

## **Mindfulness y educación: posibilidades y límites**

Pablo PALOMERO FERNÁNDEZ  
Diana VALERO ERRAZU

Datos de contacto:

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

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

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

### **RESUMEN**

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

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

## **Mindfulness and Education: Possibilities and Limits**

### **ABSTRACT**

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

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

## **Introducción**

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

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

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

## **Comprendiendo mindfulness: calmar la mente para percibir con claridad**

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

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

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

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

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

### ***Investigación acerca de los beneficios de mindfulness en contextos educativos.***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Mindfulness y educación: de la teoría a la práctica.***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Conclusiones**

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

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

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

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

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

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

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

## **Referencias bibliográficas**

- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). *Programa «Aulas felices». Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: SATI.
- Azkarraga, J. y Galliza, J. (2016). Mindfulness y transformación ecosocial. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 123-133.

- Body, L., Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 47-59.
- Davis, D.M. y Hayes, J.A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198.
- Delgado, L.C. (2009). *Correlatos psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación: eficacia de un entrenamiento en habilidades Mindfulness*. Universidad de Granada Obtenido de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2177/1/17855044.pdf>
- Delgado, L.C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Psicología Conductual*, 18(3), 511.
- García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2015). *Mindfulness. Curiosidad y aceptación*. San Cugat del Vallés (Barcelona): Singlantana.
- García-Rubio, C., Luna, T., Castillo, R. y Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 61-74.
- Germer, C.K., Siegel, R.D. y Fulton, P.R. (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Germer, C.K. (2011). *El poder de mindfulness. Libérate de los pensamientos y las emociones autodestructivas*. Barcelona: Paidós.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., y Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of child and family studies*, 19(2), 184-189.
- Gunaratana, B.H. (2016). *El libro de mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- Justo, C.F. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness)/ Mindfulness program for increasing resilience and preventing burnouts in secondary school teachers. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271.
- Justo, C.F., Ayala, E.S. y Martínez, E.J. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 3.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in context: Past, Present, and Future. 2003. *Clinical psychology: Science and practice*, 10, 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós.
- Kocovski, N.L., Segal, Z.V. y Battista, S.R. (2011). Mindfulness y psicopatología: formulación de problemas. En Didonna, F. (ed.), *Manual Clínico de Mindfulness*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 179-200.

- Langer, L. (2000). *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona: Gedisa.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13866.
- López-González, L., Amutio, A., Herrero, D. y Bisquerra, R. (2016). Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 93-105.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 75-91.
- Mañas, I., Franco, C. y Justo, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137.
- Miró, M.T., Perestelo-Pérez, L., Pérez, J., Rivero, A., González, M., Fuente, J. y Serrano, P. (2011). Eficacia de los tratamientos basados en mindfulness para los trastornos de ansiedad y depresión: una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 1-14.
- Modrego-Alarcón, M., Martínez-Val, L., López-Montoyo, A., Borao, L., Margolles, R. y García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 31-46.
- Mourão, A., Leonardo de Souza, E., Alves, M.P., Konigsberger, M., Copstein, J.O., Irigoyen de Freitas, B., Maia, W., De Fátima, R., Narciso, R., Ribeiro, L.F., Barbosa, M.Q. y Demarzo, M. (2016). Mindfulness en la Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 107-122.
- Palomero, P. (2016). Enseñanza y aprendizaje de estrategias metacognitivas para la autorregulación emocional mediante prácticas formales de Mindfulness: posibilidades y límites en el contexto universitario. Comunicación presentada en *III Meeting on Mindfulness*, Zaragoza, junio de 2016.
- Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J. y Jennings, P.A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.
- Schoeberlein, D. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Móstoles (Madrid): Gaia.
- Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain*. New York: Norton & Company.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, XVIII(66-67), 5-30.
- Simón, V. (2014). El reencuentro científico con la compasión. En Cebolla, A., García-Campayo, J. y Demarzo, M. (coords.). *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad*. Madrid: Alianza, 191-225.

- Snel, E. (2016). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós.
- Soriano, E. (2008). Competencias emocionales del alumnado «autóctono» e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, 60(1), 129-149.
- Teasdale, J.D., Moore, R.G., Hyurst, J., Pope, M., Williams, S. y Segal, Z.V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 615-623.
- Woloschin de Glaser, L. y Serrabona, J. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños. Estrategias y actividades para resolver problemas emocionales y de aprendizaje escolar*. Barcelona: RBA.