

3. MINDFULNESS

3.1. DEFINICIÓN Y ORIGEN

Antes de comenzar a hablar de *mindfulness* en educación resulta necesario e imprescindible detenerse en el propio término y su origen, de modo que tengamos clara la base sobre la que estamos operando y a qué nos referimos exactamente cuando utilizamos esta palabra.

El término inglés '*mindfulness*' tiene su origen en los textos budistas escritos en pali, siendo la traducción al inglés de la palabra '*sati*' que puede ser entendida como "consciencia, atención y recuerdo" (Manso, 2018, p. 13). En español, habitualmente se traduce como atención plena¹.

Pero ¿qué es la atención? De forma muy rudimentaria podríamos describirla como la capacidad para concentrarnos en determinados objetos o fenómenos, estableciendo un juicio de valor y una jerarquía de prioridades. El diccionario de la American Psychological Association (APA Dictionary of Psychology, n.d.) la describe como:

Un estado en el que los recursos cognitivos están concentrados en unos determinados aspectos del entorno (...) y en el que el sistema nervioso central se encuentra en un estado de alerta preparado para responder a estímulos. (...) se presume que los seres humanos no tienen la capacidad de prestar atención a todo, centrando su atención en determinados ítems en detrimento de otros.

Villalba (2019, p. 25), afirma que "la atención en el sentido convencional del término, es una herramienta evolutiva al servicio de la supervivencia", en tanto que nos permite anticiparnos a peligros, como el ataque de una fiera, o superar con éxito situaciones de cierto riesgo o complejidad como el hecho de conducir un coche. No en vano buena parte de los percances y accidentes que sufrimos se deben literalmente a faltas de atención.

Partiendo de esto podríamos aventurar que la atención plena es un estado en el que la atención individual está completamente concentrada en un determinado objeto. Dicho así parece fácil, pero lo cierto es que definición de atención plena va mucho más allá. Debemos tener en cuenta que esta puede ser abordada desde dos puntos de vista: por un lado, la definición original que transmiten los textos budistas y, por otro, la concepción

¹ En adelante utilizaremos indistintamente los términos '*mindfulness*' y 'atención plena' para referirnos al mismo concepto.

más contemporánea de la psicología actual. Como veremos a continuación, ambas visiones coinciden en ciertos aspectos pero no son idénticas. Sin embargo, si aspiramos a tener una comprensión profunda de lo que realmente es la atención plena, deberíamos tener en cuenta ambas visiones.

3.1.1. Definición en el budismo antiguo

Según Dokushô Villalba (2019), maestro budista zen y fundador de la metodología MBTB (*Mindfulness* Basado en la Tradición Budista), en los textos budistas se establece una distinción, existiendo dos términos empleados para describir la atención de diferentes maneras. En primer lugar, ‘*manasikara*’, o atención pura, que puede traducirse como “atención”, o “implicación mental” (Villalba, 2019, p. 50). Hace referencia al hecho en sí mismo de enfocar la atención a un objeto o fenómeno concreto en un momento determinado y es éticamente neutral, en tanto que simplemente observa, pero no reacciona (Villalba, 2019). Además, es una atención enfocada hacia fuera, del observador al objeto.

En segundo lugar ‘*sati*’, o atención plena, que se define como “la facultad de la mente de no olvidarse del objeto, cuya función es la de evitar la distracción” y, también como “la capacidad de la mente para no alejarse del objeto mental” (Villalba, 2019, p. 49). Bajo este punto de vista, la atención plena no sólo se centra en la conciencia de un objeto o fenómeno en un instante temporal aislado, sino que abarca un presente expandido que “incluye la conciencia de la relación del pasado con el presente, y la conciencia del presente en su relación con el futuro” (Villalba, 2019, p. 56). Es decir, tiene en cuenta y profundiza en las causas pasadas de determinados fenómenos acciones o sucesos, al tiempo que anticipa sus posibles consecuencias futuras.

Además, la atención plena concebida por el budismo no es éticamente neutra. Al contrario que ocurre con *manasikara*, “*sati* es considerada como una práctica enfocada en el bien y en la felicidad, tanto de uno mismo como de los demás” (Villalba, 2019, p. 60), en tanto que promueve una indagación profunda en las causas del malestar existencial y el sufrimiento, así como la conciencia de las consecuencias que nuestros actos, palabras y decisiones tienen en nosotros mismos y en los demás.

Por último, la atención plena se caracteriza por el hecho de que, aunque incluye la observación de los objetos y fenómenos exteriores, “supone un giro de esta cualidad

hacia el interior hasta abarcar el complejo mundo subjetivo del individuo”, y por tanto implica “una conciencia de sí mismo y de la realidad” (Villalba, 2019, p. 26-27).

3.1.2. Definición en la psicología contemporánea

En el ámbito científico y académico habitualmente tiende a concebirse la atención plena “como un estado mental o como una práctica” (Schonert-Reichl & Roeser, 2016, p. 6). Sin embargo, lo cierto es que “actualmente hay un amplio debate acerca de la definición del concepto de *mindfulness*”, sin que haya un consenso al respecto. Existen por tanto distintas concepciones que no son excluyentes, sino complementarias abordando el término desde diferentes perspectivas y con distintos matices. Veamos algunos ejemplos:

Marlatt y Kristeller (1999) afirman que “*mindfulness* consiste en llevar la propia atención de forma completa a la experiencia presente, momento a momento”. Por su parte, Jon Kabat-Zinn, uno de los pioneros en el desarrollo del *mindfulness* secular en occidente, describe la atención plena como “la conciencia que emerge prestando atención de una manera particular: deliberada, en el momento presente y de forma no enjuiciadora” (1994, p. 4).

Goldstein (2002, p. 89) y Baer (2017) coinciden con Kabat-Zinn en la cualidad no enjuiciativa de la atención plena, afirmando respectivamente que “la atención plena es la cualidad de la mente que toma conciencia de lo que está presente sin enjuiciar ni interferir” y que “*mindfulness* es la observación no enjuiciativa de la corriente interna y externa de estímulos en curso, a medida que surgen”.

Germer, Siegel y Fulton (2005) entienden el *mindfulness* como “la toma de conciencia de la experiencia presente con aceptación”, una definición muy similar a la que ofrece, por ejemplo, el Oxford *Mindfulness* Center en su página web: “*Mindfulness* es el darse cuenta de la propia experiencia, momento a momento y sin juzgar” (Oxford Mindfulness Centre, 2017).

En definitiva, y como dice Villalba (2019, p. 50), la psicología contemporánea entiende la atención plena como:

- “Atención enfocada.
- Atención persistente –concentración–.
- Atención en el momento presente.

- Observación no enjuiciativa, sin reaccionar.
- Toma de conciencia”.

Si comparamos la concepción que en occidente se tiene habitualmente de la atención plena, que hemos visto en estas definiciones, con la del budismo antiguo nos daremos cuenta enseguida de que las definiciones dadas por la psicología contemporánea se corresponden más con el concepto de *manasikara* (atención pura) que con el de *sati* (atención plena) (Villalba, 2019, p. 50).

En definitiva, esto quiere decir que lo que el budismo en origen llama atención plena, no siempre equivale al concepto occidental y secularizado de *mindfulness*. Como hemos visto, ambas concepciones se diferencian principalmente en dos aspectos: en primer lugar la cuestión ética, dado que para el budismo la atención plena debe estar necesariamente enfocada al bien, no siendo siempre así en la concepción occidental más contemporánea. Y, en segundo lugar, la concepción del instante presente, que en *sati* es comprendido como un presente en constante relación con el pasado y el futuro, mientras que en el *mindfulness* occidental es habitualmente considerado como un tiempo aislado.

A pesar de todo, el *mindfulness* occidental sigue teniendo muchos aspectos en común con la atención plena budista que, al fin y al cabo, es su origen. Aunque quizá a un nivel distinto, también promueve la mirada interna, el giro hacia dentro del que hablaba Villalba, invitando al individuo a observar la su propia realidad interna y sus experiencias.

De hecho, Siegel, Siegel y Parker (2016) distinguen entre la conciencia plena intrapersonal y conciencia interpersonal. La primera está relacionada con la observación y el conocimiento de uno mismo, las propias experiencias, emociones, etcétera. La segunda, por el contrario, está dirigida hacia el exterior y se centra en la observación de la propia relación con el entorno físico y social (cómo nos relacionamos con otros individuos, cómo tratamos a los demás, qué importancia le damos al entorno ecológico, etcétera), así como en el impacto de nuestras acciones y palabras en el mismo.

Ambas estarían muy relacionadas con la inteligencia emocional, puesto que operan sobre cuestiones como la capacidad de relacionarse con los demás desde la empatía y la compasión o la gestión y regulación de las propias emociones. Siegel, Siegel y Parker (2016) consideran que tanto la conciencia plena intrapersonal como la interpersonal son educables a través de la práctica.

3.2. SECULARIZACIÓN Y ASPECTOS ÉTICOS DE LA ATENCIÓN PLENA

3.2.1. El riesgo de banalización de la atención plena secular

El *mindfulness* contemporáneo tiene su origen en la atención plena y en las prácticas meditativas budistas, como claramente han reconocido Kabat-Zinn (2011), entre otros autores, y como también indica Villalba (2019). No obstante, ha trascendido su origen religioso para configurarse como una práctica secular y laica. Villalba (2019, p. 56) cree que esto es algo positivo, puesto que separar la práctica del *mindfulness* de su contexto religioso permite que sus beneficios puedan ser compartidos por un mayor número de personas, más allá de sus creencias religiosas.

Sin embargo, aunque este es indudablemente positivo, se trata de un proceso que implica retos importantes y en el que se plantean interrogantes relacionados con los aspectos éticos de la práctica. En este sentido Schonert-Reich y Roeser se preguntan “cómo se define y plantea el *mindfulness* en contextos seculares” y “hasta qué punto “se incluyen la ética y los valores en dichas definiciones y sus prácticas derivadas tras el proceso de secularización” (2016, p. 11).

Como hemos visto, los aspectos éticos de la atención plena están mucho más presentes en la concepción budista del *mindfulness*, que diferencia entre atención pura (éticamente neutral) y atención plena (éticamente positiva). Es por esta razón que muchos líderes budistas son muy críticos con el *mindfulness* contemporáneo (Confino, 2014; Purser & Loy, 2013; Villalba, 2019).

Por un lado, como hemos comentado anteriormente, reconocen que una práctica secular de la atención plena permitiría extenderla a un mayor número de personas. Pero, por otro, existe una creciente preocupación porque suprimir las aspiraciones éticas originales del *mindfulness* corrompa su cometido original, convirtiéndolo en un frívolo y banal producto de mercado.

En palabras de Purser y Loy (2013):

Desligar la atención plena de su contexto ético y religioso y (...) generar una técnica más simplificada y secularizada (lo que algunos críticos empiezan a llamar McMindfulness) puede volverla más apetecible al mundo empresarial, pero esta descontextualización de la atención plena de su propósito original de liberación y transmisión de una ética social tiene algo de negocio fáustico. En lugar de aplicar la atención plena como una forma de despertar a personas y organizaciones de las malsanas raíces de la avaricia, la aversión y la ignorancia, habitualmente se moderniza y se convierte en *mindfulness*, es decir, una serie de técnicas banales, terapéuticas y de auto-ayuda que en verdad refuerzan esas raíces.

Villalba también critica al *mindfulness* occidental por centrarse casi exclusivamente en prestar atención sólo al momento presente, de forma aislada y sin ningún tipo de dirección ética, considerándolo como un enfoque simplificado, casi infantil, que puede tender efectos contraproducentes. En este sentido afirma (2019, p. 56) que esta forma de entender el *mindfulness* es:

Una percepción disminuida que afecta inevitablemente al comportamiento ético: si lo único que importa es el presente, para qué vamos a ocuparnos del pasado y del futuro. Cuando perdemos el sentido histórico y no nos preocupamos de las consecuencias futuras de nuestras acciones y pensamientos resulta inevitable caer en la actitud del *carpe diem*.

3.2.2. Contexto étnico-religioso vs marco ético-cognitivo

Llegados a este punto, nos surge inevitablemente la siguiente pregunta: ¿es viable una concepción del *mindfulness* que, por un lado, no renuncie a sus cualidades éticas originales y pueda erigirse como una herramienta al servicio de la mejora y la transformación de la sociedad y, por otro, sea secular, laica y accesible a cualquier individuo u organización? Villalba (2019) afirma que esto es posible y sugiere para que para ello es necesario distinguir entre el marco étnico-religioso y el marco ético-cognitivo de la atención plena.

Según Villalba (2019, p. 42), el contexto étnico-religioso es “el conjunto de creencias, prácticas religiosas populares, a menudo basadas en supersticiones, y costumbres étnicas asociadas a las distintas formas de budismo”, es decir, todos aquellos aspectos formales y ceremoniales directamente relacionados con los textos y rituales religiosos del budismo.

Por su parte, el marco ético-cognitivo es “el conjunto de cualidades, actitudes, valores, propósitos y objetivos en el que la práctica de la atención plena ha sido y sigue siendo transmitida” y practicada, bajo el cual la atención plena alcanza su máximo potencial (Villalba, 2019, p. 43). No son, por tanto, dogmas ni ritos religiosos, sino aspectos o pautas prácticas y éticas generales que pueden ser seguidas con independencia del credo religioso.

En su opinión, el principal problema del *mindfulness* contemporáneo es que, en el empeño por alejarse de sus orígenes religiosos budistas, se ha abandonado también la dirección ética con la que fue concebida originalmente la atención plena. “Al tratar de desligar la atención plena del contexto étnico-religioso la ha desligado también del

contexto ético-cognitivo en el que, tradicionalmente, se ha enseñado y practicado” (Villalba, 2019, p. 42).

Por tanto, una de las principales tesis que defiende es que la clave para lograr un entendimiento entre laicidad y ética en la atención plena es eliminar el contexto étnico-religioso, pero manteniendo el marco ético-cognitivo:

Es loable y necesario separar la práctica de la atención plena del primero, con el fin de que los beneficios de su práctica puedan ser compartidos por muchos tipos de personas independientemente de su credo religioso o de su ausencia de credo. Pero es iluso creer que puede ser separada del segundo, sin que su potencialidad se vea reducida, limitada y distorsionada (Villalba, 2019, p. 75).

De esta forma, logramos una práctica de la atención plena que es al mismo tiempo secular, accesible a todas las personas, y éticamente positiva, orientada al bienestar y la transformación del individuo, la sociedad y el mundo. Es decir, una atención plena correcta.

3.2.3. Atención plena correcta vs incorrecta

Tanto Purser y Loy (2013) como Villalba (2019) coinciden en que es necesario diferenciar entre atención plena correcta y atención plena incorrecta. Purser y Loy inciden en que esta distinción no es moral, sino que depende de si “se caracteriza (o no) por tener intenciones saludables y cualidades mentales positivas que lleven a la prosperidad y al bienestar a los demás y a uno mismo”. Villalba profundiza un poco más y afirma que la atención plena correcta se define y caracteriza en base a cuatro aspectos básicos:

En primer lugar, el propósito y los objetivos con los que se practica la atención plena. Por ejemplo, utilizar el *mindfulness* para mejorar la concentración y la efectividad de un francotirador, cuya meta última es matar, sería un claro caso de atención plena incorrecta. Por el contrario, si utilizamos el *mindfulness* para reducir la ansiedad o ayudar a personas a lidiar con emociones muy intensas, en pos de su bienestar, estaríamos hablando de una atención plena correcta.

En segundo lugar, la definición misma de la atención plena por la cual nos regimos, que como hemos visto puede variar mucho, y el tipo de prácticas que hacemos para implementarla o entrenarla. En tercer lugar, las cualidades mentales que es necesario entrenar y mantener para que la práctica de la atención plena pueda madurar, desarrollar su potencial y alcanzar su propósito. Más adelante veremos en profundidad cuáles son

estas cualidades. Por último, y en cuarto lugar, las prácticas coadyuvantes que sostienen el entrenamiento de la atención plena en la vida cotidiana del individuo.

3.3. CUALIDADES MENTALES DE LA ATENCIÓN PLENA CORRECTA

Habitualmente, el *mindfulness* contemporáneo suele confundir la atención plena como una mera práctica de enfoque y concentración. No obstante, según Villalba (2019, p. 64-66), la atención plena correcta tiene hasta siete cualidades mentales, incluyendo el enfoque y la concentración, imprescindibles para su práctica y desarrollo.

1. Enfoque y la concentración, entendidas como la acción de, primero, llevar la atención a un objeto o experiencia determinada y, segundo, mantener dicha atención de forma continuada. La capacidad enfocar la atención y mantenerla concentrada es la base de toda práctica de atención plena, en oposición al estado de dispersión mental en el que habitualmente nos encontramos. No obstante, el enfoque y la concentración no son innatos y requieren práctica y constancia para ser desarrollados. En palabras del psicólogo Daniel Coleman, “la atención es un músculo que debe ser entrenado” (Fernández, 2013). Además, el enfoque y la concentración deben estar necesariamente acompañados de una actitud de aquietamiento mental y ecuanimidad, es decir, la no implicación y no reactividad ante lo que se observa.

2. Observación profunda, que se diferencia de la observación convencional en que va más allá de la dualidad sujeto-objeto. ¿Qué significa esto? Según Villalba (2019, p. 174-176), “la conciencia ordinaria es el proceso cognitivo mediante el que se toma conciencia de algo”. En esta toma de conciencia, la mente realiza un asimiento cognitivo sobre el objeto o la experiencia observada, creando una representación dual de la realidad, en la que se establece una separación entre el sujeto observador y el objeto observado.

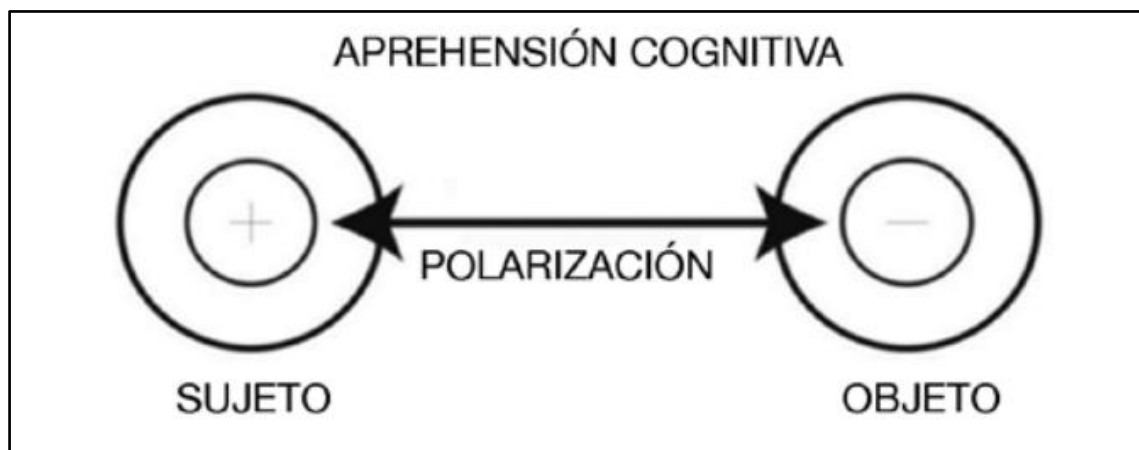


Figura 2: Dualidad sujeto-objeto y aprehensión cognitiva (Villalba, 2019, p. 175)

De esta manera, se produce una polarización entre sujeto y objeto, que hace que el sujeto perciba los objetos como elementos exteriores, distintos y separados de sí mismo. Así pues, la observación profunda se produce al trascender esta conciencia dualista, pasando, por ejemplo, de la conciencia de ‘yo respirando’ a la conciencia de la respiración en sí misma.

3. Indagación u observación persistente, que implica llevar la concentración a un nivel cada vez mayor de profundidad, más allá de la superficie, hasta penetrar en las raíces profundas del malestar.

4. Evaluación o discernimiento, que consiste en revisar regularmente si la práctica que estamos realizando y la actitud mental que tenemos son las adecuadas: “Por ejemplo, «¿es apropiado el propósito con el que practico?» O, «¿en este momento, me encuentro en un estado de atención plena o no?»”(Villalba, 2019, p. 66).

5. Diferenciación cognitiva y desidentificación emocional del objeto, con el objetivo de poder observarlo con ecuanimidad mental, esto es, no implicación.

6. Esfuerzo continuado, que implica que no es suficiente con practicar de forma esporádica, siendo necesario sostener la práctica de atención plena de forma continuada en el tiempo para que se produzcan sus frutos.

7. Conciencia plena, “es el resultado y el fruto maduro del cultivo de la atención plena correcta junto a la totalidad de las seis cualidades anteriormente nombradas” (Villalba, 2019, p. 66).

3.4. SOPORTES Y PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

Tanto en la tradición budista como en las metodologías occidentales de carácter secular, la práctica de la atención plena se asienta sobre diferentes soportes que le dan anclaje y estructura. Aunque con pequeñas variaciones, los soportes dados por las escrituras budistas y los que proponen las distintas metodologías del *mindfulness* contemporáneo suelen coincidir en la mayoría de los aspectos.

Como indica Villalba (2019, pp. 85–86), según los textos budistas la atención plena está anclada en cuatro soportes:

1. Atención plena al cuerpo y la respiración.
2. Atención plena a las sensaciones.

3. Atención plena a los estados mentales, que incluye tanto pensamientos como emociones.
4. Atención plena abierta, que incluye la totalidad del campo de experiencia.

Gunaratana (2012) las describe de la siguiente forma:

1. Atención plena al cuerpo.
2. Atención plena a las emociones.
3. Atención plena a los pensamientos.
4. Atención plena a los fenómenos. Este último soporte pone el énfasis en la observación dirigida hacia dentro de uno mismo.

Tal y como hemos dicho, estos soportes siguen estando presentes en la gran mayoría de las metodologías de *mindfulness* contemporáneo, aunque cada una de ellas las ha adaptado o simplificado en función de sus necesidades. Por ejemplo, en el *Mindfulness* Basado en la Tradición Budista (MBTB), los soportes han sido ampliados a cinco, “adaptándolos a las necesidades actuales, de forma que cualquier persona pueda asumirlos y ejercitarlos” (Villalba, 2019, p. 86) y con el objetivo de facilitar una práctica progresiva, paso a paso. Estos cinco soportes “son:

1. Al cuerpo-respiración.
2. Las sensaciones
3. Los estados emocionales.
4. Las construcciones mentales.
5. La totalidad del campo de conciencia”.

3.4.1. Atención plena al cuerpo-respiración

Como indica Villalba (2019, p. 87), “no es casual que el entrenamiento en atención plena comience usando el cuerpo como soporte. (...) No importa dónde esté la mente –en el pasado o en el futuro–, el cuerpo siempre está aquí y ahora”. El cuerpo es lo más físico y tangible que tenemos a nuestra disposición. La atención plena al cuerpo implica ser consciente de la postura en la que se encuentra, prestar atención y sentir con detenimiento las diferentes partes que lo forman (el pelo, la cabeza, los hombros, los brazos, las piernas, la piel, los órganos internos, etcétera).

También incluye la conciencia del movimiento y cómo nos relacionamos con el entorno a través de este. Hasta qué punto estamos presentes en nuestro cuerpo. Por

ejemplo, una persona con tendencia a permanecer abstraído en sus pensamientos tenderá a moverse de forma torpe, mientras que un deportista que esté plenamente concentrado en los movimientos de su cuerpo lo utilizará de forma muy diferente. Y, lo más importante, implica observar la propia autoimagen que tenemos de nuestro cuerpo y que “muchas veces no se corresponde con el cuerpo real” (Villalba, 2019, p. 93).

La atención plena a la respiración quiere decir ser conscientes de cómo respiramos y de cómo es la relación que tenemos con nuestra propia respiración en cada momento. ¿Es una respiración nasal o bucal? ¿Es una respiración profunda o superficial? ¿Es calmada o agitada? Etc. Ambas son, en definitiva, prácticas excelentes para mejorar nuestra autoconciencia corporal.

3.4.2. Atención plena a las sensaciones

La atención plena a las sensaciones implica, por un lado, ser conscientes de la información que nos llega a través de los cinco sentidos (gusto, olfato, tacto, oído y vista), que son los sensores a través de los cuales recibimos información del entorno, y, por otro, identificar cómo reaccionamos emocionalmente a esos estímulos.

En este sentido, el MBTB distingue entre sensaciones y percepciones (Villalba, 2019, pp. 113–114). Las sensaciones son información que nos llega cuando un objeto sensorial (una forma, un sonido, un sabor...) es captado por nuestros sentidos, surgiendo conciencia de este. Por ejemplo: “rojo”, “dulce” o “frío”. Por el contrario, las percepciones se producen cuando la mente categoriza y reacciona emocionalmente ante las sensaciones, clasificándolas como agradables, desagradables o neutras. Veamos algunos ejemplos:

SENSACIONES				
Órgano sensorial + objeto sensorial + conciencia sensorial				
Oído	Olfato	Gusto	Tacto	Vista
Claxon Pájaros Conversación	Flores Perfume Basura	Dulce Salado Amargo	Textura Temperatura Presión	Colores Formas Rasgos

PERCEPCIONES			
Órgano sensorial + objeto sensorial + conciencia sensorial + procesamiento mental-emocional			
Órgano sensorial	Sensación	Categorización	Emoción asociada
Olfato	Aroma de las flores	Agradable	Atracción, deseo, apego
Oído	Claxon	Desagradable	Rechazo, apego, odio
Vista	Forma de una botella	Neutra	Indiferencia

Figura 3: Sensaciones vs percepciones. Basado en Villalba (2019, pp. 113–114)

La atención plena a las sensaciones consiste en identificar claramente las sensaciones que aparecen en nuestro campo de conciencia, prestar atención al instante en que aparecen, se mantienen y desaparecen y, también, a la reacción emocional que se produce en nuestro interior con respecto a ellas.

3.4.3. Atención plena a las emociones

La psicología moderna describe la emoción como “un estado psicológico complejo que implica tres componentes distintos: una experiencia subjetiva, una respuesta fisiológica, y una respuesta conductual o expresiva” (Hockenbury, 2009).

La primera tiene que ver con la forma que cada individuo interpreta y reacciona emocionalmente ante hechos y experiencias. Como indica Villalba (2019, p. 121), aunque hay un repertorio de emociones comunes que todo individuo experimenta, “la experiencia de la emoción es subjetiva”. La segunda hace referencia a la forma en que las emociones se manifiestan en el cuerpo. Por ejemplo, la ansiedad puede manifestarse como un nudo en el estómago. Y la tercera está relacionada con cómo reaccionamos ante las emociones a través de conductas o acciones.

Villalba (2019, p. 122), afirma que la psicología moderna propone dos clases de emociones: emociones primarias, que se generan a partir de experiencias, y emociones secundarias, que derivan de otras emociones primarias. Además, las investigaciones de Ekman, (1992) descubrieron que los seres humanos compartimos seis expresiones faciales asociadas a las que consideró como las seis emociones básicas: alegría, tristeza, sorpresa, miedo, ira y asco.

Un aspecto muy importante a considerar al observar las emociones tiene que ver con la función que cumplen y, en relación con esto, si son funcionales o disfuncionales (Villalba, 2019, pp. 124–125). Las emociones funcionales son aquellas que generan una reacción adecuada, coherente y proporcional con respecto a la situación o estímulo que las provoca. Por ejemplo, el miedo es funcional cuando nos permite anticiparnos a situaciones de peligro (Ekman, Ekman, & Lama, 2016), generando una respuesta adaptativa adecuada.

Por el contrario, las emociones disfuncionales son aquellas cuya respuesta conductual no se corresponde ni está adaptada a la situación o estímulo que las provoca. Por ejemplo, el miedo irracional a la oscuridad es disfuncional porque no se corresponde con una situación real de peligro.

Como hemos visto, las emociones están muy relacionadas con el cuerpo: por un lado, pueden y suelen originarse a partir de experiencias corporales o sensaciones. Por otro, generan una respuesta fisiológica y se manifiestan en el cuerpo, por lo que podemos percibir las en el mismo. En este sentido, cabría destacar la investigación de Nummenmaa et al. (2014) que estudió el mapa corporal de las emociones, es decir, las partes del cuerpo que habitualmente relacionamos con o donde sentimos distintas emociones. En la figura 4, extraída de dicha investigación, podemos ver ejemplos de las partes del cuerpo cuya activación aumenta (colores cálidos) o se reduce (colores fríos) al sentir determinadas emociones.

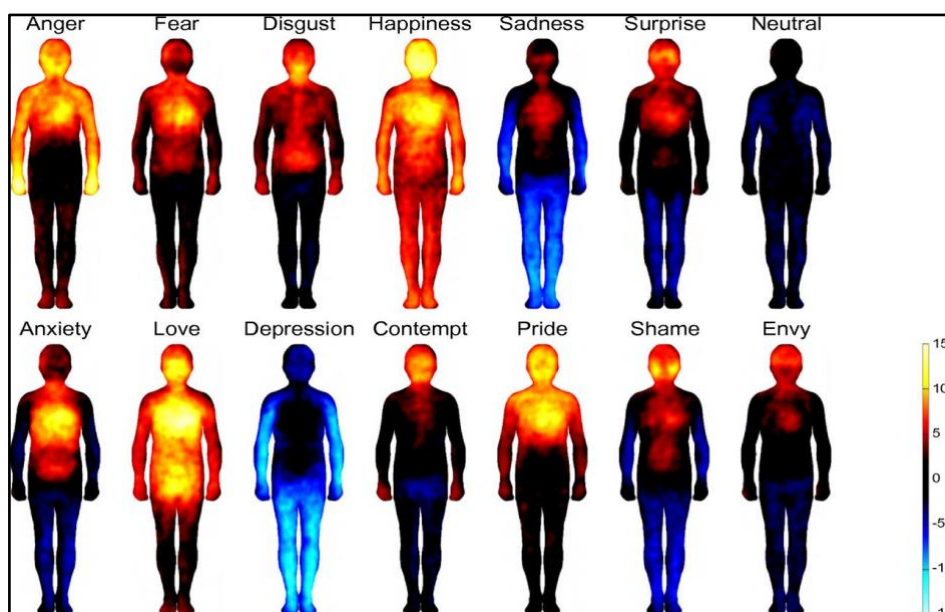


Figura 4: Mapa corporal de las emociones (Nummenmaa et al., 2014)

En definitiva, la atención plena a las emociones consiste, por tanto, en tomar conciencia de las emociones en diferentes aspectos: en primer lugar, poder identificar cada emoción concreta que experimentamos (alegría, miedo, ira, tristeza...), en una actitud de ecuanimidad, sin implicarse a favor o en contra de ninguna de ellas, esto es, sin rechazar ni aferrar. En segundo lugar, ser conscientes del momento en que cada emoción determinada aparece, se mantiene y desaparece. En tercer lugar, a discernir si las emociones que sentimos son funcionales o no. Esto incluiría también aprender a lidiar con emociones especialmente polarizadas y metabolizarlas. En cuarto lugar, identificar la experiencia corporal de nuestras emociones en el propio cuerpo. Y, en quinto lugar, desarrollar una indagación sobre las causas profundas de nuestras emociones, especialmente cuando su origen no es tan evidente en la conciencia ordinaria.

3.4.4. Atención plena a los contenidos mentales

Si hablamos de contenidos mentales, seguramente la mayoría los identifique automáticamente como pensamientos. De hecho, las metodologías modernas de *mindfulness* como el MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*) de Jon Kabat-Zinn suelen limitarse, en este sentido, a observar el flujo de los pensamientos. No obstante, Villalba (2019, p. 154) va un poco más allá, definiendo los contenidos mentales como “todo lo que es construido en la mente por la mente, es decir, todo lo que aparece en el campo de experiencia”.

Dado que la razón de ser de la mente es interpretar y representar subjetivamente la realidad, los contenidos mentales son, al fin y al cabo, las diferentes maneras en las que la mente lleva a cabo dicha representación. Y esto incluiría a las sensaciones, percepciones y emociones, de las que ya hemos hablado.

No obstante, existen muchas otras estrategias a través de las cuales la mente interpreta y procesa la realidad en la que vivimos. Los contenidos mentales pueden ser organizados en muchas y muy variadas categorías, de las que Villalba (2019, pp. 155–159) hace un exhaustivo análisis, en el que incluye, entre otras, las siguientes:

- Sensaciones.
- Percepciones.
- Emociones.
- Imágenes (imaginar).
- Signos y significados (significar).

- Símbolos y metáforas (simbolizar).
- Ideas (idear).
- Observaciones (observar, examinar).
- Análisis (analizar y discernir).
- Conceptos (conceptualizar).
- Definiciones (definir).
- Síntesis (sintetizar).
- Discernimientos y comparaciones (discernir, comparar).
- Discriminaciones (discriminar).
- Juicios y opiniones (enjuiciar, opinar).
- Interpretaciones (interpretar).
- Recuerdos (recordar).
- Clasificaciones (clasificar, organizar).

Es muy importante, sin embargo, tener en cuenta que, como dijo el psicólogo Korzybski (1931), “el mapa no es el territorio”. Villalba (2019, p. 161) utiliza esta cita para indagar en la importancia de que muchas personas “confunden mapas con territorios, esto es, confunden modelos de la realidad con la realidad misma”. Es decir, habitualmente la mente humana cae en la falacia de considerar que la interpretación que realiza de la realidad, a través de los mecanismos que hemos visto, es la realidad en sí misma.

La atención plena a los contenidos mentales pasa necesariamente por tomar conciencia de esta falacia, puesto que “un mapa no es el territorio que representa, del mismo modo que una palabra no es el objeto que representa” (Villalba, 2019, p. 161).



Figura 5: *La traición de las imágenes*, por René Magritte

Esto puede quedar muy bien representado en el cuadro del pintor surrealista Rene Magritte *La traición de las imágenes*. El cuadro representa una pipa de fumar junto a la leyenda, “esto no es una pipa”. De este modo, lo que el artista expresa es precisamente esto: la imagen de una pipa no es una pipa en sí misma:

Así pues, la atención plena a los pensamientos consiste, en primer lugar, en enfocar y mantener la atención en cualquier contenido que va apareciendo en la mente identificando si se trata de una emoción, una imagen, un recuerdo, una idea, etcétera y observando sus características. En segundo lugar, mantener una actitud interna de ecuanimidad, sin implicarse, sin rechazar ni aferrarse a ningún contenido. En tercer lugar, desidentificarse de la cadena de la corriente de pensamientos, tomando conciencia de que “tú no eres esos pensamientos que aparecen en tu campo de conciencia” (Villalba, 2019, p. 170) y de que, como decíamos, esos pensamientos son sólo una interpretación de la realidad.

Habitualmente se suele confundir el *mindfulness* con el intento de poner la mente en blanco, pero lo cierto es que la atención plena a los pensamientos no se basa en no pensar, sino en observar la cadencia de pensamientos como si permaneciéramos inmóviles observando la corriente de un río o las nubes que van apareciendo y desapareciendo en el cielo (Villalba, 2019).

3.4.5. Atención plena abierta

La atención plena al cuerpo respirando, a las sensaciones, a las emociones y a los contenidos mentales es, por definición, una atención concentrada. Esto quiere decir que hacemos un esfuerzo consciente por enfocar la atención en una experiencia concreta y la mantenemos ahí. Si, en algún momento, la atención divaga, la traemos de vuelta y enfocamos de nuevo. Y así una y otra vez.

La capacidad de enfocar y concentrar la atención en un punto concreto sin caer en la dispersión no es algo fácil al principio, pero es posible entrenarla y mejorarla con la práctica. Es por esto que, al practicar la atención concentrada, se empieza con lo más concreto y tangible, como es el cuerpo y la propia respiración, y, a medida que la capacidad de enfoque y concentración se va volviendo más sólida, se avanza hacia soportes cada vez menos concretos: las sensaciones, las emociones y los contenidos mentales, mucho más abstractos y difusos.

De hecho, si intentáramos practicar directamente la atención abierta caeríamos inevitablemente en la dispersión mental, porque la atención tendría demasiados estímulos y carecería de la capacidad de permanecer anclada. Una vez la capacidad de enfoque y concentración ha sido suficientemente entrenada en cada uno de los cuatro soportes, el siguiente paso consiste en abrir el foco (Villalba, 2019). Esto quiere decir abrirse a la experiencia global de todos los objetos y elementos que aparecen en el campo de conciencia, ya sean la conciencia del cuerpo y la respiración, sensaciones, emociones o pensamientos, manteniendo la misma actitud de observación profunda y ecuanimidad.

Como dice Villalba (2019), la atención enfocada sería algo así como “ver el árbol”, mientras que la atención abierta equivaldría a “ver el bosque”, el conjunto, sin perder de vista la existencia de cada árbol individual. La combinación de las dos permite tener una visión global, más amplia y de conjunto, de la complejidad de una situación o la propia realidad, siendo consciente al mismo tiempo de todos los elementos que la conforman y de la interrelación entre ellos.

Otra buena metáfora para la atención abierta sería la visión del águila (Villalba, 2019): vuela alto y desde las alturas tiene una visión panorámica de todo lo que ocurre en la tierra pero, al mismo tiempo, en un momento dado es capaz de detectar y centrarse en un pequeño ratón. Es decir, según la metáfora del águila, la clave estaría en ser capaz de alternar entre la atención abierta y la atención enfocada en función de la necesidad de cada situación.

A nivel cognitivo, y en el ámbito académico y educativo, esto es enormemente útil para poder entender y trabajar con diferentes conceptos, contextos o áreas de conocimiento concretos, pero teniendo en cuenta y siendo capaces de comprender la interrelación que hay entre ellos. Es decir, la atención plena abierta favorece el desarrollo de un pensamiento sistémico que tiene una visión global y contempla el delicado equilibrio y las conexiones que existen entre los elementos de un todo. Este tipo de visión del mundo es la que está en el núcleo del movimiento ecologista, por poner un ejemplo.

Además, la empatía y la compasión son cualidades intrínsecas de la atención abierta, puesto que esta implica abrirse a también a la experiencia consciente de todo lo que existe a nuestro alrededor, a la presencia del otro y a “comprender que uno es lo que es por su interrelación con los demás” (Villalba, 2019). Esa apertura de la atención y de la conciencia llevan naturalmente a la empatía, a resonar emocionalmente con el otro, y, en última instancia, a la compasión.

La empatía es una condición previa y *sine qua non* de la compasión (Villalba, 2019). Cuando estamos en un estado empático y percibimos alegría o bondad en el otro, naturalmente nos ponemos contentos y, de alguna forma, compartimos este espacio con el otro. No obstante, cuando percibimos sufrimiento en el otro, la empatía nos lleva naturalmente a la voluntad de ayudarlo a liberarse de ese sufrimiento, es decir, a la compasión.

Según Villalba (2019), uno de las principales diferencias entre la atención plena budista y el *mindfulness* occidental es que las metodologías occidentales tratan de desarrollar la empatía y la compasión sin prestar atención ni trabajar el estado de atención abierta. Esto es un problema porque la compasión se convierte en una construcción mental.

En definitiva, la compasión es una experiencia natural e inherente a la atención abierta que surge por sí sola desde dentro al relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con el mundo desde la empatía. Es decir, al practicar la atención abierta, la empatía y la compasión surgen de forma natural.

3.5. BENEFICIOS GENERALES DEL *MINDFULNESS*

El enorme esfuerzo invertido en llevar a cabo investigaciones relacionadas con el *mindfulness* y la gran cantidad de estudios publicados en la última década han sacado a la luz una gran cantidad de beneficios que la práctica de la atención plena puede tener en los individuos que la practican apenas pocas semanas después de iniciar dicho entrenamiento.

Gracias a esto, hoy en día disponemos de una base científica sólida que sugiere que las intervenciones basadas en *mindfulness* pueden mejorar la atención, la memoria, el autocontrol o la resiliencia emocional entre otros aspectos e, incluso, tener un impacto positivo en el sistema inmunológico o apoyar en la recuperación de trastornos relacionados con las adicciones (Mindful Schools, 2017b).

Existen muchísimos artículos académicos que, como vemos, hablan de distintos tipos de beneficios. Sin embargo, no existe una única lista universal: en función del autor o el enfoque de cada estudio, se explicitan más unos u otros. A continuación, vamos a intentar sintetizar toda esta información con la mayor claridad posible, organizando los efectos positivos de la atención plena en tres grandes categorías por motivos puramente pedagógicos: beneficios cognitivos, beneficios psico-afectivos y beneficios fisiológicos.

3.5.1. Beneficios cognitivos

Una de los efectos beneficiosos más obvios y conocidos del *mindfulness* es la mejora que se produce en la atención y la concentración (Mindful Schools, 2017b). De hecho, según Davis y Hayes (2012) existen estudios que han demostrado que la práctica de atención plena sostenida en el tiempo permite “aumentar la velocidad de procesamiento de la información (...) y reducir el esfuerzo necesario para realizar una tarea y la aparición de pensamientos no relacionados con dicha tarea”.

Es decir, afecta positivamente a la habilidad para mantener la atención concentrada y minimizar las distracciones y la dispersión mental. En este sentido, Forcadell López et al. (2016) apuntan a que el *mindfulness* podría ser un complemento efectivo al tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), con una reducción de hasta el 30% de los síntomas habituales en pacientes que participaron en programas de práctica de atención plena.

El entrenamiento continuado en *mindfulness* también tiene la capacidad de aumentar la flexibilidad cognitiva del practicante. Es decir, le permite “desconectar las rutas neurológicas creadas por experiencias de aprendizaje previas” (Davis & Hayes, 2012) y considerar distintos puntos de vista al observar un objeto o situación, así como integrar nueva información y, en definitiva, aprender utilizando nuevas estrategias.

Además, también hay claras evidencias de que los practicantes experimentados de *mindfulness* tienen una mayor capacidad de autocontrol (Mindful Schools, 2017c) y una memoria de trabajo más desarrollada (Davis & Hayes, 2012).

3.5.2. Beneficios psicológicos y afectivos

Con respecto al impacto de la atención plena en la psicología y la emocionalidad de las personas, popularmente siempre se ha asociado la práctica del *mindfulness* con la reducción de estrés. Sin duda esto se debe a que la primera metodología contemporánea de *mindfulness*, Reducción de Estrés Basada en *Mindfulness* (MBSR), desarrollada por Jon Kabat-Zinn en los años 70 en la Universidad de Massachussets, nació precisamente con este objetivo.

No obstante, antes de proseguir, es importante hacer un inciso en que el estrés en sí mismo no es algo negativo. De hecho, el estrés es importante para nuestra supervivencia y es necesario para generar una reacción adaptativa adecuada ante determinadas situaciones, como peligros inminentes. El problema viene dado cuando, por un lado, este

estrés deja de ser algo puntual y se convierte en una realidad habitual y, por otro, nuestra capacidad para hacer frente a diferentes retos y situaciones se ve constantemente superada, lo que desemboca en un estrés tóxico (Mindful Schools, 2017c).

Cuando el sistema cerebral y corporal de respuesta al estrés es activado una y otra vez de forma constante deja de ser un mecanismo adaptativo y de supervivencia, poniendo en serio riesgo la salud con efectos muy adversos en “la estructura y el funcionamiento del cerebro, el sistema inmunológico o el sistema hormonal” (Burke Harris, 2015), entre otros.

Aunque la atención plena tiene muchos otros beneficios, es innegable que, efectivamente, la práctica de la atención plena es excelente para reducir los niveles de estrés y ansiedad (Davis & Hayes, 2012; Farb et al., 2010; Kabat-Zinn, 1994; Parto & Besharat, 2011) que tan al alza están hoy en día. Cultivar la atención plena ayuda a mitigar el impacto negativo del estrés tóxico y autores como Stephenson et al (2016), entre otros, han demostrado que puede usarse para tratar trastornos de estrés post-traumático. Además, el *mindfulness* nos ayuda a lidiar y reducir nuestro estrés más cotidiano porque aumenta drásticamente “nuestra capacidad para gestionar retos psicológicos relacionados con el estrés” (Davis & Hayes, 2012; Mindful Schools, 2017c).

En primer lugar, la sensación de sentirse desbordado por las experiencias vitales y por la ola los propios pensamientos y emociones. En algunos momentos de nuestra vida, ya sea por trabajo, estudios o cualquier otra situación, podemos estar sometidos a una gran carga mental o sentir que nuestra mente se inunda de pensamientos que parecen tener su vida propia. Del mismo modo, algunas experiencias vitales pueden generar emociones intensas que resulten sobrecogedoras o difíciles de gestionar.

Ambas situaciones provocan ansiedad porque nos ponen en una situación en la que sentimos que hemos perdido la capacidad para gestionar y sobreponernos a estos pensamientos y emociones. En este sentido, la práctica de la atención plena es muy beneficiosa porque nos permite aquietar y reducir la actividad exacerbada de la mente, así como despolarizar y transformar emociones especialmente intensas (Villalba, 2019, p. 129).

En segundo lugar, la sensación de que las acciones que realizamos y la actividad de nuestra mente se han vuelto compulsivas y que esto puede generarnos estrés porque “evitamos constantemente estar con nosotros mismos” (Mindful Schools, 2017c). Cuando

se centra en los contenidos mentales, el entrenamiento en *mindfulness* consiste en tomar conciencia de la compulsión de la mente y cultivar una actitud de ecuanimidad y no identificación con respecto a lo que va apareciendo en ella. Esto nos permite tomar cierta distancia con los propios pensamientos y tener una experiencia más global e íntima de nosotros mismos que no se vea limitada al “yo pienso” cartesiano.

En tercer lugar, la rumiación, que ocurre cuando los mismos patrones de “pensamientos estresantes se repiten de forma incesante en la propia mente como un círculo sin fin” (Mindful Schools, 2017c). Como si la mente entrara en bucle como un disco rayado repitiendo una y otra vez el mismo contenido. Obviamente, esto puede crearnos un gran estrés al hacernos sentir atrapados en nuestra propia actividad mental. De nuevo, entrenar en aquietar la mente y en desidentificarnos de estos pensamientos puede ayudar enormemente a reducir dicha ansiedad.

En cuarto lugar, la disociación, que implica un distanciamiento, o incluso desconexión, de las propias emociones y de las de otras personas. La disociación en sí misma no es algo negativo, puesto que es un mecanismo de defensa necesario, que protege a la psique humana de experiencias especialmente dolorosas o traumáticas en momentos determinados. El problema ocurre cuando esto se convierte en lo habitual estableciendo “una distancia psicológica insana” (Mindful Schools, 2017c) con respecto a nuestros sentimientos y necesidades emocionales, así como las de los demás.

La capacidad para estar en contacto con y ser conscientes de las propias emociones es crucial para nuestro propio bienestar y necesaria para darnos cuenta de cómo estamos y cuáles son nuestras necesidades. En este sentido, la práctica del *mindfulness* resulta muy beneficiosa porque nos ayuda a identificar nuestras emociones a medida que van surgiendo y nos mantiene en contacto con nuestro mundo interno.

Y, en quinto lugar, el narcisismo, o la tendencia a considerar que lo propio está por encima de todo lo demás, resultando en “una falta de empatía por las necesidades de los demás y la incapacidad de actuar de forma compasiva” (Mindful Schools, 2017c), provocando problemas en las relaciones o un sentimiento de aislamiento.

Llegados a este punto consideramos importante señalar que, más allá de la gestión de la ansiedad y el estrés, la atención plena tiene otros beneficios emocionales y psicológicos. Por ejemplo, existen evidencias científicas sólidas de que la práctica de la atención plena promueve una mayor resiliencia emocional (Mindful Schools, 2017c), esto

es, una mayor capacidad de gestión y adaptación a las propias emociones. Siegel, Siegel y Parker (2016) “sugieren que diversas prácticas de *mindfulness* pueden ayudar a cultivar un estado de atención plena hacia uno mismo y hacia los demás” (Schonert-Reichl & Roeser, 2016, p. 7), ayudando a desarrollar habilidades que denominan *las raíces de la resiliencia*: la autoconfianza, la flexibilidad al enfrentar desafíos, la resiliencia emocional y la confianza en los demás.

De hecho, algunos estudios sugieren, incluso, que el *mindfulness* puede cambiar por completo “la habilidad de los individuos para emplear diversas estrategias de regulación emocional”, así como “la forma en que las emociones son procesadas en el cerebro” (Davis & Hayes, 2012). En relación con esto, la investigación también ha demostrado que “el *mindfulness* disminuye la reactividad a las emociones” y hace más fácil para el practicante concentrarse en una determinada tarea con menor interferencia emocional (Ortner, J. Kilner, & Zelazo, 2007).

Además, también se ha demostrado que el cultivo de la atención plena puede tener un impacto positivo en las habilidades relacionales y sociales del individuo y en las relaciones de pareja (S. Barnes, Brown, Krusemark, Campbell, & Rogge, 2007), puesto que ayuda a gestionar mejor el estrés generado por las relaciones, mejora la habilidad para expresar las propias emociones y “protege contra los efectos estresantes de las relaciones” (Davis & Hayes, 2012).

3.5.3. Beneficios fisiológicos

Aunque los beneficios con los que popularmente suele relacionarse el *mindfulness* son aquellos de carácter cognitivo, psicológico o emocional, investigaciones más recientes están descubriendo que una práctica sostenida en el tiempo puede tener un impacto bastante importante en la fisiología humana.

La mayoría de estos estudios se ha centrado en investigar cómo la atención plena afecta al cerebro y al sistema nervioso, descubriéndose que, literalmente, cambia y reescribe las conexiones y el funcionamiento de distintas partes del cerebro (Mindful Schools, 2017b). Este tipo de resultados son especialmente importantes porque permiten dar una explicación física y fisiológica y, en definitiva, una base corporal a los beneficios cognitivos, psicológicos y emocionales de la atención plena.

Por ejemplo, se ha demostrado que el *mindfulness* reduce notablemente la activación de la amígdala (Desbordes et al., 2012; Lutz, Slagter, Dunne, & Davidson,

2008), el procesador emocional del cerebro, responsable de detectar emociones y activar una respuesta fisiológica ante emociones especialmente intensas como el miedo (Mindful Schools, 2017c). Eso estaría en relación directa con las prácticas de atención plena que fomentan la ecuanimidad ante las emociones y su despolarización.

Asímismo, la investigación ha descubierto que el entrenamiento en *mindfulness* aumenta la actividad en el hipocampo (Goldin & Gross, 2010) y el córtex prefrontal (Chiesa & Serretti, 2010). El primero es “crítico en el aprendizaje y ayuda a regular la amígdala”, mientras que el segundo “es la parte del cerebro más asociada con la madurez, incluyendo la regulación emocional y la toma de decisiones sensatas” (Mindful Schools, 2017b). Como vemos en ambos casos hay una correlación positiva entre estos cambios y los beneficios cognitivos y psicológicos-emocionales que hemos comentado anteriormente.

Sin embargo, aunque la mayoría de los cambios fisiológicos relacionados con la atención plena parecen producirse en el cerebro y el sistema nervioso, otros estudios han descubierto que la atención plena puede tener un impacto importante en otros aspectos de la fisiología humana. Por ejemplo, Davidson et al (2003) concluyeron que puede fortalecer y mejorar el funcionamiento y la respuesta del sistema inmunológico. Por otra parte, Kaliman et al. (2014) descubrieron una importante reducción en la incidencia de genes relacionados con procesos de inflamación crónica en practicantes experimentados, algo que abriría vías para incluir la atención plena en el tratamiento del dolor crónico. Además, también hay indicios de que una práctica regular de meditación puede ralentizar el reloj epigenético, teniendo efectos importantes en la prevención del envejecimiento temprano y de enfermedades crónica relacionadas con dicho envejecimiento (Chaix et al., 2017).

En definitiva, el impacto que el *mindfulness* puede tener en el cuerpo y en la fisiología es un ámbito cuya investigación es todavía reciente. No obstante, los resultados obtenidos sugieren nuevas consideraciones hasta ahora inéditas y sientan la base para futuros estudios que confirmen y afiancen el conocimiento que actualmente tenemos sobre este tema.

4. MINDFULNESS Y EDUCACIÓN

4.1. EL CRECIENTE INTERÉS POR EL MINDFULNESS EN EDUCACIÓN

Como vimos en la introducción, en la última década ha crecido exponencialmente el interés por el *mindfulness* y sus posibles aplicaciones en diferentes ámbitos de la vida pública y privada. Y uno de los contextos en los que la aplicación del *mindfulness* está ganando más fuerza es la educación.

Aunque todavía es un campo joven, que no se ha generalizado, y queda mucho recorrido por hacer, el potencial impacto de la introducción de prácticas basadas en atención plena en contextos educativos ha captado la atención de una parte de los profesionales de la educación, de la ciencia e, incluso, de la política, así como del público en general.

En este sentido, hay diferentes datos e indicios que permiten probar y muestran claramente esta tendencia. Uno de estos indicadores es el enorme aumento que, se ha producido en el la cantidad de resultados de Google a búsquedas sobre *mindfulness* en educación, con una clarísima tendencia ascendente: según Schonert-Reichl y Roeser (2016, p. 4), en el momento de trabajar en la citada publicación los términos “*mindfulness* in education” obtenían un total de 24.000.000 de entradas, “*mindfulness* in schools” daba lugar a más de 7.870.000 entradas y “*mindfulness* educational programs” sumaba más de 13.200.000 resultados. Apenas 3 años después, el número de entradas obtenidas buscando los mismos términos ha aumentado exponencialmente, situándose en 108.000.000, 35.000.000 y 39.100.000 respectivamente².

De hecho, según un estudio realizado por Schonert-Reichl & Roeser (2016, p. 4) tomando como referencia la base de datos EBSCO (que incluye otras como PubMed, PsychINFO o ERIC), el número de artículos de investigación publicados en revistas indexadas específicamente centrados en investigar las aplicaciones del *mindfulness* y sus efectos en educación aumentó enormemente entre 2000 y 2014, disparándose especialmente desde 2009 (ver figura 6). En los últimos años la tendencia se ha mantenido.

² Búsqueda realizada el 15 de mayo de 2018.

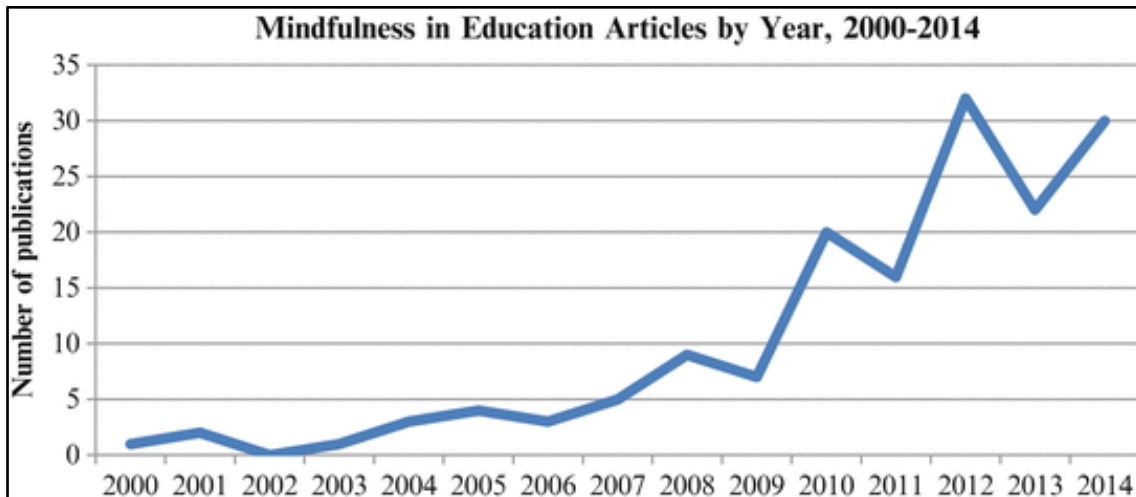


Figura 6: Publicaciones sobre *mindfulness* en educación (Schonert-Reichl & Roeser, 2016, p. 4)

Lo cierto es que la investigación científica que demuestra los beneficios de estas prácticas se encuentra todavía en una etapa temprana, quedando aún muchas preguntas por responder. Sin embargo, el creciente interés por este ámbito y el mayor número de estudios realizados año a año están empezando a arrojar datos y resultados muy prometedores.

En la misma línea también sería importante destacar la aparición y puesta en marcha de organizaciones académicas y educativas íntegramente dedicadas a desarrollar programas educativos basados en atención plena y promover la investigación científica con el objetivo de fundamentar y conocer mejor los resultados y beneficios que justifican dichas intervenciones, así como formar al profesorado (especialmente en el mundo anglosajón).

En este sentido, podríamos destacar, entre otros, a Mindful Schools, organización sin ánimo de lucro surgida en 2007 en California, Estados Unidos, que en los últimos diez años “ha formado a más de 50.000 educadores, familiares y profesionales de la salud mental que trabajan con jóvenes” que han sido responsables de implementar programas de los que se han beneficiado “más de 3 millones de niños y adolescentes en todo el mundo” (Mindful Schools, 2017a).

También cabría mencionar a *Mindfulness in Schools Project* (MiSP), organización sin ánimo de lucro fundada en 2009 en el Reino Unido que, desde sus orígenes ha trabajado en pos de difundir los beneficios del *mindfulness* en educación. Entre sus líneas de acción, destacan la elaboración de materiales y guías didácticas, la oferta de cursos de formación para profesores o el apoyo a la investigación científica y la participación en la

elaboración de políticas públicas en el Reino Unido (*Mindfulness in Schools Project*, 2019).

Este aumento de las iniciativas que persiguen llevar la atención plena a las aulas está directamente en relación con un contexto de profundo cambio: por una parte, cada vez se está prestando más atención a determinadas problemáticas que, aunque siempre han estado ahí, están cobrando más relevancia en la actualidad. Hablamos, entre otros, del acoso escolar, la violencia en las aulas, los problemas de convivencia en los centros o el déficit de atención en niños y adolescentes.

Por otra parte, también ha aumentado la importancia que se le da en la educación a todo lo relacionado con la seguridad y el bienestar psicológico y emocional del alumnado (y de los profesores), de forma que muchos centros y currículos están empezando a adaptarse, dando una mayor consideración a aspectos como las habilidades sociales, la inteligencia emocional o las competencias intrapersonal e interpersonal.

La mayor conciencia que ha surgido sobre estos problemas y la necesidad de acatarlos han hecho que se estén buscando nuevos enfoques y estrategias capaces de prevenirlos y resolverlos, al tiempo que mejorar el bienestar de todos los agentes implicados en el proceso educativo.

En relación a esto, Schonert-Reichl y Roeser (2016, p. 11) destacan la creciente importancia que, en el seno de las ciencias de la salud mental y la educación se está dando a desarrollar nuevos programas y metodologías que, por un lado, “no sólo busquen resolver diversos problemas una vez ocurren, sino que también puedan prevenirlos antes de su aparición” y, por otro, refuercen “habilidades como la resiliencia, la compasión y la voluntad de contribuir al bienestar de otros”.

Sin lugar a dudas, todo esto está estrechamente conectado con las tendencias actuales del mundo y la sociedad en los que vivimos. No es ningún secreto que los niveles de estrés y ansiedad que sufren muchos de los ciudadanos de los países desarrollados está aumentando, de forma similar a lo que ocurre con los índices de problemas relacionados con la salud mental.

Es más, todo apunta a que esta tendencia va a mantenerse en el futuro y un claro indicador para ello es el hecho de que en 2016, el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos publicó un informe en el que preveía que la demanda de psicólogos y otros

profesionales de la salud mental aumentará a un ritmo sostenido del 14% de aquí a 2026 (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2016).

Preocupa, además, de forma especial, el crecimiento que países como Reino Unido han detectado en el número de menores en edad escolar que sufren de distintos problemas de salud mental a edades cada vez más tempranas (UK Department of Health, 2017 y Campbell, 2018), como explicaremos más adelante. Tenemos una sociedad en la que cada vez más gente sufre de ansiedad, estrés o depresión y en la que los niveles de infelicidad están subiendo. Un mundo en el que, de forma paradójica, estamos cada vez más aislados y solos, con más necesidad de contacto real, a pesar de que, aparentemente, la tecnología nos mantiene hiper-conectados en todo momento.

En conclusión, el hecho de que sea precisamente en la educación donde están surgiendo inquietudes destinadas a atajar y prevenir estos problemas no debería sorprendernos. Es, de hecho, uno de los ámbitos cruciales desde los que deben abordarse, puesto que desde ella puede dotarse a las futuras generaciones de las herramientas y estrategias necesarias con las que afrontar estos retos. Y la atención plena es, indudablemente, una de ellas.

4.2. RAÍCES HISTÓRICAS Y FILOSÓFICAS DE LA CONTEMPLACIÓN EN EDUCACIÓN

Aunque la entrada de la atención plena en la educación es, sin duda, algo muy novedoso, cabría preguntarnos si realmente se trata de algo inédito. Lo cierto es que las prácticas contemplativas desarrolladas en el marco de la educación tienen una rica historia. Es más, según (Zajonc, 2015, p. 17) “la contemplación ha tenido un espacio significativo en la educación durante milenios, tanto en la cultura occidental como en la oriental”.

La palabra contemplación “deriva del latín, significando ‘definir un espacio para la observación’” (Zajonc, 2015, p. 17). Podríamos aplicar esta definición a ambas culturas perfectamente y encontraríamos que, en ambas, la contemplación tiene un papel clave en el aprendizaje y la comprensión del mundo. Independientemente de la forma en que se ha desarrollado en cada cultura y del momento histórico, la contemplación en educación tradicionalmente ha tenido como objetivo último mejorar la vida de los seres humanos, “una meta que los educadores de hoy en día, sin duda, comparten con los de antaño”

(Zajonc, 2015, p. 17) y que sigue muy vigente en la concepción contemporánea de la educación.

La voluntad de crear un espacio de observación, así como la dirección ética positiva que busca el enriquecimiento de la humanidad en su conjunto, revelan claras afinidades entre la contemplación en educación, en su sentido más general, y la práctica de la atención plena, puesto que ambas son también características propias del *mindfulness*.

Por tanto, hemos considerado especialmente relevante detenernos aquí e intentar revisar con algo más de detalle qué papel ha tenido exactamente la contemplación en educación en ambas culturas. De esta manera podremos, por un lado, explorar qué pueden aportar las ideas de ambas tradiciones a la educación actual y cómo pueden complementarse entre sí y, por otro, tener una perspectiva histórica y filosófica que nos sirva de base y nos dé pistas e inspiración sobre cómo el *mindfulness* podría tener un impacto positivo en las aulas.

4.2.1. Contemplación en la tradición oriental

Como vimos más arriba, en las tradiciones orientales, las prácticas contemplativas han estado habitualmente ligadas, a ámbitos espirituales y religiosos, como el budismo o la tradición yóguica, entre otros. Este es el contexto en el que surgió el concepto de la atención plena budista, *sati*, y diferentes prácticas de meditación. En líneas muy generales, podríamos decir que la contemplación en la tradición oriental está muy enfocada a la indagación acerca de la naturaleza de uno mismo y de los fenómenos a través de la propia experiencia: la propia mente, la naturaleza del sufrimiento y, en última instancia, de la conciencia. Por tanto, y como hemos visto más arriba, se trata de una contemplación subjetiva, íntima e introspectiva, dirigida hacia el interior, tal y como decía Villalba (2019, pp. 26–27).

Como indica Zajonc (2015, pp. 19–20), en la tradición oriental la contemplación siempre ha sido abordada como una de las herramientas principales a través de la cual el individuo puede aprender, educarse y, en última instancia, alcanzar una comprensión profunda del mundo y de los fenómenos. Zajonc pone el ejemplo de la educación monástica en el budismo tibetano, en el que la meditación ha tenido y tiene un papel fundamental. Según Dreyfus (2003), el proceso de aprendizaje en la educación monástica

budista está dividido en tres fases que, en algunos aspectos, tienen su propia versión en y bastante en común con la educación escolástica cristiana. Estas fases son:

En primer lugar la escucha o la lectura de textos o charlas con el objetivo de lograr una comprensión sencilla de un tema, en la que “las ideas y enseñanzas permanecen muy superficiales pero establecen la base para el trabajo futuro” (Zajonc, 2015, p. 20). En segundo lugar, el pensamiento, que consiste en la comprensión intelectual profunda de lo aprendido, realizando preguntas, buscando respuestas y / o rebatiendo ideas, así como el establecimiento de conexiones entre lo aprendido y la propia vida. Y, en tercer lugar la meditación.

En última instancia la meditación, tal y como se entiende en el budismo, tiene como aspiración, por un lado, tomar conciencia de que la percepción dualista sujeto-objeto que tenemos de la realidad no es más que una creación de la mente y, por otro, trascender esta dualidad y ‘ver’ la verdadera naturaleza de los objetos, los fenómenos y de la propia conciencia en una experiencia íntima y sutil de unión con un cosmos en el que todo está interconectado. No obstante, la meditación requiere de una práctica constante y determinada para dar frutos, no siendo suficiente únicamente con la reflexión intelectual.

En la educación y formación intelectual del individuo, la meditación permite una indagación profunda mediante la que el conocimiento de “aquello que se ha escuchado y sobre lo que se ha reflexionado intelectualmente” (Zajonc, 2015, p. 20), se vuelve más profundo y completo transformando tanto la comprensión del estudiante como su propia mente. Dreyfus (2003) lo explica en mayor detalle diciendo que:

Para lograr semejante transformación, el significado debe penetrar las capas más profundas de la mente, una interiorización que necesita el poder de la concentración meditativa. Ello puede conducir a una comprensión más directa de la naturaleza de las personas y los fenómenos, que gradualmente libera al individuo de sus emociones negativas.

En definitiva, en la cultura oriental, indo-asiática, la contemplación es un ejercicio dirigido hacia dentro, hacia la observación de la propia experiencia subjetiva de uno mismo y del mundo. Según este paradigma, la realidad o, mejor dicho, la percepción que tenemos de la realidad, es una creación de la mente, condicionada por la percepción dualista de que el sujeto y el objeto (es decir, el yo y el mundo exterior) son entidades separadas. Así, indagar en y desvelar esta falacia es condición *sine qua non* para que el

individuo alcance una comprensión más honda y penetrante acerca de su propia naturaleza y de la del mundo que le rodea.

4.2.2. Contemplación en la tradición occidental

En Occidente, tanto la filosofía y la ciencia como la educación han estado basadas durante milenios en la premisa de que el conocimiento del mundo que nos rodea viene dado a través de la observación y el estudio del mundo y sus fenómenos, estableciendo una estrecha relación entre contemplación y formación.

4.2.2.1. La contemplación en la filosofía grecorromana

En la filosofía grecorromana la contemplación estuvo siempre muy presente como el medio a través del cual el individuo podía conocer mejor su entorno y entender la naturaleza de los fenómenos que en él ocurrían. De alguna manera, esto sentó el germen y las bases para el desarrollo del pensamiento filosófico occidental durante muchos siglos, estuvo en el centro del nacimiento de la ciencia moderna y, aún hoy, es una pieza indispensable en el pensamiento científico y filosófico contemporáneo.

Para los filósofos clásicos, la contemplación era clave para la formación del individuo y se entendía no sólo como un medio a través del cual conocer el mundo, sino también como un “proceso de formación del ser humano mediante educación y entrenamiento” (Zajonc, 2015, p. 17). Desde este punto de vista, el propósito de la filosofía “no era crear un discurso que tuviera un fin en sí mismo”, sino educar y formar al individuo a través de la reflexión y de la práctica.

Es decir, no se perseguía darle un conocimiento prefabricado sino formar al individuo y darle las herramientas para descubrir el mundo por sí mismo partiendo del conocimiento ya generado. Como indica Zajonc (2015, p. 18), esta idea quedó plasmada por las palabras de Simplicio, filósofo griego del s VI d.C., que, preguntado por el papel que los filósofos debían asumir en la sociedad respondió “aquel del escultor de hombres” (Scott, 2004, p. xiii).

4.2.2.2. La contemplación en la educación monástica cristiana

Como sabemos, durante la Edad Media los monasterios cristianos se convirtieron en los principales guardianes del pensamiento clásico y su herencia. En ellos, la educación escolástica mantuvo la contemplación como pieza clave en la formación y la educación del individuo. Según Zajonc (2015, p. 18), en el escolasticismo de la alta edad media la

educación de los monjes se dividía en dos partes: *lectio*, que consistía en la lectura de un texto o “enseñanza por parte de un maestro en la que no había preguntas” y *disputatio*, la deliberación intelectual en la que lo aprendido era objeto de debate.

A partir del siglo XII d.C., la educación escolástica fue ampliada y complementada por la *lectio divina*, creada por el monje cartujo Guigo II. Aunque no suprimió la deliberación intelectual, la *lectio divina* estaba mucho más enfocada en la observación, recuperando y profundizando en las prácticas contemplativas y constaba de cuatro etapas (Zajonc, 2015, p. 18): en primer lugar, *lectio*; en segundo lugar, *meditatio* o reflexión intelectual profunda sobre lo aprendido; en tercer lugar, *oratio*, o rezo, y, en cuarto lugar *contemplatio*, o unión contemplativa.

En la tradición escolástica, por tanto, la contemplación es entendida como un espacio de profunda observación y apertura que Cunnigham y Egan (1996, p. 38) describen como “el don de la quietud en presencia de Dios”. En su expresión más profunda *meditatio* es un ejercicio que permite al practicante experimentar la unión con Dios (Shults & Hollingsworth, 2008), fuente de todo amor y conocimiento. En definitiva, la contemplación, entendida como unión con Dios, estaría detrás de las experiencias místicas del cristianismo.

Llegados aquí, resulta especialmente interesante observar los claros paralelismos que, más allá de las diferencias de carácter religioso o cultural, existen entre la educación monástica budista en Asia y el escolasticismo cristiano en Europa. Por un lado, en ambas tradiciones, la contemplación es considerada como una pieza fundamental de la educación y la aspiración al refinamiento y perfeccionamiento del ser humano. Por otro, las dos establecen fases para este proceso que son, en esencia, muy similares. En palabras de Zajonc (2015, p. 20):

En las dos tradiciones la comprensión básica del material disponible es vista como la primera etapa en el aprendizaje. Esta etapa es seguida por una vigorosa aproximación intelectual y por un debate. Pero en ambas tradiciones, a continuación, hay una dimensión esencial de la educación que requiere que el material de estudio sea internalizado a través de la práctica contemplativa.

Además, ambas tradiciones coinciden en considerar a la contemplación profunda como la puerta de entrada a la experiencia mística por excelencia. La comunión con Dios del misticismo cristiano y la realización de la verdadera naturaleza de la realidad en el budismo hacen referencia a la misma experiencia mística de unión con la totalidad, que

es universal y ha existido y existe en buena parte de las tradiciones místicas, religiosas y filosóficas del mundo.

4.2.2.3. La contemplación como medio para conocer el mundo

Como hemos visto, hasta finales de la Edad Media y el Renacimiento, las prácticas contemplativas tuvieron un papel muy importante en la educación y formación del individuo. Se las consideraba el medio a través del cual mejorar al individuo y transformarlo en preparación para un nuevo conocimiento (Zajonc, 2015, p. 18). No obstante, con la llegada de la Edad Moderna, se produjeron algunos cambios en esta comprensión, aunque es importante remarcar que la idea de contemplación como herramienta de mejora del individuo siguió vigente.

Con el advenimiento del racionalismo, y especialmente en relación con las tesis de Descartes, “estas prácticas perdieron su papel explícito en la educación en favor de la razón y la evidencia” (Zajonc, 2015, p. 18). Es decir, el principal objetivo de la contemplación pasó a ser, por un lado, analizar y comprender la realidad a través de la observación, recurriendo a la razón para explicar la realidad y sus fenómenos de forma lógica, y, por otro, buscar y recurrir a las pruebas y evidencias que corroboraran dichas afirmaciones.

Es decir, la contemplación dejó de ser vista como un ejercicio de transformación y preparación del individuo, pasando a ser considerada como un medio en sí mismo, a través del cual comenzar a generar y obtener conocimiento, sentando así las bases para la aparición de un nuevo paradigma en la educación y en la ciencia. O, dicho de otro modo, la observación persistente de la realidad era la clave para poder plantear hipótesis acerca del por qué de las cosas y, a continuación, refutarlas o probarlas mediante experimentación.

Durante el siglo XVIII y principios del XIX, con el desarrollo de la Ilustración, la educación y la ciencia continuaron estando regidas por la idea de que la contemplación y observación eran claves para avanzar en el conocimiento del mundo. De hecho, Goethe incidió en el vínculo indisoluble entre la educación y las prácticas contemplativas (Zajonc, 2015, p. 18), así como en el impacto que dicha contemplación podía tener en el individuo, recuperando la idea de la filosofía clásica de que la contemplación forma al individuo.

Además, Goethe consideraba que, en la contemplación, la atención era la clave para obtener conocimiento y que dicha atención y su eficacia podían ser desarrolladas y mejoradas mediante la práctica: “cada objeto bien contemplado desarrolla en nosotros un nuevo órgano” (Goethe, 1988). De esta manera, y según el pensamiento de Goethe, poner la atención en un objeto de forma continuada revierte en el individuo como formación (Zajonc, 2015, p. 18), en un ciclo que se repite constantemente:

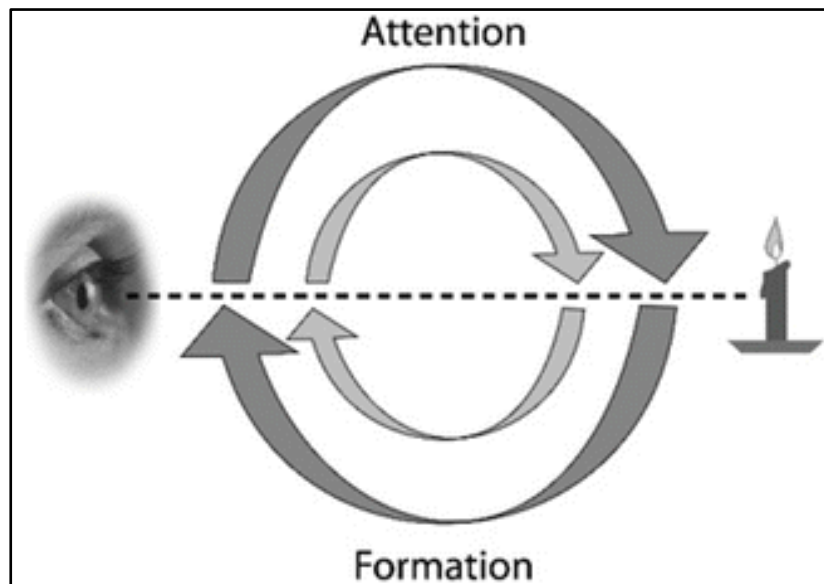


Figura 7: El ciclo atención-formación según Goethe (Zajonc, 2015, p. 18).

Es decir, por un lado, contemplar un objeto o un fenómeno con atención sostenida nos permite obtener mayor conocimiento y comprensión sobre su naturaleza y / o funcionamiento. Por otro lado, este nuevo conocimiento nos da pistas acerca de hacia dónde dirigir la atención a continuación, reanudando el ciclo de nuevo. Al mismo tiempo, la práctica y la experiencia mejoran progresivamente nuestra capacidad de usar la atención en este cometido.

Esta forma de entender la práctica contemplativa está muy vinculada, sin duda, a la idea de que el progreso es inherente al ser humano, una de las señas de identidad de la ilustración. De esta forma, “el individuo progresa (...) a través de la práctica contemplativa (...) y es mediante este nuevo órgano, creado a través del acto repetido de enfocar la atención” (Zajonc, 2015, p. 18), que surgen y mejoran la comprensión y el conocimiento.

El giro de la contemplación hacia la razón y la lógica y la premisa de que la observación es la clave para conocer y comprender el mundo fueron claves para el nacimiento de la ciencia moderna y estuvieron directamente implicadas en la revolución

científica de los siglos XVI y XVII, y, por extensión, en la formulación, en el siglo XIX, del método científico, en el que la observación es, como sabemos, un paso primordial. Sin lugar a dudas, esto provocó un salto evolutivo, educativo e intelectual sin precedentes en la historia de la humanidad y prueba de ello es que, en este sentido, el *homo sapiens* ha progresado más en los últimos 500 años que en el resto de sus más de 300.000 años de historia.

En conclusión, en la cultura occidental, grecorromana y judeocristiana, la contemplación está más enfocada hacia el conocimiento del mundo exterior a uno mismo. Especialmente desde la Edad Moderna, está basada en una visión de la realidad profundamente dualista en la que el yo y el objeto observado son entidades distintas y separadas. De esta manera, el individuo, que existe porque piensa, como diría Descartes, contempla y comprende su realidad a través de su intelecto.

4.2.3. Hacia una educación contemplativa

Aunque distintas en algunos de sus planteamientos, las ideas y concepciones que Occidente y Oriente tienen sobre la contemplación y su importancia para la educación nos plantean un marco filosófico y metodológico en el que la introducción de prácticas como el *mindfulness* en contextos educativos ya no parece tan descabellada.

Resulta especialmente interesante ver como, a pesar de haber surgido en contextos culturales y geográficos completamente diferentes, ambas tradiciones tienen muchos puntos en común y comparten algunas de las ideas centrales respecto de la contemplación en educación. Ello adquiere mayor relevancia si traemos a colación que la ciencia ha demostrado o está encontrando indicios que demuestran científicamente algunas de estas ideas.

Es el caso, por ejemplo, de la premisa de que la contemplación transforma al individuo. Como hemos visto, esta idea ha existido en ambas culturas, aunque expresada de diferentes maneras y con distintas finalidades: por ejemplo, en el budismo, la meditación es considerada como la clave para que el individuo alcance una comprensión profunda de su propia naturaleza y de la realidad que le rodea. En la filosofía grecorromana, la contemplación del mundo forma, “esculpe” al individuo y le prepara para un nuevo conocimiento. En la edad moderna, con filósofos como Descartes o Goethe, contemplar el mundo se convierte en la clave para comprender y obtener conocimiento, estando en la base de la ciencia moderna.

De hecho, distintos filósofos han entendido y entienden la filosofía en sí misma como una práctica contemplativa de gran potencial para transformar al ser humano y su relación con su entorno. Es el caso de Hadot (2004) que con tesis muy cercanas a las que podríamos encontrar en Oriente, afirma que:

La Filosofía es esencialmente un esfuerzo por volvernos conscientes de nosotros mismos, nuestra manera de estar en el mundo y de estar con los demás. Es también, como Merleau-Ponty solía decir, un esfuerzo por “reaprender cómo ver el mundo y alcanzar una visión universal, gracias a la cual podemos ponernos en el lugar de los demás y trascender nuestra propia parcialidad (p. 276).

Con respecto a este potencial transformador, lo que para muchos filósofos “era una certitud artística e intuitiva se ha convertido hoy en día en un campo de investigación científica” (Zajonc, 2015, p. 18): la neuroplasticidad. Como vimos anteriormente, diversos estudios han demostrado que las prácticas contemplativas como la atención plena pueden, literalmente, reescribir las conexiones neuronales y provocar cambios importantes “en partes del cerebro relacionadas con el aprendizaje, la memoria o la regulación de emociones” (Zajonc, 2015, p. 19), entre otros, todas ellas cualidades de especial interés en la educación.

Otro aspecto en el que coinciden es en la importancia que se le da a la práctica, que es “considerada como esencial en el proceso de transformación del ser humano” (Zajonc, 2015, p. 19) tanto en la tradición contemplativa occidental como en la oriental: por ejemplo, en la educación monástica budista la práctica constante de la meditación es vista como imprescindible para progresar. Del mismo modo en el ciclo atención-formación de Goethe, la práctica hace que para el individuo sea cada vez más fácil llevar su atención a algo determinado y aprender de dicha experiencia. Es más, la ciencia ha demostrado también los notables efectos positivos que el entrenamiento constante y repetido, no sólo de prácticas contemplativas sino de cualquier habilidad o capacidad, tiene a nivel neurológico (Zajonc, 2015, pp. 18–19).

Tanto la tradición occidental como la oriental coinciden, también, en considerar a la atención como una entidad en sí misma, cuyo entrenamiento puede aportar enormes beneficios y cuyo papel es clave en la educación y la formación del individuo. Como hemos visto, en el modelo de atención-formación de Goethe la atención es el instrumento a través del cual el individuo llega al conocimiento y su práctica es imprescindible (Zajonc, 2015, p. 18). En la misma línea, el budismo considera que practicar de forma regular y constante es indispensable para progresar en la atención plena (Villalba, 2019,

p. 66). Incluso en la psicología contemporánea, como hemos visto, existen voces como la de Daniel Goleman que consideran que “la atención es un músculo que se debe entrenar” (Fernández, 2013).

Es decir, tanto las prácticas contemplativas como el entrenamiento de la atención han sido consideradas por las tradiciones filosóficas de Occidente y Oriente y están siendo corroboradas por la ciencia moderna. Obviamente, estas consideraciones se han formulado de formas y con objetivos muy diferentes: a veces como práctica espiritual, otras como modelo filosófico e, incluso como práctica científica. Sin embargo, más allá de estas diferencias, es indudable que ambas pueden aportar muchísimo y contribuir a mejorar la educación.

Puede que estas ideas nos resulten aún muy nuevas, pero la realidad es que no son tan recientes como podría parecer, ni siquiera en Occidente. Ya a finales del siglo XIX el filósofo y psicólogo William James, considerado uno de los padres de la psicología moderna, afirmó que:

La facultad de traer de vuelta una atención errante de forma voluntaria, una y otra vez, es la raíz misma del discernimiento, el carácter y la voluntad. Una educación centrada en mejorar esta facultad sería la educación por excelencia. No obstante, es mucho más fácil definir este ideal que dar directrices prácticas para su implementación. (James, 1890, p. 424)

En conclusión, existen, como hemos explicado, muchas formas diferentes de entender las prácticas contemplativas, así como su papel en la educación, pero lo cierto es que todas ellas pueden ser complementarias y tienen mucho que aportarse. Al fin y al cabo, una de las grandes ventajas del mundo globalizado en el que vivimos es que las ideas y el conocimiento se propagan a una gran velocidad y están disponibles con una facilidad mucho mayores, por lo que podemos seleccionar y aplicar lo mejor de cada cultura en cualquier lugar y momento.

En este sentido, un *mindfulness* contemporáneo que integre las aspiraciones éticas de la filosofía oriental, el pensamiento racional-científico de Occidente y los descubrimientos de la ciencia actual sería una herramienta de gran poder transformador para la educación. De esta manera, los alumnos estarían más capacitados para comprender, gestionar y aprender de una forma más equilibrada y completa: por un lado, esto podría ayudarles a ser más analíticos, considerar la interrelación entre diversos hechos y fenómenos, desarrollar un espíritu crítico, o a tener relaciones más empáticas.

Por otro, aprenderían a gestionar mejor su subjetividad y su mundo interno y emocional, a ser más tolerantes y compasivos consigo mismos y con los demás.

En definitiva, ello permitiría avanzar hacia una educación más holística e integral, con una visión más completa y humana de la misión de la educación, de los profesores y de los alumnos. Un modelo educativo que Schonert-Reichl y Roeser han llamado Educación Contemplativa, basado “en la creación, implementación, mantenimiento e investigación científica de (...) programas de *mindfulness* en escuelas para niños, adolescentes y adultos” y que, como hemos visto ofrece herramientas prometedoras “para cultivar fortalezas y prevenir problemas” (2016, p. 11).

4.3. EVIDENCIAS Y BENEFICIOS DE LA ATENCIÓN PLENA EN EDUCACIÓN

A lo largo de este trabajo hemos hecho referencia en multitud de ocasiones a los efectos beneficiosos que el *mindfulness* podía tener específicamente en la educación. Por tanto, y una vez comprendido el concepto de *mindfulness*, constatado el creciente interés por sus aplicaciones entre la comunidad académica y educativa, y repasadas las distintas concepciones de la contemplación en educación, en este apartado vamos a profundizar en las evidencias científicas disponibles.

La investigación sobre atención plena en educación podría dividirse en dos grandes bloques, en función del grupo meta que estudian: aquellos estudios que investigan los efectos del *mindfulness* en el alumnado y los que lo hacen sobre el profesorado. Tal y como ocurre con el resto de las aplicaciones de la atención plena, se trata de un campo de estudio científico que es aún bastante joven, por lo que futuras investigaciones adicionales serán necesarias.

No obstante, al igual que ocurre con los estudios llevados a cabo en otros ámbitos, los datos obtenidos son muy prometedores. Como vimos anteriormente, en la última década se han multiplicado los estudios sobre *mindfulness* en educación y han surgido diversas instituciones dedicadas a sistematizar y promover la investigación. En este sentido, las universidades de los Estados Unidos y del Reino Unido han sido las principales impulsoras de buena parte de estas investigaciones y en muchas de ellas se han fundado centros específicos de investigación.

El impacto en España es todavía muy limitado y apenas algunas universidades han comenzado a hacerse eco, de forma mucho más tímida que sus contrapartidas anglosajonas. Por ello, la mayoría de la bibliografía actualmente disponible y de los

estudios publicados están en inglés aunque pueden encontrarse algunos pocos artículos redactados en español publicados por algunas universidades o en revistas de formación del profesorado.

4.3.1. Atención plena para el profesorado

Como indican Shonert-Reichl y Roeser (2016, p. 5), la investigación realizada a día de hoy para determinar los beneficios que el *mindfulness* ofrece al cuerpo docente es todavía muy limitada. Ello se debe a que la gran mayoría de estudios se han centrado en investigar los efectos de la atención plena en el alumnado. No obstante, en los últimos años se han encontrado evidencias que sugieren que formar al cuerpo docente en atención plena puede ser clave tanto para lo profesores como para los alumnos. En este sentido, Weare (2014, p. 18) comenta:

Hay muchas razones por las que el desarrollo del *mindfulness* para profesores y personal escolar es una iniciativa bienvenida. El *mindfulness* tiene la capacidad de aumentar el bienestar ocupacional y la satisfacción laboral del profesorado, mejorar la práctica docente y reducir (...) el cansancio y las enfermedades relacionadas con el estrés generado por la profesión docente. Además, la base científica que prueba el impacto beneficioso de la atención plena en los más jóvenes está creciendo rápidamente, por lo que los estudiantes van a necesitar profesores capacitados para enseñarlo.

Además, el hecho de que los profesores adquieran experiencia y se formen en *mindfulness* no sólo repercute positivamente en ellos mismos, sino que beneficia también al resto de la comunidad educativa y a los propios centros (Mindful Schools, 2017b). Este se debe a que la atención plena puede no sólo mejorar su propio bienestar personal, sino también tener un importante impacto en la práctica docente y en la forma de interactuar con alumnos y colegas.

Mindful Schools (2017b), destaca los siguientes beneficios principales de la práctica de atención plena para docentes: la reducción significativa en el estrés percibido relacionado con la profesión docente y la prevención del temido *burnout* docente, una mayor facilidad y eficacia a la hora de impartir clases, una mayor facilidad para apoyar y conectar emocionalmente con los alumnos o una mayor capacidad de organización y trabajo, entre otras.

Al igual que ocurre con la mayoría de las investigaciones sobre *mindfulness* y con el interés por sus diversas aplicaciones, la mayoría de los estudios se han centrado en observar sus efectos sobre el estrés docente, siendo en este ámbito donde se han logrado evidencias más claras y abundantes. Por otra parte, esto no debe sorprendernos, puesto

que el estrés docente se ha convertido en una de las grandes pesadillas de la profesión, en España y en muchos otros países, y la necesidad de desarrollar estrategias que ayuden a prevenir y enfrentar este problema es acuciante.

El estrés tóxico que padecen los profesores tiene, obviamente, efectos muy negativos en el desarrollo de su profesión. En origen puede manifestarse como una reducción en la capacidad de trabajo, la concentración o la creatividad, “escalando a síntomas más graves como la ansiedad frecuente, la disociación o la frustración, y, eventualmente, el *burnout*. (Mindful Schools, 2017c).

Lo que pone en evidencia la verdadera magnitud del problema es la cantidad de profesores afectados por los efectos del estrés tóxico, así como las consecuencias que esto tiene en el sistema educativo. Por ejemplo, en los Estados Unidos, “aproximadamente medio millón de profesores dejan la profesión cada año, un 20% del total” (Mindful Schools, 2017c). Es más, esta cifra que aumenta al 50% antes de alcanzar los cinco años consecutivos de experiencia como docentes. (DeAngelis & Presley, 2011)

En España la situación también está alcanzando cifras preocupantes. Según un estudio realizado por la Universidad de Murcia y citado por el Diario Información (2013) el 65% de los docentes españoles padece o está en serio riesgo de padecer el síndrome del profesor quemado. Los niveles de estrés y ansiedad entre el profesorado son muy altos y la salud mental de los docentes se está deteriorando: en España el número de bajas por depresión en el cuerpo docente lleva años triplicando al de otras profesiones (Caballer, 2009).

Esto evidencia la acuciante necesidad de encontrar herramientas que ayuden a los profesores a lidiar con los retos profesionales, personales y emocionales de su profesión y prevenir los efectos del estrés tóxico avanzando hacia un modelo de enseñanza sostenible (Burns, Moyer, O’donnell-Allen, & Robbins, 2018) que no ponga en riesgo su integridad psicológica o emocional.

En este sentido, la investigación científica realizada durante la última década apunta a que la introducción del *mindfulness* en la educación, y su práctica y formación por parte del cuerpo docente, podría tener un impacto notable y convertirse en un pilar de esta enseñanza sostenible. Multitud de estudios llevados a cabo en diferentes países, en contextos educativos diversos y con diferentes muestras han llegado a la misma conclusión, probando que las intervenciones basadas en *mindfulness* con profesores

reducen considerablemente el estrés percibido y los síntomas relacionados con el *burnout* docente (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013; Greenberg et al., 2018; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013; Kemeny et al., 2012; Roeser et al., 2013; Rupprecht, 2017). Según las conclusiones de estos estudios, los participantes desarrollaron una mayor resiliencia al estrés y la ansiedad, así como su capacidad para gestionar situaciones emocionalmente complejas, reportando una mayor sensación general de bienestar y satisfacción (López-Hernández, 2016; Rodríguez & Silva, 2018).

Los efectos adicionales que esto tiene en el desempeño profesional de los docentes y en su satisfacción, con el consiguiente impacto positivo para la vida de los centros y el propio sistema educativo, son evidentes. Por ejemplo, en España una investigación de la Universidad de Almería constató una importante reducción en el número de bajas por enfermedad relacionadas con el estrés, así como en los días de duración de las mismas, solicitadas por profesores de Educación Secundaria Obligatoria tras participar en un programa de práctica de atención plena (Israel, Clemente, & Eduardo, 2011).

Los profesores que han participado en este tipo de programas también expresaron su impresión de que la práctica del *mindfulness* les había ayudado a gestionar y organizar sus clases con mayor facilidad (Flook et al., 2013; López-Hernández, 2016), así como su impresión de poder realizar su trabajo de forma más eficaz con una menor sensación de cansancio (Jennings et al., 2013; Rupprecht, 2017). Además, existen evidencias que confirman que los profesores que practican atención plena ven mejorada su capacidad para establecer mejores relaciones con sus alumnos y apoyar sus necesidades emocionales (Braun, Roeser, Mashburn, & Skinner, 2018; Jennings et al., 2014; López-Hernández, 2016).

Desde 2007, la institución Mindful Schools lleva organizando y liderando programas de atención plena para profesores y ha formado a miles de docentes en todo el mundo. Tras realizar un estudio sobre el nivel de satisfacción de los participantes y los cambios que habían experimentados tras su paso por estos programas, los datos recogidos concordaron con los resultados de las mencionadas investigaciones: Tras realizar programas de práctica el 77% notificó una mayor satisfacción con su profesión, el 80% afirmó poder impartir sus clases con más facilidad y el 82% expresó una notable mejora en la relación con sus estudiantes. Además, el 90% de los participantes recomendaría la asistencia a otros profesores (Mindful Schools, 2017b).

En conclusión, los indicios aportados por la ciencia parecen sugerir que el *mindfulness* podría tener un impacto positivo muy significativo en la calidad de vida y de docencia del cuerpo docente si fuera introducido en los centros a gran escala. Formar al profesorado en atención plena tendría además un impacto en el alumnado, puesto que “los profesores crean ‘el clima’ en el que tiene lugar el aprendizaje y desarrollo de los alumnos bajo su cuidado” (Schonert-Reichl & Roeser, 2016, p. 7).

En definitiva, tener profesores menos estresados, con una mayor capacidad para gestionar los retos de su profesión, navegar situaciones emocionales complicadas, más eficaces y con una mayor habilidad para establecer relaciones significativas con sus alumnos, resultaría sin lugar a dudas en un aumento de la calidad de la educación en todos sus aspectos.

Por último, también es importante tener en cuenta que la investigación respalda los beneficios citados tanto para maestros de educación primaria como para profesores de educación secundaria, no existiendo diferencias importantes a tener en cuenta en este sentido.

4.3.2. Atención plena para el alumnado

Como hemos comentado más arriba, la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre *mindfulness* en educación se han centrado en estudiar el impacto que estas prácticas tienen en el alumnado. Según Mindful Schools (2017b), diferentes estudios han demostrado que los niños y adolescentes que participan en estos programas pueden experimentar mejoras en tres áreas principales: bienestar general, aspectos cognitivos y habilidades sociales y emocionales.

Todo ello puede ser especialmente beneficioso en un momento de sus vidas en el que los adolescentes se enfrentan a importantes retos y cambios en su desarrollo biológico, psicológico y emocional. Además, ello les prepararía también para la vida fuera de las aulas, puesto que les aportaría herramientas y estrategias de gran importancia que podrían aplicar en diversos ámbitos, más allá de su etapa educativa, a lo largo de toda su vida (Broderick & Metz, 2016).

Con respecto a las mejoras en el bienestar del alumnado, diferentes estudios han demostrado, una vez más, que el *mindfulness* puede ayudar a promover una mayor resiliencia ante el estrés cotidiano y a combatir el estrés tóxico en menores de edad (Broderick & Metz, 2016). En este sentido, trabajar con el estrés tóxico puede ser

especialmente complicado porque niños y adolescentes todavía no tienen herramientas sólidas bien desarrolladas con las que gestionar la ansiedad, independientemente de si su origen está en situaciones de peligro real o en cuestiones más insignificantes. Como se lee en la página web de Mindful Schools (2017c):

Trabajar con el estrés tóxico implica retos importantes porque la respuesta al estrés está conectada a un hardware primigenio de supervivencia en nuestra biología. Cuando un alumno de cuarto de primaria afirma haber sentido “que iba a morir” por la ansiedad previa a un examen, está diciendo la verdad. La respuesta de su sistema nervioso es la misma tanto si está haciendo un examen de matemáticas como si está sintiendo un peligro físico real.

De este modo, el trabajo con atención plena puede ayudar al alumno, por un lado, a aumentar su resistencia al estrés cotidiano y a ser capaz de enfrentarse a distintas situaciones de la vida sin experimentar una ansiedad desmesurada por ello y, por otro, a reducir los efectos negativos provocados por el estrés realmente tóxico, tanto de carácter fisiológico (S. Barnes et al., 2007) como psicológico (Mendelson et al., 2010; Sibinga, Webb, Ghazarian, & Ellen, 2016).

Ambas aplicaciones son especialmente beneficiosas puesto que, como indica Burke Harris (2015), los niños y adolescentes son especialmente vulnerables a los efectos nocivos del estrés tóxico, que puede provocar en ellos problemas de atención, cambios en el humor y alteraciones emocionales, problemas de sueño y dificultades de aprendizaje (Mindful Schools, 2017c). Por tanto, entendemos que trabajar activamente para reducir los niveles de estrés y ansiedad en el alumnado tendría beneficios tanto a nivel personal como académico.

Así mismo, también se ha constatado que la práctica del *mindfulness* puede ayudar a tratar casos de depresión en la adolescencia (Raes, Griffith, Van der Gucht, & Williams, 2014) así como los síntomas del estrés post-traumático en niños y adolescentes (Sibinga et al., 2016), originado por diversas situaciones, como el fallecimiento de un ser querido, un accidente o casos de *bullying*.

En cuanto a los beneficios de carácter cognitivo, destacan especialmente los relacionados con notables mejoras en la atención y la concentración de los alumnos. La dificultad de muchos niños y adolescentes para concentrarse es uno de los grandes problemas al alza a los que se enfrenta la educación en la actualidad, pudiendo afectar al aprendizaje y el desarrollo cognitivo y afectivo. Esto está muy relacionado con los problemas de adicción a la tecnología (Schonert-Reichl & Roeser, 2016) y prueba de ello

es que en la última década los diagnósticos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad han aumentado un 30%, con cerca de 250.000 menores españoles tomando psicoestimulantes para combatir dicho trastorno (Redacción Médica, 2018).

Como comentábamos más arriba citando a Daniel Goleman, “la atención es un músculo que debe entrenarse” (Fernández, 2013). Esto es especialmente relevante en un contexto educativo, puesto que tener la capacidad de concentrarse y sostener la atención es necesario para realizar con éxito cualquier tarea e imprescindible en el aprendizaje. Sin embargo, la realidad es que la importancia que se le da al entrenamiento de la atención en los currículos educativos es prácticamente inexistente.

Teniendo esto en cuenta, creemos que introducir en las aulas técnicas y herramientas que ayuden a enseñar a los alumnos a entrenar su propia atención, volviéndolos más autónomos en este sentido, puede tener un importante impacto en su proceso de aprendizaje. Como añaden Schonert-Reichl y Roeser (2016, p. 3):

En un mundo en el que los niños crecen conectados a la red y tienen más acceso que nunca antes a otras culturas y a una conciencia global, pero en el que también abundan nuevas y abundantes distracciones traídas por la tecnología, el cultivo de la atención resulta especialmente indicado.

Una vez más, esto ha sido demostrado por la investigación, puesto que varios estudios han constatado una relación directa entre la introducción de las prácticas de atención plena en el contexto escolar y mejoras notables en la capacidad del alumnado para concentrarse y mantener la atención enfocada en determinadas tareas tanto dentro como fuera de las aulas (Bajjal, Jha, Kiyonaga, Singh, & Srinivasan, 2011). También hay indicios de importancia que concluyen que el *mindfulness* puede ser una herramienta con un gran potencial para ayuda a tratar y reducir los síntomas del TDAH en menores de edad (Mariño Fontenla, Sanz-Cervera, & Fernández Andrés, 2017).

Además, Broderick y Metz (2016) y Parker y Kupersmidt (2016) argumentan que, puesto que contribuyen a la reducción en los niveles de estrés del alumnado y la mejora en su capacidad de atención y concentración, las prácticas de atención plena pueden ayudar a optimizar el proceso de aprendizaje del alumno, mejorando su rendimiento académico y sus resultados. En este sentido, en España destaca el estudio realizado por la Universidad de Extremadura (León, 2008) que confirmó la relación entre *mindfulness* y una mejora del rendimiento académico con una muestra de 344 alumnos de 1º y 2º de ESO.

Por último, cabría destacar los efectos beneficiosos de la atención plena en las habilidades sociales y emocionales del alumnado. Hay claros indicios de que la práctica del *mindfulness* mejora la capacidad de niños y adolescentes para gestionar emociones, contribuyendo a desarrollar habilidades de autorregulación emocional (Galla, Kaiser-Greenland, & Black, 2016; Lyons & DeLange, 2016; Metz et al., 2013).

Del mismo modo, se ha observado que la atención plena potencia el desarrollo de competencias sociales y emocionales en el alumnado (Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl, & Whitehead, 2015), fomentando la empatía y la compasión con respecto a otros (Galla et al., 2016), con un impacto considerable en las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores, así como en la mejora del comportamiento (V. A. Barnes, Bauza, & Treiber, 2003) de los estudiantes en los centros. Esto nos da pistas sobre posibles aplicaciones del *mindfulness* para acatar problemas de convivencia o casos de *bullying*, entre otras situaciones.

En definitiva, los indicios son claros: introducir la atención plena en las aulas puede tener un impacto muy positivo en el alumnado que, de hacerse a gran escala, podría ser casi revolucionario. No en vano los resultados obtenidos por todas estas investigaciones coinciden con los testimonios ofrecidos por los profesores que usan distintas prácticas de atención plena con sus estudiantes o cuyos alumnos han participado en programas de este tipo.

Un buen ejemplo son los datos reunidos por Mindful Schools, que, tras haber formado a miles de profesores y dirigido cientos de programas en diferentes escuelas del mundo, consultó a los profesores qué cambios habían observado en sus alumnos. Según las respuestas obtenidas (Mindful Schools, 2017b), el 83% notó una mayor capacidad del alumnado para prestar atención, el 89% observó una mejor regulación de emociones, el 76% afirmó que los alumnos se relacionaban con más empatía y compasión y el 79% afirmó que el desempeño general había mejorado.

Además, es especialmente significativo que, aunque como hemos comentado en numerosas ocasiones el *mindfulness* alcanza su máximo potencial cuando se practica de forma sostenida en el tiempo, también es cierto que sus efectos pueden empezar a notarse y tener un impacto importante casi desde que comienza a practicarse.

Como ejemplo de esto podríamos citar el estudio realizado por Mindful Schools en colaboración con la Universidad de California con una muestra de 780 niños en tres escuelas de Oklahoma en el curso 2011/2012. Según las conclusiones presentadas (Fernando, 2013; Mindful Schools, 2017b), se registraron cambios significativos en aspectos como la atención del alumnado, el autocontrol y la calma, el autocuidado o las muestras de afecto por los demás en apenas 6 semanas:

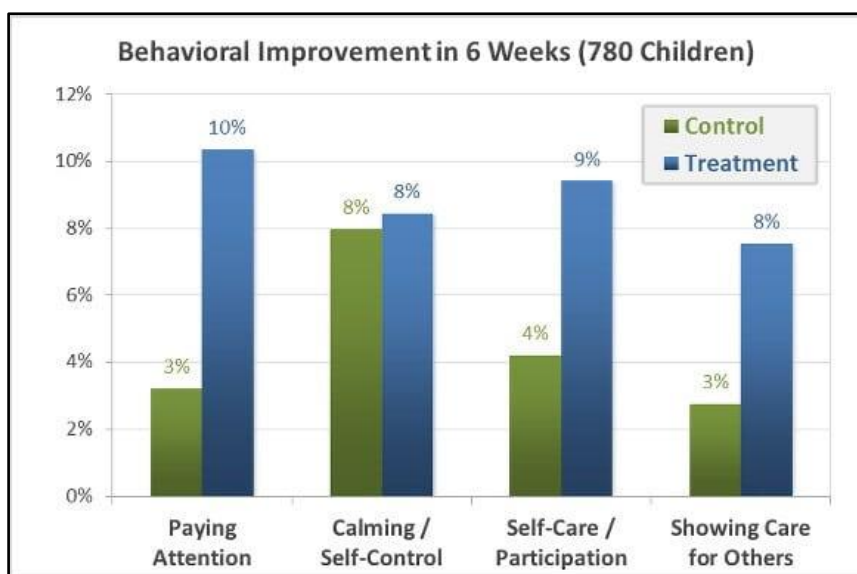


Figura 8: Efectos de una intervención basada en *mindfulness* en el alumnado (Mindful Schools, 2017b)

Por último, es importante indicar que los beneficios mencionados de la práctica de la atención plena son aplicables tanto a educación primaria como a educación secundaria, puesto que los estudios realizados en ambos contextos han obtenido resultados similares. No obstante, sí es cierto que las prácticas contemplativas como la meditación son mucho más efectivas a partir de la adolescencia.

Esto se explica principalmente por dos razones: en primer lugar, la meditación y otras prácticas contemplativas relacionadas con la atención plena implican cierta interiorización, autorreflexión y capacidad analítica para las que, en primaria, los niños sencillamente no están cognitivamente preparados todavía. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, la adolescencia es un periodo vital en el que se produce una importante maduración del cerebro y un notable desarrollo cognitivo, psicológico y emocional.

Como indican Roeser y Pinela (2014), la enorme plasticidad cerebral propia de esta etapa está detrás de que sea precisamente durante este periodo que, en condiciones normales, los adolescentes consolidan su personalidad, su estructura de carácter, su

identidad social y su capacidad de auto reflexión y perspectiva. Todos ellos son aspectos en relación directa con la introspección, la autorreflexión y la capacidad de análisis de las que ya hemos hablado antes.

Son, en definitiva, necesarios para que el individuo pueda acometer realmente las practicas contemplativas como la atención plena y beneficiarse plenamente de sus efectos. Por tanto, podemos afirmar que es precisamente en la etapa de educación secundaria en la que el *mindfulness* puede ser más beneficioso para el alumnado. No obstante, la atención plena también puede tener un impacto en educación primaria y sería importante introducirla ya en esta etapa para introducir a los niños en ella y comenzar a crear ciertos hábitos. Se trataría, como todo en educación, de crear un continuum coherente.

4.4. HACIA LA INCLUSIÓN DEL *MINDFULNESS* EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO: EL CASO DEL REINO UNIDO

La constatación de los beneficios del *mindfulness* en diversas áreas de la vida pública y privada, entre las que está la educación, gracias al enorme aumento del esfuerzo investigador de la última década, ha hecho que el interés por la atención plena, y sus posibles aplicaciones alcancen también, en algunos casos, las esferas de la política y las estructuras del estado, despertando el interés de los gobiernos. En la actualidad, Reino Unido es uno de los grandes pioneros, siendo un país que nos interesa especialmente, en lo que a *mindfulness* en educación se refiere, ya que se ha convertido en el primer país en patrocinar un programa de atención plena en educación a gran escala dirigido desde el Estado.

Para entender cómo se ha llegado a esto, debemos tener en cuenta que el Reino Unido ha sido uno de los países pioneros tanto en la creación de centros especializados de investigación como en la aplicación del *mindfulness* en las aulas. Son muchos los colegios que han implementado programas de *mindfulness* como parte de su curriculum y en la actualidad hay ya más de 5.000 profesores que se han formado y están impartiendo atención plena en las aulas (Bristow, 2019).

No obstante, para entender el interés del gobierno británico en apoyar esta tendencia a nivel estatal, hay que tener en cuenta dos eventos importantes: en primer lugar, la creación en el parlamento británico del *Mindfulness All-Party Parliamentary Group (MAPPG)*, en 2014, un grupo de investigación formado por diputados británicos representantes de todos los grupos políticos del parlamento, con el objetivo de:

Revisar las evidencias científicas, las mejores prácticas actuales, la extensión y el éxito de implementación y los beneficios potenciales en la aplicación del *mindfulness* en áreas determinadas, así como desarrollar recomendaciones para el gobierno sobre futuras políticas basadas en estos resultados (The *Mindfulness Initiative*, 2018)

Para ello, hasta 115 diputados y 80 miembros de sus gabinetes asistieron durante un año a sesiones de práctica de forma regular. Tras esto, una comisión del MAPPG entrevistó a todos los participantes para recabar su testimonio y sus impresiones acerca del programa. El resultado fue la publicación del informe titulado *Mindful Nation UK* (*Mindfulness All-party Parliamentary Group*, 2015).

En el informe se hace hincapié en cómo muchos de los diputados participantes quedaron impresionados por las experiencias vividas durante los meses de práctica, así como por “la calidad y amplitud de las evidencias sobre los beneficios del *mindfulness* y su potencial para ayudar a muchas personas a tener una mejor salud y prosperidad” (2015, p. 5). En base a las evidencias recogidas, *Mindful Nation UK* propone 4 áreas clave en las que una implementación de la atención plena podría tener un impacto especialmente significativo: salud, educación, mundo laboral y administración de justicia.

Con respecto a la educación el grupo de parlamentarios recomendó al gobierno designar de forma inmediata al menos 3 escuelas para realizar un programa piloto sobre *mindfulness* en educación, así como la creación de un fondo de 1 millón de libras esterlinas para financiar la formación del profesorado en atención plena (2015, p. 7). El informe también profundiza en los beneficios que podría tener la introducción del *mindfulness* en el ámbito educativo de forma generalizada y da recomendaciones para su implementación (2015, pp. 30–34).

En segundo lugar, la publicación en 2017, por parte del Departamento de Salud de Reino Unido, de otro informe con los resultados de un estudio llevado a cabo por el Sistema Nacional de Salud, NHS por sus siglas en inglés, sobre la salud mental de los niños y adolescentes del país (Sadler et al., 2017). El informe arrojó datos preocupantes, afirmando que “1 de cada 8 niños de entre 5 y 19 años sufría al menos un trastorno mental” y que el número de menores de entre 5 y 15 años que sufría trastornos mentales había aumentado del 9,7% al 11,2% entre 1999 y 2017. En ambos casos los problemas relacionados con la ansiedad y la depresión eran los más comunes (Magra, 2019).

Ambos eventos fueron cruciales para que, recientemente, el gobierno británico anunciara que “hasta 370 centros educativos participarán en uno de los estudios de campo

más grandes del mundo para promover evidencias científicas acerca de qué funciona para promover la salud mental y el bienestar” (Government of the UK, 2019). Como bien indica Bristow (2019), este hito es especialmente relevante porque “es la primera vez que el gobierno británico ha invertido dinero público para estudiar los beneficios del *mindfulness* en las aulas”.

El estudio, que se llevará a cabo hasta 2021, estará coordinado por el Anna Freud National Centre for Children y por la University College London y llevará a las aulas “distintas prácticas de atención plena, técnicas de relajación y ejercicios de respiración” (Bristow, 2019). También incluirá el trabajo con las emociones y la estrecha colaboración con expertos en salud mental.

Jessica Deighton, doctora en salud mental infantil y directora del estudio afirmó que el proyecto no quiere limitarse únicamente a dar soluciones temporales a los problemas que enfrenta el sistema educativo, sino que aspira a tener un impacto que pueda mantenerse en el futuro, incluyendo para ello la formación del profesorado y estrategias para generar conciencia y luchar contra el estigma de los problemas mentales. Sobre el alumnado, también incidió en que el objetivo que persiguen “no es únicamente hacer que se sientan mejor a corto plazo (...) sino equiparles mejor para su vida futura”.

En conclusión, la envergadura y las motivaciones con las que se ha puesto en marcha el estudio demuestran que, por primera vez, un gobierno está considerando seriamente llevar el *mindfulness* a las aulas de forma generalizada e incluirlo como parte del currículo educativo oficial junto al resto de asignaturas. Esto supone un hito de gran importancia que puede sentar un importante precedente que determine el futuro del *mindfulness* en la educación.

5. MINDFULNESS Y BACHILLERATO INTERNACIONAL

En esta sección del presente trabajo vamos a explorar la posible compatibilidad entre la atención plena, y sus aplicaciones en educación, y la filosofía y metodología educativa del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Consideramos que el *mindfulness* es un buen complemento para este programa, puesto que comparte con él diversas metas y tiene el potencial de desarrollar en el alumno habilidades y capacidades que son consideradas clave en el mismo.

Para profundizar un poco más en esta relación, vamos a analizar los tres elementos nucleares del Programa del Diploma, poniéndolos en relación con diversos aspectos de la atención plena que hemos analizado a lo largo del trabajo: el perfil de aprendizaje al que aspira, los enfoques de aprendizaje y enseñanza basados en dicho perfil y el currículo desarrollado entorno a ambos.

5.1. EL PERFIL DE APRENDIZAJE IB

El Bachillerato Internacional, popularmente conocido como IB, por sus siglas en inglés, es un programa educativo de carácter internacional, cuya filosofía educativa aspira a “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (Organización del Bachillerato Internacional, 2013a, p. 4).

El Programa del Diploma, el primero de los cuatro programas que actualmente forman el IB surgió en Suiza en 1968 con el objetivo de:

proporcionar una educación rigurosa e integral que permitiera a los alumnos comprender y afrontar las complejidades de nuestro mundo, y capacitarlos con habilidades y actitudes para actuar de forma responsable en el futuro. Esa educación estaba basada en la convicción de que las personas capacitadas para crear un mundo más justo y pacífico necesitan una educación que trascienda las fronteras disciplinarias, culturales, nacionales y geográficas (Organización del Bachillerato Internacional, 2013a, p. 7).

Es decir, busca crear una conciencia global que nos permita, al mismo tiempo, tener conciencia del marco general en el que vivimos, pero también de las realidades particulares que lo forman y que, en definitiva, nos haga darnos cuenta de que trabajar para solucionar problemáticas locales no es posible sin tener en cuenta el contexto global y viceversa.

Por tanto, podríamos decir que el IB es un modelo educativo con importantes consideraciones éticas que tiene una visión sistémica tanto del propio mundo como de la educación, considerando la interrelación de los elementos que conforman un todo, ya sean las diferentes asignaturas dentro del currículo o las culturas, sociedades o espacios geográficos que hacen de la humanidad y del propio Planeta Tierra lo que son.

Todo ello está en sintonía con la práctica de la atención plena que, como hemos visto, es éticamente positiva, aspira al bienestar de todos los seres, y tiene muy presente una conciencia de la interrelación de todas las cosas, fomentando tanto una visión concentrada y concreta de elementos, situaciones o problemáticas específicas, como una más global y de conjunto, tal y como vimos al hablar de la atención enfocada y de la atención abierta.

El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, que integra tanto a alumnos como profesores, está basado en 10 valores o principios que forman su núcleo y que son los siguientes:

<p>INDAGADORES Cultivamos nuestra curiosidad, a la vez que desarrollamos habilidades para la indagación y la investigación. Sabemos cómo aprender de manera autónoma y junto con otros. Aprendemos con entusiasmo y mantenemos estas ansias de aprender durante toda la vida.</p>	<p>DE MENTALIDAD ABIERTA Desarrollamos una apreciación crítica de nuestras propias culturas e historias personales, así como de los valores y tradiciones de los demás. Buscamos y consideramos distintos puntos de vista y estamos dispuestos a aprender de la experiencia.</p>
<p>INFORMADOS E INSTRUIDOS Desarrollamos y usamos nuestra comprensión conceptual mediante la exploración del conocimiento en una variedad de disciplinas. Nos comprometemos con ideas y cuestiones de importancia local y mundial.</p>	<p>SOLIDARIOS Mostramos empatía, sensibilidad y respeto. Nos comprometemos a ayudar a los demás y actuamos con el propósito de influir positivamente en la vida de las personas y el mundo que nos rodea.</p>
<p>PENSADORES Utilizamos habilidades de pensamiento crítico y creativo para analizar y proceder de manera responsable ante problemas complejos. Actuamos por propia iniciativa al tomar decisiones razonadas y éticas.</p>	<p>AUDACES Abordamos la incertidumbre con previsión y determinación. Trabajamos de manera autónoma y colaborativa para explorar nuevas ideas y estrategias innovadoras. Mostramos ingenio y resiliencia cuando enfrentamos cambios y desafíos.</p>
<p>BUENOS COMUNICADORES Nos expresamos con confianza y creatividad en diversas lenguas, lenguajes y maneras. Colaboramos eficazmente, escuchando atentamente las perspectivas de otras personas y grupos.</p>	<p>EQUILIBRADOS Entendemos la importancia del equilibrio físico, mental y emocional para lograr el bienestar propio y el de los demás. Reconocemos nuestra interdependencia con respecto a otras personas y al mundo en que vivimos.</p>
<p>ÍNTEGROS Actuamos con integridad y honradez, con un profundo sentido de la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad y los derechos de las personas en todo el mundo. Asumimos la responsabilidad de nuestros propios actos y sus consecuencias.</p>	<p>REFLEXIVOS Evaluamos detenidamente el mundo y nuestras propias ideas y experiencias. Nos esforzamos por comprender nuestras fortalezas y debilidades para, de este modo, contribuir a nuestro aprendizaje y desarrollo personal.</p>

Figura 9: Perfil de la comunidad de aprendizaje IB (Organización del Bachillerato Internacional, 2013a, p. 5)

Como vemos, muchos de estos principios están en clara relación con una buena parte de los aspectos y beneficios propios de la atención plena que hemos visto a lo largo

de este trabajo. Su práctica puede, además, desarrollar y potenciar dichos principios, así como determinadas capacidades directamente relacionadas con ellos. Veamos algunos ejemplos:

Indagadores: puesto que el *mindfulness* es, en esencia, un proceso de indagación profunda sobre nosotros mismos y acerca de la naturaleza de la realidad, la atención plena estaría en relación directa con este principio. Su práctica, bien llevada a cabo, genera y desarrolla en el individuo actitudes de indagación, que pueden aplicarse en planos muy diferentes (como el cognitivo, el emocional, el sensorial, etcétera), y que, como sabemos, son imprescindibles en el IB.

Pensadores y reflexivos: al indagar en la naturaleza y el por qué de las cosas, la atención plena favorece también el desarrollo de las capacidades de análisis crítico, evaluación, discernimiento y toma de perspectiva. La atención plena también se basa en una ética positiva y persigue, entre otras cosas, conocerse mejor a uno mismo: fortalezas, aspectos a mejorar, emociones, hábitos mentales, etcétera.

Informados e instruidos: como hemos comentado más arriba, la atención abierta incide en una visión sistémica del mundo que es compartida por la filosofía educativa del Bachillerato Internacional. Esto quiere decir que se comprenden y estudian conceptos, áreas de conocimiento y contextos diferentes teniendo muy en cuenta cómo se relacionan entre sí.

Íntegros, solidarios y de mentalidad abierta: la atención plena es, como hemos visto, éticamente positiva, y persigue tanto el bienestar y la felicidad de uno mismo como el de los demás, desarrollando cualidades como la empatía y la compasión y cultivando una actitud de apertura, respeto y tolerancia. Además, tomar conciencia del impacto que tenemos en el mundo y en los demás a través de nuestros actos y palabras es también uno de sus aspectos fundamentales.

Equilibrados: tal y como hemos explicado a lo largo del trabajo, la atención plena busca lograr el bienestar propio y el de los demás, incidiendo en la interdependencia de todos los seres vivos y el propio planeta, al igual que se indica en los principios del IB. Además, tiene efectos probados a nivel fisiológico, psicológico y emocional que fomentan una actitud ante la vida más equilibrada en todos los niveles.

5.2. LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA IB

De alguna manera, el perfil de aprendizaje de la comunidad IB es una declaración de ideas que establece el marco ético, filosófico y pedagógico sobre el que se construye el modelo educativo propuesto por la Organización del Bachillerato Internacional. No obstante, en el plano metodológico, el IB tiene también unos enfoques de aprendizaje y enseñanza característicos, desarrollados en base a los principios planteados anteriormente.

5.2.1. Enfoques de aprendizaje

Los enfoques de aprendizaje del IB enfatizan cinco habilidades clave para el aprendizaje (Organización del Bachillerato Internacional, 2013b) que los estudiantes deben desarrollar a lo largo del programa. Son las siguientes:

1. Habilidades de pensamiento.
2. Habilidades de comunicación.
3. Habilidades sociales.
4. Habilidades de autogestión.
5. Habilidades de investigación.

Como vamos a ver a continuación, las actitudes mentales y capacidades cognitivas propias de la atención plena, así como sus efectos beneficiosos demostrados por la investigación, tienen una gran sintonía con algunas de estas habilidades. En concreto se puede establecer una relación clara entre la atención plena y las habilidades de pensamiento, sociales y de autogestión.

En primer lugar, las habilidades de pensamiento son aquellas relacionadas con cómo analizamos, comprendemos e interpretamos el mundo a través de la mente. Entre otros aspectos, incluyen conductas necesarias para desarrollar un pensamiento y una capacidad de análisis de carácter crítico, tales como “la curiosidad, la flexibilidad, el planteamiento de problemas, la toma de decisiones, la razonabilidad, la creatividad, la asunción de riesgos y otras conductas que apoyan el pensamiento crítico y creativo” (Organización del Bachillerato Internacional, 2013b).

Dentro de estas, el IB da prioridad a las habilidades de pensamiento de orden superior, que, según la famosa taxonomía de Bloom, son las que no se limitan únicamente a la memorización y acumulación de conocimientos, sino que van un poco más allá, fomentando la capacidad de “análisis, síntesis y evaluación” (Organización del

Bachillerato Internacional, 2013b). Las habilidades de pensamiento superior destacadas en los enfoques de aprendizaje del IB son las siguientes:

1. Recordar: Reconocer y traer a la memoria.
2. Comprender: Interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar y explicar.
3. Aplicar: Ejecutar e implementar.
4. Analizar: Diferenciar, organizar y atribuir.
5. Evaluar: Comprobar y criticar.
6. Crear: Generar, planificar y producir.

La atención plena es una herramienta perfecta para promover y desarrollar las capacidades de pensamiento de orden superior, puesto que se basa en y promueve actitudes internas de indagación, discernimiento y análisis, acerca de uno mismo y de la realidad circundante. Además, como hemos visto a lo largo de los capítulos anteriores, la ciencia ha probado que la práctica continuada del *mindfulness* provoca importantes cambios cognitivos y neurológicos en áreas del cerebro relacionadas con estas habilidades de pensamiento y con el propio aprendizaje.

Además, como ya hemos comentado, el IB y la atención plena tienen en común un pensamiento sistémico que tiene en cuenta la interdependencia entre los elementos de un todo, considerando los nexos y puntos de unión entre áreas de conocimiento, contextos y conceptos y estudiando cómo se relacionan entre ellos.

En segundo lugar, las habilidades sociales, que son aquellas que permiten al individuo desenvolverse adecuadamente dentro de un contexto social, establecer relaciones sanas y positivas con los demás o colaborar con otros individuos para lograr un fin común, entre otras cosas. Son imprescindibles en la educación puesto que “el aprendizaje, en sí mismo, tiene un fuerte elemento social” (Organización del Bachillerato Internacional, 2013b, p. 8).

Es decir, aprendemos más y mejor cuando podemos apoyarnos en los otros y compartir experiencias, puesto que somos seres sociales y formamos parte de un entorno social, en el que estamos ligados a los demás por vínculos de interdependencia. El individuo alcanza su máximo potencial en la medida en que es capaz de colaborar y aprender de los demás, así como cuidar de las personas que le rodean y relacionarse con ellas desde la empatía.

Como se indica en la propia guía de los enfoques de aprendizaje del IB, existe un estrecho vínculo entre la filosofía educativa del IB y el Aprendizaje Socio Emocional, que considera que las habilidades sociales están muy relacionadas con las habilidades afectivas. Según el mencionado documento:

Este enfoque hace hincapié en elementos como la habilidad de adoptar la perspectiva de otros y la de establecer relaciones eficaces. Además, enfatiza la importancia de que los alumnos desarrollen la habilidad de regular sus propios comportamientos y emociones. Esto está muy relacionado con las habilidades afectivas asociadas a las habilidades de autogestión (Organización del Bachillerato Internacional, 2013b, p. 10)

La propia organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) destaca las siguiente cinco competencias sociales y emocionales clave” (Organización del Bachillerato Internacional, 2013b, p. 10):



Figura 10: Competencias clave del Aprendizaje Socio Emocional (Collaborative for Academic & and Emotional Learning (CASEL), 2018)

Como podemos ver, todas las áreas y elementos mencionados están claramente en sintonía con la práctica de la atención plena y sus beneficios. El propósito del *mindfulness* en sí mismo es generar una mayor conciencia de uno mismo y de los demás, logrando una mayor conciencia social y permitiendo relacionarnos con los demás desde la empatía. Además, tal y como hemos visto, la atención plena tiene un impacto positivo en las habilidades relacionales y afectivas y ayuda enormemente a gestionar las propias emociones.

En tercer lugar, y en relación directa con lo que acabamos de comentar, los enfoques de aprendizaje del IB dedican una atención especial a las habilidades de autogestión, que dividen en dos grandes grupos (Organización del Bachillerato Internacional, 2013b, p. 11):

1. Habilidades de organización, relacionadas con la gestión eficaz del tiempo, la realización de tareas, la fijación y planificación de objetivos, etcétera.
2. Habilidades afectivas, centradas en la gestión del estado mental y las emociones, la resiliencia, la motivación y la propia conciencia.

Sin duda, el entrenamiento en *mindfulness* es muy beneficioso en ambos casos y ya hemos mencionado que diversos estudios probaron una relación directa entre la práctica de la atención plena y, por un lado, una mayor capacidad de organización, eficacia de trabajo gestión del tiempo y, por otro, una mayor resiliencia al estrés y una mejor capacidad de auto gestionar emociones.

Con respecto a la resiliencia ante el estrés, los beneficios de la atención plena son especialmente significativos en el caso del Programa del Diploma del IB, puesto que se trata de un programa muy exigente que puede generar una gran ansiedad en los alumnos, tanto durante su desarrollo como ante los exámenes finales del segundo curso, especialmente si no están acostumbrados a semejante carga de trabajo. Existen estudios que han demostrado que el *mindfulness* resulta efectivo para reducir los niveles de estrés percibido por alumnos del último año del programa, tanto a lo largo del curso como durante la etapa de exámenes (Guimarães, Morada, & Colina, 2016; Reiss, 2013).

Sin embargo, lo que resulta especialmente significativo si hablamos de IB y *mindfulness* es que la propia guía de los enfoques de enseñanza y aprendizaje del IB hace mención explícita a la atención plena al hablar de las habilidades de autogestión, diciendo lo siguiente (Organización del Bachillerato Internacional, 2013b, p. 12):

Se ha demostrado que, en un contexto educativo, el entrenamiento para lograr la conciencia plena puede favorecer un mejor funcionamiento del cerebro (Brown, Ryan y Cresswell, 2007), y se han documentado mejoras en comprensión lectora y capacidad de la memoria de trabajo (Mrazek et al., 2013), retentiva numérica (Chambers, Lo y Allen, 2008) y eficacia del procesamiento visual o espacial (Kozhevnikov et al., 2009). La conciencia plena consiste simplemente en ser más consciente de las percepciones y los pensamientos propios cuando ocurren.

Ayudar a los alumnos a aprender a “permanecer en el momento” puede ayudarles a superar las distracciones, aumentar la atención y mejorar la concentración (Brefczynski-Lewis et al., 2007). (...) De todas las habilidades para las que podemos

prestar ayuda a los alumnos, aprender a concentrarse es una de las más importantes y seguramente merezca la pena dar cierta formación sobre cómo desarrollarla.

Esto no hace sino confirmar todo lo que hemos venido argumentando a lo largo del presente trabajo con respecto a la atención plena, así como la compatibilidad entre *mindfulness* y IB, abiertamente reconocida por la propia Organización del Bachillerato Internacional.

5.2.2. Enfoques de enseñanza

En el Programa del Diploma del IB, la enseñanza está basada en los siguientes cinco enfoques:

1. Está basada en la indagación.
2. Se centra en la comprensión conceptual.
3. Se desarrolla en contextos locales y globales.
4. Se centra en el trabajo en equipo y la colaboración eficaces.
5. Es diferenciada para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.
6. Está guiada por la evaluación (formativa y sumativa) definida por la Organización del Bachillerato Internacional.

De nuevo la práctica de la atención plena y el desarrollo de las capacidades inherentes esta pueden contribuir a implementar y lograr dichos enfoques. Ya hemos mencionado muchos de los aspectos, así que intentaremos no extendernos.

En primer lugar, el IB promueve un aprendizaje basado en la indagación, que se articula en el ciclo indagación-reflexión-acción, donde la primera tiene que ver con la búsqueda de respuestas a determinados hechos o situaciones, la segunda hace referencia al análisis y la comprensión en profundidad de hechos, conceptos o ideas, y la tercera consiste en la construcción de conocimiento de forma práctica a partir de lo anterior. Todo ello a través de la capacidad crítica.

Es decir, el alumno debe ser capaz de indagar en las causas profundas de las cosas, analizar datos, conceptos, hechos y contextos, llevar a cabo una reflexión profunda y discernir con espíritu crítico sobre la validez de determinadas fuentes, interpretaciones o afirmaciones, entre otras cosas. Todas estas capacidades guardan, como hemos comentado, estrecha relación con la práctica de la atención plena y sus beneficios.

En segundo y tercer lugar, la enseñanza basada en conceptos y la enseñanza desarrollada en contextos locales y globales. La primera determina una serie de conceptos

clave para cada asignatura. Muchos de estos conceptos están relacionados entre sí y son comunes a varias áreas de conocimiento, teniendo diferentes matices o interpretaciones en cada una de ellas. De esta manera, el alumno aprende a tener en cuenta distintos puntos de vista y a discernir las relaciones entre áreas de conocimiento y conceptos diferentes. La segunda consiste, por un lado, en abordar diferentes problemáticas y oportunidades de aprendizaje de las distintas áreas de conocimiento a partir de situaciones reales sacadas de contextos conocidos por los estudiantes. Y, por otro, en comprender la relación entre globalidad y localidad: cómo los diferentes contextos locales están conectados entre sí y son interdependientes formando parte de un contexto global común.

En ambos casos el pensamiento sistémico y la capacidad de enfocar aspectos concretos manteniendo una visión de conjunto, propios de la combinación entre atención enfocada y atención abierta pueden ser enormemente beneficiosos.

En cuarto lugar, el *mindfulness* puede ser un apoyo importante a la enseñanza centrada en el trabajo en equipo y la colaboración, puesto que, como hemos visto, tiene un impacto probado en las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores, mejorando las habilidades sociales, relacionales y afectivas, la tolerancia y la empatía de los practicantes.

En quinto lugar, la enseñanza es diferenciada, lo que quiere decir que aspira a atender y satisfacer todas las necesidades de los alumnos, donde deberían incluirse las necesidades psicológicas y emocionales. Tal y como hemos comentado, la atención plena puede proporcionar al alumno diferentes estrategias y capacidades para mejorar en este sentido: resiliencia, regulación de emociones, mejora en las relaciones, etcétera.

5.3. EL CURRÍCULO DEL PROGRAMA DEL DIPLOMA

Sobre el perfil de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje y enseñanza del IB, el Programa del Diploma construye un currículo sistémico en el que todos sus elementos están completamente en relación, formando un único engranaje. No es de extrañar, por tanto, que el IB haya elegido la forma del círculo para representar su filosofía educativa (ver figura 11).

El currículo está dividido en seis grandes áreas de conocimiento: lengua y literatura, adquisición de lenguas, individuos y sociedades, matemáticas, ciencias y artes, debiendo elegir el alumno una asignatura de cada rama en función de la oferta del centro.

Sin embargo, como ya hemos visto, las diferentes áreas están conectadas entre sí y algunos de los conceptos se trabajan en más de una de ellas.



Figura 11: Currículo del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional

El programa está diseñado para motivar el diálogo entre las diferentes áreas y para que los alumnos aprendan a tener en cuenta diferentes interpretaciones. La transversalidad y la colaboración entre áreas de conocimiento es también un aspecto importante. Esto último se trabaja especialmente en Teoría del Conocimiento, asignatura especial que se centra, no tanto en aprender contenidos nuevos, sino en analizar cómo se genera el conocimiento, cómo sabemos lo que sabemos y lo damos por bueno en las diferentes disciplinas académicas.

Los alumnos deben elaborar una monografía, un pequeño trabajo de investigación en alguna de las seis áreas de conocimiento en la que deben simular un estudio académico en pequeña escala. La monografía pone a prueba y certifica la capacidad de indagación, análisis y síntesis del estudiante.

En conclusión, el currículo de Programa del Diploma ejemplifica todos los valores y habilidades propias del diploma: el espíritu crítico, el pensamiento sistémico, la capacidad de análisis y de discernimiento, la indagación profunda, etcétera. Tal y como hemos explicado, la atención plena tiene la capacidad de desarrollar y potenciar muchas de estas capacidades.

6. CONCLUSIONES

Así pues, llegados a este punto, consideramos que hemos conseguido cumplir todos los objetivos con los que nació el presente trabajo, determinando que la atención plena puede contribuir de muchas maneras a mejorar la educación, aportando estrategias y herramientas para prevenir y resolver muchos de los problemas y retos por los que se ve afectada.

En primer lugar, hemos propuesto una conceptualización de la atención plena, fácil de entender y al alcance de cualquier persona, y realizado una revisión de las evidencias disponibles con respecto a sus beneficios y aplicaciones generales. Y lo más importante, describimos un marco en el que la atención plena trasciende su origen religioso y se postula como una poderosa herramienta de transformación y una brújula ética al servicio de la sociedad.

En segundo lugar, hemos elaborado un marco sólido a partir del cual argumentar que, sin lugar a dudas, la atención plena tiene mucho que aportar a la educación y que tanto profesores como alumnos pueden beneficiarse enormemente de ella. Para ello hemos tenido en cuenta tanto las aportaciones y consideraciones sobre la contemplación de las tradiciones filosóficas de Oriente y Occidente, y la relevancia que ha tenido en ambas, como los múltiples descubrimientos de la ciencia moderna que nos dicen que el *mindfulness* podría suponer una auténtica revolución si se introdujera a gran escala en los centros educativos. Las innegables evidencias sacadas a la luz por la ciencia y la proliferación de iniciativas como el proyecto piloto lanzado por el Reino Unido para los próximos dos años demuestran que esta idea no es en absoluto descabellada y que pronto podría convertirse en una realidad.

Por último, hemos conseguido establecer una relación sólida entre los planteamientos filosóficos y cognitivos de la atención plena y el modelo educativo del Bachillerato Internacional, dando razones sólidas por las que creemos que el *mindfulness* no sólo es un complemento perfecto para la educación, sino que lo es más aún para el IB, puesto que puede apoyar el desarrollo de algunas de las capacidades cognitivas, sociales y afectivas más importantes en el mismo.

6.1. UNA MIRADA AL FUTURO: RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

No obstante, antes de finalizar, creemos que es necesario comentar algunas de las limitaciones y retos a los que se van a enfrentar los programas educativos de atención plena en el futuro inmediato. Como hemos visto, a pesar de que todos los indicios y resultados científicos son prometedores, lo cierto es que la introducción del *mindfulness* en educación está lejos de ser generalizada. Estamos ante un campo completamente nuevo y fascinante y en un momento en el que están empezando a abrirse muchas vías, pero aún queda mucho por hacer.

Como indican Schonert-Reichl y Roeser (2016, p. 12) para que las aplicaciones educativas de la atención plena funcionen realmente y se desarrollen a gran escala, es necesaria la “integración de los programas de *mindfulness* en el mismo ADN de la cultura escolar”, es decir, en el currículo oficial. La creación de programas paralelos y añadidos a la vida diaria de los centros es, sin duda, un excelente y necesario primer paso, pero ello les hace correr el riesgo de ser ineficaces y de convertirse en un peso añadido para el personal directivo y el profesorado. Como vía alternativa, Schonert-Reichl y Roeser sugieren integrar progresivamente las habilidades y actitudes relacionadas con el *mindfulness* en las clases y materias ordinarias, en lugar de implementar programas separados.

Una dificultad importante con la que pueden encontrarse este tipo de iniciativas es la resistencia al cambio por parte de diferentes agentes dentro del sistema educativo. Y no sin razón: un cambio de semejante envergadura debe necesariamente llevarse a cabo de forma progresiva teniendo en cuenta a todos los agentes implicados. En palabras de Seymour Sarason (1982, p. 294), cualquier reforma educativa de calado tendrá mayores posibilidades de éxito “en la medida que (...) identifique e implique de forma significativa a todos aquellos que de forma directa o indirecta vayan a verse afectados por el cambio”, es decir, la comunidad educativa al completo: alumnos, profesores, administradores e incluso familias.

Elaborar aplicaciones específicas de atención plena para educación también implica tener en cuenta el contexto social, cultural y geográfico al que van destinadas, así como la necesidad de considerar las características del grupo meta. Especialmente cuestiones como el género, la raza, la edad, el nivel socioeconómico u otras condiciones específicas (trauma infantil, trastornos de aprendizaje, TDAH...). Todo ello con el

objetivo de considerar los posibles ajustes necesarios y, en su caso, aplicarlos (Schonert-Reichl & Roeser, 2016, pp. 11–12).

Es imprescindible, también investigar y perfilar y definir con mayor precisión el formato de los programas, así como “qué tipo de prácticas o combinaciones de prácticas son más efectivas para determinados individuos” (Schonert-Reichl & Roeser, 2016, p. 12), así como posibles contraindicaciones o las edades en las que su introducción sería más fructífera. Por ejemplo, hay evidencias de que las prácticas de movimiento consciente tienen una especial relevancia con estudiantes adolescentes (Khalsa, Hickey-Schultz, Cohen, Steiner, & Cope, 2012).

También es de suma importancia tener en cuenta que, para que los programas educativos de *mindfulness* sean realmente efectivos y tengan un impacto significativo en la vida de los centros, no es suficiente con realizar actividades esporádicas. Dichos programas deben incluir a una muestra considerablemente representativa del profesorado y/o el alumnado y tener una continuidad en el tiempo, dado que, como hemos explicado, la atención plena alcanza su verdadero potencial cuando se desarrolla de forma sostenida y regular.

Por último, implementar aplicaciones específicas de atención plena en centros educativos pasa necesariamente por, en primer lugar, traer a los colegios e institutos a expertos en atención plena capaces de iniciar los proyectos y, en segundo lugar dar al profesorado una formación adecuada. Que los profesores se formen con instructores experimentados, no sólo les beneficiará en su vida personal y profesional, como ya hemos visto, sino que les dotará con las capacidades necesarias para llevar las prácticas de atención plena al aula y enseñar a sus alumnos. Como es lógico, experimentar en uno mismo las prácticas de atención plena y sus efectos, así como tener una práctica personal más o menos habitual y constante son requisitos indispensable para poder enseñarla y transmitirla y ello repercutirá directamente en el alumnado (López-Hernández, 2016).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Mindfulness Research Association. (2019). Journal articles on mindfulness continue to grow in 2018. Retrieved May 14, 2019, from https://goamra.org/journal-articles-on-mindfulness-continue-to-grow-in-2018/?fbclid=IwAR2tDyZmwpD8pv4Vu71YO8cZA-WzxSbORfFhyZYixe15gH40HVZ-pf_7acg
- APA Dictionary of Psychology. (n.d.). Attention. Retrieved May 7, 2019, from <https://dictionary.apa.org/attention>
- Baer, R. A. (2017). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. In B. A. Gaudiano (Ed.), *Mindfulness: Clinical applications of mindfulness and acceptance: Specific interventions for psychiatric, behavioural, and physical health conditions., Vol. III.* (pp. 383–413). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Baijal, S., Jha, A. P., Kiyonaga, A., Singh, R., & Srinivasan, N. (2011). The influence of concentrative meditation training on the development of attention networks during early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 2(JUL), 153.
- Barks, C. (2002). *La esencia de Rumi*. Buenos Aires: Ediciones Obelisco.
- Barnes, S., Brown, K., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. (2007). *The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. Journal of marital and family therapy* (Vol. 33).
- Barnes, V. A., Bauza, L. B., & Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1, 10. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-1-10>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2018). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 245–255.
- Bristow, J. (2019). Why Schools in England Are Teaching Mindfulness. Retrieved May 14, 2019, from <https://www.mindful.org/why-schools-in-england-are-teaching-mindfulness/>
- Broderick, P. C., & Metz, S. M. (2016). Working on the inside: Mindfulness for

- adolescents. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. (pp. 355–382). Broderick, Patricia C., Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University, University Park, PA, US: Springer-Verlag Publishing.
- Burke Harris, N. (2015). How childhood trauma affects health across a lifetime. Retrieved May 20, 2019, from <https://www.youtube.com/watch?v=95ovIJ3dsNk>
- Burns, K., Moyer, E. R., O'donnell-Allen, C., & Robbins, M. (2018). Finding a Way to Stay: Making a Path for Sustainable Teaching. *English Journal*, 108(1), 45–51.
- Caballer, N. (2009, January 29). Las bajas por depresión entre docentes triplican las de otras profesiones. *El País*. Retrieved from https://elpais.com/diario/2009/01/29/cvalenciana/1233260288_850215.html
- Campbell, D. (2018). Why do more young people have mental health problems? *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/society/2018/nov/22/why-do-more-young-people-have-mental-health-problems>
- Chaix, R., Alvarez-Lopez, M. J., Fagny, M., Lemee, L., Regnault, B., Davidson, R. J., ... Kaliman, P. (2017). Epigenetic clock analysis in long-term meditators. *Psychoneuroendocrinology*, 85.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*.
- Collaborative for Academic, S., & and Emotional Learning (CASEL). (2018). Core SEL Competencies. Retrieved June 5, 2019, from <https://casel.org/core-competencies/>
- Confino, J. (2014). Thich Nhat Hanh: Is Mindfulness Being Corrupted by Business and Finance? *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/sustainable-business/thich-nhat-hanh-mindfulness-google-tech>
- Cunningham, L., & Egan, K. J. (1996). *Christian spirituality : themes from the tradition*. Paulist Press.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., ... Sheridan, J. (2003). *Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation*. *Psychosomatic medicine* (Vol. 65).

- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2012). What are the benefits of mindfulness? Retrieved May 17, 2019, from <https://www.apa.org/monitor/2012/07-08/ce-corner>
- DeAngelis, K. J., & Presley, J. B. (2011). Toward a more nuanced understanding of new teacher attrition. *Education and Urban Society, 43*(5), 598–626.
- Desbordes, G., Negi, L., W W Pace, T., Alan Wallace, B., Raison, C., & Schwartz, E. (2012). Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, Nonmeditative State. *Frontiers in Human Neuroscience, 6*, 292.
- Dreyfus, G. B. J. (2003). *The Sound of Two Hands Clapping: The Education of a Tibetan Buddhist Monk*. University of California Press.
- Ekman, P., Ekman, E., & Lama, D. (2016). Atlas of Emotions. Retrieved May 12, 2019, from <https://www.paulekman.com/atlas-of-emotions/>
- Ekman, P., Rolls, E. T., Perrett, D. I., & Ellis, H. D. (1992). Facial Expressions of Emotion: An Old Controversy and New Findings [and Discussion]. *Philosophical Transactions: Biological Sciences, 335*(1273), 63.
- Farb, N. A. S., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., & Segal, Z. V. (2010). Minding one's emotions: mindfulness training alters the neural expression of sadness. *Emotion (Washington, D.C.), 10*(1), 25–33.
- Fernández, L. (2013, November 11). Daniel Goleman: “La atención es un músculo que se debe entrenar.” *El Mundo*. Retrieved from <https://www.elmundo.es/ciencia/2013/11/11/527ff2bf61fd3db0748b4590.html>
- Fernando, R. (2013). *Measuring the Efficacy and Sustainability of a Mindfulness-Based In-Class Intervention*. Retrieved from <https://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful-Schools-Study-Highlights.pdf>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & 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.
- Forcadell López, E., Astals Vizcaino, M., Treen Calvo, D., Chamorro López, J., & Batlle Vila, S. (2016). Entrenamiento en Mindfulness para Pacientes con Trastorno por Déficit de Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder (TDAH): *Revista de Psicoterapia, 27*(103), 203–213.

- Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. S. (2016). Mindfulness training to promote self-regulation in youth: Effects of the Inner Kids program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. (pp. 295–311). Galla, Brian M., School of Education, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA, US: Springer-Verlag Publishing.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York, NY: The Guilford Pr.
- Goethe, J. W. von. (1988). *Scientific studies (D. Miller, Trans.)*. New York: Suhrkamp.
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion (Washington, D.C.)*, *10*(1), 83–91.
- Goldstein, J. (2002). One Dharma: The Emerging of Western Buddhism. *Library Journal VO - 127*, (13), 103.
- Government of the UK. (2019). One of the largest mental health trials launches in schools. Retrieved May 14, 2019, from <https://www.gov.uk/government/news/one-of-the-largest-mental-health-trials-launches-in-schools>
- Greenberg, M., DeMauro, A., Schussler, D. L., Rasheed, D., DeWeese, A., Brown, J., & Jennings, P. A. (2018). Stress and Release: Case Studies of Teacher Resilience Following a Mindfulness-Based Intervention. *American Journal of Education*, *125*(1), 1–28.
- Guimarães, A. S., Morada, B., & Colina, D. A. (2016). Effectiveness of using a deep breathing technique to reduce the stress of International Baccalaureate 12th graders., *55*(34), 9331.
- Gunaratana, H. (2012). *The Four Foundations of Mindfulness in Plain English*. Boston: Wisdom Publications.
- Hockenbury, D. H. (2009). *Discovering psychology*. Worth Publishers.
- Israel, M. M., Clemente, F. J., & Eduardo, J. M. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, *22*(2), 121–137.

- James, W. (1890). *The principles of psychology* (vol. 1). New York: Henry Holt.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J., Tanler, R., Doyle, S., Rasheed, D., ... Greenberg, M. (2014). Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: A Replication Study of the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program. In *SREE Spring 2014 Conference Abstract* (pp. 1–9). Society for Research on Educational Effectiveness. 2040 Sheridan Road, Evanston, IL 60208. Tel: 202-495-0920; Fax: 202-640-4401; e-mail: inquiries@sree.org; Web site: <http://www.sree.org>.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & 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.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281–306.
- Kaliman, P., Álvarez-López, M. J., Cosin-Tomás, M., Rosenkranz, M. A., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2014). Rapid changes in histone deacetylases and inflammatory gene expression in expert meditators. *Psychoneuroendocrinology* 40, 96.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., ... Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion (Washington, D.C.)*, 12(2), 338–350.
- Khalsa, S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N., & Cope, S. (2012). *Evaluation of the Mental Health Benefits of Yoga in a Secondary School: A Preliminary Randomized Controlled Trial*. *Journal of Behavioral Health Services & Research* (Vol. 39). Springer Nature.
- Korzybski, A. (1879-1950). (1931). *A non-Aristotelian system and its necessity for rigour in mathematics and physics*. New Orleans: [s.n.].
- La Información. (2013, July 8). El 65% de los profesores padece el síndrome del “quemado.” *La Información*. Retrieved from

https://www.lainformacion.com/tecnologia/el-65-de-los-profesores-padece-el-sindrome-del-quemado_C8s7qSbk1ALcrcNyKLOfY3/

- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, *1*, 17–26.
- López-Hernández, L. (2016). Técnicas mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes, *27*, 134–146.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, *12*(4), 163–169.
- Lyons, K. E., & DeLange, J. (2016). Mindfulness matters in the classroom: The effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. (pp. 271–283). Lyons, Kristen E., Metropolitan State University of Denver, Denver, CO, US: Springer-Verlag Publishing.
- Magra, I. (2019). Schools in England Introduce a New Subject: Mindfulness. *The New York Times*. Retrieved from https://www.nytimes.com/2019/02/04/world/europe/uk-mindfulness-children-school.html?fbclid=IwAR32GUpdqGN--Mv_dEUeEgt4f2ipYO9--OuMu-2YE1yJVpM6YUddjIsf6t8
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2015). A Mindfulness-Based Social and Emotional Learning Curriculum for School-Aged Children: The MindUP Program. *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice*. New York, NY: Springer New York.
- Manso, B. (2018). *Estado de la cuestión de los efectos de las intervenciones basadas en mindfulness en contextos educativos*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Mariño Fontenla, V., Sanz-Cervera, P., & Fernández Andrés, M. I. (2017). Efectividad del mindfulness en personas con TDAH: estudio de revisión. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*.
- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. In W. R. Miller & W. R. (Ed) Miller (Eds.), *Integrating spirituality into treatment: Resources for practitioners*. (pp. 67–84). Washington, DC, US: American Psychological

Association.

- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(7), 985–994.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The Effectiveness of the Learning to BREATHE Program on Adolescent Emotion Regulation. *Research in Human Development*, *10*(3), 252–272.
- Mindful Schools. (2017a). Our Organization. Retrieved May 15, 2019, from <https://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/our-organization/>
- Mindful Schools. (2017b). Research on Mindfulness. Retrieved May 17, 2019, from <https://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/research/#reference-12>
- Mindful Schools. (2017c). Why mindfulness is needed in education. Retrieved May 17, 2019, from <https://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/mindfulness-in-education/>
- Mindfulness All-party Parliamentary Group. (2015). Mindful Nation UK. *The Mindfulness Initiative*, (October), 1–84. Retrieved from <http://oxfordmindfulness.org/wp-content/uploads/mindful-nation-uk-interim-report-of-the-mindfulness-all-party-parliamentary-group-january-2015.pdf>
- Mindfulness in Schools Project. (2019). About MiSP. Retrieved May 15, 2019, from <https://mindfulnessinschools.org/about/>
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(2), 646 LP – 651.
- Organización del Bachillerato Internacional. (2013a). ¿Qué es la educación del IB?, 1–18.
- Organización del Bachillerato Internacional. (2013b). Enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (IB).
- Ortner, C., J. Kilner, S., & Zelazo, P. (2007). *Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. Motivation and Emotion* (Vol. 31).
- Oxford Mindfulness Centre. (2017). About Us. Retrieved May 7, 2019, from

<http://oxfordmindfulness.org/>

- Parker, A. E., & Kupersmidt, J. B. (2016). Two universal mindfulness education programs for elementary and middle-school students: Master Mind and Moment. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. (pp. 335–354). Parker, Alison E., Innovation Research and Training, Durham, NC, US: Springer-Verlag Publishing.
- Parto, M., & Besharat, M. A. (2011). Mindfulness, psychological well-being and psychological distress in adolescents: Assessing the mediating variables and mechanisms of autonomy and self-regulation. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (Vol. 30, pp. 578–582). Elsevier.
- Purser, R., & Loy, D. (2013, July 1). Beyond McMindfulness. *The Huffington Post*. Retrieved from https://www.huffpost.com/entry/beyond-mcmindfulness_b_3519289
- Raes, F., Griffith, J. W., Van der Gucht, K., & Williams, J. M. G. (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.
- Redacción Médica. (2018, April). Los casos de TDAH en España han aumentado un 30% en niños de 8 a 12 años. *Redacción Médica*. Retrieved from <https://www.redaccionmedica.com/secciones/psiquiatria/los-casos-de-tdah-en-espana-han-aumentado-un-30-en-ninos-de-8-a-12-anos-6932>
- Reiss, V. (2013). Effectiveness of mindfulness training on ratings of perceived stress, mindfulness and well-being of adolescents enrolled in an international Baccalaureate diploma program. *ProQuest Dissertations and Theses, Ph.D.*(Dissertation/Thesis PG-), Sefe.
- Rodríguez, A. A., & Silva, C. B. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios Sobre Educacion*, 34, 239–261.
- Roeser, R. W., & Pinela, C. (2014). Mindfulness and compassion training in adolescence: a developmental contemplative science perspective. *New Directions for Youth Development*.

- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Thomson, K., Wilensky, R., Oberle, E., ... Cullen, M. (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.
- Rupprecht, S. (2017). Mind the Teachers! The Impact of Mindfulness Training on Self-Regulation and Classroom Performance in a Sample of German School Teacher. *European Journal of Educational Research, 6*(4), 565–581.
- Sadler, K., Vizard, T., Ford, T., Marcheselli, F., Pearce, N., Mandalia, D., ... McManus, S. (2017). *Mental health of children and young people in England: Summary of key findings*. Retrieved from <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2017/2017>
- Sarason, S. B. (1982). *The Culture of the school and the problem of change*. (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in education: Introduction and overview of the handbook. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. (pp. 3–16). Schonert-Reichl, Kimberly A., University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada: Springer-Verlag Publishing.
- Scott, G. A. (2004). What is Ancient Philosophy? *Ancient Philosophy, 24*(2), 524–530.
- Shults, F. L., & Hollingsworth, A. (2008). *The Holy Spirit* (p. 156). William B. Eerdmans Pub. Co.
- Sibinga, E. M. S., Webb, L., Ghazarian, S. R., & Ellen, J. M. (2016). School-Based Mindfulness Instruction: An RCT. *Pediatrics, 137*(1), e20152532.
- Siegel, D. J., Siegel, M. W., & Parker, S. C. (2016). Internal education and the roots of resilience: Relationships and reflection as the new R's of education. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. (pp. 47–63). Siegel, Daniel J., Mindsight Institute, Santa Monica, CA, US: Springer-Verlag Publishing.
- Stephenson, K., Simpson, T., Martinez, M., & Kearney, D. (2016). Changes in Mindfulness and Posttraumatic Stress Disorder Symptoms Among Veterans

Enrolled in Mindfulness-Based Stress Reduction. *Journal of Clinical Psychology*, 73.

The Mindfulness Initiative. (2018). Mindfulness All-Party Parliamentary Group. Retrieved May 15, 2019, from <https://www.themindfulnessinitiative.org.uk/about/mindfulness-appg>

U.S. Bureau of Labor Statistics. (2016). Psychologists. Retrieved May 15, 2019, from <https://www.bls.gov/ooh/life-physical-and-social-science/psychologists.htm>

Villalba, D. (2019). *Atención Plena: Mindfulness Basado en la Tradición Budista*. Barcelona: Kairós.

Weare, K. (2014). Evidence for Mindfulness: Impacts on the Wellbeing and Performance of School Staff. Retrieved from www.mindfulnessinschools.org

Zajonc, A. (2015). Contemplation in Education. In *Handbook of Mindfulness in Education : Integrating Theory and Research into Practice* (p. 17). New York, NY: Springer New York.