



MINDFULNESS Y EDUCACIÓN: FORMACIÓN DE LOS INSTRUCTORES DE MINDFULNESS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Recepción: 28/06/2018 | Revisión: 05/10/2018 | Aceptación: 06/03/2019

Irene LÓPEZ SECANELL

Florida Universitaria
irlopez@florida-uni.es

Marta BETA LERMA

Florida Universitaria
martabetaerma@gmail.com

Resumen: En este artículo se analiza cuántos centros de secundaria de una ciudad española están incorporando el *mindfulness* en sus aulas y la formación de los instructores de estos centros. Se analizaron 27 centros, de los cuales solo dos disponían de instructores en *mindfulness*. Se utilizó una metodología cuantitativa mediante encuestas a los centros y cualitativa mediante entrevistas a las instructoras. Los resultados muestran que son una minoría los centros que incorporan *mindfulness* aunque sus instructores reúnen una buena formación. Se concluye que el *mindfulness* está todavía en una fase inicial de expansión en el terreno educativo.

Palabras clave: *mindfulness*; educación secundaria; formación; docentes.

MINDFULNESS AND EDUCATION: TRAINING OF MINDFULNESS INSTRUCTORS IN SECONDARY EDUCATION

Abstract: In this article appear analyzed how many secondary schools in a Spanish city are incorporating mindfulness into their classrooms and the training of the instructors of these schools. 27 high schools were analyzed, of which only two had instructors in mindfulness. Quantitative methodology was used through surveys to the centers and qualitative through interviews with the instructors. The results show that there are a minority of schools that incorporate mindfulness although their instructors have good training in any case. It is concluded that mindfulness is still in an initial phase of expansion in the educational field.

Keywords: *mindfulness*; secondary education; training; teachers.

MINDFULNESS I EDUCACIÓ: FORMACIÓ DELS INSTRUCTORS DE MINDFULNESS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Resum: En aquest article analitzem quants centres de secundària d'una ciutat espanyola estan incorporant el mindfulness a les seves aules i la formació dels instructors d'aquests centres. Es van analitzar 27 centres, dels quals només dos disposaven d'instructors de mindfulness. Es va utilitzar una metodologia quantitativa mitjançant enquestes als centres i qualitativa mitjançant entrevistes amb les instructoras. Els resultats mostren que només una minoria dels centres incorporen el mindfulness tot i que els seus instructors disposen d'una bona formació. Es conclou que el mindfulness està encara en una fase inicial d'expansió en el terreny educatiu.

Paraules clau: *mindfulness*; educació secundària; formació; docents.

Introducción

Vivimos en una sociedad más centrada en el tener que en el ser, en aparentar más que en disfrutar, en competir más que en compartir. Esto nos produce estrés e insatisfacción personal y a no estar satisfechos con lo que somos y tenemos (Bauman, 2007). Este escenario de la sociedad se refleja en las aulas educativas. En pleno siglo XXI vivimos con profesorado y alumnos sobreestimulados, lo que conlleva a dificultades para autorregular la atención, las emociones, las relaciones interpersonales y el estrés (Meiklejohn *et al.*, 2012).

Frente a este escenario, el *mindfulness* nos proporciona una serie de herramientas y técnicas que tienen la finalidad de mejorar nuestra calidad de vida, aumentar nuestro bienestar y la satisfacción vital (Mañas, Franco, Gil, y Gil, 2014). Por ello, el *mindfulness* se presenta como una poderosa herramienta de cambio en el ámbito educativo. En los últimos años, numerosas investigaciones han demostrado los beneficios que se obtienen al aplicar las técnicas *mindfulness* en educación. Algunos de estos estudios evidencian como los programas de *mindfulness* favorecen el aumento en los niveles de atención (Napoli, Krech y Holley, 2005; Saltzman y Goldin, 2008; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; Tang, Yang, Leve y Harold, 2012), aumento en la autorregulación y función ejecutiva (Biegel y Brown, 2010; Flook *et al.*, 2012), mejoras en otras variables relacionadas con el funcionamiento cognitivo, velocidad de procesamiento de información, inteligencia práctica, independencia de campo y creatividad (So y Orme-Johnson, 2001) e incremento de los niveles de creatividad verbal (Franco, 2009). Además, también se incluyen beneficios en el ámbito social y escolar como el incremento de las habilidades sociales (Napoli, Krech y Holley, 2005; Biegel y Brown, 2010), incremento en las conductas socialmente competentes (Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; Schonert-Reichl *et al.*, 2015), mejora de la inteligencia social (Rosaen y Benn, 2006), mejora del comportamiento del alumnado y del clima del aula y reducción en comportamiento disruptivo (Joyce, Ety-Leal, Zazryn, y Hamilton, 2010), reducciones en comportamientos relacionados con el TDAH (Klat *et al.*, 2013), reducción de niveles de agresión e incremento de los niveles de aceptación (Schonert-Reichl *et al.*, 2015) y mejora del autoconcepto académico y del rendimiento académico (Rosaen y Benn, 2006; Tang, Yang, Leve y Harold, 2012; Schonert-Reichl *et al.*, 2015). Estas investigaciones, entre muchas otras, han incentivado el interés por trabajar el *mindfulness* durante la etapa escolar sea cada vez mayor. En todas ellas se considera importante trabajarlo en la etapa escolar, ya que se trata un periodo donde gran parte de sus necesidades cognitivas, emocionales y relacionales encuentran en la escuela un medio para satisfacerlas (Uriarte, 2006).

No obstante, aunque en los últimos años el número de investigaciones relacionadas con el *mindfulness* se ha incrementado, son pocos los estudios cualitativos que centran su objeto de estudio en las características y la formación de los profesores que imparten *mindfulness* en el aula (Campayo y Alarcón, 2017). Es en este punto donde nace el interés de nuestro trabajo. Todo formador debe presentar una serie de competencias y habilidades que les permitan transmitir correctamente el *mindfulness* a sus alumnos (Borao *et al.*, 2016). Por tanto, la propuesta de integrar *mindfulness* en la escuela también conlleva el reto de asegurar la formación de quienes lo enseñan.

Aunque se hace evidente que los maestros deben tener una formación en *mindfulness*, en

la práctica encontramos dificultades para comprobar si dicha formación existe y si es la adecuada (Campayo y Alarcón, 2017). Tras analizar diversos estudios de *mindfulness* y educación, Campayo y Alarcón (2017) destacan que una de las limitaciones encontradas es la falta de investigaciones sobre la formación y características de los instructores que aplican el *mindfulness* en las aulas. Frente a esta necesidad, la presente investigación tiene la finalidad de conocer cuántos centros de secundaria de una ciudad española están incorporando el *mindfulness* en sus aulas y cuál es el nivel de formación, las características y la visión sobre *mindfulness* y educación de estos profesionales. Para ello, el presente trabajo lo iniciamos con un breve marco teórico que nos permita comprender el concepto de *mindfulness* en el ámbito educativo. Posteriormente, se exponen el método del estudio y sus correspondientes resultados. Finalmente, se muestran las conclusiones y las limitaciones y futuras líneas de investigación del presente trabajo.

1. Aproximación al concepto de *mindfulness*

El concepto de *mindfulness* proviene de las zonas orientales. Fue Kabat-Zinn quien desde el mundo de la psicología trasladó esta práctica a occidente mediante la incorporación de una serie de técnicas basadas en la meditación. El hecho de que el *mindfulness* se incorporara a occidente desde el ámbito de la psicología hace que esta práctica no esté vinculada a ninguna cultura ni religión (Borao *et al.*, 2016).

Según Kabat-Zinn (2003) entendemos por *mindfulness* como "el estado particular de conciencia que surge al poner la atención, de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento." (p. 45). Realmente se entiende como atención o conciencia plena, presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual (Vallejo, 2006).

Es necesario mencionar que el *mindfulness* no es un ejercicio de relajación o un anestésico; al contrario, se trata de sentir más, no menos (Rechtschaffen, 2016). Muchas veces se recurre a este tipo de prácticas creyendo que dejaremos de sentir el dolor, la preocupación o el estrés que nos produce una situación determinada. Contrariamente a esta idea, el *mindfulness* lo que pretende es que sientas profundamente cualquier emoción independientemente de que sea buena o mala para que así puedas conocerla bien y poder controlar tu reacción cuando vuelva a aparecer (Kabat-Zinn, 2003).

Según Kabat-Zinn (2003) esta capacidad de tomar conciencia plena del aquí y él ahora es inherente al ser humano. No obstante, las influencias sociales y culturales suelen desvincularnos de esta habilidad y, por ello, se requiere un entrenamiento para volver a cultivar esta habilidad para poder llevarla a todos los aspectos de la vida y gozar de sus beneficios (Rechtschaffen, 2016).

2. Beneficios del *mindfulness*

Diferentes autores explican los múltiples beneficios que tiene el *mindfulness*. Según González (2016), los podríamos sintetizar en los siguientes puntos:

- Nos ayuda a encontrar el equilibrio y la paz en un mundo que está en continua transformación. Ser conscientes del momento presente nos permite a aceptar que nada es eterno, y por consiguiente a aceptar la realidad conforme es.
- Nos permite focalizar la atención en lo verdaderamente importante, a organizar y jerarquizar nuestras ideas.
- Mejora las interconexiones cerebrales. Gracias a su práctica mantenemos en constante actividad las funciones del cerebro.
- Reduce los niveles de estrés y ansiedad ya que aporta un estado de calma y serenidad.
- Mejora la capacidad de concentración, trabaja la habilidad de dirigir de forma voluntaria nuestros procesos mentales.
- Favorece las relaciones interpersonales. Es decir, mejora las relaciones con el entorno (con las personas y con el mundo).
- Cultiva el autoconocimiento y la autoconciencia (promueve los procesos de introspección, de descubrimiento personal). Esto permite sentirse mejor con uno mismo, tener más confianza y quererse más.

Los efectos positivos que tiene la práctica de *mindfulness* han hecho que poco a poco se hayan ido interesando por el en diversos campos de trabajo y estudio. Los primeros en interesarse en esta práctica fueron parte de la comunidad científica relacionada con la salud, de hecho, en los últimos años la repercusión de *mindfulness* en este ámbito ha sido enorme. A raíz del éxito encontrado en sus primeras apariciones oficiales en el ámbito de la salud, ha ido expandiéndose a otros campos como el de la educación. Dado su éxito y su rápida expansión, se han desarrollado prácticas formales de *mindfulness* dentro y fuera de las aulas.

3. *Mindfulness* y educación

La necesidad de *mindfulness* en educación se hace evidente en la falta de recursos que el sistema educativo ofrece a los alumnos para poder hacer frente a las diversas situaciones de estrés o conflicto que deben afrontar durante el periodo evolutivo complejo en el que se encuentran. Se trata de una etapa vital para el desarrollo de las personas de manera individual y como ciudadanos del mundo (Grajales y Valerio, 2003).

Según Grajales y Valerio (2003), durante la etapa escolar los alumnos forjan su identidad, su manera de ver la vida y actuar en ella. Por ello, la escuela se considera un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Consecuentemente, es necesario que se les proporcione estrategias y recursos que les capaciten para poder alcanzar un mejor conocimiento de sí mismos y poder desenvolverse de forma eficaz en un mundo cada vez más incierto y cambiante. En este sentido, y como hemos mencionado anteriormente, el *mindfulness* nos enseña a entender el carácter dinámico y pasajero del momento actual.

El *mindfulness* se ha convertido en una herramienta eficaz con efectos positivos en el desarrollo personal y académico. Como hemos visto anteriormente, son muchos los estudios que

aseguran la evidencia empírica, neurofisiológica y psicoterapéutica que emerge de las prácticas de *mindfulness*. Estas mejoran la capacidad de regular las emociones, de hacer frente a las disfunciones emocionales, así como reducir los pensamientos negativos y potenciar las pautas cognitivas (Bartolomé, Montañés, Montañés y Parra, 2012). No obstante, pese a ser conscientes de los beneficios que ofrece el *mindfulness* para toda la comunidad educativa, hay que ser conscientes de las barreras que nos encontramos cuando queremos introducirlo en los distintos contextos educativos.

4. Barreras para la aplicación del *mindfulness* en el sistema educativo

Uno de los principales problemas que nos podemos encontrar al querer aplicar el *mindfulness* en nuestras aulas es el tiempo. No se trata de realizar una actividad suelta en un momento dado, sino que más bien requiere constancia, ejercicio diario y entrenamiento (Rechtschaffen, 2016). Las programaciones, el currículum educativo, las exigencias evaluativas del sistema junto a sus exigentes inspecciones educativas hacen que algunos centros educativos no vean cómo aplicar el *mindfulness* en sus aulas. No obstante, como bien afirma Rechtschaffen (2016), cada vez son más los centros que hacen las buenas prácticas de *mindfulness* y que están encontrando las líneas de fuga en su proyecto de centro para encontrar los espacios y el tiempo para incorporar estas prácticas en sus programaciones.

En relación con el tiempo, Schoeberlein (2011) aconseja que se integre el *mindfulness* de forma progresiva y respetuosa con los proyectos educativos existentes. Por el contrario, si pretendemos incluirlo de golpe fracasaremos, ya que las personas necesitan tiempo para introducir los cambios, asimilarlos y quererlos. Si lo hacemos así, poco a poco, lograremos hacer entender a la comunidad educativa que realmente no deberíamos concebir educación sin *mindfulness*.

El primer problema planteado necesariamente nos lleva al segundo problema basado en la incompatibilidad que presenta el sistema educativo actual con los principios en los que se apoya el *mindfulness*. Según Enríquez, Ramos y Recondo (2012), necesitamos apostar por un sistema educativo que no se limite a cuestiones meramente formales o de contenido, que no se base en la transmisión de conocimientos externos bajo unas pautas determinadas y unos tiempos concretos. Se hace necesaria entonces una revisión del sistema que nos permita apostar por una educación del cuerpo desde su visión holística (cuerpo-mente-alma) y que fomente el trabajo de las relaciones personales y la relación con el mundo en el que vivimos.

Otra dificultad a la que nos enfrentamos es la falta de formación de los docentes en esta técnica. La gran mayoría de centros educativos no disponen hoy en día de docentes formados y preparados en ello. Normalmente se recurre a profesionales externos que van a los centros a desarrollar programas *mindfulness*. Por ello, existe la preocupación de que los docentes que enseñan *mindfulness* no dispongan de la suficiente formación (Borao *et al.*, 2016)

Aún la existencia de barreras en la aplicación del *mindfulness* en el aula, el formador de *mindfulness* se presenta como un elemento clave para que las prácticas del *mindfulness* tengan éxito (Rechtschaffen, 2016), ya que el estilo educativo del docente influye en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

5. Formación de los profesionales de *mindfulness*

La rápida expansión del *mindfulness* en educación aumenta la preocupación sobre la formación de los profesionales que llevan a cabo esta práctica en las aulas. A continuación, vamos a sintetizar las características básicas que debe tener un formador de *mindfulness* según los trabajos realizados por Modrego *et al.*, (2016), Rechtschaffen (2016) y Kabat- Zinn (2011):

- Debe tener experiencia directa y en primera persona de la práctica de *mindfulness*.
- Tener una formación previa sobre como instruir el *mindfulness*.
- Debe sea un guía, es decir, que no intente cambiar la opinión del alumno, sino que se base únicamente en la experiencia que éste tiene con los ejercicios que se realizan.
- Debe tener la capacidad de escuchar, ser compasivo, comprensivo, observador, utilizar un lenguaje sensible para guiar las prácticas y tener habilidad para dialogar.

Para ofrecer ayuda a los docentes y orientarles dentro del campo del *mindfulness*, han ido apareciendo diversos programas diseñados para trabajar de manera directa, y en manos de expertos *mindfulness*, con todos los profesores que estén comprometidos a conocer e integrar esta técnica en su vida, y en su trabajo. Algunos de estos programas son: el programa MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*), el programa SMART (*Stress Management and Resilience Training*), y el programa CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*) (Rechtschaffen, 2016).

Frente a las exigencias de formación de un docente de *mindfulness* y la existencia de programas que ayudan a adquirir estas formaciones, es necesario trasladarnos a la práctica para ver cuántos centros están incorporando *mindfulness* en sus aulas y, por otra parte, si realmente los profesionales que lo imparten han recibido formación de calidad para hacerlo.

6. Método

6.1 Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo general planteado en esta investigación es el siguiente:

- Analizar la formación de los instructores de *mindfulness* de los institutos de educación secundaria de una ciudad española para conocer si tienen o no formación y analizar sus características.

A partir de este objetivo, el estudio presenta la siguiente hipótesis que guía la investigación:

- Los profesores de educación secundaria no han recibido suficiente formación sobre las técnicas de *mindfulness* y su aplicación en el aula.

Esta hipótesis nace de la revisión bibliográfica realizada previamente donde se hace evidente como el *mindfulness* se está adentrando en el mundo educativo, pero no se incide en investigar sobre la formación que tienen los docentes en este ámbito. Frente a ello se plantearon dos preguntas de investigación que han orientado la concreción de los objetivos, la hipótesis y la recogida y el análisis de datos del presente estudio:

- ¿Cuántos centros de educación secundaria están aplicando el *mindfulness*?
- ¿Qué formación y características tienen los docentes que lo imparten?

6.2 Participantes

El presente estudio tiene como finalidad investigar cuántos centros de una ciudad española están incorporando el *mindfulness* en sus aulas y analizar las características, la formación y la visión sobre *mindfulness* y educación de sus instructores. Para ello, en total se han encuestado a 27 centros y se ha realizado un estudio de caso a 2 instructoras de *mindfulness*.

6.3 Metodología

Para dar respuesta a la finalidad del estudio, este se ha estructurado en dos análisis. El primer análisis consta de una metodología cuantitativa mediante el uso de encuestas. El proceso de recogida de información se basó en contactar telefónicamente con los 33 institutos de educación secundaria que existen en la ciudad, de los cuales 27 accedieron a responder la encuesta. Mediante el contacto telefónico se realizó la encuesta, la cual estaba compuesta por tres preguntas:

- P1: ¿Vuestro centro conoce las técnicas del *mindfulness* y sus beneficios?
- P2: En caso afirmativo, ¿Los docentes de vuestro centro han recibido algún tipo de formación en *mindfulness*?
- P3: ¿Actualmente disponéis de instructores internos o/y externos de *mindfulness* que utilizan esta técnica en el centro?

Todas las encuestas fueron respondidas por los directores de los institutos. Los resultados obtenidos de esta encuesta evidenciaron que tan solo 6 centros conocían las técnicas *mindfulness*, de los cuales solo 2 contaban con instructoras externas. Frente a estos resultados, se inició el segundo análisis del presente estudio donde se utilizó una metodología cualitativa mediante estudios de caso de las 2 instructoras. Para ello, los dos centros que disponían de formadores de *mindfulness* nos facilitaron el contacto de sus instructoras. Se estableció el contacto telefónico con las dos instructoras y se procedió a explicarles la investigación y a concretar una fecha de encuentro para realizar una entrevista personal. El diseño de las preguntas se relacionó con las características de los formadores de *mindfulness* que exponen los trabajos de Modrego *et al.*, (2016), Rechtschaffen (2016) y Kabat-Zinn (2011). A partir de estos referentes se elaboraron 12 preguntas agrupadas en tres bloques distintos: su práctica en *mindfulness*, su formación en *mindfulness* y su visión sobre el *mindfulness* y la educación. Dentro del bloque de práctica de *mindfulness*, los ítems planteados tratan de recoger información sobre cómo entiende y aplica la persona entrevistada las técnicas *mindfulness*. En lo que se refiere al bloque de formación en *mindfulness*, las preguntas están pensadas para conocer la formación académica y sus características como instructores (habilidades personales, actitudes, etc.). En el tercer bloque de práctica de *mindfulness* en educación, los ítems están diseñados para conocer su opinión en relación con las ventajas e inconvenientes de incorporar el *mindfulness* en el ámbito educativo. La agrupación de las preguntas en estos tres bloques corresponde a la categorización realizada para el apartado de resultados del presente artículo.

Ambas entrevistas se realizaron en persona y tuvieron una duración aproximada de una hora. Las entrevistas fueron registradas en audio bajo el consentimiento de las entrevistadas y se procedió a su transcripción. Mediante la transcripción se analizó la información realizando una

primera lectura y seleccionando aquellas informaciones que nos aportaban más información sobre el objeto de estudio. Después de esta primera lectura, vimos la necesidad de profundizar sobre el itinerario formativo en *mindfulness* de las dos entrevistadas. Para ello, se decidió concretar un segundo encuentro con las entrevistadas donde se profundizó sobre su itinerario formativo. La duración aproximada de estas segundas entrevistas fue de media hora. Como en la primera entrevista, éstas fueron registradas en audio bajo el consentimiento de las entrevistadas y se procedió a su transcripción y análisis.

6.4 Análisis de la información

La presente investigación se basa principalmente en un paradigma interpretativo, el cual tiene la finalidad de revelar el significado de las formas particulares de la vida social. Para desarrollar este paradigma, se apuesta principalmente por las entrevistas, aunque se parte de un estudio inicial realizado mediante encuestas. Inicialmente, se redactaron las preguntas de las encuestas y se elaboró un cuestionario piloto. Las modificaciones efectuadas fueron únicamente de redacción, redactándose de esta forma el cuestionario definitivo. Posteriormente se procedió a realizar las encuestas mediante contacto telefónico. Para ello, se realizó una búsqueda por internet de todos los teléfonos de los institutos de secundaria de la ciudad y se elaboró una base de datos. El contacto telefónico tenía una duración aproximada de 15-20 minutos, donde se explicó la finalidad de la investigación y se procedió a realizar las preguntas. Las respuestas para cada una de las preguntas se iban registrando en una base de datos realizada con Excel. Este registro facilitó que posteriormente se llevara a cabo una ponderación que formaría parte del análisis cuantitativo de este estudio.

Respecto a las entrevistas, estas se analizaron mediante el programa ATLAS.ti 6.0. Este programa nos permite analizar los datos textuales mediante herramientas que facilitan localizar y codificar los datos, así como encontrar las relaciones entre estos, codificar y segmentar el texto en citas (Gibbs, 2012).

El análisis de datos subjetivos implica la necesidad de clarificar cuáles son los criterios de selección de los fragmentos (López, 2017). En este estudio se seleccionan aquellos fragmentos de las entrevistas que nos aportan información sobre la práctica en *mindfulness* de las entrevistadas, su itinerario formativo en *mindfulness* y su visión sobre el *mindfulness* y la educación. Estos criterios se justifican por el vacío temático que, como afirman Campayo y Alarcón (2017), existe sobre estudios cualitativos de instructores de *mindfulness*.

6.5 Codificación

Para facilitar la comprensión de los datos, la presentación de los resultados del presente trabajo se ha utilizado una codificación basada en dos acrónimos diferentes correspondientes a cada una de las personas entrevistadas. Los acrónimos empleados son los siguientes: E1 (entrevista 1) y E2 (entrevista 2).

7. Resultados

7.1 Análisis cuantitativo

En los resultados obtenidos con relación a la P1 se evidencian diferencias significativas en relación con los distintos centros de secundaria encuestados. Los resultados obtenidos evidencian cómo un 78% de los centros coincidía en que no conocían las técnicas *mindfulness* ni sus beneficios. Por lo tanto, tan solo el 22% eran conocedores de las técnicas del *mindfulness* y sus beneficios.

Los centros que conocían las técnicas del *mindfulness* respondieron a la P2 y la P3. Con relación a los resultados obtenidos en la P2, se constató que el 33% no habían recibido ningún tipo de formación, simplemente habían contado en algunas ocasiones con instructores externos que habían realizado sesiones de *mindfulness* con los alumnos. Sin embargo, el 67% de los centros afirmaron haber recibido formación en *mindfulness*. Concretamente afirmaron que el equipo docente había realizado un curso de *mindfulness* recientemente. Pero, todos ellos coincidían en la necesidad de recibir más formación para poder hacer uso del *mindfulness* adecuadamente y con seguridad.

En relación con los resultados obtenidos en la P3, se evidenció que un 14,6% habían contactado anteriormente con instructores de *mindfulness*, pero para la realización de algún taller puntual y sin continuidad. El 7,3% restante respondieron que actualmente contaban con una instructora de *mindfulness* en cada centro que aplicaba las técnicas dentro de la programación educativa.

7.2 Análisis cualitativo

Con relación a las entrevistas que se realizaron a las dos instructoras, a continuación, mostramos de forma sintetizada el análisis de dicha información (Tabla 1) y se procede a desarrollar cada una de las categorías:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Sobre la práctica de <i>mindfulness</i>	La importancia de ser constantes en la práctica e incorporarlo como hábito. Las técnicas deben empezar por ejercicios simples para después ir incorporando actividades más complejas. El tiempo de las sesiones debe ser gradual, de menos a más. Mejora inmediata en la relajación, la atención y la consciencia corporal. Actuar como guía en el proceso de aprendizaje del alumno.
Su itinerario formativo en <i>mindfulness</i>	Disponen de una formación en <i>mindfulness</i> realizada en instituciones públicas, pero no oficiales. La formación recibida estaba dirigida y aplicada al ámbito educativo y no educativo. Las formaciones realizadas son de más de 150 horas. Los contenidos de las formaciones se basan en la consciencia corporal, atención, emociones, competencias sociales y socio afectivas, consciencia colectiva y otros valores éticos, positivos y ecológicos. La formación recibida era de carácter laico. El/La instructor/a de <i>mindfulness</i> debe reunir unas actitudes y características básicas. Hacen formación continua de <i>mindfulness</i> basada en la participación en retiros y la realización de cursos.
Su visión en torno al <i>mindfulness</i> y la educación	El <i>mindfulness</i> es necesario para dar respuesta a numerosos trastornos como el estrés o la ansiedad que son característicos de una sociedad acelerada. Las exigencias del sistema educativo (evaluaciones, programaciones, etc.) no favorece el bienestar del alumnado y del profesorado, ni la adquisición de valores relacionados con el <i>mindfulness</i> . El sistema educativo debería favorecer una estructura espaciotemporal que facilite las posibilidades de incorporar <i>mindfulness</i> en los centros.

Tabla 1. Síntesis del análisis de la información cualitativa.

7.2.1 Sobre la práctica de *mindfulness*

Cuando preguntamos a las entrevistadas sobre su práctica de *mindfulness*, ambas coinciden en que no se puede enseñar *mindfulness* si no lo integras primero en tu propia vida. Según Borao *et al.* (2016) y Kabat-Zinn (2011) para la enseñanza efectiva de *mindfulness* es importante que el instructor realice una práctica personal, asista a retiros y esté comprometido con el *mindfulness*. Esta idea se hace evidente en los siguientes comentarios realizados por las entrevistadas cuando se les pregunta sobre si podemos entender la enseñanza de *mindfulness* sin integrarlo en nuestra vida:

“Yo entiendo que no, y así de rotunda. Podemos entender algo a nivel teórico, pero creo que si no pasa por ti mismo realmente no puedes entender bien lo que significa.” (E1)

“No, porque el *mindfulness* es la vida misma. Yo no puedo separar mi vida de mi profesión. El *mindfulness* tienes que integrarlo, el *mindfulness* es algo que se practica día a día, el *mindfulness* eres tú.” (E2)

Como podemos ver, según las entrevistadas, ser instructor de *mindfulness* implica incorporar la práctica como un hábito para luego poder transmitir esta forma de vida a otros.

En cuanto al tipo de técnicas que aplican, las entrevistadas afirman que las técnicas deben empezar por ejercicios simples como aprender a respirar correctamente para después ir incorporando actividades más complejas como pueden ser la meditación. Sobre todo afirman la importancia de que se empiecen con ejercicios de poco tiempo para ir incrementándolo en las siguientes sesiones. Sobre todo afirman que es importante aplicar las técnicas de manera progresiva para que el descubrimiento del *mindfulness* por parte del alumno sea agradable y no se canse. Además, como bien dice Rechtschaffen (2016), es importante establecer tiempos y espacios cuando eres principiante, y poco a poco convertir esta práctica en un hábito. Esta idea la vemos reflejada en los siguientes comentarios:

“La aplicación de las técnicas es progresiva, al principio las sesiones son más cortas, con el tiempo se va sumando tiempo.” (E1)

“Con los alumnos más pequeños empiezo poco a poco, con técnicas más fáciles, y voy aumentando la dificultad poco a poco.” (E2)

Con relación a los beneficios que aportan sus prácticas de *mindfulness* a sus alumnos, afirman que generalmente los beneficios más inmediatos del *mindfulness* son la relajación y la consciencia corporal, junto a una mejora del nivel de atención:

“Al terminar los ejercicios, generalmente todos afirman estar más, atentos, relajados y conscientes de su cuerpo. Aunque siempre hay alguien a quién le ha costado mucho.” (E1)

“Bueno, en general como vienen muy estresados el efecto más evidente es la relajación y luego la atención que les ayuda a ser más conscientes de su estado físico y mental.” (E2)

Junto a estos beneficios, afirman que existen otros que solo se evidencian a lo largo del tiempo mediante la práctica diaria:

“Eso serían los beneficios más inmediatos, pero luego hay otros que tienes que ir descubriendo con tu práctica diaria.” (E2)

Son muchas las investigaciones que corroboran como el *mindfulness* mejora la atención, la relajación y la consciencia corporal (Napoli, Krech y Holley, 2005; Saltzman y Goldin, 2008; Schnert-Reichl y Lawlor, 2010; Joyce, ETTY-Leal, Zazryn y Hamilton, 2010; Tang, Yang, Leve y Harold, 2012). Además, Rechtschaffen (2016) afirma que la mayoría de los programas de *mindfulness* que existen afirman que los beneficios a largo plazo empiezan a notarse a la octava semana, realizando una práctica de entre 5 y 10 minutos diarios.

Junto a la idea de incorporar los ejercicios de forma progresiva, también hacen referencia al papel del instructor durante los ejercicios. Ambas coinciden en que el instructor debe ser un guía de la práctica del alumno:

“El profesor de *mindfulness* debe ser como un guía, sin obligar al alumno a nada. Solamente acompañando su proceso”. (E1)

“Eso lo tengo muy claro, yo soy una guía o una mediadora en los ejercicios.” (E2)

Con relación a las prácticas más útiles para incorporarlas en el ámbito educativo, ambas afirman que deben ser las más breves y que se relacionen con la cotidianidad del estudiante. Este resultado se reafirma en el estudio realizado por Andaur y Berger (2018), donde profesionales de

la educación, después de realizar un taller de *mindfulness*, afirman que aquellas prácticas más útiles fueron las que duraban menos tiempo y que se relacionaban con aquellas prácticas que hacían en su día a día.

7.2.2 Sobre su itinerario formativo en *mindfulness*

Como se ha comentado en el apartado anterior, ambas entrevistas antes de ser instructoras de *mindfulness* lo habían practicado individualmente en su día a día. Por ello, las entrevistadas consideran que es muy importante tener una formación previa y completa en *mindfulness* a nivel personal para luego poder enseñarlo a otras personas. Ambas reflejan esta idea en las siguientes afirmaciones:

“Creo que es básico tener una formación en la que en un primer nivel haya una formación para trabajar en sí mismo, una a nivel personal, para después que haya un segundo donde el *mindfulness* sea para poder aplicarlo a otras personas.” (E1)

“Es algo básico, si tú no tienes formación cómo puedes transmitir. Si no sabes de que va no puedes enseñarlo.” (E2)

Junto a la práctica individual del *mindfulness*, las dos entrevistadas están en contacto con alguna asociación o grupo *mindfulness*, pues consideran importante y necesario compartir con otros profesionales su experiencia y estar continuamente aprendiendo. Por lo tanto, siguen teniendo formación continua en relación con el *mindfulness* que se basa en la realización de retiros y cursos. En el caso de la E1 también realiza formaciones en *mindfulness* para profesorado y familias. Este hecho se hace evidente en los siguientes comentarios:

“Hice una experiencia de formación en un centro educativo en Francia con educadores de diferentes nacionalidades y desde entonces estoy en el grupo de investigación de este centro.” (E1)

“Estoy contactada con grupos de meditación, todas las semanas hacemos ejercicios y una vez al trimestre hacemos retiros de un día o de todo el fin de semana.” (E2)

Según las entrevistadas la formación continua que realizan esta orientada a la práctica personal y se hacen prácticas centradas principalmente en el trabajo de contenidos como la atención, la consciencia, la respiración y la presencia. En este caso, se les preguntó a las entrevistadas si hicieron un curso específico para aplicar *mindfulness* en educación y ambas respondieron que no, aunque la E1 afirma que posteriormente sí que realizó un curso destinado a educación:

“La formación que realizamos no era para maestros, sino que la ofertaron a nivel de crecimiento y autoconocimiento personal.” (...) “Posteriormente, sí ha sido una formación de *mindfulness* dirigido y aplicado al ámbito educativo.” (E1)

“La formación era para cada uno, no desde una visión de maestro, aunque luego lo puedes transferir a tus aulas.” (E2)

Los contenidos de estas formaciones se basaban, generalmente, en la consciencia corporal, la atención, emociones, competencias sociales y socioafectivas, consciencia colectiva y otros valores éticos, positivos y ecológicos.

En este punto es importante mencionar a Boraó *et al.* (2016), quienes argumentan que los instructores de *mindfulness* además de tener una formación adecuada deben tener una serie de competencias y principios que les permitan entender el *mindfulness* como estilo de vida y no

solo como una técnica aislada. Sin embargo, es interesante destacar la opinión de una de ellas, la cual cree que no todas las personas que trabajan con técnicas *mindfulness* están lo suficientemente formadas para hacerlo:

“Creo que hay gente que aplica técnicas *mindfulness* sin tener idea realmente de lo que es ya que no lo practican en su vida.” (E1)

Esta opinión concuerda con la idea de Santorelli (2014), quien resalta la importancia de controlar la formación de los instructores, ya que el creciente interés por el *mindfulness* ha favorecido el intrusismo en este ámbito. Esto invita a reflexionar sobre si los profesionales de la educación que ejercen este tipo de técnicas están preparados para hacerlo, teniendo en cuenta que el *mindfulness* requiere un trabajo personal profundo y continuo. En el caso de las entrevistadas, ambas afirman que, después de incorporar el *mindfulness* como hábito en sus vidas, decidieron realizar formación sobre instrucción en *mindfulness* para poder transmitirlo a otros/as.

Cada una de las entrevistadas realizó la formación no oficial en una institución pública distinta, pero ambas coincidieron en que la formación realizada fue de *mindfulness* con un carácter laico, es decir, sin estar vinculadas a ninguna religión. En relación con las horas de formación, ambas entrevistadas afirman que esta duró más de 100 horas.

Por otra parte, haciendo alusión a las cualidades que según Rechtschaffen (2016) debe tener un profesor de *mindfulness*, las instructoras coinciden en que debe tratarse de una persona con unas habilidades personales como saber escuchar, ser comprensiva, compasiva y auténtica. Hecho que demuestra que quienes han integrado el *mindfulness* en sus vidas, comparten unos valores comunes. Esta idea se hace evidente en los siguientes comentarios:

“Yo creo que debe ser una persona paciente, comprensiva, [...] respetuoso consigo mismo y con lo que le rodea.” (E1)

“Tiene que ser cariñoso, compasivo, respetuoso, transparente y comprensivo.” (E2)

7.2.3 Sobre su visión entorno el *mindfulness* y la educación

Las dos instructoras están de acuerdo en que el *mindfulness* se ha convertido en algo necesario para compensar la sociedad tan acelerada en que vivimos. Según González (2016), el *mindfulness* nos ayuda a encontrar equilibrio y paz en un mundo que está en continua transformación. Ambas argumentan esta idea afirmando que los beneficios del *mindfulness* son múltiples:

“Por supuesto, creo que es muy beneficioso. Creo que vivimos en una sociedad muy estresante. [...] Creo que son una serie de habilidades, que, a mi forma de entender, en la sociedad en que vivimos son muy necesarias y el *mindfulness* nos permite trabajarlas.” (E1)

“Si que es importante aplicar *mindfulness* en educación, porque hoy en día los niños y niñas están muy, muy alterados. [...] El *mindfulness* te permite parar y pensar, estar en calma y tolerar las situaciones.” (E2)

Sin embargo, encuentran dificultades a la hora de hacerlo, ya que el sistema educativo actual se sostiene bajo unos valores que poco tienen que ver con el *mindfulness*. Esto lo confirman afirmando que la presión de las inspecciones, la constante aceleración para terminar el currículum

o la exigencia de las evaluaciones son elementos que no favorecen al bienestar del profesorado ni del alumnado. Además, el sistema educativo mantiene una estructura espaciotemporal que dificulta sus posibilidades. Las dos entrevistadas opinan sobre este hecho los siguientes comentarios:

“Creo que uno de los obstáculos que nos encontramos es el espacio. [...] El tiempo sí que supone un obstáculo, el horario escolar de los niños tiene todas las horas ocupadas, no dejan espacio al trabajo personal, a la reflexión ni a la educación emocional.” (E1)

“A mí me gustaría tener una clase despejada en la que poder dedicar tiempo del día para practicar *mindfulness*.” (E2)

En relación con esta idea, Schoeberlein (2011), aconseja que se integre el *mindfulness* de forma progresiva y respetuosa con los proyectos educativos existentes para así concienciar a la comunidad educativa de que el *mindfulness*, más que una opción, es una herramienta necesaria para educar en esta sociedad tan compleja.

Conclusiones

Tal y como señala Campayo y Alarcón (2017) aunque en los últimos años el número de investigaciones relacionadas con el *mindfulness* se han incrementado, son pocos los estudios cualitativos que centran su objeto de estudio en la formación de los profesores que imparten *mindfulness* en las aulas. Frente a este problema, el presente estudio se planteó con la finalidad de conocer cuántos institutos de educación secundaria de una ciudad española incorporan el *mindfulness* en sus programas educativos, así como analizar las características, la formación y la visión sobre *mindfulness* y educación de los profesores que lo imparten.

Los resultados cuantitativos obtenidos permiten afirmar que el *mindfulness* está todavía en una fase inicial de expansión en el terreno educativo. Por ello manifestamos la necesidad de que los programas existentes de formación a los docentes se apliquen en más centros para conseguir acercar cada vez más el *mindfulness* a las escuelas, y asegurar así que los docentes dispongan de una formación adecuada y de calidad.

Los resultados cuantitativos permiten complementar la información obtenida en el análisis cualitativo. El estudio cualitativo realizado nos permite confirmar que las instructoras de *mindfulness* generalmente dan respuesta a las características principales de un profesor de *mindfulness* según los estudios de Modrego *et al.* (2016), Rechtschaffen, (2016) y Kabat-Zinn (2011). En relación con la primera de las características las entrevistas nos permiten evidenciar que las instructoras tienen experiencia directa y en primera persona de la práctica de *mindfulness*. Diversos autores coinciden en que uno de los elementos clave para asegurar que dicha formación sea de calidad es que los profesores, antes de introducir el *mindfulness* en las aulas, trabajen primero en su propia práctica personal, para así adquirir las competencias profesionales genéricas y experimentales, antes de ejercer como instructores de *mindfulness* (Burke, 2010; Crane *et al.*, 2012). Además, se reafirma la importancia de que el instructor de *mindfulness* realice formaciones continuas sobre esta técnica.

Dentro de las características del instructor de *mindfulness* se menciona el itinerario formativo que las entrevistadas tienen sobre *mindfulness*. Como afirma Santorelli (2014), la expan-

sión del *mindfulness* se ha acompañado de un gran número de personas que aplican estas técnicas sin tener una formación adecuada, lo cual hace que se vea comprometida el desarrollo de profesionales bien entrenados. En el caso de las entrevistadas, se evidencia que ambas disponen de una formación laica no oficial en una institución pública como instructoras de *mindfulness*. Se confirma que solamente una de las entrevistadas realizó la formación dirigida principalmente a profesorado, lo cual nos lleva a plantear la necesidad de que en los centros educativos lleguen ofertas formativas de *mindfulness* específicas para docentes. Además, la poca información existente en relación a la formación en *mindfulness*, nos abre un nuevo escenario de investigación sobre si sería necesario empezar a implementar formaciones oficiales de *mindfulness* o si las formaciones no oficiales que generalmente se realizan en centros especializados en técnicas alternativas son adecuados para maestros que quieren aplicar esta técnica en el ámbito educativo.

Con relación a las técnicas del *mindfulness*, se exponen unas indicaciones que pueden servir de recomendación para aquellos docentes y centros que quieran empezar a incorporar el *mindfulness* en sus aulas. Las entrevistadas afirman la necesidad de que el instructor sea un guía durante los ejercicios del *mindfulness* y que la duración de éstos se realice de forma progresiva, de menos a más tiempo. Además, afirman como uno de los principales beneficios inmediatos del *mindfulness* que ellas han constatado en sus prácticas son la relajación, la atención y la consciencia corporal. Con relación a las actitudes y características básicas que un instructor de *mindfulness* debe tener en estas prácticas dan importancia a la habilidad de escuchar, ser compasivo, comprensivo y auténtico.

Respecto a la visión del *mindfulness* y la educación, las instructoras nos aportan una visión crítica sobre el papel del sistema educativo en relación con el *mindfulness* que nos permiten poner el punto de mira en la relación del sistema educativo con las prácticas del *mindfulness* en el aula. Sus visiones nos ponen el punto de mira en las exigencias evaluativas y didácticas del sistema educativo, así como las estructuras espaciotemporales, las cuales dificultan la incorporación de esta técnica en los centros educativos. Esta idea se reafirma en el estudio de Arthurson (2015) sobre las dificultades que un grupo de profesorado encontraba a la hora de implementar el *mindfulness* en sus aulas. Vistas las numerosas las investigaciones que evidencian los beneficios que el *mindfulness* nos aporta en trastornos como el estrés, la ansiedad o la hiperactividad, los cuales son característicos de nuestra sociedad, nos preguntamos: ¿Por que en algunos centros existen tantas reticencias para incorporar el *mindfulness* en los centros escolares? ¿Cómo podemos facilitar su incorporación en las aulas? Ambas preguntas nos abren nuevas líneas de investigación para analizar la concepción del profesorado hacia las dificultades de implementar el *mindfulness* en el aula, así como la realización de formaciones de *mindfulness* a docentes y el análisis de su percepción y beneficios.

En relación con las limitaciones de la presente investigación, es necesario mencionar que la muestra analizada en el segundo análisis del presente estudio es pequeña a consecuencia de la falta de instructores de *mindfulness* en los centros educativos seleccionados y, por lo tanto, no se pueden formular conclusiones generalizables. Por ello, para futuras líneas de investigación se propone partir de una muestra más grande que incluya diferentes institutos de diferentes ciudades de España, de modo que los resultados sean más representativos.

Otra limitación sería la necesidad de realizar otro estudio de caso de cómo estas instructoras llevan a cabo las prácticas profesionales en las aulas y triangularlo con los resultados cualitativos obtenidos y las voces de sus alumnos. En el presente estudio hemos podido entrever como las instructoras cumplen con las características principales que, según Modrego *et al.* (2016), Rechtschaffen, (2016) y Kabat-Zinn (2011) debe tener un instructor de *mindfulness*. No obstante, el análisis de sus prácticas en el aula nos permitiría realizar una triangulación de instrumentos entre los resultados de este estudio, el análisis de sus prácticas docentes y grupos de discusión o entrevistas con sus alumnos.

Aún las limitaciones de este estudio, se considera que la investigación realizada abre un precedente para cubrir el vacío temático que existe sobre la falta de investigaciones cualitativas acerca de la formación de los instructores de *mindfulness*. Además, se pretende alentar a las comunidades educativas de secundaria españolas a incorporar el *mindfulness* en el plan de formación de sus profesores para que éstos tengan las herramientas para incorporarlo en sus formas de vida personales y profesionales.

Referencias bibliográficas

- Andaur, A., y Berger, C. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios sobre educación*, 34, 239-261.
- Arthurson, K. (2015). Teaching mindfulness to year sevens as part of health and personal development. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 27-40.
- Bartolomé, R., Montañés, J., Montañés, M., y Parra, M. (2012). Conociendo Mindfulness. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biegel, G., y Brown, K.W. (2010). *Assessing the efficacy of an adapted inclass mindfulness-based training program for school-age children: A pilot study*. Recuperado de <https://goo.gl/dkSNte>
- Borao, L., García, J., López, A., Margolles, R., Martínez, L., y Modrego, M. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(3), 31-46.
- Burke, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.
- Campayo, J., y Alarcón, M. (2017). Evidencias científicas de mindfulness aplicadas a la educación. Desarrollando la atención plena en las aulas. *Primer congreso de Mindfulness en la educación*. Zaragoza.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R. P., Cooper, L., y Fennell, M. J. V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*, 3(1), 76-84.
- Enríquez, H., Ramos, N., y Recondo, O. (2012). *Práctica la inteligencia emocional plena: mindfulness*

para regular nuestras emociones. Barcelona: Kairós.

- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., y Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95.
- Franco, C. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal de un grupo de alumnos/as de Bachillerato. *Suma Psicológica*, 16(2), 113-120.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, A. (2016). *Mindfulness: guía práctica para educadores*. Euskal Herria: Universidad del País Vasco.
- Grajales, E., y Valerio, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1, 145-175.
- Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., y Hamilton, A. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(2), 17-18.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud la crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo u la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós, S.A.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós, S.A.
- Klat, M., Harpster, K., Browne, E., White, S., y Case-Smith, J. (2013). Feasibility and preliminary outcomes for move-into-learning. An arts-based mindfulness classroom intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 8, 233-241.
- López, I. (2018). Ser en proyecto: una autoetnografía del proceso de construcción del proyecto vital de una profesora de Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 36-63. Doi:10.17583/qre.2018.3051
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., y Gil, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R. Soriano y P. Cruz (Eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Meiklejohn, J., Philips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., y Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Modrego, M., Val, L. M., Montoyo, A. L., Borao, L., Margolles, R., y Campayo, J. G. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 31-46.
- Napoli, M., Krech, P. R., y Holley, L. C. (2005) Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- Rechtschaffen, D. (2016). *Educación Mindfulness. El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Madrid: Gaia ediciones.
- Rosaen, C., y Benn, R. (2006). The experience of transcendental meditation in middle school

- students: A qualitative report. *The Journal of Science and Healing*, 2, 422-425.
- Saltzman, A., y Goldin, P. (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children, en S. C. Hayes y L. A. Greco (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for childrens adolescents and families* (pp. 139-161). Oakland: Context Press
- Santorelli, S.F. (2014). *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Standards of Practice Background and Overview*. Massachusetts: University of Massachusetts Medical School.
- Schoeberlein, D. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender: estrategias prácticas para maestros y educadores*. Móstoles: Neo Person.
- Schonert-Reichl, E., y Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescent's well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schonert-Reichl, E., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52-56.
- So, K.T., y Orme-Johnson D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. *Intelligence*, 29(5), 419-440. doi: 10.1016/S0160-2896(01)00070-8
- Tang, Y. Y., Yang, L., Leve, L. D., y Harold, G. T. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6(4), 361-366.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.