



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Estado de la cuestión acerca de la implementación de Mindfulness en
la Escuela Primaria, y sus beneficios.

Martina Malvido

Legajo: 28287

Mentora: Diana Leonor Jarvis

Buenos Aires, julio 2020

Índice

Capítulo 1	1
Introducción	1
Objetivo General y Objetivos Específicos	4
Metodología de Investigación	5
Problema de Investigación	8
Capítulo 2	1
Marco Teórico	1
<i>Mindfulness</i>	1
Beneficios de la incorporación de la meditación en la Escuela Primaria	3
Incorporación de la Meditación en la Escuela Primaria	4
Capítulo 3	6
Las Investigaciones de las Prácticas de Meditación en el Aula, un acercamiento teórico	6
Investigaciones Teóricas	6
Investigaciones Teóricas acerca de los beneficios de la implementación de la meditación en la Escuela Primaria	6
Cómo esta práctica también beneficia al docente	15
Capítulo 4	17
Las Investigaciones de las Prácticas de Meditación en el Aula, un acercamiento empírico	17
Investigaciones empíricas acerca de la implementación de los programas de meditación en el aula	18
Learning to breathe	18
<i>MindUp</i>	20
<i>Mindful Schools</i> (MS)	29
<i>Mindful Oriented Meditation</i> (MOM)	33
Prácticas de conciencia plena (MAP)	35
Capítulo 5	38
Conclusiones	38
Futuras Investigaciones	39
Meditación y Nivel Inicial	39
Bibliografía	41

Capítulo 1

Introducción

Para un niño la vida cotidiana puede causar mucho estrés. En tiempos donde la escuela enfrenta no solamente estrés, violencia, necesidad de lo inmediato, velocidad en el estilo de vida; sino también, las instituciones educativas deben asumir tareas que antes se consideraban propias del ámbito familiar (Tenti Fanfani, 2015). Como por ejemplo, con la contención afectiva, hábitos básicos de la convivencia, entre otras. Según Fabes, autor del libro *Explorando el desarrollo infantil*, los niños corren mayor riesgo, que los adultos, de exhibir un comportamiento desafiante y muchas veces, no tienen las capacidades para regular sus emociones. (Fabes, Leonard, Kupanoff y Martin, 2003). No obstante, el estrés laboral, algo que los maestros de preescolar y de primaria enfrentan a diario, tiene ramificaciones físicas y psicológicas (Cohen, Janicki-Deverts y Miller, 2007), y a menudo interfiere con las relaciones maestro-niño - afectando al aprendizaje del niño- (Howes, 2000; Howes y Hamilton, 1993). Es por eso que hemos optado por estudiar la práctica de *Mindfulness* en el ámbito educativo.

Lao Tzu (2008), el padre de la filosofía del taoísmo expresa lo siguiente: “si estás deprimido, estás viviendo en el pasado. Si estás ansioso, estás viviendo en el futuro. Si estás en paz, estás viviendo el momento.” Buda (2016) esta en acuerdo, el dice: “el pasado ya pasó, el futuro aún no está aquí. Solo hay un momento para que vivir, el hoy”. Las religiones Budistas han implementado la meditación como estilo de vida, para vivir con una mayor paz mental y menos estrés. Sin embargo, en el resto del mundo se investiga el potencial de esta práctica. Hoy en día, existen varios programas utilizando la práctica de meditación para incorporar en las escuelas. De hecho, esta práctica se ha vuelto muy popular entre los adultos en los últimos años, asimismo, la evidencia sugiere que también puede tener numerosos beneficios para los niños. No obstante, durante el proceso de la implementación de esta práctica en la escuela surgen ciertas limitaciones que se consideran en esta tesis: por un lado, se contemplarán las estrategias utilizadas en la implementación de los distintos programas de la meditación en las escuelas. Y, por otro lado, se intentará demostrar los beneficios que conlleva esta nueva implementación en el niño.

Es necesario destacar que, en este trabajo no sostenemos el concepto de meditación, debido a que, esta nace en un contexto espiritual. Sin embargo, estaremos utilizando el concepto de *Mindfulness*, representada como la primera técnica de meditación; debido a que, el

Mindfulness “se ha extraído del contexto espiritual y se ha acercado con un lenguaje psicológico a occidente” (Thich Nhat Hanh, 1999). Las traducciones más populares al español han sido “conciencia plena” y/o “autocompasión”, estas pueden ser consideradas sinónimos del *Mindfulness* ya que, todas se refieren a la utilización del mismo tipo de actividad -en este caso, en el aula-. En su nivel más básico, se ha definido como una conciencia no crítica y no colaborativa del momento presente, una conciencia que permite el reconocimiento y la aceptación de los sentimientos, pensamientos y sensaciones a medida que surgen (Bishop et al., 2004). Jon Kabat-Zinn (2003), un médico que ha trabajado muchos años a la par de diversos budistas ha integrado parte de esas enseñanzas con las de la ciencia occidental, creando la técnica de Reducción del Estrés basada en la Atención Plena en la Universidad de Massachussets. El autor describió el estado meditativo como "estar vivo y reconocerlo". El principal cuerpo de evidencia científica afirma que el *Mindfulness* ayuda a reducir los niveles de depresión, ansiedad y estrés. Para profundizar, Kabat-Zinn considera que los factores mentales, emocionales, la manera de pensar y las acciones de cada individuo pueden llegar a tener algún efecto en nuestra salud física; asimismo, en nuestra capacidad de recuperación (Jon Kabat-Zinn, 2004).

El *mindfulness* es una práctica milenaria, pero además la tercera ola de la psicología. Inicialmente, las técnicas de atención plena se originan en las tradiciones budistas (Rosenberg, 1998; Thera, 1962), donde la técnica se ha desarrollado como una herramienta poderosa para el desarrollo personal. "Tiene más de 5000 años como ejercicio espiritual, pero evidencia neurocientífica desde 1970", asegura Christian Plebst, médico psiquiatra y director de la Academia de Enseñanza Consciente en Latinoamérica. Y así define el término en castellano: "La atención plena es estar presente, con atención deliberada, tanto al mundo exterior como a los pensamientos, emociones y sensaciones que se van generando dentro de uno, con una actitud amable y bondadosa hacia uno mismo y hacia el otro". La habilidad se adquiere estando verdaderamente presente en el aquí y ahora. Sin embargo, las habilidades mismas ahora se enseñan sin referencia a sus raíces religiosas y se considera un objetivo legítimo de la investigación científica y clínica occidental (Hayes y Wilson, 2003). Los investigadores ya han intentado especificar los procesos centrales que subyacen a la atención plena. Bishop y col. (2004) propusieron dos aspectos clave: (1) conciencia del momento presente, y (2) poder ser y dejar ser -al otro- sin prejuicios. Luego profundizaremos más en estos dos puntos.

Según Christina Francis (2017), una investigadora de la Universidad de San Francisco, las prácticas asociadas con las técnicas de *mindfulness* se pueden enseñar a todas las personas

en prácticamente todos los entornos, ya sea en un entorno escolar, de trabajo, en un evento comunitario o cuando un individuo está completando una tarea diaria. De acuerdo a Francis, la meditación puede ayudar a los niños y jóvenes a manejar su comportamiento, habilidades sociales, emocionales y de atención mientras están en el aula. Diferentes fuentes (Francis, 2017 y Burke, 2014) acuerdan la importancia de la meditación, debido a que, permite a los alumnos minimizar el estrés, mejorar el rendimiento académico y controlar el comportamiento, lo que permite que el estudiante participe en un aprendizaje pleno. De hecho, las intervenciones de meditación en los niños podrían ser especialmente adecuadas para ser consciente de la conexión entre el cuerpo y la mente, asimismo, aprender a ser más empático uno mismo, y por ende, con los demás (Roeser Y Pinela, 2014). Los programas de meditación en el aula, especialmente en Nivel Primario, ofrecen estas habilidades a todos los estudiantes en el aula que podrán ser fundamentales para crear comunidades de aprendizaje más solidarios.

Un informe del Instituto Garrison (2005) sugirió que muchas escuelas adoptan enfoques del *Mindfulness* porque las técnicas son fáciles de aprender y pueden ayudar a los estudiantes inmensamente, como por ejemplo, a ser más receptivos, tranquilos y enfocados mientras experimentan menos estrés y menos distracciones. Al respecto, los autores afirman que estas “aulas atentas” -así se les dice a las aulas en lo cual se ha incorporado la meditación- podrían crear entornos de aprendizaje más positivos en los que los estudiantes están "preparados" para prestar atención y, en consecuencia, mejor preparados para aprender (Semple & Lee, 2011).

Sin embargo, la implementación de prácticas de meditación es un concepto relativamente reciente. Burke (2014), en su investigación, encontró que había menos de cincuenta estudios publicados sobre la meditación en relación con los niños. Asimismo, estos estudios fueron realizados solamente en el último siglo. A diferencia de los mil estudios que relacionan la meditación y el adulto. Burke y sus colegas concluyen que se ha pasado por alto a los niños y adolescentes en el área de la meditación porque los investigadores creían que los niños más pequeños no tenían la capacidad cognitiva para comprender el significado de estas prácticas y que estas prácticas se implementaron originalmente para cambiar los comportamientos fisiológicos y psicológicos en los adultos. Los resultados de la investigación de Burke sugieren que la práctica de la meditación puede ofrecer efectos beneficiosos para la salud psicológica y el bienestar de niños y adolescentes si se les enseña de manera efectiva y se practica regularmente.

Francis (2017) menciona que existen varias maneras de incorporar la práctica de meditación, sin embargo, el maestro debe tener las herramientas para poder incorporarlo en el

aula. El esfuerzo del docente hace una diferencia en cuán beneficiosas y efectivas son las prácticas basadas en *Mindfulness* con los niños. Kochanska, Coy y Murray (2001) sugieren que la intervención temprana es crítica y la promoción temprana de la regulación emocional tiene el potencial de promover la preparación escolar a través de una mejor regulación conductual y de la función cognitiva asociada.

A lo largo de esta tesina, revisaremos numerosas investigaciones basadas en la implementación de *Mindfulness* en el aula. Los investigadores han presentado argumentos valiosos para explicar los beneficios del éxito académico asociados con las prácticas basadas en la meditación y por qué son apropiados en la Escuela Primaria.

Las investigaciones sobre *Mindfulness* en el aula comenzaron más extensamente en 2003, revelando asociaciones con muchos atributos positivos, incluyendo felicidad y satisfacción con la vida (Neff y Dahm, 2013; Neff, Rude y Kirkpatrick, 2007). Los beneficios de la meditación se han medido entre diferentes etnias, sexos, entre adolescentes niños y adultos. Más adelante en la tesina, podremos ver en profundidad las investigaciones realizadas acerca de esta temática y cuán beneficiosas son para el niño.

Objetivo General y Objetivos Específicos

Aunque la evidencia preliminar de la meditación en las poblaciones adultas es relativamente fuerte, actualmente no se puede decir lo mismo con respecto a los niños y adolescentes. Semple, Lee y Miller (2006) afirman que, aunque "las primeras indicaciones son que la atención plena en los niños es aceptable y factible la investigación en esta área apenas han comenzado" (p.164). Basado en investigaciones previas dirigidas a niños, en esta tesina buscamos resumir las principales investigaciones acerca de la inserción de la meditación en el aula, y los beneficios que esta tiene en los niños.

Por ello, en el presente trabajo se realizará un estado del arte acerca de las investigaciones abordadas sobre *Mindfulness* en la escuela primaria, y los efectos que esta práctica tiene en el niño. De este modo, el objetivo general de este estudio es dar una descripción general de las investigaciones sobre la implementación de la práctica de meditación en el Nivel Primario que se han llevado a cabo en distintas partes del mundo.

Haciendo hincapié en qué aspectos de la meditación se investigan, qué metodologías se utilizan para abordar la temática y en dónde es mayormente estudiada:

Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

Recolectar las investigaciones teóricas realizadas acerca de los beneficios que se observan en el niño después de la implementación de la práctica de *Mindfulness* en el aula de la Escuela Primaria

Recolectar las investigaciones empíricas realizadas acerca de la implementación de los programas de *Mindfulness* en el aula de la Escuela Primaria

En base a estos objetivos, podemos establecer las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué se entiende con *Mindfulness*?
- ¿Cómo se puede incorporar la práctica de *Mindfulness* en el aula, específicamente en la escuela primaria?
- ¿Cuáles son los beneficios de esta implementación y cómo funciona como una herramienta para facilitar el aprendizaje del niño?
- ¿Cómo esta práctica también puede ser beneficiosa al docente?

Metodología de Investigación

A partir de un recorrido hecho sobre la temática ya mencionada, se realizó una lectura, una selección y una articulación de distintas investigaciones teóricas y empíricas que estudian desde el 2003 hasta el 2019. Según Andrew Brown y Paul Dowling (1998), el campo teórico es el área de conocimiento, investigación y debates académicos y/o profesionales que contiene su área general de interés. Al contrario, los autores se refieren a la investigación como empírica, cuando la investigación debe, en parte, justificar cualquier afirmación que se haga en términos de referencia a la experiencia del campo al que se refieren estas afirmaciones.

El presente trabajo pretende construir un Estado del Arte acerca de la incorporación de la meditación en la escuela primaria y sus beneficios. Por sus características, esta tesina se reconoce de carácter descriptivo y exploratorio ya que, su estrategia metodológica es la construcción de un estado del arte. Asimismo, se trata de una tesina de diseño flexible (Mendizábal, 2006), ya que el marco teórico se ha ido modificando con el recorrido del trabajo de la tesina. Según Quivy y Van Campenhoudt (1999), el estado del arte es comprendido como etapa del proceso de investigación destinada a concebir las problemáticas de la investigación. La realización de un estado del arte o de la cuestión consiste en la búsqueda y análisis de la

bibliografía existente sobre un tema, se trata de “determinar y evaluar” las distintas líneas de investigación que existen sobre el mismo (Reboratti C. y Castro, H., 1999).

Este tipo de investigación, como bien explican Reboratti C. y Castro, H (1999), implica la implementación de distintas herramientas metodológicas. Se destacan tres: la lectura, las entrevistas exploratorias y los métodos complementarios. De ellas, la herramienta principal es la lectura, en otras palabras, la indagación de las investigaciones realizadas, tanto teóricas como empíricas.

Después de una investigación profunda sobre la temática, pudimos ver que las prácticas han sido principalmente abordadas en países de habla inglesa a diferencia de las investigaciones de habla hispana que han realizado poca producción tanto teórica como empírica. Asimismo, elegimos abordar las investigaciones desde el año 2003 hasta el 2019 porque, si bien la meditación es una práctica milenaria, el viaje científico hacia el efecto de la educación en la meditación apenas está comenzando. Las primeras investigaciones de este estilo comienzan en el 2003. Entonces, a partir de la lectura de textos e investigaciones, se realiza un estudio de la cuestión que nos permite profundizar en lo que ya se ha investigado y cuestionado sobre las prácticas de la meditación en el aula.

El objetivo general de esta investigación consiste conocer cómo se ha integrado la meditación en el aula y cuáles son los beneficios principales que se atribuyen a las prácticas en el niño en la Escuela Primaria considerando un contexto internacional.

Ahora bien, el análisis de las investigaciones académicas se realizó en dos grandes etapas, en primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica de textos que corresponden al campo general de la meditación en la escuela. Esta primera etapa fue de gran importancia para poder entender la relevancia de la meditación en el área de la escuela, o más específicamente, el aula. Durante la segunda etapa intentamos separar los textos e investigaciones en dos categorías, teóricos y empíricos. Asimismo, tendremos en cuenta estudios tanto cuantitativos como cualitativos, locales e internacionales, que exploran los propósitos de la incorporación de la práctica de meditación, su posicionamiento estratégico dentro del marco educativo y por último, los beneficios para el niño.

Para la búsqueda bibliográfica, principalmente a través de la Universidad de San Andrés, recurrimos a las bases de datos de EBSCO, ScienceDirect, NCBI, Springer y Taylor & Francis... entre otros, focalizándonos desde el inicio de las investigaciones hasta la actualidad.

Se utilizaron palabras claves como: *mindfulness, meditation, self-compassion, children, teachers, mindfulness-based curricula, school, primary school.*¹ Si bien en una primera etapa la búsqueda fue realizada con descriptores en español, tuvimos que buscar en inglés para poder encontrar investigaciones que cumplan con los requisitos establecidos. Por añadidura, se realizó una búsqueda en google académico, utilizando tanto palabras clave en inglés y en español como por ejemplo: *meditación, conciencia plena, primaria.* Aunque la búsqueda produjo numerosas investigaciones, al hacer un recorrido por los títulos de las investigaciones, llegamos a la conclusión que solo una pequeña proporción de estas seguían los requisitos relevantes a la tesina. La mayoría abordaban por ejemplo, la meditación en adolescentes o adultos, tanto fuera como dentro del aula.

En los buscadores se introdujeron los siguientes requisitos:

- 1) Las investigaciones debían corresponder al Nivel Primaria
- 2) Las investigaciones debían ser de carácter teórico o empírico
- 3) Las investigaciones debían estar relacionadas a la temática

Esta búsqueda no se trató de un gran número de investigaciones, sin embargo, si se buscan investigaciones sobre la meditación en el Nivel Inicial, aparecerá un número menor de investigaciones. Como bien explica Reboratti (1999), las investigaciones deben ser identificadas y sistematizadas por subtemas, en la tesina elegimos dividir a través del siguiente criterio: por un lado, las investigaciones que se abordan desde un plano teórico y, por otro, aquellas que presentan un desarrollo empírico. Luego, dentro de cada grupo, se utilizaron diferentes criterios para la clasificación de las investigaciones. Primero, hicimos foco en las investigaciones teóricas, enfocándose en los beneficios que esta práctica tiene en los niños. En segundo lugar, nos enfocamos en los desarrollos empíricos. Asimismo, aquí los separamos en dos grupos distintos: por un lado, cómo se desarrollaron las investigaciones relacionadas a la inserción de los programas de meditación en el aula desde una perspectiva empírica. Y, por otro lado, se abordaron las investigaciones que han abordado las herramientas necesarias para llevar a cabo la práctica. En ambas, tanto teórico como empírico, se describió los países en donde se aborda la temática de la meditación en el aula.

¹ Mindfulness, meditación, autocompasión, niños, docentes, currículum basado en meditación, escuela, escuela primaria. (traducción hecha por mí)

Inicialmente, empezamos a escribir esta tesina sobre la meditación en el Nivel Inicial. Llevaba el nombre de “Estado de la cuestión acerca de la implementación de la Meditación en el Nivel Inicial, y sus beneficios”. Sin embargo, después de unos meses de buscar investigaciones relacionadas con este tema, encontramos escasez de información. Utilizando las mismas palabras claves como: Mindfulness, Meditación, Escuela Primaria, Aula, Escuela, Niños. En esta búsqueda, logramos encontrar muchas más investigaciones, y aquí tomamos la decisión de cambiar el foco de Nivel Inicial a Primaria.

Debido a la poca cantidad de investigaciones acerca de las prácticas de meditación en el Nivel Inicial, pudimos ver -a partir de un estudio realizado por Collins (1988), especialista en la neurología y psicología del niño- que los niños entre 6 a 12 años logran desarrollar sus personalidades, los comportamientos y las competencias entre ellos comienzan a consolidarse en formas que persisten en la adolescencia y la edad adulta. Según la autora, esta edad es óptima para implementar prácticas como la meditación. Zelazo y Carlson (2012) opinan similar, ellos sugieren que, estos años son un momento importante en la transformación de los procesos estratégicos en la regulación del comportamiento. Los cambios en la organización neuronal/mental previamente a la pubertad están asociados con cambios significativos en la capacidad auto-reguladora y auto-reflexiva (Zelazo y Carlson, 2012), y razonamiento moral (Nucci y Turiel, 2009). A causa de la explicación anterior, reafirmamos que era necesario hacer un cambio de Nivel Inicial a Nivel Primaria.

Problema de Investigación

Como se menciona en la introducción, la escuela de hoy está atravesando un “momento complejo”, determinado por estrés del niño y el adulto, la violencia, padres ausentes, alumnos con doble jornada y la hiperactividad- que algunas veces puede llegar a ser diagnosticada como trastornos de déficit atencional- (Fenwick, 2010). Según Schonert-Reichl et al. (2015), especialista en Educación Especial y Aprendizaje en los niños, sostiene que los niños de hoy enfrentan una mayor presión para mejorar el rendimiento académico. Por lo tanto, se espera que hagan más cantidad de trabajo con menos recursos, son más exigidos y se espera que aprendan a leer y a escribir a menor edad. No obstante, Christian Pebst, Neuropsiquiatra juvenil, argumenta que la sociedad está sobregirada con la cantidad de estímulos disponibles- incluso, el tiempo que pasan frente a la computadora o *tablets* son cada vez mayores-. El doctor analiza que desde el auge de las telecomunicaciones –que empezó en los años ochenta– aumentaron los diagnósticos de trastornos del aprendizaje, el lenguaje y la conducta. Sin embargo, es verdad

que no se puede correlacionar directamente, pero el doctor menciona que puede llegar a ser un factor de riesgo.

Por añadidura, según Fabes et al., (2003), en escuelas tanto públicas como privadas, se vive en un entorno de hiperactividad, los niños crecen inmersos en una actividad constante, con sobrecarga de tareas. Los autores nos explican las posibles consecuencias de este estilo de vida; una de ellas es la falta de tiempo para uno mismo, hoy en día, con tantas distracciones, a los adultos y los niños puede ser que les falte enfocarse en sí mismos, en sus emociones, en sus sensaciones. Por ende, según Fabes et al., (2003) a lo largo del siglo, se han creado nuevas alternativas pedagógicas que optan por un cambio radical en este sentido, son ya algunos centros los que dedican parte de su horario lectivo a la meditación en el aula, obteniendo múltiples beneficios de dicha práctica (Fabes, Leonard, Kupanoff y Martin, 2003).

Sin embargo, no solo existen las demandas en el niño, sino también en el docente. Meirieu (2006), menciona lo siguiente, el docente juega un papel importante. Debe plantear sus actividades tomando en cuenta los aprendizajes significativos de cada alumno, y al mismo tiempo, responder a sus necesidades individuales. Asimismo, el autor menciona que el docente debe buscar que el niño se motive, usar material didáctico muy llamativo, y, a la vez el docente precisa renovarse constantemente con los cambios constantes en la sociedad. Por ende, Howes (2000) menciona que, por toda esta presión, los maestros pueden llegar a experimentar estrés emocional y/o físico dentro y fuera del aula. Asimismo, Howes y Hamilton (1993), menciona que, el estrés, a menudo interfiere con las relaciones maestro-niño. Por esta razón, según Durlak, et al. (2011), los docentes pueden llegar a encontrarse sin herramientas para manejar las situaciones que ocurren en el aula. De hecho, como el aprendizaje de los alumnos es afectado directamente por el estado emocional del adulto, a menudo se requiere que el docente se encuentre emocionalmente equilibrado. Por ende, según Tenti Fanfani (2005) es de mucha importancia la autorregulación tanto del niño como del docente.

Siguiendo por la misma línea, Dr. Christian Pebst, menciona que por primera vez en la historia, el contexto educativo necesita un cambio que está “en el interior de las personas y no en una currícula” (2018: 23). Hoy en día, debemos trabajar la mirada interna, la gratitud y la paz. Al respecto, el doctor sostiene que nunca hubo una transición tan rápida en la humanidad como la aceleración entre el siglo XX y el siglo XXI. El autor sostiene que no se sabe qué mundo le va a tocar a los niños en su futuro, sin embargo, sí sabemos, menciona el doctor, que los niños van a tener que prestar más atención a sus pensamientos y a sus emociones. De hecho, para “sobrevivir en esta realidad” que se encuentra en constante transformación, van a necesitar

de la resiliencia, el trabajo en equipo y saber que la “inteligencia es un fenómeno colectivo” (2018: 24).

Entonces, nos preguntamos ¿cómo desarrollar una educación que “enseñe” bienestar y resiliencia, y “garantice” el desarrollo de capacidades socioemocionales? Dewey (1899) filósofo -representante de la psicología experimental en la pedagogía- sugiere que la responsabilidad principal de la escuela debe ser invitar a la curiosidad neutral y la actividad del niño. Así lograremos dirigirlos hacia la investigación de materias de interés. El autor afirma que “los niños no son recipientes vacíos esperando a que les llenen de conocimientos”. Es decir, “cuando el niño llega al aula ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (1899: 25). Del mismo modo, Dewey (1992), pensaba que el sistema educativo ofrecido no era suficiente para la preparación a la vida en una sociedad democrática. El autor considera que la educación no debe ser solamente una preparación para la vida futura, sino que debe proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización. Según Dorantes, C. y Matus, G. (2007), Dewey fue uno de los primeros autores en señalar que la educación es un proceso interactivo. Asimismo, para el filósofo, la educación debe tener el fin de aumentar la capacidad vital del alumno.

Igualmente, según Cristina Maria Davini (2008), aprender no es una tarea fácil, requiere de ciertos esfuerzos y muchas veces genera resistencias por parte del alumno tanto como del docente. Por eso, Zelazo y Lyons (2012), explican que una forma de desarrollar un aprendizaje significativo durante la infancia es mediante la constancia de la práctica de la atención plena. Según los autores, la atención plena, generalmente incluye ejercicios meditativos y de consciencia para actividades diarias como por ejemplo caminar o comer. Estas prácticas están diseñadas para cultivar la atención enfocada, para que el niño sea capaz de prestar atención al “aquí y ahora” -junto con una actitud curiosa y sin prejuicios hacia la experiencia momento a momento-. Tanto la teoría como la investigación empírica indican que las prácticas de mindfulness en el adulto pueden aumentar la conciencia de la experiencia momento a momento y promover la reflexión, la autorregulación, la empatía y el cuidado de los demás (Hölzel et al., 2011). Además, se ha descubierto que el entrenamiento de la atención plena mejora la regulación del estrés (Marcus et al., 2003; Tang et al., 2007).

De acuerdo a Nelson (2000), desde la primera infancia hasta la escuela primarias es el período de desarrollo en el que ocurre el desarrollo cerebral más rápido y crítico. Asimismo, también es un período sensible en el que la intervención preventiva puede proporcionar el

mayor impacto. Nelson afirma que, los beneficios de la práctica de mindfulness para el bienestar y la autorregulación de los adultos resalta con beneficios similares, si no mayores, en los niños.

El objetivo final de la mayoría de los programas de mindfulness creados para utilizar en el aula es aumentar la conciencia de la influencia de los pensamientos y las emociones en el habla y el comportamiento, y de ese modo mejorar la probabilidad de tomar decisiones más hábiles o apropiadas (Semple & Lee, 2011). Asimismo, según Neff & Germer (2014), la práctica diaria de meditación logrará a ayudarnos a tener una mirada más positiva en cada situación. Por añadidura, cuando uno logra aprender e incorporar esta práctica desde una edad temprana, lograremos desarrollar la meditación como un estilo de vida.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 2

Marco Teórico

Antes de realizar un análisis acerca de las prácticas de meditación en el Nivel Primario y sus beneficios, es necesario definir de manera más específica dos conceptos claves: “mindfulness” y “beneficios”. A partir de estos términos podemos introducir una tercera conceptualización: “los beneficios de la implementación de la práctica de meditación en el aula”.

Estos dos conceptos pueden llegar a encerrar múltiples significados por su cotidianidad de uso, por esta razón, en el siguiente capítulo procederemos a definir los principales conceptos que hacen a esta tesina y elaboraremos las relaciones teóricas entre ellas. En primer lugar, definiremos el concepto de “mindfulness” que utilizaremos a lo largo de la tesina. Luego, analizaremos los beneficios de incluir esta práctica, más específicamente, que definimos con “beneficios”. Intentaremos responder a las siguientes preguntas: ¿cómo han incorporado -las escuelas- a lo largo del tiempo la práctica de meditación en la escuela primaria? ¿Cuales son los beneficios de esta práctica?



Mindfulness

En esta tesina, definiremos el concepto de *Mindfulness* como la concentración y la relajación profunda, se trata de una práctica que consiste en concentrar la atención sobre un pensamiento, un objeto externo o la propia conciencia. El término *Mindfulness*, o en otras palabras, atención plena, se refiere a un amplio espectro de prácticas que incluyen técnicas diseñadas para promover la relajación, construir energía interna o fuerza de vida y desarrollar compasión, amor, paciencia, generosidad y perdón. Una forma particularmente ambiciosa de meditación tiene como fin conseguir sostener la concentración en un punto sin esfuerzo, enfocado a habilitar en su practicante un estado de bienestar en cualquier actividad de la vida.

Burg, Wolf y Michalak (2012) definieron *Mindfulness* como una combinación de autorregulación y prestar atención al momento presente de una manera aceptable y sin prejuicios. Esta práctica aumenta el bienestar psicológico y la regulación del comportamiento (Burg, et al., 2012). Neff y Dahm (2013) identificaron la meditación como un componente clave de la autocompasión con respecto a ser introspectivo y enfrentar el dolor emocional para proporcionar amabilidad y para relacionarse con el resto de la humanidad de manera pacífica.

En definitiva, la meditación implica ser amable con uno mismo frente a la adversidad o las “deficiencias personales”, enmarca las experiencias de la vida en el contexto de la humanidad y ayuda a permanecer atento a las emociones negativas para que no sean suprimidas, sino para trabajarlas (Neff, 2003). Los investigadores Neff y Costigan (2014) han usado la palabra "felicidad eudaimónica" para describir el concepto que se refiere a encontrar significado en la vida. El concepto de *mindfulness*, traducido del término Budista: *sati*, significa que antes de tener compasión por los demás es necesario tenerlo hacia uno mismo (Neff et al., 2008).

Según Aránega, Sánchez y Pérez (2019) la atención plena es una habilidad que todos los seres humanos tienen “pero algunas veces se obvia”, por lo tanto, los autores explican que es importante aprender esta técnica desde pequeños. La meditación o la práctica de *mindfulness* se centra en ser conscientes en un estímulo, por ejemplo, la respiración, el olfato, los sonidos circundantes, las sensaciones corporales, las personas que nos hablan, lo que estamos comiendo, etc. (Kabat-Zinn, 2003). La práctica apunta a transmitir la atención plena como un estado mental en el que significa ser conscientes de nosotros mismos, tratando de transformarnos y construirnos; en otras palabras, la meditación consiste en conocernos mejor a nosotros mismos (Bishop, 2004).

La atención plena es un atributo de la conciencia que se puede definir como la capacidad de prestar atención intencional a la experiencia del momento presente con una actitud abierta, curiosa y sin prejuicios (Brown y Ryan, 2003; Bishop et al., 2004). Una suposición central de la atención plena es que las personas generalmente viven con una "propensión automática" que a menudo las hace ignorar sus patrones de comportamiento y sus continuos pensamientos y reflexiones relacionadas con el pasado y el futuro. Esta condición de *falta de atención* puede contribuir a problemas de salud y psicológicos: por ejemplo, ansiedad, depresión, desregulación emocional y estado de ánimo negativo. (Kabat-Zinn, 1990; Brown y Ryan, 2003; Didonna, 2009; Hölzel et al., 2011). Por el contrario, la conciencia plena, que puede desarrollarse efectivamente a través de la práctica de la meditación, permite a las personas permanecer en el aquí y ahora y experimentar la realidad del momento presente con una actitud abierta y de aceptación. Esto puede dar lugar a un comportamiento más flexible y adaptativo con los consiguientes efectos beneficiosos para la salud tanto a nivel físico como mental (Kabat-Zinn, 1994; Davidson et al., 2003; Didonna, 2009).

Beneficios de la incorporación de la meditación en la Escuela Primaria

En este apartado, nos proponemos describir qué entendemos con la palabra *beneficios* y cómo se utilizará a lo largo de la tesina. La palabra beneficio es un término genérico que define todo aquello que es bueno o resulta positivo para quien lo da o para quien lo recibe, en este caso, la pregunta que intentaremos responder es la siguiente: ¿cuán beneficioso resulta las prácticas de meditación en el niño de nivel primario? La cuestión enmarca una utilidad la cual trae consecuencias positivas que mejorarán la situación en la que se plantean las vicisitudes o problemas a superar. En esta tesis, aplicaremos el concepto de beneficio al campo de *mindfulness* en el aula. Algunos de los beneficios principales mencionados a lo largo de la tesina -respaldado por las investigaciones- son los siguientes:

Según Neff (2004), la meditación permite verse a uno mismo con mayor claridad, así como asumir una comprensión más profunda de una situación actual y cómo resolver una situación. Neff también descubrió que la meditación tiende a compensar las áreas donde fallan las tácticas de autoestima. De hecho, la autoestima se basa en constantes autoevaluaciones y comparaciones sociales, mientras que la autocompasión actúa como un estabilizador del autoconcepto y tiende a neutralizar las emociones de una manera que permite estrategias de afrontamiento adaptativas (Neff, 2004). Como las tácticas de autoestima a menudo se enseñan desde el jardín de infantes y primaria, Neff sugiere que la enseñanza de la meditación y la autocomprensión puede ser un método alternativo más positivo para aumentar la autoestima entre los niños, entre otros factores.

Las habilidades de meditación han demostrado reducir los comportamientos negativos y ayudar a las personas en circunstancias negativas. Aprender estas habilidades en edades tempranas tiene el potencial no solo de promover el bienestar a una edad temprana sino también de promover el bienestar físico y mental a largo plazo y prevenir múltiples resultados negativos a futuro (Kochanska et al., 2001).

Neff, Rude y col. (2007) descubrieron que la meditación está significativamente conectada con varias emociones y comportamientos positivos. Susan Kaiser Greenland, autora y educadora -creadora del programa de concienciación de Inner Kids para niños, adolescentes y sus familias. Es autora de *The Mindful Child: Cómo ayudar a su hijo a manejar el estrés y ser más feliz, amable y compasivo* (Free Press, 2010)-, descubrió que la meditación se asociaba con los siguientes rasgos de personalidad: felicidad, optimismo, afecto positivo, sabiduría,

iniciativa personal, curiosidad y exploración, amabilidad, extroversión y conciencia. Encontró fuertes asociaciones entre la meditación y el bienestar general, y sugieren usar esta técnica para niños, en especial aquellos con baja autoimagen.

De acuerdo a diferentes autores, Neff (2003), Neff, Rude et al., (2007), la meditación parece actuar como un estabilizador para la depresión, la rumia y otras emociones y estrategias negativas. Desarrolla la resistencia contra la autocrítica, la rumia y el sufrimiento, convirtiéndola en una herramienta importante para el bienestar psicológico (Neff y Costigan, 2014). Twenge (2000) ha observado que las tasas de ansiedad han aumentado significativamente en los niños estadounidenses desde la década de 1950. Por lo tanto, la meditación también podría ayudar a disminuir los niveles de ansiedad en los niños, ya que anteriormente ha tenido éxito con los adultos (Neff y Germer, 2012).

Incorporación de la Meditación en la Escuela Primaria

Ahora bien, en este apartado tendremos en cuenta cómo, a lo largo de los años, las escuelas han incorporado las prácticas de la meditación en el aula. Las intervenciones basadas en la atención plena han comenzado a implementarse recientemente en entornos escolares, tanto a través de adaptaciones de programas para adultos como a través del desarrollo de intervenciones específicas para niños y maestros. Por ejemplo, en Australia logramos encontrar dos: Smiling Minds y Meditation Capsules. En la India: The Alice Project. En el Reino Unido: Mindfulness in Schools Project y, por último, los Estados Unidos: Inner Kids, Mindful Schools, MindUp, Learning to Breathe.

En términos de la práctica de la atención plena, los maestros y los profesionales clínicos han introducido una serie de adaptaciones de los programas para adultos, como por ejemplo; simplificar las instrucciones, acortar su duración, hacerla menos abstracta (a menudo introduciendo accesorios físicos y usando metáforas e imágenes vívidas), al mismo tiempo, utilizando más actividades enfocadas en mejorar la comprensión de ellos mismos. Para los niños también es fundamental adquirir un equilibrio entre las prácticas silenciosas, la indagación y las estrategias interactivas en el aula (Zelazo y Lyons 2012).

John Kabat-zinn (2003) ha creado un programa de reducción del estrés de ocho semanas (MBSR), este mismo se ha implementado en varias instituciones y se ha adaptado para poder implementarlo en el aula. Durante las dos primeras semanas, los practicantes aprenden a observar lo concreto, la respiración, las sensaciones en el cuerpo y los sentidos. Las tres

siguientes, van a poder aprender que “yo no soy mis pensamientos, tengo pensamientos.” Por último, las últimas semanas serán para cultivar las capacidades humanas innatas: felicidad, amabilidad, amor... y practicarlas, con uno mismo y con los demás. Estas técnicas son solamente algunas de las que pudimos observar en las investigaciones que abordamos en esta tesina.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 3

Las Investigaciones de las Prácticas de Meditación en el Aula, un acercamiento teórico

Investigaciones Teóricas

En este apartado, presentaremos las investigaciones teóricas relacionadas con los propósitos identificados al incluir la meditación en el aula. Según las siguientes investigaciones se intentará responder las siguientes preguntas: ¿por qué es importante implementar la meditación en el aula? ¿Qué beneficios tiene esta práctica en el desarrollo del niño? ¿Cómo mejora el rendimiento del alumno después de esta incorporación? ¿Cómo mejora la relación entre los alumnos y el vínculo entre el docente?

Se han encontrado seis investigaciones sobre la práctica de la meditación en la escuela primaria desde 2010 a 2017 en países como Alemania, Australia, Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Italia, Uruguay. Se mencionarán los propósitos que la meditación brinda al individuo, al docente, a las familias, y también, a la escuela. Asimismo, se intentará responder cómo está ayuda a desarrollar habilidades sociales y emocionales, además del desarrollo de la atención, concentración, memoria y de la capacidad de aprendizaje. Y cómo facilita relaciones interpersonales más funcionales entre profesores, estudiantes y administrativos.

Cabe destacar, por último, que se han encontrado muy pocas investigaciones realizadas en países de habla hispana. Dentro de las investigaciones encontradas, solamente una fue realizada en España o países latinoamericanos. Esto es un dato que llama la atención y habría que preguntarse por qué en América Latina o en los países de habla hispana la meditación en el aula no ha resultado un tema de interés para investigar.

Investigaciones Teóricas acerca de los beneficios de la implementación de la meditación en la Escuela Primaria

La primera investigación que observaremos lleva el nombre de: “la espiritualidad de los niños y la práctica de la meditación en las escuelas primarias alemanas”, fue realizada en el 2016 por Noel Keating en Irlanda. Este estudio utiliza un enfoque interdisciplinario para explorar la experiencia de los niños en la meditación en las escuelas primarias irlandesas y su impacto en la espiritualidad de los niños. La investigación describe cómo los niños experimentan la práctica

de la meditación, los beneficios que consideran que obtienen de ella y la naturaleza de su impacto, si lo hay, en su espiritualidad. Se decidió involucrar a 48 niños en tres escuelas distintas. Dos eran escuelas confesionales que participaban activamente en el programa de *Mindfulness* de John Kabat-Zinn, habían practicado la meditación en toda la escuela durante dos años anteriores a esta investigación; la tercera era una escuela no confesional que había implementado una forma de meditación guiada en toda la escuela durante ocho años. Los investigadores tomaron la decisión de dirigirse a niños de primer, tercer y quinto grado, de edades entre 7 y 11 años. Aquí, 16 niños y 32 niñas fueron entrevistados. Cada niño fue entrevistado dos veces, durante aproximadamente 30 minutos cada vez, con ocho semanas de diferencia.

Las entrevistas incluyeron el uso de preguntas abiertas, holísticas y semiestructuradas en una forma adecuada a la edad de los niños involucrados. Según los investigadores, el formato de la entrevista fue diseñado para dar espacio a los niños para generar sus propias narrativas y desarrollar sus ideas. Durante las entrevistas con los niños, se utilizó accesorios visuales y táctiles, como fotos, además de la conversación verbal.

Luego de las entrevistas, el estudio concluyó que la meditación tiene la capacidad de nutrir la espiritualidad innata del niño. Según Noel Keating, los resultados enfatizan la importancia de la experiencia espiritual personal y apoyan la introducción de la meditación en las escuelas primarias.

En este estudio, Keating quería indagar en la siguiente pregunta ¿en qué medida y cómo se benefician los niños espiritualmente de la práctica? Después de una serie de preguntas direccionadas a los practicantes de la meditación concluyeron que, la práctica: calma y restaura a una sensación de bienestar; genera energía y confianza en ellos y mejora su capacidad para tomar decisiones sin condicionamientos.

Una pregunta central que se hizo el autor era si la meditación tenía la capacidad de producir tales beneficios en los niños y, de ser así, cómo los experimentaron tanto en el ámbito escolar como en sus casas. Finalmente llegó a la conclusión que la práctica de la meditación genera muchos beneficios en los niños. Keating dividió estos beneficios en cuatro partes.

El primer beneficio que se descubrió es que la meditación profundiza la autoconciencia. Los niños (en las entrevistas) observaron cómo la meditación “alimentaba en ellos la capacidad de ser más observadores de sí mismos y de los demás” (2016, p.6). Asimismo, lograban conectar más con ellos mismos y con el otro, estando más presentes. De modo similar, varios niños en las entrevistas mencionaron que lograban “vivir mejor” (p.6) con una creciente sensación de libertad y paz interior. Según el investigador, -durante las actividades de silencio,

donde los niños se sentaban y se enfocan en su respiración- cuanto más se volvían atentos a su respiración, por ende, a la presencia de uno mismo, más se conectaban con su intuición. La práctica de meditación para muchos de los niños, desarrolló la capacidad para “verse a sí mismo” (p.7) sin prejuicios, y a la vez, ver al otro como un ser espiritual con emociones. Según el autor, la meditación también parecía generar una capacidad de desapego, ellos descubrieron que esta conciencia plena es a menudo suficiente para liberarlos de sus apegos. Leanne, una alumna, observó que *"si estoy peleando con mi hermano y medito, me libero de quedar atrapado en esa situación. Puedo seguir adelante"* (p.7).

El segundo beneficio es que la meditación despierta el corazón y su bondad, sacando lo mejor de cada uno. Según Keating, muchos niños hablaron de ser intensamente conscientes de su propia bondad y de una fuerte sensación de que son amados incondicionalmente. Por ejemplo, Frank, alumno de 9 años, observó que *"no hay maldad en el interior cuando practicas la meditación, te das cuenta de que realmente eres una buena persona"* (2016: 7). Jack percibió que *"cuando estoy enojado no siento la bondad dentro, pero cuando medito, siento la bondad en mí"* (p.7). Keating mencionó que además de hacerlos conscientes de la bondad dentro de sí mismos, la meditación también los ayudó a ser más conscientes de la bondad innata en los demás. Por ejemplo, Lucy, una alumna de 8 años, mencionó que la meditación la trajo más en contacto con su corazón, *"cuando estás en la escuela o en casa, no le prestas atención a tu corazón. Pero cuando estás en un estado de meditación, casi no usas tu cerebro; entonces, logras darte cuenta de lo que hay dentro de ti..."* (p.7).

El tercer beneficio mencionado por Keating en su investigación es que la meditación conecta a los niños con un Dios. Por ejemplo, cuando Nessa medita, simplemente *"cierra los ojos y se va a un viaje hacia Dios. Y entonces Dios simplemente aparece; él no habla. Es como una sensación de que él está allí. Y puedo ver a mi abuelo (que falleció) en el fondo"* (p.9). Otra alumna, Natalie de 10 años, expresó la conexión con lo Divino muy sucintamente: *"La meditación me ayuda a conectarme con Dios porque normalmente estamos muy ocupados y no le prestamos atención a Dios. Pero cuando meditamos, me tomo unos minutos, no para hablar con él, sino para sentirme más cerca de él"* (p.9). Ella señaló que: *"cuando medito, siento que Dios y yo estamos conectados. Y a veces mientras duermo, en mis sueños, estoy meditando y puedo ver a Dios sentado a mi lado meditando"*. Emelia, otra alumna de 10 años describió su sentido de cercanía con Dios *"cuando medito me siento emocionada, realmente buena persona. siento que la bondad fluye a través de mí"* (p.10). Adrián sintió que la conexión con Dios se fortaleció por el hecho de que toda la escuela meditó juntos. Él dijo: *"me siento como si todos fuéramos uno. Todos los ojos están cerrados. Estamos todos juntos y todavía parece que no"*

hay nadie. Parece que no hay nadie a tu alrededor, como si todos estuvieran donde estás ahora. Y Dios está en presencia” (p.10).

Keating concluyó, en base a las respuestas de los niños, que la meditación condujo a los niños a ser mejores personas. Muchos de ellos hablaron de cómo experimentaron la meditación como una forma de guía, acercándose más profundamente a ellos mismos, motivándolos a actuar de manera responsable “y hacer lo correcto” (p.10).

Este estudio podría sugerir que la meditación profundiza la capacidad del niño para la autoconciencia y la atención; despierta, anima y nutre la espiritualidad innata de los niños, ayuda a los niños a aceptarse a sí mismos por lo que realmente son y a aceptar a los demás de la misma manera. La meditación en estos niños introdujo una forma de ver y estar en el mundo, según Keating, no se trata tanto de que el niño se transforme, sino que su forma de ver se transfigura a un nivel muy profundo, de modo que comienzan a resolver las cosas de manera diferente. Esto los lleva -a los niños, por ende, a los practicantes de la meditación- a responder de manera más apropiada y auténtica a los desafíos de la vida, en lugar de reaccionar a partir de sus condicionamientos, necesidades y deseos.

Esta investigación puede llegar a demostrar que la meditación tiene la capacidad de apoyar la introducción de la meditación en las escuelas primarias como una práctica específica para promover el desarrollo espiritual de los niños. Según Keatings, la meditación es un medio importante para nutrir la espiritualidad de los niños de una manera holística, un medio para permitir que los niños tengan una experiencia personal de lo trascendente, y que pueda guiarlos en la dirección del verdadero autodescubrimiento.

La segunda investigación resumida en esta tesis intenta responder la siguiente pregunta: ¿qué sucedería si a los niños que se portan mal en los colegios, en vez de castigarlos le enseñemos a meditar? Esta es la pregunta que se hicieron los fundadores de la *Holistic Life Foundation*, Ali y Atman Smith. Estos hermanos han iniciado el programa de *Mindful moment*: uno en *Patterson High School* y otro en *Robert W. Coleman Elementary School*. En este apartado analizaremos la escuela primaria de Robert W. Coleman. El programa se insertó en Baltimore, Maryland en el año 2013. 120 alumnos participaron en esta investigación, tanto niños como niñas, desde jardín de infantes hasta quinto grado. En palabras resumidas, el enfoque de este programa es que cuando un niño se porta mal, el castigo a menudo no es lo que el niño necesita para mejorar su comportamiento (Coleman, 2013). En cambio, el programa envía a estos niños a la “sala de *Mindful Moment*”. Cuando están en esa sala, pasan por varios pasos para relajarse y calmarse.

Primero de todo, comienzan trabajando con los especialistas en *Mindfulness*² durante unos cinco minutos para discutir lo que ha sucedido, luego, durante unos 15 minutos realizan una meditación guiada. La práctica de *Mindfulness* se elige en función a las necesidades del estudiante en el momento o por solicitud del estudiante. La mayoría de las veces los estudiantes son guiados a través de una serie de ejercicios de respiración, pero algunos escenarios pueden requerir yoga. Después de 20 minutos en la sala de *Mindful Moment*, los estudiantes pueden regresar a su clase. En ocasiones, los estudiantes se quedan más tiempo dependiendo de la situación. Asimismo, los alumnos tienen la oportunidad de ir a la sala de *Mindful Moment* por su propia cuenta, o los maestros pueden enviar a alumnos para recibir asistencia individual. El programa espera abordar los problemas más profundos de los estudiantes detrás de la mala conducta, problemas como la ansiedad, la depresión y el trauma de su vida familiar o del entorno externo al que pueden estar expuestos. Algunos de los beneficios demostrados fueron, por un lado, el nivel de suspensiones cayó de 49 en el año escolar 2012-2013 a 23 en el año escolar 2013-2014 (después de la implementación del programa). y, por otro lado, la tasa de asistencia aumentó del 71,3% en el año 2012-2013 al 74,2% en el año 2013-2014. Aparte de la sala de *Mindful Moment* la escuela medita durante 15 minutos al principio de cada día, asimismo, los niños tienen la opción de hacer yoga en los recreos.

La tercera investigación fue publicada en el 2014, sobre los efectos de la meditación con niños en una escuela primaria católica, realizada por Marian de Souza, Brendan Hyde y Tanya Kehoe en la Universidad Católica Australiana, Melbourne, Australia. Esta escuela implementó el programa *Smiling Minds* y examinó el rol que ocupaba la meditación en los niños y los docentes y cómo afectaba su relación con Dios. Asimismo, los investigadores querían responder si la práctica de la meditación mejora la autoestima de los niños.

Antes de seguir con la investigación cabe mencionar que el plan de estudios de las escuelas primarias católicas de Melbourne se centra en el aprendizaje cognitivo, pero también incluye la oración, el ritual y la liturgia que abordan la dimensión afectiva y espiritual. Más recientemente y, no obstante, algunas escuelas han introducido programas de meditación como una forma de oración. Sin embargo, hasta la fecha, se ha prestado poca atención al nivel de

² Los profesionales en *Mindfulness* tienen que haber atravesado la experiencia del *mindfulness*, haber realizado el Programa de Reducción del Estrés de 8 semanas, practicar la meditación y la respiración, para que la enseñanza de la misma sea realmente efectiva (Modrego-Alarcón, M. 2016)

impacto que la práctica de la meditación puede tener en la vida del niño o, de hecho, si había otros beneficios adicionales para ellos. Según los autores, al examinar los efectos positivos de la meditación, los maestros de primaria podrían utilizar esta práctica dentro del programa de educación religiosa dentro del aula. Ciertamente, luego de implementar este programa en el aula, los autores concluyeron que el comportamiento y la concentración de los niños mejoran. Además, el silencio y la quietud asociados con la práctica parecen ser valorados por los niños y alienta el autoconocimiento y un sentido de pertenencia y una conciencia elevada sobre el mundo en el que viven. Estos son, de hecho, según los autores, factores importantes para tener en cuenta en el contexto de constante transformación.

El estudio se realizó en una escuela primaria católica de Melbourne (niños de aproximadamente 5 y 12 años). Un factor importante para considerar es que la meditación cristiana era parte del plan de estudios de Educación Religiosa (ER) y una iniciativa de toda la escuela, por lo que toda la comunidad escolar se detenía y meditaba en momentos específicos durante cada semana. La práctica de meditación que se fue observando eran los viernes durante cuatro semanas. El proceso fue que los niños después de almorzar, todos los días, regresaban a sus aulas y se sentaban en un círculo para meditar con música meditativa³. Debido a que la meditación había sido parte de la práctica de la escuela durante varios años, los estudiantes estaban cómodos en la práctica. Después de la música, sonaba un gong⁴ y el silencio se mantuvo durante tres minutos más. Al final de este tiempo, volvió a sonar el gong y los niños continuaron con sus lecciones.

En la clase, las maestras habían preparado un espacio con velas encendidas y otros objetos religiosos para que cuando los niños entraran a la clase, se sentaran en silencio. La tarea después de la meditación era dibujar, dejar que las emociones fluyan a través del pincel, sin ningún mandato.

Según los investigadores, la actividad del dibujo ha sido un ejercicio útil con niños pequeños para mejorar la comunicación. Sugieren que debemos "prestar atención al dibujo del niño. En otras palabras, afirman que el arte podría usarse en la terapia de juego para facilitar la expresión afectiva en los niños.

El arte es un medio de juego que es particularmente adecuado para usar con los niños como una oportunidad beneficiosa y significativa para su crecimiento y realización personal: las obras de arte creativas ofrecen una forma de autoexpresión que puede ser catártica, reveladora, significativa y terapéuticamente beneficiosa (2014, p.6)

³ Música relajante, puede ser una melodía o mantras, utilizados en la India como forma de meditar.

⁴ Instrumento que se originó en el sudeste asiático. genera un sonido fuerte al golpear.

Además, los investigadores argumentan que los dibujos de los niños reflejan su vitalidad y su experiencia de vida, donde los dibujos pueden proporcionar referencias simbólicas a eventos y objetos en el mundo del niño y el niño puede traducir sus “sentimientos en formas y colores” (p.7).

Los investigadores mencionaron a otros autores, Boyatzis y Newman (2004), ellos señalaron particularmente que, como parte de cualquier análisis de los dibujos de los niños, es importante que las voces de los niños se escucharán realmente sobre sus propios dibujos. Por ende, este punto fue considerado y utilizado para el proceso de investigación en este estudio. Los investigadores lograron observar que lo que los niños sienten sobre un objeto, una persona, situación o evento en particular se refleja en forma de un dibujo. Lo importante para los niños a menudo se exagera a través del pincel, lo importante a menudo se hace más visible, asegurando la expresión de lo que -los niños- desean transmitir. Del mismo modo, afirman que el arte permite que los niños crean un mundo simbólico que les ayuda a crecer en la conciencia de sí mismos y del mundo en el que viven, en otras palabras, el arte puede fomentar el crecimiento espiritual.

En esta investigación, los dibujos de los niños después de la meditación fueron utilizado como una forma de recopilación de datos. Para los investigadores no fue sorprendente, entonces, que los dibujos de los niños daban una idea de cómo se sentían, cómo daban sentido a los eventos y objetos en sus vidas y cuáles eran las cosas importantes en sus vidas en ese momento en particular. Por ende, según la investigación, se podría decir que el dibujo se utiliza como manera de expresión de parte de estos niños, dando una idea de lo que les está pasando. El estudio pudo demostrar la diferencia entre los primeros dibujos y los últimos, con un tiempo de cuatro meses en el medio. Concluyó que, al meditar, los dibujos de los niños eran mucho más “pacíficos” y utilizaban colores que significaban la tranquilidad (como por ejemplo azul clarito o blanco).

El siguiente artículo que se analizará en la tesina toma lugar en una escuela pública en Montevideo, Uruguay, que, similar a la investigación en Baltimore sobre la “sala de *Mindful Moment*”, previene la violencia y el *bullying* con meditación, ejercicios de respiración y de la disciplina espiritual Falun Dafa. Esta práctica de origen chino enfatiza la moralidad y el cultivo de la verdad, se identifica como una práctica de la escuela budista. A través de la meditación los practicantes del Falun Dafa aspiran a eliminar apegos y lograr una iluminación espiritual. Yennyfer Quartino, docente de 6to grado de la escuela, en el año 2015, estaba al frente del aula

con niños con altos casos de violencia social, agotamiento y desenfoco. Este comportamiento imposibilitó durante varios años el desempeño escolar de los niños. En consecuencia, la docente Quartino diseñó un programa enfocado en los Derechos Humanos como camino hacia una cultura para la paz. Este programa incluye la mediación para la comprensión y la transformación de la realidad. La docente escribe: “La Paz en la sociedad no puede existir donde hay violencia, y el lugar por donde se debe comenzar la transformación es desde adentro de uno mismo” (Costa, 2016) Así, el programa busca desarrollar una convivencia pacífica donde el respeto, la comunicación, la escucha y el buen trato sean algunos de los objetivos a alcanzar como potenciadores de múltiples capacidades. Quartino explica que, en jornadas extendidas, muchos alumnos manifestaron estar “cansados”, “sin energías” y “sin poder concentrarse en las propuestas de clase”. Según Quarentino, al implementar la meditación en el aula, los alumnos podrán disfrutar de los beneficios de la práctica y la violencia en la escuela reducirá.

La próxima investigación que analizaremos se realizó en Bath, Inglaterra en el 2008 por los investigadores Miles Thompson y Jeremy Gauntlett-Gilbert. Los autores realizaron una serie de recomendaciones en base a las investigaciones en tres escuelas. En base al programa desarrollado en Inglaterra, *Mindfulness in Schools Project*, lograron implementarlo en estas escuelas. Los autores afirman que, las prácticas de atención plena, en el ámbito de los adultos, se presentan en una variedad de formas. La mayoría implica centrar la atención sin prejuicios en experiencias privadas momento a momento, como la respiración, los pensamientos, las sensaciones físicas o en otros aspectos externos del entorno, como los sonidos. El propósito de estas prácticas es generar que el individuo se vuelva más consciente tanto en el momento de meditar como de todo lo que está sucediendo en el momento presente, respondiendo a los cambios en ambos de la manera más sin prejuicios posible. Aunque las prácticas de meditación en adultos son valiosas para una población más joven, es útil considerar modificaciones que pueden ayudar a aumentar tanto la relevancia como la participación. Entonces, Miles Thompson (2008), investigador de la universidad de Bristol, remarcó una serie de recomendaciones para comenzar a integrar la práctica de meditación para los niños en el aula.

Su primera recomendación es respirar con conciencia. En esta práctica, se les pide a los niños que se sienten con los ojos cerrados y que encuentren la sensación de como entra y sale el aire por sus cuerpos. Los niños pueden elegir concentrarse en cómo se expande el estómago, o el pecho al inhalar, y, al contrario, como se encoge al exhalar. Según Thompson, la intención de la práctica es llevar la conciencia a esa sensación durante un período prolongado. Se anticipa que la mente del niño se relajara; cuando esto ocurre, el niño puede empezar a ser conscientes

de esas distracciones, como por ejemplo un ruido externo o algún pensamiento. Se debe evitar quedar atrapado en esa atracción y siempre redirigir la atención a la respiración sin enojo. Los niños que practican este ejercicio con constancia, según Thompson (2008), encontrarán que esto entrena la atención, ayudando a que el niño mantenga la atención durante periodos más largos, y, de igual manera, permite la tomar control de la mente.

La segunda recomendación de Thompson (2008) lleva el nombre de *Body Scan*.⁵ Esta práctica enfatiza la conciencia de las sensaciones físicas actuales. Según el autor, el niño debe estar sentado o acostado. Aquí el niño o el practicante llevará su atención sistemáticamente a través del cuerpo, empezando por los dedos del pie hasta la tapa de la cabeza. El objetivo del ejercicio es dirigir la atención sin prejuicios a cada parte del cuerpo en lugar.

La tercera recomendación del autor lleva el nombre de *Conscious Walking*.⁶ Thompson explica que debemos empezar a ser conscientes de nuestro cuerpo mientras hacemos alguna actividad, como caminar. Se les pide a los niños que caminen por el aula, con la intención de prestar mucha atención a todos los aspectos de este proceso, como se siente cuando los pies tocan el piso, o como se sienten los músculos y las articulaciones al caminar. Asimismo, el autor recomienda no hablar en esta práctica, realmente meterse dentro de cada uno.

Thompson nos recomienda cuanto tiempo se debe dedicar a cada una de las prácticas de *Mindfulness* o meditación. La cuarta y última recomendación. El autor menciona que el tiempo dedicado a la práctica de la atención plena varía según los diferentes enfoques para adultos, que generalmente oscilan entre 20 y 45 minutos. Sin embargo, se utilizan prácticas mucho más cortas para los niños -de alrededor de 3 y 5 minutos-. No obstante, Thompson afirma que el tiempo puede ser modificado dependiendo de la situación. Las prácticas más largas permiten que los jóvenes jueguen con la aceptación de esa incomodidad que algunas veces genera estar sentado en quietud, así como también, desarrollar una relación menos impulsiva con la necesidad de moverse y estar inquietos. Asimismo, Thompson sostiene que es muy probable que con el paso del tiempo se vayan acostumbrando y los niños desarrollen un estado de concentración más consciente.

Según Thomson (2008), hubo una positividad abrumadora hacia la práctica de meditación, la gran mayoría de los niños quería que su escuela continuara con el programa de meditación. Thomson llegó a la conclusión de la facilidad de integrar la meditación al aula, debido a que, la práctica no requiere capacidad cognitiva o técnica avanzada para sentarse en silencio. Del

⁵ Escaneo del cuerpo (traducción hecha por mí)

⁶ Caminando con consciencia (traducción hecha por mí)

mismo modo, no es competitivo y no hay niveles de logro, ni medida para medir la competencia, ni prueba semanal. Está dentro de la capacidad de cada niño meditar y todos los niños pueden hacerlo. En las escuelas analizadas, había poca o ninguna sensación de “tener que hacerlo”, como una obligación. De hecho, según el investigador, la gran mayoría de los niños en todas las escuelas estaban felices de tener la oportunidad de meditar.

Cómo esta práctica también beneficia al docente

Retomando lo que mencionaron algunos autores en esta tesina (Pebst, 2018 y Thompson, 2008), podríamos decir que cada vez más educadores están explorando el uso de enfoques de enseñanza contemplativos o basados en la meditación. A través de estos enfoques, están aprendiendo a reducir el estrés (tanto para el docente como para el alumno), mejorar y ampliar el clima del aula, y están ayudando a los alumnos a calmar sus cuerpos y mentes, enfocar su atención e incluso abrir sus corazones. Gran parte del éxito de estos enfoques se trata de ser capaz de reconocer y atender adecuadamente los patrones de comportamiento.

Patricia Jennings, la autora del libro *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom* (2011), explica que, en su transcurso de más de cuarenta años como educadora e investigadora, aprendió que los maestros a menudo son increíblemente altruistas y dedicados a hacer una diferencia positiva en la vida de los niños. Pero muchos de ellos, según la autora, no están del todo preparados para las demandas sociales y emocionales del aula de hoy. Y esto, podría llevar a sentir agotamiento y sin motivación. En su libro, Jennings propone varias actividades para incorporar la meditación en el aula y asimismo propone cinco formas en la cual la práctica de meditación beneficia al docente en el aula:

En primer lugar, Jennings afirma que practicar la meditación puede ayudar a los docentes a reconocer sus patrones emocionales y regular de manera proactiva cómo reaccionamos. También, puede ayudarnos a tener gratitud a los momentos positivos, la autora da el ejemplo de cuando sentimos la alegría de una verdadera conexión con los alumnos o si resuenan con la alegría y la emoción que sienten los alumnos cuando logran entender. En segundo lugar, la autora propone que la meditación ayuda a que los docentes se comuniquen de manera más efectiva con los alumnos, siendo conscientes de sus emociones. En tercer lugar, la autora menciona que es importante reconocer atentamente nuestras respuestas emocionales hacia los estudiantes, esto puede ayudarnos a comprender por qué se comportan de la manera en que lo hacen. Estos sentimientos pueden ayudarnos a responder de manera más apropiada a los problemas subyacentes de nuestros estudiantes y ayudarnos a pasar de una evaluación negativa

a un estado de compasión. Jennings (2011) dice que a veces, los maestros inconscientemente usan la culpa y la vergüenza como técnicas de castigo. Pero la autora afirma que este enfoque no funciona. Ella expresa que esta actitud, en lugar de alentar a los niños a comportarse, promueve el resentimiento, la desconfianza y las represalias. En cuarto lugar, la autora explica que la práctica de *Mindfulness* nos ayuda a establecer un ambiente de aprendizaje positivo. Según Jennings, la práctica de conciencia plena puede ayudar a mantener un ambiente de aprendizaje efectivo al controlar cómo se comunica y se actúa. Asimismo, ser conscientes de lo que sucede en el aula y con los alumnos es fundamental para su capacidad de orquestar las dinámicas socioemocionales y los espacios físicos que conducen al aprendizaje. Practicar la meditación ayuda al docente desarrollar la habilidad de prestar atención en el momento presente y aprender a ver lo que realmente está sucediendo en la clase, lo que te permite encontrar mejores soluciones a los problemas que se pueden ver.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 4

Las Investigaciones de las Prácticas de Meditación en el Aula, un acercamiento empírico

La principal tarea de este trabajo de graduación fue: la búsqueda y la selección de investigaciones, teóricos y empíricos, acerca de la práctica de meditación en la escuela primaria. A causa de esto, a continuación, se presentarán las distintas investigaciones empíricas sobre la temática en base a los criterios mencionados anteriormente. Las siguientes dimensiones, debido a una mirada global, nos ayudarán a conocer las distintas perspectivas y discusiones en el mundo de la meditación. La dimensión que se abordarán en esta sección es las siguientes:

Se tendrá en cuenta una mirada empírica acerca de las *investigaciones de implementación en el aula*: esto quiere decir que se pretende conocer los diferentes programas de meditación utilizados en el aula y, por ende, su impacto y efectividad. Cabe destacar que, si bien todas estas investigaciones presentan el mismo objetivo, difieren en las maneras de inserción en el plan de estudio de la escuela. Para poder entender mejor cómo los programas de la meditación en las prácticas curriculares se insertaron en el aula, se dará un breve resumen acerca del programa que se llevará a cabo antes de describir la investigación. Algunos ejemplos de los programas son: MindUp Curriculum, Mindfulness-based stress reduction (MBSR), Meditación orientada a la atención plena (MOM), Prácticas de conciencia plena (MAP) y, por último, Mindful Schools (MS).

Se recolectaron siete investigaciones empíricas desde 2007 a 2016 en países como Estados Unidos, Canadá, Italia, y Portugal. La mayoría apunta a analizar la efectividad y el impacto que tiene los diferentes modos de inserción de la meditación dentro de un contexto áulico determinado. En este grupo de investigaciones, se dará un breve resumen de aquellas investigaciones que llevan a cabo la inserción de los programas de meditación en la escuela primaria. Se analiza cómo influyen estas actividades en el proceso de aprendizaje y su motivación. Este grupo de investigaciones, entonces, responde a las siguientes preguntas: ¿Cómo han insertado la práctica de *Mindfulness* al aula? ¿Cuán beneficioso fue para el niño esta práctica?

Investigaciones empíricas acerca de la implementación de los programas de meditación en el aula

Learning to breathe

La primera investigación que analizaremos en esta tesina está realizada en San Francisco en 2007 por Christina A. Francis. Trata de las prácticas de meditación para abordar cambios en el comportamiento de niños en la escuela primaria. El propósito de este programa fue presentar e implementar herramientas basadas en la meditación que capacitará a los alumnos a controlar su estrés, lo que contribuye a su mejorar su comportamiento en el aula. El programa que se implementó en la escuela lleva el nombre de *Learning to Breathe*⁷. Se ofrecían cursos que se centran en las habilidades prácticas para el autocuidado, la facilitación y la conexión entre los niños, integrando prácticas de meditación “simples pero efectivas” que pueden implementarse en la jornada escolar y adaptarse esencialmente a cualquier entorno (2007: 2). El programa tuvo una duración de seis semanas y se centró específicamente en los siguientes fundamentos: en primer lugar, ser conscientes de la respiración, en segundo lugar, ser conscientes del cuerpo, en tercer lugar, ser conscientes de las emociones, la cuarta, lo que la autora denomina *Mindful Role play*. Por último, “desarrollo del corazón” (Francis, 2007, p.3). Cada una de estas áreas destacan diferentes componentes de la meditación que están orientados a ayudar al niño mejorar la salud fisiológica y psicológica general. Aparte de estas áreas abordadas, se implementaron herramientas para mejorar las habilidades de comportamiento, sociales y emocionales de los niños.

Las actividades que propusieron Francis y su equipo, fue armar una tabla con estas cinco diferentes actividades que el docente podría incluir el horario de clase, con una breve descripción de cada una. No obstante, las actividades de meditación se desarrollaron, atendiendo las necesidades individuales de cada niño de la escuela primaria de San Francisco. Retomando los ejercicios, como ya mencionamos anteriormente, la primera actividad invita a hacer ejercicios de respiración. Esta debe ser implementada preferiblemente al comienzo del día para minimizar el estrés, asimismo, también se puede practicar después de la hora del almuerzo o antes de salir de la escuela. Francis (2007) menciona que esta actividad debe ser dirigida por un maestro o un miembro del personal capacitado, para lograr cumplir su propósito. El implementador debe guiar una serie de respiraciones lentas y profundas durante tres minutos. La segunda actividad trata de ser conscientes del cuerpo utilizando la práctica de “yoga

⁷ Aprendiendo a respirar (traducción hecha por mí)

consciente”, esta se debe implementar antes de la hora del almuerzo, preferiblemente con el estómago semi-vacío. Esta actividad se desarrolló con adaptaciones del estudio de Meiklejohn et al. (2012), que proporciona posturas de yoga fáciles de seguir para los niños. Al dirigir esta actividad, es mejor implementarla fuera del aula en un área tranquila, debido a que, los niños necesitan tener suficiente espacio para realizar cada movimiento. La tercera actividad que proponen lleva el propósito de tener mayor conciencia de nuestras emociones: distinguir las emociones buenas de las malas. Asimismo, se implementa para mejorar el comportamiento del alumno y la emoción social que, según la autora, enfrenta un niño a diario. Similar a la primera actividad, se puede practicar al comienzo del día, después de la hora del almuerzo o antes de salir de la escuela, esta actividad debería durar no más de cuatro a cinco minutos. La cuarta actividad, se llama *Mindful Role Play* permite que los alumnos mejoren su comportamiento y habilidades sociales al interactuar con sus compañeros. Esta actividad debe implementarse antes de que los estudiantes salgan de la escuela. La actividad es la siguiente, los niños deben trabajar en grupos de a dos o tres para encontrar soluciones a algunos ejercicios. Por último, la quinta actividad que ellos proponen es la meditación simple nominada “desarrollo del corazón”, que les permite que los niños se conecten con su “yo interior” y así, mejorar el bienestar general del niño. Es recomendable que esta actividad se lleve a cabo al final del día en la escuela. Durante esta actividad, los estudiantes se sentarán sobre sus escritorios o en el piso con las piernas cruzadas, en indio, será una meditación guiada por profesionales en *Mindfulness*.

Después de revisar los datos de las observaciones y las entrevistas realizadas antes y después de la intervención, Francis (2007) afirma que estas prácticas basadas en la atención plena mejoraron el rendimiento académico y el comportamiento de muchos de los niños en la escuela. Según la autora, los niños se han beneficiado de la implementación de técnicas y prácticas basadas en la meditación, minimizando el estrés, aumentando el éxito académico y mejorando el comportamiento general, las habilidades sociales, emocionales, de regulación de la atención de cada estudiante... entre otras. No obstante, dado que estas prácticas se aplicarían a una amplia gama de niños desde jardín de infantes hasta sexto grado, para implementarse en otras instituciones, la autora sostiene que tendrían que adaptarse para satisfacer las necesidades específicas de cada nivel de grado.

Analizaremos una próxima investigación empírica basada en el impacto del programa *MindUp* y el rendimiento académico de los niños en la Escuela Primaria, después de la incorporación del programa. Fue publicada en el estado de Dallas, Texas en el año 2016, por los siguientes autores: Karen L. Thierry, Heather L. Bryant, Sandra Speegle Nobles & Karen S. Norris.

Antes de seguir con la investigación, explicaremos brevemente de qué se trata el programa:

MindUp

MindUP fue creado en 2003 con la intención de ayudar a que los niños desarrollen la aptitud mental necesaria para prosperar en la escuela y durante toda su vida. Se cree que, si les enseñamos estas prácticas a los niños desde pequeños, ellos luego podrán incorporarlo como parte de sus vidas diarias. Basado firmemente en la neurociencia, MindUP brinda a los niños el conocimiento y las herramientas que necesitan para manejar el estrés, regular las emociones y enfrentar los desafíos del siglo XXI con optimismo, resistencia y compasión (Thierry et al., 2016). Además, el programa *MindUP* incluye actividades que implican realizar actos de bondad con el otro y participar colectivamente en ejercicios de aprendizaje relacionado con el servicio comunitario. Estas actividades tienen el objetivo de cambiar la ecología del entorno del aula en una en la que se enfatiza la pertenencia, el cuidado, la colaboración y la comprensión de los demás para crear un ambiente positivo en el aula (Noddings, 1992; Staub, 1988). El programa está organizado en tres niveles: preescolar hasta segundo grado; 3er a 5to grado; y del sexto al octavo grado. Para cada nivel se creó un manual, adaptado a cada fase de desarrollo, con instrucciones detalladas para la implementación de cada sesión. El maestro de clase implementa el programa después de recibir 25 h de capacitación.

El programa se basa en 15 actividades enseñadas secuencialmente una vez por semana durante aproximadamente 45–60 min y está organizado en 4 unidades. Cada lección comprende prácticas de atención plena junto con diferentes actividades que les permiten a los niños aprender acerca de su la función del cerebro, comprender cómo sus sentimientos y pensamientos afectan sus acciones. Por lo tanto, en las unidades 1 y 2, los niños aprenden cómo entrenar su conciencia y luego podrán practicar la atención plena en sus sentidos (por ejemplo, ver atentamente, oler atentamente, caminar atentamente). En la unidad 3, los niños aprenden la comprensión social y emocional a través de la práctica de la toma de perspectiva, optimismo y “saborear experiencias felices”. Finalmente, en la unidad 4, los niños tienen la oportunidad de poner en práctica la conciencia practicando la gratitud, realizando actos de bondad y planificando, en un contexto grupal, un programa social para beneficiar a su comunidad escolar. El programa también incluye un conjunto de actividades sugeridas; por ejemplo, matemáticas, lenguaje, aprendizaje social y emocional). Asimismo, los maestros pueden integrar estas actividades en la cotidianidad del aula.

No obstante, el programa contiene la práctica principal de atención plena formal que implica primero enfocar la atención en un solo sonido resonante, luego en la respiración y las sensaciones corporales y finalizar el ejercicio nuevamente en el sonido, sin juzgar, mientras permanece receptivo a sus experiencias internas y externas. Esta práctica se lleva a cabo todos los días durante 3 minutos, tres veces al día, por la mañana, después del almuerzo y al final de la clase. Durante las primeras semanas, las prácticas duraban aproximadamente 30 segundos, y a medida que los niños iban adquirieron experiencia, las prácticas se extendían a aproximadamente 60 segundos. La mayoría del currículo se centra en desarrollar las habilidades de autorregulación y autoconciencia de los estudiantes.

Ahora bien, siguiendo con la investigación realizada por los autores Karen L. Thierry, Heather L. Bryant, Sandra Speegle Nobles & Karen S. Norris: 47 niños participaron, los niños asistían a una escuela primaria ubicada en Dallas. Los niños fueron divididos en dos grupos, el grupo experimental: aquellos que tomarán parte del programa *MindUP* y el grupo control nominado “grupo BAU”, es el grupo para el cual no hay intervención. Al final del primer año del programa, los niños del grupo experimental mostraron mejoras en las habilidades de funciones ejecutivas, específicamente relacionadas con la memoria, la planificación y organización, mientras que los niños en el grupo de control mostraron una disminución en estas áreas. Sin embargo, al final del primer año, el grupo que experimentó los beneficios de la meditación tenía puntajes de lectura más alto que el grupo de control. Según los autores, estos hallazgos sugieren que las prácticas de meditación pueden ser una “técnica prometedora” que los maestros pueden usar en entornos de la primera infancia y en adelante para mejorar el funcionamiento ejecutivo de los niños, con beneficios académicos emergentes (Thierry et al., 2016: 5).

Una camada de niños ($n = 23$; edad media = 6.56 años) experimentaron el programa de meditación en primer y segundo grado (llamado, el grupo *MindUP*). Otra camada de niños ($n = 24$; M edad = 6.54 años, SD = 0.27) no experimentó el programa y sirvió como grupo de control (llamado, el grupo BAU). Se distribuyó por género aproximadamente de manera uniforme dentro de cada grupo, asimismo, la mayoría de los estudiantes en cada cohorte eran hispanos (85% en general) y “económicamente desfavorecidos” (2016: 6) (esto fue medido por que plan de almuerzo pedían, el 72% se clasificaron para el almuerzo gratis o con precio reducido).

Los niños del grupo control, nominado BAU este grupo recibieron un apoyo para la autorregulación proporcionado por los maestros. Este apoyo incluía un ambiente organizado en el aula, reglas y rutinas con expectativas claras de comportamiento, asimismo, relaciones

positivas entre el maestro y el alumno y un manejo proactivo del comportamiento (por ejemplo, anticipar comportamientos problemáticos y planificar adecuadamente). También, los maestros se centraron en llamar la atención a los comportamientos positivos en el aula, y felicitar a los niños por su trabajo, en lugar de los comportamientos negativos en el aula. El apoyo de BAU también incluyó actividades para promover la comprensión de los sentimientos y las emociones de los niños. Sin embargo, el grupo de control BAU no utilizaba *Mindfulness* en el aula.

Según los autores, un ejemplo de una actividad que se realizaba en el programa MindUp es la siguiente; una actividad que informaba los niños sobre las partes primarias del cerebro involucradas en la regulación emocional, la atención y el aprendizaje (es decir, la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal). El objetivo de esta actividad era ayudar a que los niños comprendan cómo funcionan sus mentes y cómo sus pensamientos y sentimientos afectan diferentes partes de su cerebro y su comportamiento. Otro ejemplo, un poco más simple, se les enseñaba a los niños cómo enfocar su atención, en particular, usando sus sentidos más atentamente (es decir, escuchando atentamente, observando o comiendo siempre con consciencia). Otro ejemplo de este grupo se centra en las generar las habilidades de relación entre los estudiantes e incluye actividades sobre la perspectiva, el optimismo y la gratitud.

Según Thierry et al., los maestros recibieron un día completo de capacitación sobre *Mindfulness* (realizado por los desarrolladores de MindUP). Los maestros también recibieron la capacitación para que pudieran continuar usando las prácticas de respiración básicas con las camadas siguientes.

Los investigadores explicaron que el programa *MindUP* tuvo un impacto positivo en las habilidades de función ejecutiva de los niños de estas edades, según lo informado por sus docentes. En particular, los niños del grupo MindUP mejoraron desde el comienzo hasta el final del año en la memoria de trabajo y las escalas de planificación. Por lo tanto, las prácticas de atención plena parecían ser más efectivas para estas formas cognitivas de autorregulación, es decir, hacer que los niños recuerden las instrucciones (tal vez porque su atención está más centrada) y planificar actividades de una manera organizada y dirigida a un objetivo. Como resultado, los autores remarcan que quizás las prácticas de mindfulness fueron muy beneficiosas y ayudará al desarrollo del niño.

La siguiente investigación empírica que analizaremos en esta tesina trata del mejoramiento del desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños de primaria, también a través del programa escolar *MindUP*. Fue investigado en el 2016 en Canadá por los siguientes autores: Kimberly A. Schonert-Reichl, Eva Oberle, Molly Stewart Lawlor, David Abbott, Kimberly Thomson, Tim

F. Oberlander, y Adele Diamond. Los autores plantearon la hipótesis de que el programa *MindUP*, que involucra la atención plena y el cuidado de los demás, diseñado para estudiantes de primaria; mejoraría el control cognitivo, reduciría el estrés, promovería el bienestar y la prosocialidad, y, por último, produciría resultados escolares positivos. Para probar esta hipótesis, los investigadores seleccionaron 99 alumnos de cuatro clases de alumnos de 4to y 5to grado, fueron asignados aleatoriamente para recibir el programa *MindUP* con mindfulness versus el programa BAU (grupo de control). Las medidas evaluaron las funciones ejecutivas, la fisiología del estrés a través del cortisol salival, el bienestar (a través de auto informes), la prosocialidad, la aceptación de los pares (informes de pares) y las calificaciones de las materias (informes de docentes). Los resultados fueron los siguientes, los niños que recibieron el programa *MindUP* (a) mejoraron su control cognitivo y fisiología del estrés; (b) informaron una mayor empatía, toma de perspectiva, control emocional, optimismo, auto concepto escolar y atención plena, (c) mostraron mayores disminuciones en los síntomas de depresión y agresión calificados por sus propios informes, (d) fueron calificados por sus pares como más prosocial, y (e) aumentó en la aceptación entre pares. Según Schonert-Reichl et al. (2016) los resultados de esta investigación identifican estrategias no solo para mejorar los problemas de los niños sino también para cultivar su bienestar y prosperidad.

En este estudio, se examinó cómo el programa *MindUP*, puede promover las habilidades de control cognitivo y la regulación del estrés, el bienestar y la prosocialidad de los niños de cuarto y quinto grado. Como mencionamos anteriormente, cada componente del programa se basa en las habilidades aprendidas previamente, haciendo que los niños se centren en las experiencias subjetivas basadas en los sentidos (por ejemplo, olfato consciente, gusto consciente) a las experiencias cognitivas (por ejemplo, tomar las perspectivas de los demás), a acciones como la práctica de la gratitud y hacer cosas amables para otros en el hogar, el aula y la comunidad.

A modo de comparación, se utilizó un grupo de control activo de niños de cuarto y quinto grado que recibieron un programa de responsabilidad social (BAU). Examinaron las diferencias grupales entre el tratamiento y las condiciones BAU en múltiples resultados, incluidos las funciones ejecutivas y la competencia social-emocional y las calificaciones de las materias de fin de año. Los investigadores presumieron que, en comparación con los estudiantes en la condición BAU, los estudiantes del programa *MindUP* mostrarían cambios positivos en todas las medidas, con la excepción de una medida de responsabilidad social. (esta herramienta fue enfocada en ambos grupos).

La evaluación se realizó en una escuela pública que atiende a aproximadamente 35,000 estudiantes en una comunidad suburbana, predominantemente de clase media. En relación con los alumnos: la muestra reclutada incluyó a 100 niños de cuarto y quinto grado en aulas en las que aproximadamente la mitad de los niños eran de grado 4 y la mitad de grado 5. Un niño se mudó antes de la recolección de datos posterior a la prueba, lo que resultó en un tamaño de muestra final de 99 niños. Las edades de los participantes variaron de 9.00 a 11.16 años. Con respecto a la composición familiar de los niños, el 84% informó vivir en hogares biparentales (incluidas las familias biológicas y de padres adoptivos), el 9% informó vivir solo con la madre y el resto informó vivir en un régimen de doble custodia (es decir, medio tiempo con la madre, medio tiempo con el padre). Con respecto al idioma, el 66% de los niños informaron que el inglés era su lengua materna. Para los otros niños, la mayoría informó que su idioma en el hogar era de origen de Asia oriental (25%; por ejemplo, coreano, mandarín, cantonés), y el 10% restante indicó una variedad de otros idiomas (por ejemplo, español, ruso, polaco). Según los investigadores, esta gama de antecedentes lingüísticos en la muestra refleja la diversidad cultural y étnica de la ciudad canadiense en la que se realizó esta investigación. Después de la aleatorización, los análisis indicaron que los niños no difieren entre las condiciones del estudio en las características demográficas basales, lo que sugiere que el proceso de aleatorización fue exitoso (ver imagen I).

Imagen I: Resultados del grupo MindUP y BAU

Variable	MindUP	BAU	Total
Participants (n)	48	51	99
Age (years)			
<i>M</i>	10.16	10.31	10.24
<i>SD</i>	0.52	0.52	0.53
Gender			
Female	46%	42%	44%
Male	54%	58%	46%
First language learned (%)			
English	63	68	66
East Asian	27	22	25
Other	10	10	10
Family composition (%)			
Two parents	77	89	84
Single parent	10	7	9
Half mother, half father	10	4	7

Fuente: Schonert-Reichl, Kimberly A et al., 2015

En relación con los docentes: los cuatro maestros representaban antecedentes culturales y experienciales comparables. Según Schonert-Reichl et al. (2016) todos los maestros tenían más de 5 años de experiencia docente, habían obtenido una licenciatura en educación y habían recibido niveles similares de desarrollo profesional en la promoción de la responsabilidad social de los estudiantes en su distrito escolar. Los cuatro informaron que su patrimonio étnico / cultural era europeo-canadiense.

Igual que la investigación anterior, los docentes administraron todas las evaluaciones y recolectaron muestras diurnas de cortisol de los niños en la prueba previa y posterior. A los niños se les dijo que estaban participando en un estudio de investigación que tenía como objetivo comprender "las experiencias de los niños en la escuela" y "sus actitudes y creencias sobre sus compañeros y ellos mismos". Las evaluaciones de autoevaluación y el comportamiento de los compañeros se administraron a los estudiantes durante un período de clase regular de 45 minutos, y cada elemento del cuestionario se leyó en voz alta mientras los estudiantes completaron las medidas para controlar cualquier diferencia en las habilidades de lectura.

La revisión de las encuestas de implementación al final del año escolar indicó que los dos maestros que implementaron el programa MindUP habían completado las 12 (100%) de las actividades de *MindUP*. Con respecto a las prácticas básicas de respiración, que se recomienda hacer tres veces al día (mañana, después del almuerzo, final del día): el maestro 1 informó haber completado un promedio del 81% de las prácticas en una semana determinada, y el maestro 2 informó haber completado un promedio del 95% de las prácticas en una semana determinada. Los dos maestros en condición de BAU también informaron que implementaron actividades del programa de responsabilidad social para cada una de las 12 semanas.

Según los investigadores, estos hallazgos preliminares sugieren que el programa *MindUP* -que es relativamente fácil de administrar, incluye entrenamiento de atención plena agregado al plan de estudios regular por un período de solo 4 meses- puede arrojar "resultados prometedores" y notables con respecto al cambio conductual y cognitivo positivo en los niños (Schonert-Reichl et al., 2016: 13). Los niños del grupo *MindUP*, en contraste con los niños BAU, mostraron mejoras significativas en las funciones ejecutivas. También tendieron a mostrar un mejor rendimiento en las materias, en comparación con el grupo BAU.

Los investigadores sugieren que las prácticas de mindfulness tres veces al día pudieran haber llevado a un mayor control inhibitorio, lo que a su vez condujo a un mejor control emocional y una menor agresión que se observó en los "niños *MindUP*". Por lo tanto, el

presente estudio se suma a la creciente literatura sobre programas de meditación en el aula y proporciona evidencia inicial de que las prácticas de atención plena pueden proporcionar un valor agregado en los niños.

Próximamente, analizaremos la última investigación -en esta tesina- que utiliza el programa *MindUp*, lleva el siguiente nombre: “Resultados de un programa de aprendizaje socioemocional basado en la atención plena para estudiantes y maestros de primaria portugueses”. Fue publicada e investigada en Portugal en el año 2016 por los siguientes autores, Joana Sampaio de Carvalho y Alexandra Marques Pinto y João Marôco. Debido a que la investigación sobre cómo los enfoques del programa MindUP basados en la atención plena se han llevado a cabo en países de habla inglesa; no está claro si estos enfoques son adecuados para otros entornos culturales. El objetivo del presente estudio es evaluar la eficacia del programa *MindUp*, a través de la práctica de mindfulness para niños y profesores. Los participantes incluyeron a 454 estudiantes de tercer y cuarto grado y 20 maestros de escuelas estatales. Un estudio cuasi experimental comparó los resultados de un grupo experimental con un grupo de control (BAU). Se recopiló datos de los maestros y los niños a través de medidas de auto informe. Los resultados mostraron que más del 50% de los niños que participaron en el programa *MindUp* obtuvieron puntajes superiores, al grupo de control, en su capacidad para regular las emociones, experimentar un afecto más positivo y ser más compasivos. En relación con los docentes, más del 80% obtuvo un puntaje superior -personal y amabilidad- al promedio del grupo de control. Los resultados contribuyen a las investigaciones recientes sobre el valor agregado de las prácticas de mindfulness y fortalecen la importancia de agregar *Mindfulness* en la vida de los niños y maestros.

Según los investigadores, esta investigación tenía dos objetivos principales. Por un lado, evaluar la eficacia de *MindUP*. Más específicamente, se plantea la hipótesis de que los “niños MindUP”, en comparación con un grupo de control, mejorarán en el afecto positivo, la regulación de las emociones, la autocompasión y la atención plena. Por otro lado, este estudio tenía como objetivo explorar cómo *MindUP* impacta en los resultados de los docentes y los niños.

Los participantes provenían de dos muestras diferentes: la primera muestra estaba compuesta de niños de la escuela primaria y la segunda muestra estaba compuesta por los maestros de estos niños. La primera muestra incluyó a 454 niños con una edad promedio de 8.5 años, 51.5% de los cuales eran varones. La mayoría de los niños estaban en tercero (65.4%) y el resto en cuarto grado. Casi todos los alumnos eran portugueses (95%) y se distribuían en 12

escuelas de tres municipios del distrito de Lisboa. El grupo experimental estaba compuesto por 223 niños con una edad media de 8,5, 98 mujeres y 122 hombres, y 167 estaban en el 3er grado y 56 en el 4to grado. El grupo de control incluyó 231 niños con una edad media de 8,5, 115 mujeres y 112 hombres, y 131 estaban en tercer grado y 100 estaban en cuarto grado (Sampaio et al., 2016: 4)

La segunda muestra estaba compuesta por 20 maestras portuguesas, mujeres, con edades entre 33 y 55 años. Todos los maestros tenían más de 10 años de experiencia docente y el 95% había obtenido una licenciatura en educación. El grupo experimental estaba formado por 13 docentes con una edad media de 41,3 años, con una media de 16 años de experiencia docente y el 92% había obtenido una licenciatura. El grupo de control incluyó a 7 maestros con una edad promedio de 38.7 años con una media de 17 años de experiencia docente y el 100% había obtenido una licenciatura.

El sistema educativo nacional en Portugal está organizado geográficamente en grupos escolares desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria. Se utilizó un enfoque de muestreo de conveniencia para seleccionar doce escuelas de cuatro grupos en tres municipios del Distrito de Lisboa que eran equivalentes en términos de estatus socioeconómico (nivel socioeconómico medio). La distribución aleatoria de los participantes entre el grupo experimental y el grupo control se realizó para garantizar que ambos grupos fueran iguales en tamaño y características socioeconómicas.

La intervención fue un curso de 50 horas (que consistió en 25 horas impartidas por un experto y 25 horas de implementación del programa por parte de maestros) durante 6 sesiones. Los contenidos de este curso (aprendizaje social y emocional, atención plena, neurociencia y psicología positiva) eran bastante nuevos para los maestros, por lo que tuvieron que aclarar teóricamente y ganar experiencia a través de la práctica. Por lo tanto, los maestros entrenaron sus habilidades de atención plena, experimentaron cómo implementar cada sesión y expandieron su conocimiento sobre cómo cada componente teórico podría beneficiar la promoción de habilidades sociales y emocionales y sobre cómo manejar el aula de manera positiva. Luego, por cada 25 horas de formación, certificadas por el Ministerio de Educación portugués, los docentes reciben un crédito. Las maestras comenzaron a implementar el programa *MindUP* después de la segunda sesión de entrenamiento. Los maestros no tenían que financiar la capacitación o pagar el manual para la implementación del programa.

Para detectar diferencias entre el grupo de control y el de MindUP, Sampaio et al. (2016) realizaron un “análisis multivariado de covarianza”, conocido como: MANCOVA. Se controlaba la edad, el sexo y el año escolar. Con el fin de abordar los efectos del programa en

niños y maestros. Al contrario, se utilizó el “análisis de covarianza”, conocido como: ANCOVA. Entonces, probaron los efectos del programa MindUP en el auto informe de los niños, primero realizaron un MANCOVA para supresión, humanidad común y amabilidad, con puntajes de diferencia de variable dependiente y tipo de grupo como la variable independiente, controlando por edad y año escolar (se mostró que tiene un efecto significativo al inicio del estudio). Los resultados indicaron un efecto principal de grupo cuasi significativo, un efecto significativo del año escolar y una diferencia casi significativa por la edad. Los ANCOVA de seguimiento indicaron que, en comparación con el grupo de control, los niños que habían participado en el programa MindUP mostraron una disminución significativa en la supresión, una mejora casi significativa en la humanidad común y no hubo diferencias significativas en la autoestima. Luego, se realizó un MANCOVA para el afecto positivo y la atención plena, controlando la edad. Los resultados indicaron un efecto principal del grupo cuasi significativo.

Se realizó un MANCOVA para evaluar los efectos del programa MindUP en todas las variables docentes con puntajes de diferencia como variable dependiente y tipo de grupo como variable independiente. Los resultados indicaron que no hubo un efecto principal significativo para el grupo. Sin embargo, según los investigadores, los resultados de seguimiento de ANCOVA indicaron que, en comparación con el grupo de control, los maestros que habían participado en el programa MindUP mostraron mejoras significativas desde ambas observaciones, en el logro personal y en la bondad. Para las variables restantes no se encontraron diferencias.

Los investigadores calcularon un índice de mejora para cada resultado para comprender mejor la importancia de incorporar un programa MindUP que integre prácticas de atención plena en el plan de estudios académico regular. Para los niños, se observó un aumento del 8% en el Afecto Positivo, un aumento del 7% en la Humanidad Común y una reducción del 8% en el Afecto Negativo y en la Supresión. En otras palabras, el 58% de los niños que recibieron MindUP obtuvieron un puntaje superior al promedio del grupo de control en afecto positivo y el 57% en humanidad común, mientras que el 58% obtuvo un puntaje más bajo en afecto negativo y supresión. Para los maestros, se observó una ganancia de 41% en observación, 36% en realización personal y 32% en auto atención. Más específicamente, el 91% de los maestros que implementaron MindUP obtuvieron puntajes superiores al promedio del grupo de control en observación, 86% en logros personales y 82% en amabilidad propia.

Según los investigadores, el propósito del presente estudio fue analizar los efectos del programa MindUP en las habilidades de regulación emocional, autocompasión y afecto de los niños de 3° y 4° grado. Además, exploraron cómo la implementación de *MindUP* impactó la

atención plena, la autocompasión, las habilidades de regulación de las emociones y el agotamiento de los maestros.

A nivel mundial, según los investigadores, los resultados de este estudio indicaron que la integración de este programa en especial, u otros que también integren la meditación, podría beneficiar las habilidades sociales y emocionales de los niños. Además, este estudio ha arrojado resultados prometedores en términos de los beneficios potenciales para los maestros que implementan el programa que integran prácticas de atención plena.

En cuanto a los efectos en los niños, según Sampaio et al. (2016), los resultados revelaron que los niños que participaron en el programa *MindUP* demostraron ser capaces de tomar una perspectiva sobre las deficiencias y dificultades personales: los niños aprendieron a reconocer que todos cometemos errores y a veces nos equivocamos.

Los resultados de este estudio también han demostrado que los niños que participaron en *MindUP* revelaron una disminución significativa en la supresión de sus emociones, lo que podría indicar que tuvieron un mejor estado de ánimo (Sampaio et al., 2016: 14).

De acuerdo con este estudio y los estudios previos, los niños que participaron en el programa *MindUP* mejoraron sus emociones positivas, lo que puede contribuir a una salud mental floreciente y a mejorar los resultados académicos (Sampaio et al., 2016: 14).

La próxima investigación que se analizará lleva el siguiente nombre: “Entrenamiento de mindfulness y comportamiento en el aula entre niños de bajos ingresos y minorías étnicas de escuelas primarias”. Investigado por David S. Black y Randima Fernando en 2013. Esta intervención evaluó el efecto de un plan de estudios llamado *Mindful Schools* (MS) basado en la atención plena de 5 semanas en las evaluaciones de los maestros sobre el comportamiento de los alumnos en una escuela primaria pública de Richmond, California.

Antes de seguir con la investigación, explicaremos brevemente de qué se trata el programa:

Mindful Schools (MS)

El Programa *Mindful Schools* fue fundado en California en el año 2007, es una organización sin fines de lucro que se ha convertido en la comunidad de profesionales de la educación consciente más conectada a nivel mundial. Desde 2007, han capacitado a más de 50,000 maestros, líderes escolares y profesionales que se dedican a “revolucionar los entornos de aprendizaje actuales” al invertir en su propio cuidado personal y el bienestar de sus comunidades escolares (Black, D. y Fernando, R., 2013, p.3)

Imagen II: en el siguiente esquema podremos ver el programa *Mindful Schools* adaptado para el currículum:

Week	Lesson titles	Lesson content
1	Mindful bodies and listening Mindfulness of breathing Heartfulness: sending kind thoughts	Practice still and relaxed sitting posture; concentrate attention on sound of a bell from sound start to finish; careful listening to ambient sounds in the classroom; following the breath; sending kind thoughts and wishes to other people we care about
2	Body awareness Mindfulness of breathing Heartfulness: generosity	Whole body scan while noting feelings and sensations; teach "anchor word" to help stay connected with breath; discuss and visualize ways to be generous
3	Thoughts Mindful seeing Heartfulness: kind and caring on the playground	Discussion about thoughts and the way thoughts dictate feelings and actions; practice mindful breathing and noticing when there are thoughts; looking around to find things with our eyes that we haven't noticed before; carefully observe one object; discussion and visualization of various instances and feelings on the playground
4	Emotions: creating space Slow motion Gratitude: looking for the good	Discussion about emotions; identifying where in the body various emotions are felt; awareness of slow moving arms and standing up slowly; discussion and visualization of being grateful and how gratitude relates to feelings
5	Mindful walking Mindful eating Mindful test-taking	Slow mindful walking and noticing sensations; mindful eating of raisin exercise; discussion and visualization of feelings that come up before, during and after tests: how to apply mindfulness to these feelings during tests

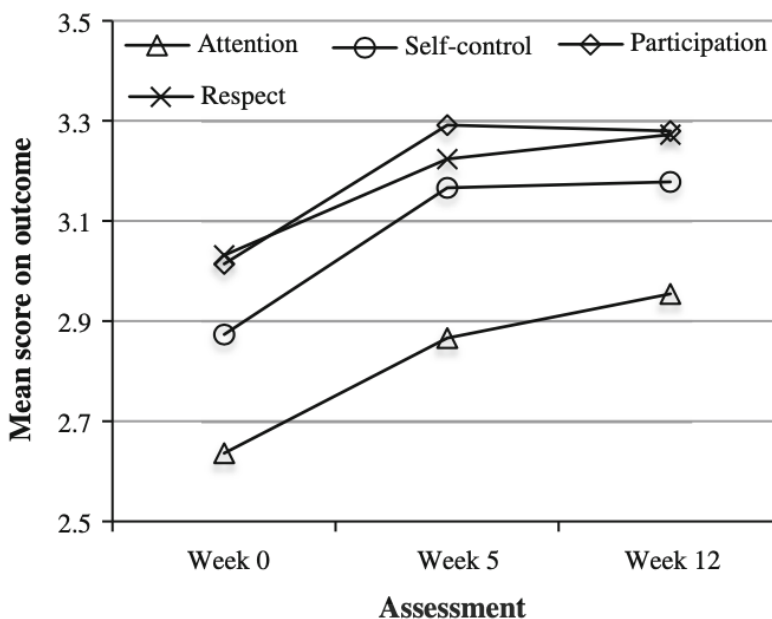
Fuente: Black & Fernando, 2013

Ahora bien, continuando con la investigación realizada por David S. Black y Randima Fernando: La escuela de Richmond solicitó el plan de estudio MS y lo recibió sin costo. La mayoría de los niños que asisten a esta escuela venían de una familia de bajos ingresos (los autores lo medían por la cantidad de niños matriculados en el programa de almuerzo gratuito, fue un 83%) y minoría étnica (95.7%; 52.3% hispanos, 28.0% *african american*). Los investigadores se cuestionan si agregar sesiones de *Mindfulness* (siete semanas más) proporcionaba un beneficio adicional a los resultados de los alumnos. Se recopilaron datos de 17 maestros en 17 aulas diferentes antes de la intervención, inmediatamente después de la intervención (después de una intervención de 5 semanas) y 7 semanas después de la intervención. Los maestros usaron una rúbrica para anotar el comportamiento de los niños. El plan de estudios de MS -podrán verlo en la Imagen II-se entregó a los estudiantes en sesiones de 15 minutos, 3 veces por semana durante un total de 5 semanas. MS + incluyó el mismo programa de MS sin embargo, a esta se agregaron clases adicionales una vez por semana durante 15 minutos por un total de 7 semanas (en total, 12 semanas de intervención). El contenido entregado durante las 7 semanas adicionales (MS+) fue una revisión del contenido de las actividades aprendidas en la intervención original de MS de 5 semanas. Había dos profesores de *Mindfulness*, uno con 3 años de práctica formal y otro con 20 años de práctica

formal. Según Black, D. y Fernando, R., los docentes del aula recibieron una sesión informativa sobre *Mindfulness* durante 1 hora y también participaban en las actividades de *Mindfulness* en el aula. Se les pidió a los maestros que administrarán prácticas cortas (de aproximadamente 2 minutos) con sus alumnos los días que los instructores de MS no estaban presentes. Asimismo, se pidió a los alumnos que practiquen estas habilidades de mindfulness en su vida diaria (por ejemplo, en el aula, en el patio de recreo, en el autobús o en el hogar). El programa fue el mismo para todos los niveles de grado.

Los investigadores evaluaron en cuatro categorías de comportamiento en el aula calificado por el maestro promulgado por los estudiantes, que incluyen: (1) el niño presta atención (presta atención todo el tiempo), (2) autocontrol (es decir, el niño demuestra calma y autocontrol), (3) participación en actividades (participa física y emocionalmente en todas las actividades), y (4) cuidado y respeto por los demás (muestra cuidado y respeto por los maestros y compañeros). Cada ítem se clasifica en una escala que va de 0 a 4. Finalmente, los investigadores concluyeron que la intervención de *Mindfulness* se asocia con mejoras en varios aspectos. Con el tiempo, según se pudo ver en los informes, los niños mejoraron su atención, la calma y el autocontrol, la participación en actividades y el cuidado/ respeto por los demás. Sin embargo, la adición de siete sesiones una vez a la semana después de completar el plan de estudios original de 5 semanas no pareció agregar un beneficio significativo más allá de lo que ya se obtuvo de la intervención (Black, D. y Fernando, R., 2013: 12). Sin embargo, parece que un resultado, el de prestar atención, continuó aumentando de acuerdo con las sesiones adicionales, mientras que la atención se aplacó entre los estudiantes que no recibieron las sesiones adicionales. En el siguiente gráfico podremos ver los medios estimados para el informe del maestro sobre los comportamientos de los estudiantes con grupos de MS y MS+.

Gráfico I: Informe de los maestros acerca de los comportamientos de los alumnos del grupo MS (5 semanas) y MS+ (adición de 7 semanas más)



Fuente: Black & Fernando, 2013

Según Black, D. y Fernando, R. (2013), estos hallazgos brindan evidencia que los alumnos han mejorado el comportamiento en el aula después de participar en un programa de cinco semanas basado en la atención plena. Los autores mencionan que estos resultados tienen implicaciones importantes teniendo en cuenta que el aprendizaje de los estudiantes es óptimo en un ambiente de clase no disruptivo donde los maestros se sienten en control y no bajo “angustia emocional”. Asimismo, esas condiciones también pueden funcionar para aumentar la satisfacción laboral de los docentes y mejorar la “retención docente”. Por lo tanto, según los investigadores, el programa *Mindful Schools* podría beneficiar no solo a los estudiantes, sino también al entorno de aprendizaje más amplio, incluido el personal escolar y a las familias que también está expuesto al programa.

Según los autores, hubo algunas limitaciones: los resultados indican que la adición de siete sesiones una vez por semana después de completar el plan de estudios original de 5 semanas no pareció agregar un beneficio significativo más allá de lo que ya se obtuvo de la intervención para la mayoría de los comportamientos evaluados - con la excepción de prestar atención-. Sin embargo, se puede considerar que los docentes en MS pueden haber seguido utilizando el entrenamiento de habilidades de atención plena en sus aulas, igualando así el tiempo de capacitación adicional administrado al grupo de MS +. Asimismo, otra limitación es que no se incluyó un grupo de control en el estudio debido a la falta de recursos, por lo que todas las explicaciones alternativas para los efectos de la intervención, como la maduración, el

historial y la regresión a la media, son plausibles. Otra limitación según los investigadores es que los maestros no estaban cegados a la intervención, por lo tanto, los informes de los maestros están sujetos a los efectos de expectativa de la observación y participación en actividades de atención plena.

*Mindful Oriented Meditation*⁸ (MOM)

La sexta investigación lleva el nombre de: “Meditación orientada a la atención plena para niños de primaria: efectos sobre la atención y el bienestar psicológico”, fue escrita en el año 2016 por los siguientes autores: Cristiano Crescentini, Viviana Capurso, Samantha Furlan, Franco Fabbro. Ellos investigaron los efectos de un programa de meditación orientada a la atención plena (MMOMOM) en un grupo de 16 niños con edades entre 7 a 8, de una escuela primaria italiana. Asimismo, se utilizó un grupo de control de 15 niños de la misma escuela de la misma edad, ellos en vez, recibieron un programa basado en la conciencia emocional. Por lo tanto, los participantes de MOM y control fueron agrupados por edad, género y educación; Además, los niños en los dos grupos tenían el mismo origen étnico y lingüístico, y cada niño era lengua materna italiana. Ambos programas fueron entregados por los mismos instructores tres veces por semana, durante 8 semanas en total. La misma maestra principal de las dos clases no participó en las prácticas, pero completó cuestionarios destinados a proporcionar evaluaciones antes y después de las prácticas sobre las habilidades de comportamiento, sociales, emocionales y de regulación de la atención en los niños. También se utilizó una medida de auto informe donde los niños podían escribir cómo se sentían antes y después de cada sesión. A partir de los informes del maestro, encontramos dos efectos positivos de las prácticas de atención plena. Por un lado, redujo los problemas de atención y por otro lado, redujo los problemas de internalización de los niños. Cabe mencionar que, según los investigadores, ningún niño en ninguno de los grupos informó síntomas depresivos después de las prácticas. Los resultados fueron interpretados como sugestivos de un efecto positivo de la meditación consciente en las dimensiones de bienestar psicológico de varios niños. De manera más general, los resultados fueron considerados efectivos para niños de primaria (Crescentini et al., 2016).

De importancia, según el estudio, no se les pidió ni a los maestros ni a los padres que meditaran con los niños. Los investigadores predijeron encontrar un efecto positivo específico de MOM versus el grupo de control sobre las funciones atencionales. Además, se esperaba

⁸ Meditación orientada a la atención plena (traducción hecha por mí)

encontrar efectos mejores o similares de los entrenamientos de MOM versus control con respecto a las dimensiones de bienestar psicológico de otros niños.

Para profundizar, las dos clases fueron asignadas aleatoriamente a MOM o grupo de control. Los padres de los niños fueron informados sobre las actividades durante una reunión que tuvo lugar en la escuela aproximadamente 1 mes antes del comienzo de los cursos. Todos los padres dieron su consentimiento para que sus hijos participaran en el estudio para que la tasa de reclutamiento fuera del 100% de los estudiantes elegibles. Los niños no sabían sobre el propósito del estudio y no sabían que estaban asignados a un grupo específico. Los niños solo sabían que se esperaba que trabajaran con dos profesionales en algunos "ejercicios" (grupo MOM) o en leer y comentar un libro (grupo de control). Los maestros de las dos clases tampoco sabían el propósito específico del estudio, las actividades específicas de capacitación y los resultados esperados.

Por un lado, el grupo MOM se dividió en una serie de tres ejercicios de meditación por clase: (i) conciencia de la respiración, (ii) conciencia del cuerpo, (iii) y conciencia de los pensamientos. Según los investigadores, las tres actividades de meditación se propusieron a los niños como ejercicios o "juegos" destinados a promover la conciencia de los tres aspectos del yo, relacionados con la respiración, las partes del cuerpo y los pensamientos. En cada una de las 3 clases semanales, primero se requirió que los niños se concentrarán en la respiración evitando controlarla activamente. En el segundo ejercicio tuvieron que enfocar su atención en diferentes partes del cuerpo, aceptando y sin juzgar. y, en la última actividad, se les pidió a los niños que observen la corriente de sus pensamientos y emociones. Los niños recibieron apoyo para realizar estos ejercicios mediante el uso de herramientas o imágenes mentales (por ejemplo, se utilizó una caja de lápices en la panza para enfocar y observar mejor la respiración). Asimismo, invitaron a los niños a imaginar los pensamientos como burbujas de jabón, olas o nubes marinas para ayudar a los niños que comprendan el proceso transitorio de los pensamientos. Durante los ejercicios de conciencia del cuerpo, también se utilizó la meditación en movimiento mediante la cual se les pidió a los niños que explorarán con mucha atención su cuerpo mientras caminaban imaginando que el piso estaba hecho de arena o pasto, siendo conscientes de cómo se siente el cuerpo al caminar.

En cada actividad de meditación, se les pedía que lleven su atención hacia la actividad sin juzgarse. Después de cada ejercicio de meditación, hubo una "fase de información" en la que los profesionales explicaban el siguiente ejercicio y los niños podían expresar sus sentimientos y preguntas sobre el ejercicio anterior. La fase de información duró aproximadamente la mitad de la fase dedicada a los ejercicios de meditación.

En cambio, las actividades del grupo de control fueron diseñadas para ser comparables y estructuralmente equivalentes a las del entrenamiento de MOM. Por lo tanto, los participantes del grupo control completaron la misma cantidad de práctica en clase que los niños del grupo MOM. Las actividades del grupo de control consisten en leer y comentar los diferentes capítulos del libro: *Seis duendes en mi corazón* ("Sei folletti nel mio cuore", Corallo, 2011). El libro está dividido en 21 capítulos, de modo que, en función del número de páginas, se presentan dos o tres capítulos a los niños cada semana. De manera similar a la organización de reuniones en el grupo MOM, cada reunión para el grupo de control se dividió en una parte de lectura y una parte de discusión. La duración de las partes de lectura y comentarios aumentaba gradualmente durante el período de 8 semanas, comenzando desde 30 minutos por semana durante la semana 1 hasta alcanzar 1 hora y media por semana al final del curso.

Según los informes del maestro, los investigadores encontraron efectos positivos de la capacitación de MOM en la reducción de problemas asociados con el TDAH⁹, como la falta de atención. Además, también se encontró efectos beneficiosos de ambos entrenamientos para reducir los problemas de ansiedad de los niños. Sin embargo, subjetivamente, los niños en la MOM o en los grupos de control no informaron mejor estado de ánimo o menos síntomas depresivos después de los ejercicios. En general, según los investigadores, los resultados muestran efectos positivos de un entrenamiento de MOM sobre las habilidades de atención, los síntomas de TDAH y las funciones emocionales de un grupo de niños de primaria. En general, los hallazgos actuales apuntan a la "viabilidad y utilidad" (Crescentini et al., 2016: 12) de las intervenciones basadas en la meditación consciente en contextos educativos que involucran a alumnos de primaria.

Prácticas de conciencia plena (MAP)

La séptima investigación para analizar lleva el siguiente nombre: "Efectos de las Prácticas de Conciencia Plena Sobre las Funciones Ejecutivas en Niños de Primaria". Fue investigada por Lisa Flook, Susan L. Smalley, M. Jennifer Kitil, Brian M. Galla, Susan Kaiser-Greenland, Jill Locke, Eric Ishijima & Connie Kasari en Los Angeles, 2010. Se evaluó un programa escolar de prácticas de conciencia plena (MAP) en un estudio de control aleatorizado de 64 niños de segundo y tercer grado de 7 a 9 años. El programa se realizó durante 30 minutos, dos veces por semana, durante 8 semanas. Los maestros y los padres de los niños completaron cuestionarios

⁹ El trastorno por déficit de atención con hiperactividad

para evaluar la función ejecutiva (FE) de los niños inmediatamente antes y después del período de 8 semanas. Según Flook et al., (2010), el análisis de los informes sobre la función ejecutiva indicó un efecto de interacción entre la puntuación de FE inicial y la puntuación FE posterior a la prueba. Específicamente, aquellos niños que comenzaron con menos FE y pasaron por la capacitación de MAP mostraron ganancias en la regulación del comportamiento, la metacognición y el control ejecutivo.

El propósito de este estudio según los investigadores fue realizar un ensayo de control aleatorio para investigar la efectividad de la introducción del programa de MAP, con actividades para promover la reflexión, en niños de segundo y tercer grado. Por añadidura, el fin era evaluar el impacto en los procesos de FE de los niños según lo observado por los maestros en la escuela, así como por los padres en el hogar. Los investigadores plantearon la hipótesis de que el entrenamiento de MAP mejoraría la FE en niños.

La muestra consistió en 64 niños (35 niñas y 29 niños) de cuatro aulas separadas de segundo y tercer grado (rango de edad 7–9 años) en una escuela primaria universitaria en el campus en Los Ángeles. Los tamaños de muestra para las clases fueron los siguientes: la clase 1 consistió en dos aulas integradas ($n = 29$); la clase 2 ($n = 13$), la clase 3 ($n = 10$) y la clase 4 ($n = 12$) eran aulas de un tamaño pequeño. La muestra fue diversa en términos de origen étnico de los niños. Los investigadores enviaron cartas a los padres para invitar a sus hijos a participar en la investigación. Aproximadamente el 58% de los padres devolvió formularios de consentimiento firmados. Los padres y los maestros de los estudiantes participantes completaron cuestionarios al inicio y al seguimiento. Los participantes asignados al azar al programa de MAP o al grupo de control, que consistía en un período de lectura silenciosa. Los niños fueron asignados a grupos mediante asignación al azar en bloque con estratificación por aula, género y edad (MAP $n = 32$, control $n = 32$).

La capacitación MAP utilizada en la investigación fue desarrollada por los investigadores. El programa sigue el modelo Jon Kabat-Zinn (1994) sobre *Mindfulness* para adultos, con adaptaciones de los ejercicios y juegos seculares y apropiados para la edad. Estos ejercicios, según los autores tenían el fin de promover, (a) la conciencia de uno mismo a través de la conciencia sensorial (auditiva, táctil, gustativa, visual), el control sobre la atención y la conciencia de pensamientos y sentimientos; (b) conciencia de los demás (por ejemplo, conciencia de la propia ubicación del cuerpo en relación con otras personas y conciencia de los pensamientos y sentimientos de otras personas); y por último, (c) conciencia del medio ambiente (por ejemplo, conciencia de las relaciones y conexiones entre personas, lugares y naturaleza).

La mayoría de los ejercicios, según Flook et al. (2010), involucran interacciones entre los alumnos y entre el alumno y el instructor. Cada sesión del programa contiene tres secuencias estándar y está diseñada para que el período de tiempo en que los estudiantes participen en prácticas reflexivas aumente en el transcurso del programa. La primera secuencia de cada sesión incluye breves períodos de una meditación guiada (aproximadamente 3 minutos de duración). Luego, la siguiente secuencia incluye una exploración del cuerpo o meditación modificada mientras el niño está acostado (aproximadamente 5 minutos de duración). La tercera secuencia contiene actividades y juegos que promueven el objetivo de aprendizaje de cada semana; por ejemplo, conciencia sensorial, regulación atencional, conciencia de otras personas o conciencia del medio ambiente.

La duración de la primera y segunda secuencia aumenta gradualmente durante el período de 8 semanas a medida que la segunda secuencia, que contiene más actividades dirigidas a objetivos y menos reflexivas, se acorta en duración. El programa MAP se practicó dos veces por semana durante 8 semanas, para un total de 16 sesiones.

Según Flook et al., los resultados del estudio sugieren que el programa de *Mindfulness*, MAP, introducida en el aula es particularmente beneficioso para los niños, especialmente aquellos con dificultades de función ejecutiva. Los niños que inicialmente mostraron niveles más bajos de FE anteriormente al programa y que luego participaron en el entrenamiento de MAP mejoraron los niveles de FE. Los investigadores sugieren lo siguiente, dado que los niños pueden responder de manera distinta a varios tipos de prácticas de *Mindfulness*, es necesario comprender las posibles fuentes de variabilidad individual en la respuesta a la intervención. Asimismo, cabe mencionar la importancia de adaptar las prácticas dependiendo de la necesidad del alumno. Finalmente, los investigadores mencionan que la práctica de atención plena en programas extracurriculares o dirigidos a poblaciones de educación han mostrado muchos beneficios en el niño. Además, en futuras investigaciones se podrá evaluar otros dominios de funcionamiento, como la creatividad o la regulación emocional.

Capítulo 5

Conclusiones

En este trabajo, nos propusimos indagar acerca de qué se había investigado sobre la meditación en el aula, más especialmente, en la Escuela Primaria. Para esto, recabamos doce investigaciones, con un enfoque tanto teórico como empírico, las cuales seleccionamos con el fin de entender; por un lado, cómo se han incorporado los programas dentro del aula, y, por otro lado, qué beneficios embargan esta acción en el niño y en el docente.

Consideramos importante volver a señalar que las investigaciones basadas en la implementación de *Mindfulness* han comenzado a analizarse recientemente en entornos escolares, tanto a través de adaptaciones de programas para adultos como a través del desarrollo de intervenciones específicas para niños y docentes. Durante el proceso de búsqueda de estas investigaciones llegamos a la conclusión que recién en el 2003 se comenzó a investigar los efectos de la Meditación en el niño, en el aula. Las Investigaciones han revelado asociaciones con muchos atributos positivos, incluyendo felicidad, satisfacción con la vida en el niño, entre otras.

Ahora bien, por un lado, nuestro primer objetivo era recolectar las investigaciones teóricas realizadas acerca de los beneficios que se observan en el niño después de la implementación de la práctica de *Mindfulness* en el aula. Intentando responder a la siguiente pregunta, ¿cuáles son los beneficios de esta implementación y cómo funciona como una herramienta para facilitar el aprendizaje del niño? y ¿cómo esta práctica también puede llegar a beneficiar al docente? En este apartado se han encontrado 6 (seis) investigaciones sobre la práctica de la meditación en la escuela primaria desde 2010 a 2017 en países como Alemania, Australia, Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Italia, Uruguay. Cabe destacar que se han encontrado muy pocas investigaciones realizadas en países de habla hispana. Dentro de las investigaciones encontradas, solamente una fue realizada en España o países latinoamericanos. Por otro lado, se presentaron las distintas investigaciones empíricas acerca de la implementación en el aula: esto quiere decir que se pretende conocer los diferentes programas de meditación utilizados en el aula y, por ende, su impacto y efectividad. Se intentó responder las siguientes preguntas ¿Cómo han insertado la práctica de *Mindfulness* al aula? ¿Cuán beneficioso fue para el niño esta práctica? En este apartado, se recolectaron 7 (siete) investigaciones empíricas desde 2007 a 2016 en países como Estados Unidos, Canadá, Italia, y Portugal. El programa *MindUP* fue realizado en escuelas situadas en Estados Unidos, Canadá

y Portugal. *Learning to breathe* fue realizada en Estados Unidos, al igual que, *Mindful Schools* y MAP. Y, por último, en Italia se realizó el programa MOM: *Mindful oriented Meditation*. La mayoría de estas investigaciones apuntan a analizar la efectividad y el impacto que tienen los diferentes programas de *Mindfulness* dentro de un contexto áulico determinado.

Respecto a las investigaciones embarcadas, los resultados demuestran que brindar a los niños herramientas de *Mindfulness* en combinación con oportunidades para practicar optimismo, gratitud, perspectiva y amabilidad con los demás no solo puede mejorar las habilidades cognitivas sino que también puede conducir a aumentos significativos en la competencia y el bienestar social y emocional entorno del mundo real de aulas de primaria regulares. Los estudios que se han resumido en esta tesis han demostrado evidencia prometedora de que la inclusión de prácticas de atención plena en el aula puede representar un componente de valor agregado al currículo escolar regular que y podrá resultar en múltiples beneficios. Sin embargo, esta práctica puede llegar a tener varias limitaciones y se debe tener mucho cuidado al implementar esta práctica en el aula. No obstante, se debe acompañar siempre por un profesional que sepa guiar a los niños en este camino.

Futuras Investigaciones

Hay varias áreas donde se podrían indagar futuras investigaciones. Por un lado, un área de investigación interesante podría estar dedicada a los enfoques de mindfulness en el Nivel Inicial. En este sentido, se podría intentar responder las siguientes preguntas ¿cómo se implementa las prácticas de mindfulness en el Nivel Inicial? ¿Habrá alguna diferencia entre cómo se implementa en Primaria? ¿Cuáles son los beneficios que experimenta el niño después de la implementación de *Mindfulness*?

Por otro lado, podría analizar las diferencias entre la práctica de meditación en los países Budistas -dónde se originó la meditación- en relación a los países occidentales.

En el próximo apartado encontrarán una breve descripción acerca del primer tema que se podrá indagar en el futuro:

Meditación y Nivel Inicial

En la introducción de esta tesina, mencionamos que no había suficiente información sobre la meditación en el Nivel Inicial y es por eso que cambiamos el foco a la Escuela Primaria. Sin embargo, creemos que es fundamental seguir explorando estos temas. Según Ruth Wilson

(2020), los niños pequeños experimentan relajación no como un antídoto o una estrategia para aliviar el estrés, sino como parte de su vida cotidiana. Comparar la relajación -como forma de meditación- con los elementos del juego podría ser útil. El juego, como las prácticas de relajación, se puede utilizar en entornos terapéuticos para ayudar a los niños a enfrentar los desafíos emocionales en sus vidas. Pero el juego también es una parte integral de lo que hacen los niños todos los días. La mayoría de los niños juegan naturalmente. Se involucran fácilmente en el juego para la recreación y el disfrute. Y es a través del juego que los niños desarrollan y expresan competencia y un sentido de autonomía o autodeterminación. Como educadores de la primera infancia, apreciamos la importancia de permitir que los niños formen sus propias experiencias de juego. Wilson menciona que debemos darles oportunidades para ejercer agencia y elección durante el juego. Se forma intencionalmente el entorno físico y social para apoyar las necesidades e intereses individuales de los niños mientras se involucran en el juego. Apreciamos el valor emocional, social y educativo del juego para niños. Quizás debemos considerar cómo una visión ampliada del descanso y la relajación podría hacer lo mismo. Como dice Maria Montessori, "jugar es el trabajo del niño". Estas palabras de Maria Montessori nos recuerdan que jugar y trabajar para niños no se oponen entre sí. Asimismo, Wilson nos explica que para el niño, el juego y la relajación tampoco están en oposición. Para muchos niños, la relajación es el resultado del juego. Con el método Montessori, también podemos pensar que el rol ocupa la naturaleza en el niño. Puede llegar a ser un lugar de refugio, un amortiguador de los "factores estresantes" de la vida cotidiana. Entonces, proporcionar acceso a entornos ricos en naturaleza puede ser, por lo tanto, otra forma efectiva de ayudar a los niños a experimentar la relajación.

Bibliografía

- Albright, C. R., and J. B. Ashbrook. 2001. *Where God Lives in the Human Brain*. Naperville, IL: Sourcebooks.
- Alkema, K., Linton, J. M., & Davies, R. (2008). A study of the relationship between self-care, compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout among hospice professionals. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 4(2), 101- 119. doi:10.1080/1552425080235934.
- Allen, N. B., Blashki, G., & Gullone, E. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(4), 285– 294.
- Antelo, Estanislao (2005). “La pedagogía y la época”. En: Serra, Silvia (coord.) *La pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arendt, Hannah (1996). “La crisis en la educación”. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona:Península.
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143 [doi:10.1093/clipsy.bpg015].
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L., and Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *J. Evid. Based Complementary Altern. Med.* 13, 34–45. doi: 10.1177/1533210107311624
- Berryman, J. W. 1991. *Godly Play: An Imaginative Approach to Religious Education*. Minneapolis, MN: Augsburg.
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., and Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: a randomized clinical trial. *J. Consult. Clin. Psychol.* 77, 855–866. doi: 10.1037/a0016241
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230–241.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230–241.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clin. Psychol. Sci. Pract.* 11, 230–241. doi: 10.1093/clipsy.bph077
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Black, D. Randima, F. (2013, June). *Mindfulness Training and Classroom Behavior Among Lower-Income and Ethnic Minority Elementary School Children*. Springer, New York.
- Black, D. S., Milam, J., & Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124(3), 532–541.
- Black, David, and S. Fernando. "Mindfulness Training and Classroom Behavior Among Lower-Income and Ethnic Minority Elementary School Children." *Journal of Child and Family Studies* 23.7 (2014): 1242-246. Web.

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and also belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647–663.
- Bluth, K., & Wahler, R. (2011). Parenting preschoolers: Can mindfulness help? *Mindfulness*, 2(4), 282-285.
- Boccia, M., L. Piccardi, and P. Guariglia (2015). “The Meditative Mind: A Comprehensive Meta-analysis of MRI Studies.” *BioMed Research International*, 11 p., Article ID 419808, doi: 10.1155/2015/419808.
- Boyatzis, C. J., and B. T. Newman. 2004. “How Shall We Study Children’s Spirituality?” In *Children’s Spirituality: Christian Perspectives, Research and Applications*, edited by D. Ratcliff, 166–183. Eugene, OR: Cascade.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. L., & Gomby, D. (2005, March). Promoting children’s social and emotional development through preschool education (Preschool Policy Brief). New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 35–46.
- Brown, Andrew, and Paul Dowling. “Doing Research/ Reading Research: A Mode of Interrogation for Education.” *Taylor & Francis Group*, 1998.
- Brown, Candy Gunther. "Christian Yoga: Something New Under the Sun/Son?" 87.3 (2018): 659-83. Web.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Brown, K. W., and Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *J. Pers. Soc. Psychol.* 84, 822–848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 19–30.
- Burg, J. M., Wolf, O. T., & Michalak, J. (2012). Mindfulness as self-regulated attention: Associations with heart rate variability. *Swiss Journal of Psychology*, 71(3), 135-139.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International Universities Press.
- Burke, C. 2014. An Exploration of the Effects of Mindfulness Training and Practice in Association with Enhanced Wellbeing for Children and Adolescents. *Wellbeing*. 6(1), 1–44. doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell039
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field. *J. Child Fam. Stud.* 19, 133–144. doi: 10.1007/s10826-009-9282-x
- Buttle, H. (2015). “Measuring a Journey without Goal: Meditation, Spirituality, and Physiology.” *BioMed Research International* 2015, 8 p., Article ID 891671, doi: 10.1155/2015/891671.
- Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., Poe, M. D., & The NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 48(7), 791-800.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Campion, J., and S. Rocco. 2009. “Minding the Mind: The Effects and Potential of a School-Based Meditation Programme for Mental Health Promotion.” *Advances in School Mental Health Promotion* 2 (1): 47–55.

- Campion, J. 2011. "A Review of the Research on Meditation." *The Meditatio Journal: Education* 1 (1): 29–37.
- Caughy, M. O., Mills, B., Owen, M. T., & Hurst, J. R. (2013). Emergent self-regulation skills among very young ethnic minority children: A confirmatory factor model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 839–855. doi:10.1016/j.jecp.2013.07.017
- Cavalletti, S. 1979. *The Religious Potential of the Child*. New York: Paulist Press.
- Child Development Division. (2008). *California preschool learning foundations: Volume 1*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Clark, Cindy Dell. 2011. In *a Younger Voice: Doing Child-Centered Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Clinical Application." *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 13: 395–407.
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. (2007). Psychological stress and disease. *The Journal of the American Medical Association*, 298(14), 1685-1687.
- Coles, R. 1990. *The Spiritual Lives of Children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: Effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 7(805), 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2016.00805
- Crescentini, C., V. Capurso, S. Furlan, and F. Fabbro. 2016. "Mindfulness-oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-being." *Frontier in Psychology*. 7:805. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00805.
- Crescentini C, Capurso V, Furlan S and Fabbro F (2016) Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being. *Front. Psychol.* 7:805. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00805
- Cristiano Ecrescentini, Viviana Ecapurso, Samantha Efurlan, and Franco Efabbro. "Mindfulness-oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-being." *Frontiers in Psychology* 7 (2016): 805. Web.
- Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational Leadership*, 58(8), 12–17.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44, 2037-78.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., et al. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosom. Med.* 65, 564–570. doi: 10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3
- Davidson RJ, Kabat-Zinn J, Schumacher J, Rosenkranz M, Muller D, Santorelli SF, Urbanowski F, Harrington A, Bonus K, Sheridan JF *Psychosom Med.* 2003 Jul-Aug; 65(4):564-70.
- De Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350.
- de Souza, M., B. Hyde, and T. Kehoe. 2014. "An Investigation into the Effects of Meditation with Children in a Catholic Primary School." *International Journal of Children's Spirituality* 19 (3–4): 197–212.

- de Souza, M., B. Hyde, and T. Kehoe. 2014. "An Investigation into the Effects of Meditation with Children in a Catholic Primary School." *International Journal of Children's Spirituality* 19 (3–4): 197–212.
- de Souza, M. 2003. "Contemporary Influences on the Spirituality of Young People: Implications for Education." *International Journal of Children's Spirituality*. 8 (3): 269–279.
- de Souza, M. 2009. "Promoting Wholeness and Wellbeing in Education." In *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing Part 2*, edited by M. de Souza, L. Francis, J. O'Higgins-Norman, and D. Scott, 677–692. Dordrecht: Springer Academic.
- De Souza, Marian, Brendan Hyde, and Tanya Kehoe. "An Investigation into the Effects of Meditation with Children in a Catholic Primary School." *International Journal of Children's Spirituality* 19.3-4 (2014): 197-212. Web.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466–503). London, England: Oxford University Press.
- Didonna, F. (ed.). (2009). *Clinical Handbook of Mindfulness*. New York, NY: Springer.
- Dorantes, C. y Matus, G. (2007). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5, (9). Recuperado el {día, mes y año} de: <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/dorantes-matus-dewey.html>
- Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011;82:405–432.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Eisner, E. W. 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2003). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920.
- Fenwick, T (2010). *Actor-Network Theory in Education. Cap.3. A way to intervene , not a theory of what to thinks*. Routledge, Hoboken. ISBN 9780203849088.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J.,... Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70-95. doi: 10.1080/15377900903379125.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., et al. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *J. Appl. Sch. Psychol.* 26, 70–95. doi: 10.1080/15377900903379125
- Francis, Christina. "On-the-Spot Mindfulness Based Practices for Addressing Behavior Challenges among Preschoolers." University of San Francisco, 16 Sept. 2017.
- Freeman, L., ed. 2006. *Monastery without Walls: The Spiritual Letters of John Main*. Norwich: Canterbury Press.

- Garrison Institute. (2005). Contemplation and education: A survey of programs using contemplative techniques in K-12 educational settings: A mapping report. Garrison Institute. Garrison, NY. Retrieved from <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/researchRefContemplativeEdu.pdf>
- Gaspar de Matos, M., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social. (2015). Relatório do estudo HBSC 2014—A saúde dos adolescentes Portugueses em tempos de recessão. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL.
- Gilliam, W. S. (2005). Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Gioia, G. A., Espy, K. A., & Isquith, P. K. (2002). Behavior Rating Inventory of Executive Function—Preschool Version (BRIEF-P). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, L., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness- based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184-189.
- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., & Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in Psychology*, 7(590), 1-18. doi:10.3389/fpsyg.2016.00590
- Greenberg, M. T., and A. R. Harris. 2012. “Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research.” *Child Development Perspectives*. 6 (2): 161–166.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O’Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Hackman, D. A., Farah, M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 651-659. doi:10.1038/nrn2897.
- Hạnh Nhất. *The Heart of the Buddha's Teaching: Transforming Suffering into Peace, Joy and Liberation*. Rider, 1999.
- Hay, D., and R. Nye. 1998. *The Spirit of the Child* London: Fount Paperbacks. Rev. ed. London: Jessica Kingsley.
- Hay, D., and R. Nye. 1998. *The Spirit of the Child* London: Fount Paperbacks. Rev. ed. London: Jessica Kingsley.
- Hay, David, and Rebecca Nye. 1998. *The Spirit of the Child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35, 31–35, 47.
- Hennelly, S. 2011. “The Immediate and Sustained Effects of the B Mindfulness Programme on Adolescents’ Social and Emotional Well-being and Academic Functioning.” Oxford: Master of Research in Psychology, Oxford Brookes University
- Hinds, E., Jones, L. B., Gau, J. M., Forrester, K. K., & Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, 52(3), 284-297. doi:10.1002/pits.21821.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., et al. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191, 36–42.

- Hölzel, B. K., J. Carmody, M. Vangel, C. Congleton, S. M. Yerramsetti, T. Gard, and S. W. Lazar. 2011. "Mindfulness Practice Leads to Increases in Regional Brain Gray Matter Density." *Psychiatry Research: Neuroimaging* 191: 36–43.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., and Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspect. Psychol. Sci.* 6, 537–559. doi: 10.1177/1745691611419671
- Howes, C., & Hamilton, C. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 15-32.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233-25.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3- 10.
- Jennings, Patricia A. *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. W.W. Norton & Company, 2011.
- Kabat Zin, J. (2004). *Vivir con Plenitud la Crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: The Program of the Stress Reduction Clinic at the University of Massachusetts Medical Center*. New York, NY: Dell.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness meditation for everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation Everyday Life*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. 1990. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York: Dell.
- Kabat-Zinn, J. 2003. "Mindfulness-based Interventions in Context: Past, Present and Future." *Clinical Psychology: Science and Practice* 10 (2): 144–156.
- Karen L. Thierry, Heather L. Bryant, Sandra Speegle Nobles & Karen S. Norris (2016) Two-Year Impact of a Mindfulness-Based Program on Preschoolers' Self-Regulation and Academic Performance, *Early Education and Development*, 27:6, 805-821, DOI: 10.1080/10409289.2016.1141616
- Keating, Noel. "Children's Spirituality and the Practice of Meditation in Irish Primary Schools." *International Journal of Children's Spirituality: Spirituality and the Whole Child: Interdisciplinary Approaches* 22.1 (2017): 49-71. Web.
- Kerr, C. 2010. *Benefits of Meditation for Children*. Accessed November 7, 2011. <http://www.mumzine.com/2010/06/02/benefits-of-meditation-for-children/>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593.

- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- Lee, J., Semple, R. J., Rosa, D., and Miller, L. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children: results of a pilot study. *J. Cogn. Psychother.* 22, 15–28. doi:10.1891/0889.8391.22.1.15
- Lutz, A., J. D. Dunne, and R. J. Davidson. 2007. "Meditation and the Neuroscience of Consciousness." In *Cambridge Handbook of Consciousness*, edited by P. Zelazo, M. Moscovitch, and E. Thompson, 497–549. Cambridge. Accessed April 26, 2013. [http:// brainimaging.waisman.wisc.edu/~lutz/PDF.html](http://brainimaging.waisman.wisc.edu/~lutz/PDF.html)
- Mascaro, J. S. 2011. "A Longitudinal Investigation of Empathic Behavior and Neural Activity and their Modulation by Compassion Meditation." PhD Dissertation. Accessed April 26, 2013. <https://etd.library.emory.edu/view/record/pid/emory:b3nm0>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (133), 29–44.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490. doi:10.1016/j.ecresq.2006.09.003.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., & Bradley, R. T. (2006). *The coherent heart: Heart-brain interactions, psychophysiological coherence and the emergence of system-wide order* [Monograph]. Boulder Creek, CA: HeartMath Research Center, Institute of HeartMath.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., . . . Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi:10.1007/s12671-012- 0094-5
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 108(7), 2693–2698. doi:10.1073/pnas.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.
- Montgomery, D. E., & Koeltzow, T. E. (2010). A review of the day–night task: The Stroop paradigm and interference control in young children. *Developmental Review*, 30(3), 308- 330.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). Washington, DC: American Psychological Association.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125.
- Napoli, M., Krech, P. R., and Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: the attention academy. *J. Appl. Sch. Psychol.* 21, 99–125. doi: 10.1300/J370v21n01_05

- Neff, K. D., & Costigan, A. P. (2014). Self-compassion, wellbeing, and happiness. *Psychologie in Österreich*, 114-117.
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2013). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In M. Robinson, B. Meier, & B. Ostafin. (Eds.). *Mindfulness and self-regulation*. New York, NY: Springer.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2012). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2014). Center for mindful self-compassion. Retrieved from <http://www.centerformsc.org/>
- Neff, K. D., & McGeehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hseih, Y. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 267-285.
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. doi:10.1080/15298860309027.
- Neff, K. D. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9, 27-37.
- Nelson, C. A. (2000). Neural plasticity and human development: The role of early experience in sculpting memory systems. *Developmental Science*, 3:2, 115-136.
- Newberg, A., and M. R. Waldman. 2006. *Why We Believe What We Believe*. New York: Free Press.
- Newberg, A., E. D'Aquili, and V. Rause. 2001. *Why God Won't Go Away*. New York: Ballantine Books.
- New Freedom Commission on Mental Health. (2003). *Achieving the promise: Transforming mental health care in America* (Publication No. SMA-03-3832). Rockville, MD: US Department of Health and Human Services.
- Nixon, Elizabeth. 2013. Ethics of Oral Interviews with Children. In *Ethics for Graduate Researchers: A Cross-Disciplinary Approach*. Edited by Cathriona Russell, Linda Hogan and Maureen Junker-Kenny. London: Elsevier, pp. 183-200.
- Noel Keating. "How Children Describe the Fruits of Meditation." *Religions* 8.12 (2017): 261. Web.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13-27.
- Pebst, Christian. "Capítulo 1: La Escuela Como Contexto Social De Tavernier." *Bienestar, Emociones y Aprendizajes*, Aique Educación, 2018.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.

- Powell, D., Fixen, D., & Dunlop, G. (2003). Pathways to service utilization: A synthesis of evidence relevant to young children with challenging behavior. Tampa, FL: University of South Florida: Center for Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
- Qi, C., & Kaiser, A. (2003) Behavior problems of preschool children from low-income families: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 188–216.
- Quartino, Yennyfer (2018) “Escuela De Uruguay Enseña Meditación a Los Niños Para Hacer Frente a La Violencia y Al Bullying.” *LaGranEpoca*, es.theepochtimes.com/escuela-de-uruguay-ensena-meditacion-a-los-ninos-para-hacer-frente-a-la-violencia-y-al-bullying_83060.html.
- Raver, C. & Knitzer, J. (2002). Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three-and four- year old children. New York, NY: National Center for Children in Poverty.
- Reboratti, Carlos, and Castro Hortensia (1999) “ Estado De La Cuestión y Análisis Crítico De Textos: Guía Para Su Elaboración.” *FFyL UBA*.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers’ professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167–173.
- Saltzman, A., and Goldin, P. (2008). “Mindfulness Based Stress Reduction for School-Age Children,” in *Acceptance and Mindfulness Interventions for Children Adolescents and Families*, eds S. C. Hayes and L. A. Greco (Oakland, CA: Context Press/New Harbinger), 139–161.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & 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, 52–66.
- Semple, R. J., & Burke, C. A. (2012). Mindfulness-based treatment for children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4th ed., pp. 411–426). New York, NY: Guilford Press.
- Semple, R. J., & Lee, J. (2011). *Mindfulness-based cognitive therapy for anxious children: A manual for treating childhood anxiety*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 218–229.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., and Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *J. Child Fam. Stud.* 19, 218–229. doi: 10.1007/s10826-009-9301-y
- Semple, R. J., Reid, E. F., and Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: an open trial of mindfulness training for anxious children. *J. Cogn. Psychother.* 19, 379–392. doi: 10.1891/jcop.2005.19.4.379
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.
- Siegel, D. 2007. *The Mindful Brain. Reflection and Attunement in the Cultivation of Well Being*. New York: W.W. Norton.

- Smith, Douglass, and Justin Whitaker. "Reading the Buddha as a Philosopher." *Philosophy East & West* 66.2 (2016): 515-38. Web.
- Tang, Y. Y., Yang, L., Leve, L. D., & 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, 361–366.
- Tenti Fanfani, E (2005).: *La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Thompson, M., and J. Gauntlett-Gilbert. 2008. "Mindfulness with Children and Adolescents: Effective Clinical Application." *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 13: 395–407.
- Thompson, Miles & Gauntlett-Gilbert, Jeremy. (2008). *Mindfulness with Children and Adolescents: Effective Clinical Application*. *Clinical child psychology and psychiatry*. 13. 395-407. 10.1177/1359104508090603.
- Torres, R. (2019). The impact of a mindfulness program on preschool children's self-regulation and prosocial skills. UCLA. ProQuest ID: Torres_ucla_0031N_17962. Merritt ID: ark:/13030/m5062f0k. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/6hz1n558>
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1007- 1021. doi:10.1037/0022-3514.79.6.1007.
- Tzu, Lao., Boyang Li, Dan Lao Tan, and E-libro, Corp. *El Tao De La Gracia Lao Tzu*. 2a ed. Santiago De Chile: Cuatro Vientos, 2008. Web.
- U.S Department of Education Office for Civil Rights. (2014). Data snapshot: Early childhood education. Suspension policies in early childhood settings. Retrieved from <https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/school-discipline/policy-statement-ece-expulsions-suspensions.pdf>
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3): 247-272.
- Wilson, Ruth. "<https://www.childcareexchange.com/Article-Shares/254-Wilson/>." ExchangePress.com, July 2020
- Wright, S. 2011. "Meaning, Mediation and Mythology." In *Exploring Children's Creative Narratives*, edited by D. Faulkner and E. Coates, 157–176. London: Routledge.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., and Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: a meta-analysis. *Mindfulness* 6, 290–302. doi: 10.1007/s12671-013-0260-4