ocasiona en los diferentes niveles aumentan el bienestar y la calidad de vida en general de quienes lo practican. La comprensión de lo que ocurre dentro de uno mismo se transfiere al exterior, hace desaparecer el miedo y aumenta la empatía, la moralidad y la intuición (Germer y Siegel, 2012). Esta práctica favorece a su vez que las personas se empoderen de sus propios proyectos de vida, desarrollando acciones hábiles y efectivas que maximizan sus potencialidades y bienestar (Araya y López, 2011).

Mindfulness desarrolla también la compasión, la alegría, el amor, la equidad y la armonía con los demás (Hick y Bien, 2008), lo que aumenta en gran parte la felicidad (Lawlor, Schonert Reichl, Gadermann y Zumbo, 2012). Este bienestar general se relaciona con una mayor calidad del sueño y tranquilidad en la realización de actividades de la vida diaria, además de una mayor conexión con la naturaleza y los animales (Wall, 2005). Después de la práctica *mindfulness*, la mejoría es tan evidente que Campion y Rocco (2009) advierten del alto porcentaje de estudiantes que afirman haber meditado fuera de la escuela ante situaciones de estrés. En este sentido, la investigación centrada en la repercusión de la práctica del proyecto de *mindfulness* «.b» en las escuelas del Reino Unido pone de manifiesto cómo los alumnos, ante momentos de estrés y tensión, son más conscientes de su estado interior y acuden a diferentes técnicas aprendidas:

«Después de la práctica *mindfulness* acepto más las cosas y no critico tanto a la gente, ahora entiendo que las personas somos diferentes y acepto que no se puede cambiar eso (...) Mi pensamiento es más racional (...) Puedo mantener mi mente enfocada y encontrar antes la respuesta a mis problemas (...) He empezado a pensar más positivamente (...) He aprendido a tomar mejores decisiones para mi presente y mi futuro (...) Estoy más calmado, más tranquilo y con menos estrés» (Mindfulness in Schools Project, 2011; cit. en Crossley Holland, 2013).

Por todo ello queda demostrada la validez y adecuación de las técnicas *mindfulness* para la promoción del crecimiento personal en el alumnado (Franco, De la Fuente y Salvador, 2011), unido al hecho de que los estudiantes afirman disfrutar y desean continuar con ella en el futuro como una enseñanza de gran utilidad para las experiencias y desafíos que acompañan su creciente autonomía a lo largo de la vida (Kuhn, 2000). Sin embargo, aun con todos los beneficios mostrados en los puntos anteriores, *mindfulness* no es la panacea que todo lo cura, su eficacia va a depender de muchos aspectos, como las diferentes características del alumnado o la corta duración de los programas, entre

otros muchos que se comentan a continuación.

3. LA EFICACIA DE *MINDFULNESS* DEPENDE DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

Según la mayoría de los estudios revisados, la eficacia de *mindfulness* en educación no es siempre la misma; esto va a depender en gran parte de las necesidades de los alumnos y de la edad de los mismos. En este sentido, los alumnos con mayores problemáticas serán los más beneficiados de su práctica continuada. A su vez, la gran parte de los beneficios tienen lugar entre alumnos adolescentes, debido al momento crítico de cambio a todos los niveles, unido al hecho de que antes de la adolescencia el alumno no está preparado o no es lo suficientemente maduro para poder llevar a cabo una práctica continuada y entender toda la enseñanza que ofrece *mindfulness*.

3.1. *Mindfulness* es más eficaz en alumnos con necesidades educativas

Se ha encontrado que la práctica *mindfulness* en el contexto educativo supone una reducción aún más significativa entre alumnos con Necesidades Educativas, relacionadas con problemáticas de depresión, ansiedad, sueño, adicciones, autoestima, equilibrio emocional, hiperactividad y problemas de aprendizaje. En este sentido, Joyce, Etty Leal, Zazryn y Hamilton (2010) encontraron gran mejoría entre alumnos con problemas clínicos significativos de ansiedad y depresión antes de la intervención de un programa *mindfulness*. El estudio desarrollado por Lau y Hue (2011) entre estudiantes con bajas habilidades y desempeño en el aprendizaje puso también de manifiesto cómo *mindfulness* disminuye de manera significativa los niveles depresivos en adolescentes. Liehr y Díaz (2010) demostraron también una reducción significativa de los síntomas de depresión y ansiedad en un programa de atención plena dirigido al alumnado perteneciente a minorías étnicas en contextos socioeconómicos desfavorecidos.

Según Raes, Griffith, Van der Gucht y Williams (2014), los programas de atención plena desarrollados en el contexto educativo pueden ayudar a reducir la depresión en adolescentes; los resultados obtenidos en un estudio desarrollado en Bélgica demuestran cómo el programa *mindfulness* genera niveles menores de sintomatología depresiva en el alumnado con depresión clínica una vez finalizada la intervención y seis meses después. En este sentido, Britton et al. (2014) indican cómo los estudiantes con estas sintomatologías, que reciben prácticas de meditación *mindfulness* diaria, son menos propensos a desarrollar ideas suicidas o pensamientos de automutilación. El estudio desarrollado por Gregoski, Barnes, Tinggen, Harshfield y Treiber (2011) examinó el efecto de la meditación *mindfulness* con 166 adolescentes afroamericanos con riesgo de enfermedad cardiovascular, obteniendo resultados que reprobaban disminuciones en su

ansiedad y aumento de la calma. Baer (2003) alude a la contribución de la práctica *mindfulness* para el desarrollo y mejora de ciertas habilidades que permiten afrontar dificultades entre alumnos con trastornos alimentarios, de ansiedad y depresión (Kabat Zinn et al., 1992; Ramel, Goldin, Carmona y McQuaid, 2004).

De igual modo, Potek (2012) confirma también una disminución de la ansiedad a partir de un estudio sobre la práctica de la atención consciente entre grupos de estudiantes que sufrían este trastorno en escuelas urbanas y rurales. Por su parte, la investigación propuesta por Bluth et al. (2015) con 27 adolescentes en situación de riesgo social, evidencia reducciones en los niveles de depresión al comparar dos grupos, uno con problemas de adicciones y otro sin problemáticas visibles. Los resultados de la práctica *mindfulness* fueron más evidentes entre el alumnado con problemas de adicción. Según Biegel, Brown, Shapiro y Schubert (2009), los efectos de un programa basado en la conciencia plena y la reducción del estrés —MBSR— en estudiantes con una amplia variedad de problemáticas diagnóstico clínico avalan cómo los jóvenes han reducido significativamente los síntomas de ansiedad, depresión y angustia somática, además de una mejora en la calidad del sueño.

Centrados en estudiantes que han recibido tratamiento para el abuso de sustancias y problemas de sueño, Bootzin y Stevens (2005) destacan una reducción significativa de la angustia y la mejora en el sueño, tanto en calidad como en cantidad. En cuanto al consumo de sustancias, después de un año se observó una disminución para aquellos que completaron el curso. Por su parte, el estudio de Bei et al. (2013) con estudiantes que tenían una calidad pobre de sueño demostró disminuciones moderadas en la latencia del comienzo del sueño, además de mejoras en el tiempo total.

Soriano y Franco (2010) llevaron a cabo un estudio con inmigrantes sudamericanos, apreciándose un aumento de la autoestima y una mejora en dos de las tres dimensiones de la capacidad emocional: claridad emocional y reparación de los estados de ánimo. Por su parte, Mendelson et al. (2010) llevaron a cabo una intervención basada en la atención para la mejora de la calidad de autorregulación emocional en estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos; los resultados obtenidos demostraron algunas reducciones significativas en las medidas de respuesta involuntaria a la tensión, así como un aumento de confianza en sí mismos y en los amigos.

En este sentido, Bögels, Hoogstad, Van Dun, De Schutter y Restifo (2008) evaluaron el impacto de un programa basado en *mindfulness* sobre un grupo de adolescentes diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Así pues, se produjo un aumento significativo en la atención sostenida y en el estado de su bienestar general, siendo estos cambios ratificados por sus padres. Zylowska et al. (2008) también mostraron mejoras en la atención y la inhibición cognitiva entre alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad con alta ansiedad y depresión. Además, la evaluación de la efectividad de un programa de atención plena en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y sus familias destaca un aumento significativo de la

atención consciente y una reducción del estrés, tanto en los alumnos como en sus familias (Van der Oord, Bogels y Peijnenburg, 2012). Así pues, el estudio desarrollado por Harrison, Manocha y Rubia (2004), basado en la meditación como método de tratamiento familiar para niños con trastorno por déficit de atención, demuestra mejoras en su comportamiento, autoestima y calidad de las relaciones con los demás; los niños describieron los beneficios en el hogar (mejores patrones de sueño y menos ansiedad) y en la escuela (más capaces de concentrarse y menos conflictos). Los padres, además, informaron sentirse más felices, menos estresados y más capaces de manejar el comportamiento de sus hijos. Carboni (2012) también demostró mejoras significativas en la atención para alumnos con este tipo de trastorno, mostrando igualmente progresos en otras funciones de procesamiento de la información e implicación en la tarea.

Por su parte, Semple, Lee, Rosa y Miller (2010) analizaron el impacto de un programa *mindfulness* en alumnado con dificultades de aprendizaje, mostrándose resultados que avalan mejoras significativas en la atención, así como la reducción de problemas de ansiedad y comportamiento. Ya que el aprendizaje requiere procesos cognitivos complejos, como la atención, la concentración y la función ejecutiva, o procesos mentales de orden superior que rigen la memoria de trabajo, la planificación y la resolución de problemas de razonamiento y multitareas, las técnicas *mindfulness* en el ámbito escolar tienen una influencia muy positiva en todo tipo de problemas de aprendizaje.

3.2. *Mindfulness* es más eficaz entre alumnos adolescentes

La mayoría de los estudios sobre la puesta en marcha de programas *mindfulness* en educación se están llevando a cabo entre alumnos adolescentes, pues se están viendo más beneficios en esta población por cuanto la adolescencia supone un período crítico de aprendizaje a varios niveles, donde se produce una transición caracterizada por una serie de cambios físicos, conductuales, emocionales y cognitivos (Blakamore, Berenbaum y Liben, 2009; Dival y Radovick, 2008; Paus, Keshavan y Giedd, 2008; Susman y Dorn, 2009). Esto va unido al hecho de que los alumnos se enfrentan a una serie de factores estresantes en los centros educativos, como más presiones académicas y la interacción con nuevos compañeros (Forman y Davies, 2003).

En esta etapa vital resulta frecuente la aparición de determinados síntomas de ansiedad y depresión conducentes a un deterioro del funcionamiento académico, social y familiar que pueden tener consecuencias negativas a largo plazo (Johnson y Greenberg, 2013). Autores como Blakamore y Mills (2014) subrayan la adolescencia como un período crítico para intervenir en el aprendizaje de la reducción del estrés y prevenir de este modo la aparición de problemas emocionales, cognitivos y sociales que pueden persistir durante la edad adulta. Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull y Sims (2013) también opinan que es necesario llevar a cabo actuaciones preventivas con el alumnado

adolescente, y *mindfulness* es una herramienta que puede ofrecer respuestas eficaces ante el estrés con la elección de decisiones saludables. Es necesario que el estudiante adolescente disponga de herramientas para crecer y evolucionar en su vida diaria, pues la falta de habilidades y recursos para afrontar con eficacia sus problemas personales o dificultades académicas puede tener graves repercusiones sobre su salud física y mental (Compas, Conner-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001; Twenge, 2011).

Se ha demostrado que después de un largo período de práctica *mindfulness*, los adolescentes identifican más fácilmente sus expectativas dentro del contexto educativo (Broderick y Frank, 2014). Numerosos estudios (Barnes, Bauza y Treiber, 2003; Hased, De Lisle, Sullivan y Pier, 2008; Schure, Christopher y Christopher, 2008; León, 2008) han demostrado la efectividad de la práctica *mindfulness* en el ámbito educativo, siendo especialmente disfrutada por los alumnos adolescentes, población que ha presentado menores tasas de deserción durante la aplicación de estos programas (Moseley y Gradisar, 2009).

Zoogman, Goldberg, Hoyt y Miller (2014) opinan que los programas basados en la atención consciente son una modalidad de intervención especialmente prometedora para los alumnos que tienen una capacidad de maduración suficiente para entender la práctica de la atención plena. En la adolescencia, los alumnos empiezan a descubrir los problemas de la vida diaria y a sentirse estresados por esto (Eberth y Sedlmeier, 2012), por lo que el trabajo con *mindfulness* promoverá cambios especialmente positivos y más evidentes entre ellos (Burke, 2010; Black, Milam y Sussman, 2008).

4. LIMITACIONES DE *MINDFULNESS* ENTRE EL ALUMNADO

Llegados a este punto, hay que decir que, aunque *mindfulness* es una práctica muy enriquecedora, que conlleva muchos beneficios entre los estudiantes, lamentablemente no es un milagro. *Mindfulness* no es la panacea definitiva, es un camino y una herramienta que se enseña para ser utilizada a lo largo de la vida. En este sentido, la poca constancia o continuidad de la práctica a largo plazo, la pérdida de fe en *mindfulness*, debida a factores como no ver los resultados a corto plazo o no entender el principal objetivo de *mindfulness* por falta de maduración del alumnado, así como otras limitaciones que conlleva la investigación de su puesta en marcha, entorpecen su eficacia.

La práctica de la atención plena requiere de mucha constancia, y aunque varios resultados pueden verse inmediatamente, como una mayor tranquilidad, más capacidad de concentración y herramientas para enfrentarse al estrés y la ansiedad (Hennelly, 2011; Huppert y Johnson, 2010; Weare, 2013), otros surgen a largo plazo, después de una práctica constante, en tanto que los cambios positivos son más significativos a largo plazo (Hennelly, 2011): menos síntomas depresivos y un mayor bienestar personal, entre otros muchos. En ese largo plazo, una gran parte de estudiantes pierde la fe en la práctica

al no ver los resultados. En efecto, una gran mayoría de programas *mindfulness* realizados en las escuelas muestra una corta duración y brevedad en la práctica, impidiendo que los participantes obtengan resultados a largo plazo, en tanto que conseguir un estado de bienestar es un trabajo de fondo, un ejercicio que debe mantenerse en el tiempo y que no acaba nunca, por lo que un curso de algunas semanas no es suficiente (Burnett, 2010).

Mindfulness requiere de mucho esfuerzo de trabajo diario, y no todos están dispuestos a ello solo porque el profesor lo recomiende o porque esté de moda. Es un trabajo totalmente voluntario con el que hay que disfrutar y en el que hay que creer firmemente para obtener óptimos resultados. Pero es fácil perder la fe en *mindfulness* cuando en muchos casos no se han entendido los objetivos y todo lo que significa y conlleva su práctica. A ello se une el hecho de que no todos los alumnos están preparados a nivel madurativo, o, simplemente, no es el momento adecuado para ellos.

A nivel de investigación, aunque no existe ningún informe que avise sobre los efectos adversos de los estudios que se han realizado (Burke, 2009; Harnett y Dawe, 2012; Black, Milman y Sussman, 2008; Albrecht, Albrecht y Cohen, 2012), algunos autores mantienen no disponer de suficientes evidencias científicas que demuestren la contribución de la práctica de la atención consciente sobre la mejora del logro académico en el alumnado (Waters, Barsky, Ridd y Allen, 2015). Esta falta de evidencias hace referencia a las limitaciones que presentan algunas de las investigaciones sobre programas *mindfulness*; por ejemplo: *a*) reducido número de ensayos controlados aleatorizados; *b*) ensayos sin grupos de control; *c*) escasos estudios cualitativos; *d*) resultados a corto plazo o inmediatos del programa, desconociéndose los beneficios a lo largo del tiempo o si los estudiantes siguen practicando fuera de los centros; *e*) dificultades en las medidas de evaluación, con insuficiente fiabilidad y validez, con dificultades en la lectura y comprensión de algunas cuestiones, o, en la mayoría los casos, que estos instrumentos no están adaptados y no son específicos para cada programa en concreto; *f*) escasa representatividad de la muestra, limitando el análisis posterior de los datos y la generalización de los resultados, y *g*) escasa investigación sobre determinados factores asociados a la implementación de programas *mindfulness* en el contexto educativo (Burke, 2010; Felver et al., 2016; Lyons y DeLange, 2016; Zenner et al., 2014, Waters et al., 2015; Meiklejohn et al., 2012; cit. en García Campayo, Modrego y Demarzo, 2017). Otras limitaciones en este aspecto son: escasa aplicabilidad, pocos participantes, falta de implicación a toda la comunidad educativa, incluidas familias, y comparar los resultados de un mismo programa en diferentes lugares o países con distinta cultura (Burnett, 2010, López-Hernández, 2016).

Por tanto, para garantizar el éxito y la calidad de estos programas sería necesario: formar y concienciar sobre lo que es y significa *mindfulness* en sus vidas, programas a largo plazo con un seguimiento más allá del ámbito escolar y una investigación aplicable y de calidad, con un alto número de participantes, implicación de toda la comunidad

educativa y las familias, comparación longitudinal de resultados en diferentes países y culturas y la creación de instrumentos de investigación específicos para cada programa (López-Hernández, 2016). Sería necesario fomentar planes para poner en marcha estas prácticas en las escuelas, teniendo en cuenta la importancia de articular claramente los objetivos en función de a quién van dirigidas, tener presente el nivel de motivación de los participantes y considerar la parte ética del programa (Burnett, 2010). A su vez, hay que tener en cuenta que los beneficios de *mindfulness* pueden mejorar si se utilizan paralelamente con otros programas o técnicas centrados en el desarrollo personal y emocional del alumnado, lo que hace aumentar el autoconocimiento personal.

5. CONCLUSIONES

El sistema educativo actual ha pasado de enseñar solo contenidos académicos a tener una nueva y gran responsabilidad: educar integralmente al alumno, en su personalidad, para la vida, tomando responsabilidad en la formación de su autoestima, equilibrio emocional, y capacidad crítica para elegir, entre otros muchos aspectos. En este contexto de necesidades, *mindfulness* encaja a la perfección ayudando en este objetivo, viéndose totalmente viable su introducción en el currículo escolar.

Los estudios realizados en los últimos años muestran innumerables beneficios. A nivel biológico, se han obtenido transformaciones fisiológicas en el cerebro, unidas a un descenso en el estrés y la ansiedad. En los ámbitos académico y cognitivo se han encontrado progresos en atención y concentración, además de una mejora en autoestima, equilibrio emocional y autorregulación, lo que conlleva una optimización en las relaciones con los demás, aumento de empatía y un mayor estado de bienestar y felicidad en general. Todos estos resultados han sido más evidentes entre alumnos con más problemáticas —problemas de aprendizaje, depresión o adicciones, entre otras muchas— y entre alumnos adolescentes, debido al cambio crítico que el estudiante sufre en todos los niveles en esta etapa, que le hace tener una comprensión más abstracta y una visión más amplia del mundo.

Sin embargo, la puesta en marcha de programas *mindfulness* en las escuelas no está exenta de limitaciones: la corta duración de los programas, la falta de entendimiento de lo que es y supone la atención plena entre el alumnado, la falta de práctica y seguimiento a largo plazo y más allá del centro escolar, así como otras limitaciones relativas a la investigación sobre los resultados.

3

La práctica *mindfulness* entre el profesorado

MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO
LARA LÓPEZ HERNÁEZ

En este capítulo se va a desarrollar cómo la práctica *mindfulness* ofrece también amplios beneficios entre el profesorado. Un profesorado que vive situaciones cambiantes y desafiantes en un sistema educativo complejo necesita de prácticas que le ayuden a sobrellevar las dificultades, tanto a nivel personal como profesional. Sin embargo, varias son las dificultades a las que se va a enfrentar si decide poner en práctica estas técnicas.

1. JUSTIFICACIÓN

El docente tiene un rol protagonista en las experiencias de aprendizaje del alumnado, siendo un elemento clave para la transformación educativa y actor principal de reforma de modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillán, 2005). Así pues, la salud física y psicológica del docente es un aspecto importantísimo a considerar desde las instituciones educativas en tanto que afecta directamente a la calidad de la enseñanza prestada (Sugai y Horner, 2001; Troman, 2000; Woods y Carlyle, 2002). Tal y como establece Gil Monte (2005), los profesionales que trabajan con personas son especialmente vulnerables a desarrollar el síndrome de *burnout* y estrés debido a los componentes afectivos y emocionales implicados. Otros aspectos, como los constantes cambios y reformas instaurados en el sistema educativo español (Llorens, García Renedo y Salanova, 2005), unidos a problemas de ansiedad y depresión, entre otras manifestaciones como la frustración, cansancio mental, preocupaciones excesivas y sentimientos de apresuramiento (Polaino, 1985), deben preocupar y poner en alerta a las instituciones educativas.

Varios son los factores que podrían desencadenar estas problemáticas (Paula, 2005): *a)* escasa valoración social de la función docente; *b)* mayor vulnerabilidad hacia el agotamiento emocional, al tratarse de una profesión de ayuda; *c)* dificultades intrínsecas para la atención al alumnado con necesidades educativas; *d)* preocupación hacia el trabajo diario con el alumnado y sus familias, tratando de responder a sus necesidades e intereses, y *e)* carácter interdisciplinar y de trabajo cooperativo que implica la intervención educativa, lo que conlleva un esfuerzo añadido para las relaciones interpersonales, resolución de conflictos y habilidades de negociación entre otros. Otras causas serían: masificación de las aulas, escasa implicación de las familias, escasez de tiempo ante la demanda de trabajo, falta de motivación y disciplina en el alumnado o

excesiva burocracia (Manassero et al., 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Por su parte, Salanova, Martínez y Lorente (2005) plantean otras cuestiones que, a día de hoy, contribuyen a incrementar este malestar entre el profesorado: *a*) instauración de un modelo educativo que establece una escuela inclusiva, requiriendo de un incremento de las competencias que deben reunir los docentes; *b*) progresiva complejización de la organización educativa como institución; *c*) exigencia constante de altos niveles de precisión y rigurosidad en los docentes, y *d*) falta de recursos y formación para hacer frente a las nuevas exigencias del sistema de enseñanza. En efecto, la concurrencia de estos factores mencionados puede generar en el docente una percepción de que la realidad que vive supera sus recursos disponibles a niveles personal y profesional (Modrego, García Campayo y Demarzo, 2017), entendiéndose que no puede dar más de sí mismo, lo que conlleva el desarrollo de actitudes negativas e insensibilidad hacia las personas con las que trabaja, sintiendo a la vez que no está alcanzando sus logros (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

2. MINDFULNESS COMO HERRAMIENTA DE AYUDA ENTRE EL PROFESORADO

Por todas estas razones es totalmente necesario que los docentes tengan acceso a una larga formación en habilidades emocionales y crecimiento personal como *mindfulness*, para enfrentarse a su vida personal y profesional con más seguridad y poder también ayudar y enseñar a sus alumnos en este largo camino. En efecto, el docente debe asumir el compromiso y la responsabilidad para desarrollar su propia conciencia, autoconocimiento y habilidades para actuar de manera efectiva y saludable (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014). Un educador que practica la conciencia podrá estar más atento, tranquilo, relajado y en paz consigo mismo y con los demás, lo que representará cualidades y actitudes asociadas a la paciencia, la confianza, el respeto y la amabilidad. Además, será un modelo para sus alumnos, estando a su disposición para que estos puedan generar su propio autoconocimiento y nuevas habilidades *mindfulness*.

En este sentido, cada vez son más los profesores que apuestan por el desarrollo de programas *mindfulness* en el aula motivados por la creciente expansión de este concepto y sus posibilidades. No obstante, su desarrollo requiere de una serie de principios considerados clave para una enseñanza eficaz en el contexto educativo (Modrego, García Campayo y Demarzo, 2017): *a*) filosofía del centro centrada en el concepto de educación para el desarrollo global del alumno, incluyendo aspectos relativos a los ámbitos cognitivo, emocional y social; *b*) conocimiento acerca de la práctica *mindfulness*, la cual trata de conectar a las personas con su sabiduría interior, alejada de cualquier práctica sectaria (Palomero y Errazu, 2016); *c*) disposición positiva, concienciación y motivación por parte del docente para su desarrollo (Greenland, 2010); *d*) entender la práctica en primera persona, integrada en su propia vida (Shapiro et al., 2016; Burke, 2010; Crane,

Soulsby, Kuyken, Williams y Eames, 2012; Meiklejohn et al., 2012), pudiendo ser llevada a cabo en diferentes momentos a lo largo del día (Kernochan et al., 2007), y e) realizarla en estrecha colaboración con la institución educativa, comprometida con la finalidad de poder intercambiar información, experiencias, fomentar la motivación y continuar la búsqueda de posibilidades dentro del aula (Greenland, 2010).

Moriana y Herruzo (2004) opinan que un mayor nivel de autoconsciencia y autoeficacia suponen elementos de primer orden para hacer frente al estrés que sufren los docentes a diario. Mejorar su capacidad de atención produce a la vez mejoras en el funcionamiento del sistema de autorregulación de conducta, encargado de mejorar su ecuanimidad, adaptación dentro del aula y la relación con los alumnos (Shapiro y Schwartz, 2000). En este sentido, Franco, Mañas y Justo (2010) consideran que las técnicas de meditación *mindfulness* disponen de suficientes evidencias científicas como para que el sistema educativo se plantee su inclusión en los planes de estudio del futuro docente en Educación Superior. Se trataría, pues, de dotar a los estudiantes de Magisterio en los Grados de Educación de una serie de herramientas y estrategias que les hagan más capaces de hacer frente al estrés de forma eficaz y efectiva, y afrontar con más sabiduría los nuevos retos y oportunidades planteados en su futura práctica docente.

3. POTENCIALIDADES DE LA PRÁCTICA *MINDFULNESS* ENTRE EL PROFESORADO: EVIDENCIAS CIENTÍFICAS

La puesta en marcha de programas *mindfulness* se adapta a una amplia variedad de contextos, pudiendo ser disfrutada por todos: alumnos, profesores y padres (Weare, 2013). Entre el profesorado es cada vez más común, en tanto que estos programas están demostrado tener amplios beneficios no solo entre adolescentes, sino también entre adultos, tanto a nivel personal como profesional.

3.1. Beneficios a nivel personal

La práctica basada en técnicas *mindfulness* está asociada con el bienestar psicológico en adultos y adolescentes (Kabat Zinn, 1982, Brown y Ryan, 2003; Miners, 2008); así su aplicación al contexto escolar implica no solo a estudiantes, sino también a docentes, padres y comunidad educativa en general, contribuyendo a su salud y felicidad en general (Broderick y Frank, 2014). Hay muchos beneficios derivados de su práctica, pero, como hemos visto hasta ahora, la mayor parte de los estudios desarrollados hasta el momento se han centrado en la evaluación de la práctica *mindfulness* en el alumnado, siendo menos las investigaciones con docentes (Heineberg, 2016).

En población adulta, es fuerte la evidencia de los efectos positivos de *mindfulness* a nivel biológico, y de estructuras cerebrales, estrés y ansiedad a nivel de autorregulación

emocional y psicológica. Se ha encontrado que la puesta en práctica de intervenciones basadas en la atención consciente supone una reducción de los ritmos cardíaco y metabólico (LeShan, 2005). Otros beneficios son: un mayor flujo de sangre y un engrosamiento de la corteza cerebral en las áreas asociadas con la atención y la integración emocional (Lutz, Slagter, Dunne y Davidson, 2008); cambios que conllevan menores índices de estrés y ansiedad y una mayor capacidad para la concentración. Por su parte, Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego (2010) destacan una reducción significativa de los niveles de estrés y ansiedad en docentes de Educación Especial que recibieron entrenamiento en meditación, en tanto que esta proporciona a la persona un marco de estabilidad para poder observar los pensamientos estresantes sin reaccionar ante ellos, permaneciendo relajado y equilibrado ante su presencia. En efecto, el estudio desarrollado por Emerson et al. (2017) evalúa los efectos del *mindfulness* sobre el estrés y la regulación de las emociones en profesores; en lo relativo al estrés, un 44 % de los efectos reportados resultaron ser significativos, mientras que para la regulación de las emociones la significación alcanzó el 63 %.

Según Frank, Reibel, Broderick, Cantrell y Metz (2015), los educadores que participaron en un programa *mindfulness* obtuvieron mejoras significativas en los niveles de autorregulación, autocompasión y habilidades emocionales. Además, Jennings, Frank, Snowberg, Coccia y Greenberg (2013) revelan cómo la participación del docente en programas de atención plena implica mejoras importantes en su bienestar personal, por lo que lo valoran como un método factible, aceptable y eficaz para su vida personal y profesional. En este sentido, las intervenciones con *mindfulness* entre docentes de Educación Secundaria muestran una reducción destacada en las medidas de malestar psicológico, en todas sus dimensiones —somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo—, al finalizar la intervención y, aún más, al transcurrir varios meses (Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego, 2010).

Al igual que ocurre con los alumnos, como se ha explicado anteriormente, los programas *mindfulness* son aún más eficaces con los profesores con problemáticas añadidas. Así, al comparar dos grupos de profesores que participaron en un programa basado en técnicas *mindfulness*, se demostraron mayores beneficios en el grupo de docentes con más estrés y otras problemáticas que trabajaban con alumnos en entornos de alto riesgo (Jennings, Snowberg, Coccia y Greenberg, 2011). En este sentido, como se ve a continuación, este tipo de prácticas mejora también la calidad en el ambiente profesional del profesorado.

3.2. Beneficios a nivel profesional

Se están encontrando también amplios beneficios de la aplicación de programas *mindfulness* entre el profesorado a nivel profesional, como mejoras relativas al

agotamiento, tareas de equipo, relación con sus alumnos y compañeros, autorrealización profesional, resiliencia y de bienestar general, entre otros. Así pues, estudios como el desarrollado por Flook, Goldberg, Pinger, Bonus y Davidson (2013) muestran resultados prometedores a partir de reducciones significativas en los síntomas psicológicos de agotamiento y desgaste laboral de los docentes. Otros estudios, como los desarrollados por Roeser et al. (2013), apuntan cómo los docentes implicados en procesos de formación sobre *mindfulness* mejoran su capacidad de atención plena, atención enfocada y memoria de trabajo, lo que conlleva mejoras en la organización del aula y de las tareas con los alumnos.

Se han encontrado mejoras en las competencias socioemocionales en los docentes, lo que origina una serie de beneficios vinculados al aumento del bienestar individual del alumno y de su ambiente en el aula (Jennings y Greenberg, 2009). Por su parte, la investigación planteada por Roeser, Skinner, Beers y Jennings (2012) demuestra también cómo la mejora de estas habilidades socioemocionales es eficaz en el cambio de las interacciones profesor-profesor, profesor-alumno y tareas de equipo, propiciándose una mayor participación y aprendizaje en los estudiantes en las clases y una disminución de sus comportamientos desafiantes e interacciones sociales negativas, así como un aumento de su conformidad en las peticiones del profesorado (Singh, Lancioni, Winton, Karazsia y Singh, 2013).

Después de aplicar un programa *mindfulness* durante nueve semanas a 70 profesores de infantil, se vio cómo sus niveles de autorrealización profesional, especialmente su actitud hacia el trabajo, alcanzaron cotas superiores que antes del programa, pero más desfavorables que seis meses después. El 84 % de los maestros que lo practicaron diariamente en sus casas durante seis meses alcanzó finalmente resultados altamente positivos en este aspecto (López-Hernández y Macer, 2017). En este sentido, Franco (2009) sostiene cómo el desarrollo de un programa de intervención *mindfulness* con docentes supuso un incremento en las puntuaciones de resiliencia en el grupo experimental, puntuaciones que lograron mantenerse cuatro meses después de dar por finalizada la intervención.

En definitiva, se destaca la eficacia de las técnicas basadas en *mindfulness* como estrategia para promover el bienestar profesional del educador. En efecto, Shapiro, Rechtschaffen y De Sousa (2016) describen las cualidades que adquiere el docente a partir de la práctica personal de *mindfulness*: *a*) presencia y atención, implicando una mayor claridad en el procesamiento de la información; *b*) actitud de aceptar, dejar ir, no apegarse, no juzgar y tener paciencia, confianza y amabilidad; *c*) empatía, vinculada a la capacidad de sentir el mundo privado del estudiante como propio y no juzgarlo; *d*) compasión con su propio sufrimiento y el de sus alumnos y compañeros, entre otros; *e*) consideración de su trabajo como parte de una experiencia humana compartida, lo que genera un sentimiento de interconexión con todas las personas, y *f*) regulación de la expresión emocional con los estudiantes y los profesores.

4. LIMITACIONES DE LA ENSEÑANZA *MINDFULNESS* ENTRE EL PROFESORADO

Sin embargo, nada es perfecto, se están encontrando también varias limitaciones de la puesta en marcha de programas *mindfulness* entre el profesorado: falta de formación, corta duración de los programas docentes y falta de planificación y organización escolar que los integren, con horarios y espacios adecuados para la práctica, o la escasa participación —por falta de motivación o conocimiento— de otros adultos en el centro pertenecientes a la comunidad educativa, incluidas familias.

En este sentido, Broderick y Frank (2014) opinan que uno de los factores más importantes que pueden tener un impacto negativo sobre la implementación y sostenibilidad de los programas *mindfulness* en el contexto educativo es la falta de capacitación docente, ya que el profesorado no está lo suficientemente preparado en todos los niveles, para recibir y enseñar posteriormente esta práctica. Así pues, una de las principales limitaciones que impiden la correcta puesta en marcha de estas intervenciones en el contexto educativo está referida a la formación docente. En efecto, la actual capacitación docente no incluye ningún tipo de preparación psicológica ni herramientas de conocimiento personal, capaces de dotarle de recursos y habilidades para hacer frente a las exigencias y demandas de su labor diaria en el aula (Anadón, 2005; Bisquerra, 2005). Esta falta de formación hace que hoy en día haya muchos docentes que no están todavía concienciados sobre la importancia y el alcance de poner en marcha estas nuevas habilidades en el contexto escolar (Burnett, 2011).

Se plantea, por tanto, la necesidad de implementar programas de formación integral para el profesorado que incluyan el desarrollo de competencias personales, emocionales, sociales y profesionales para un mejor desempeño y eficacia de su actividad profesional (Guerrero y Rubio, 2005). Además, dichos programas requieren de material docente adaptado, así como el desarrollo de procesos de investigación para detectar las habilidades docentes necesarias para su aplicación (Broderick y Metz, 2009) y adaptación al contexto educativo (Franco et al., 2010). En efecto, no solo los profesores deben tener formación y conciencia de su práctica diaria, sino los investigadores, los instructores externos y todos los profesionales del entorno educativo.

Además, la corta duración de estos programas impide que los profesores obtengan resultados en ellos mismos y no vean la necesidad de llevarlo a cabo con sus alumnos (Burnett, 2011). Así pues, la enseñanza de *mindfulness* debe ser llevada a cabo por profesores que lo practican a largo plazo y regularmente, dentro y fuera de las aulas; solo de esta forma los profesores serán capaces de crear cambios positivos, tanto dentro como fuera del aula, enfocar con mayor claridad las ideas clave, establecer prioridades, elaborar mejores materiales didácticos, centrarse sin distracciones, crear climas tranquilos y ordenados e introducir un mejor comportamiento en el alumnado (Burnett, 2011).

En este sentido, Greenberg y Harris (2012) establecen la ampliación y duración temporal de los programas *mindfulness* como propuestas clave; piensan que conseguir un estado de bienestar es un trabajo de fondo, un ejercicio que debe mantenerse en el tiempo y no acaba nunca, resultando insuficiente la puesta en práctica de acciones formativas en solo unas semanas (Burnett, 2010). Así pues, Lau y Hue (2011) plantean que los programas *mindfulness* llevados a cabo en el contexto educativo deberían tener una duración mínima de 10-12 sesiones de al menos una hora cada una, aumentado el volumen de práctica en el ámbito familiar y sesiones extra de refuerzo incorporadas al currículum.

Por su parte, Bluth, Gaylord, Nguyen, Bunevicius y Girdler (2015) explican cómo la implementación exitosa de las intervenciones basadas en *mindfulness* depende también de la capacidad de flexibilidad y adaptación por parte del centro, principalmente en lo que hace referencia a una adecuada planificación del horario escolar, ya que muchas veces existe incompatibilidad entre la jornada escolar y las actividades previstas para el desarrollo del programa. Además, se precisa de un ambiente físico vinculado al desarrollo de sentimientos y emociones positivas en el alumnado, así como de un ambiente psicológico dónde haya sentido de confianza entre los miembros. Estos aspectos no se cumplen en muchas ocasiones, lo que dificulta la puesta en marcha y la eficacia de los programas de atención plena (Broderick y Frank, 2014).

Finalmente, se ha encontrado que los programas *mindfulness* son más efectivos cuando tienen apoyo de la comunidad educativa y familias, en tanto que debe haber continuidad práctica fuera del entorno escolar, apoyo comunitario y concienciación de lo que realmente significa el fenómeno, lo que requiere de la participación de todos en diferentes niveles (Broderick y Frank, 2014; Greenberg y Harris, 2012).

5. CONCLUSIONES

El profesor de hoy en día se enfrenta a un complejísimo sistema educativo en el que debe lidiar con excesivas demandas, como la inclusión, el trabajo colaborativo y en equipo y la formación en diferentes disciplinas, entre otras muchas, lo cual le lleva en ocasiones al estrés, al agotamiento y a la falta de motivación por su profesión. La práctica de *mindfulness* puede ser una herramienta clave que le ayude a sobrellevar todas estas dificultades a las que se debe enfrentar día a día, en su vida diaria y en los centros.

Aunque hay menos investigaciones al respecto —en comparación con alumnos—, se han encontrado también beneficios de la práctica *mindfulness* entre el profesorado. A nivel personal, los profesores que practican a menudo han encontrado cambios biológicos y en sus estructuras cerebrales, reducción del estrés y la ansiedad y una mejor autorregulación emocional y psicológica, además de un aumento en su bienestar general. A nivel profesional, han reducido su agotamiento y falta de motivación, así como logrado una mejoría en tareas de equipo y relaciones con compañeros y alumnos, además

de experimentar un aumento de resiliencia y autorrealización profesional.

Sin embargo, los programas *mindfulness* entre profesores no son siempre lo eficaces que debieran. La falta de formación del profesorado, la falta de continuación de la práctica más allá de la escuela por parte de los docentes, la corta duración de los programas, la pobre planificación escolar en cuanto a horarios y espacios para la adecuada práctica, así como la ausencia de participación y concienciación de la comunidad educativa y familias, son limitaciones clave que impiden óptimos beneficios de su puesta en marcha. Por tanto, hacer frente a todas estas limitaciones y otras que vayan surgiendo es un nuevo reto para las concienciadas instituciones educativas.

4

Programas basados en *mindfulness* (I): intervención a escala internacional

ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA
MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO

En este capítulo se realiza un recorrido por los diferentes programas *mindfulness* que han demostrado tener un mayor éxito y mejores resultados en el ámbito educativo internacional, destacándose aspectos tales como: objetivos que persiguen, destinatarios a los que se dirigen, contenidos, sesiones y temporalización, así como los principales comentarios de su puesta en práctica en el contexto escolar.

1. JUSTIFICACIÓN

Como se ha visto en los capítulos anteriores, las diferentes investigaciones realizadas en torno a la puesta en práctica de programas de intervención basados en *mindfulness* han evidenciado enormes potencialidades para los distintos miembros de la comunidad educativa, entre los que se destaca el alumnado, las familias y el profesorado. Por ello, se ve necesario mostrar un análisis de los principales programas desarrollados en el contexto internacional (Reino Unido, Estados Unidos o Brasil, entre otros) para que puedan tomarlos como modelo de referencia en sus aulas.

Todos estos programas pretenden conseguir objetivos similares, aunque parten de variadas metodologías, diseños o actividades prácticas diferentes para adaptarse a las características de los distintos miembros de la comunidad educativa a la que se dirigen. Hay que destacar que estos programas de meditación *mindfulness* están, en parte, basados en otros programas clínicos adaptados a contextos educativos. Algunos de estos referentes son: *a*) el Programa de Reducción de Estrés basado en la Atención Plena [MBSR: Mindfulness-Based Stress Reduction (Kabat-Zinn, 1990)]; *b*) la Terapia Cognitiva basada en la Conciencia Plena [MBCT: Mindfulness-Based Cognitive Therapy (Segal, Williams y Teasdale, 2002; William y Penman, 2010)]; *c*) la Terapia Dialéctica Comportamental [DBT: Dialectical Behavior Therapy (Linehan, 1993)], y *d*) la Terapia de Aceptación y Compromiso [ACT: Acceptance and Commitment Therapy (Hayes, Strosahl y Wilson, 1999)], entre otros clásicos clínicos con un largo recorrido y eficacia.

A continuación se describen varios programas *mindfulness* dirigidos al alumnado de diferentes etapas educativas.

2. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN *MINDFULNESS* DIRIGIDOS AL ALUMNADO

Los siguientes programas están dirigidos tanto a niños como a adolescentes y jóvenes, siendo totalmente voluntarios, ya que no se obliga a ningún alumno a participar. Se acompaña un enlace con más información en cada programa, en caso de estar interesado en llevarlo a cabo dentro del aula. A continuación se expone el *mindfulness in School Programme* (MiSP), que incluye a su vez otros dos. Se desarrolla más detenidamente, pues es un programa de referencia en Reino Unido, implementado en el currículo escolar de la mayoría de los centros del país y adaptado a toda la comunidad escolar, incluidos profesores y padres. Requiere de una larga formación teórico-práctica del profesorado, y, lo más importante, tiene una amplísima evidencia científica, con más de cien estudios sobre todos los beneficios que reporta.

2.1. Un programa de referencia: Mindfulness in School Programme (MiSP)

Dicho programa ha sido desarrollado en 2012 por Tabitha Sawyer y Rhian Roxburgh, docentes de Ysgol Pen y Bryn y Sarah Silverton, profesora de atención plena y entrenadora del Centro de Investigación y Práctica de Mindfulness en la Universidad de Bangor, en Gales. Dicho programa se encuentra integrado en el currículum del alumnado, estando basado en el programa «Mindfulness based stress reduction» (MBSR) y en la terapia cognitiva basada en *mindfulness* (MBCT), adaptado a las características de los adolescentes. El programa incluye dos modalidades: *a*) «Paws b Curriculum», y *b*) «.b curriculum», que se comentan a continuación.

a) Paws b Curriculum⁵

1. Objetivos: su puesta en práctica pretende favorecer el bienestar, la concentración, la creatividad y otras habilidades académicas en el alumnado, a la vez que reducir los niveles de estrés, ansiedad y depresión.

2. Destinatarios: está dirigido a alumnado de 7-11 años.

3. Contenidos: en la figura 4.1 se exponen los contenidos a trabajar en cada sesión por medio de actividades prácticas basadas en la atención consciente: respiración, sensaciones corporales, emociones, pensamientos y sonidos. Todo se hace desde una observación objetiva, aceptando lo que está pasando en el momento presente, sin juzgar, ni reaccionar.

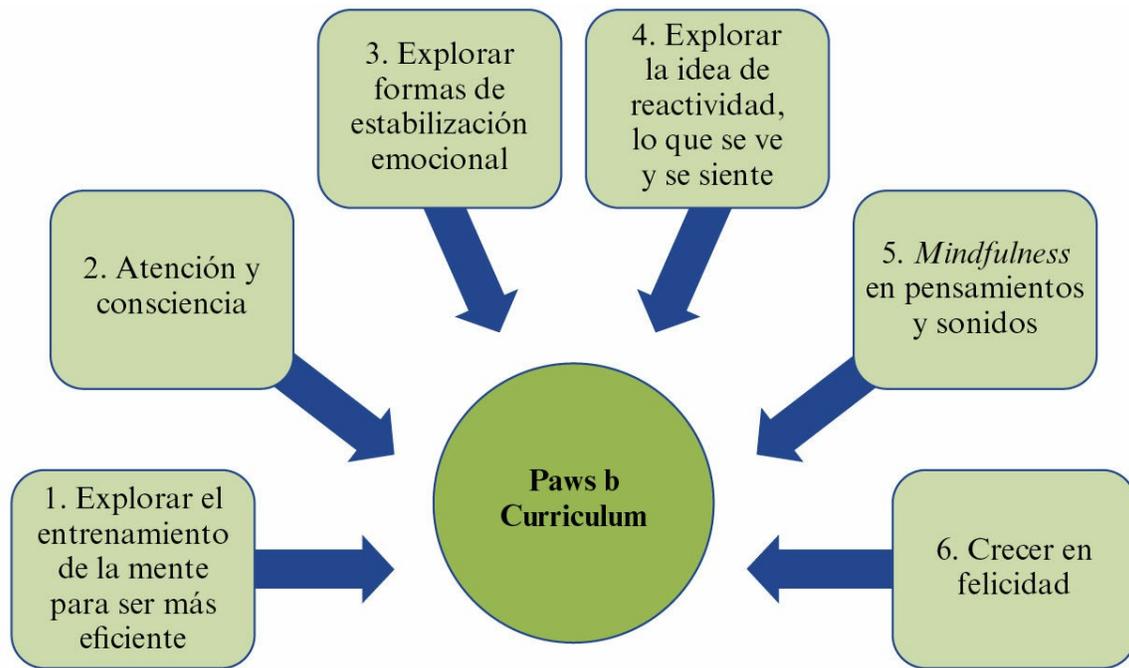


Figura 4.1.—Contenidos del programa «Paws b Curriculum».

4. Sesiones y temporalización: durante 6 sesiones de 1 hora o 12 sesiones de 30 minutos.

5. Comentarios de su puesta en marcha: entre las características que definen al programa MiSP destacan su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno, así como su posibilidad para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos a la vida práctica. Además, dicho programa mejora el aprendizaje y las habilidades de pensamiento y metacognición, por lo que está incluido dentro del plan de estudios.

b) El programa dot be (.b)⁶

El programa «dot be» (.b) significa «parar, respirar y ser» y ha formado a cientos de profesores y miles de alumnos en el Reino Unido (Kuyken et al., 2013). La primera conferencia internacional sobre el programa «.b» en las escuelas tuvo lugar en Londres, en marzo del 2013, donde profesores y expertos se reunieron y el profesor Willem Kuyken, director de la unidad de investigación de *mindfulness* en la Universidad de Exeter, presentó algunos de los últimos resultados. Este proyecto fue escrito en 2007 por tres profesores del Reino Unido con experiencia docente en escuelas de secundaria y en la enseñanza de *mindfulness*, Richard Burnett, Chris Cullen y Chris O’Neil aunque actualmente es llevado a cabo en las escuelas por Richard Burnett y Chris Cullen, quienes expresan que: «Los dos estábamos encontrando grandes beneficios de la atención en nosotros mismos y se nos ocurrió poner en práctica estas técnicas en las

clases donde enseñábamos (...) La respuesta de los estudiantes fue sorprendente y nos inspiró a crear un programa en el que pudieran encontrar la diversión y fuera accesible y efectivo en sus vidas (...) Ahora esta idea se lleva a cabo en varios países» (Cullen, 2013, citado en Crossley-Holland, 2013).

La enseñanza de «b» se imparte en Oxford y otras ciudades del Reino Unido desde el año 2009, a la que acuden profesores e investigadores de diferentes partes del mundo. El proyecto es una colaboración entre las universidades de Oxford, Cambridge y Exeter, en las que diferentes investigadores están encontrando valiosísimos beneficios de su puesta en práctica. El programa «b» está diseñado para involucrar a todos, sea cual sea su ideología y religión (Weare, 2012). El curso tiene un formato flexible para poder aplicarse en cualquier contexto (Mindfulness in Schools Project, 2012), aunque a profesores e investigadores primero, con el fin de que lo apliquen más tarde a grupos de estudiantes voluntarios u otros especialmente seleccionados con problemas de estrés, depresión o ansiedad.

1. Objetivos: su objetivo principal es enseñar a mantener la atención consciente en cada momento y entender así cuándo el cuerpo está estresado. El programa pretende que los participantes se sientan más felices y tranquilos y puedan concentrarse mejor al final del programa. Conseguir un estado de calma y relajación no es el objetivo principal de su práctica, es un efecto secundario del resto de beneficios que proporciona. Lo importante es estar atento a lo que sucede y aprender a observar la tensión y la ansiedad como algo propio del cuerpo, pues la clave es aprender a conocernos más profundamente, requisito imprescindible para vivir en armonía. Concentrarse en clase, éxito en el deporte o disfrutar de una actividad de ocio. Para los alumnos con problemas puede llegar a ser una tabla de salvación que les ayuda a hacer frente a sus dificultades (Weare, 2012).

2. Destinatarios: alumnado de 11-18 años y profesorado

3. Contenidos: actividades variadas a lo largo de nueve sesiones: imágenes, videoclips de películas, actividades simples llevadas a cabo en el aula, aprender a quedarse inmóvil, observar la respiración, estar atento a las diferentes sensaciones físicas en todas las partes del cuerpo, al caminar, comer conscientemente y observar las emociones y expresarlas tal y como son, entre otras del estilo. Los contenidos aparecen en la figura 4.2.

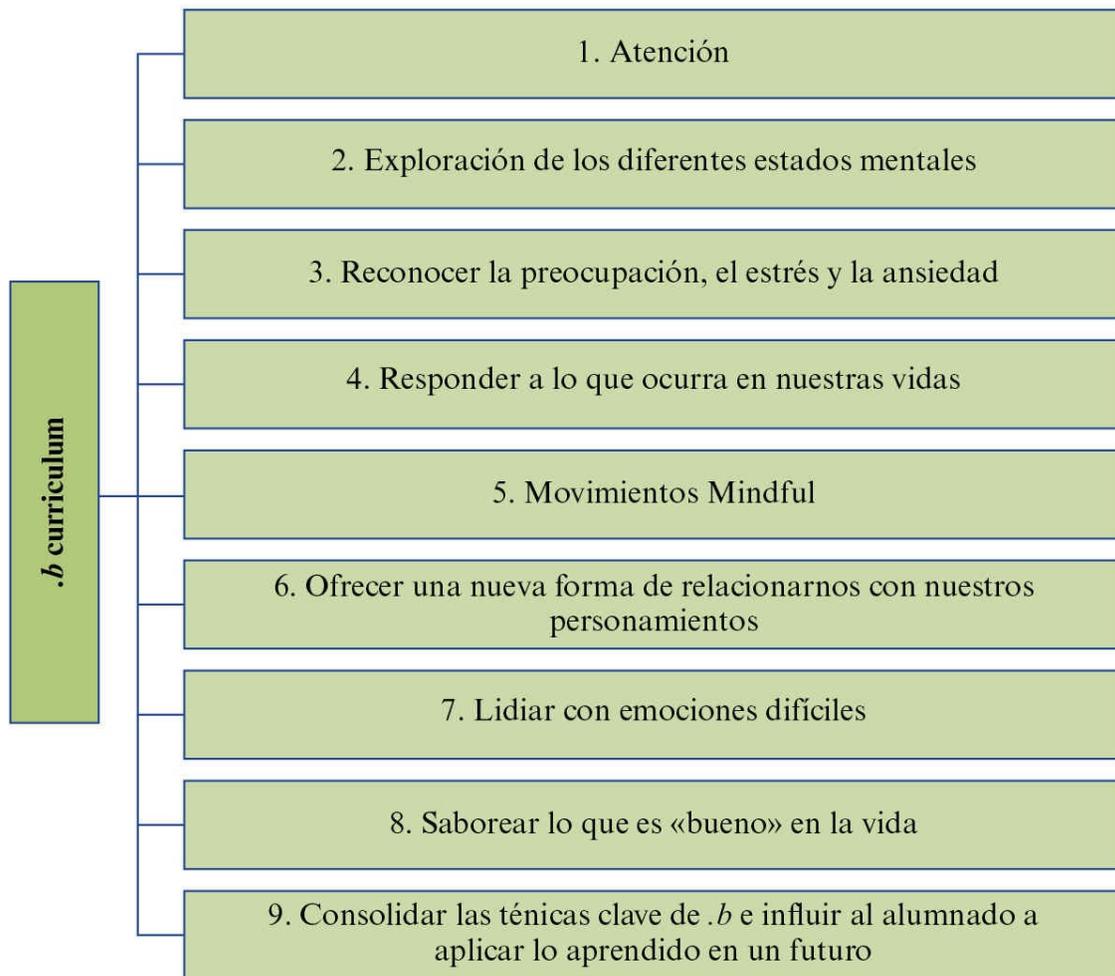


Figura 4.2.—Contenidos del programa «.b Curriculum».

4. Sesiones y temporalización: a lo largo de 10 semanas a desarrollar durante las actividades de clase. Cada lección tiene una duración de entre 40 minutos y 1 hora.

5. Comentarios sobre su puesta en marcha: el curso debe ser enseñado por profesores altamente preparados en la teoría y práctica de *mindfulness*. Los cuestionarios que los participantes cumplimentan después del curso y los estudios de investigación llevados a cabo en diferentes universidades del Reino Unido han demostrado que las actividades de «.b» en las escuelas son divertidas y apreciadas por los participantes, informando de experiencias positivas y cambios en sus vidas (Mindfulness in Schools Project, 2012). Estos son algunos de los impactos que el curso ha tenido sobre alumnos, profesores y algunos padres: «Después de la práctica *mindfulness* acepto más las cosas y no critico tanto a la gente, ahora entiendo que las personas somos diferentes y acepto que no se puede cambiar eso (...) Mi pensamiento es más racional (...) Puedo mantener mi mente enfocada y encontrar antes la respuesta a mis problemas (...) He empezado a pensar más positivamente (...) He aprendido a tomar mejores decisiones para mi presente y mi futuro (...) Estoy más calmado, más tranquilo y con menos estrés» (Mindfulness in

Schools Project, 2012).

En el artículo publicado en la revista *The Guardian* (Crossley-Holland, 2013) se describe la repercusión que tuvo la puesta en práctica del proyecto «*b*» en las escuelas del Reino Unido, mostrándonos a su vez un análisis de entrevistas dirigidas a alumnos que han recibido el programa. Estos cuentan que en momentos de estrés y tensión ante un examen son más conscientes de su estado interior y acuden a la técnica «7/11» —que consiste en realizar ejercicios de respiración— o a la práctica «Beditation» —tumbarse en una superficie dura y observar todas las sensaciones que surgen en la parte que está en contacto con el suelo— que realizan en sus casas previamente. Según los resultados de varios estudios, la práctica de «*b*» en la escuela puede conducir a resultados inmediatos y sorprendentes, en tanto que al final del curso los alumnos dicen sentirse en general más felices, más tranquilos y más plenos, pudiendo concentrarse mejor y teniendo más herramientas para enfrentarse al estrés y a la ansiedad (Hennelly, 2011; Huppert y Jonshon, 2010; Weare, 2011).

Este programa tiene bases sólidas de evidencia científica, con pruebas que se han realizado después de los programas, como ensayos aleatorios controlados y pruebas de imágenes cerebrales. Estas pruebas reflejan que cuando los alumnos adolescentes están más presentes en cada actividad, son más capaces de abordar situaciones desde una perspectiva novedosa y sacar mayor partido de los contenidos aprendidos. A su vez, los alumnos son más capaces de hacer frente a las tensiones cotidianas en los exámenes, relaciones sociales, problemas de sueño y problemas familiares, ya que *mindfulness* lucha contra los estados mentales difíciles, tales como la depresión, las cavilaciones, la ansiedad y los estados de ánimo bajos (Weare, 2012).

También se ha demostrado que el programa «*b*» mejora el comportamiento de los alumnos dentro y fuera de las escuelas. Por lo general, se encuentran más tranquilos, alegres y empáticos, y menos impulsivos, como consecuencia del entrenamiento de la mente. Son muchos los efectos positivos que pueden resultar en mejora de las actitudes y el comportamiento del alumno, pero este no es un objetivo exigido o esperado por las personas que los rodean (Weare, 2012). El programa pretende sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia de mantener la atención consciente y que disfruten a su vez con su práctica diaria (Weare, 2012). Con ello, los alumnos ven cómo alcanzan con mayor eficacia los objetivos propuestos en su día a día, disfrutan más de las actividades de ocio y consiguen relaciones más positivas con los demás. Otros beneficios obtenidos son que superan más rápidamente cualquier dificultad, prosperan y florecen más en su vida al experimentar un mayor bienestar, sintiéndose más felices, más tranquilos y más plenos. Las nuevas habilidades *mindfulness* potencian también la creatividad, la competencia personal y la concentración en las clases y en los exámenes, al prestar más atención y escuchar más empáticamente a los demás.

Sin embargo, el curso es corto y los debates y la práctica breves; por ello, el objetivo principal es incluir la práctica de la atención consciente en la escuela como una

herramienta para aquellos alumnos que deseen utilizarla y ahondar en ella más tarde en sus vidas (Mindfulness in Schools Project, 2012). Para asegurar el éxito y la calidad de este programa se opta por una investigación de calidad y aplicable, la participación de toda la comunidad educativa, resultados longitudinales en diferentes países y culturas y la creación de instrumentos específicos para cada programa. Sería interesante elegir participantes fuera de este rango de edad con problemáticas especiales, ya que para ellos esto puede ser un salvavidas, pues es una valiosa herramienta que les ayuda a hacer frente a las dificultades actuales (Weare, 2012).

2.2. Programas *mindfulness* dirigidos a niños

Los programas expuestos a continuación han sido aplicados entre alumnos de Educación Infantil y Primaria.

2.2.1. Attention Academy Program (AAP)⁷

Este programa ha sido desarrollado en Estados Unidos, alcanzando una alta popularidad en los últimos años.

1. Objetivos: pretende ayudar a mejorar la calidad de vida mediante la práctica de la atención plena, a la vez que aumentar la atención en la experiencia presente, abordar cada experiencia sin juzgar y asumir cada momento vital como nuevo y con un «ojo de principiante».

2. Destinatarios: el programa está dirigido al alumnado de Educación Primaria, aunque también se puede implementar con el profesorado y la familia.

3. Contenidos: cada actividad intenta que el alumno se centre en la conciencia de su experiencia presente; para ello, se le recuerda constantemente que ha de poner atención en su respiración, sus pensamientos y otros elementos de su experiencia en el momento. Así pues, los aspectos que se abordan en cada sesión son los siguientes: *a)* cada sesión comienza con una asamblea sobre lo que significa y el poder de *mindfulness* en nuestras vidas cotidianas; *b)* práctica de ejercicios de respiración (por ejemplo, contar respiraciones o dividir la respiración en tres partes, entre otros); *c)* práctica de ejercicios físicos: estiramiento, danza o simplemente pasear de forma consciente, y *d)* práctica de centrar nuestra atención en actividades sensoriales sin juzgar, como sonidos u olores, entre otros.

4. Sesiones y temporalización: el programa se puede desarrollar diariamente, semanalmente o cada 2 semanas, dependiendo del tiempo disponible en el aula o en la vida cotidiana. La clave está en practicar y repetir continuamente, bien en períodos de 40, 20-30 o 10 minutos.

La tabla 4.1 expone la organización temporal del programa en función de las

necesidades del docente.

TABLA 4.1
Organización temporal del programa AAP

Ejercicios	Minutos en cada clase			
<i>Mindfulness</i>	3	6	9	10
Respirar conscientemente	1	2	3	5
Actividad física consciente	3	6	9	15
Actividad sensorial consciente	3	6	9	10
Total	10	20	30	40

5. Comentarios de su puesta en marcha: no se han encontrado evidencias científicas de la puesta en marcha de este programa en concreto. Sin embargo, se sabe que los participantes han disfrutado ampliamente de su práctica y han expresado haber adquirido beneficios similares a los encontrados en otros programas *mindfulness*; una mayor calma, concentración y un mayor bienestar general, entre otros.

2.2.2. Kindness Curriculum⁸

Este programa ha sido ideado y desarrollado también en Estados Unidos, y es ampliamente conocido y practicado en centros de educación infantil.

1. Objetivos: pretende cultivar la atención y el equilibrio de las emociones, practicando la atención consciente para desarrollar la bondad, la empatía, la gratitud, la compasión y el compartir entre compañeros, entre otras aptitudes del estilo.

2. Destinatarios: está dirigido al alumnado de la etapa de Educación Infantil.

3. Contenidos: este programa incorpora literatura infantil, música y movimiento para enseñar y consolidar conceptos *mindfulness*. Se implementa en el aula como parte de las actividades cotidianas, es decir, es un programa transversal.

Desarrolla una serie de actividades centradas en los siguientes aspectos: *a)* atención: el alumno focaliza su atención en algo que elija, en una variedad de sensaciones externas —el sonido de una campana, o el aspecto de una piedra, entre otros— y sensaciones internas —sentirse feliz o triste, entre otras—, así el alumno aprende que puede dirigir su atención y mantenerla durante un tiempo; *b)* respiración y cuerpo: el alumno aprende a usar su respiración para relajarse, y para ello se emplea una canción del CD «Calm Down Boogie», de Betsy Rose, «Breathing In, Breathing Out», mientras descansa sobre

sus espaldas con un Beanie Baby en su vientre. Con la inhalación y la exhalación natural, la respiración va relajando el cuerpo; *c*) empatía: se enseña al alumno a empatizar y pensar cómo se sienten los demás a partir de la lectura del cuento *Sumi's First Day of School Ever*, la historia de un estudiante extranjero que tiene que aprender inglés. Tras la lectura, se piensa en distintas maneras de ayudar a Sumi y otros en su situación; un ejemplo puede ser ofrecer una sonrisa. Otras actividades son: *d*) dependencia de otras personas: se hace hincapié en que todos somos apoyados por otras personas a través del libro *Somewhere Today*, en el que se describen actos de bondad y altruismo que están sucediendo en el mundo en este momento. El alumnado aprende a verse a sí mismo como «un ayudante» y desarrolla la gratitud y la bondad; *e*) emociones: se trata de un juego donde el docente y el alumnado fingen estar enojados, tristes, felices o sorprendidos, adivinando qué emoción se expresó y hablando de cómo se traduce esa emoción en el cuerpo, en cuanto a sensaciones físicas; *f*) perdón: se enseña a los niños que todos cometemos errores y hay que pedir perdón y perdonar. Para trabajar este aspecto se usa un libro titulado *Down the Road*, que cuenta la historia de una niña que rompe los huevos que compró para sus padres, pero la perdonan, y *g*) gratitud: que el alumnado reconozca los actos amables de otras personas con ellos, por lo que simulan ser conductores de autobuses y bomberos. Luego, se habla sobre el agradecimiento de esas personas por la forma en que ayudan.

4. Sesiones y temporalización: el programa puede ser desarrollado a partir de 2 sesiones de 20-30 minutos durante 12 semanas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, es un programa transversal y con carácter progresivo.

5. Comentarios de su puesta en marcha: al ser un programa transversal, integrado en otras actividades de la clase, es difícil valorar sus beneficios. Sin embargo, los profesores que lo han llevado a cabo en sus aulas han reportado que los alumnos disfrutaban ampliamente de las actividades, mostrándose más tolerantes con los compañeros y expresando más sus emociones después de unas semanas de trabajo.

2.2.3. Mindful Schools⁹

El programa «Mindful Schools» fue desarrollado en Estados Unidos y es practicado en centros de Educación Primaria.

1. Objetivos: pretende mejorar aptitudes, actitudes y la salud física y mental del alumnado.

2. Destinatarios: dirigido a alumnado de Educación Primaria, con alumnos de entre 7 y 12 años.

3. Contenidos: el alumnado recibe formación sobre cómo usar la atención plena al escuchar, respirar, moverse, caminar, comer, mirar, reconocer emociones y pensamientos o realizar exámenes y otras muchas actividades de la vida diaria. Se realizan actividades

para promover la empatía, las relaciones sociales positivas o el cuidado personal, entre otras.

4. Sesiones y temporalización: tiene una duración de 5 semanas, con 3 sesiones semanales y una duración de 15 minutos por sesión.

5. Comentarios de su puesta en marcha: la puesta en marcha de este programa implica una larga formación y posterior certificación del profesor. El programa ofrece cuatro tipos de cursos. Todos ellos tienen una duración de seis semanas: *a)* «*Mindfulness* Fundamental», que aborda la atención consciente en la respiración, el cuerpo, las emociones, las relaciones interpersonales y en las actividades de la vida diaria; *b)* «*Mindful Educator Essentials*», dirigido a los educadores que van a implementarlo y experimentar con él, y trabaja cómo introducir la atención plena al currículum del aula y a nivel institucional, como enseñarlo en la clase, revisión de beneficios neurocientíficos y cómo investigar con él; *c)* «*Mindful Communication*», dirigido a aquellos profesores que quieren mejorar la comunicación en su trabajo, y *d)* «*Mindful Teacher Program*», destinado a obtener la certificación del profesor en *mindfulness*.

Los profesores que han recibido la formación y lo han implementado en sus aulas reportan varios beneficios por su parte, y por la de los alumnos al finalizar el programa. Algunos beneficios son: más calma, más empatía y mejores relaciones sociales, entre otros del estilo.

2.2.4. Mindful Kids¹⁰

Ha sido llevado a cabo en Estados Unidos y Reino Unido y puesto en marcha en centros de Educación Primaria.

1. Objetivos: el programa «*Mindful Kids*» pretende prevenir el estrés entre el alumnado.

2. Destinatarios: alumnos de Educación Primaria, de 8 a 12 años.

TABLA 4.2

Organización de los contenidos y ejercicios prácticos. Estructura del programa «Mindful Kids»

	Tema	Ejercicios	Aspectos de <i>mindfulness</i>	Indicaciones textuales para el docente
1	Cuerpo silencioso.	El cuerpo <i>mindful</i> .	Conciencia corporal, estar no reactivo.	Ejercicios para estar en silencio y las experiencias que puede provocar.
2	Escuchar el	Meditación de	Atención orientada, observación de	Ejercicios para

	silencio.	campana. Meditación de sonido.	sonidos y silencio, estar no reactivo, actitud de curiosidad.	escuchar sonidos y silencios.
3	Escucha atenta.	Meditación de sonido palo de lluvia (instrumento musical).	Observación de la conciencia corporal y sonidos; orientar, sostener y cambiar la atención (regresar a tu cuerpo).	Ejercicios para escuchar y regresa a tu cuerpo.
4	Respiración amigable.	Conciencia de la respiración.	Conciencia corporal y conciencia de respirar.	Ejercicios de conciencia amigable de la respiración.
5	Respiración como un ancla.	Respiración <i>mindful</i> .	Calma, conciencia sin criticar, comer atentamente.	Ejercicios con la respiración (como si fuera un ancla).
6	Deseo amigable.	Ejercicio de la uva pasa. Ejercicios de <i>heartfulness</i> .	Empatía, conciencia de las emociones y sensaciones corporales.	Ejercicios para enviar un deseo amistoso a ti mismo.
7	Coger el primer pensamiento.	Meditación mental.	Conciencia de pensamientos, conciencia corporal, estar no reactivo, conciencia sin criticar.	Ejercicios con pensamientos que van y vienen.
8	Espacio para respirar.	Espacio para respirar en momentos estresantes.	Conciencia sin criticar, estar no reactivo.	Ejercicios para respirar cuando se sienta tensión.
9	Viaja a través de tu cuerpo.	Escáner corporal.	Estar no reactivo; conciencia corporal; orientar, sostener y cambiar la atención	Escanear el cuerpo.
10	Atención amigable.	Deseo de <i>heartful</i> para otra persona.	Empatía, conciencia de las emociones y sensaciones corporales.	Escanear el cuerpo (continuación).
11	Pensamientos y emociones.	Reconocimiento y sentimiento de emociones.	Estar no reactivo, conciencia sin criticar, conciencia corporal.	Ejercicios para enviar un deseo amistoso a ti mismo y a un compañero.
12	<i>Mindfulness</i> para ti.	Cuándo y dónde puedes usar <i>mindfulness</i> .	Consolidación de todos los aspectos aprendidos.	Ejercicios para enviar un deseo amistoso a un compañero.

3. Contenidos: los contenidos están centrados en el desarrollo de la atención plena con sonidos, sensaciones corporales, respiración, pensamientos y emociones. El alumnado recibe un folleto después de cada sesión con una ilustración adicional de los temas de la sesión y sugerencias para la práctica opcional en el hogar.

4. Sesiones y temporalización: durante 12 sesiones de 30 minutos cada una, a desarrollar a lo largo de 6 semanas, 2 sesiones por semana.

5. Comentarios de su puesta en marcha: no es el profesor el que lleva a cabo el programa, sino un profesional externo, aunque a veces los profesores participan junto a sus alumnos. Este hecho hace que el curso sea más eficaz, al contar con la larga experiencia teórico-práctica del educador. En efecto, al final del curso, los alumnos reportan más calma, más positividad en general y más concentración en sus estudios, entre otros beneficios.

2.2.5. Soles Of the Feet (SOF)¹¹

Es un programa desarrollado a finales de 1990, muy popular en Estados Unidos.

1. Objetivos: pretende reducir el comportamiento inapropiado del alumnado y aumentar su compromiso y su rendimiento académico.

2. Destinatarios: el alumnado de Educación Primaria.

3. Contenidos: es una técnica de meditación que lleva el foco de atención a las plantas de los pies. Ante cualquier escena desagradable, pensamientos negativos, sufrimiento o ira, entre otros, se enseña a no reaccionar, a no intentar detener los pensamientos o la ira, solo dejar que fluyan. Lo que se hace es llevar la atención consciente a las plantas de los pies, respirando de forma natural. Lentamente, hay que mover los dedos de los pies, sentir los zapatos cubriendo los pies, sentir la textura de los calcetines o medias, la curva de su arco y los talones de los pies contra la parte posterior de los zapatos. Si se está descalzo, hay que sentir el suelo o la alfombra con las plantas de los pies. Este tipo de meditación se puede hacer de pie, sentado o caminando lentamente. Es necesario practicar este ejercicio de atención plena en cualquier momento, y siempre que un incidente nos induzca a ser verbal o físicamente agresivos.

4. Sesiones y temporalización: 5 sesiones de 20-30 minutos durante 5 semanas.

5. Comentarios de su puesta en marcha: las investigaciones científicas revisadas avalan una alta efectividad de SOF, sugiriendo que es una intervención efectiva a corto plazo, que no requiere de muchos recursos. Además la técnica es válida entre estudiantes con comportamientos disruptivos o adaptados, viéndose resultados positivos más evidentes entre alumnos con problemas de comportamiento.

2.2.6. Word of Wisdom¹²

Es un programa basado en la meditación trascendental adaptada para los niños. Popular en Estados Unidos y Canadá.

1. Objetivos: este programa pretende desarrollar la capacidad para mantener la

atención en el alumnado.

2. Destinatarios: alumnado menor de 10 años.

3. Contenidos: en principio, se centra la atención plena en la respiración. Después, se usa un mantra —verbalización—, que se enseña al alumnado previamente y que deben repetir sistemáticamente.

4. Sesiones y temporalización: está previsto para ser puesto en práctica durante 6 meses durante 2 veces al día, por un tiempo inferior a 15 minutos para cada sesión. Se puede utilizar como parte del currículum escolar.

5. Comentarios de su puesta en marcha: algunas de las potencialidades del programa muestran una mayor memoria en el trabajo, menor impulsividad en la tarea y mayor flexibilidad en la tarea ejecutada.

2.2.7. Inner Kids Program¹³

Dicho programa ha sido desarrollado en Estados Unidos, siendo bastante popular en los centros de Educación Infantil y Primaria.

1. Objetivos: tiene la intención de aumentar la capacidad para estar en el momento presente, favorecer la toma de conciencia de la propia experiencia y la de los demás y promover actitudes de amabilidad, compasión, equilibrio y trabajo en equipo. Además, se proponen algunos principios a tener en cuenta a la hora de poner en práctica *mindfulness* en el aula: motivación, sencillez, juego-diversión, integración y colaboración, entre otros.

2. Destinatarios: se trata de un programa dirigido al alumnado de 3-12 años.

3. Contenidos: estos se organizan según: *a)* conciencia de la experiencia interna —respiración, sensaciones corporales, sentimientos y pensamientos—; *b)* conciencia de la experiencia externa, —temperatura, contacto con personas, animales y cosas—, conciencia de las diferentes texturas y colores, entre otras experiencias, y *c)* conciencia de ambas experiencias juntas —por ejemplo, observar objetivamente las sensaciones corporales que tenemos cuando tocamos un animal—. Cada sesión de trabajo consta de actividades lúdicas, incluidas actividades en las que el alumno está tumbado o sentado y con los ojos cerrados en muchas ocasiones.

4. Sesiones y temporalización: la temporalización es distinta según los grupos de edad. Así pues, en niños pequeños deben llevarse a cabo 2 sesiones semanales de 30 minutos cada una durante 8 semanas. En niños mayores, debe desarrollarse 1 sesión a la semana con una duración aproximada de 45 minutos durante 10-12 semanas.

5. Comentarios de su puesta en marcha: con la experiencia de la puesta en práctica del programa se ha encontrado que, después de su finalización, los participantes reportan una mayor atención a las experiencias internas y externas, tolerancia al malestar emocional, capacidad para observar las crisis propias y una respuesta más compasiva y

amable con ellos mismos y con los demás.

2.3. Dirigidos al alumnado de otras edades

Los programas presentados a continuación se dirigen a un rango de edades más amplio, principalmente adolescentes y jóvenes.

2.3.1. ¡La atención funciona!¹⁴

Dicho programa ha sido creado por Eline Snel (Holanda), teniendo amplia aceptación en los centros educativos del país. Está basado en el programa «Mindfulness-Based Stress Reduction» (MBSR), aunque adaptado al lenguaje infantil y juvenil.

1. Objetivos: tiene la intención de fomentar la atención en el alumnado, conocer el mundo interior sin emitir juicios de valor, favorecer la regulación emocional y la gestión del estrés y aumentar el cuidado personal.

2. Destinatarios: se dirige al alumnado de entre 4 y 19 años.

3. Contenidos: el programa incluye cuentos, conversaciones, meditaciones, juegos y ejercicios prácticos que favorecen el interés del alumno hacia los cambios de su cuerpo, pensamientos y emociones.

4. Sesiones y temporalización: está previsto para ser desarrollado entre 8-10 sesiones semanales de 1 hora de duración, estando su plan de trabajo segmentado por grupos de edad según: 4-7 años; 8-11 años; 12-14 años, y 15-19 años.

5. Comentarios de su puesta en marcha: algunas de las potencialidades que se han encontrado en los alumnos después de participar en el programa han sido: *a)* un aumento de la concentración y reducción del comportamiento impulsivo; *b)* descenso de pensamientos negativos y preocupaciones; *c)* mayor facilidad para relajarse, descansar y dormir bien; *d)* reducción del miedo y síntomas depresivos; *e)* aumento de la bondad y respeto hacia sí mismo y los demás, y *f)* reducción del comportamiento reactivo al estrés.

2.3.2. Learning to Breathe¹⁵

Se trata de otro programa, desarrollado también en Estados Unidos, que integra principios de aprendizaje social y emocional y componentes de la reducción del estrés de la atención plena de Kabat-Zinn (1990). También integra determinados principios teóricos de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), de la Terapia Cognitiva Basada en *mindfulness* (MBCT) y de la Terapia Conductual Dialéctica (DBT).

1. Objetivos: se trata de un programa universal de prevención escolar con la

intención de fomentar la salud mental y el bienestar general del alumnado. Pretende mejorar la capacidad reguladora de las emociones, desarrollar la atención plena en la vida cotidiana, la compasión, las habilidades para la gestión del estrés y promover el aprendizaje.

2. Destinatarios: se dirige a adolescentes y jóvenes; no obstante, puede adaptarse a otros grupos de edad.

3. Contenidos: estos se organizan según los siguientes ámbitos de trabajo: *a)* consciencia del cuerpo —sensaciones físicas y respiración—; *b)* trabajo con pensamientos, emociones y juicios negativos, —aprender a observarlos sin juzgar—, y *c)* poner en práctica *mindfulness* en la vida diaria, aprendiendo a estar atento y ser más consciente de todo lo que hacemos, sentimos y pensamos.

4. Sesiones y temporalización: está prevista una temporalización de 6 sesiones de trabajo con una duración de 30-45 minutos. Sin embargo, el número de sesiones puede ampliarse en función del contexto en el que se desarrolle.

5. Comentarios de su puesta en marcha: los beneficios encontrados en los participantes al finalizar el programa están en consonancia con los resultados encontrados en el programa MBSR, de Jon Kabat-Zinn: aumento de la calma, concentración y mejoras del sueño, entre otros muchos.

2.3.3. Mindful Awareness Practices¹⁶

Este programa ha sido creado en Estados Unidos, con amplia popularidad y aceptación en centros de Bachillerato.

1. Objetivos: el programa se basa en el entrenamiento clásico de atención consciente en todas las actividades de la vida diaria, además de mejorar su atención selectiva para el aprendizaje.

2. Destinatarios: los ejercicios se destinan a docentes y alumnos de entre 16 y 18 años.

3. Contenidos: se utilizan juegos y actividades apropiadas a la edad del participante para promover la conciencia sensorial —auditiva, kinestésica, táctil, gustativa y visual—, la conciencia de pensamientos y sentimientos propios y de otras personas y el conocimiento de la propia ubicación del cuerpo en relación con otras personas y con el conocimiento del entorno, lugares y cosas. La primera secuencia de actividades incluye períodos breves de meditación, adoptando una posición sentada de, aproximadamente, 3 minutos. La secuencia intermedia contiene actividades y juegos que promueven la conciencia sensorial, la regulación atencional y la conciencia de otras personas y del medio ambiente. La tercera secuencia incluye actividades para un escaneo corporal o meditación mientras se está acostado de, aproximadamente, 5 minutos.

4. Sesiones y temporalización: se trata de una propuesta a desarrollar durante 16

sesiones, con 3 secuencias estándar cada una, a lo largo de 8 semanas. La duración de la primera y la tercera secuencias aumentan gradualmente durante el período de 8 semanas, mientras que la segunda secuencia, que contiene más actividades dirigidas y menos reflexivas, se hace más corta.

5. Comentarios de su puesta en marcha: al igual que en otros programas del estilo, los profesores y los alumnos participantes han reportado disfrutar del programa y encontrar beneficios tales como una mayor calma y una mayor confianza en sí mismos y en los demás.

2.3.4. Mindful Education (ME)¹⁷

Este programa ha sido diseñado en Estados Unidos, siendo popular hoy en día en muchos centros de Educación Primaria del país.

1. Objetivos: tiene la intención de fomentar emociones positivas, desarrollar habilidades de autorregulación, mejorar la autoconciencia y la atención y reducir el estrés en el alumnado. Los cuatro componentes clave del programa son: *a)* calmar la mente; *b)* atender conscientemente las sensaciones físicas del cuerpo, los pensamientos y los sentimientos; *c)* manejar las emociones y pensamientos negativos, y *d)* conocerse más a uno mismo, a los otros y al entorno.

2. Destinatarios: el programa está dirigido al alumnado preadolescente, entre 12 y 14 años.

3. Contenidos: los contenidos a trabajar son: concentrarse en emociones y pensamientos sin juzgarlos, aprender a aceptar el pensamiento y sentimiento negativo, aprender a trabajar en equipo y mejorar las relaciones interpersonales y aprender a cuidar el cuerpo. Cada práctica comienza sentándose en un lugar cómodo, escuchando atentamente un solo sonido —una campana o carillón— y después se usa la respiración como un punto focal para ser consciente en el momento presente. A continuación se usan afirmaciones y visualizaciones con el objetivo de fomentar el optimismo y el afecto positivo. Se hace también un barrido corporal para escuchar las sensaciones físicas en cada parte del cuerpo, los pensamientos y las emociones presentes, sin juzgarlas. El libro *Mind Power for Children: The guide for parents and teachers* (Kehoe y Fischer, 2002) proporciona ideas más concretas para el desarrollo de las sesiones planteadas en dicho programa.

4. Sesiones y temporalización: está planteado para ser desarrollado durante 3 sesiones diarias en las que se entrena la atención consciente durante 3 veces al día. El número total de sesiones es de 12, teniendo cada una de ellas una duración de 40-50 minutos.

5. Comentarios de su puesta en marcha: los profesores que lo han llevado a cabo dicen que necesitan más formación para ello, y que la duración del programa es muy

breve. Así pues, la temporalización es adecuada para su formación docente, pero no para llevarla a cabo con los alumnos, ya que tres sesiones por día es demasiado.

2.3.5. MindUp Program¹⁸

Dicho programa ha sido llevado a cabo en Reino Unido y Estados Unidos en centros de Educación Primaria.

1. Objetivos: tiene la intención de mejorar el bienestar general y psicológico y la consciencia social y emocional, así como una actitud altruista y el éxito académico del alumnado.

2. Destinatarios: el programa está dirigido a niños y adolescentes, alumnado de entre 3 y 15 años.

3. Contenidos: está basado en la atención plena, el aprendizaje socioemocional y la psicología positiva. Así pues, los contenidos del programa persiguen: despertar los sentidos, actuar conscientemente y atentamente y practicar la gratitud y el altruismo. Las actividades se basan en la práctica de la atención plena: al respirar, en las sensaciones del cuerpo y en las emociones mientras se está sentado o practicando alguna actividad de la vida diaria.

4. Sesiones y temporalización: durante 15 sesiones de 10-15 minutos. La práctica de la respiración lleva de 1 a 3 minutos al principio de cada sesión.

5. Comentarios de su puesta en marcha: los profesores que lo han llevado a cabo reportan que los alumnos disfrutaban y son más amables con los demás después de haber participado en el programa.

2.3.6. Stressed Teens¹⁹

Es un programa originado en Estados Unidos, muy popular en escuelas de Enseñanza Secundaria de California.

1. Objetivos: dicho programa pretende reducir el estrés, la rumiación —cuando la mente piensa compulsivamente—, el diálogo negativo y los juicios con uno mismo y con los otros. Pretende favorecer actitudes como la empatía, la paciencia y la bondad.

2. Destinatarios: se dirige a adolescentes de entre 13 y 18 años.

3. Contenidos: los contenidos del programa se presentan en la figura 4.3.

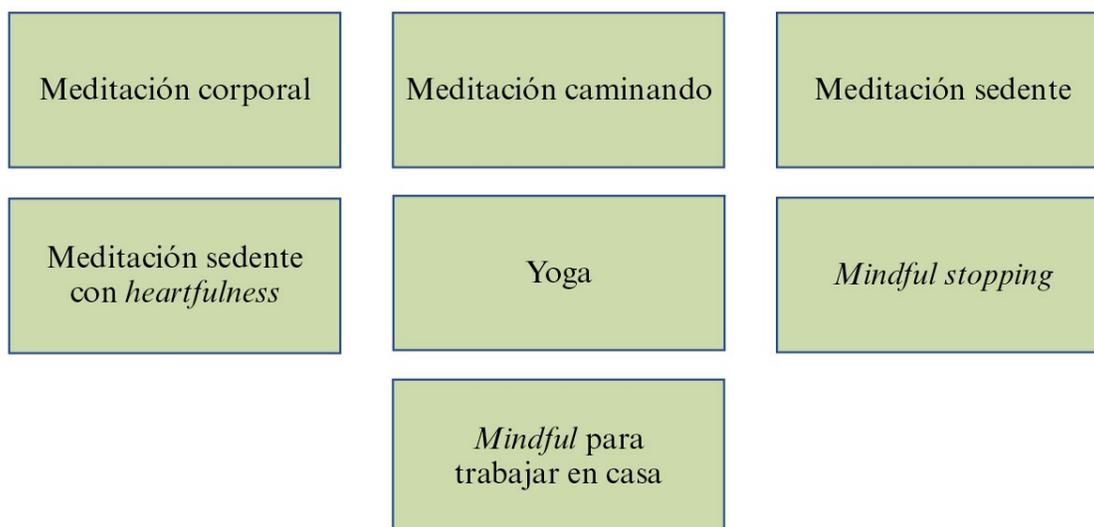


Figura 4.3.—Contenidos del programa «Stressed Teens».

La metodología de este programa está estrechamente relacionada con el programa «Mindfulness-Based Stress Reduction for Teens» (MBSR-T) y entiende a la persona de una manera global. Los contenidos son: 1) «Meditación corporal», llevando la atención plena a las sensaciones físicas del cuerpo con un orden definido; 2) «Meditación caminando», llevando la atención plena a las sensaciones físicas de piernas y pies; 3) «Meditación sedente», con la atención plena en la respiración y sensaciones físicas del cuerpo; 4) «Meditación sedente con *heartfulness*», lo mismo que la anterior, pero atendiendo a todas las sensaciones físicas que provocan los latidos del corazón a lo largo y ancho del cuerpo; 5) «Yoga»: se enseñan simples posturas de yoga compatibles con la meditación; 6) «*Mindful stopping*»: se aprende a no reaccionar ante sensaciones, emociones o pensamientos negativos, solo observarlos sin juzgarlos, desviando mientras la atención a la respiración, y 7) en las dos últimas sesiones se trabaja «*Mindful para trabajar en casa*», que consiste en hacer un repaso de todo lo aprendido para practicar en la vida diaria.

4. Sesiones y temporalización: va a ser desarrollado durante 8 semanas, con 1 sesión por semana y una duración de 2 horas por sesión.

5. Comentarios de su puesta en marcha: algunas mejoras encontradas entre los alumnos que lo han practicado han sido: mejora de la regulación de las emociones y la metacognición; cambios realistas en las percepciones y valoraciones del estrés; disminución del sufrimiento; mejora de la salud, bienestar mental y físico en general; mayor sentido de agencia —capacidad de actuar por uno mismo—, control, coherencia y poder; conocimiento de las fuentes de fortaleza que provienen de dentro; disminución de habilidades de afrontamiento negativas y aumento de las positivas.

2.3.7. Wellness Works in Schools²⁰

Este programa ha sido creado en Estados Unidos, siendo muy popular en los centros de Educación Secundaria de Pensilvania.

1. Objetivos: pretende promover la salud mental, el equilibrio emocional, gestionar situaciones de estrés y potenciar el buen comportamiento y aprendizaje en el alumnado.

2. Destinatarios: alumnado de entre 13 y 18 años y docentes.

3. Contenidos: los contenidos del programa trabajan: 1) la atención plena en la respiración y sensaciones físicas del cuerpo; 2) las emociones, aprendiendo a observarlas sin juzgarlas y entendiendo que todas son positivas —incluida la tristeza— porque están ahí y van a desaparecer; 3) la resiliencia, y 4) las habilidades para resolver problemas a través de actividades como cuentos y dramatizaciones aplicados a la vida real. Está basado en una visión holística e integral de la persona, e integra también el «Wellness Work: Classroom Integration Teacher Training» (CITT), centrado en potenciar habilidades de atención plena en los docentes.

4. Sesiones y temporalización: se plantean series de entre 8-15 sesiones con una duración de 45-50 minutos cada una (según el nivel y edad de los participantes).

5. Comentarios de su puesta en marcha: es un programa integrado en el currículo educativo y requiere de profesionales expertos que lo impartan. Los que han participado en estos cursos dicen haber desarrollado más habilidades para gestionar el estrés, el equilibrio emocional y el comportamiento y salud mental en general. Los alumnos han mejorado su disposición hacia el aprendizaje.

3. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN *MINDFULNESS* DIRIGIDOS A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Los programas desarrollados a continuación están dirigidos a toda la comunidad educativa: alumnos, profesores, familias y otros adultos en general.

3.1. Mind Educa²¹

Dicho programa ha sido creado en Brasil, alcanzado también bastante popularidad en los centros educativos, durante los últimos cinco años.

1. Objetivos: el objetivo principal es mejorar la relación entre el mundo interior y el mundo exterior de los participantes. Está enfocado en alcanzar una mayor felicidad, altruismo, capacidad para amar y sentir compasión, entre otras aptitudes. Este programa pretende a la vez: *a)* mejorar el equilibrio emocional, las relaciones y las actitudes; *b)* optimizar los niveles de atención y aprendizaje; *c)* disminuir los niveles de estrés, falta de atención, hiperactividad e impulsividad; *d)* desarrollar la capacidad para reflexionar e influir positivamente en las experiencias cognitivas; *e)* fortalecer las destrezas de

empatía y generosidad; *f*) conocer mejor las cualidades personales, y *g*) estimular comportamientos centrados en valores humanos de paz y generosidad.

2. Destinatarios: profesores, otros educadores, alumnado, familias y comunidad educativa en general. Puede ser adaptado según la edad de los participantes y el contexto donde se lleve a cabo, ya que es un programa muy flexible donde las actividades están por especificar.

3. Contenidos: estos se organizan según tres aspectos fundamentales: *a*) entrenamiento de la mente, observando objetivamente ideas y sentimientos; *b*) educación en valores, trabajo para mejorar las acciones del día a día pensando en uno mismo y en los otros, y *c*) cultura de la paz, trabajo para no reaccionar ni entrar en conflictos. Se trabaja en grupo y a través de lecturas y ejemplos que ofrece el profesor partiendo del supuesto de que es en la mente de las personas, con sus ideas y, sentimientos, donde se originan las decisiones, las acciones y, por tanto, las consecuencias. Por este motivo, en general, estas prácticas educativas implican una mejor identificación y conocimiento de sí mismo.

4. Sesiones y temporalización: está diseñado para que pueda ser contextualizado según la estructura educativa y curricular del medio en el que se va a desarrollar. Por tanto, a priori, no hay un número de sesiones con una temporalización específica.

5. Comentarios de su puesta en marcha: algunas de las potencialidades que el programa ha mostrado después de ser practicado han sido la reducción de las tasas de absentismo escolar y el aumento en la tasa de alumnos aprobados y, en el profesorado, una evolución positiva en el grado de satisfacción laboral y reducción de los niveles de estrés. Además, tanto el profesorado como las familias y otros profesionales consideran que dicho programa ha mejorado la atención, el aprendizaje, el equilibrio emocional, el bienestar general, la conducta y las relaciones sociales.

3.2. Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)²²

Dicho programa fue creado en 1990 por Jon Kabat-Zinn en Estados Unidos; sin embargo, todavía sigue vigente hoy en día debido a todos los beneficios encontrados entre los participantes y la proliferación de su formación en varios contextos.

1. Objetivos: mejorar la atención y la regulación emocional, reducir el malestar y el estrés y aprender a manejarse ante situaciones complejas y difíciles.

2. Destinatarios: se dirige a todos los miembros de la comunidad educativa — docentes, alumnado y familias—, adaptado según las características de grupo y edad.

3. Contenidos: cada sesión incluye ejercicios específicos de atención consciente en la respiración y en las sensaciones corporales mientras se realizan diferentes actividades de la vida diaria, como recoger los materiales escolares o vestirse, entre otras muchas (figura 4.4). En cada sesión de trabajo se desarrollan tres tipos de actividades: 1)

presentación del tema —clase magistral—; 2) momentos de diálogo en grupo sobre cómo se ha entendido el tema, y 3) práctica *mindfulness*. Por ejemplo, en la tercera sesión, «el poder de las emociones»: 1) el educador expone magistralmente lo que son y los tipos de emociones que existen; 2) se comenta en grupo cómo se viven personalmente las emociones y cuál de ellas se ve como positiva o negativa, entre otros aspectos, y 3) con la práctica *mindfulness* se aprende a observar las emociones de forma objetiva, sin juzgarlas, solo vivirlas y sentirlas, dándose cuenta de que la tristeza, por ejemplo, no tiene por qué ser negativa, es solo una percepción, que, como todo, surge y desaparece.



Figura 4.4.—Contenidos del programa «Mindfulness Based Stress Reduction».

4. Sesiones y temporalización: se lleva a cabo durante 8 semanas, incluyendo 1 sesión semanal de 2 horas y 1 sesión durante todo un día —6 horas— en la sexta semana.

5. Comentarios de su puesta en marcha: antes de llevar a cabo el programa, debe realizarse una sesión orientativa, en la que se presentan los contenidos y la metodología y se enfatiza la importancia del compromiso personal de los participantes con la práctica. Hay muchos estudios que evidencian los beneficios del MBSR, ya que es abierto, flexible y con amplia aplicabilidad. Solo puede ser enseñado por profesionales muy preparados y expertos en *mindfulness*, y en ello reside su alta eficacia. Algunos de los resultados más importantes han sido: disminución de estrés, mayor regulación emocional, empatía y resiliencia, entre otros muchos comentados anteriormente.

3.3. Mindfulness Training (MT)²³

Dicho programa ha sido desarrollado en Estados Unidos con una amplia popularidad

entre profesores.

1. Objetivos: tiene la intención de gestionar el estrés, reducir el *burnout* y desarrollar una mayor y más rápida capacidad de regulación emocional.

2. Destinatarios: docentes y otros profesionales adultos de la comunidad educativa, incluidas familias.

3. Contenidos: las prácticas incluyen: *a)* atención consciente en la respiración; *b)* escáneres corporales, en los que se enfoca la atención progresivamente en diferentes partes del cuerpo para llevar la conciencia a la experiencia somática; *c)* atención que se centra en las emociones o pensamientos que se están teniendo en el momento presente, o en un solo objeto, como un sonido externo, todo ello sin reaccionar a lo que nos pasa, solo aceptando lo que es —sea positivo o negativo— sin quererlo cambiar, y *d)* el cultivo de emociones positivas hacia uno mismo y hacia los demás. Por ejemplo, en una de las actividades, los maestros documentan en un diario sus emociones y «desencadenantes emocionales» y cómo las afrontan en el aula. Discuten estos diarios en una reunión posterior y elaboran un informe sobre cómo gestionar sus emociones de manera diferente y más eficaz. En el caso de los padres, discutirían cómo afrontan sus emociones en casa con sus hijos.

4. Sesiones y temporalización: el programa está previsto para ser desarrollado durante 11 sesiones a lo largo de 8 semanas con un total de 36 horas de trabajo.

5. Comentarios de su puesta en marcha: las discusiones grupales semanales, las prácticas *mindfulness* en el hogar y otras tareas asignadas ayudan al participante a desarrollar y aplicar la atención plena y la autocompasión en sus vidas personales profesionales. Los profesores que han participado en el programa MT dicen haber sentido cambios sustanciales y positivos en su trabajo después de unas semanas de práctica.

3.4. Sahaja Yoga Meditation (SYM)²⁴

Este programa ha sido desarrollado en Estados Unidos, aunque su práctica se originó en India. Se considera una técnica familiar que busca fomentar la meditación conjunta entre padres e hijos.

1. Objetivos: tiene la intención de mejorar las relaciones familiares y favorecer el comportamiento y la autoestima del alumnado.

2. Destinatarios: se dirige a familias y alumnado, pudiendo ser aplicado también entre alumnos con necesidades educativas derivadas del trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

3. Contenidos: SYM trabaja en la restauración del equilibrio entre el cuerpo y la mente, con especial énfasis en la prevención. Considera que hay que equilibrar los

chacras o puntos energéticos del cuerpo; para ello, se practica la meditación sentado, observando la respiración y las sensaciones físicas en el momento presente. Al final de la meditación se mantiene la atención en el último chacra —en la parte superior de la cabeza— y se intenta desvanecer los pensamientos. Junto con la meditación, este programa enseña diferentes posturas de yoga como complemento. Además, es necesario trabajar previamente la correcta postura corporal y la relajación a través de la respiración.

4. Sesiones y temporalización: 2 sesiones semanales a lo largo de 6 semanas durante, aproximadamente, 10-15 minutos. Sin embargo, se trata de un método integral y holístico que se convierte en un estilo de vida.

5. Comentarios de su puesta en marcha: no se han encontrado estudios científicos que avalen o no su eficacia. Sin embargo, las familias participantes han reportado disfrutar de la práctica en familia, mejorando la relación entre los miembros.

3.5. Transcendental Meditation (TM)²⁵

Este programa fue creado en India siendo una práctica muy popular en Estados Unidos hoy en día, especialmente en California y Oregón. Tiene su origen en el antiguo enfoque védico —de la época védica, entre el 1500 a. C. y el año 327 a. C, en India— de la salud y no requiere cambios en las creencias personales o estilo de vida, por lo que no es sectario.

1. Objetivos: pretende reducir el estrés, la buena conducta y el bienestar general.

2. Destinatarios: adultos en general.

3. Contenidos: la meditación ha de realizarse con los ojos cerrados y sentados, focalizando toda la atención en la respiración y la visualización de pensamientos, sensaciones, sentimientos y estados de ánimo positivos. Se trata de verbalizar —a través de mantras— y autosugestionarse con mensajes positivos. El programa se estructura en tres partes: *a)* conferencias introductorias y preparatorias presentadas en grupo; *b)* de forma individual, el experto realiza una entrevista personal y da instrucción sobre la técnica de meditación, y *c)* el experto verifica y valida la práctica, tanto individualmente como en grupo.

4. Sesiones y temporalización: está previsto para ser desarrollado a lo largo de 2 meses, con 2 sesiones de meditación al día, teniendo cada sesión una duración de 15 minutos.

5. Comentarios de su puesta en marcha: requiere de profesionales especializados y con largo tiempo de experiencia en la práctica. No es común en los centros educativos; sin embargo, tendría una fácil aplicación con los profesores. Los beneficios de esta técnica no son avalados por estudios científicos, si bien el neurofisiólogo Robert Wallace afirmó en una revista científica en 1970 que esta técnica produce un estado de profundo

descanso, así como una respiración más lenta y una mayor relajación muscular. Los adultos que la practican han reportado los mismos beneficios.

4. CONCLUSIONES

Ninguno de los programas expuestos anteriormente reporta efectos adversos, aunque no en todos hay constancia clara de sus beneficios, ya que no todos ellos se han sometido a investigación científica. Sin embargo, en todos han quedado reportadas entrevistas informales y comentarios de los participantes después de su puesta en práctica, siendo positivas en todos los casos.

Los comentarios de su puesta en marcha muestran que los programas *mindfulness* son más beneficiosos cuando: 1) el profesor o el experto que imparte el curso está formado y practica *mindfulness*; 2) cuando el programa es flexible y puede adaptarse a toda la comunidad educativa, y 3) cuando está incluido en el currículo escolar como una asignatura más o, de forma transversal, en Educación Infantil, por ejemplo. Otras potencialidades de estos programas son: *a*) el hecho de que sean voluntarios, lo que significa que solo alumnos y adultos más motivados y preparados madurativamente acceden a los programas; *b*) son divertidos y disfrutados por los participantes debido a su carácter práctico, innovador y original, y *c*) no son sectarios, por lo que pueden aplicarse en una escuela universal y pública, a la que todos tengan acceso y donde se sientan iguales.

NOTAS

5 Véase <https://mindfulnessinschools.org/teach-paws-b/paws-b-curriculum/>

6 Véase <https://mindfulnessinschools.org/teach-dot-b/dot-b-curriculum/>

7 Véase <http://www.stressbeaters.com/mbsr-education/the-attention-academy-program/>

8 Para más información: <https://centerhealthyminds.org/join-the-movement/lessons-from-creating-a-kindness-curriculum>

9 Para más información: <https://www.mindfulschools.org/about-Mindfulness/research/>

10 <https://youthmindfulness.org/mindfulness-kids-programme/>

11 Véase <https://mindfulness.ie/portfolio-items/josephine-lynch-soles-of-the-feet-10-guided-meditation/>

12 Véanse los efectos de este programa: <https://core.ac.uk/download/pdf/46946414.pdf>

13 Véase <https://www.childtrends.org/programs/the-inner-kids-program>

14 Véase <http://proyectomindfulness.com/programa-la-atencion-funciona-de-eline-snel-para-ninos-y-adolescentes/>

15 Véase <https://learning2breathe.org/>

16 Véase <https://www.uclahealth.org/marc/maps-classes>

17 Véase <http://mortifeetraining.com/what-we-offer/mindfulness-education-program-m-e/>

18 Véase <https://www.roseparkpsychology.com.au/wp-content/uploads/2018/01/The-MindUP-Curriculum-2018.pdf>

19 Véase <https://www.stressedteens.com/>

20 Véase <http://www.wellnessworksinschools.com/>

21 Para más información: <http://mindeduca.com.br/>

22 Véase <http://www.mindfulnessinstitute.ca/mbsr/>

23 Véase <https://psc.illinois.edu/mindfulness-training/>

24 Para más información: <http://www.researchingmeditation.org/>

25 Véase <https://www.tm.org/>

5

Programas basados en *mindfulness* (II): intervención a escala nacional y evaluación

LARA LÓPEZ HERNÁNDEZ
ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA

En este capítulo se realiza un recorrido por los diferentes programas con mayor éxito en el ámbito educativo nacional, destacándose aspectos tales como: objetivos, a quién van dirigidos y contenidos, así como los principales comentarios de su puesta en marcha en los centros educativos. En el último apartado se van a exponer algunos instrumentos que pueden usarse para la evaluación de estos programas *Mindfulness* con toda la comunidad educativa.

1. JUSTIFICACIÓN

Los programas *mindfulness* no son algo nuevo en centros educativos de países extranjeros como Estados Unidos o Reino Unido. Sin embargo, han empezado a implementarse recientemente en los ámbitos educativos españoles. Se destacan los programas: «Aulas felices», «TREVA», «Crecer respirando» y «Escuelas despiertas», contribuyendo todos ellos a una mejora del desarrollo integral del alumnado y a incrementos significativos en el bienestar del docente.

De acuerdo con diferentes autores, la viabilidad de programas *mindfulness* en los centros educativos es un hecho constatado (Franco, Mañas, Cangas y Gallego, 2010; Potek, 2012; Semple, Reid y Miller, 2005), pero requiere que su incorporación a la dinámica escolar se haga en óptimas condiciones: implicando a toda la comunidad educativa y partiendo de unos docentes comprometidos y experimentados en este campo. Referente a la investigación, sería necesario seleccionar el mejor método e instrumento de evaluación de programas, más adaptados a los participantes, más sistematizados y utilizados de forma longitudinal.

2. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN *MINDFULNESS* EN ESPAÑA

Los programas *mindfulness* que se presentan a continuación han tenido una buena acogida en muchos centros educativos a lo largo de la geografía española. En su mayoría, presentan una temporalización de, aproximadamente, 2 o 3 meses, con sesiones que oscilan entre 1 y 3 clases semanales y una duración de 30 a 60 minutos cada una. La

atención consciente en el cuerpo, en la respiración y en el entorno cercano son componentes básicos en cada uno de ellos.

2.1. Programa «Aulas felices»²⁶

Dicho programa ha sido creado por el Equipo SATI, vinculado al Centro de Profesores y Recursos «Juan de Lanuza» (Zaragoza). Este grupo de trabajo está formado por Ricardo Arguís, Silvia Hernández, Ana Pilar Bolsas y María del Mar Salvador Monge, centrados en el trabajo a nivel curricular en los aspectos formativos relacionados con la acción tutorial y la convivencia en el ámbito educativo.

Objetivos: los objetivos que persigue este programa de intervención son: 1) potenciar el aprendizaje, el bienestar y el desarrollo personal y social del alumnado; 2) favorecer la atención plena en el alumnado, ayudándole a vivir conscientemente y a gobernar mejor su propia vida; 3) ayudar al alumno a cultivar su vida interior a partir de sus fortalezas personales, de forma que el bienestar y la felicidad dependa más de sí mismo que de factores externos, y 4) promover la felicidad en el alumno, el docente y sus familias.

Destinatarios: el programa está dirigido al alumnado de entre 3 y 18 años, escolarizado en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos).

Contenidos: el programa «Aulas felices» desarrolla actividades tales como: *a*) atención plena basada en la respiración; *b*) práctica de la atención plena en la vida cotidiana —mientras comen, se duchan o hacen los deberes, entre otras actividades—, y *c*) varias técnicas de relajación. Utiliza un enfoque global y un modo de aplicación flexible, con planes personalizados y trabajo colaborativo familia-escuela. Se basa en la educación de virtudes como la sabiduría y el conocimiento, el coraje, la humanidad, la justicia, la moderación y la trascendencia (Peterson y Seligman, 2004). La estructura del programa presenta cuatro niveles: 1) el docente, con actividades concretas en el aula; 2) propuestas de trabajo para aplicar el programa desde los equipos de ciclo y departamentos; 3) integración del programa como elemento en competencias clave, acción tutorial y educación en valores, y 4) trabajo compartido con la familia y continuidad en casa.

Comentarios de su puesta en marcha: al ser un programa muy flexible, puede ser aplicado por docentes de cualquier especialidad con formación previa. Los centros en los que se han llevado a cabo reportan un mayor bienestar general en las aulas; por ello, plantean ponerlo en práctica más de un curso escolar —es lo que se hace actualmente— con el mismo grupo para obtener mejores resultados y más permanentes.

2.2. Programa de Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula, «TREVA»²⁷

Este programa ha sido creado por Luis López-González en el año 2013.

Objetivos: pretende mejorar el rendimiento académico, la salud, y la calidad de vida, educar la interioridad y mejorar la convivencia entre el alumnado. De modo más específico, trata, de: 1) favorecer la capacidad de relajación, atención y concentración en el alumnado, 2) potenciar el autoconocimiento y las relaciones interpersonales, 3) desarrollar la inteligencia emocional, 3) facilitar la tarea docente a partir de la mejora del clima de aula y del centro, y 4) disminuir el estrés escolar en el profesorado y el alumnado.

Destinatarios: dirigido a la totalidad de la comunidad educativa en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: docentes, alumnado, especialistas, familias y resto de personal.

Contenidos: el programa incluye relajación y *mindfulness* (REMIND): atención plena en la respiración, en el habla, en la postura y en el movimiento en general —consciencia corporal sensorio-perceptiva—, visualización, relajación y consciencia emocional. Es un programa integrado en el currículo escolar y su plan de acción incluye: 1) concreción curricular: espacios, horarios, asignaturas, docentes implicados, aplicación desde diversas áreas y tutorías, entre otros; 2) vida del centro: silencio matinal, trabajo emocional, posrecreo, cantar al salir, entre otros; 3) logística: música de fondo y rincón de la calma, entre otros; 4) transformación metodológica basada en el cuerpo, la relajación y el aprendizaje multisensorial, 5) actividades extraescolares: rutinas y rituales de celebración, entre otros; 6) familias: conferencias, información y práctica en casa, y 7) idearios y proyectos del centro: escuelas para la calma y la afectividad. Está estructurado en cinco fases, como se muestra en la figura 5.1.

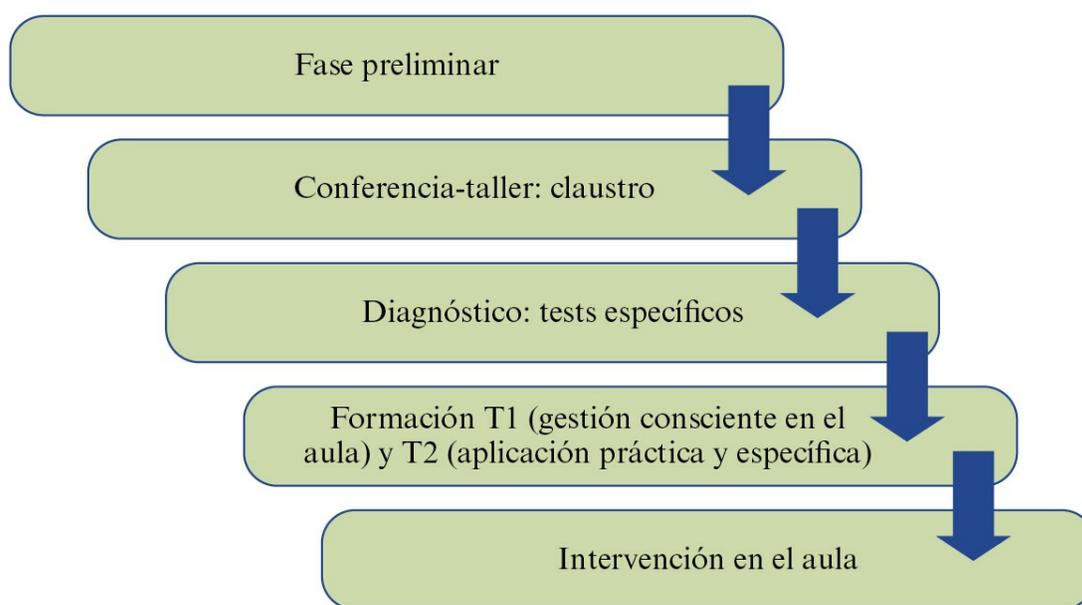


Figura 5.1.—Estructura del programa «TREVA» (FUENTE: López-González, 2013).

Comentarios de su puesta en marcha: está previsto para formar a los docentes y que ellos lo lleven a cabo, y no profesores externos cualificados. Se ha encontrado una mejor convivencia en los centros que lo han puesto en marcha, a la vez que mejoras en el rendimiento académico de los alumnos participantes.

2.3. Programa «Crecer respirando»²⁸

Este programa ha sido creado por Carlos García Rubio, investigador del departamento de Psicología Biológica y de la Salud de la Universidad Autónoma de Madrid, y Teodoro Luna Jarillo, experto en *mindfulness* en contextos de salud por la Universidad Complutense de Madrid.

Objetivos: desarrollar habilidades de regulación atencional, competencia socioemocional, capacidad de autorregulación del comportamiento y amabilidad en el alumnado.

Destinatarios: el programa se dirige al alumnado de entre 7 y 12 años.

Contenidos: dicho programa presenta las siguientes características: 1) el profesor requiere conocimientos del tema y práctica personal; 2) utiliza una metodología constructiva, participativa y activa, de tal modo que el alumno aprende desde la experiencia en el aula, potenciando una mayor interiorización y comprensión de los conceptos a trabajar; 4) pretende que el alumnado interiorice la manera de relacionarse consigo mismo, desarrollando la autoconciencia a través de la atención plena en la respiración, en las sensaciones corporales y en las emociones; 5) relacionarse con los demás a través de la discusión grupal, integrando todo lo aprendido en la vida diaria, y 6) combina prácticas formales y sistemáticas con prácticas informales en el aula y en casa. El programa incluye: *a)* un módulo de atención, con actividades para el cultivo de la regulación atencional, la concentración y la consciencia plena corporal y de los sentidos; *b)* un módulo de autorregulación, con actividades para la gestión y la flexibilidad cognitiva y emocional, y *c)* un módulo de amabilidad, con actividades para el aprendizaje de conductas amables con uno mismo y los demás, empatía, compasión, escucha atenta y gratitud.

Sesiones y temporalización: desarrollado durante 9 semanas, con 1 sesión semanal de entre 45 a 55 minutos de duración.

Comentarios de su puesta en marcha: los centros que lo han puesto en marcha han encontrado una mejora sustancial en el comportamiento del alumnado participante; sin embargo, piden ampliar la duración del curso.

2.4. Programa «Escuelas despiertas»²⁹

Este programa ha sido creado por Pilar Aguilera, experta en *mindfulness* en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Objetivos: dicho programa pretende cultivar la consciencia plena en la vida diaria, la concentración y la claridad mental en docentes y en toda la comunidad educativa y en el alumnado.

Destinatarios: el nivel 1 está dirigido a docentes de la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad. El nivel 2 puede ser aplicado también entre el alumnado.

Contenidos: los pilares del programa son: la atención plena, la concentración, la claridad de pensamiento, la palabra positiva y correcta, la buena acción y la buena voluntad, todo ello integrado en las dimensiones: física, cognitiva, emocional, social, ambiental y global —cada dimensión integra a la anterior—. Todas las actividades del programa están desarrolladas para despertar la comprensión de cómo funciona la naturaleza —el «interser»— a partir de la creación de espacios para compartir, explorar y vivenciar nuestra mente y percepciones, observando objetivamente la respiración, las sensaciones corporales, los sentimientos y los pensamientos. Para ello, plantea una estructura clasificada según dos niveles de ejecución: Nivel 1. Pretende cultivar la atención plena del educador en su vida personal. A través de un diario personal, el docente puede compartir con el grupo-clase sus experiencias. De manera complementaria, se recomienda la asistencia regular a una comunidad de práctica en la tradición de «Thich Nhat Hanh», así como una jornada de formación en *mindfulness* para educadores. Además, mensualmente se organizan encuentros con el objetivo de que los educadores puedan coincidir, compartir y nutrir el sentido de comunidad con otros profesores meditadores. Este nivel está planteado para ser desarrollado a partir de 10 sesiones de trabajo. Nivel 2. Trata de explorar la práctica *mindfulness* y aprender nuevas actividades y metodologías de aplicación de la técnica en la vida diaria en un espacio compartido para meditar dentro del centro.

Comentarios de su puesta en marcha: requiere la asistencia del profesorado a un retiro de verano en el centro de práctica «Plum Village» durante una semana, asistencia a la jornada de *mindfulness* para educadores organizada en la Universidad de Barcelona, asistencia regular a una comunidad de práctica y encuentros mensuales de plena consciencia para educadores, así como concurrir a los retiros nacionales organizados anualmente por la comunidad de «Thich Nhat Hanh» en España, que incluye la aplicación y evaluación de un proyecto de intervención en un contexto educativo específico durante cuatro meses. Todo ello supone mucho esfuerzo y concienciación por parte del profesorado, lo que solo es extensible a una minoría. Aun así, los profesores participantes están reportando altos beneficios y una firme convicción en la aplicación del mismo en su vida profesional y personal.

2.5. Otros programas

Recientemente se está investigando en España sobre la puesta en marcha de programas *mindfulness* dirigidos a la población de alumnos con necesidades educativas. Un buen ejemplo es el PROMAC, un programa de atención plena para alumnos con altas capacidades, implementado en Jaén³⁰, que está encontrando buenos resultados, principalmente en el campo de la regulación emocional de este colectivo. Por otra parte, la institución «*mindfulness* Canarias Compassion»³¹, ideada por Javier Álvarez Villaescusa, está desarrollando entornos de aprendizaje para la enseñanza de *mindfulness* y compasión en varios contextos, entre los que se destacan las familias y el profesorado, resultando ser muy popular en las islas por su alta flexibilidad y apertura, unidas a todos los beneficios reportados por los participantes.

3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS *MINDFULNESS*

Tal y como sostienen Calvete y Royuela (2017), la evaluación de *mindfulness* precisa de medidas válidas y fiables para examinar si estos programas mejoran la atención plena, contribuyendo con efectos beneficiosos entre los participantes. Aunque Burnett (2010) alude a la dificultad para llevar a cabo la medición de la práctica de la atención consciente desde una perspectiva empírica, la mejora de estas medidas de evaluación maximiza la eficacia de estos programas. A continuación se describen diferentes instrumentos capaces de evaluar la consciencia plena, así como los cambios sufridos a partir de su práctica.

3.1. Cuestionario «Child and Adolescent Mindfulness Measure» (CAMM)

El cuestionario «Child and Adolescent Mindfulness Measure» (CAMM) (Greco, Baer y Smith, 2011) es utilizado en niños y adolescentes con edades comprendidas entre 9 y 18 años (tabla 5.1). Dicho instrumento define *mindfulness* como la capacidad para centrarse en el momento presente y la habilidad para no juzgar las experiencias internas y externas. Mide la capacidad de atención consciente en diferentes actividades de la vida diaria y la regulación emocional y cognitiva.

Se trata de una escala de tipo Likert con 10 ítems cuyas opciones de respuesta oscilan entre 0 (nunca es cierto) a 4 (siempre es cierto). Al ser un cuestionario breve —no supera los 15-20 minutos—, con un lenguaje sencillo y de fácil aplicación, es ideal para la evaluación en muchos de los programas *mindfulness* puestos en marcha.

TABLA 5.1
Cuestionario «Child and Adolescent Mindfulness Measure» (CAMM)
([Descargar](#) o [imprimir](#))

Me siento mal conmigo mismo por tener sentimientos que no tienen sentido.

En la escuela, camino de clase en clase sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.

Me mantengo ocupado, por lo que no soy consciente de mis pensamientos o sentimientos.

Me digo a mí mismo que no debería sentir lo que estoy sintiendo.

Aparto de mi mente los pensamientos que no me gustan.

Me es difícil prestar atención a una sola cosa en cada momento.

Pienso sobre cosas que ocurrieron en el pasado en vez de en cosas que están ocurriendo en el presente.

Me siento mal conmigo mismo por tener ciertos pensamientos.

Pienso que algunos de mis sentimientos son malos y no debería tenerlos.

Soy capaz de parar los sentimientos que no me gustan.

0: nunca; 1: casi nunca; 2: a menudo; 3: casi siempre; 4: siempre

3.2. Inventario comprensivo de experiencias de atención plena-adolescentes (CHIME-A)

Este inventario fue desarrollado por Johnson, Burke, Brinkman y Wade (2016), los cuales se basaron en el instrumento «Comprehensive Inventory of Mindfulness Experience» (CHIME), elaborado por Bergomi, Tschacher y Kupper (2014). Está dirigido a adolescentes de 12-14 años, por lo que se ha simplificado el lenguaje reorganizando las opciones de respuesta y reagrupando los elementos formulados para una mejor comprensión. Cada uno de los ítems responde a una escala con cinco puntos donde 1 = nunca y 5 = siempre.

Se trata de un instrumento de varios ítems dividido en ocho factores³²: 1) conciencia de las emociones; 2) del medio externo; 3) habilidad para estar centrado en el momento presente; 4) autocompasión hacia los errores y debilidades percibidas; 5) capacidad para tomar perspectiva sobre los pensamientos y emociones difíciles y no reaccionar de inmediato; 6) capacidad para permitir la presencia de emociones y pensamientos difíciles; 7) reconocimiento de los pensamientos transitorios y subjetivos, y 8) reconocimiento de que la interpretación subjetiva de la realidad puede generar dificultades.

3.3. Escala de Atención Plena en el ámbito Escolar (EAP)

La escala de Atención Plena en el ámbito Escolar (EAP), de León (2008), es de fácil aplicación y se utiliza entre el alumnado de la etapa de Educación Secundaria. Define *mindfulness* como un estado de atención y conciencia plena donde la persona se centra en el presente, observando objetivamente todas sus percepciones y sensaciones, sin juzgarlas. Mide la consciencia en la respiración, las sensaciones físicas corporales, y los sentimientos y pensamientos que se tienen en el momento presente en cada una de las diferentes actividades de la vida cotidiana.

El instrumento incluye 12 ítems cuyas respuestas oscilan entre 1 (nunca) y 5 (siempre). Se trata de un cuestionario sencillo, corto y capaz de adaptar el lenguaje a los más jóvenes. Además, facilita la comprensión de los ítems, pues ninguno de sus elementos se formula en sentido negativo. No obstante, y como posibles limitaciones, no proporciona una visión completa del constructo *mindfulness*, pues únicamente evalúa la atención consciente, debiendo ser completada con otras medidas (tabla 5.2).

TABLA 5.2
Escala de Atención Plena en el ámbito Escolar (EAP)
([Descargar](#) o [imprimir](#))

	1	2	3	4	5
Cuando camino, me doy cuenta de los movimientos que hace mi cuerpo.					
Cuando me tumbo en el sillón, percibo que mis músculos se relajan.					
Cuando me visto por la mañana, me doy cuenta de los movimientos que realizo con todo mi cuerpo: manos, pies, tronco y cabeza.					
Cuando me cepillo los dientes, presto atención a lo que hago y siento el movimiento de mi mano al mover el cepillo.					
Cuando paseo por el campo, me paso el tiempo contemplando y escuchando la naturaleza.					
Cuando voy de casa al colegio/instituto, me fijo en el camino que recorro.					
Cuando voy del colegio/instituto a casa, me doy cuenta de los ruidos que hay a mi alrededor, como coches, motos, obras, perros...					
Cuando me ducho, siento cómo el agua cae por mi cuerpo.					
Me doy cuenta rápidamente cuando algo me produce alegría.					
Cuando me doy cuenta de las cosas bellas de la vida, me siento bien y lleno de energía.					

A menudo soy consciente de cómo mi respiración se acelera, por ejemplo, cuando subo una escalera o hago ejercicio.

Soy capaz de recordarme a mí mismo cuando siento, pienso o actúo.

1: nunca; 2: casi nunca; 3: a menudo; 4: casi siempre; 5: siempre

3.4. The Mindful Attention Awareness Sacale (MAAS)

La escala de Atención y Conciencia Plena «Mindful Attention Awareness Sacale, MAAS», de Brown y Ryan (2003), consta de 15 ítems centrados en la descripción de la ausencia de atención plena en varias circunstancias de la vida diaria. Mide la capacidad de atención consciente en las sensaciones físicas corporales, sentimientos y pensamientos en el momento presente.

Los ítems responden a una escala de tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 (casi nunca) y 6 (casi siempre), tal y como se muestra en la tabla 5.3. Es una escala dirigida a cualquier edad, pero los autores la adaptaron ligeramente para adolescentes (MAAS-A) y niños (MAAS-C), modificándola de seis puntos a solo tres, y variando el lenguaje para adaptarse a la edad de los participantes.

TABLA 5.3
Escala de Atención y Conciencia Plena (MAAS)
([Descargar o imprimir](#))

	1	2	3	4	5	6
Podría sentir una emoción y no darme cuenta de ella hasta más tarde.						
Rompo o derramo cosas por descuido, por no poner atención o por estar pensando en otra cosa.						
Me resulta difícil estar centrado en lo que está pasando en el momento presente.						
Camino rápido para llegar a donde voy sin prestar atención a lo que experimento durante el camino.						
No me doy cuenta de si mi cuerpo se siente tenso o incómodo hasta que se pone muy mal.						
Me olvido del nombre de una persona tan pronto me lo dicen por primera vez.						
Parece que estoy haciendo las cosas de forma automática sin realmente ser consciente de lo que estoy haciendo.						
Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento a ellas.						

Me concentro tanto en la meta que quiero alcanzar que no presto atención a lo que estoy haciendo en este momento para alcanzarla.

Hago trabajos o tareas de forma automática, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.

Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo.

Entro en una habitación y luego me pregunto por qué o cómo fui allí.

No puedo dejar de pensar en el pasado o en el futuro.

Me encuentro haciendo cosas sin prestar atención.

Picoteo sin ser consciente de que estoy comiendo

1: casi siempre; 2: muy frecuente; 3: bastante a menudo; 4: algo poco frecuente; 5: muy poco frecuente; 6: casi nunca.

3.5. Cuestionario de cinco facetas de *mindfulness* (FFMQ)

El cuestionario de cinco facetas de *mindfulness* (FFMQ), de Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney (2006) surge de la combinación de todos los ítems incluidos en cinco cuestionarios: 1. Escala de atención y conciencia plena (Brown y Ryan, 2003); 2. Inventario de Mindfulness (Friburgo, Buchheld, Grossman y Walach (2001); 3. Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (Baer, Smith y Allen, 2004); 4. Escala de Mindfulness cognitivo y afectivo (Feldman, Hayes, Kumar y Greeson, 2004); 5. Cuestionario de Mindfulness (Chadwick, Hember, Mead, Lilley y Dagnan, 2005). Mide la atención consciente en diferentes actividades de la vida diaria, autorregulación emocional, cognitiva y capacidad de enjuiciamiento.

Engloba un total de 39 ítems cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 (nunca o raramente verdadero) a 5 (muy a menudo o siempre es cierto). Recientemente, se ha desarrollado una versión corta del FFMQ con solo 24 ítems (Bohlmeijer, Peter, Fledderus, Veehof y Baer, 2011). En el *link* reseñando en la nota a pie de página pueden verse todos los ítems del cuestionario de Baer (2006)³³. Es de fácil aplicación y adaptable a niños y adultos dentro de la comunidad educativa.

3.6. Escala de Autocompasión (SCS)

La Escala de Autocompasión fue creada por Neff en 2003 y, según el autor, la autocompasión significa tratarse con amabilidad a uno mismo, reconociendo lo que tenemos en común con otros seres humanos y siendo conscientes de los propios déficits

y aspectos negativos. Es decir, la persona autocompasiva procura buscar su felicidad y su bienestar aceptando plenamente sus limitaciones. Así pues, esta escala está compuesta por 26 ítems organizados en 6 subescalas: 1) autoamabilidad; 2) autojuicio; 3) humanidad compartida; 4) aislamiento; 5) *mindfulness*, y 6) sobreidentificación. Algunos ejemplos de ítems dentro de sus subescalas son: 1) reamabilidad (trato de ser comprensivo con los rasgos de mi personalidad que no me gustan); 2) autocrítica (me desapruebo y critico por mis fallos y limitaciones); 3) humanidad compartida (trato de ver mis defectos como parte normal de la condición humana); 4) aislamiento (cuando pienso en mis déficits, suelo sentirme separado del resto de la gente); 5) atención plena (cuando sucede algo doloroso, intento tener una visión equilibrada de la situación), y 6) sobreidentificación (cuando me siento mal, tiendo a obsesionarme y fijarme en todo lo negativo).

Así pues, el participante debe indicar la frecuencia con que actúa en momentos difíciles según la manera indicada por cada ítem. Para ello, se utiliza una escala que va del 1 (casi nunca) al 5 (casi siempre). Es de fácil aplicación por su sencillez y brevedad, por lo que se ajusta tanto a adultos como a niños dentro de la comunidad educativa³⁴.

3.7. Self-Other Four Immeasurables (SOFI)

La escala «Self-Other Four Immeasurables», SOFI, fue creada por Kraus y Sears en 2008. Se trata de una medida de reinforme que mide cuatro cualidades originadas por la práctica continuada de *mindfulness*: compasión, alegría, aceptación hacia uno mismo y los demás, y bondad. Está formada por ocho pares de adjetivos (amistad, odio, enfado, alegría, aceptación, crueldad, compasión y mezquindad, hacia uno mismo y hacia los otros), de tal modo que cada participante debe puntuar utilizando una escala que va del 1 (muy ligeramente o de ningún modo) al 5 (extremadamente)³⁵.

Hay que encerrar en un círculo la palabra apropiada, lo que ha sentido hacia uno mismo y hacia los demás en los últimos días. Se trata de un instrumento de uso sencillo y de rápida administración y corrección que puede ser utilizado con niños y adultos de la comunidad educativa.

3.8. Cuestionario de Reconcepto y realización (AURE)

El «Cuestionario de Reconcepto y realización», AURE, fue creado por Domínguez en 2001, y mejorado posteriormente por Hernández, Aciego y Domínguez, de la Universidad de La Laguna, en 2005. El instrumento es sencillo, fiable e idóneo para la evaluación después de la aplicación de un programa *mindfulness*; sin embargo, lleva al menos 20-30 minutos de aplicación, por lo que resulta más accesible entre profesores³⁶. Mide valores de realización personal y social en adolescentes y adultos.

La configuración se estructura en torno a tres factores esenciales: 1) afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer, que tiene en cuenta la necesidad de ser eficaz y disfrutar afrontando los retos que plantea un proyecto de autorrealización; 2) autoconcepto y autoestima, factor que implica una dimensión descriptiva y valorativa, que se considera el eje central del proyecto de autorrealización, y 3) factor empatía y realización social, como capacidad de disfrute en las relaciones afectivas, actitud de comunicación, inquietud por los problemas de los demás y disposición a colaborar.

3.9. Otros instrumentos

La proliferación y puesta en marcha de programas *mindfulness* en los centros educativos ha conllevado, como se está viendo, la sistematización y creación de diferentes escalas que permiten delimitar los componentes de la atención plena. A continuación se describen brevemente otros instrumentos utilizados para este fin:

1. The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI), ideado por Buchheld, Grossman y Walach en 2001. Está compuesto por cuatro factores: atención al momento presente sin identificación con la experiencia, no juzgar ni evaluar la actitud hacia uno mismo y los demás, apertura a los estados mentales negativos y procesos orientados a la comprensión profunda de la experiencia.
2. The Symtoms Check-list Inventory (SCL90-R), construido por Derogatis en 2002. Es un instrumento de reinforme publicado por la división de evaluación clínica del grupo de evaluación e información de Pearson, diseñado para evaluar una amplia gama de problemas psicológicos. También se utiliza para medir el progreso y los resultados de los tratamientos psiquiátricos y psicológicos o con fines de investigación.
3. The Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS), ideado por Brown y Ryan en 2003. Establece un solo factor, centrado en la capacidad de la persona para estar atenta y consciente en la experiencia del momento presente, en la vida cotidiana.
4. The Toronto Mindfulness Scale (TMS), construida por Bishop et al. en 2003 y mejorada por Lau en 2006. Posee con una estructura de dos factores con 13 ítems (curiosidad, descentramiento de uno mismo) únicamente orientada para su uso inmediatamente después de una experiencia de meditación. Los ítems del Factor 1 (curiosidad) reflejan una actitud de querer aprender más sobre las experiencias de uno mismo. Los ítems del Factor 2 (descentramiento de uno mismo) reflejan un cambio: de la identificación personal a la relación con la experiencia de uno mismo dentro de un campo más amplio de conciencia.
5. The Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (conocida como CAMS-R) fue construida por Feldman et al. en 2003. Es un inventario unidimensional de

12 elementos que mide la atención plena durante los acontecimientos diarios. Se divide en cuatro componentes que, supuestamente, se necesitan para alcanzar un estado consciente: atención, conciencia, enfoque presente y aceptación/no juicio.

6. The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS), construido por Baer, Smith y Allen en 2004. Ofrece cuatro factores: observar, describir, actuar conscientemente y aceptar sin enjuiciar.
7. The Five-Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ), ideado por Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney en 2006. Realiza un análisis factorial general de cinco constructos: observar, describir, no enjuiciar, no reactividad a la experiencia interna y actuar conscientemente.

Otras escalas que están gozando de gran prestigio y popularización son: the Mindfulness Based Stress Reduction Scale (MBSR), que ha dado lugar al Mindfulness Based Wellness Education Scale (MBWE), o el Inner Kids Program Scale, construida por Schonert-Reichl y Roeser en 2016.

4. CONCLUSIONES

La idea de llevar a cabo programas *mindfulness* en las escuelas es algo relativamente nuevo en España; sin embargo, varios son ya los centros educativos concienciados en la importancia de trabajar la atención consciente en toda la comunidad educativa debido a todos los beneficios encontrados.

Este hecho conlleva también el avance en la investigación y construcción de nuevos instrumentos específicos para cada programa de *mindfulness* adaptados a la población de estudio. Son necesarias escalas cada vez más fiables y sistematizadas que evalúen los efectos de la atención plena con una mayor especificidad y calidad.

NOTAS

²⁶ Véase: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentación.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>

²⁷ Véase: <http://www.programatreva.com/>

²⁸ Véase: <https://www.sukhamindfulness.com/crecer-respirando/>

²⁹ Véase: <https://escuelasdespiertas.org/>

³⁰ Véase http://tauja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953.1/8328/1/TFM_ISABEL_MILLN_SANTIAGO.pdf

³¹ Véase <https://mindfulnesscanariascompassion.com/>

³² Véase el instrumento CHIME-A en la figura (tabla), con cada ítem organizado por factores: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/viewFile/2615/2277>: Apéndice C, p. 225.

34 Véase la escala SCS en: <https://www.mindfulnessyautocompasion.com/test-autocompasion/>

35 Véase la escala SOFI en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-008-9300-1> (Apéndice B).

36 Véase el cuestionario AURE en: <https://vdocuments.mx/cuestionario-de-autoconcepto-y-realizacion-aure-post.html>

6

Programa *mindfulness*: «Ser-consciente»

LARA LÓPEZ HERNÁEZ

En este capítulo se va a exponer un programa creado a partir de otros programas basados en *mindfulness*, unido a la experiencia propia diaria con la técnica *Vipassana* y otras técnicas de meditación; todo ello adaptado a un contexto educativo y con alumnos adolescentes.

1. JUSTIFICACIÓN

Este programa se ha diseñado a partir de diferentes aportaciones teóricas de distintos autores, amplio conocimiento de otros programas de atención plena, investigaciones realizadas en diferentes contextos nacionales e internacionales y un alto conocimiento personal teórico-práctico de la técnica *mindfulness* y otras técnicas de meditación.

Al mismo tiempo, el programa «Ser-consciente» ha sido también experimentado empíricamente con docentes de Educación Infantil en la tribu Apache de San Carlos, Arizona, Estados Unidos (López-Hernández y Macer, 2017), demostrando un aumento importante de los niveles de autorrealización y desarrollo personal, así como buena actitud hacia el trabajo en cuanto a su disponibilidad, motivación, rendimiento, planificación, precisión y la evaluación de sus tareas docentes tras la aplicación del programa, entre otros aspectos. Todo ello ha posibilitado ofrecer un programa no solo avalado a nivel teórico, sino también de manera experiencial.

2. NUESTRO PROYECTO: «SER-CONSCIENTE»

Sería interesante aplicar una pedagogía budista y sus cuatro pensamientos inconmensurables en los centros educativos, especialmente en la etapa infantil (González-Caldei, 2013). Sin embargo, este proyecto no es sectario, se trata solo de una práctica basada en *mindfulness* en los centros educativos cuyo objetivo principal es enseñar a mantener la atención consciente en cada momento. Nuestro proyecto está basado en el programa «.b», el «MSBR» y otros programas parecidos, pero adaptado a las circunstancias del momento, a los participantes y al contexto de trabajo. Se han flexibilizado las actividades e introducido la meditación sentada —según la técnica *Vipassana*—, que se practica al final del programa después de haber aprendido

habilidades básicas para mantener la atención consciente.

El material del programa está formado por diez capítulos compuestos por fichas que trabajan cada uno de los temas, en las que los participantes deben pensar y deducir ideas, además de actividades prácticas que se comentan en pequeños grupos. Todas las actividades se realizan de forma práctica; algunas de las más importantes son: mantener la atención en todas las sensaciones corporales cuando se come, hacer un barrido de sensaciones en nuestro cuerpo cuando se está tumbado, centrar la atención en las sensaciones de los pies y el trasero cuando se está sentado, contar ocho mientras se inspira y diez mientras se expira u observar las sensaciones del cuerpo cuando se anda como «muertos vivientes» a lo largo de la clase, entre otras.

Al final del curso se cumplimenta un cuestionario (anexo 1) sobre la opinión que se tiene del mismo con el objeto de seguir mejorándolo, lo que hace que vaya variando y mejorándose dada su alta flexibilidad. Se centra en ejercicios de sensibilización para dar a todos los alumnos una idea de la importancia de mantener la atención consciente, con el fin de que puedan volver a esta práctica cuando ellos quieran a lo largo de su vida (Mindfulness in Schools Project, 2012).

2.1. Aspectos previos a tener en cuenta

Antes de desarrollar el programa conviene aclarar ciertos aspectos importantes a tener en cuenta, claves para la eficiencia del mismo:

1. La implicación y concienciación de la comunidad educativa es clave, en especial la de los docentes. Este programa **debe ser enseñado solo por aquellos docentes que practican *mindfulness*** regularmente, y para ello deben completar previamente un programa de capacitación y entrenamiento en *mindfulness* (por ejemplo, el programa MSBR). Las investigaciones demuestran que la práctica de la atención plena es más eficaz cuando es enseñada por aquellos profesores que han desarrollado con su práctica cualidades de paciencia y tolerancia, entre otras cualidades, como ser capaces de relacionarse empáticamente con sus alumnos. Aquellos que la practican diariamente son más capaces de enseñar con eficacia, centrarse sin distracciones, crear climas tranquilos y ordenados e inducir un mejor comportamiento en sus alumnos (Mindfulness in Schools Project, 2012).

Al igual que un profesor de natación tiene que saber nadar bien para poder enseñar, la enseñanza de *mindfulness* debe estar basada en la práctica regular del que enseña; de lo contrario, se perderá el tiempo y se crearán falsas expectativas en la comunidad educativa. La enseñanza de *mindfulness* no es solo teoría y práctica, es una actitud y una aptitud del docente, y un modelo a seguir.

2. Otro aspecto importante es que este no es un programa estanco y cerrado, está **totalmente abierto a la creatividad del que enseña**, siempre y cuando esté

formado y capacitado para ello. A continuación se presentan todas las sesiones donde se describen diferentes actividades, totalmente flexibles y abiertas al cambio, pues cada grupo de participantes, docentes y circunstancias son diferentes.

3. Se deben **elegir participantes voluntarios y realmente motivados** para este tipo de enseñanza; de lo contrario, el programa tampoco será eficaz, ya que no habrá compromiso de práctica diaria de los participantes. Para ello, hay que concienciar y formar a la comunidad educativa previamente.
4. **No hay que esperar grandes cambios visibles a corto plazo**, ya que el curso es corto y los debates y la práctica breves. Por ello, el objetivo principal es incluir la práctica de *mindfulness* en las escuelas como una herramienta para aquellos que deseen utilizarla y desarrollarla en su hogar y más tarde en sus vidas.

2.2. Desarrollo de las sesiones del programa «Ser-consciente»

A continuación se desgranar todas las sesiones del programa, cada una de las cuales con una duración entre 1,30 y 2 horas una vez por semana.

Primera sesión. N.º 1. Entrenando la mente

1. Objetivos:

- a) Definir y explicar las características de *mindfulness*.
- b) Hacer entender a los participantes cómo la mente se puede y se debe entrenar para ser más felices.
- c) Aprender a identificar los diferentes estados de ánimo en los que nos encontramos.
- d) Explicar la diferencia entre mente y cerebro.
- e) Hacer entender a los participantes el poder de vivir en el presente.

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** *mindfulness*, la mente, el cerebro, el entrenamiento de la mente, los diferentes estados de ánimo y el presente.
- b) **Destrezas y actitudes:** vivir en el presente, ser más conscientes de las situaciones interior y exterior y aumentar la tranquilidad, la calma, la concentración, la empatía y la flexibilidad a la hora de relacionarse y llevar a cabo diferentes tareas.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: concepto de *mindfulness*

El docente explica al alumnado qué es *mindfulness* y qué significa el hecho de vivir en el presente. Para ello, usa un *PowerPoint* presentando varias definiciones según varios autores, por ejemplo, las que se expresan a continuación en la tabla 6.1, lógicamente adaptadas a la edad del alumnado.

A continuación, el docente recomienda algunas lecturas, diferentes dependiendo si los participantes son profesores o alumnos.

1. Para el profesorado:

- a) «Después del éxtasis, la colada». Jack Kornfield. La liebre de marzo (2017).
- b) «*Mindfulness*. Curiosidad y aceptación». Javier García Campayo. Siglantana (2015).
- c) «La práctica de la atención plena». Jon Kabat-Zinn. Kairós (2016).
- d) «El libro del *mindfulness*». Bhante Henepola Gunaratana. Kairós (2017).
- e) «Aprender a practicar *mindfulness*». Vicente Simón. Sello Editorial (2011).
- f) «El milagro de *mindfulness*». Thich Nhat Hanh. Oniro (2014).

TABLA 6.1
Definiciones de mindfulness

Definiciones

Mindfulness significa estar despierto, consciente acerca de lo que nos ocurre. Es una técnica de meditación que implica la práctica de ejercicios cotidianos simples que nos invitan a estar completamente alerta (Thich Nhat Hanh, 2007).

La clave del bienestar físico y mental es tener un equilibrio emocional, y al practicar *mindfulness* buscamos el equilibrio, creamos las condiciones necesarias para ver claramente la realidad que nos rodea y resolvemos problemas que antes no podíamos resolver (Simón, 2011). Cuando se usa de manera efectiva, nos muestra la base necesaria para vivir nuestras vidas de una manera más productiva, consciente y pacífica (Gunaratana, 2012).

La práctica continua de *mindfulness* mejora el funcionamiento del cerebro en diferentes niveles y nos invita a una exploración brillante de lo que significa vivir en este mundo y experimentar el momento con todos nuestros sentidos (Mindfulness in the Schools Project, 2012).

Está científicamente comprobado que cuando experimentamos un estado de plena conciencia, esto fortalece nuestro ser físico, psicológico y social (Siegel, 2010).

Los profesores y estudiantes que han practicado *mindfulness* han demostrado una disminución del agotamiento, un aumento de la compasión y mejoras en la organización del aula, en las tareas del equipo y en las interacciones con los estudiantes y colegas (Burnett, 2010). Este y otros autores proponen la formación

docente como un elemento clave.

FUENTE: López-Hernández (2016).

2. Para el alumnado:

- a) «Tranquilos y atentos como una rana». Eline Snel. Kairós (2018).
- b) «Plantando semillas». Thich Nhat Hanh. Kairós (2017).
- c) «Un bosque tranquilo». Patricia Díaz Caneja. Librería Argentina (2016).

Al final de la actividad se discuten en pequeños grupos diferentes ejemplos de lo que es *mindfulness* y de lo que no es *mindfulness* en la vida diaria. Por último, se ponen en común todas las ideas en gran grupo.

Actividad 2: el cerebro y la mente se entrenan

Con un *PowerPoint* se les muestra a los participantes imágenes de un cerebro haciendo ejercicio y se les explicará que se puede cambiar la forma de nuestro cerebro si practicamos técnicas *mindfulness* (véase figura 6.1).

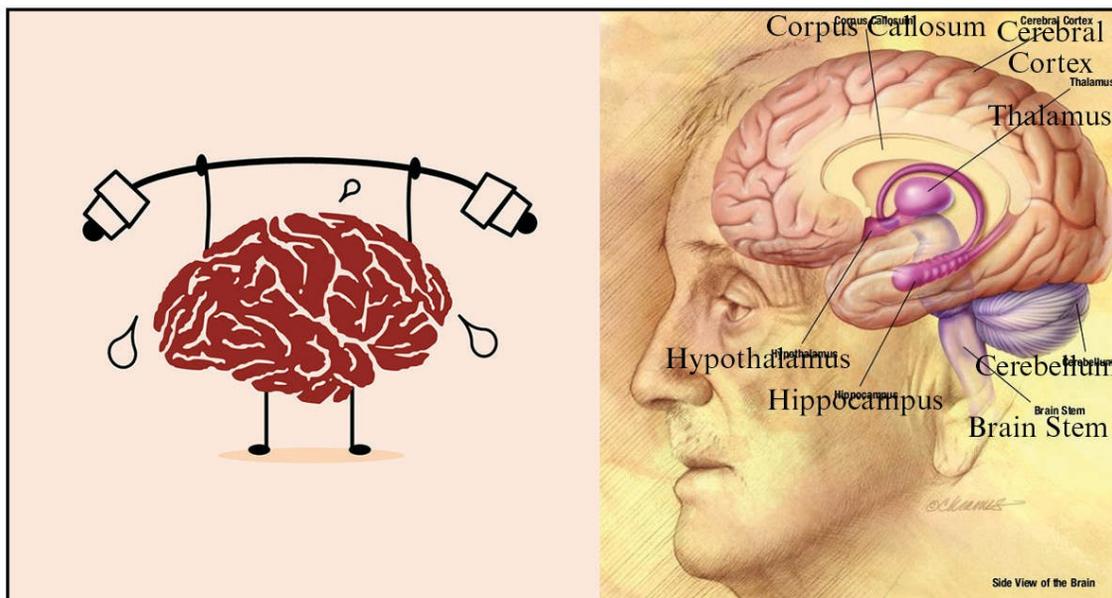


Figura 6.1.—Cerebro humano. (FUENTE: <https://es.wikipedia.org>).

El profesor pregunta cuál es la diferencia entre cerebro y mente. Se comenta en gran grupo que el cerebro es algo físico y está siempre en el mismo sitio, a diferencia de la mente, que es algo no material y no se sitúa en un espacio determinado. Se comenta que varios estudios avalan que el hipotálamo está más desarrollado entre aquellos que

practican la atención consciente de forma regular. Para entenderlo de forma vivencial se ponen en práctica dos técnicas.

En la primera, a los participantes se les solicita que lleven su mente o centren su atención durante 2 minutos en todas las sensaciones físicas en sus manos (calor, presión, dolor o cosquilleo, entre otras), en el exterior (la piel, entre los dedos, entre otras) y en el interior (los huesos, las venas, el movimiento de la sangre dentro de ellas, entre otras).

La segunda técnica consiste en transportar nuestra mente o centrar toda la atención en la respiración —inspirando mientras contamos hasta 6 y expirando mientras contamos hasta 10—. Este ejercicio se realizará durante 1 minuto.

Al final de la actividad se discute en pequeños grupos todas las sensaciones que se han observado y se les pregunta a los participantes si su mente podía estar o no concentrada y durante cuánto tiempo. Por último, se ponen en común todas las ideas en gran grupo.

Actividad 3: los cambios mentales

Se presentan a los participantes varias fotografías con diferentes estados de ánimo (estrés, dolor, enfado y frustración) (véase figura 6.2) y se explica que nuestra mente puede ser nuestra mejor amiga o nuestra peor enemiga. Ello depende de si practicamos o no la atención consciente regularmente.



Figura 6.2.—Los estados de ánimo.

Posteriormente, se comentan las imágenes en gran grupo partiendo de la de cuestión siguiente: «cuando nos sentimos así, ¿qué hacemos?». La mayoría de las personas suele reaccionar contra estos estados de la mente empeorando la situación. Se les explica que en estos instantes deberíamos aceptar el momento tal y como es, entendiendo que son circunstancias pasajeras de la mente. Simplemente, la solución sería centrar nuestra mente en nuestra respiración durante algunos minutos o en las sensaciones físicas de alguna parte de nuestro cuerpo, como se ha realizado en la actividad anterior.

Se comenta en gran grupo qué es lo que habitualmente hacemos en esas circunstancias y si seríamos capaces de realizar dichas técnicas en estos momentos.

Actividad 4: el presente es magnífico

La actividad da comienzo con el visionado de un vídeo de la serie de dibujos animados «Kung Fu Panda (Po)», disponible en *Youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=H7BwWNMFJwE>). Posteriormente, se comenta el vídeo en gran grupo.

4. Materiales que se emplearán: se usarán un ordenador y un proyector para hacer la presentación en *PowerPoint* y visualización del vídeo de *Youtube*.

5. Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente cada actividad descrita.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: al final de cada sesión se solicita a los participantes practicar al menos 10 minutos cada día las técnicas que se están aprendiendo en clase. Para ello, se incluye un cuaderno de registro de las actividades que se realizan en clase, a modo de diario. En él aparecen recogidas las actividades y se deja el espacio necesario para la respuesta, marcar preguntas o registrar datos de evolución, entre otros (véase anexo 3).

Segunda sesión. N.º 2. El poder de la atención consciente

1. Objetivos:

- a) Definir y explicar las características de la atención consciente.
- b) Hacer entender a los participantes los beneficios que conlleva mantener la atención.
- c) Aprender a mantener la atención en un determinado período de tiempo.
- d) Desarrollar actitudes como la exploración, la paciencia, la calma y la curiosidad.

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** *mindfulness*, la atención, el entrenamiento de la mente, la curiosidad, la exploración, la calma y la paciencia.
- b) **Destrezas y actitudes:** mantenimiento de la atención de una manera consciente, desarrollando la curiosidad de lo que estamos observando a través de una actitud paciente, de exploración y detenimiento por algo nuevo y desconocido.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: entrenando nuestra mente salvaje

Esta actividad trata de entrenar nuestro animal interior haciendo entender a los participantes que la mente humana se comporta como un perrito. Se les explica que la mente, por naturaleza, no es capaz de centrarse mucho tiempo en algo en concreto, y se les muestra como ejemplo un vídeo sobre el comportamiento de cachorro (<https://www.youtube.com/watch?v=CFnIRFNclBE>).

A continuación se comenta en gran grupo que, al igual que un cachorro, nuestra mente es revoltosa, nos trae cosas que no necesitamos, hace destrozos en nuestra casa y desordena todo, por ejemplo. Resulta importante que los participantes realicen sus propias aportaciones para que identifiquen e interioricen la situación.

Sin embargo, podemos ayudar a la mente (al cachorro) a estar quieta durante unos segundos, podemos adiestrarla, con firmeza, determinación, paciencia y cariño repetidas veces. Para ello, se practica un ejercicio llamado «Desafío en dos minutos», que consiste en elegir una parte de nuestro cuerpo y centrar la atención allí durante 2 minutos. Se trata de observar detenidamente, con curiosidad, todas las sensaciones físicas (calor, frío, cosquilleo, dolor o presión, entre otras) que encontremos en esa parte del cuerpo.

Cuando la mente se vaya hacia otro lado, la traemos de nuevo a esa parte del cuerpo con cariño, paciencia y amor, al igual que haríamos con un cachorro o con un niño pequeño. Con un reloj, el docente contará los 2 minutos y avisará a los participantes al final del mismo.

Actividad 2: no es lo mismo observar que mirar

En esta actividad se explicará a los participantes la diferencia entre mirar y observar. En nuestra vida diaria tendemos a mirar las cosas sin detenernos demasiado. Sin embargo, vamos a mantener la atención consciente aprendiendo a explorar con detenimiento y con una actitud de curiosidad, a la vez que disfrutamos de lo que hacemos. Cuando miramos, no estamos manteniendo la atención, no estamos explorando con curiosidad y calma eso que miramos; cuando observamos algo con curiosidad y paciencia, estamos poniendo atención.

Para entenderlo en la práctica, vamos a poner un ejemplo con una linterna. Se apagan las luces en el aula y se mueve la linterna en varias direcciones rápidamente, casi sin control. Este sería el ejemplo de cómo es el patrón de nuestra atención, difícil de focalizarse en un punto determinado durante al menos unos segundos.

A continuación, se detiene el foco en un punto determinado y empezamos a explorar lo que estamos viendo de forma detenida y curiosa (el color, la forma, el tamaño, si está en movimiento o es estático, entre otros...). En pequeños grupos, se les pide que hagan lo mismo con un objeto o una parte del cuerpo determinada. Al final de la actividad se comenta en gran grupo todos los matices que hemos encontrado y se les pregunta a los participantes si las personas acostumbramos a observar de esta forma y si han disfrutado de lo que observaban.

Actividad 3: practicando la atención consciente

Esta actividad se inicia dirigiendo la atención a nuestro cuerpo a través de dos técnicas. La primera de ellas consiste en atender a todas las sensaciones físicas que observamos en nuestras manos durante 2 minutos (en el exterior: piel, palma o entre los

dedos; en el interior: huesos, venas o movimiento de la sangre a través de las venas, entre otras). Cuando la mente se vaya a otro lado o perdamos la atención, la devolvemos a las manos con la actitud de paciencia y amor, nunca forzando la mente, ya que obtendríamos el efecto contrario.

A continuación, se repite el mismo ejercicio con los pies. Posteriormente, se seguiría con aquellas zonas en las que tiene lugar nuestra respiración. Por último, se comenta en gran grupo todas las sensaciones que se han percibido y si se ha sido capaz de mantener la atención por unos minutos.

Otra práctica consiste en contar el número de respiraciones que se realizan en un minuto (cada inspiración y expiración cuenta como una). El docente usará un reloj y avisará a los participantes cuando haya finalizado. Finalmente, se comenta en gran grupo el número de respiraciones de cada participante, se analiza por qué se tienen más o menos respiraciones y se discute si es una técnica eficaz y para qué puede servir, entre otros aspectos.

4. Materiales que se emplearán: se usarán un ordenador, un proyector para hacer la presentación en *PowerPoint* y visualización del vídeo de *YouTube*, una linterna y un reloj.

5. Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente cada actividad descrita.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: en casa, se puede contar las respiraciones que se tienen en 1 minuto, antes de empezar los deberes y después de realizarlos. A continuación, se reflexionaría sobre si hay o no diferencias entre una medida y otra. Otra actividad que se puede realizar y registrar en el cuaderno de casa (anexo 3) es elegir cada día una parte del cuerpo y focalizar la mente en sus sensaciones, y después estipular una escala gradual de 0 a 10, siendo las sensaciones imposibles de percibir = 0 y todas las sensaciones muy fáciles de percibir = 10.

Tercera sesión. N.º 3. Calma y tranquilidad

1. Objetivos:

- a) Reconocer cómo la mente es difícil de controlar en muchas ocasiones.
- b) Desarrollar actitudes como la curiosidad, la amabilidad y la tolerancia con nuestra mente.
- c) Aprender a identificar los diferentes estados de nuestra mente (ansiedad, pereza y vitalidad, entre otros).
- d) Aprender a controlar nuestra mente focalizando toda nuestra atención en todas las sensaciones físicas observadas en la parte baja de nuestro cuerpo (desde la cintura hasta los pies)

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** *mindfulness*, mente animal, control mental, sensaciones físicas, curiosidad, calma y amabilidad y el presente.
- b) **Destrezas y actitudes:** desarrollo de una mente curiosa y empática hacia nosotros mismos y hacia lo que nos rodea. Control mental para volver a la calma. Aceptación de lo que nos ocurre y no rechazo. Aumento de la concentración.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: nuestra mente salvaje

La mente se comporta como un animal, es incontrolable por naturaleza. Esta se puede comparar con diferentes animales, por ello se presenta a los participantes tres fotografías que corresponden a tres animales diferentes (chimpancé, elefante e hipopótamo) como en la figura 6.3.



Figura 6.3.—Mente animal.

Una vez presentadas las imágenes, en gran grupo se analizan las características de cada animal y se comparan con nuestra mente. A veces es alocada, como un chimpancé, a veces imparable y poderosa, como un elefante, o perezosa, como un hipopótamo. Se dialoga acerca de lo que hacemos en esos momentos, si reaccionamos a estos estados mentales. La mayoría del tiempo reaccionamos, intentamos evitarlos y cambiarlos, pero debemos entender que son momentos pasajeros que debemos permitir que estén ahí.

Actividad 2: un modelo a seguir

Nuestra mente es como un animal, pero nosotros podemos aprender a mostrar la actitud que muestra David Attenborough en su relación con los animales (<https://www.dailymotion.com/video/x2m0zhaa>).

Tras el visionado del vídeo, se comenta en gran grupo. La actitud de David con los animales es la actitud de curiosidad y amabilidad que debemos tener con nosotros mismos y con todo lo que nos ocurre. David respeta el espacio, no interfiriendo, observando pacientemente, estando con los animales y permitiendo su desarrollo. De

esta manera, si mostramos una actitud de curiosidad, bondad, aceptación y apertura, tendremos más capacidad para manejar las fluctuaciones y los altibajos de nuestra mente.

Actividad 3: calma después de la tormenta

El docente presenta una fotografía de un barco en el mar en el medio de una tormenta (véase figura 6.4).



Figura 6.4.—La tormenta.

La imagen es comentada en gran grupo y se compara con nuestra mente cuando tenemos malos momentos. La mayoría de las personas lucha contra esta tormenta y agrava la situación, porque no puede hacer nada contra la naturaleza. Cuando la tormenta llega, déjala, para, «porque después de la tormenta, siempre llega la calma».

Lo único que se puede hacer mientras tanto es «echar el ancla». Se utiliza esta metáfora para explicar que en esos malos momentos se puede centrar la atención en todas las sensaciones de la parte baja de nuestro cuerpo (desde la cintura hasta los pies) y dejar que la tormenta pase.

Los participantes se sientan en una silla y cierran los ojos. A partir de esta posición se va a sentir el contacto de los pies en el suelo como si se echase el ancla del barco para mantener la calma ante la tormenta. Esta técnica consiste en observar las sensaciones de los pies en el suelo y de los glúteos en la silla mientras se está sentado. Seguidamente, se realiza un barrido de la cintura a los pies y de los pies a la cintura continuamente durante 5 minutos, como si fuera un escáner. Parte por parte, en el exterior (piel) y en el interior (huesos, músculos y venas, entre otros), así como sensaciones físicas de cosquilleo, calor, presión, etc. Cuando la mente se desconcentre, hay que intentar focalizarla de nuevo ahí, con la actitud de David Attenborough.

4. Materiales que se emplearán: se usarán un ordenador y un proyector para hacer

la presentación de las fotografías de los animales y del barco, así como para la visualización del vídeo de David Attenborough.

5. Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente cada actividad descrita.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: en casa se podría practicar la actividad «Calma después de la tormenta» cada noche y apuntar en el cuaderno de notas las sensaciones diferentes que van surgiendo día a día.

Cuarta sesión. N.º 4. Reconociendo la preocupación

1. Objetivos:

- a) Aprender a reconocer cuándo estamos preocupados.
- b) Observar cómo nuestra mente nos engaña.
- c) Entender la relación entre pensamientos, sentimientos y acción.
- d) Reconocer que nuestra mente tiende a exagerar pensando demasiado, algo que llamamos «rumiación» o «efecto bola de nieve».
- e) Aprender a usar otros «modos de mente» (todos los sentidos), no solo el pensamiento o las ideas.

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** la preocupación, el pensamiento repetitivo, el catastrofismo, la rumiación/bola de nieve y otro «modo de mente»: los sentidos.
- b) **Destrezas y actitudes:** aprender a parar la mente cuando está pensando demasiado, desviando nuestra atención a la observación de las sensaciones en el cuerpo; utilización de los sentidos para conocer mejor la realidad que rodea a cada persona y prevención del sufrimiento innecesario, entendiendo que el pensamiento precede todo y se puede parar.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: la mente es una mentirosa

En gran grupo, se hablará del comportamiento de la mente, ya que en la mayoría de las ocasiones esta engaña, interpreta y cuenta historias sobre lo que está pasando; a veces sobre cosas que son verdad, a veces ideas bonitas, pero no reales, y en la mayoría de las ocasiones historias negativas y catastróficas sobre las que se repiensa continuamente. Esto lleva a la preocupación y a la falta de sueño.

El docente puede exponer un ejemplo concreto sobre esta dinámica de preocupación: «Juan va de camino a la escuela, es su primer día de trabajo. En el trayecto imagina que no podrá controlar a sus alumnos, sigue pensando y pensando y la situación se vuelve

catastrófica...». Se comenta en gran grupo el catastrofismo de Juan, la anticipación de un futuro que no existe todavía y de algo que no va a ocurrir.

Posteriormente, se solicita a los participantes que comenten en pequeños grupos otros ejemplos sobre sus propias experiencias catastrofistas.

Actividad 2: la rumiación y el efecto bola de nieve

Esta actividad se inicia explicando al alumnado el efecto de bola de nieve y rumiación. Cuando se tiene una determinada idea y la persona se obsesiona con ella, esta vuelve a la mente una y otra vez, al igual que la comida vuelve del estómago a la boca de los rumiantes continuamente (figura 6.5).



Figura 6.5.—Rumiación.

Lo peor de todo es que, normalmente, las personas lo convierten en algo catastrófico que no es real, al igual que una bola de nieve que cada vez se hace más y más grande y termina aplastando a quien está cerca de ella (figura 6.6).

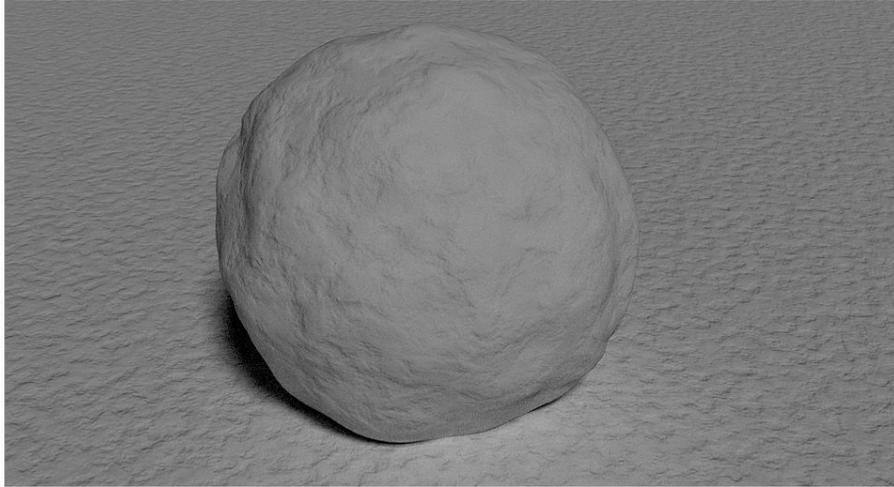


Figura 6.6.—La bola de nieve.

A partir de las dos imágenes, se establece un diálogo en gran grupo sobre vivencias personales. A continuación se visionará un extracto de una película de Woody Allen, un experto rumiante («Hannah and her sister», clip: The Hypochondriac) y se comentará en gran grupo la rumiación del actor cuando el doctor le dice que tiene algo, pero deben hacerle más pruebas (<https://goo.gl/E2SSv5>).

Actividad 3: atendiendo a nuestras sensaciones

El docente explica al alumnado cómo funciona la mente; para ello dibujará un círculo vicioso en la pizarra que explique cómo los pensamientos preceden a los sentimientos, estos a las sensaciones y estas últimas a los actos, de forma interrelacionada. Por ello, sin detenerse en las sensaciones físicas del cuerpo, observándolas sin reaccionar, se puede detener la mente.

Posteriormente, se le plantea al alumnado los dos modos de mente existentes haciendo un esquema en la pizarra: 1) modo pensativo: la mente compara, planea, analiza, juzga, recuerda, etc., y 2) modo sensitivo: la mente ve, saborea, toca, escucha, huele, etc. Al practicar *mindfulness* se utiliza este segundo tipo de mente, que permite escapar de los pensamientos compulsivos.

Para conseguirlo se practicarán dos técnicas. La primera es llamada «6/10» (se ha explicado previamente en la primera sesión). La segunda es denominada «camitación», porque se trata de meditar mientras la persona se encuentra tumbada en la cama. En el aula, se llevará a cabo tumbados en el suelo y se les solicitará a los participantes que observen todo lo que sucede en su cuerpo, en concreto en la parte posterior en contacto con el suelo. Se hace un barrido de cabeza a pies y de pies a cabeza atendiendo a todas las sensaciones físicas, tal y como se ha explicado en los anteriores ejercicios (véase instrucciones de la actividad 3, sesión 3). Este ejercicio se desarrollará durante 10

minutos.

4. Materiales que se emplearán: se usarán un ordenador y un proyector para hacer la presentación de las fotografías y visualización del vídeo y una alfombrilla para tumbarse en el suelo.

5. Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente cada actividad descrita.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: la tarea para casa consistirá en practicar «camitación» cada noche durante 10 minutos a la hora de acostarse, antes de dormir. En el cuaderno de notas se anotará si se ha conseguido realizarlo o no.

Quinta sesión. N.º 5. Estando aquí y ahora

1. Objetivos:

- a) Dejar de reaccionar ante una situación adversa.
- b) Observar lo que le ocurre a cada persona de forma consciente.
- c) Entender que los momentos malos forman parte de la vida de las personas, solo hay que aprender a observarlos y dejar que pasen.
- d) Aprender a responder en vez de reaccionar ante las malas situaciones, cultivando libertad para elegir una respuesta.

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** reacción, respuesta, situación de «autopiloto» y «marioneta» y libertad para responder.
- b) **Destrezas y actitudes:** dejar de reaccionar ante las situaciones adversas que ocurren en la vida diaria, concienciación de lo que está ocurriendo en el momento presente aprendiendo a saborear todas las situaciones y respuesta a las circunstancias eligiendo una opción conscientemente.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: situación «autopiloto» y «marioneta»

Con la ayuda de la imagen de un piloto automático se les explica a los participantes que la mayor parte del día las personas encienden su piloto automático y viven inconscientemente, lo que les impide estar despiertas y disfrutar de las experiencias que se suceden cada día. En esta situación se pierde lo bueno y se tiende a magnificar lo malo que ocurre. A continuación se les muestra la imagen de unas marionetas manipuladas por las «cuerdas de los impulsos» o la inconsciencia (figura 6.7).



Figura 6.7.—No consciencia.

A continuación se establece un diálogo en gran grupo sobre estas situaciones, ofreciendo ejemplos de la vida cotidiana de cada uno.

Actividad 2: comiendo con consciencia

En la vida no todo es bueno y en esta actividad se aprenderá a apreciar y a saborear lo que le gusta a cada uno, a responder sin reaccionar a lo que no gusta y a responder ante las dificultades. Se practica *mindfulness* mientras se come chocolate de una manera muy especial. Se les ofrece a los participantes un trozo de chocolate y se les da instrucciones de cómo deben comerlo: «primero mirarlo, luego, tocarlo y olerlo y, por último, saborearlo, paso a paso, de forma metódica y muy despacio...».

Después se repetirá la misma actuación con un alimento que no suele gustar a la mayoría de las personas, por ejemplo, la guindilla. Durante el proceso se observará todo lo que pasa en el cuerpo, cómo son esas sensaciones y cómo van surgiendo momento a momento, aprendiendo a centrarse en todas las sensaciones físicas que vayan surgiendo.

Posteriormente, se comentará en gran grupo todo lo que se ha ido sintiendo, si es beneficioso comer así o si se va a poder practicar en casa o no, entre otros aspectos.

Actividad 3: libertad para elegir la mejor respuesta

El docente explicará que las técnicas que se emplean constituyen una herramienta que ayuda a saborear el presente y a vivir también con lo malo de forma consciente. Ante un hecho desagradable, se puede cultivar la libertad de elegir una respuesta sin reaccionar negativamente, como se suele hacer de forma habitual. Por ejemplo, al comer algo que gusta, si se hace de forma consciente, se aprende a saborearlo más y, por tanto, a disfrutar más comiendo. Por el contrario, cuando se come algo que no gusta, no se reacciona escupiéndolo o dejándolo de comer, simplemente se explora todas las sensaciones que están surgiendo en el cuerpo y se espera a ver lo que pasa. La mayoría de las veces se descubre que no es tan malo como se imaginaba en un principio y surge la idea de volverlo a probar. Esta reflexión se debatirá en gran grupo para comprobar la

opinión de los participantes.

A continuación se practicará la actividad de «parar y respirar» durante 5 minutos aproximadamente. El docente indicará las siguientes instrucciones al alumnado: «nos sentamos, cerramos los ojos y llevamos toda la atención a nuestros pies. Estamos allí por un tiempo observando todas las sensaciones que surjan. Seguidamente, nos centramos en nuestra respiración, en todas las sensaciones que el aire provoca al entrar y salir y su roce en todos los órganos. Al final, visualizamos nuestro cuerpo desde arriba, tocando el suelo, respirando, estando, siendo...».

4. Materiales que se emplearán: se usarán un ordenador y un proyector para hacer la presentación de las imágenes, tableta de chocolate, pedacitos de guindilla y alfombra para sentarse en el suelo.

5. Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente cada actividad descrita.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: en casa se puede practicar ejercicios como estar sentados en una silla o en la cama, centrándose en la respiración y en las sensaciones de los pies durante 10-15 minutos cada día (actividad «parar y respirar»). En el cuaderno, se anotará si se realiza o no la actividad. Otro ejercicio consistirá en practicar *mindfulness* a la hora de comer diferentes alimentos que gusten y otros que no gusten. Igualmente, se anotará en el cuaderno (anexo 3). Sería ideal también que los participantes lo practiquen con amigos o familiares como una actividad de divertimento.

Sexta sesión. N.º 6. Moviéndome conscientemente

1. Objetivos:

- a) Aprender a ser más conscientes cuando estamos en movimiento.
- b) Aumentar la calma y la confianza en cada uno a través de la atención consciente.
- c) Aumentar el rendimiento en cada tarea viviendo en el presente.
- d) Perder el miedo y el estrés a la vez que se focaliza la atención en las sensaciones físicas del cuerpo que van surgiendo.

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** movimiento consciente, alto rendimiento, no estrés, no miedo en el presente, calma y confianza en uno mismo y fluir en el momento presente
- b) **Destrezas y actitudes:** concienciación cuando se está en movimiento y confianza en uno mismo.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: fluyendo en el momento presente

El docente explicará a los participantes que la práctica de *mindfulness* también se hace en movimiento, pues estando conscientes, se siente el flujo del espacio que rodea al cuerpo cuando se ejecuta una actividad, al igual que un deportista de élite. Así, se les mostrará imágenes de un atleta, un músico y un artista y se comentará que estos obtienen un mayor rendimiento cuando se concentran en su cuerpo al actuar. Es lo que se llama fluir en el presente o «estar en la zona». En este espacio y en este momento solo hay presente, por lo que desaparecen el estrés y el miedo y llegan la calma y la confianza en uno mismo (figura 6.8).



Figura 6.8.—En la zona presente.

A continuación se practicará de nuevo la actividad «parar y respirar» (se ha explicado en la actividad 3 de la sesión 5). Posteriormente, se expondrán en gran grupo todas las sensaciones físicas observadas y el hecho de si se ha estado o no centrado.

Actividad 2: el samurái

El docente recordará los dos modos de mente (se ha explicado previamente en la actividad 2 de la sesión 4). A partir de ahí, se explica lo que es un samurái y se visionará un fragmento del film de Tom Cruise «El último samurái» (clip: no mente <https://goo.gl/BE9hpA>), observando los beneficios de no usar la mente (modo pensamientos) o de aprender a sentir más que a pensar, mientras no nos forzamos en conseguir nuestra meta, sino que nos dejamos fluir de forma delicada con una mente centrada en las sensaciones observadas en los pies y la respiración.

Posteriormente se analizará y se establecerá un diálogo de manera grupal sobre el fragmento del vídeo.

Actividad 3: andamos conscientemente

En esta actividad se les preguntará a los participantes si pueden caminar en el modo mente «sensitiva» y llevar la atención a todas las sensaciones que se tengan en el cuerpo al andar. El docente les explicará que moverse conscientemente es una fuente para alcanzar más rendimiento en el deporte, la música y en cualquier actividad artística. Para ejemplificarlo se visionará un vídeo sobre la práctica de la meditación andando (<https://goo.gl/9Aih63>).

A continuación se procederá a realizar un ejercicio práctico mediante las siguientes instrucciones: «empezamos a andar intentando ser conscientes de todas las sensaciones y movimientos sutiles que nuestro cuerpo realiza para mantener el equilibrio; andamos sin pensar lo que pasa al inicio o en el destino ni en la manera en la que andamos, sino sintiendo cómo andamos, observando todas las sensaciones de nuestro cuerpo, cambiando la velocidad, el ritmo, etc., despacio, sintiendo todas las sensaciones físicas en el cuerpo y disfrutando».

4. Materiales que se emplearán: se usarán un ordenador y un proyector para hacer la presentación de las imágenes y el vídeo.

5. Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente cada actividad descrita.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: en casa se podría andar conscientemente 10-20 metros cada día, observando las sensaciones en pies y piernas. Otro ejercicio sería elegir una tarea de cada día, como ducharnos o recoger la mesa, por ejemplo, e intentar experimentar lentamente y observar cada sensación física. Ambos ejercicios se describirán en el cuaderno de notas.

Séptima sesión. N.º 7. Mirando el tráfico de los pensamientos en mi mente

1. Objetivos:

- a) Aprender a reconocer cómo es el tráfico de los pensamientos en la mente de cada persona.
- b) Aprender a controlar los pensamientos.
- c) Aceptación de los pensamientos y el entendimiento de que estos son pasajeros.
- d) Entender que se pueden elegir los pensamientos que se tienen en la mente.

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** tráfico mental, pensamientos, control mental y efimeridad.
- b) **Destrezas y actitudes:** consciencia del funcionamiento del cerebro y de los pensamientos, reconocimiento y control de los pensamientos, aceptación de los mismos y el entendimiento de que, como todo en la vida, son pasajeros.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: el tráfico en mi mente hoy

El docente presenta dos imágenes a los participantes (sinapsis en el cerebro e intersección de carreteras) (figura 6.9) y les solicita que comenten la relación existente entre ellas.

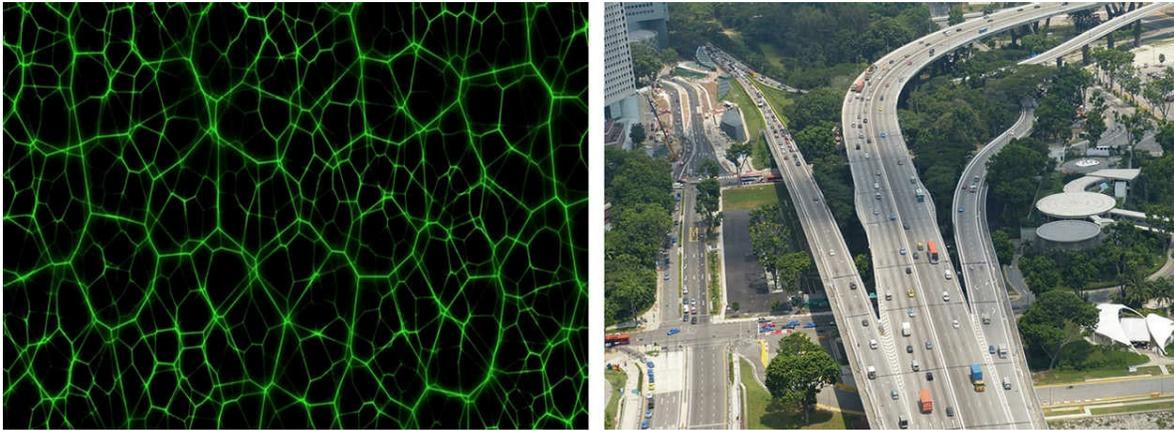


Figura 6.9.—Tráfico mental.

A continuación se les presentará otras imágenes y se les pedirá que las comparen con el tráfico de su mente en el momento presente y en los últimos días (figura 6.10).



Figura 6.10.—Tráfico.

Una vez analizadas y reconocidas las imágenes, se comenta en gran grupo y se ponen ejemplos del tipo de tráfico (pesado, caótico, vacío o ligero, entre otros.) que cada participante está vivenciando. A continuación se les pregunta cómo se relacionan las imágenes con los pensamientos de hoy, ¿los controlas o te controlan?

Actividad 2: la parada del bus

La actividad comienza con la presentación de imágenes de autobuses con ideas positivas y negativas (contento, destrozado o vacío, entre otras) (figura 6.11). Se les pregunta a los participantes qué tipo de autobuses han cogido en los últimos días.



Figura 6.11.—Autobuses.

Posteriormente, se comenta la idea de que los pensamientos, al igual que los autobuses, vienen y van, pero no se está obligado a montarse en el autobús negativo. Así, se solicita a los participantes que identifiquen los pensamientos-autobuses en los que se han montado en los últimos días. Con ello empezarán a concienciarse de que no hay por qué coger el primer autobús que aparezca (figura 6.12), sino que se puede permanecer en la parada mirándolos cómo vienen, pero sin ser arrastrados por ellos. En pequeños grupos, deben escribir en un papel su opinión para comentarla en gran grupo después.



Figura 6.12.—No subo al bus.

Actividad 3: metáforas de nuestro tráfico mental

El docente proyectará a los participantes una serie de imágenes (véase figura 6.13) y les solicitará que elijan aquella que más represente la idea de los pensamientos en su mente en ese momento. Posteriormente, se comentará en gran grupo por qué se ha elegido cada imagen.



Figura 6.13.—Metáforas de nuestro estado mental.

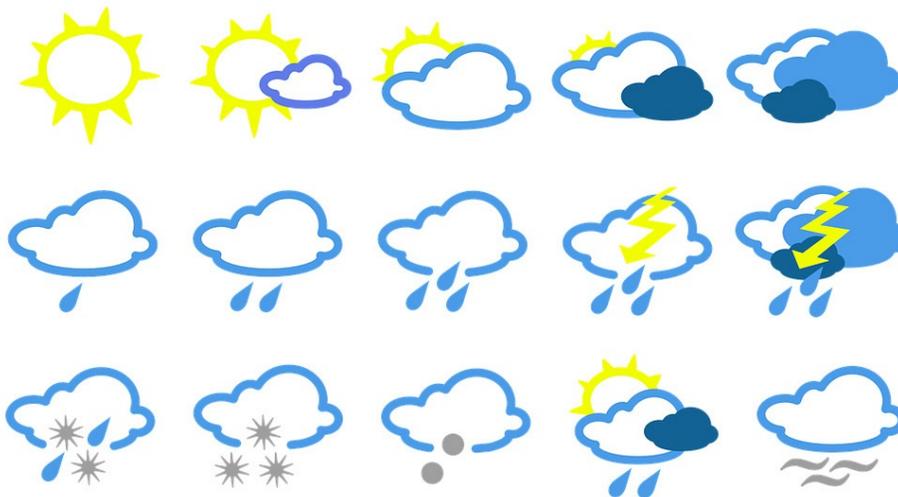


Figura 6.14.—El tiempo.

4. Materiales que se emplearán: se usarán un ordenador y un proyector para hacer la presentación de las imágenes.

5. Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente cada actividad descrita.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: en casa se podría hacer un registro y escribir cada día cómo es el tráfico mental de cada uno, además de reconocer el tipo de autobús que se ha cogido ese día y cuál no (los de pensamientos positivos o los de pensamientos negativos).

Octava sesión. N.º 8. Haciéndose amigo de lo bueno y lo malo

1. Objetivos:

- a) Entender que lo malo ocurre en la vida de cada uno y no se puede evitar.
- b) Entender que el estrés es una anticipación irracional de un peligro, de algo que asusta a las personas, pero no se relaciona directamente con la realidad.
- c) Aprender a reconocer los síntomas del estrés en nuestro cuerpo a largo plazo.
- d) Aceptar y no rechazar el estrés, ya que es algo bueno que ayuda a sobrevivir.
- e) Hacerse amigo del propio estrés y otras dificultades que van surgiendo a lo largo de la vida.

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** estrés, síntomas del estrés, el peligro, la aceptación y la reacción.
- b) **Destrezas y actitudes:** respuesta ante el estrés y supresión de la reacción a las dificultades.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: el estrés

El docente mostrará algunas imágenes de personas estresadas (figura 6.15) y en gran grupo se comentarán las causas que lo pueden provocar (trabajo, estudios, relaciones, falta de tiempo, falta de descanso, miedo, salud, falta de dinero, etc.). A los participantes se les explicará que el estrés es un mecanismo de defensa que prepara a las personas para escapar y salir corriendo de una situación negativa que acecha. El estrés y otras situaciones negativas ocurren, forman parte de la naturaleza humana y no se pueden evitar, solo aceptar que se ha de vivir con ello.

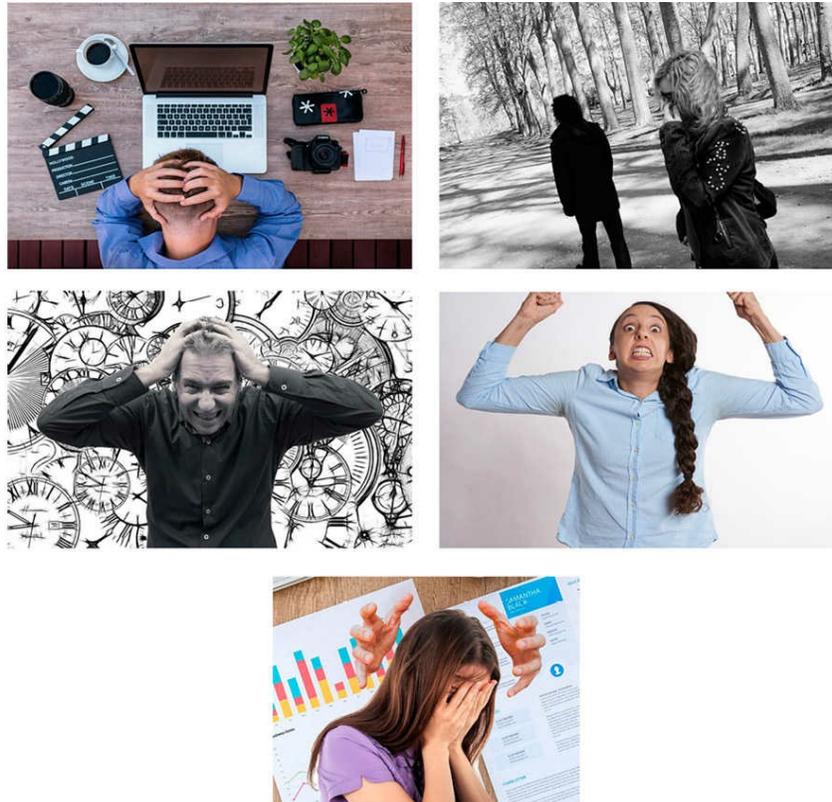


Figura 6.15.—Causas del estrés.

Los participantes reflexionarán sobre por qué se siente estrés y qué situaciones lo suelen provocar. A continuación, el docente indicará a los participantes que debatan en pequeños grupos acerca de todas las manifestaciones que el estrés provoca en su cuerpo a largo plazo. Después, se comentarán las conclusiones en gran grupo. Algunas manifestaciones que aparecerán seguramente estarán relacionadas con: sensación de punzamiento en la parte frontal del cerebro; tensión en los músculos; alta presión sanguínea; aceleración de los latidos del corazón; aceleración de la respiración; ganas de orinar para sentirse más ligeros y correr más; detención de la digestión porque la sangre se dirige a los músculos de los brazos y piernas; sudoración para enfriarse, y liberación de hormonas para que la sangre se vuelva más gruesa y en caso de caída no perder mucha cantidad.

Actividad 2: un cuerpo estresado

Esta actividad consistirá en que los participantes se reúnan en pequeños grupos y comenten acerca de todos los daños que el estrés puede causar en: 1) el cuerpo; 2) la mente, y 3) acciones-consecuencias (pueden utilizar Internet para extraer información). A continuación se exponen las conclusiones obtenidas en gran grupo y se escribirán en una pizarra. Algunas conclusiones que aparecerán en el debate seguramente serán

parecidas a las que se expresan a continuación: en el cerebro: dolor de cabeza, falta de energía e irritabilidad; en la piel: acné y arrugas; en los músculos y huesos: dolor, reducción de la densidad del hueso; en el corazón: funciona más deprisa, se eleva la presión arterial, colesterol y ataque al corazón; en el estómago: náuseas, dolor, punzamiento y quemazón; en el páncreas: diabetes; en los intestinos: diarrea o estreñimiento; en el sistema reproductivo: dolor en la menstruación y falta de deseo sexual en la mujer, e impotencia, falta de deseo sexual y disminución de la producción de esperma en el hombre; en la situación inmune: menos defensas, lo que hace que la persona se recupere más despacio de una enfermedad; en la mente: tristeza, nerviosismo, enfado y depresión, y en los actos-consecuencias: falta de control y claridad mental, lo que posibilita cometer errores, entre otros.

Al final de la actividad el docente proporcionará a los participantes una ficha con una figura del cuerpo humano y les solicitará que marquen con un punto dónde sienten estrés, expliquen qué tipo de sensaciones tienen y cuándo se producen esas sensaciones (anexo 4).

Actividad 3: ¿qué me ocurre cuando siento estrés?

Al inicio de la actividad se explicará a los participantes que el estrés es algo heredado por el ser humano a lo largo de la historia para sobrevivir cuando un peligro acechaba. El estrés está programado en la evolución humana para ayudar, pero normalmente las personas huyen o luchan contra él; sin embargo, el estrés continuado en el tiempo puede dañar y perjudicar a los seres humanos. Posteriormente, se mostrará a los participantes una imagen de hombres cazando un gran animal en la prehistoria y se comentará en gran grupo la diferencia entre un estrés natural evolutivo (estrés por exámenes, por ejemplo) y un estrés creado por nosotros mismos (estrés y miedo por algo que todavía no ha ocurrido y quizá nunca ocurra).



Figura 6.16.—Estrés evolutivo.

Seguidamente, se les pedirá que se pongan de pie y hagan un círculo. El docente tendrá una pelota en sus manos y se la irán pasando de mano en mano hasta que llegue de nuevo a las manos del profesor. Antes de empezar se les explica que la bola es especial y que está cargada con un poco de electricidad. Al mismo tiempo, se les ofrecerán pautas para que mantengan la atención en la parte inferior de sus cuerpos (desde la cintura hasta los pies) y en la respiración; mientras tanto, observarán estas sensaciones de estrés, permitiéndolas estar ahí. Al final de la actividad se comentará en pequeños grupos todas las sensaciones físicas y psicológicas que se han sentido antes de tener la pelota en las manos (miedo, rechazo, sudor, ansiedad o respiración fuerte, entre otras). A continuación, se transmiten las ideas generales en gran grupo y se generaliza a la vida cotidiana. El estrés es miedo y anticipación de un futuro que todavía no existe y que casi nunca llega a ocurrir.

Por último, se leerá un poema de Rumi, «La casa de huéspedes», y se comentará en gran grupo (anexo 5); seguidamente se llevará a cabo la técnica «Parar y respirar» (véase actividad 3, sesión 5).

4. Materiales que se emplearán: se usarán un ordenador y un proyector para hacer la presentación de las imágenes, pizarra, tizas, fichas del cuerpo humano, pelota y el poema de Rumi.

5. Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente cada actividad descrita.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: el curso está finalizando; por tanto, se solicitará a los participantes que practiquen durante la semana la mayoría de las técnicas que han aprendido: 1) sentados como estatuas, sin moverse, observar la respiración durante 10 minutos; 2) contar el número de respiraciones durante 1 minuto; 3) desafío de 2 minutos centrando la atención en todas las sensaciones físicas de una parte del cuerpo; 4) sentados en la silla manteniendo la atención en los glúteos y en los pies durante 9 minutos, y 5) tumbados en la cama —manteniendo la atención en la parte del cuerpo que está junto al colchón— y observando todas las sensaciones durante 9 minutos.

Novena sesión. N.º 9. Protegiéndonos de las adversidades

1. Objetivos:

- a) Aprender una técnica/herramienta que ayudará en los malos momentos.
- b) Entender, a través de la práctica de la meditación, que todas las sensaciones físicas y pensamientos son pasajeros, por lo que se aprende a ser ecuánime.
- c) Ser más conscientes del estado interior, lo que ayuda a conocerse mejor.
- d) Transferir los conocimientos aprendidos a la vida cotidiana y entender cómo funciona la naturaleza en general.
- e) Ser más felices y sufrir menos a largo y corto plazos a través de la aceptación de las cosas como son y no como nos gustaría que fuesen.

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** concentración, sensaciones pasajeras, conocimiento de sí mismo, sufrimiento y felicidad.
- b) **Destrezas y actitudes:** meditación y observación de todas las sensaciones del cuerpo, llegando a entender que son pasajeras, y aprendiendo a ser ecuánime.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: vamos a meditar con consciencia

Para realizar esta actividad, los participantes han debido aprender previamente a focalizar la atención en diferentes partes del cuerpo, a la vez de comprender la importancia y el mecanismo de la atención. Se practica aquí un ejercicio de meditación completa que consiste en hacer un barrido por todas las partes de nuestro cuerpo para observar todas las sensaciones que vayan surgiendo. Los participantes se sentarán en el suelo y el docente les irá indicando dónde tienen que enfocar la mente. Se trata de hacerlo en orden, parte por parte, desde la cabeza hasta los pies y desde los pies hasta la cabeza. Todas las sensaciones físicas que se encuentren en ese recorrido deberán ser reconocidas (calor, frío, presión o picor, dolor, entre otras). Cuando la mente comienza a

pensar, no se puede forzar, hay que volverla a focalizar en esa parte del cuerpo, con delicadeza, paciencia, cariño, etc., y hacerlo tantas veces como sea necesario.

Posteriormente, se escuchará el vídeo «Meditación de escaneo corporal» (<https://goo.gl/kKAdqA>). El objetivo es aceptar lo que pasa dentro de cada persona — ideas y sensaciones— tal y como son y no como desearía cada uno que fueran. Las ideas y sensaciones son pasajeras y así hay que entenderlas. Con la práctica continuada de la meditación, se gana en ecuanimidad y no se queda la persona atrapada en una idea o sentimiento negativo o positivo, ya que se ha de entender que todo es pasajero.

Al final de la actividad se comentará en gran grupo todo lo que se ha sentido, si se ha luchado con la mente, si se cree que es útil en la vida de las personas, etc.

Actividad 2: la crema solar

El docente mostrará a los participantes un vídeo titulado «Sunscream», o crema solar (<https://www.youtube.com/watch?v=sTJ7AzBIJoI>). En él, el cantante Baz Luhrmann hace un paralelismo entre la crema solar y una vida feliz libre de formalismos y convencionalismos. Se puede ser feliz si usa crema solar, pero esta decisión es opción de cada uno. La crema solar sería una metáfora de *mindfulness* que protege contra las adversidades de la vida y que todas las personas son libres de usarla.

4. Materiales que se emplearán: se usarán un ordenador y un proyector para ver los vídeos seleccionados.

5. Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente cada actividad descrita.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: las tareas para casa serán las mismas que las de la semana anterior.

Décima sesión. N.º 10. Punto y final

1. Objetivos:

- a) Repasar y afianzar el conocimiento de las técnicas *mindfulness* que se han aprendido en sesiones anteriores
- b) Identificar las técnicas más útiles para cada uno.
- c) Identificar cuándo y dónde se podrían aplicar estas nuevas habilidades.
- d) Conscienciarse de que la práctica continuada de *mindfulness* es un camino excelente para obtener beneficios personales.

2. Contenidos:

- a) **Conocimientos:** la meditación y sus beneficios, un plan de acción y una práctica continuada de *mindfulness*.

- b) **Destrezas y actitudes:** diseño de un plan de acción para obtener beneficios con la práctica de *mindfulness*.

3. Desarrollo de la sesión:

Actividad 1: repaso

Por último, en la última sesión, el docente repasa y practica algunas de las técnicas *mindfulness* que se han aprendido a lo largo del curso (entre todos deciden cuál quieren practicar en esta clase).

A continuación se comentarán varios aspectos en gran grupo: lo más útil que han encontrado en el curso, identificando a su vez en qué áreas o parte de su vida podrían aplicar sus nuevas habilidades, las dificultades que han hallado, etc.

Actividad 2: la carta

A continuación, el docente solicitará a los participantes que escriban una carta en la que se den consejos a sí mismos sobre cómo aplicar en su vida las habilidades *mindfulness* y, sobre todo, lo que han aprendido en el curso. El docente revisará lo que han escrito y les pedirá que la guarden y la lean después de unos meses.

Por último, se cumplimentará un cuestionario sobre la opinión que se tiene del curso con el objeto de seguir mejorando el programa (anexo 1).

4. Materiales que se emplearán: papel y bolígrafo.

5. Tiempo de duración: 1 hora para la actividad 1, y 30 minutos aproximadamente para la actividad 2.

6. Participantes: entre 10 y 15 participantes como máximo.

7. Tarea para casa: las tareas para casa serán las mismas que las de la semana anterior.

Finalmente, cabe señalar que en la **evaluación** de las diferentes sesiones del programa se tendrán en cuenta dos modalidades:

- a) **Continua:** esta evaluación será llevada a cabo mediante la observación del docente sobre lo que va ocurriendo en cada una de las actividades. Para ello cumplimentará una ficha de evaluación de actividades (anexo 2).
- b) **Final:** esta evaluación tendrá lugar a través del cuestionario que los participantes cumplimentarán al final de programa (anexo 1).

3. CONCLUSIONES

Con todo ello, el programa «Ser-Consciente» pretende sensibilizar a los participantes sobre la importancia de mantener la atención consciente en su vida diaria, rendir más en sus tareas, disfrutar más de las actividades de ocio y conseguir relaciones más positivas y empáticas con los demás.

Todas las actividades presentadas anteriormente potencian la creatividad, la competencia o capacidad personal (entendida como agencia) y la concentración en las clases y exámenes. Así pues, cuando estamos más presentes, somos más conscientes y, por tanto, capaces de abordar situaciones desde una perspectiva novedosa y sacar mayor partido de los contenidos aprendidos y de la vida en general.

7

Mirando hacia el futuro conscientemente

LARA LÓPEZ HERNÁEZ

En el último capítulo se hace una reflexión de lo que significa más concretamente la atención consciente y la necesidad de su práctica en nuestra sociedad actual. La atención consciente, practicada regularmente, puede cambiarnos individual y colectivamente. Sin embargo, ¡mucho cuidado!, porque es un trabajo de fondo que requiere formación y maduración personal, entre otros aspectos importantes que se comentan a continuación.

1. JUSTIFICACIÓN

No cabe duda de que, después de haber realizado un análisis exhaustivo de diferentes investigaciones nacionales e internacionales y viendo todos los resultados que conlleva la puesta en marcha de estos programas *mindfulness* en diferentes contextos, esta práctica resulta muy atractiva en nuestras vidas personales y profesionales. Vidas con prisas, preocupaciones constantes y de impersonalidad en las relaciones humanas, necesitan detenerse por un momento para verse reflejadas en un espejo. Sin embargo, tememos que enfrentarnos a nuestro reflejo, porque la imagen vista no es la que deseamos ver: una sociedad cansada, demacrada, obsesionada por la productividad y la economía.

Al otro lado del espejo, como diría Carroll, se desencadena una encarnizada partida de ajedrez, planteándose el sentido existencial de la propia sociedad que no vive en el presente, encontrándose ensimismada en constantes rumiaciones sobre el pasado y el futuro. Esta partida necesita un tiempo muerto, una parada, un momento para tomar conciencia plena del sendero por el que camina, y que nos lleva hacia un futuro incierto. Así pues, tanto la tradición budista como la investigación empírica evidencian *mindfulness* como una práctica necesaria en este momento trascendental en el que vivimos actualmente.

2. EL MARAVILLOSO PODER DE LA CONSCIENCIA

La atención consciente es una de las armas más poderosas que tiene el ser humano, ya que nos cambia a nosotros mismos, nos hace más compasivos, más empáticos y, con ello, podemos cambiar el mundo a mejor. Es una técnica muy simple de practicar, ya que es solo cuestión de aprender a dirigir nuestra atención a la experiencia del momento, a lo que estamos haciendo ahora, con la curiosidad de una mente abierta e infantil, sin

prejuicios, dejando a la vez de lado las preocupaciones por lo que ha ocurrido o puede ocurrir mañana.

Al vivir el presente, nuestra experiencia del momento pasa por unos filtros que nos ayudan a organizar la información en agradable o desagradable, interesante o aburrida y útil o inútil, entre otros aspectos; y nuestra mente se conecta con nuestro cuerpo y toda su información: síntomas de estrés o pistas sobre emociones que impulsan nuestro comportamiento. Si estamos alerta a estas pistas que el cuerpo nos ofrece, podremos detener a tiempo nuestras reacciones, que son negativas en la mayoría de los casos. Si la práctica se hace más continua, en diferentes momentos del día o la semana, se llega a comprender que cualquier sentimiento o pensamiento que tenemos en un momento dado desaparece de repente y ya no vuelve a ser igual.

Así pues, nos damos cuenta de que todo está en continua transformación y cambio, lo que nos ayuda a entender la realidad en la que vivimos de forma más objetiva, aceptarla tal y como es y no como nosotros queremos que sea. Este estado de aceptación y no reacción es importantísimo en la vida diaria, en constante interacción con los demás: con nuestros hijos, padres o compañeros de trabajo, por ejemplo. La práctica de la atención consciente ayuda a que nuestra vida mejore sustancialmente, alcanzando un mayor bienestar y la idea de no querer demostrar nada a nadie, pues todo está bien.

2.1. Cuidado, no es fácil entender su alcance

Sin embargo, la práctica de *mindfulness* también es difícil, pues requiere de maduración personal para entender su alcance, y de mucha constancia en la práctica. Aprender a traer la mente al momento presente no es fácil en la práctica, pues la mente siempre está vagando fácilmente. Con el tiempo, se aprende gradualmente a sostener y centrar la atención, utilizando para ello la respiración como ancla para hacer volver a la mente al momento presente. Así, se aprende a ser menos impulsivo y reactivo y a examinar los pensamientos más amable y racionalmente, modificando poco a poco los patrones mentales y de comportamiento que crean estados mentales negativos, como el estrés, la ansiedad, la preocupación y la depresión.

No es fácil para una mentalidad occidental observar sin juzgar y aceptar lo que está sucediendo —estados internos como pensamientos, emociones, sensaciones físicas o lo que ocurre en el mundo exterior—, principalmente si es negativo. Esta mentalidad juzgadora tiende a centrarse en una conversación fascinante, en una película maravillosa, en un sentimiento de amor o en un paseo en la naturaleza. Sin embargo, aunque este tipo de experiencias son enormemente valiosas, calmantes, revitalizantes y nos ayudan a sentirnos en paz con nosotros mismos y con el mundo, solo son transitorias, no ocurren siempre en nuestra vida cotidiana y no aparecen en momentos de estrés, tensión o tristeza.

Da igual lo erudito y entusiasta que el lector de este libro pueda llegar a ser sobre

mindfulness. Si no lo practica, no entenderá realmente la profundidad de todas estas palabras, ni creará en el largo alcance y profundidad de la práctica, y mucho menos debería tener la osadía de enseñarlo, ya que estará engañando a sus estudiantes, a toda la comunidad y a sí mismo.

2.2. Cuidado, aspectos importantes a tener en cuenta

Antes de terminar es importante clarificar algunos aspectos sobre *mindfulness* para no crear falsas expectativas entre los que van a practicar y enseñar:

1. *Mindfulness* se ha desarrollado sobre una base budista; sin embargo, es totalmente secular y su práctica puede ser llevada a cabo por cualquier persona de cualquier religión y cultura. Por tanto, es una práctica desprovista de todo dogma y sectarismo. Como educadores, siempre debemos preservar esta idea, la idea de universalidad de la técnica, y no mezclarla con ideales religiosos, culturales o de cualquier índole, ya que: 1) no podrá ser practicada por todo el mundo, y 2) no tendrá la misma efectividad, en tanto que es solo una técnica de reobservación sin juzgar, y mezclarla con ideales abstractos de cualquier tipo distorsionará el entendimiento sobre la sencillez y la objetividad de la técnica.
2. *Mindfulness* es un método que consiste en ponerse en contacto con lo que realmente está sucediendo en la mente y en el cuerpo en el momento presente, tal y como sucede. Por tanto, no hay que mezclarlo con otro tipo de técnicas o métodos como las visualizaciones, ya que cuando visualizamos estamos imaginando algo que no es real y estamos dejándonos llevar por nuestra mente a otras dimensiones, todo lo contrario a la idea de la atención plena en el momento presente y real.
3. La práctica de *mindfulness* tampoco es una terapia, y no está diseñada para hacer frente a graves problemas de salud mental, a pesar de que puede ser de gran ayuda con algunos estados emocionales difíciles —estrés, depresión o ansiedad— y otras problemáticas, como se ha demostrado en los estudios realizados entre participantes con necesidades educativas. Los educadores que van a enseñarla deben entender que tampoco es una técnica de relajación, está muy lejos de ello; en todo caso, es una práctica disciplinaria que ayuda a ser conscientes de nuestra agitación y a aceptarla desde el entendimiento de que todo es pasajero.
4. La práctica de *mindfulness* no es obligatoria, ni así debe imponerse en los centros educativos, de lo contrario, será poco eficaz. Solo alumnos motivados y preparados madurativamente deben tener acceso a los programas, así entenderán la profundidad de la técnica y obtendrán buenos resultados; y lo mismo con docentes y resto de la comunidad educativa. Por ello, la concienciación y la formación previas de la comunidad educativa antes de la puesta en marcha de estos

programas es crucial.

5. Al igual que los objetivos que persigue la técnica *mindfulness*, los programas deben ser flexibles y abiertos al cambio. Deben estar diseñados de forma muy generalista, para que sea el educador, ya experto en materia, el que lo adapte a sí mismo y a la población participante —padres, profesores y alumnos— dentro de un amplio rango de edad y con unas determinadas características. De lo contrario, estos programas tampoco serán eficaces y estaremos creando de nuevo falsas expectativas.
6. El tiempo dedicado a la práctica de la atención plena no tiene que ser largo para mostrar beneficios, ya que, en pocos días, ha demostrado reducir la ansiedad, la depresión, la ira o la fatiga, entre otros. Sin embargo, los cambios más importantes y profundos se producen a largo plazo; así pues, el aumento en la densidad de materia gris en áreas del cerebro que se relacionan con un mejor aprendizaje o una mayor capacidad de memoria, autoconciencia, compasión e introspección son fruto de mucho tiempo de práctica. Por ello, la práctica debe continuar después de acabar el programa de formación más allá del centro escolar, para encontrar así todos estos beneficios.
7. Al ser programas «vivos», flexibles y totalmente abiertos al cambio, la investigación sobre estos programas debe estar a la altura. Hay que mejorarla con el fin de mejorar también la aplicación y los programas en sí. Cuanto más preciso sea el conocimiento sobre los resultados —positivos o no— de un programa entre una población determinada, mayor será la efectividad de su puesta en marcha, en tanto que no se crearán falsas expectativas ni pérdida de tiempo y dinero en algo que no funciona al nivel que debiera.
8. El que enseña es el modelo a seguir, por ello, los docentes que van a enseñar deben obligatoriamente realizar una formación previa, y practicar *mindfulness* regularmente en sus vidas. Las investigaciones demuestran que la atención plena es más eficaz cuando es enseñada por aquellos que saben cómo hacerlo y tienen, además, cualidades adecuadas como una mente abierta, amabilidad, aceptación, empatía, confianza y paciencia, entre otras actitudes y aptitudes del estilo. Estos docentes crean climas tranquilos y ordenados en clase e inducen con su modelo un mejor comportamiento en sus estudiantes. Estos cambios, son aún más positivos entre aquellos docentes que practican en casa regularmente. Por tanto, si eres docente y no practicas *mindfulness*, por favor, no lo enseñes.
9. Si, además, eres un docente comprometido, deberías investigar sobre el programa que estás llevando a cabo con el fin de mejorarlo. Pero debes tener mucho cuidado y formarte previamente. Deberías desarrollar ciertas aptitudes y actitudes propias de la atención consciente también como investigador, para saber más concretamente qué medir, por qué y para qué, con el conocimiento necesario para entender todas las posibilidades que ofrece la técnica y, por tanto, su investigación

e infinitos resultados.

3. CONCLUSIONES

La técnica de la atención consciente es una herramienta que, practicada individual y colectivamente, puede cambiar el mundo. Las personas que la practican regularmente se vuelven más compasivas, más justas y empáticas con el sufrimiento de personas, de animales y del ecosistema en general. Este cambio colectivo de conciencias podría detener la destrucción de la Tierra —por la contaminación y el desgaste de la capa de ozono—, las guerras o nuestro actual sistema económico, por ejemplo, en el que hay más competición que cooperación. Sin embargo, no es fácil dejar de juzgar de repente y aceptar las cosas como son cuando estamos atravesando momentos difíciles. Este estado de sabiduría o conocimiento requiere de mucha práctica, para lo que se necesita un determinado nivel de maduración en la consciencia.

Hay que tener cuidado con estos aspectos: *a)* no confundir una técnica de reobservación con ideales culturales o religiosos ni con otras técnicas de meditación, como las visualizaciones, por ejemplo, o con terapias de relajación; *b)* no verse obligado a practicar o enseñar forzosamente sin haber alcanzado un nivel adecuado de entendimiento y motivación, de lo contrario, no habrá efectos; *c)* si practicas después de haber aprendido la técnica, hazla tuya, adáptala a tus características, y si la enseñas, intenta adaptarla a los participantes y al contexto; *d)* no esperes grandes resultados a corto plazo, es un trabajo de fondo y, como todo lo valioso en la vida, conlleva esfuerzo; *e)* no enseñes ni investigues sin haberte preparado y practicado antes, y *f)* nunca enseñes solo por dinero, pues no te centrarás en los objetivos realmente importantes y los resultados no serán óptimos.

¡Cuidado, mucho cuidado!, debes ser muy sensato al practicar y enseñar la técnica de la atención consciente, de lo contrario estaremos vendiendo humo. El despertar de nuestra consciencia es nuestra salvación como seres humanos, y este libro pretende ser una semilla importante para comenzar a despertarla desde las primeras etapas de vida, e implementarla en el currículo académico de los centros educativos.

Bibliografía

- Abril, M. (2013). Mindfulness y tercera edad Prolepsis, *Revista de Psicología de contenido científico y colegial*, 14, 37-44. Recuperado de: http://www.copcyf.es/oldi/imagenes/revistas/4_prolepsis14.pdf
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago de Chile: PREAL-CINDE.
- Aguilera, P. (2017). El programa «Escuelas despiertas». En *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación* (pp. 275-290). Madrid: Alianza Editorial.
- Ahmadpanah, M., Akbari, T., Akhondi, A., Haghghi, M., Jahangard, L., Sadeghi Bahmani, D., Bajoghli, H., Holsboer-Trachsler, E. y Brand, S. (2017). Detached mindfulness reduced both depression and anxiety in elderly women with major depressive disorders. *Psychiatry Research*, 257, 87-94. DOI: 10.1016/j.psychres.2017.07.030
- Alarcón, J. M. (2017). Atención plena (Mindfulness): un quehacer cotidiano evangélico. *Educadores: revista de renovación pedagógica*, 263, 44-56.
- 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.
- Almansa, G., Budía, M.^a A., López, J. L., Márquez, M.^a J., Martínez, A. I., Palacios, B., Peña, M.^a M., Santafé, P., Zafra, F., Fernández, E. y Sáenz, P. (2014). Efectos de un programa de *Mindfulness* sobre variables motivacionales y psicológicas en Educación Primaria. *E-motion. Revista de educación, motricidad e investigación*, 3, 120-133.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2011). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Alzina, R. y Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers*, 38(1), 58-65.
- Amihai, I. y Kozhevnikov, M. (2014). Arousal vs. Relaxation: A Comparison of the Neurophysiological and Cognitive Correlates of Vajrayana and Theravada Meditative Practices. *PLoS ONE*, 9(7), e102990. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102990>
- Anadón, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de burnout en el currículo de formación inicial de maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 197-220.
- Anand, U. y Sharma, M. P. (2014). Effectiveness of a *Mindfulness*-based stress reduction program on stress and well-being in adolescents in a school setting. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 17-22.
- Araya, C. y López, G. (2011). *Mindfulness*, pasos hacia un consumo consciente. *Revista*

- Economía Global e Gestão, 16(3), 75-89.*
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). Programa «Aulas felices». *Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: SATI.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology Science and Practice, 10(2)*, 125-143. DOI: 10.1093/clipsy.bpg015
- Baer, R. A., Smith, G. T. y Allen, K. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment, 11(3)*, 191-206.
- Baer, R. Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. y Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13(1)*, 27-45. DOI: 10.1177/1073191105283504
- Barnes, V. A., Bauza, L. B. y Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes, 1(10)*. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC155630/>
- Barnes, V. A., Treiber, F. A. y Davis, H. (2001). Impact of transcendental meditation on cardiovascular function at rest and during acute stress in adolescents with high normal blood pressure. *Journal of Psychosomatic Research, 51*, 597-605.
- Baron, A. P. (2011). *Vida y enseñanza de Buda*. Publicación del Bosque Therevada (digital). Recuperado de: http://www.budismolibre.org/docs/libros_budistas/Anton_P_Barun_Vida_y_enseñanza
- Barrett, C. J. (2017). Mindfulness and Rehabilitation: Teaching Yoga and Meditation to Young Men in an Alternative to Incarceration Program. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 61(15)*, 1719-1738. DOI: 10.1177/0306624X16633667
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. y Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review, 13(1)*, 34-45.
- Beck, A. R., Verticchio, H., Seeman, S., Milliken, E. y Schaab, H. (2017). A mindfulness practice for communication sciences and disorders undergraduate and speech-language pathology graduate students: Effects on stress, self-compassion, and perfectionism. *American Journal of Speech-Language Pathology, 26(3)*, 893-907. DOI: 10.1044/2017_AJSLP-16-0172
- Bei, B., Byrne, M. L., Ivens, C., Waloszek, J., Woods, M. J., Dudgeon, P., ... y Allen, N. B. (2013). Pilot study of a Mindfulness-based, multi-component, in-school group sleep intervention in adolescent girls. *Early intervention in psychiatry, 7(2)*, 213-220.
- Benn, R. (2004). *Modifies Mindful Attention Awareness Scale*. Documento inédito.
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S. y Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48(5)*, 1476-1487.
- Benson, H., Lehmann, J. W., Malhotra, M. S., Goldman, R. F., Jacobs, G. D. y Hopkins, P. J. (1990). Three case reports of the metabolic and electroencephalographic changes

- during advanced Buddhist meditative techniques. *Behavioral Medicine*, 16, 90-95.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. y Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L. y Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(5), 855-866.
- Bishop, S. R., Lau, M., Segal, Z., Anderson, N., Abbey, S. y Devins, G. et al. (2003). Development and validation of the Toronto Mindfulness Scale. Trabajo no publicado.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S. L., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J. y Segal, Z. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. DOI: 10.1093/clipsy.bph077
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 95-114.
- Black, D. S., Milam, J. y Sussman, S. (2008). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124(3), 532-541.
- Blakamore, J., Berenbaum, S. y Liben, L. (2009). *Gender development*. Clifton: Psychology Press.
- Blakamore, S. J. y Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207.
- Bluth, K., Gaylord, S., Nguyen, K., Bunevicius, A. y Girdler, S. (2015). Mindfulness-based stress reduction as a promising intervention for amelioration of premenstrual dysphoric disorder symptoms. *Mindfulness*, 6(6), 1292-1302.
- 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, 47-59.
- Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S. y Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 36(2), 193-209.
- Bohlmeijer, E., Peter, M., Fledderus, J., Veehof, M. y Baer, R. (2011). Psychometric properties of the five facet Mindfulness questionnaire in depressed adults and development of a short form. *Assessment*, 17, 308-320.
- Bootzin, R. R. y Stevens, S. J. (2005). Adolescents, substance abuse, and the treatment of insomnia and daytime sleepiness. *Clinical psychology review*, 25(5), 629-644.
- Borges, J. L. y Jurado, A. (1976). *Qué es el budismo*. Libros Tauro. Recuperado de: www.LibrosTauro.com.ar
- Brazier, D. (1995). *Zen therapy*. Londres: Constable.
- Brazier, D. (2013). Mindfulness reconsidered. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 15(2), 116-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13642537.2013.795335>
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H., Rocha, T., Fisher, N. E. y Gold, J. (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.
- Broderick, P. C. y Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: An intervention to foster *Mindfulness* in adolescence. *New Directions for Student Leadership, 142*, 31-44.
- Broderick, P. C. y Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a *Mindfulness* curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion, 2*(1), 35-46.
- Brown, K. y Ryan, R. (2003). The benefits of being present: *Mindfulness* and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848.
- 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.
- Buchheld, N., Grossman, P. y Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (vipassana) and meditation-based psychotherapy: the development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research, 1*, 11-34.
- Buitron, V., Hill, R. M. y Pettit, J. W. (2017). Mindfulness Moderates the Association Between Perceived Burdensomeness and Suicide Ideation in Adults With Elevated Depressive Symptoms. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 47*(5), 580-588. DOI: 10.1111/sltb.12314
- 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*, 133-144.
- Burke, M. M., Chan, N. y Neece, C. L. (2017). Parent perspectives of applying mindfulness-based stress reduction strategies to special education. *Intellectual and Developmental Disabilities, 55*(3), 167-180. DOI: 10.1352/1934-9556-55.3.167
- Burnett, R. (2009). *Mindfulness in Schools. Learning lessons from the adults-Secular and Buddhist Report*. Disponible en: <http://westallen.typepad.com/files/Mindfulness-in-schools-burnett.pdf>
- Burnett, R. (2011). *Mindfulness* in schools: Learning lessons from the adults, secular and Buddhist. *Buddhist Studies Review, 28*, 79-120.
- Cabañas, A., Romero, N. y Sánchez, M. (2017). Efectividad de la práctica mindfulness en la disminución de la ansiedad. *Metas de enfermería, 20*(2).
- Campion, J. y Rocco, S. (2009). Minding the mind: The effects and potential of a school-based meditation programme for mental health promotion. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*(1), 47-55.
- Carboni, J. A. (2012). *The impact of Mindfulness training on hyperactive behaviors demonstrated by elementary age children with a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder*. Georgia State University: ProQuest.
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E. y Farrow, V. (2008). The

- assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15(2), 204-223. DOI: 10.1177/1073191107311467
- Carr, A., Finnegan, L., Griffin, E., Cotter, P. y Hyland, A. (2017). A Randomized Controlled Trial of the Say Yes to Life (SYTL) Positive Psychology Group Psychotherapy Program for Depression: An Interim Report. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 47(3), 153-161. DOI: 10.1007/s10879-016-9343-6
- Chadwick, P., Hember, M., Mead, S., Lilley, B. y Dagnan, D. (2005). *Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Mindfulness Questionnaire*. Documento inédito.
- Chambers, R., Lo, B. C. y Allen, N. B. (2008). The impact of intensive *Mindfulness* training on attentional control, cognitive style, and affect. *Cognitive therapy and research*, 32(3), 303-322.
- Chien, W. T., Bressington, D., Yip, A. y Karatzias, T. (2017). An international multi-site, randomized controlled trial of a mindfulness-based psychoeducation group programme for people with schizophrenia. *Psychological Medicine*, 47(12), 2081-2096. DOI: 10.1017/S0033291717000526
- Coffey, K. A. y Hartman, M. (2008). Mechanisms of action in the inverse relationship between *Mindfulness* and psychological distress. *Complementary Health Practice Review*, 13(2), 79-91.
- Compas, B. E., Conner Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Córdova, A. (2000) (trad.). Aspectos fundamentales del budismo. Recuperado de: <http://files.silenciomental.webnode.com/200000217-d523dd61d9/Libros%20web%20fundamentos%20del%20budismo.pdf>
- Costello, E. y Lawler, M. (2014). An Exploratory Study of the Effects of *Mindfulness* on Perceived Levels of Stress among School-Children from Lower Socioeconomic Backgrounds. *International Journal of Emotional Education*, 6(2), 21-39.
- Crane, R., Soulsby, J., Kuyken, W., Williams, J. y Eames, C. (2012). The Bangor, Exeter y Oxford *Mindfulness*-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI-TAC) for assessing the competence and adherence of *Mindfulness*-based-class-based teaching. Reino Unido: Universidad de Bangor.
- Crossley-Holland, O. (2013). Could Meditation be the answer to exam nerves? «Mindfulness» is the latest big thing in schools. What is it and why is it so popular? En *The Guardian*. Disponible en <http://www.guardian.co.uk/education/2013/mar/04/mindfulness-based-stress-reduction-meditation#ixzz2UhyeV4AP> (consultado el 2 de junio de 2017).
- Davidson, R. J. e Irwin, W. (1999). The functional neuro-anatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Science*, 3, 11-21.
- Davidson, R. J., Kabat Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F. y Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by *Mindfulness* meditation. *Psychosomatic medicine*, 65(4), 564-570.

- Demarzo, M. M. P., 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, 1-8.
- Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R. Cuestionario de 90 síntomas revisado. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Dickinson, J., Friary, P. y McCann, C. M. (2017). The influence of mindfulness meditation on communication and anxiety: A case study of a person with aphasia. *Aphasiology*, 31(9), 1044-1058. DOI: 10.1080/02687038.2016.1234582
- Dimidjian, S. y Linehan, M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 166-171. DOI: 10.1093/clipsy/bpg019
- Dival, S. y Radovick, S. (2008). Pubertal development and menarche. *Annals of the Nueva York Academy of Sciences*, 1135, 19-28.
- Dixon et al. (2005). Accelerating cognitive and self-development: Longitudinal studies with preschool and elementary school children. *Journal of Social Behavior and Personality*, 17, 65-91.
- Dryden, W. y Still, A. (2006). Historical aspects of Mindfulness and Self-Acceptance in Psychotherapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 24(1), 3-28.
- Eberth, J. y Sedlmeier, P. (2012). The effects of *Mindfulness* meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, 3(3), 174-189.
- Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. y Hugh-Jones, S. (2017). Teaching *Mindfulness* to Teachers: a Systematic Review of Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 1-14.
- Evans, S., Ferrando, S., Findler, M., Stowell, C., Smart, C. y Haglin, D. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(4), 716-721.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Feldman, G. C., Hayes, A. M., Kumar, S. M. y Greeson, J. M. (2003). Clarifying the construct of mindfulness: Relations with emotional avoidance, over-engagement, and change with mindfulness training. Paper presented at the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Boston, MA.
- Feldman, G. C., Hayes, A. M., Kumar, S. M., Greeson, J. M. y Laurenceau, J. P. (2004). *Development, factor structure, and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale*. Documento inédito.
- Feldman, G. C., Hayes, A. M., Kumar, S. M., Greeson, J. M. y Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and Emotion Regulation: The Development and Initial Validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathological Behavioral Assessment*, 29, 177-190. DOI: 10.1007/s10862-006-

- 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.
- Felver, J. C., Celis de Hoyos, C., Tezanos, K. y Singh, N. (2016). A systematic review of *Mindfulness*-based interventions for youth in school setting. *Mindfulness*, 7(1), 34-45.
- Fernández, E. (2017). «Mindfulness», liderazgo y empresa: cómo mejorar el rendimiento, el bienestar y las relaciones. *Harvard Deusto Business Review*, 267, 44-52.
- Fernández, M. y Terrén, E. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de educación*, 345, 15-21.
- Flook, L. et al. (2010). The effects of mindful awareness practices on executive function in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/0bf4/59d3fffb6d8ab1290b4cbef42d01fb35cf8d.pdf>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. y Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a *Mindfulness*-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. Doi: 10.1037/a0038256
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. y Davidson, R. J. (2013). *Mindfulness* for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. y Davidson, R. J. (2013). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a *Mindfulness*-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., ... y Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95.
- Forman, E. M. y Davies, P. T. (2003). Family instability and Young adolescent maladjustment: the mediating effects of parenting quality and adolescent appraisals of family security. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1), 94-105.
- Franco, C. (2009). *Meditación fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- Franco, C., De la Fuente, M. D. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*Mindfulness*) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Franco, C., Mañas, I. y Justo, E. (2010). Mejora en algunas dimensiones de salud percibida en pacientes con fibromialgia mediante la aplicación de un programa de meditación *Mindfulness*. *Psychology, Society & Education*, 2, 117-130.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J. y Gallego, J. (2010). The applications of *Mindfulness* with students of secondary school: Results on the academic performance, self-concept and anxiety. *Knowledge Management, Information Systems, E-Learning and Sustainability Research*, 1, 83-97.

- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., Moreno, E. y Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a *Mindfulness* training program. *The Spanish journal of psychology*, 13(2), 655-666.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T. y Metz, S. (2015). The effectiveness of *Mindfulness*-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208-216.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gamella, D. J. (2016). Proyecto MeCUCC: atención plena para una educación integral. *Pulso: revista de educación*, 39, 255-280.
- García Campayo, J., Modrego, M. y Demarzo, M. (2017). Eficacia de *Mindfulness* en el alumnado. En J. García Campayo, M., Demarzo, M. y Modrego (coords.). *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación* (pp. 133-161). Madrid: Alianza Editorial.
- Germer, C. K. (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. En C. K. Germer, R. D. Siegel y P. R. Fulton, (eds.). *Mindfulness. What Is It? What Does It Matter?* (pp. 3-27). Nueva York: Guilford Press.
- Germer, C. K. y Siegel, R. D. (eds.). (2012). *Wisdom and compassion in psychotherapy: Deepening Mindfulness in clinical practice*. Nueva York: Guilford Press.
- Gil Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gilpin, R. (2008). The use of Theravada Buddhist practices and perspectives in mindfulness-based cognitive therapy. *Contemporary Buddhism. An Interdisciplinary Journal*, 9(2), 227-251. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14639940802556560>
- Gombrich, R. F. (2006). *Theravada Buddhism. A social history from ancient Benares to modern Colombo*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Gómez, E. y Meléndez, A. (2017). Mindfulness, prevención y control del síndrome de desgaste profesional en la enfermería española. *Revista enfermería del trabajo*, 7(3), 70-75.
- González-Caldei, M. (2013). La idea de pedagogía budista como contradicción esencial y la aplicación de los Cuatro Inconmensurables del Dharma de Buddha a la educación infantil occidental. *Revista latinoamericana de educación infantil*, 2(3), 57-70.
- 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). *Psychological assessment*, 23(3), 606-614.
- 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.
- Greenland, S. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder and more compassionate*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Gregoski, M. J., Barnes, V. A., Tinggen, M. S., Harshfield, G. A. y Treiber, F. A. (2010). Breathing awareness meditation and LifeSkills training programs influence upon ambulatory blood pressure and sodium excretion among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48(1), 59-64.

- Grover, S. L., Teo, S. T. T., Pick, D. y Roche, M. (2017). Mindfulness as a personal resource to reduce work stress in the job demands-resources model. *Stress and Health, 33*(4), 426-436. DOI: 10.1002/smi.2726
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del «burnout» en el ámbito educativo. *Salud Mental, 28*(5), 27-33.
- Gunaratana, B. H. (2012). *El libro de Mindfulness*. Barcelona: Kairos.
- Gyatso, T. (S. S. el XIV Dalai Lama). (1997). *Las cuatro nobles verdades. Los fundamentos de las enseñanzas budistas y de su correcta práctica*. México: Debolsillo.
- Hahn, T. N. (1976). *The miracle of Mindfulness. An introduction to the practice of meditation*. Boston: Beacon Press. Recuperado de: <https://terebess.hu/zen/mesterek/Thich%20Nhat%20Hanh%20-%20The%20Miracle%20of%20Mindfulness.pdf>
- Harnett, P. H. y Dawe, S. (2012). The contribution of *Mindfulness*-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health, 17*(4), 195-208.
- Harrison, L. J., Manocha, R. y Rubia, K. (2004). Sahaja yoga meditation as a family treatment programme for children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 9*, 479-497.
- Hassed, C., De Lisle, S., Sullivan, G. y Pier, C. (2009). Enhancing the health of medical students: outcomes of an integrated *Mindfulness* and lifestyle program. *Advances in Health Sciences Education, 14*(3), 387-398.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy, 35*(4), 639-665.
- Hayes, S. C. y Wilson, K. G. (1993). Some applied implications of a contemporary behavior-analytic account of verbal events. *The Behavior Analyst, 16*, 283-301.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. y Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. Nueva York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., McCurry, S. M., Afari, N. y Wilson, K. (1991). *Acceptance and commitment therapy (ACT). A therapy manual for the treatment of emotional avoidance*. Reno, Nevada: Context Press.
- Heineberg, B. (2016). Promoting caring: *Mindfulness* and compassion based contemplative training for educators and students. En *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 285-294). Nueva York: Springer.
- Hennelly, S. (2011). *The immediate and sustained effects of the .b Mindfulness programme on adolescents' social and emotional well-being and academic functioning*. Tesis doctoral. Oxford Brooks University (Estados Unidos).
- Hick, S. F. y Bien, T. (2008). *Mindfulness and the therapeutic relationship*. Nueva York: Guilford Press.
- Huppert, F. A. y Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of *Mindfulness* training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of*

- Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Jackson, D. C., Mueller, C. J., Dolski, I., Dalton, K. M., Nitschke, J. B., Urry, H. L., Rosenkranz, M. A., Ryff, C. D., Singer, B. H. y Davidson, R. J. (2003). Now you feel it, now you dont: Frontal Brain Electrical Asymmetry and Individual Differences in Emotion Regulation. *Psychological Science*, 14(6), 612-617.
- Jacobs, G. D., Benson, H. y Friedman, R. (1996). Perceived benefits in a behavioral-medicine insomnia program: A clinical report. *The American Journal of Medicine*, 100(2), 212-216.
- Jacobson, N. S. y Christensen, A. (1996). *Integrative couple therapy: Promoting acceptance and change*. Nueva York: Norton.
- Jacobson, N. S., Martell, C. R. y Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(3), 255-270.
- 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. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
- Jennings, P. A. y Greenberg, J. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. y Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 37-48.
- Jha, A. P., Krompinger, J. y Baime, M. J. (2007). *Mindfulness* training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119.
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S. y Wade, T. (2016). Development and validation of a multifactor *Mindfulness* Scale in youth: The Comprehensive Inventory of *Mindfulness* Experiences-Adolescents (CHIME-A). *Psychological Assessment*, 29(3), 264-281.
- Johnson, D. y Greenberg, M. T. (2013). Parenting and early adolescence internalizing: the importance of teasing apart anxiety and depressive symptoms. *Journal of Early Adolescence*, 33, 201-226.
- 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. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of *Mindfulness* meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*, 4(1), 33-47.
- Kabat-Zinn J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Nueva York: Dell Publishing.
- 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., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E. ... y Pbert, L. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936-943.
- Káiser, S. (2013). *El niño atento. Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kernochan, R., McCormick, D. 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., Sharma, M., Rush, S. E. y Fournier, C. (2015). *Mindfulness*-based stress reduction for healthy individuals: a meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 78(6), 519-528.
- Kirchner, T., Torres, M. y Fornis, M. (1998). *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Klein, A. C. (1996). *Meeting the great bliss queen: Buddhists, feminists, & the art of the self*. Ithaca, Nueva York: Snow Lion.
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A. y Clifton, J. (2017). *Mindfulness*-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-de-sign studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77-103.
- Kohlenberg, R. J. y Tsai, M. (1991). *Functional analytic psychotherapy. Creating intense and curative therapeutic relationships*. Nueva York: Plenum Press.
- Kraus, S. y Sears, S. (2009). Measuring the immeasurables: Development and initial validation of the Self-Other Four Immeasurables (SOFI) scale based on Buddhist teachings on loving kindness, compassion, joy and equanimity. *Social Indicators Research*, 92(1), 169-181.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R. y Huppert, F. (2013). Effectiveness of the *Mindfulness* in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.
- Lalande, L., King, R., Bambling, M. y Schweitzer, R. D. (2017). An Uncontrolled Clinical Trial of Guided Respiration Mindfulness Therapy (GRMT) in the Treatment of Depression and Anxiety. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 47(4), 251-258. DOI: 10.1007/s10879-017-9360-0
- Langer, A. I., Ulloa, V. G., Cangas, A. J., Rojas, G. y Krause, M. (2015). Intervenciones basadas en *Mindfulness* en educación secundaria: una revisión sistemática cualitativa. *Estudios de psicología*, 36(3), 533-570.
- Langer, L. (2000). *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona: Gedisa.
- Lao Zi (2006). *Tao Te Ching: Los libros del Tao*; (2.^a ed., 2010). Traducción directa del chino por Iñaki Preciado Idoeta. Madrid: Trotta.

- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., Shapiro, S., Carmody, J., Abbey, S. y Devins, G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445-1467. DOI: 10.1002/jclp.20326
- Lau, N. S. y Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a *Mindfulness*-based programme for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315-330.
- Lawlor, M. S., Schonert Reichl, K. A., Gadermann, A. M. y Zumbo, B. D. (2012). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness*, 5(6), 730-741.
- Lazar, S., Kerr, C., Wasserman, R. y Gray, J. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893-1897.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European journal of education and psychology*, 1(3), 17-26.
- LeShan, L. (2005). *Cómo meditar*. Barcelona: Kairós.
- Ley, C. y Rato, M. (2017). Centrando la atención en las sensaciones corporales en programa físico-deportivo terapéutico. *Revista de psicología del deporte*, 26(4), 17-21.
- Liehr, P. y Díaz, N. (2010). A pilot study examining the effect of *Mindfulness* on depression and anxiety for minority children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(1), 69-71.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-Behavioural Treatment of Borderline Personality Disorder*. Nueva York: The Guilford Press.
- Llorens, S., García Renedo, M. y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- 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., Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del programa TREVA. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87, 75-91.
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas Mindfulness en centros educativos: desarrollo académico y personal de sus participantes. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 27(1), 134-146.
- López-Hernández, L. y Macer, D. (2018). *Education, Happiness, Mindfulness and Colonization: Reflections from Time with San Carlos Apache Nation*. Tailand: Eubios Ethics Institute.
- López-Hernández, L. y Sabater-Fernández, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias emocionales según el género y etapa educativa, *REDU*, 17(2) (en prensa).
- López, 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.
- Lutz, A., Dunne, J. D. y Davidson, R. J. (2007). *Meditation and the neuroscience of consciousness*. Cambridge handbook of consciousness.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D. y Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 163-169.
- Lyons, K. E. y DeLange, J. (2016). *Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in Children and Adolescents*. En *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 271-283). Nueva York: Springer.
- MacLean, C. R., Walton, K. G., Wenneberg, S. R., Levitsky, D. K., Mandarino, J. V., Waziri, R. y Schneider, R. H. (1994). Altered responses of cortisol, GH, TSH and testosterone to acute stress after four months' practice of transcendental meditation (TM). *Annals of the Nueva York Academy of Sciences*, 746(1), 381-384.
- Mahfouz, J., Levitan, J., Schussler, D., Broderick, P. C., Dvorakova, K., Argusti, M. y Greenberg, M. T. (2018). Ensuring college student success through *Mindfulness*-based classes: Just Breathe. *College Student Affairs Journal*, 36, 1-16.
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A. y Whitehead, J. (2016). A *Mindfulness*-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP program. En *Handbook of Mindfulness in education* (pp. 313-334). Nueva York, Springer.
- Manassero, M., García Buades, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. y Ferrer, V. A. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 21(1-2), 89-105.
- Manocha, R., Black, D., Ryan, J., Stough, C. y Spiro, D. (2010). Changing Definitions of Meditation: Physiological Corollary. *Journal of the International Society of Life Sciences*, 28(1), 23-31.
- Mañas, I. (2009). *Mindfulness* (atención plena): la meditación en psicología clínica. *Gaceta de psicología*, 50, 13-29.
- 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 *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 197-233). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Mañas, I., Luciano, M. C. y Sánchez, L. C. (2008). Beginners practising a basic mindfulness technique: An experimental analysis. Comunicación presentada en la *4th Conference of the European Association for Behaviour Analysis*, Madrid, España.
- Mañas, I., Sánchez, L. C. y Luciano, M. C. (2008). *Efectos producidos por un ejercicio de Mindfulness (body-scan): un estudio piloto*. Póster presentado en el VII Congreso de la Sociedad Española de Psicología Experimental, San Sebastián-Donostia, España.
- Marlatt, G. A. y Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. En W. R. Miller

- (ed.), *Integrating spirituality into treatment* (pp. 67-84). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maslach, C., Schaufeli, W. y Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... e Isberg, R. (2012). Integrating *Mindfulness* training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Meléndez, A. y González, R. (2016). Prevención, control y estrategias para el manejo del Síndrome de desgaste profesional de enfermería en España. *Revista Enfermería del Trabajo*, 6(4), 131-135.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L. F., Rhoades, B. y Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based *Mindfulness* intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985-994.
- Mestre, G. y Tolosa, I. (2017). Mindfulness y trastorno de ansiedad generalizada. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 1, 102-103.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. y Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272.
- Mindfulness in Schools Project (2011). What is .b? <http://www.mindfulnessinschools.org>
- Miners, R. (2008). *Collected and Connected: Mindfulness and the early adolescent*. Tesis doctoral. Concordia University.
- Modrego, M., Borao, L., Correa, M., Morillo, H., Margones, R. y García, J. (2016). Utilidad de la realidad virtual en la enseñanza y práctica de mindfulness: una revisión. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 120, 48-60.
- Modrego, M., García Campayo, J. y Demarzo, M. (2017). *Mindfulness* y compasión en el profesorado y su introducción en las aulas. En J. García Campayo, M. Demarzo y M. Modrego (coords.). *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación* (pp. 163-189). Madrid: Alianza Editorial.
- Modrego, M., García, J. y Demarzo, M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moñivas, A., García Diex, G. y García de Silva, R. (2012). *Mindfulness*: concepto y teoría. *Portularia, Sin mes*, 83-89.
- Moreno, A. (2012). Terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (TTG): la atención plena/Mindfulness. *Revista internacional de psicología*, 12(1), 1-18.
- Moret, S., Gustems, J. y Calderón, C. (2016). Música y mindfulness: una mirada interdisciplinar. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 34(2), 107-117.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- Mortimore, L. (2017). Mindfulness and Foreign Language Anxiety in the Bilingual Primary Classroom. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y*

- experiencias educativas*, 37, 15-43.
- Moseley, L. y Gradisar, M. (2009). Evaluation of a school-based intervention for adolescent sleep problems. *Sleep*, 32, 334-341.
- Muñoz, M. J. y Bernal, P. (2016). Abordaje de la ansiedad en pacientes diagnosticados de cáncer. *Psicooncología: investigación y clínica biopsicosocial en oncología*, 13(2-3), 227-248.
- Muro, A. y Artero, N. (2017). Dance practice and well-being correlates in young women. *Women and Health*, 57(10), 1193-1203. DOI: 10.1080/03630242.2016.1243607
- Napoli, M., Krech, P. R. y Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- Nayaka-Thera, H. G. (1972). *The power of Mindfulness*. San Francisco: Unity Press.
- Nayaka-Thera, H. G. (2003). *El cultivo de la atención plena. La práctica de la meditación Vipassana*. México: Editorial Pax México.
- Palmi, J. y Solé, S. (2016). Intervenciones basadas en Mindfulness (atención plena) en psicología del deporte. *Revista de psicología del deporte*, 25(1), 147-155.
- Palomero P. y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 18-29.
- Pandya, S. P. (2017). Practitioners' Views on the Role of Spirituality in Working With Women Victims and Survivors of Domestic Violence. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 26(8), 825-844. DOI: 10.1080/10926771.2017.1311976
- Parker, A., Kupersmidt, J., Mathis, E., Scull, T. y Sims, C. (2013). The impact of Mindfulness education on elementary school students: evaluation of the Master Mind program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184-204.
- Paula, I. (2005). Estudio de casos sobre el distrés laboral en profesionales de la educación especial. *Mapfre Medicina*, 16(1), 36-51.
- Paus, T., Keshavan, M. y Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), 947-957.
- Pedrosa, J. J. y Ros, R. (2015). Programa de taichi y mindfulness en trastornos límite de la personalidad. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 113, 33-44.
- Phillips, J. (2008). *Letters from the Dhamma Brothers*. On-line: Collector's Edition.
- Polaino, A. (1985). La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial. *Bordón*, 256, 71-82.
- Potek, R. (2012). *Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation*. Nueva York University: ProQuest.
- Prieto, C., Chamorro, J., Fernández, J. y Gil, F. L. (2017). Análisis cualitativo de temas construidos y emergentes a partir de una experiencia piloto de Psicoterapia Centrada en la Compasión (PCC) en pacientes con cáncer avanzado. *Psicooncología: investigación y clínica biopsicosocial en oncología*, 14(1), 149-158.
- Quintana, D. J., Miró, M. T., Ibáñez, I., Santana, A., García, J. y Rojas, J. (2014).

- Efectos de un programa de intervención neuropsicológica basado en mindfulness sobre la enfermedad de Alzheimer: ensayo clínico aleatorizado a doble ciego. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 49, 165-172. DOI: 10.1016/j.regg.2014.03.002
- Raes, F., Griffith, J. W., Van der Gucht, K. y Williams, J. M. (2014). School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a *Mindfulness* group program. *Mindfulness*, 5(5), 477-486.
- Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E. y McQuaid, J. R. (2004). The effects of *Mindfulness* meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression. *Cognitive therapy and research*, 28(4), 433-455.
- Ramler, T. R., Tennison, L. R., Lynch, J. y Murphy, P. (2016). *Mindfulness* and the college transition: the efficacy of an adapted *Mindfulness*-based stress reduction intervention in fostering adjustment among first-year students. *Mindfulness*, 7(1), 179-188.
- Ray, R. A. (2002). *Secret of the Vajra World: The Tantric Buddhism of Tibet* (World of Tibetan Buddhism, vol. 2). Boston y Londres: Shambhala.
- Razza, R. A., Bergen Cico, D. y Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 1062-1024.
- Rempel, K. D. (2012). *Mindfulness* for children and youth: a review of the literature with an argument for school-based implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3), 201.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... y Harrison, J. (2013). *Mindfulness* training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804.
- 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.
- Rosaen, C. y Benn, R. (2006). The experience of transcendental meditation in middle school students: A qualitative report. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 2, 422-425.
- Rovira, G., López-Ros, V., Lavega, P. y Mateu, M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 111-126.
- Rubio, C. y Jarillo, T. L. (2017). El programa «Crecer respirando». En *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación* (pp. 259-273). Alianza Editorial.
- Ruiz, M. A., Díaz, M. I. y Villalobos, A. (2012). *Mindfulness. Manual de técnicas de Intervención Cognitivo-Conductuales* (pp. 467-512). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ruiz, P. J., Rodríguez, T., Martínez, A. y Núñez, E. (2014). *Mindfulness* en Pediatría: el proyecto «Creciendo con atención y consciencia plena». *Pediatría Atención Primaria*, 16(62), 169-179.
- Saltzman, A. y Goldin, P. (2008). *Mindfulness*-based stress reduction for school-age

- children. En L. Greco y S. Hayes (eds.). *Acceptance and Mindfulness interventions for children adolescents and families. A Practitioner's Guide* (139-161). Oakland: Context Press.
- Sanz, P. (2017). Psioterapia, meditación y cáncer. *Medicina Naturista*, 11(2), 80-84.
- Schonert Reichl, K. A. y Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- 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.
- 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 through a simple-to-administer *Mindfulness*-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52.
- Schonert-Reichl, K. A. y Roeser, R. W. (2016). *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice*. Nueva York: Springer.
- Schure, M. B., Christopher, J. y Christopher, S. (2008). Mind-body medicine and the art of self-care: teaching *Mindfulness* to counseling students through yoga, meditation, and qigong. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 47-56.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. y Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse*. Nueva York: Guilford Press.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D. y Miller, L. F. (2010). A randomized trial of *Mindfulness*-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229.
- Semple, R. J., Reid, E. F. y Miller, L. (2005). Treating anxiety with *Mindfulness*: An open trial of *Mindfulness* training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(4), 379-392.
- Shapiro, S. L. y Schwartz, G. E. R. (1999). Intentional systemic mindfulness: An integrative model for self-regulation and health. *Advances in Mind-Body Medicine*, 15, 128-134.
- Shapiro, S. L. y Schwartz, G. E. R. (2000). Intentional systemic *Mindfulness*: an integrative model for self-regulation and health. *Advances in mind-body medicine*, 16(2), 128-134.
- Shapiro, S. L., Rechtschaffen, D. y De Sousa, S. (2016). *Mindfulness Training for Teachers*. En *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 83-97). Nueva York: Springer.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. Nueva York: Norton & Company.
- Sierra, O. L., Urrego, G., Montenegro, S. y Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-197.

- Simón, V. (2007). *Mindfulness* y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 66(67), 5-30.
- Simón, V. (2011). *Mindfulness*. Barcelona: Sello editorial.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T. y Singh, J. (2013). *Mindfulness* training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.
- Sjostrom, L. A. y Steiner-Adair, C. (2005). Full of ourselves: A wellness program to advance girl power, health & leadership: An eating disorders prevention program that works. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 37, S141-S144.
- Smit, E. (2017). El «mindfulness» triunfa en las empresas. *Cinsell obert: Recull informatiu del Consell General de Collegis de Graduats Socials de Catalunya*, 328, 13-14.
- Solberg, E. E., Halvorsen, R. y Holen, A. (2000). Effect of meditation on immune cells. *Stress and Health*, 16(3), 185-190.
- Solberg, E. E., Ingjer, F., Holen, A., Sundgot-Borgen, J., Nilsson, S. y Holme, I. (2000). Stress reactivity to and recovery from a standardised exercise bout: A study of 31 runners practising relaxation techniques. *British Journal of Sports Medicine*, 34, 268-272.
- Solberg, E., Holen, A., Ekeberg, O., Osterud, B., Halvorsen, R. y Sandvik, L. (2004). The effects of long meditation on plasma melatonin and blood serotonin. *Medical Science Monitor*, 10, 96-101.
- Solé, S., Carrançá, B., Serpa, S. y Palmi, J. (2014). Mindfulness para la lesión deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 501-508.
- Solé-Leris, A. y Vélez, A. (1999). *Los sermones medios del Buddha*. Barcelona: Kairós.
- Soriano, E. y Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes residentes en España a través de un programa psicoeducativo de *Mindfulness* (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297-312.
- Sugai, G. y Horner, R. (2001). *School climate and discipline: Going to scale. A framing paper for the national summit*. University of Oregon: Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Susman, E. y Dorn, L. (2009). Puberty: its role in development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (eds.). *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Willey.
- Sutton, S. K. y Davidson, R. J. (1999). Prefrontal Brain Asymmetry: A Biological Substrate of the Behavioral Approach and Inhibition Systems. *Psychological Science*, 8(3), 204-210.
- Tang, Y., Yang, L., Leve, L. D. y Harold, G. T. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a *Mindfulness*-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6(4), 361-366.
- Thich Nhat Hanh. (2007). *El milagro de Mindfulness*. Barcelona: Oniro.
- Thich Nhat Hanh y Cheung, L. (2011). *Mindfulness para comer y vivir bien*. Barcelona: Oniro.

- Tobías, F. (2017). ¿Ejecutivo «saturado»? Quizá el mindfulness pueda hacer algo por ti. *Harvard Deusto Business Review*, 266, 51-52.
- Toga, E. (2012). The unique brain anatomy of meditation practitioners: alterations in cortical gyrification. *Frontiers in human neuroscience*, 6(34). Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3289949/>
- Torres, C. (2014). Análisis bibliométrico sobre el estado de las investigaciones de meditación en oncología (2009-2013). *Medicina naturista*, 9(1), 4-10.
- Trainor, K. (1997). *Relics, ritual and representation in Buddhism. Rematerializing the Shi Lankan Therayada tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Troman, G. (2000). Teachers stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331-353.
- Turner, J., Greenawalt, K., Goodwin, S., Rathie, E. y Orsega-Smith, E. (2017). The development and implementation of the Art of Happiness intervention for community-dwelling older adults. *Educational Gerontology* (en prensa), 1-11. DOI: 10.1080/03601277.2017.1380894
- Twenge, J. M. (2011). Generational differences in mental health: Are children and adolescents suffering more, or less? *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 469-472.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Van der Oord, S., Bögels, S. M. y Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of *Mindfulness* training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of child and family studies*, 21(1), 139-147.
- Vargas, J. J. (2016). Meditación creativa. 10 pasos. 1 templo metodológico mindfulness para aumentar la creatividad. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 10, 911-931.
- 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 & Neuroscience*, 9(1), 79-90.
- Wall, R. B. (2005). Tai chi and *Mindfulness*-based stress reduction in a Boston public middle school. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(4), 230-237.
- Waszczuk, M. A., Zavos, H. M. S., Antonova, E., Haworth, C. M., Plomin, R. y Eley, T. C. (2015). A multivariate twin study of trait mindfulness, depressive symptoms, and anxiety sensitivity. *Depression and Anxiety*, 32(4), 254-261.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. y Allen, K. (2015). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134.
- Weare, K. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29-69.
- Weare, K. (2012). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 129-169.

- Weare, K. (2013). Developing *Mindfulness* with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153.
- Weijer-Bergsma, E., van de Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J. y Bögels, S. M. (2014). The Effectiveness of a School-Based *Mindfulness* Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children. *Mindfulness*, 5, 238-248. DOI 10.1007/s12671-012-0171-9
- Williams, M. y Penman, D. (2010) *Mindfulness: an eight week plan for finding peace in a frantic world*. Barcelona: Kairós.
- Wilson, K. G. y Luciano, M. C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.
- Winnebeck, E., Fissler, M., Gärtner, M., Chadwick, P. y Barnhofer, T. (2017). Brief training in mindfulness meditation reduces symptoms in patients with a chronic or recurrent lifetime history of depression: A randomized controlled study. *Behaviour Research and Therapy*, 99, 124-130. DOI: 10.1016/j.brat.2017.10.005
- Woods, P. y Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12, 169-89.
- Yager, Z., Diedrichs, P. C., Ricciardelli, L. A. y Halliwell, E. (2013). What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. *Body image*, 10(3), 271-281.
- Yagüe, L., Sánchez, A. I., Mañas, I., Gómez, I. y Franco, C. (2016). Reducción de los síntomas de ansiedad y sensibilidad a la ansiedad mediante la aplicación de un programa de meditación mindfulness. *Psychology, Society & Education*, 8(1), 22-37.
- Yi, J. C. y Syrjala, K. L. (2017). Anxiety and Depression in Cancer Survivors. *Medical Clinics of North America*, 101(6), 1099-1113. DOI: 10.1016/j.mcna.2017.06.005
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z. y Goolkasian, P. (2010). *Mindfulness* meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and cognition*, 19(2), 597-605.
- Zelazo, P. D. y Lyons, K. E. (2012). The Potential Benefits of *Mindfulness* Training in Early Childhood: A Developmental Social Cognitive Neuroscience Perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x
- Zenner, C., Herrleben Kurz, S. y Walach, H. (2014). *Mindfulness*-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4075476/>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. y Miller, L. (2015). *Mindfulness* interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302.
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S. y Smalley, S. L. (2008). *Mindfulness* meditation training in adults and adolescents with ADHD: a feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 737-746.

ANEXOS
(Descargar o imprimir)

ANEXO 1

Cuestionario (participantes)

Contesta brevemente a las siguientes preguntas:

1. Enumera los tres aspectos más positivos que destacarías de este curso.
2. Del 1 al 10 (1 sería el más negativo y 10 el más positivo), cómo puntuarías el curso?
3. Enumera los tres aspectos más negativos que destacarías de este curso (en caso de que los hayas encontrado).
4. ¿Cambiarías algo para mejorarlo?
5. ¿Crees que estas técnicas son útiles en tu vida cotidiana? ¿Vas a usarlas en algún momento? ¿Cuándo?

ANEXO 2

Evaluación de las actividades (profesor)

Sesión 1:

Actividad 1		Actividad 2		Actividad 3	
Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras

Sesión 2:

Actividad 1		Actividad 2		Actividad 3	
Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras

Sesión 3:

Actividad 1		Actividad 2		Actividad 3	
Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras

Sesión 4:

Actividad 1		Actividad 2		Actividad 3	
Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras

Sesión 5:

Actividad 1		Actividad 2		Actividad 3	
Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras

Sesión 6:

Actividad 1		Actividad 2		Actividad 3	
Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras

Sesión 7:

Actividad 1		Actividad 2		Actividad 3	
Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras

Sesión 8:

Actividad 1		Actividad 2		Actividad 3	
Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras	Limitaciones	Mejoras

ANEXO 3
Cuaderno de registro (participantes-alumnos)

Actividades para casa

Sesión 1:

No actividades para casa

Sesión 2:

1. Contar las respiraciones que tenemos en un minuto:

Lunes:

Antes de empezar los deberes, ¿cuántas?.....

Después ¿cuántas?.....

Martes:

Antes de empezar los deberes, ¿cuántas?.....

Después, ¿cuántas?.....

¿Qué diferencia encuentras entre estos dos días?.....

Esta variación, ¿está relacionada con tu estado de ánimo o estrés?.....

2. Elegir una parte del cuerpo y focalizar la mente en las sensaciones físicas:

Miércoles:

Centro la atención en mis manos durante 2 minutos. Al finalizar, en una escala de 0 a 10, escribo todas las sensaciones imposibles de percibir (0), y todas las sensaciones muy fáciles de percibir (10). Ejemplo: calor (7), cosquilleo (8), frío (6), presión (2), dolor (1), etc... (solo sensaciones físicas).....

Jueves:

Haz lo mismo con tus pies.

Viernes:

Haz lo mismo con tus ojos.

Sesión 3:

Vamos a practicar la **actividad «Calma después de la tormenta»** cada noche y

apuntar todas las sensaciones físicas que van surgiendo en la parte baja de nuestro cuerpo día a día.

Lunes

.....

Martes

.....

Miércoles

.....

Jueves

.....

Viernes

.....

Sesión 4:

Vamos a practicar la **actividad «Camitación»** cada noche y apuntar todas las sensaciones físicas que van surgiendo en la parte baja de nuestro cuerpo en contacto con el colchón mientras estamos tumbados.

Lunes

.....

Martes

.....

Miércoles

.....

Jueves

.....

Viernes

.....

Sesión 5:

1. Vamos a practicar la actividad «**Parar y respirar**». Nos sentamos en una silla o en la cama centrándonos en la respiración y en las sensaciones físicas de nuestros pies durante 10-15 minutos.

¿Qué observo? ¿Está mi mente centrada? ¿Qué hago cuando mi mente se distrae?

Lunes

.....

Martes

.....

Miércoles

.....

2. Practicar *mindfulness* a la hora de comer diferentes alimentos que nos gusten y que no nos gusten.

Jueves

Como algo que me gusta. ¿Qué observo? ¿Es difícil? ¿Estoy centrado?

.....

Como algo que no me gusta. ¿Qué observo? ¿Es difícil? ¿Estoy centrado?

.....

Viernes

Como algo que me gusta. ¿Qué observo? ¿Es difícil? ¿Estoy centrado?

.....

Como algo que no me gusta. ¿Qué observo? ¿Es difícil? ¿Estoy centrado?

.....

Sesión 6:

1. Vamos a **andar conscientemente** 10-20 metros cada día observando las sensaciones en pies y piernas. Sería conveniente andar en un sitio que se conoce bien y cerrar los ojos.

¿Qué observo? ¿Está mi mente centrada? ¿Qué hago cuando mi mente se distrae? ¿Es difícil?

Lunes

.....

Martes

.....

Miércoles

.....

2. Vamos a elegir **una tarea cualquiera e intentar experimentar lentamente y observar cada sensación física.**

Jueves

Al ducharme, ¿qué observo?, ¿es difícil?, ¿estoy centrado?

.....

Viernes

Friego los platos. ¿Qué observo? ¿Es difícil? ¿Estoy centrado?

.....

Sesión 7:

1. Escribir cada día cómo es nuestro tráfico mental (congestionado, pesado, fluido...).
2. Escribir qué autobuses hemos cogido y cuáles no (los de pensamientos positivos o los de pensamientos negativos).

Lunes

.....

Martes

.....

Miércoles

.....

Jueves

.....

Viernes

.....

Sesión 8:

Lunes

Sentados **como estatuas, sin movernos, observar nuestra respiración durante 10 minutos.** ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Martes

.....

Contar el **número de respiraciones durante 1 minuto** antes y después de hacer los deberes. ¿Ha cambiado? ¿Por qué? ¿Puedes concentrarte?

.....

Miércoles

Un desafío de 2 minutos centrando nuestra atención en todas las sensaciones físicas de una parte de nuestro cuerpo (elige la que quieras). ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Jueves

Sentados en la silla o en la cama manteniendo la atención en todas las sensaciones

físicas del trasero y de los pies durante 10 minutos. ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Viernes

Tumbados en la cama manteniendo la atención en la parte del cuerpo que está junto al colchón y observando todas las sensaciones físicas en esta parte durante 10 minutos. ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Sesión 9:

Lunes

Sentados **como estatuas, sin movernos, observar nuestra respiración durante 10 minutos.** ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Martes

Contar el **número de respiraciones durante 1 minuto** antes y después de hacer los deberes. ¿Ha cambiado? ¿Por qué? ¿Puedes concentrarte?

.....

Miércoles

Un desafío de 2 minutos centrando nuestra atención en todas las sensaciones físicas de una parte de nuestro cuerpo (elige la que quieras). ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Jueves

Sentados en la silla o en la cama manteniendo la atención en todas las sensaciones físicas del trasero y de los pies durante 10 minutos. ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Viernes

Tumbados en la cama manteniendo la atención en la parte del cuerpo que está junto al colchón y observando todas las sensaciones físicas en esta parte durante 10 minutos. ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Sesión 10:

Lunes

Sentados **como estatuas, sin movernos, observar nuestra respiración durante 10 minutos.** ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Martes

Contar el **número de respiraciones durante 1 minuto** antes y después de hacer los deberes. ¿Ha cambiado? ¿Por qué? ¿Puedes concentrarte?

.....

Miércoles

Un desafío de 2 minutos centrando nuestra atención en todas las sensaciones físicas de una parte de nuestro cuerpo (elige la que quieras). ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Jueves

Sentados en la silla o en la cama manteniendo la atención en todas las sensaciones físicas del trasero y de los pies durante 10 minutos. ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

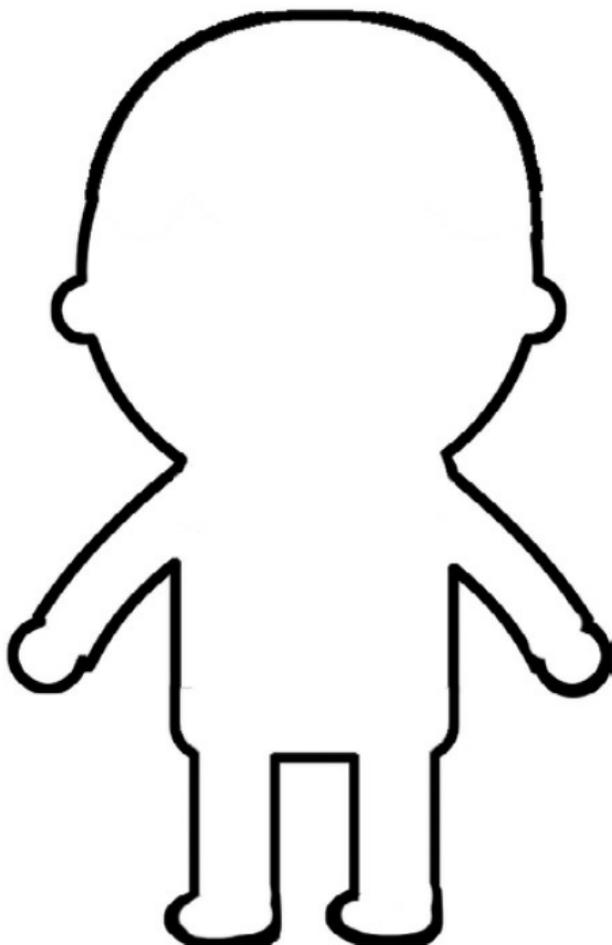
.....

Viernes

Tumbados en la cama manteniendo la atención en la parte del cuerpo que está junto al colchón y observando todas las sensaciones físicas en esta parte durante 10 minutos. ¿Qué observamos? ¿Nuestra mente está centrada? ¿Qué hacemos cuando nos desconcentramos?

.....

Anexo 4
Figura humana (participantes-alumnos)



Anexo 5
«La casa de huéspedes» (participantes-alumnos)

El ser humano es una casa de huéspedes.
Cada mañana, un nuevo recién llegado.
Una alegría, una tristeza, una maldad.
Cierta conciencia momentánea llega
Como un visitante inesperado.
¡Dales la bienvenida y recíbelos a todos!
Incluso si fueran una muchedumbre de lamentos,
Que vacían tu casa con violencia.
Aun así, trata a cada huésped con honor.
Puede estar creándote el espacio
Para un nuevo deleite.
Al pensamiento oscuro, a la vergüenza, a la malicia,
Recíbelos en la puerta riendo,
E invítalos a entrar.
Sé agradecido con quien quiera que venga,
Porque cada uno ha sido enviado
Como un guía del más allá.

Poema escrito por Rumi

Edición en formato digital: 2019

Director: Francisco J. Labrador

© Lara López Hernández (Coord.)
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2019
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-4130-5

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: REGA

www.edicionespiramide.es

Índice

Prólogo (Lara López Hernáez)	7
1. ¿Qué es mindfulness? (Lara López Hernáez y Antonia Ramírez García)	10
1. Justificación	10
2. Génesis de mindfulness	11
3. En torno a la definición de mindfulness	13
3.1. Mindfulness como práctica meditativa	15
4. Aplicación de mindfulness en diferentes contextos	17
4.1. Mindfulness en contextos clínicos	17
4.2. Mindfulness en contextos educativos	18
4.3. Mindfulness en otros contextos	20
5. Conclusiones	21
2. La práctica de mindfulness entre el alumnado (María del Carmen Pegalajar Palomino y Lara López Hernáez)	22
1. Justificación	22
2. Evidencias científicas de las potencialidades de mindfulness en el alumnado	23
2.1. Beneficios a nivel biológico	23
2.2. Beneficios a niveles cognitivo y académico	24
2.3. Beneficios a niveles emocional y psicosocial	25
2.4. Beneficios en el bienestar y la calidad de vida	27
3. La eficacia de mindfulness depende de algunas características del alumnado	28
3.1. Mindfulness es más eficaz en alumnos con necesidades educativas	28
3.2. Mindfulness es más eficaz entre alumnos adolescentes	30
4. Limitaciones de mindfulness entre el alumnado	31
5. Conclusiones	33
3. La práctica mindfulness entre el profesorado (María del Carmen Pegalajar Palomino y Lara López Hernáez)	34
1. Justificación	34
2. Mindfulness como herramienta de ayuda entre el profesorado	35
3. Potencialidades de la práctica mindfulness entre el profesorado: evidencias científicas	36
3.1. Beneficios a nivel personal	36
3.2. Beneficios a nivel profesional	37

4. Limitaciones de la enseñanza mindfulness entre el profesorado	39
5. Conclusiones	40
4. Programas basados en mindfulness (I): intervención a escala internacional (Antonia Ramírez García y María del Carmen Pegalajar Palomino)	42
1. JUSTIFICACIÓN	42
2. Programas de intervención mindfulness dirigidos al alumnado	43
2.1. Un programa de referencia: Mindfulness in School Programme (MiSP)	43
2.2. Programas mindfulness dirigidos a niños	48
2.2.1. Attention Academy Program (AAP)	48
2.2.2. Kindness Curriculum	49
2.2.3. Mindful Schools	50
2.2.4. Mindful Kids	51
2.2.5. Soles Of the Feet (SOF)	53
2.2.6. Word of Wisdom	53
2.2.7. Inner Kids Program	54
2.3. Dirigidos al alumnado de otras edades	55
2.3.1. ¡La atención funciona!	55
2.3.2. Learning to Breathe	55
2.3.3. Mindful Awareness Practices	56
2.3.4. Mindful Education (ME)	57
2.3.5. MindUp Program	58
2.3.6. Stressed Teens	58
2.3.7. Wellness Works in Schools	59
3. Programas de intervención mindfulness dirigidos a la comunidad educativa	60
3.1. Mind Educa	60
3.2. Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)	61
3.3. Mindfulness Training (MT)	62
3.4. Sahaja Yoga Meditation (SYM)	63
3.5. Transcendental Meditation (TM)	64
4. Conclusiones	65
5. Programas basados en mindfulness (II): intervención a escala nacional y evaluación (Lara López Hernáez y Antonia Ramírez - García)	67
1. Justificación	67

2. Programas de intervención mindfulness en España	67
2.1. Programa «Aulas felices»	68
2.2. Programa de Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula, «TREVA»	68
2.3. Programa «Crecer respirando»	70
2.4. Programa «Escuelas despiertas»	70
2.5. Otros programas	71
3. Evaluación de programas mindfulness	72
3.1. Cuestionario «Child and Adolescent Mindfulness Measure» (CAMM)	72
3.2. Inventario comprensivo de experiencias de atención plena-adolescentes (CHIME-A)	73
3.3. Escala de Atención Plena en el ámbito Escolar (EAP)	74
3.4. The Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)	75
3.5. Cuestionario de cinco facetas de mindfulness (FFMQ)	76
3.6. Escala de Autocompasión (SCS)	76
3.7. Self-Other Four Immeasurables (SOFI)	77
3.8. Cuestionario de Reconcepto y realización (AURE)	77
3.9. Otros instrumentos	78
4. Conclusiones	79
6. Programa mindfulness: «Ser-consciente» (Lara López Hernáez)	81
1. Justificación	81
2. Nuestro proyecto: «Ser-consciente»	81
2.1. Aspectos previos a tener en cuenta	82
2.2. Desarrollo de las sesiones del programa «Ser-consciente»	83
3. Conclusiones	109
7. Mirando hacia el futuro conscientemente (Lara López Hernáez)	111
1. Justificación	111
2. El maravilloso poder de la consciencia	111
2.1. Cuidado, no es fácil entender su alcance	112
2.2. Cuidado, aspectos importantes a tener en cuenta	113
3. Conclusiones	115
Bibliografía	116
Anexos	136
Créditos	149