

Irene Delgado Suárez

"Desaprendiendo" Programa de
mindfulness y compasión para el
cultivo de la noviolencia en
Educación Secundaria Obligatoria:
un estudio controlado aleatorizado

Director/es

García Campayo, José Javier
López del Hoyo, Yolanda

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

"DESAPRENDIENDO" PROGRAMA DE
MINDFULNESS Y COMPASIÓN PARA EL CULTIVO
DE LA NOVIOLENCIA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN ESTUDIO
CONTROLADO ALEATORIZADO

Autor

Irene Delgado Suárez

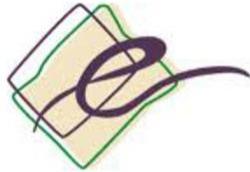
Director/es

García Campayo, José Javier
López del Hoyo, Yolanda

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

2020

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

“DESAPRENDIENDO”

**PROGRAMA DE MINDFULNESS Y COMPASIÓN
PARA EL CULTIVO DE LA NOVIOLENCIA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:
UN ESTUDIO CONTROLADO ALEATORIZADO**

TESIS DOCTORAL

IRENE DELGADO SUÁREZ



Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral

Desaprendiendo

Programa de mindfulness y compasión para el cultivo de la noviolencia en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio controlado aleatorizado

Director/a

José Javier García Campayo
Yolanda López del Hoyo

Autora

Irene Delgado Suárez

Facultad de Educación

2019/2020



Universidad
Zaragoza

DR. JOSÉ JAVIER GARCÍA CAMPAYO

Profesor Asociado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Zaragoza

CERTIFICA:

Que la investigación que se expone en la Memoria:

“DESAPRENDIENDO”
PROGRAMA DE MINDFULNESS Y COMPASIÓN PARA EL CULTIVO DE LA
NOVIOLENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN ESTUDIO
CONTROLADO ALEATORIZADO

presentada por la doctoranda **Irene Delgado Suárez**, para aspirar al grado de Doctora por la Universidad de Zaragoza, ha sido realizada bajo mi dirección en todas las etapas, reflejando con toda fidelidad los resultados obtenidos. Tras haber revisado esta Memoria, la encuentro conforme para ser presentada, defendida en acto público y juzgada por el Tribunal que al efecto se designe.

Lo que firmo en Zaragoza, a 31 de mayo de 2020

Fdo. Dr. Javier García Campayo



Universidad
Zaragoza

DRA. YOLANDA LÓPEZ DEL HOYO

Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza

CERTIFICA:

Que la investigación que se expone en la Memoria:

“DESAPRENDIENDO”
PROGRAMA DE MINDFULNESS Y COMPASIÓN PARA EL CULTIVO DE LA
NOVIOLENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN ESTUDIO
CONTROLADO ALEATORIZADO

presentada por la doctoranda **Irene Delgado Suárez**, para aspirar al grado de Doctora por la Universidad de Zaragoza, ha sido realizada bajo mi dirección en todas las etapas, reflejando con toda fidelidad los resultados obtenidos. Tras haber revisado esta Memoria, la encuentro conforme para ser presentada, defendida en acto público y juzgada por el Tribunal que al efecto se designe.

Lo que firmo en Zaragoza, a 31 de mayo de 2020

Fdo. Dra. Yolanda López del Hoyo

El mundo no es, el mundo *está siendo*

Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

Comienzo adoptando una postura estable, pero cómoda. Recoloco un poco la posición de mis hombros, apoyo bien las plantas de los pies en el suelo. Me muevo hacia el borde de la silla para que mi espalda esté recta. Cierro los ojos y noto cómo se apoya, sin ejercer presión, un párpado sobre el otro. Llevo mi atención a la respiración y dejo que descanse por un momento en su vaivén natural. Marta Modrego me enseñó una práctica que realizo con frecuencia. Extiendo la mano derecha, con la palma hacia arriba, y con el dedo índice de la otra mano comienzo a recorrer, desde la base del pulgar, cada dedo de mi mano. Dejo que mi respiración me vaya guiando, y acompaso el movimiento de mi dedo índice de modo que subo hasta la punta del pulgar en mi inspiración, y desciendo en mi espiración. Repito el proceso con los cinco dedos y, una vez llego al otro extremo de la mano, deshago el camino, consciente de las sensaciones que se producen en esta zona tan sensible de la piel.

En la segunda parte de la práctica, llevo la mano al pecho, atenta a todos los movimientos que son necesarios para dejar mi palma apoyada a la altura del corazón. Noto el contacto de la mano con la piel, los movimientos de la respiración en esta parte del cuerpo y, por cada dedo de mi mano, encuentro una cosa por la que me siento agradecida.

Al llegar a esta parte, hoy he pensado que cinco son pocas. Mi mente se ha ido enganchada a la idea de que alguien quedase fuera de estas líneas y a la sensación de vergüenza por escribirlas, y... Me he dado cuenta, he cogido de la mano a mi atención, como si de un niño pequeño se tratase, y la he traído de vuelta al contacto de la palma de mi mano con mi piel.

Manteniéndome consciente de mi respiración, y de la sensación de calidez producida por la mano en el pecho, me he dispuesto a observar, como sentada en un patio de butacas, qué aparecía en el escenario de mi mente.

He visto la llegada de un email a mi bandeja de entrada: "apoyo total". Un estilo directo y sincero que todos podemos relacionar con Javier. He pensado que esa carga de confianza y energía ha sido el motor de tantas experiencias de aprendizaje en estos años. Aparece también en mi mente la Facultad de Trabajo Social, donde los ánimos y los consejos de Yolanda, tantas veces, me han podido orientar y tranquilizar. Comienzo a reflexionar sobre que ojalá la confianza y la energía, la orientación y la calma, que encarnan mis directores, puedan quedar plasmadas en estas páginas, y en que ojalá también pueda hacerlas parte de mí en mi futuro como docente e investigadora...Pero no te vayas tan lejos, atención. Antes de volver a mi respiración, pronuncio internamente: Javier y Yolanda, gracias.

Devuelvo mi atención a la respiración. Al inspirar soy consciente de que estoy inspirando, y al espirar soy consciente de que estoy espirando... Me mantengo unos instantes y vuelvo a sentarme en mi butaca a observar.

Aparece en mi mente un pasillo blanco y estrecho, lleno de puertas a ambos lados, que por la forma de su ventana parecen camarotes de barco. Es lo que pensé, con mis compañeras de clase, la primera vez que los crucé en la Facultad de Educación. Pienso en cómo Ana, mi tutora, nos invitaba a indagar en formas de investigación que pusieran en valor la sensibilidad, la reflexividad y la utilidad, y mi mente se aleja un momento pensando en que no he sabido dar respuesta a muchas preguntas. Pienso en Silvia y en cómo ha sido un ejemplo de fuerza que siempre procuro imitar, y en Julieta y su amabilidad y cercanía al acogerme en Cambridge. Aparecen en mi mente Alicia, Manolita, Jorge, Esteban, Quique, Giovanna, Sandra, Isabel, Magalí... profesores, profesoras, compañeros y compañeras que

han aportado algo esencial a mi proceso de aprendizaje en cualquier etapa del mismo... Inspiro y, en la espiración, vuelvo a pronunciar internamente: gracias.

Percibo cómo el aire entra y sale por mis fosas nasales. Descubro que al inspirar es más frío y seco, y al espirar es más cálido y húmedo. Noto los ligeros movimientos de las aletas de mi nariz conforme este entra y sale. Me quedo unos instantes reposando en estas sensaciones y, poco a poco, vuelvo a observar.

Nos veo a María y a mí, cruzando en noviembre el Puente de La Almozara muertas de risa y de frío, yendo a uno de los centros en los que realizamos el programa. O perdidas intentando llegar a otro, o repasando las sesiones en un banco a la puerta del instituto. Irremediablemente mi mente se va a pensar en todas las personas que me han acompañado en el trabajo en los centros. En Paco y Pilar, en Paquita y Jorge, que creyeron en la idea de “desaprendiendo” y se involucraron en esta tesis con ternura y dedicación. Porque quién me iba a decir, Jorge, hace diez años... Pero mente, ven, vuelve aquí. Y gracias a todos los profesores y profesoras que tantas horas de clase nos han cedido, y los que han participado en las formaciones, y a los que nos han recibido por la mañana en los centros preguntando “si los chavales ya se centran”. Y a *los chavales* en cuestión, por ayudarme a desaprender mis certezas con la pasión que solo permite la adolescencia. Pero no te aceleres, atención... vuelve a casa.

Inspiro, espiro, y trato de percibir las sensaciones más sutiles producidas por el aire al entrar y salir por mi nariz. Descanso en el fluir natural de mi respiración y, al poco tiempo, aparece en mi mente una mañana de mi primera semana en el equipo, en la que, agobiada por la novedad, salía de Arrabal acelerada y nerviosa. Bajó detrás Marta Puebla, buscando (y, siempre, encontrando), la forma de ayudar a resolver los problemas, de la índole que sean, de las personas del equipo. Esa tarde fui a una sesión de Marta Modrego en un colegio, e hice por primera vez la meditación para niños de “la tortuga”. Conecté con la idea

de “volver a casa” y ambas cosas, ese día, me hicieron afrontar de otra manera la etapa que comenzaba. Pienso también en Alberto y en cómo logra siempre hacernos sentir mejor, y en cómo junto con Alicia y Jesús me han ayudado tanto en mis peleas con SPSS. A los minutos, me doy cuenta de que llevo un buen rato saltando de un recuerdo a otro sin orden ni concierto, repasando momentos con Marta Modrego, Alicia, Mayte, Alberto, Paola, Luis, María, Dani, Marta Puebla, Héctor, Alba, Nazaré, David... y, antes de devolver mi atención a la respiración, pienso que soy afortunada por formar parte de este equipo.

Un hormigueo en la planta del pie comienza a producirme cierta sensación de incomodidad. Ante el primer impulso de cambiar de postura, observo con curiosidad la sensación, que poco a poco desaparece. Me queda un último dedo y lo muevo levemente para percibir el contacto de la yema con la camiseta. Dejo que mi atención vuelva a posarse en el fluir natural de la respiración...

Veo a Gabi en el salón, sentado con una regla, un lápiz, folios y rotuladores, haciéndome un calendario con los días que me quedan para terminar la tesis. Mi mente recuerda su forma única de apoyarme y mi cuerpo recuerda cómo descansa en sus abrazos. Noto el contacto de la palma de mi mano en el pecho y siento cómo la calidez se expande. Conecto con el amor de mis padres y Celia y, como siempre, acabo llegando a la incondicionalidad de mi abuela. Se me llena el pecho de una energía que siento que es la que mueve el mundo.

Me quedo en esa sensación, y visualizo cómo el amor de mis padres, mi hermano, mi hermana y mi abuela crece en mi pecho, se expande por todo mi cuerpo. Inspiro, y en la espiración noto cómo traspasa la barrera de mi piel. Una energía cálida llena mi casa. Inspiro, y al espirar deseo que esa energía llegue a mis seres queridos, a mi familia paterna y materna, a Cristian, Jaione, Solange, Nieves, Clara, Cristina, Mapi, Raquel, Anamari, Alejandro, Luisa, Checho... Inspiro, y al espirar deseo que esa energía llegue también a

todas las personas que no conozco, pero han sido indispensables para que todo sucediera como lo ha hecho. Inspiro y percibo todo lo que nos une, espiro y les envío mi deseo de que estén bien. Finalmente, inspiro, y al espirar deseo que esa energía que me llena llegue también a las personas con las que en estos años he tenido alguna dificultad. Inspiro y conecto con nuestra humanidad compartida, espiro y trato de extender también a ellas mi agradecimiento y mi deseo de que estén bien.

Poco a poco, vuelvo a tomar conciencia del espacio en el que me encuentro, escucho los pájaros de mi vecino que siempre cantan al amanecer, realizo un par de respiraciones más profundas que me ayudan a salir de la práctica, comienzo a mover los dedos de las manos, de los pies... y, antes de abrir los ojos, pienso que ojalá haya sido capaz de transmitir mi gratitud a todas las personas que, cada día, me cuidan, me ayudan y me quieren.

La presente tesis doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España a través del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en el Subprograma de Formación de Profesorado Universitario, FPU, con el contrato predoctoral FPU16/03565.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	xxv
ÍNDICE DE FIGURAS	xxvii
GLOSARIO DE SIGLAS	xxxii
RESUMEN.....	xxxvi
ABSTRACT.....	xxxviii
CAPÍTULO 1: MINDFULNESS Y EDUCACIÓN	42
1.1. Origen y evolución histórica de mindfulness	42
__ 1.1.1. <i>Perspectiva social, ética y filosófica</i>	42
__ 1.1.2. <i>Perspectiva terminológica</i>	47
1.2. Definición de mindfulness.....	50
__ 1.2.1. <i>Principales definiciones de mindfulness</i>	50
__ 1.2.2. <i>Consecuencias de la ambigüedad semántica</i>	53
1.3. Mecanismos de acción de mindfulness	59
1.4. Eficacia de mindfulness en la infancia y la adolescencia	63
1.5. Potencial y perspectivas en la introducción de mindfulness en educación.....	70
1.6. Protocolos e intervenciones basadas en mindfulness.....	74
__ 1.6.1. <i>Cuestiones generales e intervenciones principales con población adulta</i> ...	74
__ 1.6.2. <i>Cuestiones metodológicas en la adaptación a población adolescente</i>	80
__ 1.6.3. <i>Principales programas para la adolescencia</i>	83
1.7. Mindfulness en el marco de la legislación educativa.....	91
CAPÍTULO 2: COMPASIÓN Y EDUCACIÓN	94
2.1. Conceptualización de compasión	94
__ 2.1.1. <i>Perspectiva histórica: interpretación oriental e interpretación occidental</i>	94
__ 2.1.2. <i>Definición, componentes y mecanismos de acción de la compasión</i>	99
__ 2.1.3. <i>Constructos relacionados: bondad amorosa, empatía y altruismo</i>	107
__ 2.1.4. <i>La autocompasión</i>	111
2.2. Eficacia de la compasión	113
2.3. Intervenciones Basadas en Compasión.....	118
__ 2.3.1. <i>Programas para población adulta</i>	118
__ 2.3.2. <i>Programas de compasión para población adolescente</i>	126

CAPÍTULO 3. NOVIOLENCIA Y EDUCACIÓN	133
3.1. Conceptualización de no violencia.....	133
<u>3.1.1. Paz y violencia.....</u>	133
<u>3.1.2. No violencia, no-violencia y no violencia.....</u>	136
<u>3.1.3. Tipología de la violencia</u>	140
<u>3.1.4. Estructura de la violencia.....</u>	145
3.2. Creencias, componentes y corrientes.....	148
<u>3.2.1. Mitos y falsas creencias sobre no violencia</u>	148
<u>3.2.2. Componentes de la no violencia.....</u>	150
<u>3.2.3. Principales corrientes y perspectivas.....</u>	152
3.3. La no violencia en el contexto educativo	158
<u>3.3.1. Demarcación conceptual</u>	158
<u>3.3.2. Pedagogías relacionadas</u>	162
<u>3.3.3. La no violencia como cultura pedagógica</u>	173
<u>3.3.4. Iniciativas y programas educativos de no violencia.....</u>	176
3.4. Eficacia de mindfulness y compasión en relación a la violencia en la adolescencia.....	187
3.5. La no violencia en el marco de la legislación educativa.....	193
CAPÍTULO 4. CONVERGENCIA DE MINDFULNESS, COMPASIÓN Y NOVIOLENCIA	202
4.1. La verdadera naturaleza.....	202
4.2. La vocación de reducir el sufrimiento.....	204
4.3. La búsqueda de la verdad	205
4.4. La humanidad compartida	209
4.5. La atención frente al hábito	210
4.6. La superación de la dualidad entre yo y el mundo	212
4.7. La comunicación consciente.....	215
4.8. La educación como acto de amor.....	217
CAPÍTULO 5: JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS	224
5.1. Justificación.....	224
5.2. Objetivos	228
<u>5.2.1. Objetivo general</u>	228
<u>5.2.2. Objetivos específicos.....</u>	229
5.3. Hipótesis	230

CAPÍTULO 6: MÉTODO.....	231
6.1. Reclutamiento y selección de la muestra.....	231
6.2. Tamaño muestral y contexto de la muestra	234
6.3. Diseño	235
6.4. Condiciones experimentales.....	236
<u>6.4.1. Grupo experimental</u>	236
<u>6.4.2. Grupo control</u>	260
6.6. Variables e instrumentos de medida.....	264
<u>6.6.1. Medida de Mindfulness para la Infancia y la Adolescencia, CAMM</u>	264
<u>6.6.2. Escala de autocompasión, SCS</u>	265
<u>6.6.3. Escala de actitudes ante la agresión social, EAAS</u>	266
<u>6.6.4. Modificaciones derivadas de la crisis del Covid-19</u>	267
6.7. Aspectos éticos	267
<u>6.7.1. En relación al estudio controlado aleatorizado</u>	267
<u>6.7.2. En relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje</u>	268
6.8. Análisis estadístico	270
CAPÍTULO 7: RESULTADOS.....	272
7.1. Flujo de participantes	272
7.2. Características sociodemográficas	274
7.3. Eficacia intragrupo.....	275
7.4. Eficacia intergrupo.....	278
<u>7.4.1. Resultado principal: actitudes ante la agresión social</u>	278
<u>7.3.2. Resultados secundarios: mindfulness y autocompasión</u>	281
CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN.....	287
8.1. En relación a las hipótesis del estudio	287
<u>8.1.1. Hipótesis 1: cambios en las actitudes frente a la agresión social</u>	287
<u>8.1.2. Hipótesis 2: aumento en los niveles de mindfulness</u>	294
<u>8.1.3. Hipótesis 3: aumento en los niveles de autocompasión</u>	304
8.2. En relación a la investigación	308
<u>8.2.1. Fortalezas</u>	308
<u>8.2.2. Limitaciones</u>	311
<u>8.2.3. Prospectiva</u>	315
8.3. Consideraciones pedagógicas	320
8.4. Recomendaciones para futuros estudios de investigación.....	323

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES	325
CHAPTER 9: CONCLUSIONS	329
REFERENCIAS	333
LEGISLACIÓN EDUCATIVA	384
ANEXOS	387
Anexo I: Infografía utilizada para el reclutamiento de la muestra.....	388
Anexo II: Hoja de información y consentimiento informado	392
Anexo III: Programa experimental desarrollado por sesiones	396
SESIÓN 1. <i>Modo ser.</i>	396
SESIÓN 2. <i>Hola, gracias y adiós.</i>	402
SESIÓN 3. <i>No soy mi personaje.</i>	408
SESIÓN 5. <i>Desaprender la violencia.</i>	426
SESIÓN 6. <i>Aprender la compasión.</i>	431
SESIÓN 7. <i>No somos, intersomos.</i>	438
SESIÓN 8. <i>Hoy es siempre todavía.</i>	446
Anexo IV: plantilla para la realización de las narrativas personales	451

ÍNDICE DE TABLAS

PARTE I: REFERENTES TEÓRICOS

Tabla 1. Evolución de la utilización del término mindfulness en el contexto anglosajón.....	49
Tabla 2. Definiciones de mindfulness	51
Tabla 3. Consecuencias de la ambigüedad semántica de mindfulness	59
Tabla 4. Modelos explicativos y mecanismos de acción de mindfulness	62
Tabla 5. Estudios sobre mindfulness en adolescentes en el contexto escolar	66
Tabla 6. Protocolos de mindfulness con población adulta	75
Tabla 7. Diferencias principales entre MBSR y MBSR-T.....	85
Tabla 8. MBCT adaptado a adolescentes y familias.....	86
Tabla 9. La compasión en la filosofía occidental.....	96
Tabla 10. Definiciones de compasión	99
Tabla 11. Mecanismos de acción de la compasión	103
Tabla 12. Contenidos por sesiones de CBCT	123
Tabla 13. Contenidos por sesiones de CCT	124
Tabla 14. Contenidos del programa <i>Making Friends with Yourself</i>	128
Tabla 15. Ámbitos de acción de no violencia, no-violencia y noviolencia.....	139
Tabla 16. Ámbitos de acción de la noviolencia	139
Tabla 17. Mitos sobre la noviolencia.....	149
Tabla 18. Noviolencia de principios y noviolencia pragmática	157
Tabla 19. Programas e iniciativas contra la violencia escolar en la década de los noventa	180
Tabla 20. Objetivos del programa Caminos hacia la Paz	186

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Tabla 21. Cultivo de virtudes y cualidades en el programa experimental.....	240
Tabla 22. Programa experimental “Desaprendiendo”	256
Tabla 23. Programa control “Aprender a relajarse y gestionar el tiempo”	261
Tabla 24. Características sociodemográficas basales de la muestra total	274
Tabla 25. Estadísticos descriptivos para el resultado principal y los resultados secundarios	275
Tabla 26. Evolución intragrupo experimental para resultados primarios y secundarios.....	276
Tabla 27. Evolución intragrupo control para los resultados primarios y secundarios.....	277
Tabla 28. Análisis pre-post de los niveles de EAAS	278
Tabla 29. Seguimiento a seis meses de los niveles de EAAS	279
Tabla 30. Análisis pre-post y pre-seguimiento en las variables secundarias.....	282

ÍNDICE DE FIGURAS

PARTE I: REFERENTES TEÓRICOS

Figura 1. Evolución de mindfulness	44
Figura 2. Elementos de la atención plena.....	52
Figura 3. Temas principales en las definiciones de mindfulness	55
Figura 4. Enfoque mixto en la enseñanza de mindfulness	71
Figura 5. Objetivos de las diferentes intervenciones de mindfulness en educación	72
Figura 6. Fundamentación pedagógica para la introducción de mindfulness en educación	73
Figura 7. Corrientes de mindfulness en contextos educativos.....	74
Figura 8. Criterios básicos de calidad de una intervención basada en mindfulness	78
Figura 9. Principios pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de IBM.....	81
Figura 10. Conceptos relacionados con la compasión en diferentes tradiciones espirituales.....	94
Figura 11. Dimensiones de la compasión según el modelo de Neff.....	101
Figura 12. Modelo RAIN, versión original y versión revisada.....	102
Figura 13. Desarrollo de la empatía, compasión y comportamiento altruista a través de meditación	105
Figura 14. Proceso de adquisición de habilidades en el entrenamiento en compasión.....	106
Figura 15. Práctica de compasión y práctica de bondad amorosa.....	108
Figura 16. Modelo esquemático de dos respuestas empáticas ante el sufrimiento.....	110
Figura 17. Dimensiones de la autocompasión según el modelo de Neff.....	112
Figura 18. Progresión en el desarrollo de la compasión.....	119
Figura 19. Atributos necesarios para el desarrollo de la compasión según el modelo de Gilbert .	126
Figura 20. Conceptos ampliados de paz y violencia	135
Figura 21. Triángulo de la violencia	147
Figura 22. Etapas en el trabajo de reconectar	168
Figura 23. Árbol de las prácticas contemplativas	170
Figura 24. Esferas de acción en procesos educativos de reconciliación.....	172

Figura 25. Principios clave del OBPP para la actuación del adulto.....	178
Figura 26. Primeros informes nacionales sobre violencia escolar en España	179
Figura 27. Principales líneas de actuación de los programas desarrollados en los noventa	181
Figura 28. Fases del I Plan Integral contra el acoso escolar en la C.A. de Aragón	200
Figura 29. Pasos del proceso de “desaprender”	207
Figura 30. Aportes mutuos entre mindfulness y la comunicación noviolenta	216
Figura 31. Convergencia de mindfulness, compasión y noviolencia	220

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Figura 32. Ejemplos de adaptaciones realizadas a nivel terminológico	243
Figura 33. Etapas en el desarrollo de las sesiones del programa experimental.....	246
Figura 34. Esquema general por sesiones del programa “Desaprendiendo”	255
Figura 35. Temporalización del trabajo empírico.....	264
Figura 36. Enmarcación del ECA en un proceso personalizado a nivel de centro.....	268
Figura 37. Flujo de los participantes en el estudio	273
Figura 38. Evolución del resultado de EAAS en la subescala cognitiva en cada condición.....	279
Figura 39. Evolución del resultado de EAAS en la subescala afectiva en cada condición.....	280
Figura 40. Evolución del resultado de EAAS en la subescala comportamental en cada condición	281
Figura 41. Evolución del resultado de CAMM en cada una de las condiciones.....	283
Figura 42. Evolución del resultado de SCS Total en cada una de las condiciones	284
Figura 43. Evolución del resultado de Amabilidad y Humanidad Compartida en cada condición	285
Figura 44. Evolución del resultado de SCS-Mindfulness en cada una de las condiciones	285
Figura 45. Propuesta de una intervención de 8 semanas integrada en un proyecto de centro.....	323

ANEXOS

Figura 46. Sesión 1. Presentación del programa.	397
Figura 47. Sesión 1. R&D: presentación de “el discurso autobiográfico”.	397
Figura 48. Sesión 1. Estímulo para comentar la experiencia de la actividad de detección.	397
Figura 49. Sesión 1. Realización de la práctica de la uva pasa con lacasito.....	398

Figura 50. Sesión 1. Relación de teoría y práctica.	398
Figura 51. Sesión 1. Explicación de las tareas para casa.	398
Figura 52. Sesión 2. Detección: relato/juego “no te creas todo lo que piensas”	403
Figura 53. Sesión 2. Transición inicial. Práctica de los tres minutos.	403
Figura 54. Sesión 2. Características de los pensamientos	403
Figura 55. Sesión 2. Puente entre R&D y acción: formas de gestionar los pensamientos.....	404
Figura 56. Sesión 2. Cómo gestionar los pensamientos en la práctica.	404
Figura 57. Sesión 2. “Acción”: introducción a la práctica formal (con anclaje en la respiración). ..	404
Figura 58. Sesión 3. Detección: actividad “describete con diez adjetivos”	409
Figura 59. Sesión 3. Transición inicial: mindfulness en la respiración.	409
Figura 60. Sesión 3. Diálogo sobre los tipos de etiquetas que construyen “nuestro personaje”. ..	409
Figura 61. Sesión 3. R&D sobre las implicaciones de actuar en modo ser.	410
Figura 62. Sesión 3. R&D sobre el yo biográfico y el yo experiencia. Concepto de “mi personaje”	410
Figura 63. Sesión 3. Práctica de deconstrucción del personaje (visualización) y diálogo posterior.	410
Figura 64. Sesión 4. Transición consciente: “el espacio de la mente”.	417
Figura 65. Sesión 4. Parábola de los dos cántaros. Introducción de los conceptos dolor y sufrimiento.	417
Figura 66. Sesión 4. Introducción de la autocompasión.	417
Figura 67. Sesión 4. Explicación posterior a la práctica del afrontamiento compasivo.	418
Figura 68. Sesión 4. Transición consciente: el gesto compasivo breve.	418
Figura 69. Sesión 4. Tarea de la semana: escribir en casa la carta del amigo compasivo.	418
Figura 70. Sesión 5. Recordando conceptos al comienzo de la clase.	427
Figura 71. Sesión 5. Detección: teatro imagen.	427
Figura 72. Sesión 5. R&D: qué es y qué implica la noviolencia.	427
Figura 73. Sesión 5. Conceptualización de noviolencia: ahimsa y satyagraha.....	428
Figura 74. Sesión 5. Práctica final.	428

Figura 75. Sesión 6. Pequeñas acciones de no violencia.....	428
Figura 76. Sesión 6. Transición inicial.	432
Figura 77. Sesión 6. Meditación generativa “la silla”.	432
Figura 78. Sesión 6. Introducción del concepto de compasión.	432
Figura 79. Sesión 6. R&D sobre los hábitos en las relaciones interpersonales y sesgos implícitos	433
Figura 80. Sesión 6. Historia de Devadatta (la impermanencia, el perdón).....	433
Figura 81. Sesión 6. Explicación de las tareas para casa	433
Figura 82. Sesión 6. Transición consciente: práctica de atención a los sentidos.	439
Figura 83. Sesión 7. Fragmento del repaso inicial: mindfulness y compasión.....	439
Figura 84. Sesión 7. “Detección”: juego de la mano melódica	439
Figura 85. Sesión 7. Acción: práctica de la interdependencia	440
Figura 86. Sesión 7. R&D: la interdependencia	440
Figura 87. Sesión 7. Tareas: práctica informal – conciencia de la interdependencia (causas, condiciones, conexión).....	440
Figura 88. Sesión 8. Práctica inicial: mindfulness en la respiración.	447
Figura 89. Sesión 8. “Detección”: qué entendemos por “felicidad”.....	447
Figura 90. Sesión 8. “R&D”: modelo de felicidad occidental vs modelo de felicidad oriental.	447
Figura 91. Sesión 8. “Acción”: meditación de conectar con la felicidad.....	448
Figura 92. Sesión 8. Plantilla utilizada para la realización de las narrativas personales.....	448
Figura 93. Extracto de la sesión 8. R&D: parábola de la costurera.....	448

GLOSARIO DE SIGLAS

ABCT: *Attachment-Based Compassion Therapy* (Terapia de Compasión basada en Estilos de Apego)

ACMHE: *Association for Contemplative Mind in Higher Education* (Asociación para la Mente Contemplativa en Educación Superior)

AEMIND: Asociación Española de Mindfulness

BOE: Boletín Oficial del Estado

BOA: Boletín Oficial de Aragón

CAMM: *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (Escala de Mindfulness en la Infancia y la Adolescencia)

CBCT: *Cognitively Based Compassion Therapy* (Terapia de Compasión Basada en la Cognición)

CCT: *Compassion Cultivation Training* (Entrenamiento en Cultivo de la Compasión)

CFACT: *Compassion Focused Acceptance and Commitment Therapy* (Terapia de Aceptación y Compromiso focalizada en la Compasión)

CFT: *Compassion Focused Therapy* (Terapia Focalizada en la Compasión)

CINAHL: *Cumulative Index of Nursing and Allied Health* (Base de Datos de Enfermería y Profesionales Sanitarios Afines)

CIP: Confiar, Informar y Prevenir (programa contra el acoso escolar)

CMT: *Compassion-Mindfulness Training* (Entrenamiento en Compasión y Mindfulness)

CRD: Cuaderno de Recogida de Datos

ECA: Estudio Controlado Aleatorizado

ECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

EAAS: Escala de Actitudes ante la Agresión Social

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

IBM: Intervención Basada en Mindfulness

IPCRI: *Israeli and Palestinian Center for Research and Information* (Centro Israelí/Palestino de Investigación e Información)

KBM: *Kindness-Based Meditation* (Meditaciones Basadas en la Bondad/Amabilidad)

KIMS: *Kentucky Inventory of Mindfulness Skills* (Inventario de Habilidades de Mindfulness de Kentucky)

L2B: *Learning to Breath* (Programa “Aprender a Respirar”)

LKM: *Loving-Kindness Meditation* (Meditación de Bondad Amorosa)

MBCL: *Mindfulness-Based Compassionate Living* (Programa para Vivir Compasivamente basado en Mindfulness)

MBCP: *Mindfulness-Based Childbirth and Parenting* (Parto y Crianza Basados en Mindfulness)

MBCT: *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (Terapia Cognitiva basada en Mindfulness)

MB-EAT: *Mindfulness-Based Eating* (Programa de Alimentación basado en Mindfulness)

MBEC: *Mindfulness-Based Elder Care* (Cuidado de Ancianos/as basado en Mindfulness)

MBRP: *Mindfulness-Based Relapse Prevention* (Programa de Prevención de Recaídas basado en Mindfulness)

MBSR: *Mindfulness-Based Stress Reduction* (Programa de Reducción de Estrés basado en Mindfulness)

MBSR-T: *Mindfulness-Based Stress Reduction for Teenagers* (Programa de Reducción de Estrés basado en Mindfulness para Adolescentes)

MiSP: *Mindfulness in Schools Project* (Proyecto de Mindfulness en las Escuelas)

MSC: *Mindful-Self Compassion* (Programa de Mindfulness y Autocompasión)

MYRIAD: *My Resilience in Adolescence* (Programa de Desarrollo de la Resiliencia para Adolescentes)

OBPP: *Olweus Bullying Prevention Program* (Programa de Prevención del Acoso Escolar de Olweus)

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PBL: *Problem-Based Learning* (Aprendizaje Basado en Problemas)

PE: *Peace Education* (Educación para la Paz)

PYD: Positive Youth Development (Programas de Desarrollo Positivo para Jóvenes)

RAE: Real Academia Española

RAIN: *Recognize, Allow, Investigate, Nurture* (Modelo de Autocompasión basado en Reconocer, Permitir, Investigar y Nutrir)

RCT: *Randomized Controlled Trial* (Estudio Controlado Aleatorizado)

REMIND: Técnicas de Relajación y Mindfulness

RMP: Relajación Muscular Progresiva

SAVE: Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar

SCS: Self-Compassion Scale (Escala de Autocompasión)

SDQ: *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Cuestionario de Fortalezas y Dificultades)

TC: Transición Consciente

TCR: *Transformative Conflict Resolution* (Resolución de Conflictos Transformadora)

TDHA: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

UNICEF: *United Nations International Children's Emergency Fund* (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia)

RESUMEN

Antecedentes. Las Intervenciones Basadas en Mindfulness han demostrado su utilidad con población adulta en múltiples ámbitos y poblaciones. Sin embargo, en el caso de las investigaciones contextualizadas en la adolescencia, no se ha seguido un camino paralelo, encontrándose este ámbito de investigación en una fase muy temprana de su desarrollo. Así, aunque los beneficios de la atención plena en el contexto educativo estén siendo explorados tanto en la academia como a través de las experiencias personales del profesorado en el aula, diferentes autores han destacado la necesidad de una investigación de mayor rigurosidad. Además, a pesar del interés tanto científico como social en el desarrollo de programas de prevención de la violencia escolar o *bullying*, los resultados empíricos sobre su eficacia no son, por el momento, homogéneos ni consistentes. Mindfulness y compasión pueden ofrecer una alternativa vital a la violencia en este ámbito, permitiendo a los y las estudiantes cultivar una atención amable hacia sí mismos y hacia los demás desde el paradigma de la noviolencia.

Método. Se llevó a cabo un estudio controlado aleatorizado en el que N=164 estudiantes de tres centros de Educación Secundaria de Zaragoza (España) fueron asignados al azar al programa de ocho semanas de mindfulness y compasión Desaprendiendo o a una condición de control activo basado en la relajación y gestión del tiempo, ambos desarrollados paralelamente dentro del horario curricular. Se recogieron medidas de autoinforme de las variables mindfulness, autocompasión y actitudes ante la agresión social (desde una dimensión cognitiva, afectiva y comportamental), de manera previa y posterior a la intervención, así como seis meses tras la finalización de la misma.

Resultados. Los alumnos y alumnas participantes en el programa Desaprendiendo mejoraron significativamente sus niveles de autocompasión en comparación con el grupo de control activo, que realizó el programa de relajación y gestión del tiempo, tanto en la

medida posterior a la intervención como en el seguimiento a seis meses. Sin embargo, no se alcanzaron mejoras estadísticamente significativas en los niveles de mindfulness ni en las actitudes frente a la agresión social en sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental.

Conclusión. Estos hallazgos contribuyen al naciente campo de investigación de IBM con adolescentes en contextos educativos. Se exponen líneas de investigación futuras que puedan ayudar a la comunidad educativa y científica a implementar intervenciones efectivas de mindfulness y compasión para desarrollar la noviolencia en Educación Secundaria Obligatoria.

ABSTRACT

Background. Mindfulness-Based Interventions have proven to be useful with adults in many different contexts and populations. Unfortunately, research on the impact of MBI's with adolescents has not followed a parallel path, finding itself in a very early stage of development. Therefore, although the benefits of mindfulness in the educational context are being explored in both academia and teachers' personal experiences in the classroom, different authors have called for the need of more rigorous and deep research. In addition, being violence prevention programmes commonplace in nowadays scholar contexts, empirical findings on their effectivity are not homogeneous neither consistent. Mindfulness and compassion may offer a vital alternative to violence in this setting, allowing the students to cultivate kind awareness towards themselves and others in the landscape of nonviolence.

Method. A randomized controlled trial was carried out, in which 164 students from three different High Schools in Zaragoza, Spain, were randomly allocated to either a mindfulness and compassion program or to a relaxation and time management active control condition, both paralelly developed within school hours. Self-reported measures of mindfulness, self-compassion and attitudes towards social aggression (from a cognitive, affective and behavioral dimension) were administred at baseline, after the eight-week intervention and after a six-month follow-up period.

Results. The students participating in the mindfulness and compassion program significantly improved their self-compassion levels compared to the active control condition (relaxation and time management program), at both post-intervention and six-month follow-up. However, no statistically significant improvements were achieved in mindfulness levels and attitudes towards social aggression in its cognitive, affective and behavioural dimensions.

Conclusion. These findings contribute to the nascent research field of MBI with adolescents and provide challenging and important knowledge for future research. We inform our understanding of further research lines that may help the educational and scientific community to implement effective mindfulness and compassion interventions to develop nonviolence in Secondary Education.

PRIMERA PARTE:
REFERENTES TEÓRICOS

CAPÍTULO 1: MINDFULNESS Y EDUCACIÓN

Centramos en nuestra respiración nos ayuda a entrar en contacto con nuestro cuerpo y alcanzar la calma.

(Participante en el trabajo empírico, 14 años)

1.1. Origen y evolución histórica de mindfulness

1.1.1. *Perspectiva social, ética y filosófica*

La rápida expansión de mindfulness en Occidente durante las últimas décadas ha sido, en ocasiones, acompañada de cierta confusión sobre los orígenes de lo que hoy conocemos como la práctica de la “atención plena”. En una sociedad marcada por el distanciamiento entre la naturaleza y la cultura, la espiritualidad y la ciencia, el cuerpo y la mente, esta invitación a traer nuestra atención, momento a momento, a lo que en el aquí y en el ahora acontece, es a veces tratada como un conjunto de prácticas innovadoras pertenecientes al ámbito clínico. Sin embargo, su origen se sitúa en las tradiciones orientales contemplativas y, más concretamente, en las enseñanzas budistas (Bodhi, 2011). De este modo, una plena comprensión de sus bases epistemológicas, así como de las prácticas y conceptos que lo componen y, por tanto, de sus posibles aplicaciones, deberá pasar irremediamente por volver la mirada hacia aquello que nos dicen enseñanzas contemplativas milenarias (Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2014; Sun, 2014; Bodhi, 2011).

Algunos autores establecen que fue en el siglo V antes de la Era Común, cuando Buda comenzó a enseñar el cuerpo de prácticas y principios que conformaron el *Dharma*, donde podemos situar de modo general el nacimiento de mindfulness (Bodhi, 2011; Siegel, 2009). No obstante, el origen de sus prácticas nucleares puede situarse en tradiciones como el Zen, en el siglo VIII, corriente dentro de la cual algunos maestros comenzaron a

enfaticar la práctica de observar la mente en su estado natural (Sharf, 2014). García-Campayo y Demarzo (2018) sitúan el origen de las prácticas de mindfulness dentro de la tradición budista Theravada desarrollada en Tailandia y Birmania a comienzos y mediados del siglo XX. Sharf (2014), sugiere paralelismos sociológicos entre este surgimiento del movimiento budista de mindfulness en el siglo XX y la aparición de Zen (*chan*) en el período medieval.

En Occidente, estas enseñanzas comenzaron a tener presencia en las décadas de los sesenta y setenta (García-Campayo y Demarzo, 2018). Bodhi (2011) entiende que una de las causas del intercambio cultural entre Oriente y Occidente que comenzó en estos años fue la reducción del coste de los viajes en avión. Fue así como yoguis, meditadores y maestros espirituales llegaron a Estados Unidos, atrayendo a un sector joven que renegaba de aspectos de la sociedad moderna como el materialismo y el militarismo, y permitiendo a su vez que estos viajasen a países orientales, conociendo una nueva cultura y comenzando un diálogo que llegaría hasta nuestros días.

De este intercambio fue partícipe Jon Kabat-Zinn quien, junto con su equipo de la Universidad de Massachusetts, marcó una fecha clave en este proceso en 1979, cuando creó su Protocolo de Reducción de Estrés basado en Mindfulness, MBSR, dotando a la comunidad de científica de una herramienta que iba a ser utilizada en múltiples y diversos contextos en las décadas posteriores, destacando especialmente el ámbito clínico, empresarial y educativo (García-Campayo y Demarzo, 2018). Poco a poco, se estaba empezando a construir lo que años después se convertiría en “la revolución de mindfulness” (Boyce, 2011) (figura 1).

Figura 1

Evolución de mindfulness



Nota. Imágenes 1 y 2 etiquetadas para su reutilización no comercial. Imagen 3 recuperada de content.time.com

Podemos ver cómo, desde sus comienzos, mindfulness ha supuesto traer a Occidente ideas procedentes de una tradición oriental milenaria, y algunos autores reflexionan en la actualidad sobre todo aquello que, consciente o inconscientemente, ha podido quedarse por el camino en esta occidentalización del constructo. Y, es que, dentro del contexto del "márquetin del bienestar", una versión superficial e interesada de mindfulness se ha popularizado. El término *McMindfulness* es utilizado para llamar la atención sobre este uso indiscriminado, descontextualizado y privado (separado del contexto social) que se ha venido haciendo, especialmente en Estados Unidos, de la práctica de mindfulness (Purser y Loy, 2013). Bodhi (en Purser y Loy, 2013), alerta sobre

cómo “sin una crítica social tajante, las prácticas budistas podrían ser fácilmente utilizadas para justificar y estabilizar el *statu quo*, convirtiéndose en un refuerzo del capitalismo de consumo”. Estos autores coinciden en la exigencia de una visión de mindfulness con mayor énfasis en la ética y el compromiso social.

Desde una perspectiva afín, Monteiro, Musten y Compson (2015) destacan el impacto de no incluir aspectos éticos de forma explícita como parte de la enseñanza del mindfulness occidental. La desestimación de aspectos éticos y filosóficos inherentes a la tradición budista en algunas de las formaciones actuales de mindfulness, guarda relación con la escasa relevancia otorgada al proceso de disolución del yo en mindfulness occidental, siendo precisamente la carencia de un *self* fijo, estático y separado, uno de los elementos clave en la tradición budista (Gunaratana, 1993), así como con la falta de inclusión del abordaje de los valores o el sentido de vida en diversos protocolos contemporáneos. En este sentido, Greenberg y Mitra (2015), recuerdan el concepto “*right mindfulness*” o la correcta atención plena, presente en los orígenes orientales del término. Para los autores, sin la inclusión, ya sea implícita o explícita de la ética, no tendremos acceso real a la promoción de buenas prácticas.

Vemos como, para algunos, este “divorcio de sus orígenes” ha significado una simplificación del término y sus implicaciones (Sun, 2014), y el propio Kabat-Zinn (2011) plantea el interrogante de si las prácticas actuales de mindfulness son congruentes con una comprensión universal del *Dharma*.

En esta tesitura, y ante la descontextualización de mindfulness en cuanto práctica espiritual, algunos autores han llegado a cuestionar si es legítima la extracción de mindfulness de su contexto tradicional y su utilización en contextos seculares. Coincidimos con Bodhi (2011) en considerar que las aplicaciones de mindfulness en contextos seculares son positivas en tanto en cuanto ayudan a reducir el sufrimiento humano. No obstante,

desde el ámbito investigador debe evitarse una visión reduccionista de mindfulness y favorecerse el respeto por las tradiciones en las cuales nace el término.

A nivel del abordaje investigador de la práctica, desde este diálogo crítico aparecen cuestiones como la imposibilidad de medición objetiva del total de la complejidad de los procesos implicados en su desarrollo o los intentos desde el ámbito investigador de correlacionar la intensidad de la práctica con los resultados, como si de un proceso lineal se tratase (García-Campayo y Demarzo, 2018), así como el alimento de la ilusión de poder alcanzar estados elevados de conciencia en tiempos muy reducidos (Wallace y Bodhi, 2006). Asimismo, se entiende que, si la función de mindfulness era, en sus orígenes, acabar con el sufrimiento de todos los seres, cuando en Occidente instrumentalizamos dicha función primordial, no podemos esperar resultados similares. Esto plantea igualmente problemáticas en relación con la acotación del constructo, pues diversos autores llaman la atención sobre cómo parte de la problemática viene de la traducción de un “mindfulness tradicional”, como si hubiera una única interpretación del mismo dentro desde las diferentes corrientes y escuelas budistas, entendiéndose que incluso la realización de una definición única de mindfulness en el contexto budista sería una tarea no carente de dificultad.

Desde los discursos de estudiosos del budismo antiguo a los de neurocientíficos contemporáneos, no está claro qué estándar podríamos utilizar para juzgar cualquier relato de atención plena como deseable o adecuado (Gethin, 2015). Sin embargo, y en vista de todo de lo anterior, parece necesario encontrar el equilibrio entre la apreciación de los efectos positivos que tiene la expansión de mindfulness en sectores tan diversos, y la prudencia y cuidado para evitar usos que lejos de lograr una sociedad más justa, refuercen sistemas carentes de ética social (Bodhi, 2011). En palabras de García Campayo y Demarzo (2018), el énfasis debiera ser en una práctica de mindfulness que “siendo

congruente con las enseñanzas del Buda, no esté limitada por sus manifestaciones históricas, culturales y religiosas relacionadas” (p.107).

A modo de conclusión, cabe reflexionar sobre las amplias posibilidades implicadas en dotar al concepto de mindfulness utilizado en las intervenciones occidentales de cierta profundidad histórica, comenzando un diálogo interdisciplinar entre la psicología occidental y la tradición contemplativa que podría ampliar y enriquecer nuestra comprensión de mindfulness (Analayo, 2019; Loizzo, 2012).

1.1.2. *Perspectiva terminológica*

Mindfulness proviene del término *sati*, que en la lengua en la que originalmente fueron recogidas las enseñanzas de buda, el pali, significa atención, conciencia y recuerdo (Siegel, 2009). Lo encontramos también como *smrti*, en sánscrito, *nian* en chino, y *dran pa* en tibetano (Gethin, 2015). Fue en 1881 cuando por primera vez se utilizó la palabra mindfulness para traducir el término *sati* a la lengua inglesa, en la traducción de Davids (1881, p.107) del *Mahaparinibbana Sutta*, habiendo sido anteriormente traducido por otros autores como “meditación” o “consciencia” (Hardy, 1850, p.442 y Gogerly, 1845, pp. 23-25, en Sun, 2014, p.396). Kiyota (1978), explica que este término aparece también en el *Abhidharma*, la principal compilación de psicología y filosofía budista; así como en el *Satipathana Sutta*.

El propio Davids (en Sun, 2014) confirmaba que la traducción de la palabra *smrti* fue la más compleja de entre las que componían el *Mahaparinibbana Sutta*, pues, aunque etimológicamente fuese equivalente a *sati*, *sati* implica también “recuerdo” o “memoria”, aspecto que resultaba algo equívoco en la traducción. De hecho, este elemento ha sido debatido por diferentes autores, quienes consideran que el énfasis en el momento presente de la interpretación actual de mindfulness no es fiel a sus orígenes, en los cuales la raíz

smr en *smrti*, significa recordar o mantener en la mente, por lo que hace referencia a la atención en el objeto, pero este no tiene que estar necesariamente en el momento presente, pudiendo implicar, por ejemplo, recordar el pasado (Dreyfus, 2011). En el mismo sentido, Analayo (2006) recuerda que, en el *Nikaya*, *sati* se relaciona con el concepto de *sarati*, en el sentido de “recordar”, es decir, tener en la mente. No obstante, esta idea de recuerdo no debe interpretarse de forma simplificada, ya que los recuerdos pueden ser en sí mismos objeto de distorsión (Gethin, 1992).

Otro elemento complejo en relación a la interpretación del término es la idea de la “atención desnuda”. Sharf (2015) llama la atención sobre el énfasis en el no-juicio realizado en las definiciones actuales que subrayan la importancia de la percepción de la *realidad desnuda*, pues considera que “hay poco de *desnudez* en la facultad de *sati*, ya que implica, entre otras cosas, la adecuada discriminación de la valencia moral de los fenómenos cuando surgen” (p.474). Otros autores han apoyado la idea de que el énfasis occidental en el no-juicio, como elemento fundamental en la práctica de mindfulness, no es coherente con la perspectiva budista del mismo, en la cual el juicio de los pensamientos y emociones nos permite cultivar estados adecuados de conciencia, al tiempo que no favorece los estados no adecuados (Wallace y Boddhi, 2006; Boddhi, 2011). Poder discernir la valencia emocional de los fenómenos es, por tanto, un elemento clave de la comprensión budista del término (Gethin, 1992). Como veíamos en el apartado anterior, la complejidad de la traducción se incrementa por el hecho de que este no recoge únicamente factores relativos a la atención en sí, sino también aspectos éticos y cognitivos (Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2014).

La presencia del término “mindfulness” en el contexto anglosajón se remonta, por su parte, al año 1530, cuando se tradujo utilizando dicho término la palabra francesa “*pensée*” (Sun, 2014). Desde entonces, la palabra “mindfulness” ha formado parte del

vocabulario anglosajón, estando presente en diferentes textos religiosos y literarios, así como psicológicos, con connotaciones diferentes a la que le otorgamos en la actualidad. La tabla 1 muestra la presencia histórica del término mindfulness en el ámbito angloparlante desde el primer uso en 1530 hasta la fecha en la que Jon Kabat-Zinn atribuyese al término las connotaciones con las que hoy lo interpretamos en Occidente.

Tabla 1

Evolución de la utilización del término mindfulness en el contexto anglosajón

AÑO	USO	REFERENCIA
1530	John Palsgrave utiliza por primera vez la palabra “mindfulness” para traducir el término francés <i>pensée</i>	Palsgrave, John. 1530. <i>L'éclaircissement de La Langue Française</i> . Paris: Imprimerie Nationale.
1652	Utilización de mindfulness en relación con la idea de gratitud	Ambrose, Isaac. 1652. <i>Media: The Middle Things, in Reference to the First and Last Things</i> . Glasgow: Printed for Archibald Ingram
1704	Utilización del término mindfulness en el contexto religioso cristiano, haciendo referencia a ser plenamente consciente de la presencia de dios en todo momento	Alfton, C. F. 1704. <i>Of Private Devotion ... In a Method Agreeable to the Liturgy</i> . London: Printed for Rob Clavel and Rob Knaplock
1755	El término “mindfulness” es recogido en el diccionario de la lengua inglesa editado por Samuel Johnson	Johnson, Samuel. (1755) 1838. <i>A Dictionary of the English Language</i> s.v. “mindfulness.” Heidelberg: Joseph Engelmann.
1830	Utilización de mindfulness para destacar el afecto: “la atención plena de la madre”	Delta. 1830. “The Probationer of Lochievale.” <i>The Atheneum or Spirit of the English Magazines</i> 4: 388–394
1857	Utilización del término mindfulness en una novela de Charlotte Bronte, como “marca de buen carácter”	Bronte, Charlotte. 1857. “Letters on a First Visit To London.” In <i>The Life of Charlotte Bronte</i> , edited by Elizabeth C. Gaskell, 94–95. Oxford: Oxford University Press.
1962	Nyanaponika Thera entiende mindfulness como la llave maestra para conocer nuestra propia mente	Nyanaponika, T. 1962. <i>The heart of Buddhist meditation</i> . San Francisco: Weiser.

1969	Utilización del término mindfulness como virtud	Berry, Wendell. 1969. <i>The Long-Legged House</i> . Berkeley: Counterpoint.
1975	Deatherage define como “meditación mindfulness” sus prácticas realizadas en el contexto clínico	Deatherage, G. 1975. The clinical uses of mindfulness meditation techniques in short-term psychotherapy.
1979	Kabat-Zinn presenta MBSR en la Universidad de Massachusetts, utilizando el término mindfulness como “atención plena” en un intento de secularizar las enseñanzas budistas, adaptándolas a Occidente.	Kabat-Zinn, Jon. 1982. An out-patient program in Behavioral Medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. <i>General Hospital Psychiatry</i> , 4. 33-47 Kabat-Zinn, Jon. 2011. “Some Reflections on the Origins of MBSR, Skillful Means, and the Trouble with Maps.” <i>Contemporary Buddhism</i> 12 (1): 281 –306.

Nota. Adaptado de Sun (2014) y García-Campayo y Demarzo (2018)

Es en septiembre de 1979, cuando Jon Kabat-Zinn comenzó un programa en principio denominado “Programa de Reducción de Estrés y Relajación” (García-Campayo, 2018, p.106), donde podemos situar el nacimiento de la interpretación terminológica que hoy hacemos de mindfulness en el ámbito científico. No obstante, la presencia de todos los elementos culturales, históricos y religiosos previamente comentados, ha dado lugar cierta ambigüedad terminológica no carente de implicaciones a nivel social e investigador.

1.2. Definición de mindfulness

1.2.1. Principales definiciones de mindfulness

En Occidente traducimos mindfulness como atención o conciencia plena (García-Campayo y Demarzo, 2015), y lo definimos generalmente como “prestar atención de un modo particular: a propósito, en el momento presente, y sin juzgar” (Kabat-Zinn, 1994b). Esta definición, ampliamente extendida en el ámbito investigador, ha sido descrita por el

propio autor como una “definición de conveniencia”, pues recogía aquellos aspectos de mindfulness más factibles de ser comprendidos en las coordenadas particulares en las cuales se encontraba en aquel momento y lugar (Kabat-Zinn, 2011).

Dentro de las definiciones de mindfulness encontramos principalmente dos significados atribuidos al término: uno relativo a un estado de la mente, habiendo sido este descrito en diferentes tradiciones religiosas y culturales, y formando parte del ser humano en mayor o menor medida, de forma innata; y un segundo significado que entiende mindfulness como una técnica o herramienta psicológica con una sólida base de evidencia científica que la respalda. En esta segunda acepción, se enfatiza el carácter científico y secular de la práctica de mindfulness enmarcada en el contexto de las terapias de tercera generación (García-Campayo y Demarzo, 2018). En la tabla 2 se recogen algunas de las definiciones de mindfulness con las que contamos en la actualidad.

Tabla 2

Definiciones de mindfulness

Autor/a	Definición de mindfulness
Rahula (1965)	“Observar, contemplar y examinar (...) asumiendo no el papel de juez, sino el de científico”
Nhat Hanh (1976)	“Mantener viva la propia consciencia focalizada en la realidad presente”
Langer (1989)	“Estado en el que uno está abierto a la novedad, alerta a las distinciones, sensible al contexto, consciente de las múltiples perspectivas y orientado al presente”
Kabat-Zinn (1994)	“Conciencia que surge de prestar atención, de forma intencional a la experiencia tal y como es en el momento presente, sin juzgarla, sin evaluarla y sin reaccionar a ella”
Gunaratana (2002)	“Instante fugaz de pura conciencia justo antes de conceptualizar el objeto, antes de identificarlo” / “Conciencia no conceptual”
Baer (2003)	“Observación no enjuiciadora del fluido continuo de los estímulos, tanto internos como externos, a medida que ellos se presentan”
Germer (2004)	“Darse cuenta de la experiencia presente con apertura y aceptación”

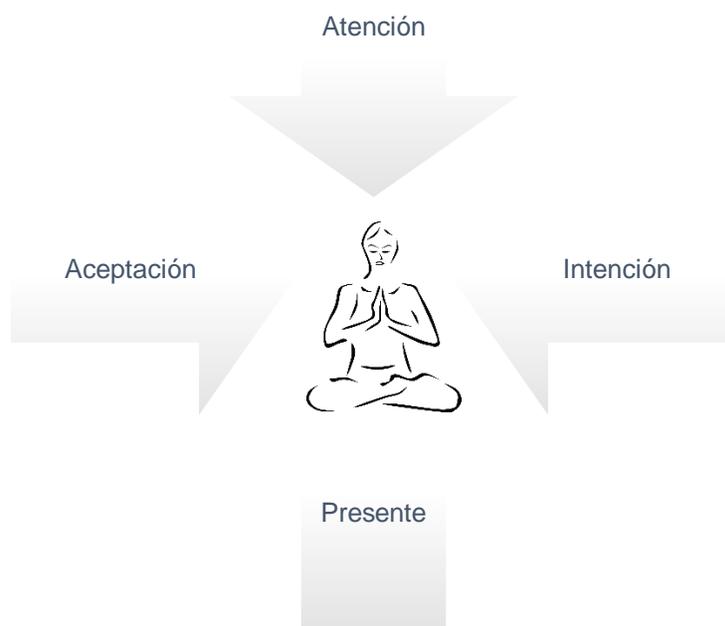
Bishop et al. (2004)	“Conciencia centrada en el presente, no generativa ni juiciosa, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo de atención se reconoce y acepta tal como es”
Schmidt (2004)	“Conciencia desnuda y momento a momento de nuestra experiencia”
Salzberg (2008)	“Cualidad de la relación establecida con el objeto de conciencia. Simplemente tener una experiencia, por ejemplo, escuchar un sonido, no es ser plenamente consciente del mismo. Ser plenamente consciente el mismo es escucharlo sin apego, aversión o ilusión/delirio”

Nota. Adaptado de García-Campayo y Demarzo (2018)

Ante la abundancia y diversidad de definiciones, García-Campayo y Demarzo (2015) plantean unos aspectos básicos que toda definición de mindfulness debiera incorporar: la capacidad de estar atento, estar en el momento presente, que sea una actividad intencional y que se realice desde la aceptación (figura 2).

Figura 2

Elementos de la atención plena



Nota. Adaptado de García Campayo y Demarzo (2015)

1.2.2. Consecuencias de la ambigüedad semántica

Consecuencias a nivel científico

El hecho de que mindfulness despierte el interés de disciplinas tan dispares hace que este sea abordado desde enfoques teóricos y metodológicos diversos, utilizando cada sector sus propios términos en la definición del fenómeno (Nilsson y Kazemi, 2016). Esta ambigüedad semántica afecta a la interpretación social, cultural, educativa y académica del constructo, y es así como en 2018 diversos autores representativos del entorno académico de mindfulness (Van Dam et al., 2018) hacen una llamada de atención por una mayor rigurosidad en la investigación. Para Analayo (2019), esta ambigüedad tiene su raíz en la falta de comprensión de los diversos usos que fueron dados al término en las diferentes tradiciones budistas.

Sea cual fuere el origen de la confusión que gira en torno a la conceptualización de mindfulness, las consecuencias de la ambigüedad semántica en la utilización del término a nivel investigador son ineludibles (Van Dam et al., 2018). Como refieren Van Dam y sus colaboradores (2018), la problemática respecto a la falta de consenso en una definición de mindfulness no afecta únicamente a los posibles errores de comprensión en la academia, sino también a la imposibilidad de una delineación clara del objeto de estudio y, con ello, la carencia de un enfoque preciso en la investigación de las prácticas de mindfulness. Es así como la ambigüedad semántica, junto con las carencias metodológicas de los diseños de investigación comúnmente utilizados, se conforma como uno de los principales problemas que presenta la investigación sobre mindfulness.

En esta tesitura, cabría comenzar tratando de discernir qué es una práctica de mindfulness, pues como indican Van Dam y sus colaboradores (2018) “con el uso actual de los *términos paraguas*, un ejercicio de meditación de 5 minutos de una popular aplicación

de móvil podría ser tratado de la misma manera que un retiro de meditación de 3 meses, ambos etiquetados como meditación” (p.38).

Para estos autores, la equiparación de los términos “mindfulness” y “meditación” (ambos incluyendo un amplio y muchas veces confuso rango de prácticas), implica que se trate de forma equivalente prácticas muy distintas.

Analayo (2019), defiende que “si ciertas prácticas y experiencias de meditación desafían la medición y cuantificación, esto no tiene ninguna implicación para su validez y potencial transformador” (p.13), no obstante, dichos elementos resultan clave en el contexto científico, y esta puede ser una de las explicaciones por las cuales mindfulness se ha interpretado de forma prioritaria como “atención”. De hecho, Grossman (2015) reflexiona sobre cómo la popularización de diferentes nociones psicológicas budistas y occidentales relativas a mindfulness podrían llegar a desnaturalizar el término hasta que se convierta en una palabra más para denotar “atención”.

Nilsson y Kazemi (2016) realizan un análisis temático de las 33 definiciones de mindfulness encontradas en los 308 artículos teóricos o empíricos, disponibles en extensión completa y sometidos a revisión por pares que fueron publicados entre 1993 y 2016 (a través de una revisión sistemática de las bases de datos Google Scholar, PsycArticles y SocINDEX), encontrando hasta cinco enfoques diferentes en relación a cómo se interpreta el constructo en los diferentes ámbitos de conocimiento (figura 3).

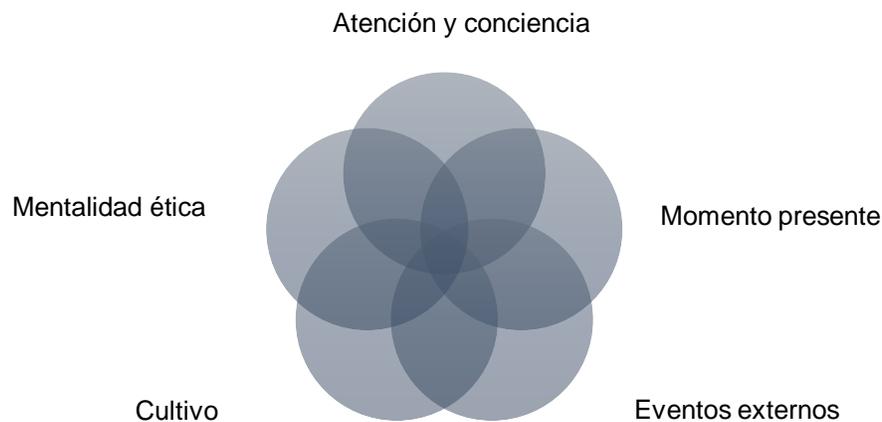
Tras el análisis temático realizado, Nilsson y Kazemi (2016) encuentran cinco temas principales en los cuales se descompone mindfulness.

En primer lugar, abordan la atención y la conciencia. Los autores llaman la atención sobre la frecuencia con la cual estos dos términos son utilizados de forma indistinta. Para los autores, el término “*awareness*” implica “ser profundamente consciente de sí mismo y

vigilar las cogniciones, las emociones y las sensaciones corporales como respuestas a las influencias del entorno”, para lo cual la atención es un requisito previo indispensable, pues implica “ser receptivo, en contraposición al funcionamiento automático habitual, sin rumiar ni distraerse” (p.188).

Figura 3

Temas principales en las definiciones de mindfulness



Nota. Adaptado de Nilsson y Kazemi (2016, p.184)

Un segundo tema es sintetizado por los autores como “estar centrado en el momento presente”. A pesar de que este elemento haya sido objeto de debate, como se ha comentado con anterioridad, los autores lo relacionan con el *modo ser*. Este concepto hace referencia al proceso cognitivo que acontece en el estado de mindfulness, caracterizado por la vivencia directa y no narrativa de la experiencia, en contraposición al modo habitual de actuar, o *modo hacer*, en el cual predominan el discurso autobiográfico y el piloto automático (Williams, 2008; 2010).

En tercer lugar, destacan los eventos externos. Concretamente, los autores incluyen en esta área todos los acontecimientos, objetos y estímulos que suceden fuera de nuestro cuerpo y sobre los cuales debe también recaer nuestra atención, junto con la comprensión de que están fuera de nuestro control.

Como cuarto tema hacen referencia al cultivo, entendido como el desarrollo de determinadas fortalezas, como la bondad amorosa, a través de la práctica.

En quinto lugar, los autores abordan la ética, denominando “mentalidad ética” (en el original, “*ethical-mindedness*”) a la quinta área temática, para destacar la dimensión política y social de mindfulness en cuanto herramienta para la consecución de un mundo más justo, pacífico y equilibrado.

Por su parte, algunos autores entienden que existen dos escuelas de pensamiento dentro de la investigación en mindfulness, definidas como “mindfulness meditativo” y “mindfulness creativo” (Hart, Ivtzan, y Hart, 2013), representadas respectivamente por Kabat-Zinn y Langer. Dentro de cada una encontraríamos enfoques conceptuales, teóricos y filosóficos diferentes.

Finalmente, se debe considerar que el consenso científico respecto a la definición del constructo y las prácticas que este recoge es un proceso no carente de complejidad, y que ha de exigimos tiempo, debate, esfuerzo y una base de datos científicos rigurosa sobre la que asentarnos (Van Dam et al., 2018). Monteiro, Musten y Compson (2015) plantean este diálogo entre la versión contemporánea y la tradicional de mindfulness como una oportunidad para examinar la integridad conceptual de las Intervenciones Basadas en Mindfulness, IBM.

Consecuencias a nivel social

El crecimiento y diversidad de interpretaciones respecto a qué es y qué no es mindfulness ha despertado diversas críticas a nivel social, como la interpretación de mindfulness en tanto producto comercial, previamente comentada, o su proceso de “mistificación” (Wilson, 2014). Y, es que, una vez Kabat-Zinn popularizase el término en la cultura occidental a finales de los setenta, se sucedieron diversos acontecimientos, como el nacimiento del *Mind and Life Institute* en 1987, que fomentaron el comienzo de un diálogo entre el Dalai Lama y diferentes personalidades del ámbito científico y clínico (Van Dam et al., 2018). Desde entonces, el interés social ha crecido de forma exponencial. El entusiasmo de los medios de comunicación, si bien ha contribuido a la expansión de las prácticas en una medida considerable, también ha supuesto que, en diversas ocasiones, se traten resultados empíricos tentativos como hechos corroborados o se ofrezca información confusa a la población general. Es así como los mitos que giran en torno a mindfulness son tanto de tipo positivo (como la creencia de que carece de efectos adversos asociados a la práctica), como negativo (prejuicios a cerca de su base científica, entre otros).

García-Campayo y Demarzo (2018) investigaron sobre los principales prejuicios relativos a mindfulness en Occidente. Por una parte, encontramos aquellos relacionados con el origen de mindfulness, implicando la creencia de que existen incompatibilidades entre la práctica de mindfulness y tradiciones religiosas diferentes al budismo, o vinculando mindfulness únicamente a grupos religiosos o culturales específicos. Por otra, encontramos los mitos de carácter práctico, como la idea de que para practicar mindfulness debes adoptar las posturas de meditación tradicionales, que debes realizar por igual todas las prácticas formales, que solo puedes desarrollarlo a través de la meditación o que es un proceso de aprendizaje de gran dificultad.

No obstante, si bien estos mitos pueden afectar al interés o motivación de la población general, el grupo de mitos más perjudicial para el ámbito investigador es aquel que hace referencia a la evidencia científica sobre los efectos de la práctica de mindfulness. La creencia de que la eficacia de mindfulness no ha sido demostrada o de que mindfulness funciona únicamente como placebo es todavía mantenida por algunos sectores, contraria a las evidencias científicas acumuladas que respaldan su eficacia en diferentes áreas de la salud, la educación y el bienestar (García-Campayo y Demarzo, 2018, p.596), aunque nos encontremos en un estado incipiente en contextos determinados, como la infancia y la adolescencia.

En la vertiente contraria, existen ideas igualmente perniciosas y muy extendidas a nivel social. La creencia de que mindfulness puede ser útil en todas las patologías y situaciones, considerando incluso que puede sustituir al tratamiento farmacológico en todas las circunstancias, es peligrosa. Mindfulness no puede ser aplicado indiscriminadamente a cualquier población o circunstancia, pues existe evidencia científica que respalda su eficacia en algunas como complemento a otros tratamientos, en otras no cuenta con respaldo y en otras, otras terapias han demostrado ser más eficaces (Dobkin et al., 2012; Shonin, Gordon, y Griffiths, 2014a)

Asimismo, la creencia de que la práctica de mindfulness no tiene efectos adversos asociados también está extendida a nivel social. Sin embargo, pueden darse efectos secundarios tanto emocionales como físicos, si bien son generalmente de carácter transitorio. Algunos de los efectos adversos encontrados, que no pueden generalizarse al total de la población, son síntomas de ansiedad (Cebolla, Demarzo, Martins, Soler, y García-Campayo, 2017), empeoramiento del estado de ánimo o depresión (Shapiro, 1992; Teasdale, Segal, y Williams, 2003) o adicción a la meditación (Shapiro, 1992; Shonin, Gordon, y Griffiths, 2014b). La falta de unos límites claros en la demarcación conceptual de

qué es y qué no es mindfulness alimenta estos mitos. En la tabla 3 se recogen las principales consecuencias de la ambigüedad semántica de mindfulness en el ámbito científico y social.

Tabla 3

Consecuencias de la ambigüedad semántica de mindfulness

Ambigüedad semántica del término "mindfulness"		
Consecuencias a nivel científico		Consecuencias a nivel social
Inclusión de prácticas de duración y carácter muy diversos	Mitos "positivos"	Es útil para todas las poblaciones y circunstancias
Dificultades en la medición		Sustituye al tratamiento farmacológico
Falta de rigurosidad en la delimitación del constructo		No tiene efectos adversos asociados a la práctica
Errores de comprensión		
Carencia de un enfoque preciso en la investigación de las prácticas de mindfulness	Mitos "negativos"	Práctica restringida para personas budistas e incompatible con otras creencias religiosas
		Práctica restringida a posturas de meditación tradicionales
		Práctica carente de eficacia demostrada

Nota. Adaptado de García Campayo y Demarzo (2018, pp. 594-599)

Finalmente, cabe recordar que, como apunta Siegel (2009), a pesar de poder hablar extensamente sobre qué es y qué no es mindfulness, para comprender verdaderamente qué es se debe experimentar de forma directa, pues la atención plena apunta a algo intuitivo y pre-conceptual.

1.3. Mecanismos de acción de mindfulness

Uno de los principales núcleos de interés en el ámbito científico ha sido investigar los efectos de la práctica de mindfulness a nivel psicológico y neurobiológico (Hervás, Cebolla, y Soler, 2016). La práctica de mindfulness permite, a través de mecanismos como

el control atencional, la regulación emocional o la conciencia del *self*, una mejor regulación de uno mismo (Tang, Hölzel, y Posner, 2015).

Dentro de este ámbito de investigación, uno de los principales modelos con los que contamos en la actualidad es el de Hölzel y sus colaboradores (2011), quienes establecen cuatro mecanismos de acción de mindfulness:

El primero de ellos es la regulación de la atención, desarrollado a través de prácticas cuya instrucción principal es el mantenimiento de la atención en un objeto, volviendo a este cada vez que la mente divaga.

El segundo mecanismo es la conciencia corporal, entendida como la capacidad de percibir sensaciones sutiles en el cuerpo. Prácticas formales como el escáner corporal permiten el desarrollo de este mecanismo.

El tercero es la regulación emocional, la cual comprende dos estrategias diferentes: la revalorización y la extinción. La revalorización es un proceso adaptativo que implica reconstruir los eventos estresantes desde una perspectiva de aprendizaje, entendiéndolos como significativos; por su parte, la regulación emocional a través de la exposición, extinción y reconsolidación se desarrolla a través de la construcción de una nueva forma de relacionarse con la experiencia durante la práctica, tomando distancia y no reaccionando frente a la experiencia interna.

Finalmente, el cuarto mecanismo de acción hace referencia a los cambios en la perspectiva del *self* o de uno mismo. Desde los planteamientos de mindfulness, la percepción de la existencia de un “yo” es producto de un proceso mental; y la práctica de la meditación puede llevar al desarrollo de una meta-conciencia que promueve cambios en dicha perspectiva. En palabras de Hölzel y sus colaboradores, “la meta-conciencia es una forma de experiencia subjetiva y de vigilancia ejecutiva, en la que se adopta una perspectiva

no conceptual como forma distribuida de atención a los contenidos de la experiencia consciente y los procesos involucrados” (p.547). La meta-conciencia permite la desidentificación con una idea fija del *self*.

La autora de este modelo, junto con sus colaboradores, defiende la importancia de generar un marco conceptual que comprenda los mecanismos comentados como un proceso integral, en el cual cada uno de sus subcomponentes sea considerado, a pesar de tener mayor o menor presencia dependiendo factores como el tipo práctica de meditación o las características concretas de la población que la realiza.

En la misma línea, Shonin y Van Gordon (2016), centrados en al ámbito clínico, destacan que estos mecanismos de acción pueden variar en función del tipo de intervención basada en mindfulness que se aplica, el tipo de trastorno clínico que padece la población a la que se aplica, las experiencias previas a nivel educativo, social y espiritual de la persona que participa, y la medida en la que el instructor o instructora encarna en sí mismo la filosofía de mindfulness (p.844). Por estos motivos, Labelle y sus colaboradores (2015) llaman la atención sobre la necesidad de contextualizar la investigación sobre los mecanismos de acción de mindfulness en cada población concreta para poder comprobar la universalidad de dichos mecanismos o, en su defecto, ahondar en aquellos que son o no efectivos con poblaciones concretas.

Otros autores comparten el reconocimiento de la importancia de la investigación respecto a estos mecanismos y han desarrollado sus propios modelos con el objetivo de sistematizar el modo en el que actúa mindfulness (tabla 4). Así, si bien el punto de convergencia de todos es el rol relevante de la regulación y el monitoreo de la atención, encontramos algunos que incluyen un componente emocional (Bishop et al., 2004), otros que valoran temas relacionados con la espiritualidad (Shonin y Van Gordon, 2016) y los

valores de la persona (Shapiro et al., 2006) y algunos que incluyen de manera directa elementos relacionados con el procesamiento y la gestión del estrés (Brown et al., 2007).

Tabla 4

Modelos explicativos y mecanismos de acción de mindfulness

Autor/es	Mecanismos de acción de mindfulness															
Baer (2003)	<table border="0"> <tr> <td>1. Exposición</td> <td>Baer et al. (2006)</td> <td>1. Observar</td> </tr> <tr> <td>2. Cambio cognitivo</td> <td></td> <td>2. Describir</td> </tr> <tr> <td>3. Autogestión/autoeficacia</td> <td></td> <td>3. Actuar con atención</td> </tr> <tr> <td>4. Relajación</td> <td></td> <td>4. No juzgar</td> </tr> <tr> <td>5. Aceptación</td> <td></td> <td>5. No reaccionar</td> </tr> </table>	1. Exposición	Baer et al. (2006)	1. Observar	2. Cambio cognitivo		2. Describir	3. Autogestión/autoeficacia		3. Actuar con atención	4. Relajación		4. No juzgar	5. Aceptación		5. No reaccionar
1. Exposición	Baer et al. (2006)	1. Observar														
2. Cambio cognitivo		2. Describir														
3. Autogestión/autoeficacia		3. Actuar con atención														
4. Relajación		4. No juzgar														
5. Aceptación		5. No reaccionar														
Shapiro et al. (2006)	<table border="0"> <tr> <td>1. Autorregulación</td> <td rowspan="4">} Re-percepción</td> </tr> <tr> <td>2. Clarificación de los valores</td> </tr> <tr> <td>3. Flexibilidad (cognitiva, emocional y conductual)</td> </tr> <tr> <td>4. Exposición a la experiencia interna</td> </tr> </table>	1. Autorregulación	} Re-percepción	2. Clarificación de los valores	3. Flexibilidad (cognitiva, emocional y conductual)	4. Exposición a la experiencia interna										
1. Autorregulación	} Re-percepción															
2. Clarificación de los valores																
3. Flexibilidad (cognitiva, emocional y conductual)																
4. Exposición a la experiencia interna																
Bishop et al. (2004)	<table border="0"> <tr> <td>1. Autorregulación de la atención - componente atencional</td> <td rowspan="4">} componente actitudinal</td> </tr> <tr> <td>2. Curiosidad</td> </tr> <tr> <td>3. Apertura</td> </tr> <tr> <td>4. Aceptación</td> </tr> </table>	1. Autorregulación de la atención - componente atencional	} componente actitudinal	2. Curiosidad	3. Apertura	4. Aceptación										
1. Autorregulación de la atención - componente atencional	} componente actitudinal															
2. Curiosidad																
3. Apertura																
4. Aceptación																
Brown et al. (2007)	<table border="0"> <tr> <td>1. Exposición voluntaria</td> <td rowspan="4">} Procesamiento integrado</td> </tr> <tr> <td>2. No-apego</td> </tr> <tr> <td>3. <i>Insight</i></td> </tr> <tr> <td>4. Procesamiento efectivo del estrés</td> </tr> </table>	1. Exposición voluntaria	} Procesamiento integrado	2. No-apego	3. <i>Insight</i>	4. Procesamiento efectivo del estrés										
1. Exposición voluntaria	} Procesamiento integrado															
2. No-apego																
3. <i>Insight</i>																
4. Procesamiento efectivo del estrés																
Coffey et al. (2010)	<table border="0"> <tr> <td>1. Habilidades de regulación emocional</td> </tr> <tr> <td>2. Reducción de la <i>rumiación</i></td> </tr> <tr> <td>3. Aumento del no-apego</td> </tr> </table>	1. Habilidades de regulación emocional	2. Reducción de la <i>rumiación</i>	3. Aumento del no-apego												
1. Habilidades de regulación emocional																
2. Reducción de la <i>rumiación</i>																
3. Aumento del no-apego																
Hölzel et al. (2011)	<table border="0"> <tr> <td>1. Regulación de la atención</td> </tr> <tr> <td>2. Conciencia corporal</td> </tr> <tr> <td>3. Regulación emocional – revalorización</td> </tr> <tr> <td>4. Regulación emocional – exposición, extinción y reconsolidación</td> </tr> <tr> <td>5. Cambios en la perspectiva del <i>self</i></td> </tr> </table>	1. Regulación de la atención	2. Conciencia corporal	3. Regulación emocional – revalorización	4. Regulación emocional – exposición, extinción y reconsolidación	5. Cambios en la perspectiva del <i>self</i>										
1. Regulación de la atención																
2. Conciencia corporal																
3. Regulación emocional – revalorización																
4. Regulación emocional – exposición, extinción y reconsolidación																
5. Cambios en la perspectiva del <i>self</i>																
Shonin y Van Gordon (2016)	<table border="0"> <tr> <td>1. Cambios cerebrales estructurales</td> </tr> <tr> <td>2. Reducción del <i>arousal</i></td> </tr> <tr> <td>3. Cambios en la percepción</td> </tr> <tr> <td>4. Aumento de la espiritualidad</td> </tr> <tr> <td>5. Aumento de la autoconciencia</td> </tr> <tr> <td>6. Sustitución de la adicción por el estado de mindfulness</td> </tr> <tr> <td>7. <i>Surfear</i> el impulso</td> </tr> <tr> <td>8. Dejar ir</td> </tr> </table>	1. Cambios cerebrales estructurales	2. Reducción del <i>arousal</i>	3. Cambios en la percepción	4. Aumento de la espiritualidad	5. Aumento de la autoconciencia	6. Sustitución de la adicción por el estado de mindfulness	7. <i>Surfear</i> el impulso	8. Dejar ir							
1. Cambios cerebrales estructurales																
2. Reducción del <i>arousal</i>																
3. Cambios en la percepción																
4. Aumento de la espiritualidad																
5. Aumento de la autoconciencia																
6. Sustitución de la adicción por el estado de mindfulness																
7. <i>Surfear</i> el impulso																
8. Dejar ir																
Lindsay y Creswell (2016)	<table border="0"> <tr> <td>1. Monitoreo de la atención</td> </tr> <tr> <td>2. Aceptación</td> </tr> </table>	1. Monitoreo de la atención	2. Aceptación													
1. Monitoreo de la atención																
2. Aceptación																

Nota. Adaptado de Campayo y Demarzo (2018, pp. 577-591)

Desde una perspectiva budista, Grabovac y sus colaboradores (2011) critican los modelos que se centran de forma principal en aspectos atencionales. Según los autores, estos modelos fracasan en el intento de explicar la dinámica de los procesos de cambio desencadenados por la práctica de mindfulness, y proponen un modelo propio basado en las enseñanzas budistas. Desde sus planteamientos, la práctica de mindfulness debe llevar a la comprensión (no conceptual, sino a través del *insight*) de que los objetos mentales (impresiones sensoriales y cogniciones) junto con el tono emocional que dualmente clasificamos en agradable o desagradable, lleva a la persona a reaccionar generando apego o aversión. Ser consciente de estos procesos permite reducir la *rumiación* (García-Campayo y Demarzo, 2018). Asimismo, los autores destacan la necesidad de otorgar una mayor importancia a la aceptación, la regulación emocional y la ética.

1.4. Eficacia de mindfulness en la infancia y la adolescencia

La adolescencia es una etapa vital de fuertes cambios emocionales, psicológicos, fisiológicos y cognitivos (Giedd, 2008; Meiklejohn et al., 2012). Estos cambios suelen verse acompañados por presiones académicas y sociales que pueden derivar en problemas de salud mental, tales como depresión, ansiedad, comportamientos auto-lesivos o conductas de riesgo. Diferentes autores han llamado la atención sobre cómo estas circunstancias presentan un reto para la comunidad educativa, postulando que puede ser abordado desde la introducción de mindfulness en el contexto académico (Meiklejohn et al., 2012).

A pesar de existir algunos estudios pioneros en la aplicación de elementos procedentes de las prácticas contemplativas orientales en el ámbito educativo (Nidich y Nidich, 1989), fue a comienzos de siglo cuando empezó a crecer el interés científico por estas intervenciones educativas en la infancia y la adolescencia. Los estudios realizados por Napoli, Krech y Holley (2005) o Warner (2005), son ejemplos de ello. No obstante, este

crecimiento no fue capaz de aportar una solidez a un campo de estudio incipiente y, a finales de la década, algunos autores alertaban sobre la falta de evidencia empírica en un campo de estudio que crecía exponencialmente (Burke, 2010).

Estudios metanalíticos más recientes respecto a la eficacia de la práctica de mindfulness en la adolescencia (Dunning et al., 2019; Ruiz-Íñiguez, Germán, Burgos-Julián, Díaz-Silveira, y Montero, 2019; Zoogman, Goldberg, Hoyt, y Miller, 2015) (Zenner, Herrnleben-Kurz, y Walach, 2014) siguen coincidiendo en que es un ámbito prometedor pero todavía naciente. El desafío de desarrollar una forma de medición certera de los efectos de mindfulness en el contexto educativo, junto con la dificultad de desarrollar estudios controlados aleatorizados con controles activos compatibles con las rutinas académicas diarias, son elementos que dificultan el estudio riguroso de sus efectos (Zenner et al., 2014).

Sumadas a esta escasez de ECAs con controles activos, y utilización de instrumentos de medida inadecuados, otros autores destacan la falta de información sobre las características concretas del alumnado o la no realización de medidas de seguimiento, como elementos que afectan a la rigurosidad del corpus de conocimiento científico disponible (Felver et al., 2016; Meiklejohn et al., 2012; Waters, Barsky, Ridd, y Allen, 2015).

Asimismo, los diferentes metanálisis y revisiones sistemáticas realizados destacan la heterogeneidad de los estudios disponibles, pues varían en gran medida en cuanto al tipo de intervención, pudiendo ser protocolos estandarizados o propuestas desarrolladas *ad hoc* para el alumnado concreto; variando en cuanto a la modalidad externa o interna en función de la procedencia del instructor, que puede ser un miembro del equipo docente del propio centro o un agente externo al mismo; o presentando diferentes diseños (predominando, como se ha comentado con anterioridad, los estudios no controlados o con grupos de control pasivos). Otros elementos que ofrecen gran variabilidad son la frecuencia

y duración, de las sesiones y del programa en general; la formación complementaria del profesorado o la inclusión de las familias y otros miembros de la comunidad educativa y el tipo de prácticas realizadas (Dunning et al., 2019; Harnett y Dawe, 2011; Klingbeil et al., 2017; Meiklejohn et al., 2012; Zenner et al., 2014; Zoogman et al., 2015).

Es así como, a pesar de que algunos estudios sugieran posibles mejoras a nivel tanto académico como emocional derivadas de la práctica de mindfulness en el contexto educativo (García-Campayo y Demarzo, 2018), es necesario trabajar por una mayor base de apoyo empírico que permita concretar los efectos de las mismas, el tipo de intervención más adecuado y el formato óptimo de aplicación en contextos educativos con adolescentes.

Davidson y Kaszniak (2015) indagan sobre los problemas relativos a aspectos tanto conceptuales como metodológicos que aparecen en el ámbito de la investigación en mindfulness, meditación y otros constructos relacionados. Los autores refieren desde interrogantes que pueden ser comunes a otros ámbitos (por ejemplo, cómo estudiar de la mejor manera efectos que son experimentados en primera persona por el participante, discernir entre qué podemos inferir y qué no podemos inferir de las medidas auto-informadas, cuál es la estructura idónea del diseño de estudio y del tratamiento de datos o qué implicaciones tiene en la calidad del estudio la imposibilidad de realización de un doble ciego real), hasta cuestiones relativas a la problemática particular de la investigación en mindfulness: hechos como la naturaleza de los grupos experimental y control, en los que contamos a veces con diferentes tipos de práctica de meditación, o la carencia de una descripción adecuada de aquello que se investiga.

Esta problemática está siendo abordada progresivamente por la comunidad científica, y no está carente de reflexión al respecto: el porcentaje de artículos publicados de mindfulness en educación más elevado es de investigaciones de tipo conceptual, representando el 41% del total (Ergas y Hadar, 2019).

A continuación, y siendo conscientes del carácter incipiente de este ámbito de investigación, haremos un repaso de los resultados obtenidos en algunos de los principales estudios disponibles hasta la fecha (tabla 5).

Tabla 5

Estudios sobre mindfulness con adolescentes en el contexto escolar

Estudio	Características	Resultados	Limitaciones
So y Orme-Johnson (2001)	Diseño: controlado aleatorizado N=145 / 118 / 33 (tres estudios) Edad: 14-18 Intervención: programa de meditación trascendental Duración: 15-20 minutos diarios / 2 veces al día / 6-12 meses Medidas: pre y post	Mejoras significativas en ansiedad estado y rasgo de los grupos experimentales frente a los controles (pasivos) en los tres estudios	No se realiza medida de seguimiento
Broderick y Metz (2009)	Diseño: controlado N=120 (chicas) Edad: 16-19 Intervención: Learning to breath Duración: 5 semanas, 2 sesiones semanales de 32-43 minutos. Medidas: pre y post	Disminución significativa del afecto negativo, aumento de sentimientos de calma, relajación y aceptación de uno/a mismos/a. Mejoras significativas en regulación emocional y disminución del cansancio y el dolor (en el grupo experimental respecto al grupo control)	Muestra únicamente femenina No aleatorizado No se realiza medida de seguimiento Escuela privada
Huppert y Johnson (2010)	Diseño: controlado N=155 (chicos) Edad: 14-15 Intervención: MBSR (adaptado) Duración: 4 semanas, 1 sesión por semana de 40 minutos. Medidas: pre y post	No se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el control en ninguna de las variables	Muestra únicamente masculina No aleatorizado No se realiza medida de seguimiento Escuela privada
Franco Justo, Fuente y Salvador (2011)	Diseño: controlado aleatorizado N= 84 Edad: 16-19 Intervención: PIECAP Duración: 10 semanas, 10 sesiones de 1h30'.	Mejoras significativas entre las puntuaciones posttest-pretest del grupo experimental en crecimiento y autorrealización personal	Control en lista de espera No se realiza medida de seguimiento Diseño cuasiexperimental
Kuyken et al. (2013)	Diseño: controlado N=522 Edad: 12-16 Intervención: Programa MiSP Duración: 9 semanas	Reducción significativa en síntomas depresivos en el grupo control respecto al grupo experimental en el post-test y el seguimiento a tres meses. Menos estrés y más	Diseño cuasiexperimental No aleatorizado Control pasivo (<i>instruction as usual</i>)

	Medidas: pre, post, seguimiento a tres meses	bienestar, ambos significativos, en el seguimiento en los experimentales respecto a los controles.	
Metz et al. (2013)	Diseño: controlado N=216 Edad: 16,5 años (media) Intervención: Learning to breath Duración: 6, 12 o 18 sesiones Medidas: pre y post	Se encontraron diferencias significativas en los niveles de estrés percibido, quejas psicósomáticas, mejoras en la regulación afectiva.	Diseño cuasiexperimental. Control pasivo (<i>instruction as usual</i>)
Sibinga et al. (2015)	Diseño: controlado aleatorizado con control activo N= 43 (población clínica) Edad: 13-21 Duración: 8 semanas Medidas: pre, post y seguimiento	No se encontraron resultados estadísticamente significativos en las variables evaluadas (ansiedad, síntomas psicológicos, afecto positivo y negativo, calidad de vida, estrés percibido, afrontamiento, autoeficacia y autoestima).	Tamaño de la muestra
Johnson et al. (2016)	Diseño: controlado aleatorizado N = 308 Edad: 13, 63 (media) Duración: 8 semanas Medidas: pr, post y seguimiento a tres meses	No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables evaluadas (ansiedad, bienestar, depresión y preocupación por el peso y el aspecto físico)	Control pasivo (<i>instruction as usual</i>) Aleatorización de clases completas y no de participantes
Alves et al. (2018)	Diseño: controlado aleatorizado con tres brazos (activos) N=64 Edad: 12-14 años Intervención: Duración: 7 semanas, 1 sesión semanal de 50 minutos. Medidas: pre y post	No encontraron resultados significativos pre-post entre experimental y control.	Control activo no relacionado: audios sobre historia del álgebra vs mindfulness No se realiza medida de seguimiento

Uno de los principales estudios metanalíticos con el que contamos en la actualidad es el de Dunning y sus colaboradores (2019), quienes realizan un metanálisis de los estudios controlados aleatorizados de Intervenciones Basadas en Mindfulness con niños y adolescentes realizados hasta octubre de 2017, encontrando un total de 33 estudios, de los cuales 17 tenían un grupo de control activo. Los autores hallaron que los efectos eran de tamaño pequeño, pero significativo, comparando las condiciones experimental y control en

mindfulness, función ejecutiva, atención, depresión, ansiedad/estrés y comportamientos negativos. Sin embargo, cuando las investigaciones contaban con grupos de control activos, los cambios significativos solo se daban en las variables de mindfulness ($d=0,42$), depresión ($d=0,47$) y ansiedad/estrés ($d=0,18$), siendo de tamaño pequeño o pequeño-moderado.

De manera igualmente reciente, el metanálisis de Ruíz-Iñíguez et al. (2019), estudió los efectos de las IBM con población infantil y adolescente en relación a los niveles de ansiedad, incluyendo muestras tanto clínicas como no clínicas. Incluyeron un total de 18 estudios, de los cuales tres mostraban diferencias estadísticamente significativas. El resultado global no mostró resultados estadísticamente significativos. Los autores coinciden con los principales metanálisis disponibles en la necesidad de un mayor número de estudios con diseños sólidos y rigurosos para poder establecer conclusiones claras respecto a los efectos de mindfulness en la infancia y la adolescencia en relación a la ansiedad.

Kallapiran y sus colaboradores (2015) realizaron otro metanálisis de estudios controlados aleatorizados, incluyendo en su caso no únicamente Intervenciones Basadas en Mindfulness sino también estudios de Terapia de Aceptación y Compromiso, tanto en población clínica como general, dentro del marco de la infancia y la adolescencia (concretamente, entre los seis y los dieciocho años de edad). El equipo trabajó con un total de once estudios controlados aleatorizados. Dentro de las Intervenciones Basadas en Mindfulness, los autores diferenciaron entre aquellas similares a MBSR o MBCT (duración de entre ocho y diez semanas) y otras intervenciones basadas en mindfulness. Las intervenciones de MBCT/MBSR mostraron ser más efectivas que los grupos de control (no activos) en población no clínica, con un tamaño de efecto pequeño tanto en estrés como en depresión. En el caso de las otras intervenciones basadas en mindfulness, la condición

experimental obtuvo mejoras en ansiedad y estrés, no así en depresión (nuevamente con grupos de control no activos).

El metanálisis de Klingbeil y sus colaboradores (2017), incluyendo un total de 76 estudios, coincide en los efectos de tratamiento pequeños en las intervenciones basadas en mindfulness que cuentan con grupo control.

Otros metanálisis han incluido estudios tanto controlados como no controlados. Es el caso de Zoogman y sus colaboradores (2015), quienes encontraron doce estudios controlados y ocho no controlados entre 2014 y 2011, con población tanto clínica como no clínica, menor de dieciocho años. Los autores incluyeron únicamente artículos publicados en lengua inglesa y en revistas revisadas por pares. Los resultados mostraron mejoras significativas de tamaño pequeño en atención y mindfulness.

Finalmente, cabe destacar que, dentro del contexto académico, no es en la infancia y la adolescencia donde mayor número de investigaciones se realizan, sino en estudios universitarios. Según el trabajo de Ergas y Hadar (2019), quienes estudian las 294 investigaciones de mindfulness en educación que implicaron trabajo de campo entre 2002 y 2017 (publicadas en revistas con revisión por pares), los estudios con población universitaria suponen un 43,5%, estando bastante alejados de las intervenciones realizadas con alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria, así como de profesorado, situándose todas entre el 12,6% y el 13,6% del total de investigaciones. Es así como, a pesar de que el cuerpo de estudios que avalan la práctica de mindfulness con población adulta es robusto, no podemos decir lo mismo en el caso de la infancia y la adolescencia (Semple y Burke, 2018).

Dunning y sus colaboradores (2019) sugieren que el entusiasmo en los ámbitos educativos por la implementación de mindfulness supera la evidencia actual que respalda

tales iniciativas a día de hoy, motivo por el cual desde el ámbito investigador se debe atender a la relevancia de generar una base de apoyo científico más consistente.

1.5. Potencial y perspectivas en la introducción de mindfulness en educación

El potencial de mindfulness para fomentar el bienestar emocional en alumnado, profesorado y otros miembros de la comunidad educativa tiene su raíz en cinco elementos: la reducción del estrés, el fomento del bienestar, la optimización del aprendizaje, la creación de un clima positivo de aula y la mejora de la conexión con el mundo (García-Campayo, Demarzo y Modrego-Alarcón, 2017). En relación con la atención, podemos decir que el cultivo de la regulación de la atención está presente en numerosas tradiciones contemplativas: *samadhi* en el budismo theravada, *samatha* en el tibetano o *dharana* en las tradiciones yóguicas de India (Hölzel et al., 2011). Las prácticas atencionales suelen ser utilizadas en estas tradiciones como preludeo de otro tipo de prácticas. En estas meditaciones, se busca mantener la atención en un objeto, como es habitualmente la respiración. La indicación general es de tratar de dejar que la atención repose en el fluir natural de la respiración y, cuando la mente divague, traerla de vuelta amablemente a las sensaciones de inhalar y exhalar. Estas prácticas han demostrado fomentar un mejor mantenimiento de la atención (durante períodos más largos de tiempo) y una reducción de las distracciones en las actividades cotidianas (Hölzel et al., 2011).

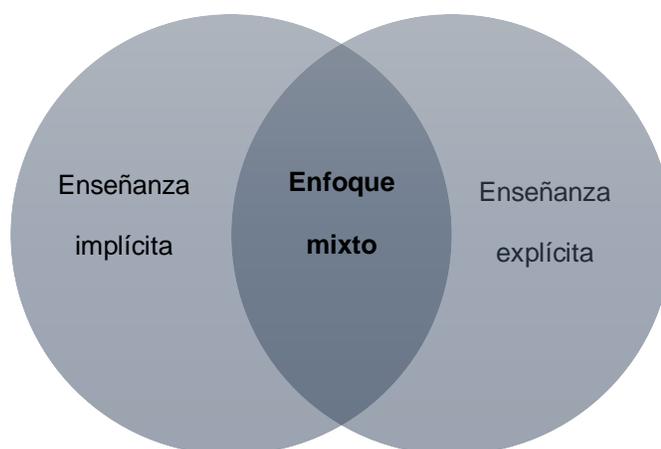
En relación con la reducción del estrés, García-Campayo, Demarzo y Modrego-Alarcón (2017), destacan cómo el desarrollo de las siguientes habilidades trabajadas en el entrenamiento en mindfulness ayudan a reducir el estrés negativo en los estudiantes: aceptación de las situaciones, autocuidado, toma de distancia respecto a los propios pensamientos, utilización de la conexión con la respiración o con las sensaciones corporales en momentos estresantes y mayor comprensión del origen de las respuestas

relacionadas con el estrés. Asimismo, un elemento esencial es la regulación emocional. A nivel general, la regulación emocional implica la capacidad de poder alterar las respuestas emocionales que están en curso mediante mecanismos que implican la acción de regulación (Ochsner y Gross, 2005).

Cabe destacar que, dado que la rápida expansión de mindfulness en contextos educativos no constituye un fenómeno uniforme, dentro de la aplicación de mindfulness en educación podemos encontrar enfoques diversos (figura 4). Principalmente, se reconoce un enfoque indirecto en el cual el o la docente realiza una práctica personal de mindfulness y, por tanto, encarna las actitudes y los comportamientos propios de la filosofía de mindfulness en la cotidianidad del centro; y un enfoque directo, basado en enseñar al alumnado las técnicas y habilidades necesarias para la práctica de mindfulness. De la combinación de los anteriores surgiría, además, un tercer enfoque de carácter mixto (Meiklejohn et al., 2012).

Figura 4

Enfoque mixto de la enseñanza de mindfulness



Nota. Adaptado de Meiklejohn et al. (2012)

Ergas y Hadar (2019), realizan una revisión de los artículos científicos de mindfulness en educación publicados entre 2002 y 2017, encontrando un total de 447 artículos. Los autores destacan una gran variabilidad en relación al enfoque que se adopta hacia la práctica de mindfulness (pudiendo entenderla como un entrenamiento de la atención, en unos casos, o como una práctica espiritual o contemplativa, en otros, entre otros enfoques). Asimismo, los autores llaman la atención sobre aspectos como la diferencia en la duración tanto de las prácticas como de las intervenciones (encontrando desde casos de sesiones puntuales a propuestas de integración curricular para todo el curso académico), o el ámbito con el que se relaciona la intervención (pudiendo ser entendida por los centros como una intervención relativa al ámbito socio-emocional, afectivo o de salud física y mental). Sin embargo, uno de los elementos clave es la gran variedad de objetivos que se busca conseguir a través de la aplicación de mindfulness (figura 5).

Figura 5

Objetivos de las diferentes intervenciones de mindfulness en educación



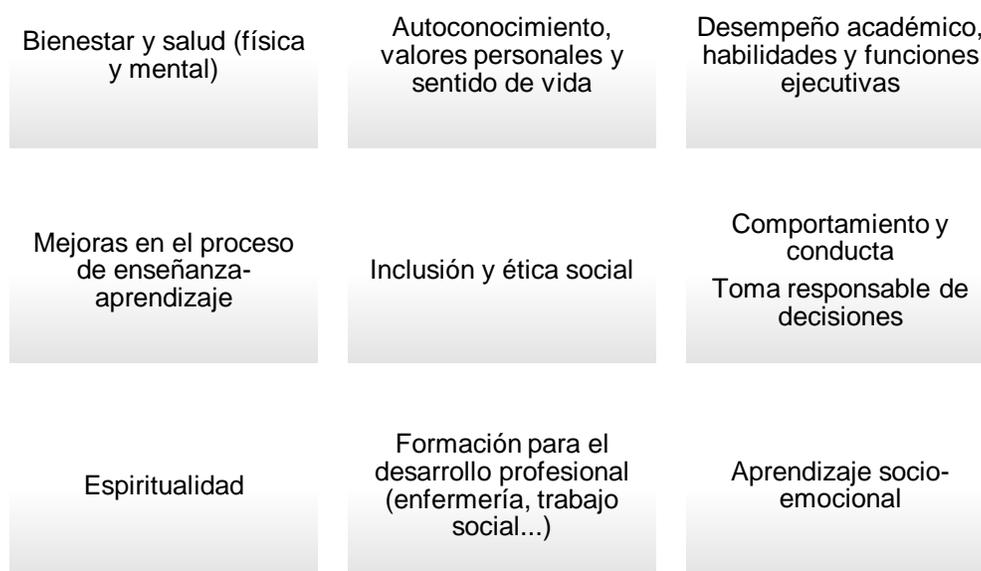
Nota. Adaptado de Ergas y Hadar (2019)

De todas estas diferencias deriva también una amplia variabilidad terminológica, dentro de la cual encontramos autores que utilizan el término “prácticas contemplativas” (Greenberg y Harris, 2012) u otros que hablan de relajación-mindfulness (Programa TREVA, en García Campayo, Demarzo y Modrego, 2017, p.238).

Otro aspecto clave es atender a la contextualización de mindfulness, es decir, indagar en las raíces desde las cuales se implementa y el marco desde el cual mindfulness es comprendido, pudiendo encontrar enfoques que derivan del budismo, de la psicología o de la filosofía occidental, entre otros (Ergas y Hardar, 2019). Asimismo, en un mayor nivel de concreción cabe plantear cuál es el marco en el cual se sitúa mindfulness en educación, es decir, cuál es la fundamentación pedagógica para la introducción del mismo en nuestros centros educativos (figura 6).

Figura 6

Fundamentación pedagógica para la introducción de mindfulness en educación en diferentes investigaciones

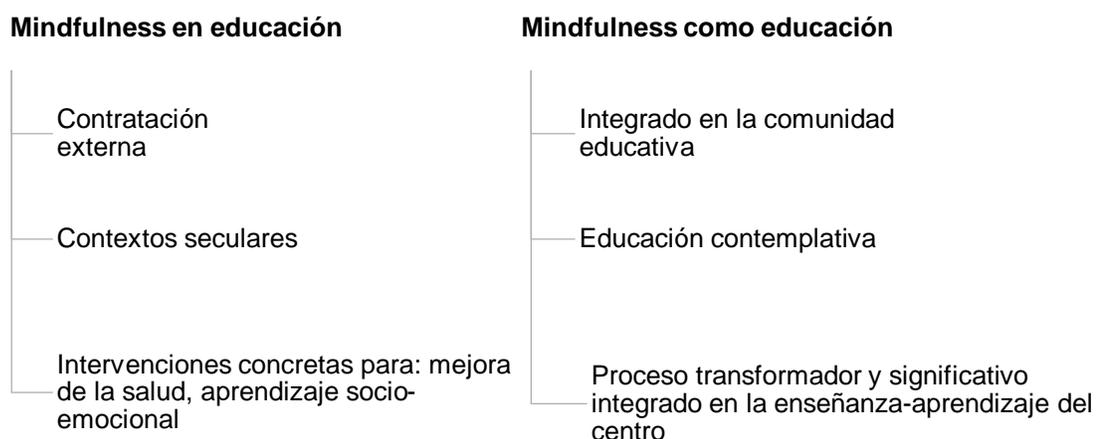


Nota. Adaptado de Ergas y Hadar (2019, p.767)

Cuestiones como qué lugar tiene mindfulness dentro del currículo y qué tipo de intervención o con qué intensidad se plantea son relevantes para poder entender las diferentes perspectivas de trabajo. La diferencia principal entre una y otra perspectiva puede relacionarse con el paradigma educativo en el cual se enmarque, siendo la primera corriente compatible con un posicionamiento positivista, mientras que la segunda se orientaría hacia un paradigma socio-crítico (Gil Álvarez, León y Morales, 2017).

Figura 7

Corrientes de mindfulness en contextos educativos.



Nota. Adaptado de Ergas y Hadar (2019)

1.6. Protocolos e intervenciones basadas en mindfulness

1.6.1. Cuestiones generales e intervenciones principales con población adulta

La principal diferencia entre un protocolo y una Intervención Basada en Mindfulness es que, en el primero, el número de sesiones, los contenidos y el diseño de la intervención están cerrados de antemano, por lo que se implementa del mismo modo independientemente de grupo concreto con el cual se aplica. Ejemplos de protocolos son

los previamente comentados, *Mindfulness Based Stress Reduction*, MBSR y *Mindfulness Based Cognitive Therapy*, MBCT, entre otros muchos (tabla 6).

Por su parte, las intervenciones basadas en mindfulness son aquellas iniciativas o programas que no siguen los criterios estrictos de ningún protocolo (García-Campayo y Demarzo, 2018). En el caso de la población adulta, contamos en la actualidad con gran cantidad de protocolos, pudiendo diferenciar aquellos que se nutren de mindfulness como componente fundamental, y otros que utilizan mindfulness de forma combinada con otros elementos, como la terapia cognitivo conductual (Bowen, Chawla, y Witkiewitz, 2014). De estos, bien porque se quiere enfatizar otros aspectos terapéuticos de la intervención, bien en aras de una mejor adaptación al contexto y la población concretas, han derivado numerosas intervenciones basadas en mindfulness.

Tabla 6

Protocolos de mindfulness con población adulta

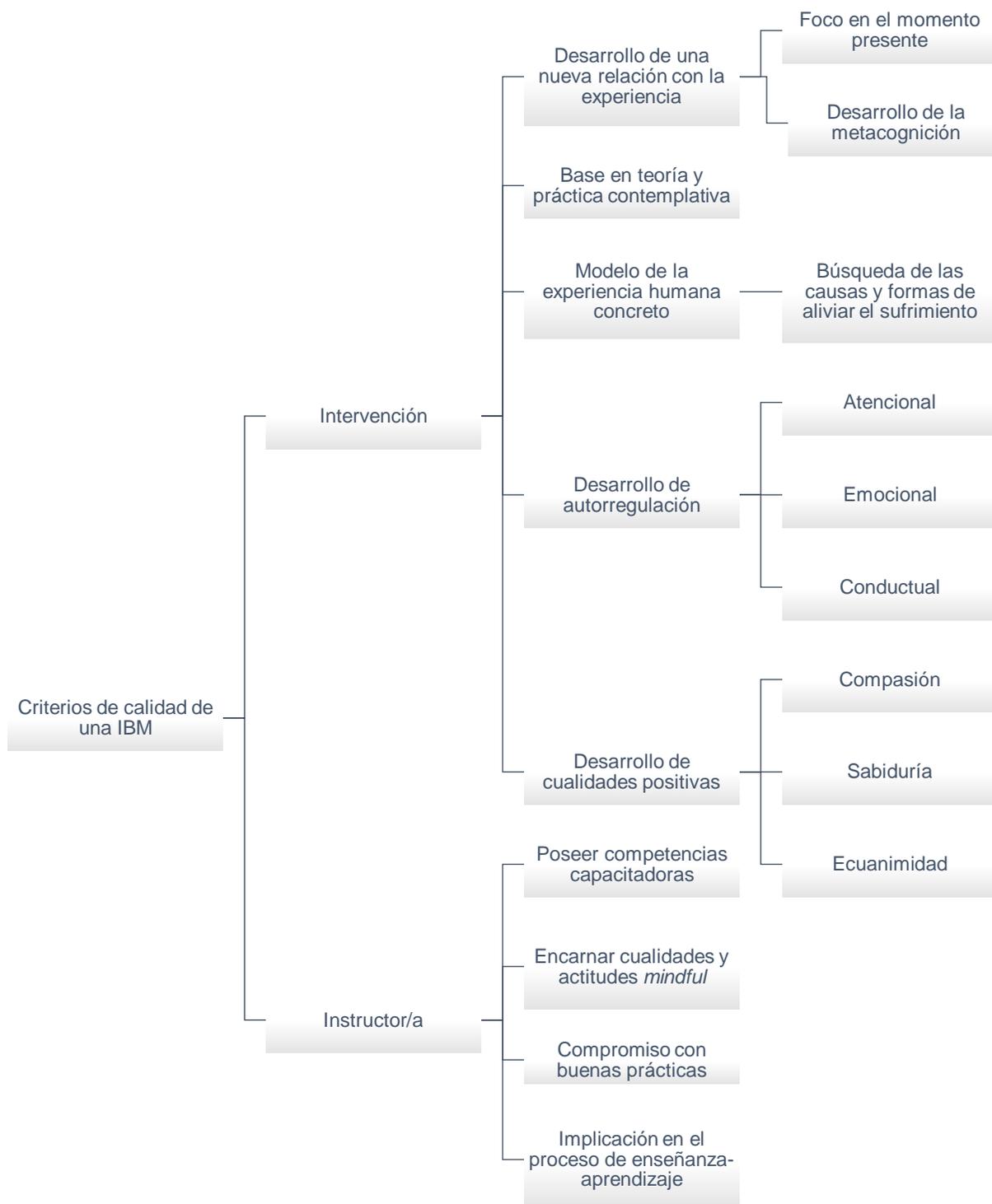
Protocolo	Autor/es y año	Características
<i>Mindfulness-Based Stress Reduction</i> , MBSR	Kabat-Zinn, 1982	<p>Población: pacientes con dolor crónico.</p> <p>Duración: 8 semanas, 1 sesión/semana, 2h30'/sesión junto con un retiro de un día (8 horas).</p> <p>Junto con 45 minutos de práctica diaria en casa, seis días a la semana.</p> <p>Prácticas: escáner corporal, meditación sentada, práctica informal, práctica de los tres minutos, práctica de la uva pasa, etc.</p>
<i>Mindfulness-Based Cognitive Therapy</i> , MBCT	Segal et al., 2002	<p>Población: depresión mayor recurrente.</p> <p>Duración: 8 semanas, 1 sesión/semana, 2h/sesión</p>

		Prácticas: mindfulness, aceptación, autocompasión...
<i>Mindfulness-Based Eating</i> , MB-EAT	Kristeller y Hallet, 1999	<p>Población: problemas de la conducta alimentaria</p> <p>Duración: 12 sesiones</p> <p>Prácticas: atención focalizada, monitorización abierta, mindfulness, práctica informal durante las comidas...</p>
<i>Mindfulness-Based Relapse Prevention for Addictive Behaviours</i> , MBRP	Bowen et al., 2011	<p>Población: pacientes con adicción a sustancias (prevención de recaídas)</p> <p>Duración: 8 semanas, 1 sesión/semana</p> <p>Prácticas: contenido psicoeducativo, aceptación y meditación, junto con práctica en casa.</p> <p>Integración de enfoques cognitivo-conductuales y mindfulness.</p>
<i>Mindfulness-Based Elder Care</i> , MBEC	McBee, 2008	<p>Población: población anciana y sus cuidadores</p> <p>Duración: 8 sesiones semanales, 45 minutos de duración</p> <p>Prácticas: meditación, yoga suave, masaje, aromaterapia, humor y otras terapias creativas</p>
<i>Mindfulness-Based Childbirth and Parenting</i> , MBCP	Bardacke, 2012	<p>Población: padres y madres</p> <p>Duración: 9 sesiones semanales, 3 horas por sesión, junto con un retiro de silencio de un día</p> <p>Prácticas: práctica de mindfulness, conocimiento de procesos psico-biológicos durante el embarazo, el parto y la crianza.</p>

Crane y sus colaboradores (2017), con el objetivo de concretar qué define una Intervención Basada en Mindfulness y respaldar así el desarrollo sistemático de la investigación al respecto, establecen los criterios mínimos de calidad que deben considerarse (figura 8). La Intervención Basada en Mindfulness requiere de elementos concretos no únicamente relativos a la implementación en sí, sino también a la persona que ejerce como instructora del programa. Para poder considerar que un programa está basado en mindfulness, los autores establecen los siguientes requerimientos: haber partido de la influencia de las tradiciones contemplativas, la ciencia, la medicina, la psicología y la educación; apoyarse en un modelo de la experiencia humana basado en las causas del sufrimiento y cómo aliviarlas; desarrollar una nueva forma de relacionarse con las diferentes experiencias, basada en la focalización en el momento presente, la descentración y un enfoque orientativo; ayudar a desarrollar cualidades como la autorregulación (atención, emocional y conductual), así como la compasión, la sabiduría y la ecuanimidad; e involucrar al participante en un entrenamiento intensivo de meditación mindfulness, un proceso de aprendizaje basado en la investigación, la experiencia y la comprensión (p.993).

Figura 8

Criterios básicos de calidad de una intervención basada en mindfulness



Nota. Adaptado de Crane et al. (2017)

Finalmente, cabe destacar que, a pesar de la gran cantidad de estudios dedicados a evaluar los efectos de estas intervenciones, las lagunas en el cuerpo de conocimiento científico disponible han sido destacadas por diversos autores, llamando la atención sobre la necesidad de abordar estas limitaciones antes de continuar con la proliferación del mismo tipo de estudios (Dimidjian y Segal, 2015). Dimidjian y Segal (2015), tras el análisis de las características de las intervenciones basadas en mindfulness en ámbitos clínicos disponibles en las bases de datos PsycINFO y PubMed entre 1985 y 2013, ofrecen a la comunidad científica varias recomendaciones clave. La primera recomendación hace referencia a la necesidad de especificar tanto los objetivos como la población concreta del estudio. La segunda recomendación, sintetizada por los autores como “no confundir la promesa con la eficacia” (p.605), alerta a investigadores, profesionales y población general sobre la importancia de no confundir la basta cantidad de estudios disponible, en su mayoría no aleatorizados ni controlados, con la idea de que existe gran evidencia que respalda las Intervenciones Basadas en Mindfulness. De manera congruente con este hecho, se llama la atención sobre la importancia, ya comentada con anterioridad, de realizar estudios controlados aleatorizados.

Una tercera recomendación es relativa a la formación de los profesionales de la salud pues, si bien es comúnmente aceptada la idea de que el instructor de mindfulness debe encarnar la filosofía que respalda las prácticas que trata de enseñar, no es un elemento que haya sido objeto de atención en el ámbito investigador, siendo pocas las investigaciones que evalúan, por ejemplo, la fidelidad del instructor hacia el programa diseñado. En cuarto lugar, Dimidjian y Segal (2015) abordan la necesidad de investigar los efectos específicos de cada IBM, dada la complejidad de interpretar resultados contradictorios en las diferentes investigaciones, especialmente en el caso de aquellas que cuentan con grupos de control activos.

1.6.2. Cuestiones metodológicas en la adaptación a población adolescente

Las intervenciones basadas en mindfulness, a pesar de las limitaciones previamente comentadas, han demostrado ser útiles con población adulta en una importante variedad de contextos, destacando especialmente el ámbito clínico, en el cual ha demostrado eficacia en el tratamiento de depresión (tratamiento de depresión leve, prevención de recaídas), ansiedad (tanto social como generalizada), adicciones (reducción del consumo del alcohol, prevención de recaídas) y dolor crónico (en casos de fibromialgia o dolor crónico de espalda) (Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2014). Sin embargo, la investigación sobre el impacto de las IBM con adolescentes no ha seguido un camino paralelo, encontrándose en la actualidad en un estadio muy temprano de su desarrollo. Dunning y sus colaboradores (2019) han realizado recientemente un metanálisis que estudia los efectos de las intervenciones basadas en mindfulness con población infantil y adolescente, en relación con la cognición y la salud mental. Habiendo incluido únicamente estudios controlados aleatorizados, los autores encontraron que gran parte de los estudios disponibles no cumplían este criterio de inclusión, siendo o bien estudios no aleatorizados (en un 70% de los encontrados) o bien estudios no controlados (un 50%). Asimismo, únicamente un 10% de los estudios incluían un control activo, siendo en su mayoría controles en lista de espera o sin intervención. Los autores destacan cómo estas condiciones, al contrario que en el caso del control activo, no controlan aspectos como la motivación derivada de la presencia de un nuevo profesor en el aula o de la realización de una actividad no habitual.

Si Ergas y Hadar (2019) diferenciaban entre las posibles perspectivas de introducción de mindfulness en educación, enfatizando la importancia de establecer el marco filosófico y epistemológico en el cual se enmarca la práctica, Meiklejohn y sus colaboradores (2012) nos recuerdan que saber cuál el marco teórico más prometedor para

conceptualizar los efectos del entrenamiento en mindfulness, en relación al contexto educativo y la adolescencia, es un interrogante que todavía está sin responder en la comunidad científica.

Asimismo, existe la necesidad de adaptar cada programa a su contexto y población particulares, lo que puede incluir variaciones en la estructura y la duración de la intervención (Crane, Rachel et al., 2017). Basándose en el trabajo previo de Santorelli (2000), Crane y su equipo destacan los siguientes principios pedagógicos que deberían sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante un programa basado en mindfulness: aprendizaje experimental, interactivo, participativo, centrado en el estudiante y centrado en las relaciones (figura 9).

Figura 9

Principios pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de IBM con adolescentes



Nota. Adaptado de Santorelli (2000) en Crane et al. (2017)

Puede observarse cómo los aspectos metodológicos cobran una importancia capital en todo proceso educativo e, inevitablemente, también en aquellos que implican la práctica de mindfulness. Cuando tratamos de adaptar intervenciones o protocolos de mindfulness al contexto, formato y posibilidades de las diferentes etapas educativas, elementos como la duración de las sesiones, la participación del alumnado, la tipología de las actividades propuestas y la interacción instructor-alumno juegan un rol relevante.

Asimismo, la adaptación al contexto de Educación Secundaria Obligatoria presenta cuestiones diferentes respecto a su introducción en otras etapas educativas, como los estudios universitarios. A modo de ejemplo, Ko y sus colaboradores (2018) desarrollaron un estudio controlado aleatorizado con estudiantes universitarios, explorando los efectos de un seminario académico de compasión de un semestre de duración, con el objetivo de mejorar los niveles de autocompasión, mindfulness y bienestar de los y las participantes. La intervención consistió en dos sesiones semanales de 80 minutos de duración durante 15 semanas. La formación comenzó con dos módulos teóricos sobre compasión, en los que se trabajaron modelos biográficos como Gandhi, Nelson Mandela, Mary Oliver, Dalai Lama, Viktor Frankl o la Madre Teresa, así como las enseñanzas sobre compasión de las diferentes tradiciones religiosas. Tras estos dos módulos, que buscaban sentar las bases para la posterior experimentación personal de la compasión, los dos últimos módulos consistían en el cultivo interior y personal de la misma, así como la aplicación de esos métodos internos al mundo exterior (pp.7-8). Los investigadores encontraron diferencias significativas entre el grupo control (en lista de espera) y el grupo experimental en las variables mindfulness, autocompasión y compasión, así como en un marcador salival del estrés (alfa-milasa).

Sin embargo, cabe preguntarse si en el caso de la adolescencia este énfasis en lo teórico, en este caso, constituyendo el 50% de la intervención, se ajustaría a la tipología de

aprendizaje óptima de su etapa vital. Aparentemente, el proceso de reorganización sináptica que acontece en la pubertad puede implicar que el estudiante sea más sensible al *input* experimental durante este período de tiempo (Blakemore y Choudhury, 2006). Es por ello por lo que los enfoques pedagógicos activos podrían adaptarse mejor a las características de esta población. Dado que el estudiante construye sus nuevos conocimientos cuando tienen experiencias que interrumpen su comprensión actual (Strayer et al., 2019), se entiende que los programas de mindfulness para adolescentes deberán facilitar situaciones que promuevan este proceso.

Así pues, concretando en la etapa de la adolescencia, Kuyken y sus colaboradores (2013) parten de la literatura disponible para establecer los factores que facilitan el funcionamiento de una intervención educativa con adolescentes. Entre estos principios, cabe destacar los siguientes: enseñanza explícita de habilidades y actitudes; adaptación y síntesis de los componentes del programa; utilización de métodos interactivos, basados en la experiencia y apropiados para la adolescencia; utilización de recursos adaptados y que favorezcan la aplicación de mindfulness en la vida cotidiana, claridad en la implementación y reproducción fiel del programa. Como vemos, estas recomendaciones son compatibles con las líneas generales propuestas por Crane y sus colaboradores (2017).

1.6.3. Principales programas para la adolescencia

Uno de los países que ejerce como referencia principal de la introducción de mindfulness en contextos educativos es Reino Unido. Con iniciativas como el Proyecto MYRIAD para el desarrollo de mindfulness y resiliencia en adolescentes (Kuyken et al., 2017), a través del cual 5.700 estudiantes de secundaria de un total de 56 escuelas en Reino Unido han experimentado la práctica de mindfulness en el contexto escolar.

A continuación, veremos algunos de los principales programas de mindfulness para adolescentes en el ámbito internacional.

- El programa *Learning to Breathe*, L2B (Broderick y Metz, 2009; Broderick y Frank, 2014) es un programa de mindfulness destinado a adolescentes en el contexto educativo, motivo por el cual se ha diseñado respetando las características curriculares de la etapa. En palabras de la autora, el programa “Aprender a Respirar” nace con el objetivo de abordar las necesidades evolutivas de los adolescentes desde la práctica de mindfulness. Para ello, en un marco coherente con el aprendizaje socio-emocional y con un carácter preventivo, el programa aborda las prácticas básicas de MBSR junto con los temas clave del mismo protocolo. Estos temas, de los cuales deriva el acrónimo “breathe”, son la conciencia corporal, la comprensión y el trabajo con los sentimientos, la integración de la conciencia de pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales, la reducción de los juicios propios perniciosos y la integración de mindfulness en la vida cotidiana (Broderick y Metz, 2009).

En aras de una mayor flexibilidad y posible adaptación a las diferentes características de los centros educativos, el programa puede desarrollarse en un número variable de sesiones: seis, doce o dieciocho (Broderick, 2013). Cada sesión se estructura del mismo modo: comenzando con una introducción breve del tema que será centro de interés de la sesión, para desarrollar posteriormente varias actividades que varían en función de la sesión y que pretenden fomentar la participación del grupo, conectando con los y las estudiantes a través del debate. Asimismo, se ofrece la posibilidad de realizar la práctica de meditación tanto como parte de las dinámicas del aula como de forma autónoma por el alumnado fuera del

horario lectivo, para lo cual se entregan los materiales pertinentes (Broderick y Metz, 2009).

- En el estudio “*Moving 2 mindful*” (Lucas-Thompson et al., 2019) se realiza una versión del programa a la que denominan L2B plus (*Learning to Breath Plus*), diseñada específicamente para casos de conflicto interparental en presencia del adolescente, buscando reducir los niveles de estrés y ansiedad del joven que vive en un hogar conflictivo.
- Otros autores han optado por la adaptación directa del Protocolo de Reducción de Estrés basado en Mindfulness, MBSR, a la población adolescente, concretado en el protocolo *Mindfulness-Based Stress Reduction for Teens*, MBSR-T (Biegel, 2010). Las principales diferencias, derivadas de la adaptación realizada por los autores, entre MBSR y MBSR-T son recogidas en la tabla 7.

Tabla 7

Diferencias principales entre MBSR y MBSR-T

MBSR	MBSR-T
Práctica en casa de 45 minutos, seis días a la semana.	Práctica en casa de 20-35 minutos, seis días a la semana.
Realización de un retiro de un día	No realización de retiro
Contenido adaptado a la etapa adulta	Contenido adaptado a la etapa de la adolescencia (trabajo de contenidos como la imagen personal, las transiciones vitales, comportamientos auto-lesivos, dificultades comunicativas y dificultades en las relaciones interpersonales)

Nota. Adaptado de Biegel et al. (2009)

El protocolo fue desarrollado para población clínica adolescente (Biegel, Brown, Shapiro, y Schubert, 2009), y la autora ha trabajado en el desarrollo de materiales específicos para adolescentes con problemáticas concretas, como las auto-lesiones (Biegel y Cooper, 2019).

- Por su parte, Bögels y sus colaboradores (2008) realizaron una adaptación de MBCT para adolescentes, concretamente para aquellos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, TDAH, y otros trastornos externalizantes (como el trastorno negativista desafiante). La autora y sus colaboradores mantienen la progresión de contenido del programa original en su adaptación, mientras que elementos como la duración de las sesiones sí varían (en este caso, siendo en el programa adaptado de una hora y media de duración). La parte más relevante de la adaptación de MBCT es el trabajo de sesiones paralelas con las familias. La tabla 8 recoge los contenidos de ambos itinerarios formativos.

Tabla 8

MBCT adaptado a adolescentes y familias

	Itinerario del alumnado	Itinerario de las familias
Sesión 1	El hombre de Marte: ejercicio de la pasa, caminar atentamente al aire libre, llevar la atención a las actividades rutinarias, escuchar atentamente la música favorita, comer atentamente, reglas del sistema de recompensas	Estar atentos: ejercicio de la pasa, caminar atentamente al aire libre, llevar la atención a las actividades rutinarias, observación del niño/a, explicación del papel de los padres/madres en el sistema de recompensas
Sesión 2	El hogar en mi cuerpo: escáner corporal, paseo atento en interior, calendario de eventos agradables, atención en las actividades rutinarias	El hogar en tu cuerpo: escáner corporal, paseo atento en interior, calendario de eventos agradables, observación de la foto o video del niño/a, atención en las actividades rutinarias
Sesión 3	Respira: Sentado con la respiración, 3 minutos de espacio para respirar, calendario de eventos desagradables	
Sesión 4	Respondiendo: conciencia de los sonidos y los pensamientos, lidiar con la propia impulsividad, experimentar sin juzgar, calendario: momentos difíciles-espacio para respirar-respuestas.	Respondiendo: conciencia de los sonidos y los pensamientos, calendario: momentos difíciles-espacio para respirar-respuestas.
Sesión 5	Juzgando: yoga I, experimentar sin juicio y con aceptación, calendario: momentos difíciles-espacio para respirar-respuestas.	Aceptación: yoga I, sentarse con la dificultad: "está bien", lista de lo que se puede y no se puede cambiar en el niño/a, comunicación, plan de acción para una cosa que sí se puede cambiar.

Sesión 6	¿Quién soy? Yoga II, tratar con la vergüenza, escribir, dibujar, rap, etc. Uno/a mismo/a: crear una lista de todo lo que eres (durante toda la semana), calendario de intuición.	Identidad: Yoga II, ¿Quién soy? ¿Quién es mi hijo/a?: entidad autónoma, la tarea de los padres/ las madres es permitir que esa entidad autónoma crezca, distancia entre padre/madre e hijo/a, calendario de intuición
Sesión 7	Yo y los otros: ejercicios de confianza, juegos de rol, calendario: momento de vulnerabilidad – espacio para respirar – respuesta honesta.	Comunicación consciente: comunicación abierta y honesta con el/la niño/a, calendario: momento vulnerable – espacio para respirar – respuesta honesta, metas para mi vida, mi contacto con mi hijo/a, mi familia
Sesión 8	Por mi cuenta: mindfulness en el día a día, plan para los próximos 2 meses, descripción del proceso de desarrollo personal y experiencias durante el entrenamiento, merienda, meditación de la piedra	El futuro: mindfulness en el día a día, plan para los próximos 2 meses, descripción del proceso, meditación de la piedra

Nota. Adaptado de Bögels et al (2008, p.198)

- Otra referencia a nivel internacional es el programa *Mindfulness in Schools, MiSP* (Kuyken et al., 2013). Consta de entre seis y doce sesiones de trabajo para el aula de secundaria, con el objetivo de promover el bienestar y la salud mental, así como fomentar el desarrollo socioemocional. Se basa en protocolos internacionales como MBSR y MBCT, y en diferentes tradiciones contemplativas. Entre los objetivos del programa se encuentran la mejora de habilidades relacionadas con el entorno académico, como la concentración o la creatividad, junto con otras relacionadas con el bienestar personal, como reducir los niveles de estrés, ansiedad y depresión. El programa diferencia entre la aplicación en alumnado de 7 a 11 años y alumnado desde 11 hasta 18. En el caso de los primeros, se realiza en seis sesiones de una hora o doce sesiones de media hora. En el caso de los segundos, se ajusta al horario lectivo y consta de diez sesiones de duración adaptadas a una clase regular. Algunos de los componentes del programa son mindfulness en la respiración, mindfulness en movimiento, atención a los sonidos, comer conscientemente y la práctica de los tres minutos. Un ejemplo de la adaptación del contenido a la realidad

cercana del adolescente se ve reflejada en la inclusión de la habilidad “mindful texting” o envío de mensajes conscientes a través del teléfono móvil.

- Por su parte, el programa *Mindful Schools*, desarrollado en Estados Unidos, se estructura en quince sesiones de trabajo llevadas a cabo a lo largo de ocho semanas, combinando prácticas formales de mindfulness (como mindfulness en la respiración o prácticas de foco atencional con anclaje en los sonidos) con el desarrollo de habilidades de apreciación y cuidado, entre otras.
- El programa *Still quiet place*, desarrollado por Saltzman (2016), comparte la estructura de los principales protocolos en la duración de ocho semanas. En este caso, la duración de las mismas varía en función del contexto de aplicación (pues el programa abarca desde los tres hasta los dieciocho años de edad), entre los cuarenta y cinco y los noventa minutos. Junto con la práctica de mindfulness, introduce otras disciplinas afines como el yoga y meditaciones de bondad amorosa o *loving kindness meditation*, LKM.

En América Latina encontramos también ejemplos de programas para adolescentes, tales como el programa *AtentaMente*, desarrollado en México o los programas *MindEduca* y *SENTE*, desarrollados en Brasil. Por su parte, dentro del panorama nacional podemos atender, en primer lugar, a las intervenciones indirectas, es decir, aquellas que se dirigen a formar al profesorado, siendo este el que posteriormente aplicará mindfulness en el aula (Meiklejohn et al., 2012).

- El programa pionero que comenzara a introducir aspectos relacionados con mindfulness dentro de las aulas de nuestro país fue el Programa Treva, que en catalán significa “tregua” o “parada” (López González, 2017). Combina la práctica de relajación y meditación, y comprende cuatro objetivos principales: “mejorar el rendimiento académico; mejorar la salud; educar en la interioridad; y mejorar la

convivencia” (p.238). El programa de formación al profesorado se estructura en tres fases: una fase preliminar en la cual se ofrece información y se busca el compromiso del claustro; una fase de diagnóstico mediante la cual se pretende detectar las necesidades del centro en concreto mediante la realización de diversas pruebas objetivas; y una fase de formación. Los dos cursos que componen la fase de formación, de un total de treinta horas de duración (siendo diez de trabajo autónomo por parte del docente), enfatizan la gestión consciente del aula, desarrollando estrategias como la “toma de conciencia del estado del grupo-clase”, el uso del “tacto consciente”, la “integración de los sentidos en el aprendizaje” o elementos relativos a la presencia del docente en el aula, como ser consciente de su propia respiración mientras desarrolla la sesión o poder gestionar su propia tensión (p.242). Una segunda parte de la formación al profesorado se centra en la aplicación práctica, por lo que se trabajan diferentes orientaciones metodológicas y didácticas para la implementación de las prácticas de relajación, meditación y mindfulness, REMIND, con el alumnado.

- En segundo lugar, cabe destacar el programa Escuelas Despiertas, que nace de las enseñanzas del maestro Thich Nhat Hanh y de la comunidad zen de Plum Village (Aguilera, 2017). Parten de un análisis de la sociedad actual en el que entienden que la sobre-estimulación y saturación informacional afecta tanto a profesorado como a alumnado y familias, dificultando que puedan sintonizar con “lo verdaderamente prioritario y esencial”; en esta tesitura, su objetivo es el de fomentar una educación “más saludable, ética y compasiva” (p.275). El programa está dirigido a la formación de docentes de todas las etapas educativas, quienes posteriormente ponen en práctica lo experimentado en sus respectivos centros. La formación se divide en dos niveles, el primero se centra en “cultivar la plena consciencia en la vida del educador”, mientras que el segundo nivel se concreta en el ámbito

educativo, buscando el cultivo de dicha conciencia en la vida profesional del educador, haciéndolo extensivo a toda la comunidad educativa (alumnado, familias, personal del centro). La formación se basa en los pilares de la presencia, la comunidad y el servicio; y trabaja las dimensiones física, cognitiva, emocional, social, ambiental y global. Dentro de los contenidos del primer nivel se trabajan algunas de las principales prácticas de mindfulness, como la respiración consciente o el escáner corporal, así como el trabajo emocional a través de la diferenciación entre emociones y sentimientos o la gestión de emociones no confortables como la ira, el miedo, la avaricia o la envidia. Asimismo, es parte del programa el trabajo por la paz a través del activismo comprometido y elementos como el ecologismo, dentro de los cuales se aborda el ámbito de la mente y también del planeta, a través del trabajo del consumo responsable.

En el segundo nivel se trabajan herramientas concretas para llevar mindfulness a las comunidades educativas. Los recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se exploran enfatizan el carácter inclusivo y creativo de la educación. Asimismo, también se trabajan estrategias de diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos de mindfulness.

Pasando a tratar los programas de aplicación directa con el alumnado, uno de los principales programas que incluyen un componente de mindfulness en el contexto educativo, y especialmente relevante en el ámbito nacional por ser la primera iniciativa diseñada en nuestro país para aplicar de forma sistemática la Psicología Positiva en el contexto educativo, es el programa “Aulas Felices” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

- “Aulas Felices” incluye las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Ciclos Formativos y Bachillerato. Los objetivos

del programa (Arguís, 2017) son “potenciar el desarrollo personal y social del alumnado” y “promover la felicidad de alumnado, profesorado y familias” (p. 210), para lo cual utiliza dos componentes básicos: mindfulness y el modelo de fortalezas personales de Peterson y Seligman. En palabras del coordinador del programa (Arguís, 2017, p. 215), “el objetivo final es integrar mindfulness como parte de nuestra vida cotidiana, como una actitud vital o un estilo de vida”. El carácter global y flexible del programa ha fomentado una gran expansión en el ámbito tanto nacional como internacional por parte de la comunidad educativa.

Asimismo, en el ámbito nacional se observa una tendencia al trabajo de mindfulness en relación al desarrollo de la interioridad en contextos de escuelas católicas. Ejemplos de ello con el Proyecto Hara y el Proyecto Horeb.

Finalmente, cabe destacar que algunos de los programas de mindfulness más conocidos en el ámbito nacional no recogen el trabajo con adolescentes, como el proyecto “Escuelas conscientes”, desarrollado por la Asociación Española de Mindfulness, AEMIND, que comprende únicamente hasta el final de la etapa de Educación Primaria; o el programa Crecer Respirando, que se desarrolla igualmente en la etapa primaria.

1.7. Mindfulness en el marco de la legislación educativa

En la actualidad, no encontramos referencias a la práctica de mindfulness en la legislación educativa vigente. No obstante, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, reconoce en su preámbulo que “los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación”, dentro de estos cambios, destacan el papel de la globalización y las nuevas tecnologías, habiendo impactado en “su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea” (p.5). Sin embargo, la presencia de los contenidos

relacionados con la comprensión de estas formas de aprender por parte del propio alumnado, no tienen cabida en el currículo. Las referencias a la atención, en cuanto al estudio del constructo como contenido teórico, únicamente aparecen en la asignatura de Psicología en 2º de bachillerato, concretamente en el “Bloque 3. Los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria”. Es así como uno de los estándares de aprendizaje del bloque dicta del siguiente modo: “3.1. Relaciona los conceptos atención y concentración, como puntos de partida de la memoria, distinguiendo los tipos de atención que existen y los tipos de alteración que pueden sufrir” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p.514).

Ante esta falta de una presencia explícita de mindfulness a nivel curricular en la legislación educativa vigente, diversos autores han optado por la introducción a través de la acción tutorial. Bernat y Fundamento (2016) apuestan por la programación de la práctica de mindfulness desde los Departamentos de Orientación de los centros, comprendiendo que los tutores y las tutoras son los encargados de mediar en sus respectivas aulas, y por tanto su formación en mindfulness es la vía de entrada a la práctica en el centro. Otros autores han realizado este mismo planteamiento en la educación superior (Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2019).

Así, si bien “las cualidades internas que apoyan la práctica de la meditación no pueden ser impuestas, legisladas o decretadas” (Kabat-Zinn, 1994, p.34), parece necesario un avance en la inclusión de habilidades, contenidos y competencias relacionadas con la práctica de mindfulness y el bienestar emocional como parte del currículo de la etapa.

CAPÍTULO 2: COMPASIÓN Y EDUCACIÓN

Le estoy muy agradecida al programa porque me ha enseñado a sostenerme
(Participante en el estudio empírico, 13 años)

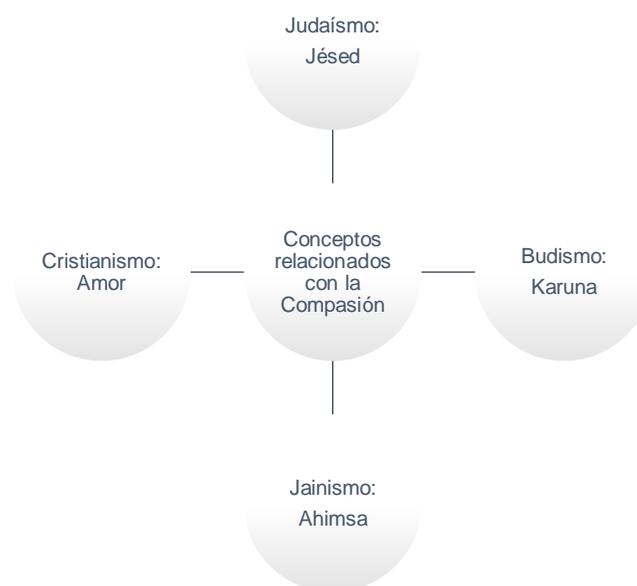
2.1. Conceptualización de compasión

2.1.1. Perspectiva histórica: interpretación oriental e interpretación occidental

Existe evidencia arqueológica que sugiere que el cuidado hacia aquellos que lo necesitaban era parte de la vida cotidiana de los primeros seres humanos (Spikins, 2017) y, de hecho, la idea compasión posee un carácter tan nuclear que ha formado parte de todas las culturas y religiones (figura 10). Esta transversalidad, no obstante, no implica una homogeneidad en el uso del término, requiriendo la necesidad de estudiar los matices que han marcado las diferentes interpretaciones a lo largo de la historia (García-Campayo, 2020).

Figura 10

Conceptos relacionados con la compasión en diferentes tradiciones espirituales



En la tradición budista, la compasión es una respuesta al sufrimiento. Pues, si bien desde los planteamientos budistas se entiende que el sufrimiento es inevitable e inherente a nuestra condición humana, este se hace más fácil de abordar desde un enfoque compasivo (Feldman y Kuyken, 2011). Asimismo, en otras tradiciones la compasión está presente a través de deidades que la encarnan y representan, como Tara en el budismo, Obatalá en la religión yoruba o la diosa Eleos en la Grecia clásica (García Campayo, 2020).

García-Campayo, Cebolla y Demarzo (2016), entienden que la diferencia principal entre las interpretaciones de las diferentes tradiciones culturales y filosóficas reside en comprender la compasión a nivel sentimental e irracional, o comprenderla a nivel cognitivo, siendo en este segundo caso posible su desarrollo a través de programas cuya eficacia puede ser medida empíricamente y factible de ser sistematizada. Es así como, más que un sentimiento, los autores entienden la compasión como “una motivación que orienta nuestra conducta” (García Campayo, Cebolla y Demarzo, 2016, p.40).

Feldman y Kuyken (2011), en línea con estos planteamientos, defienden que las diferentes tradiciones religiosas han considerado que los momentos de compasión no tienen por qué acaecer de forma fortuita o misteriosa, sino que podemos aprender a “inclinarse la mente y el corazón hacia la compasión” (p.148).

La presencia de la compasión en la Grecia clásica, en la cual era entendida como un dolor o aflicción que emerge cuando padece sufrimiento alguien que, a nuestro juicio, no lo merece, ha marcado profundamente la interpretación que actualmente hacemos en Occidente de la misma (García Campayo, 2020). La idea de que existe un sufrimiento merecido y uno no merecido, que deriva de estas definiciones, conecta con la crítica de Galtung (2004) a la diferenciación entre una violencia legítima y otra ilegítima¹.

¹ Revisar Capítulo 3, apartado 3.1.3. Tipología de la violencia.

García Campayo, Cebolla y Demarzo (2016), hacen un repaso del posicionamiento de diferentes figuras de la filosofía occidental sobre la compasión (tabla 9).

Tabla 9

La compasión en la filosofía occidental

	Detractores		Defensores
Platón (427 a.C-347 a.C)	Entiende la compasión como un acto egoísta realizado por personas débiles	Marco Aurelio (121 d.C – 180 d.C)	Cree que la bondad es parte de la naturaleza humana y lo que nos define como personas
Spinoza (1632-1677)	Entiende la compasión como algo negativo y carente de utilidad	Schopenhauer (1788-1860)	Entiende la compasión como un hecho esencial de conciencia del ser humano
Nietzsche (1844-1900)	Entiende la compasión como un acto nihilista que deprime a quien la practica		

Nota. Adaptado de García-Campayo, Cebolla y Demarzo (2016, pp.35-40)

Estos enfrentamientos filosóficos llamaron la atención de Cartwright (1988), quien consideró más acertado denominar “compasión” a aquello a lo que Schopenhauer hacía referencia, y “lástima” a lo que criticaba Nietzsche (p.557).

A comienzos siglo, la palabra “compasión” se veía todavía acompañada de connotaciones negativas en la sociedad occidental. Schantz (2007), realiza una búsqueda en las bases de datos *Academic Search Elite*, *CINAHL (Cumulative Index of Nursing and Allied Health)*, *Pre-CINAHL* y *Health Source*, buscando aquellas investigaciones que abordasen la compasión en el sector clínico, concretamente en el ámbito de la enfermería, entre los años 2004 y 2005. La autora encontró un total de 426 artículos científicos en los que aparecían los términos “cuidado compasivo”, “acción compasiva”, “trabajo compasivo”, “enfermería compasiva”, “*caring*” (cuidado) o “empatía”, pero únicamente un artículo hablaba directamente de compasión, incluyéndolo en su título. En la misma línea, García-Campayo (2020) comenta cómo es frecuente que en las traducciones al castellano de libros

sobre compasión se evite la utilización de dicho término en el título, pues puede producir reticencias entre la población hispanohablante. Y, es que, en nuestra cultura entendemos la compasión como un sentimiento fuertemente vinculado a la lástima. García-Campayo (2020), entiende que esto tiene su origen en la tradición judeo-cristiana que lleva a parte de la población a entender la compasión como un sentimiento de “lástima estéril” (Ortega Ruíz, 2016).

Sin embargo, la compasión basada en la lástima es poco adecuada por diferentes motivos: no es ecuánime, genera un tono emocional que desencadena mecanismos de huida o evitación, y aumenta el sufrimiento en el mundo (García-Campayo, 2020, pp. 66-67). En la misma línea, es frecuente relacionar la autocompasión con la resignación y la indulgencia, sin embargo, cuando los sentimientos de compasión son genuinos no implican pasividad (Neff, 2003b).

De manera específica, las connotaciones tienden a ser más negativas en la aplicación de la compasión hacia uno mismo o misma, y por ello la autocompasión no es entendida como una virtud en todas las tradiciones, existiendo aquellas que llaman la atención sobre el riesgo de que esta se convierta en importancia personal (Castaneda, 2001). Vemos cómo la idea de la autocompasión, mucho más aceptada en la cultura oriental, sigue siendo un tema pendiente en Occidente (Neff, 2004). García Campayo (2020), reflexiona sobre cómo en la cultura occidental se espera que, si un ser querido está sufriendo, tú sufras con él y, de no ser así, se entiende que tu comportamiento es egoísta o que no quieres lo suficiente a la otra persona. Lejos de esto, la práctica de la compasión desde la tradición budista está ligada a un sentimiento de felicidad en la persona que la practica. Neff y Germer (2017), enfatizan que cuando rechazamos la autocompasión por considerarla un acto egoísta o una muestra de debilidad, estamos privándonos a nosotros mismos de uno de los mecanismos de afrontamiento más poderosos que tenemos.

Loizzo (2012) parte de los planteamientos de Chandrakirti para recordar cuatro tipos diferentes de compasión. El primer tipo es una compasión no efectiva, que sucede en el plano mental y trabaja de modo superficial. En este tipo de compasión, la persona que la practica tiene el deseo de ser una persona compasiva y trata de comportarse en función de esa imagen proyectada de su yo ideal. Este tipo de compasión puede considerarse como un paso previo a la compasión efectiva, dentro de la cual existen tres tipos que implican necesariamente la sabiduría.

En primer lugar, encontramos la compasión narrativa, caracterizada por la capacidad de ver la historia que existe detrás del sufrimiento de todos los seres e implica, por tanto, empatía hacia dichas historias.

El siguiente tipo es la compasión técnica o analítica, que comprende los pequeños elementos de causalidad que se combinan para generar un determinado sufrimiento. Implica una comprensión más cercana al psicoanálisis o a la neurobiología: se pregunta, ¿qué elementos de los procesos del cuerpo y de la mente están actuando ahora para que esta persona se sienta así? Esto nos permite no solo atender a la historia narrativa del sufrimiento sino ver en detalle las causas y las relaciones entre las mismas, para poder incidir en dónde romper esas conexiones en el momento presente y dejar de reproducir o reforzar ese sufrimiento.

Finalmente, el tipo más elevado de compasión es la compasión carente de objeto o compasión incondicional. En este tipo de compasión, de carácter no dual, no se ve al otro como algo separado de uno mismo, sino que ve a todos los seres como partes del mismo organismo.

2.1.2. Definición, componentes y mecanismos de acción de la compasión

En vista de la ambigüedad semántica heredada de los múltiples usos en las diferentes tradiciones culturales, filosóficas y espirituales del término “compasión”, en el ámbito investigador nos encontramos ante la falta de consenso en cuanto a la demarcación conceptual del constructo (tabla 10). La necesidad de abordar esta problemática y aportar mayor rigor y especificidad al uso del término ha sido destacada por diversos autores (Perez-Bret, Altisent, y Rocafort, 2016; Strauss et al., 2016).

Tabla 10

Definiciones de compasión

Autor	Definición de compasión
<i>Definiciones de tradiciones espirituales y filosóficas</i>	
Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) ²	“Dolor que surge del mal que, a nuestro juicio, sobreviene al que no lo merece”
Cicerón (107 a.C – 43 a.C) ³	“Aflicción por la desgracia de otro que sufre injustamente”
Dalai Lama (1995)	“Apertura al sufrimiento de los demás y compromiso por aliviarlo”
<i>Definiciones del ámbito investigador</i>	
Feldman y Kuyken (2011)	“Orientación de la mente que reconoce el dolor y la universalidad del dolor en la experiencia humana y la capacidad de enfrentar ese dolor con bondad, empatía, ecuanimidad y paciencia”
Gilbert (2015)	“Profunda consciencia del sufrimiento de uno mismo y de otros seres, junto con el deseo de ayudar a evitarlo”
Goetz, Keltner y Simon-Thomas (2010)	“Sentimiento que surge al presenciar el sufrimiento de otro y que motiva un posterior deseo de ayudar”
Post (2002)	“Amor en respuesta al otro que sufre”

Gilbert (2017), entiende que el carácter controvertido del término ha tenido, por una parte, un efecto positivo, en tanto en cuanto ha permitido abrir un debate necesario en la

² En García Campayo (2020) p.17

³ En García Campayo (2020) p.17

comunidad científica y, por otra, un efecto negativo, pues según el autor, la tendencia a restringir la definición del constructo y adoptar algunos enfoques de forma prematura puede tener consecuencias en el ámbito investigador. Asimismo, defiende que la definición de compasión dependerá de las propiedades que le otorguemos al concepto, así como de la diferenciación del mismo respecto a otros, como empatía, amor, benevolencia, amabilidad o comportamiento pro-social.

A pesar de que la raíz latina del término *com* (con) y *pati* (sufrir), nos ofrece la interpretación etimológica de “sufrir con” (Jazaieri et al., 2013a; Schantz, 2007) esto no implica necesariamente la respuesta activa frente a ese sufrimiento. Por ello, esta interpretación más fiel a la etimología de la palabra podría estar más cercana a conceptos como la empatía (Gilbert, 2017). Asimismo, la práctica de la compasión implica comprender que compartimos con los demás una misma condición humana, frágil e imperfecta (Neff y Germer, 2017).

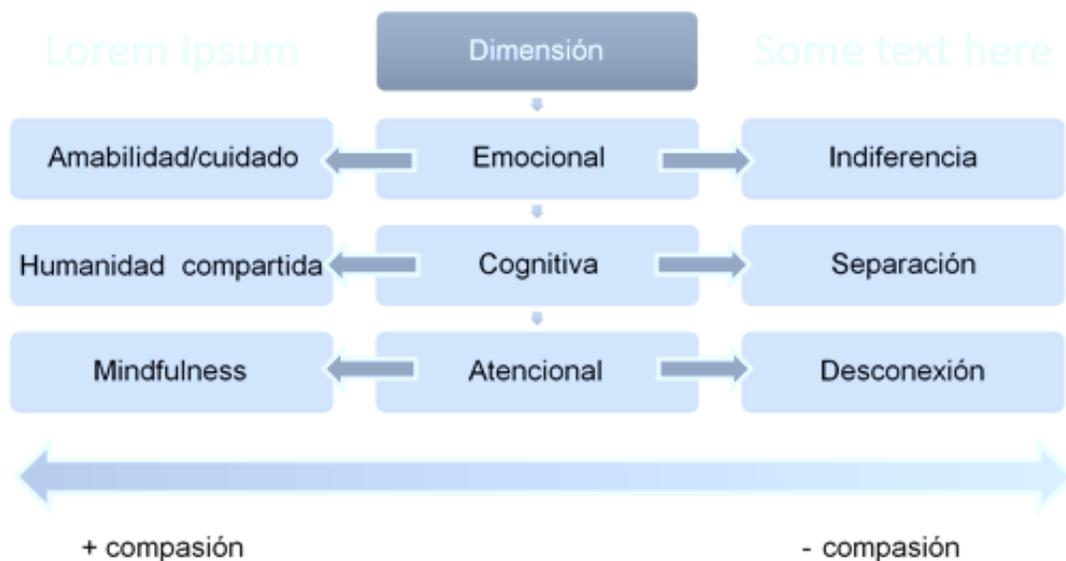
Un nexo de unión entre la mayoría de las definiciones es la inclusión de la capacidad esencial de ser sensible al sufrimiento. No obstante, dada la tendencia de nuestra cultura a comprender el constructo en los términos previamente comentados, se hace necesario remarcar dos elementos: el primero es que la sensibilidad debe darse frente al sufrimiento tanto propio como ajeno; el segundo, que no puede quedarse en la conciencia del sufrimiento, sino que debe acompañarse de la motivación y el compromiso para aliviarlo (Simón, 2014).

La falta de consenso en el ámbito investigador sobre los atributos específicos de la compasión implica unas limitaciones que deben ser abordadas por la comunidad científica (Gilbert, 2017), por ello, la indagación sobre los diferentes modelos de los componentes de la compasión puede facilitar la demarcación conceptual.

Thupten Jinpa (2010, en Jazaieri et al., 2013), destaca cuatro componentes de la compasión: 1) la conciencia del sufrimiento, 2) la preocupación afectiva por los demás, 3) el deseo de aliviar ese sufrimiento y 4) la disposición a aliviar ese sufrimiento. Por su parte, Neff (2003b) estructura la definición de compasión a través de tres componentes clave: la amabilidad, entendida como cuidar y preocuparse por aquellos que están sufriendo; la humanidad compartida, que implica reconocer que todas las personas experimentamos sufrimiento y sentir una conexión con aquellos que en estos momentos lo padecen; y mindfulness, que supone desarrollar una atención equilibrada, que ni llega a contagiarnos del sufrimiento del otro, en un extremo, ni nos lleva a ignorarlo, en el otro (Pommier, Neff, y Tóth-Király, 2019). Siguiendo a estos autores (2019), podemos estudiar las respuestas más o menos compasivas a través de tres dimensiones clave: la respuesta emocional, la interpretación cognitiva y el tipo de atención hacia el sufrimiento (figura 11).

Figura 11

Dimensiones de la compasión según el modelo de Neff

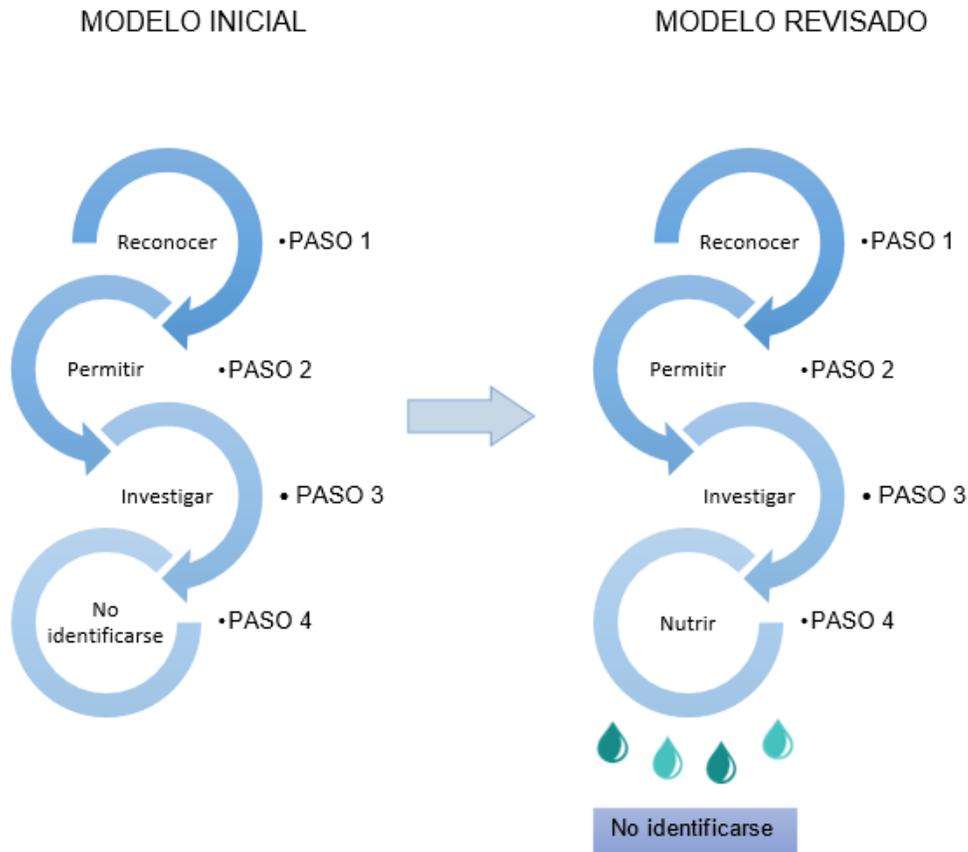


Nota. Adaptado de Pommier, Neff, y Tóth-Király (2019)

Otro modelo relevante es el modelo RAIN (Brach, 2017). Este modelo toma su nombre del acrónimo compuesto por las iniciales de los cuatro pasos del proceso que Tara Brach plantea para gestionar situaciones difíciles. Uno de los objetivos es sistematizar este proceso aportando claridad y otorgándole un carácter práctico. El primer modelo RAIN implicaba los siguientes pasos: 1) reconocer lo que está sucediendo; 2) permitir que sea tal y como es; 3) investigar con amabilidad; 4) no identificarse. Posteriormente, se realiza una modificación del modelo siendo los pasos: 1) reconocer lo que está sucediendo; 2) permitir que sea tal y como es; 3) investigar con amabilidad; 4) nutrir con amor. En este segundo modelo, una vez finalizados estos cuatro pasos, uno puede darse cuenta de la ausencia de una identidad fija, y con ello se genera el sentimiento de liberación (figura 12).

Figura 12

Modelo RAIN, versión original y versión revisada



Una vez se han completado los pasos activos de RAIN, se busca notar la propia presencia y descansar en ese espacio de conciencia despierta y amable, dejando que surja nuestra verdadera naturaleza. Esto implica dejar de identificarnos con estados pasajeros (como los estados de ira o de miedo). El resultado final es el fruto que nace tras la lluvia: ser capaces de habitar la totalidad de nuestro ser.

Finalmente, y dado que conocer cómo actúa la compasión es fundamental para poder aumentar su eficacia (García Campayo, 2020), podemos encontrar diferentes modelos relativos a los mecanismos de acción de la compasión (tabla 11).

Tabla 11

Mecanismos de acción de la compasión

Autor/es	Mecanismos de acción de compasión				
Neff (2003b)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminución de la autocrítica 2. Disminución de las <i>rumiaciones</i> 3. Repercepción de los sucesos vitales negativos 				
Shonin et al. (2015)	<table style="border: none;"> <tr> <td style="border: none;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aumento del afecto positivo Disminución de la reactividad emocional Disminución de las <i>rumiaciones</i> </td> <td style="border: none; vertical-align: middle;">} Regulación emocional</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"> <ol style="list-style-type: none"> 2. Conexión social Conducta prosocial Autocuidado </td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumento del afecto positivo Disminución de la reactividad emocional Disminución de las <i>rumiaciones</i> 	} Regulación emocional	<ol style="list-style-type: none"> 2. Conexión social Conducta prosocial Autocuidado 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumento del afecto positivo Disminución de la reactividad emocional Disminución de las <i>rumiaciones</i> 	} Regulación emocional				
<ol style="list-style-type: none"> 2. Conexión social Conducta prosocial Autocuidado 					
Shonin et al. (2016)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumento del afecto positivo y disminución del afecto negativo 2. Disminución del distrés psicológico 3. Aumento del pensamiento positivo 4. Mejora de las relaciones interpersonales 5. Incremento de la empatía 				
García-Campayo et al. (2015)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conexión social, conducta prosocial y autocuidado 2. Regulación emocional 				
Ash (2019)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades intrapersonales 2. Habilidades interpersonales 				

Nota. Adaptado de García Campayo (2020)

En el modelo de Neff (2003) son tres los mecanismos de acción de la compasión: la disminución de la autocrítica, la disminución de las *rumiaciones* y la re-percepción de los sucesos vitales negativos. Estos mecanismos de acción permiten romper el ciclo de

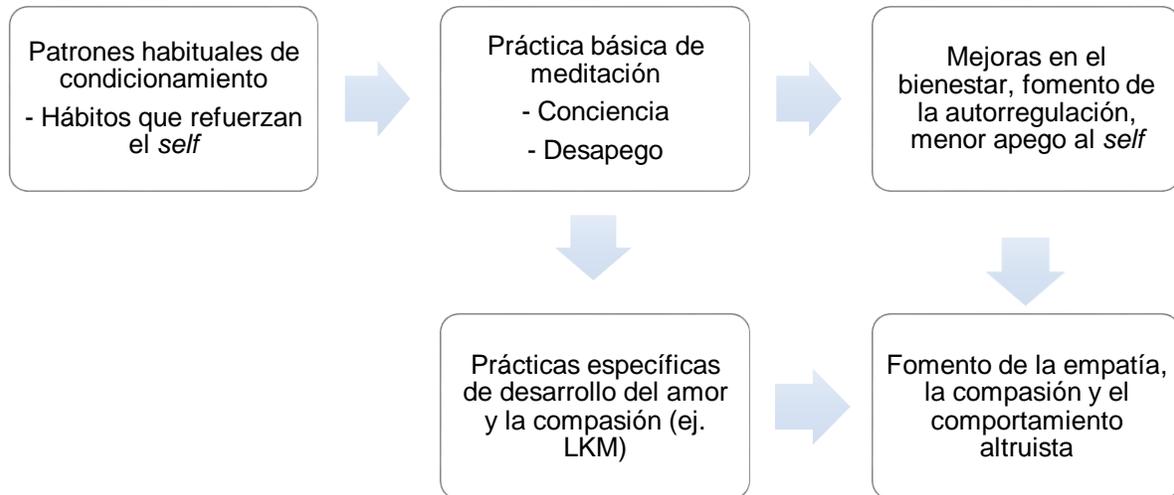
rumiación y reproche hacia uno mismo, así como tomar perspectiva frente a las situaciones adversas y validar las propias emociones (García Campayo, Demarzo y Modrego, 2016).

Kristeller y Johnson (2005) llaman la atención sobre la paradoja que puede plantearse al hablar de la práctica de la meditación como promotora de la empatía, el altruismo o la compasión, dado que la meditación se practica normalmente en soledad y con uno mismo. Los autores explican este proceso a través de un modelo de dos etapas: la primera etapa implica el descentramiento respecto a la idea del *self* y el abandono de la preocupación habitual por los comportamientos y reacciones de refuerzo del yo, de lucha contra el mismo o de auto-indulgencia. Una segunda etapa implica un compromiso consciente con la capacidad humana universal de experimentar el amor, el altruismo y la compasión. Así, la práctica de la meditación permite avanzar desde el estado habitual de auto-encerramiento al desarrollo de la desidentificación y la consciencia, de modo que se fomenta el bienestar, la autorregulación y el desapego con el *self*, así como la empatía, la compasión y el altruismo. Asimismo, la propia práctica de meditación, cuando se pone el foco en el amor y la compasión, promueve también el desarrollo de estas cualidades (figura 13).

No obstante, para los autores, la práctica de la meditación en sí misma puede no ser suficiente para desarrollar la compasión hacia uno mismo y los demás, sin embargo, sí ofrece una herramienta para el desarrollo sistemático de la habilidad de parar los patrones habituales de pensamiento y, con ello, suprimir el juicio hacia uno mismo, lo cual es un elemento esencial en la promoción de estas habilidades.

Figura 13

Desarrollo de la empatía, la compasión y el comportamiento altruista a través de la meditación



Nota. Traducido de Kristeller y Johnson (2005, p.401)

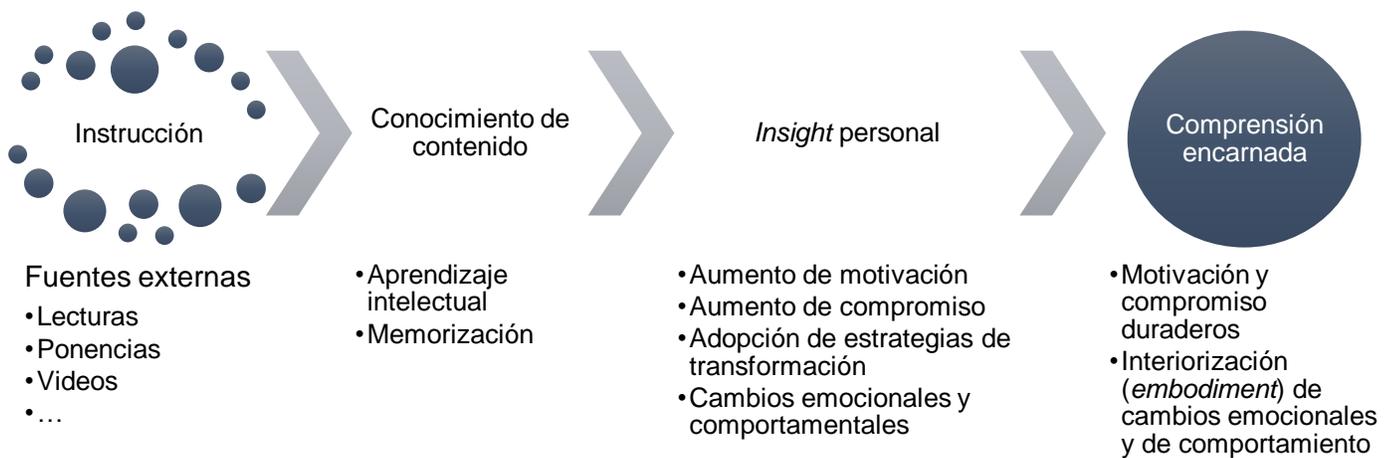
Por su parte, Ash y sus colaboradores (2019) explican la efectividad del entrenamiento en compasión a través de un modelo de mecanismos de acción de dos categorías. Por una parte, encontraríamos las habilidades intrapersonales, que permitirían desarrollar la resiliencia; por otra, encontraríamos las habilidades interpersonales, que permitirían desarrollar la compasión. Para estos autores ambos componentes se retroalimentan y contribuyen a un mayor bienestar.

Ash y sus colaboradores (2019) desarrollan también un modelo relevante para el desarrollo de programas pedagógicos, estudiando el proceso de adquisición de habilidades que acontece a lo largo del entrenamiento en compasión. Centrándose de forma específica en el Entrenamiento en Compasión Basado en la Cognición, CBCT, establecen un proceso en cuatro etapas (figura 14). El comienzo del proceso tiene lugar con la utilización de fuentes externas de carácter diverso para empezar a relacionarse con los diferentes contenidos y actitudes de la práctica de la compasión, esta etapa implica un proceso de aprendizaje desde el exterior, centrado en el contenido y la comprensión intelectual del

mismo. Posteriormente, a través de un proceso de reflexión crítica, análisis y trabajo desde la esfera personal, se avanza hacia lo que en este modelo se denomina “*insight* personal”, haciendo referencia a una intuición personal sobre los contenidos, que producen una mayor motivación y compromiso respecto al proceso de aprendizaje. En esta etapa acontecen los primeros cambios emocionales y comportamentales derivados de la adopción de estrategias de cambio por parte de la persona. Finalmente, a través de un proceso de mantenimiento de la atención en los progresos obtenidos, se llega a encarnar dichos cambios. Este proceso de interiorización ofrece un compromiso y una motivación de un carácter más estable y duradero.

Figura 14

Proceso de adquisición de habilidades en el entrenamiento en compasión



Nota. Adaptado de Ash et al. (2019)

Finalmente, cabe destacar que, a pesar de que las investigaciones sugieran que los programas de entrenamiento en la compasión tienen amplios beneficios para la salud, todavía es relativamente desconocido cómo y por qué son efectivos, por lo que es necesaria más investigación al respecto (Ash et al., 2019).

2.1.3. Constructos relacionados: bondad amorosa, empatía y altruismo

En ocasiones, hemos podido observar cómo la compasión ha aparecido en la literatura científica de manera indirecta, a través del tratamiento de constructos afines como la empatía, el altruismo o el comportamiento pro-social (Gillath, Shaver y Mikulincer, 2005).

Uno de los principales términos relacionados es el de bondad amorosa o *loving kindness*. Tanto la práctica de compasión como la de bondad amorosa tenían presencia en las tradiciones budistas, de hecho, las actitudes sublimes, conocidas en la tradición budista como “las cuatro inconmensurables”, incluyen ambas. El término *maitrī*, que se ha traducido en el contexto anglosajón como *loving kindness* y en el hispanoparlante como bondad amorosa, es definido por Bodhi (1994) como el deseo de que todos los seres sintientes tengan felicidad y sus causas. Por su parte, el término *karunā* es el que traducimos por compasión, y se entiende como el deseo de que todos los seres sintientes estén libres del sufrimiento y sus causas (Shonin, Van Gordon, Compare, Zangeneh, y Griffiths, 2015). García-Campayo (2020, p.67) sintetiza esta diferencia concluyendo que “la principal diferencia entre la bondad amorosa y la compasión radica en la ausencia o presencia de sufrimiento”. De estos planteamientos se desprende que el conjunto de prácticas comentado implica, habitualmente, la repetición interna de frases como “que seas feliz”, “que estés libre de sufrimiento” (figura 15).

Figura 15

Práctica de compasión y práctica de bondad amorosa



Bajo esta perspectiva, cabe entender las prácticas de meditación para el desarrollo de la compasión como un subtipo de las prácticas de bondad amorosa, o *Loving-Kindness Meditation*, LKM, en inglés (Zeng, Chiu, Wang, Oei, y Leung, 2015). Buscando un término más general, Galante y sus colaboradores (2014) hablan de meditaciones basadas en la amabilidad (*Kindness-Based Meditation*, KBM), dentro de las cuales se incluyen tanto las prácticas de compasión como las de bondad amorosa. Salzberg (1995), explica cómo la práctica de LKM permite experimentar la sabiduría y la verdad, al llevarnos a reconocer el sufrimiento derivado de la creencia de separación y la felicidad derivada de comprender nuestra conexión con todos los seres.

Otros autores relacionan la práctica de la bondad amorosa con el término pali *metta*, el cual combina diversos significados. Buddharakkhita (1995), los resume en bondad amorosa, amabilidad, buena voluntad, benevolencia, compañerismo, amistad, concordia, inofensividad y noviolencia.

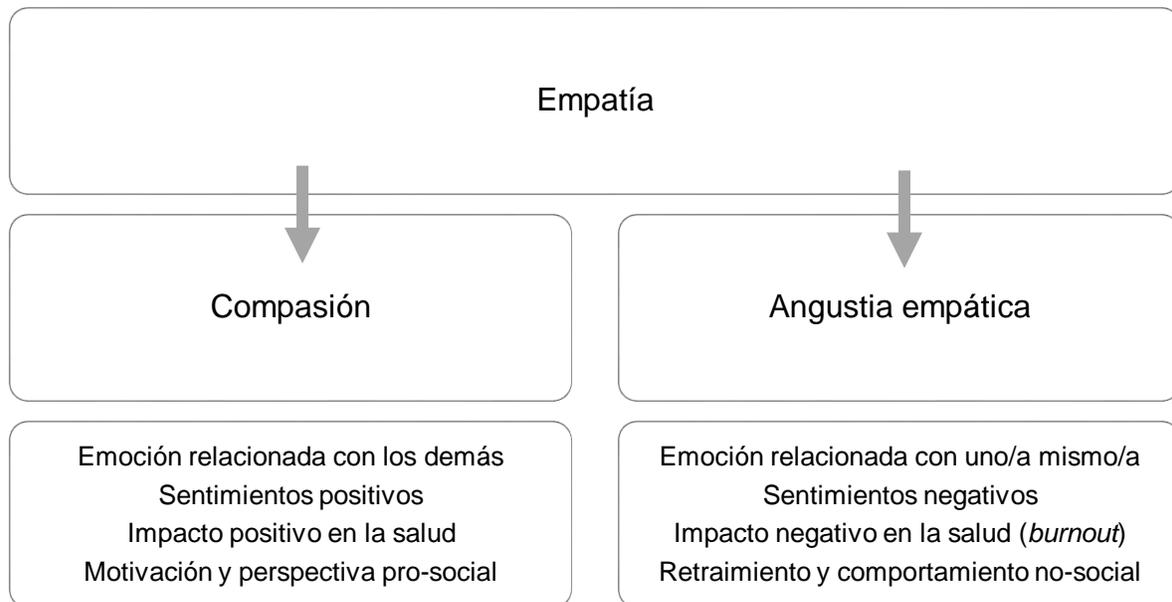
En segundo lugar, otro constructo relacionado con la compasión es la empatía. Si bien no existe un consenso respecto a la definición del término (Coplan, 2011), esta puede ser entendida en un sentido general como un comportamiento adaptativo que poseen los mamíferos y que implica una respuesta social ante expresiones de dolor, miedo y hambre, entre otros (Carter, Harris y Porges, 2009). Algunas definiciones de empatía son “habilidad de comprender y compartir el estado emocional de otra persona” (Cohen y Strayer, 1996, p. 988) o “acto de percibir, comprender, experimentar y responder al estado emocional y las ideas de otra persona” (Barker, 2008, p. 141). Otros autores entienden la empatía como “un proceso imaginativo complejo a través del cual un observador simula los estados psicológicos de otra persona, al tiempo que mantiene una clara diferenciación entre el yo y el otro” (Coplan, 2011, p.40). Por su parte, Colman (2009), habla de “experimentar algo desde el punto de vista de otra persona” (p. 248).

Esta habilidad de utilizar la información que percibimos a nivel afectivo para poder predecir el comportamiento de los demás o regular el propio es un elemento esencial para un desarrollo social adaptativo (Vachon, Lynam, y Johnson, 2014), no obstante, la empatía puede no resultar adaptativa cuando implica compartir en exceso los sentimientos negativos de los demás, convirtiéndose en una fuente de *burnout* o quemado profesional (Klimecki, Leiberg, Ricard, y Singer, 2014), mientras que el entrenamiento en compasión puede resultar una estrategia de afrontamiento eficaz y un elemento fortalecedor de la resiliencia (Klimecki et al., 2014). En este sentido, Singer y Klimecki (2014) consideran que la

compasión es una respuesta empática, pero que, dado que implica emociones positivas, no genera angustia (figura 16).

Figura 16

Modelo esquemático de dos respuestas empáticas frente al sufrimiento de los demás



Nota. Traducido de Singer y Klimecki (2014, p.875)

Vachon, Lynam y Johnson (2014) llaman la atención sobre el impacto a nivel investigador de las diferentes asunciones que se han venido haciendo sobre la importancia de la empatía, y realizan un metanálisis para investigar la relación entre la empatía y el comportamiento agresivo, encontrando una relación muy débil entre ambos constructos ($r = -0.11$), tanto en la agresión verbal ($r = -0.20$) como en la agresión física ($r = -0.12$) y sexual ($r = -0.09$). Los autores llaman la atención sobre las implicaciones de estos resultados, pues el entrenamiento de la empatía es un componente recurrente en las intervenciones para delincuentes con comportamientos agresivos. En esta tesitura, y como comentaremos en apartados posteriores, el entrenamiento en compasión podría ser una alternativa al entrenamiento en empatía en estos casos.

Finalmente, otro concepto relacionado tanto con la empatía como con la compasión y que, en ocasiones, puede dar lugar a confusión, es el de altruismo. Algunos autores consideran que el mecanismo que da origen a los actos altruistas es, de hecho, la empatía (de Waal, 2008). Dado que los actos altruistas son aquellos motivados por la preocupación por el bienestar de los demás (Dahl y Paulus, 2019), podemos comprender su relación con la compasión. No obstante, el altruismo no implica mantener el bienestar personal, elemento en el cual difiere de esta (García Campayo, 2020).

2.1.4. La autocompasión

La autocompasión implica “dejarse tocar y estar abierto al propio sufrimiento, no evitándolo o desconectándonos de él, generando el deseo de aliviarlo y de curarnos a nosotros mismos con amabilidad” (Neff y Germer, 2017, p. 371). Asimismo, la práctica de la autocompasión contextualiza nuestro dolor y nuestros errores dentro de la experiencia humana global, permitiendo que desarrollemos una comprensión no enjuiciadora hacia nosotros mismos (Neff y Germer, 2017). Es importante destacar que ser autocompasivo no implica ser egoísta o estar centrado de manera exclusiva en uno mismo y nuestras propias necesidades (Neff, 2003a).

En palabras de Neff (2003b),

La autocompasión implica ver la propia experiencia a la luz de la experiencia humana común, reconocer que el sufrimiento, el fracaso y los defectos son parte de la condición humana y que todas las personas –incluido uno mismo–, son dignas de compasión (p. 87)

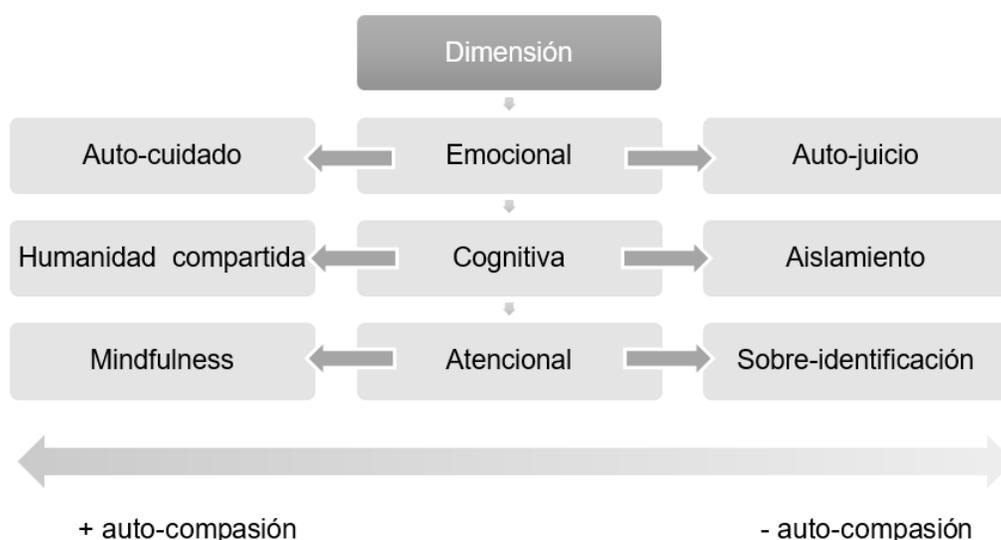
La autora (2003b) establece tres componentes de la autocompasión: la bondad hacia uno mismo o misma, la humanidad compartida y mindfulness. Esta conceptualización, que nace

de los planteamientos budistas, puede ser aplicada de un modo más general al caso de la compasión hacia otros seres como se ha comentado en apartados anteriores.

Siguiendo a Pommier, Neff y Tóth-Király (2019), podemos estudiar el concepto de autocompasión a través de tres parejas de elementos opuestos, que marcarían una tendencia más o menos compasiva en diferentes dimensiones (figura 17).

Figura 17

Dimensiones de la autocompasión según el modelo de Neff



Nota. Adaptado de Pommier, Neff, y Tóth-Király (2019)

Una primera dimensión es la respuesta emocional, dentro de la cual encontramos en la vertiente compasiva la amabilidad con uno mismo (*self-kindness*) y en la vertiente menos compasiva el auto-juicio. Por su parte, la segunda dimensión hace referencia al área cognitiva, y a cómo comprendemos e interpretamos lo que está sucediendo. En este caso, una respuesta compasiva se apoya en la noción de humanidad compartida, mientras que una respuesta no compasiva tiende al aislamiento. Finalmente, la tercera dimensión se relaciona con la atención que prestamos al propio sufrimiento. Mindfulness se presenta como el elemento esencial para una respuesta compasiva en esta tercera dimensión, frente

a la sobre-identificación con el sufrimiento, que representaría la respuesta no compasiva. Todos estos elementos interactúan como un sistema (Pommier, Neff y Tóth-Király, 2019).

2.2. Eficacia de la compasión

El carácter incipiente de este ámbito de investigación, afectado por la falta de una delimitación clara del constructo, implica que, bajo el paraguas de los estudios sobre compasión, encontremos perfiles diversos. De este modo, el apartado se estructurará abordando en primer lugar los estudios sobre compasión (incluyendo prácticas relacionadas como LKM y otras prácticas de amabilidad); en segundo lugar, abordaremos los estudios que trabajan de forma específica la autocompasión; y finalmente nos centraremos en aquellos que combinan mindfulness con todo lo anterior.

Las intervenciones basadas en compasión han demostrado ser eficaces en el tratamiento de psicosis, trastorno por atracón, depresión y ansiedad, entre otras (Shonin, Van Gordon, Garcia-Campayo, y Griffiths, 2017). En el ámbito interpersonal, la compasión hacia los demás se asocia con niveles más bajos de depresión y más altos de conexión y comportamiento pro-social (Shonin et al., 2017). Asimismo, se han encontrado mejoras a través del entrenamiento específico con población general. A modo de ejemplo, destacamos el trabajo de Jazaieri y sus colaboradores (2013a), quienes realizaron un estudio controlado aleatorizado con una muestra de cien personas adultas, aleatorizadas en las condiciones experimental (quienes realizaron una formación de cultivo de la compasión de nueve semanas de duración) y control (en lista de espera). Los autores encontraron mejoras significativas en la medida post-tratamiento del grupo experimental respecto al control en compasión hacia los demás, recibir compasión de los demás y autocompasión.

Hoffman, Grossman y Hinton (2011) realizaron una revisión de la literatura disponible sobre intervenciones basadas en meditaciones de compasión y bondad amorosa, sugiriendo que ambas prácticas están relacionadas con un aumento de las emociones positivas y una disminución del afecto negativo. A pesar del carácter preliminar de sus resultados, los autores concluyeron que la práctica de meditación en compasión y bondad amorosa puede resultar de utilidad en el tratamiento de problemas psicológicos que incluyen aspectos interpersonales.

La primera revisión sistemática y metanálisis de estudios controlados aleatorizados sobre la eficacia de este tipo de prácticas fue realizada por Galante y sus colaboradores (2014), quienes estudiaron la evidencia empírica disponible en los ECA de intervenciones de meditación basada en la amabilidad (constructo bajo el que recogen todas las prácticas de meditación que buscan suscitar el desarrollo de la bondad de forma consciente, incluyendo tanto LKM como compasión⁴) y su impacto en la salud y el bienestar general en población adulta tanto general como clínica. El equipo encontró un total de veintidós estudios que cumplían los criterios de inclusión hasta marzo de 2013. Los resultados mostraron la efectividad de este tipo de intervenciones para la reducción de la depresión (medidas recogidas de manera auto-informada) con un efecto moderado y aumentos en la atención, la compasión y la auto-compasión. No obstante, la autora y sus colaboradores llaman la atención sobre la baja calidad metodológica de algunos de los estudios y la falta de precisión en los resultados debida a la gran variabilidad en los intervalos de confianza en los estudios con muestras reducidas. Asimismo, destacan que, especialmente en el caso de estudios con controles activos, los resultados no son concluyentes.

Por su parte, centrándose en la eficacia de la práctica de bondad amorosa, Zeng y sus colaboradores (2015) realizaron una revisión sistemática y metanálisis sobre la eficacia

⁴ Consultar apartado 2.1.3 Constructos relacionados: bondad amorosa, empatía y altruismo.

de LKM en la promoción de emociones positivas. Los autores encontraron un total de 24 estudios empíricos que ofrecían medidas auto-informadas sobre emociones positivas. Los resultados ofrecen una gran variabilidad, mostrando la necesidad de continuar la investigación al respecto, existiendo tamaños de efecto medios en emociones positivas en la vida diaria y de pequeños a grandes en la generación de emociones positivas inmediatas tras la práctica.

Pasando a centrarnos en los estudios que abordan de manera específica la autocompasión, cabe destacar que el estudio de la misma se ha comenzado a desarrollar en el ámbito científico en los últimos años, considerando que es un constructo especialmente relevante para estudiar la adaptación de las personas ante el estrés y la adversidad a lo largo de la vida (Muris y Petrocchi, 2017), así como por su potencial en el aumento del bienestar psicológico (Stoeber, Lalova, y Lumley, 2020) y para el tratamiento de diferentes trastornos, como el trastorno alimentario por atracón (Kelly y Carter, 2015; Serpell, Amey, y Kamboj, 2020), la ansiedad social (Makadi y Koszycki, 2020) o la depresión (Pullmer, Chung, Samson, Balanji, y Zaitsoff, 2019a).

Asimismo, el desarrollo de la autocompasión es un factor preventivo porque promueve el desarrollo de la resiliencia (Neff, 2009) y la aceptación (Zhang y Chen, 2016, 2017), así como un menor nivel de estrés (Breines et al., 2014). En cuanto a los efectos a nivel interpersonal, la autocompasión tiene un impacto positivo en las relaciones con los demás, pues se asocia también con una mayor aceptación de las imperfecciones de los otros (Zhang, Chen, y Shakur, 2019).

La autocompasión parece tener mejores efectos en los niveles de satisfacción vital, felicidad y bienestar psicológico respecto a mindfulness (García Campayo, 2020). No obstante, nuevamente son diversos los autores que llaman a interpretar con cautela los

resultados disponibles debido a la pobreza metodológica de algunos de los estudios (Shonin et al., 2017).

Wilson y sus colaboradores (2019) han realizado recientemente una revisión sistemática y metanálisis de estudios controlados aleatorizados con el objetivo de investigar si las modalidades de tratamientos relacionadas con la autocompasión (incluyendo en estas la terapia de compasión, MBCT y terapia de aceptación y compromiso), son eficaces en la promoción de la autocompasión y la reducción de la psicopatología tanto en población clínica como subclínica. Los autores, tras revisar un total de veintidós estudios (N=1172), concluyen que las terapias de compasión produjeron mejoras significativas en las tres variables examinadas: autocompasión, ansiedad y síntomas depresivos. Sin embargo, es relevante destacar que cuando se restringió el análisis a únicamente estudios cuya condición de control era activa, no se obtuvieron resultados significativos para ninguna de las variables.

En el caso concreto de la población adolescente, Bluth y Eisenlohr-Moul (2017) estudian los efectos del programa de autocompasión para adolescentes *Making Friends with Yourself* con una muestra de N=47 adolescentes en Estados Unidos. Utilizan un diseño de cohortes y toman medidas previas, posteriores y de seguimiento a seis semanas. Los resultados mostraron que mindfulness y autocompasión se asocian negativamente con el estrés percibido y los síntomas depresivos. Asimismo, los análisis multinivel mostraron efectos tras el tratamiento en estrés percibido, resiliencia, curiosidad/exploración y gratitud. No obstante, no se encontraron resultados significativos en la disminución de la ansiedad y la depresión comparando las medidas pre y post tratamiento, ni tampoco en la comparación pre y seguimiento.

Igualmente centrados en la población adolescente, Pullmer y sus colaboradores (2019a) han realizado recientemente una revisión sistemática de la relación entre la

autocompasión y los síntomas depresivos con adolescentes. Los autores, llamando nuevamente a la cautela en la interpretación de los resultados, concluyen que la autocompasión puede jugar un papel fundamental en la prevención, el desarrollo y el tratamiento de depresión en adolescentes.

Finalmente, cabe destacar el potencial de las intervenciones que combinan mindfulness y compasión. Dado que la práctica de mindfulness está íntimamente relacionada con la práctica de meditación de compasión y de bondad amorosa (Hofmann et al., 2011), es frecuente encontrar intervenciones que combinan estos tipos de prácticas. Baer, Lykins y Peters (2012) llaman la atención sobre la necesidad de estudiar los efectos tanto combinados como separados de la práctica de mindfulness y autocompasión. Los autores, con una muestra de 77 meditadores experimentados, emparejados demográficamente con sujetos no meditadores, estudian las relaciones transversales entre mindfulness, autocompasión, bienestar psicológico y experiencia en meditación. Los autores encontraron correlaciones significativas entre los niveles de mindfulness y autocompasión con la experiencia en meditación y el bienestar psicológico.

Makadi y Koszyki (2020) encuentran que niveles más altos de autocompasión y mindfulness se asocian con menor ansiedad social, menos síntomas depresivos y mayores niveles de satisfacción vital. Asimismo, mindfulness y compasión son predictores de un mayor bienestar psicológico (Baer et al., 2012), y los entrenamientos combinados de mindfulness y compasión han mostrado ser eficaces para aumentar la predisposición de ayudar a otra persona que sufre (Condon, Desbordes, Miller, y DeSteno, 2013)

A la vista de la evidencia disponible, algunos autores apuntan a considerar que las intervenciones que combinan la utilización de mindfulness y compasión producen efectos más beneficiosos que aquellas que los aplican de forma independiente (García Campayo, 2020). A modo de conclusión, cabe destacar que promover el bienestar de las comunidades

a través del entrenamiento en este tipo de prácticas podría reportar grandes beneficios en nuestra sociedad, siendo considerado por diversos investigadores como un objetivo alcanzable (Galante et al., 2014).

2.3. Intervenciones Basadas en Compasión

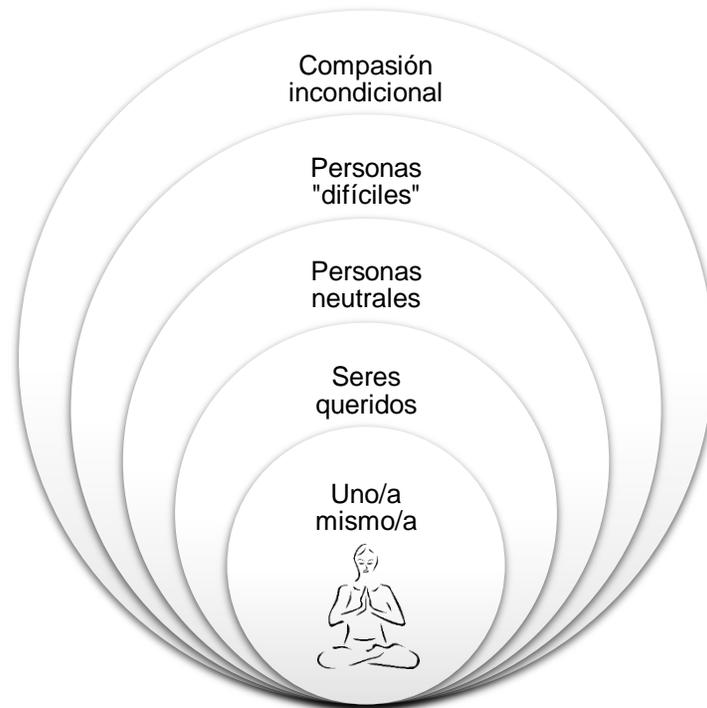
2.3.1. Programas para población adulta

La proliferación de estudios sobre cómo responden la mente y el cuerpo al actuar compasivamente y al recibir la compasión ha sido rápida en los últimos veinte años (Gilbert, 2017), en los cuáles hemos podido asistir a la creación de diferentes protocolos e intervenciones que sitúan estas prácticas como elemento central del proceso terapéutico y, en menor medida, del educativo.

Cabe destacar que la tradición budista tiene una fuerte presencia en los diferentes protocolos y prácticas de compasión con los que contamos en Occidente en la actualidad (García-Campayo, 2020), no obstante, las intervenciones basadas en compasión tienen un carácter secular (Shonin et al., 2017). Este tipo de intervenciones se caracterizan por tener la meditación en compasión como técnica terapéutica central. Las meditaciones en compasión consisten en la utilización de imaginación o en la realización de prácticas de respiración en las cuales los sentimientos de compasión se dirigen de manera intencional hacia diferentes seres o grupos. El enfoque de la práctica suele estructurarse de manera progresiva (figura 18), comenzando por uno mismo, luego por seres queridos, seguidamente por seres con los cuales no tienes ninguna relación, a continuación, por seres con los que experimentas algún tipo de dificultad, y finalmente de manera incondicional hacia todos los seres sintientes (Galante et al., 2014). La práctica de *metta* se sitúa así como práctica principal en este proceso (Schuling et al., 2016).

Figura 18

Progresión en el desarrollo de la compasión



Nota. Adaptado de Galante et al. (2014) y Loizzo (2012).

Gilbert (2010; 2014), partiendo de las bases teóricas de diferentes disciplinas, como la psicología evolutiva, la psicología social y la neurociencia, desarrolla una de las principales líneas de cultivo de la compasión, aplicada a nivel internacional: *Compassion-Focused Therapy*, CFT. Esta terapia es el resultado de aplicar el modelo de compasión desarrollado por Gilbert a la psicoterapia. Su terapia parte de que los seres humanos tenemos, debido a la evolución, un “diseño básico” en nuestro cerebro que puede activarse con facilidad en situaciones en las que nos sentimos amenazados o inseguros. Sin embargo, también tenemos la capacidad de actuar de manera afectuosa y altruista, organizando nuestro cerebro de modo que compensemose de manera significativa ese “potencial destructivo”. En palabras del autor,

CFT destaca la importancia de desarrollar la capacidad de las personas de acceder (conscientemente), tolerar y dirigir motivos y emociones de filiación, hacia ellos mismos y otros, y cultivar su compasión interna como un modo de organizar nuestro “cerebro engañoso” de manera pro-social y mentalmente saludable. (Gilbert, 2014, p.6)

El carácter psicoeducativo de la propuesta de Gilbert es relevante, como vemos, en tanto en cuanto intenta promover la comprensión de la mente humana (Kirby, 2017). Dentro de la Terapia Focalizada en Compasión encontramos contenidos como los siguientes:

- La comprensión de cómo nuestra idea de *self*, que ha sido construida socialmente, fomenta sentimientos de culpa y vergüenza.
- La comprensión de que los tres tipos de sistemas de regulación afectiva y emocional de la experiencia permiten el cultivo de diferentes versiones de nosotros mismos.
- El desarrollo de la conciencia sobre aquello que desencadena ira, ansiedad o desagrado.
- La indagación sobre cómo las experiencias de la infancia crean nuestras estrategias de gestión basadas en nuestra supervivencia y seguridad frente a amenazas. Todo ello se dirige tanto en una vertiente interna (cómo nos tratamos a nosotros y nosotras mismas) como externa (cómo tratamos a las demás personas y seres).
- El cultivo de la capacidad compasiva (algunas de las prácticas aquí incluidas son, entre otras, el trabajo de imaginación y de mindfulness en la respiración).
- El desarrollo de una perspectiva compasiva que nos permita explorar qué es útil o de ayuda.

Conforme todas estas capacidades se desarrollan, Gilbert (2014) explica que podemos atender a problemas específicos como los recuerdos traumáticos, la vergüenza, la ansiedad, las rumiaciones que desencadenan depresión o la auto-crítica.

La eficacia de CFT ha sido evaluada en diferentes estudios. Leaviss y Uttley (2015), realizan la primera revisión sistemática sobre las intervenciones realizadas utilizando CFT, encontrando un total de catorce estudios, tres de los cuales eran estudios controlados aleatorizados. Los autores concluyen que CFT es una terapia prometedora en el tratamiento de trastornos del estado de ánimo, especialmente en población que muestra altos niveles de autocrítica. No obstante, destacan que no se cuenta con la evidencia científica suficiente, por el momento, para concluir que es una terapia con amplio respaldo empírico.

Una adaptación de la propuesta de Gilbert es la de Tirch, Schoendorff y Silberstein (2014), quienes han combinado la terapia de Gilbert con Terapia de Aceptación y Compromiso, ACT, creando el enfoque de Terapia de Aceptación y Compromiso Focalizada en la Compasión, CFACT.

Por su parte, Neff y Germer (2013) desarrollan un protocolo de ocho semanas de duración que incluye practicas formales e informales en un formato de sesiones de dos horas y media semanales y un retiro de medio día al finalizar el programa (de carácter opcional). *Mindful Self-Compassion*, MSC, está compuesto por diversas prácticas, algunas de las cuales son adaptaciones de prácticas de mindfulness con matiz compasivo, por ejemplo, el escáner corporal compasivo o los tres minutos compasivos, mientras que otras son específicas del programa, como las relacionadas con encontrar la voz autocrítica y sustituirla por la voz autocompasiva.

Otros autores han optado por la creación de intervenciones complementarias a MBCT o MBSR, como es el caso de *Mindfulness-Based Compassionate Living*, MBCL (Van den Brink y Koster, 2015). La intervención se realiza en formato grupal y pretende ofrecer a personas que ya han realizado un entrenamiento previo en mindfulness herramientas eficaces para relacionarse con ellos mismos desde la amabilidad y el cuidado, abordando sentimientos persistentes como la culpa o la vergüenza (Schuling et al., 2016). En el

programa se enfatizan aspectos didácticos y metodológicos en el desarrollo de las sesiones, abordando explícitamente el sufrimiento y promoviendo la auto-indagación y exploración de cuestiones como perdonarse a uno mismo o sobre qué elementos contribuyen a la felicidad. El énfasis en cuestiones pedagógicas se materializa en la reflexividad como parte esencial de las sesiones (por ejemplo, abordando la idea de “el *bully* interno” y el consecuente reconocimiento de hábitos y patrones internos). A lo largo de las ocho sesiones de trabajo se abordan contenidos de aceptación, amor, ecuanimidad, perdón o humanidad compartida, entre otros. Algunas de las prácticas que se desarrollan durante el programa son prácticas de mindfulness con matiz compasivo, como el escáner corporal compasivo, y otras son específicas para el cultivo de cualidades diversas, como la práctica de *metta* (Van den Brink y Koster, 2015; Van den Brink, Koster y Norton, 2018).

Otros programas de compasión para adultos del ámbito internacional son *Cognitively-Based Compassion Training*, CBCT (Poehlmann-Tynan et al., 2020) *Compassion-Mindfulness Therapy*, CMT, *Compassion-Cultivation Training*, CCT (Jinpa y Weis, 2013) y *Enhancing Self-Compassion Programme* (Arimitsu, 2016).

A modo de ejemplo, detallamos los contenidos de las sesiones del programa de CBCT desarrollado por Poehlmann-Tynan y sus colaboradores (2020), para apreciar las conexiones entre los principales protocolos de mindfulness vistos con anterioridad, siendo especialmente clara la retroalimentación de mindfulness y compasión en las diferentes sesiones.

Tabla 12*Contenidos por sesiones de CBCT*

CBCT - Contenidos	
Sesión 1	Desarrollo de la atención y la estabilidad de la mente. Introducción a la práctica de meditaciones de atención focalizada.
Sesión 2	Conciencia de sensaciones, sentimientos, emociones y reacciones. Práctica de atención a la experiencia subjetiva y separación emoción-reacción.
Sesión 3	Cultivo de la autocompasión. Prácticas de desarrollo de la conciencia de los pensamientos y acciones y cómo estos contribuyen a la felicidad o al sufrimiento.
Sesión 4	Cultivo de la ecuanimidad. Prácticas para examinar los pensamientos y sentimientos hacia tres categorías: amigos, enemigos y extraños. Desarrollo de una perspectiva más profunda en estas relaciones.
Sesión 5	Desarrollo de la apreciación y la gratitud. Prácticas de interdependencia. Beneficios de la práctica diaria.
Sesión 6	Desarrollo de la empatía. Técnicas para desarrollar la empatía e identificar felicidad y sufrimiento.
Sesión 7	Deseos y aspiraciones de compasión. Prácticas para indagar en el deseo de que todos los seres sean felices y estén libres de sufrimiento.
Sesión 8	Compasión activa. Practicar todo lo trabajado para aliviar activamente el sufrimiento.

Nota. Traducido de Poehlmann-Tynan et al. (2020)

Algunos autores han investigado el efecto en el estrés de los hijos e hijas cuando los padres y madres realizan el entrenamiento en CBCT (Poehlmann-Tynan et al., 2020). Estos investigadores realizaron un estudio controlado aleatorizado, ECA, con padres y madres con hijos de entre 4 meses y 5 años de edad. Instructores formados en CBCT impartieron la formación, de veinte horas de duración repartidas en períodos de entre 8 y 10 semanas al grupo experimental (N=25), mientras el grupo control permanecía en lista de espera (N=17). Se midió la concentración de cortisol en el cabello (tanto a los padres y madres como a los hijos e hijas) y se cumplimentaron medidas de autoinforme sobre las variables estrés, compasión y atención. Los resultados mostraron que los hijos de los padres y madres del grupo de intervención experimentaron disminuciones significativas de cortisol en la medida postratamiento, en comparación con el grupo control. Sin embargo,

no se encontraron diferencias significativas en las medidas de cortisol de los progenitores, así como tampoco en las medidas de autoinforme cumplimentadas. Los autores concluyeron que CBCT puede ser una nueva forma positiva de intervenir con padres y madres para reducir el estrés fisiológico acumulado de los lactantes y niños y niñas pequeños.

Por su parte, el Entrenamiento en Cultivo de la Compasión, CCT, fue desarrollado en la Universidad de Stanford por Thupten Jinpa. La duración del programa es de entre ocho y nueve semanas (se ofrece una sesión introductoria de carácter opcional). Se estructura en sesiones semanales de dos horas de duración. La práctica personal de los estudiantes avanza desde 15 minutos inicialmente, hasta 25-35 minutos diarios conforme se desarrolla el programa. A diferencia del programa de Gilbert (2010), en este caso se enfatiza el acceso a población general sin ninguna patología (Goldin y Jazaieri, 2017). Los contenidos trabajados en CCT quedan recogidos en la tabla 13.

Como puede observarse, algunos elementos en común entre CBCT y CCT son: el comienzo por prácticas de atención focalizada para facilitar la quietud mental, el trabajo de la autocompasión de forma previa al trabajo de la compasión y la finalización con la intención de integrar la práctica en lo cotidiano.

Tabla 13

Contenidos por sesiones de CCT

CCT - Contenidos	
Sesión 1	Presentación el curso. Introducción a calmar y focalizar la mente.
Sesión 2	Calmar y focalizar la mente. (*sesión omitida en el formato de 8 semanas)
Sesión 3	La bondad amorosa y la compasión hacia un ser querido
Sesión 4	La compasión hacia uno/a mismo/a
Sesión 5	La bondad amorosa hacia uno/a mismo/a
Sesión 6	La humanidad compartida y el desarrollo de la apreciación de los demás

Sesión 7	Cultivo de la compasión hacia los demás
Sesión 8	La compasión activa (<i>tonglen</i>)
Sesión 9	Compasión integrada en la vida cotidiana

Nota. Traducido de Goldin y Jazieri (2017, p.240)

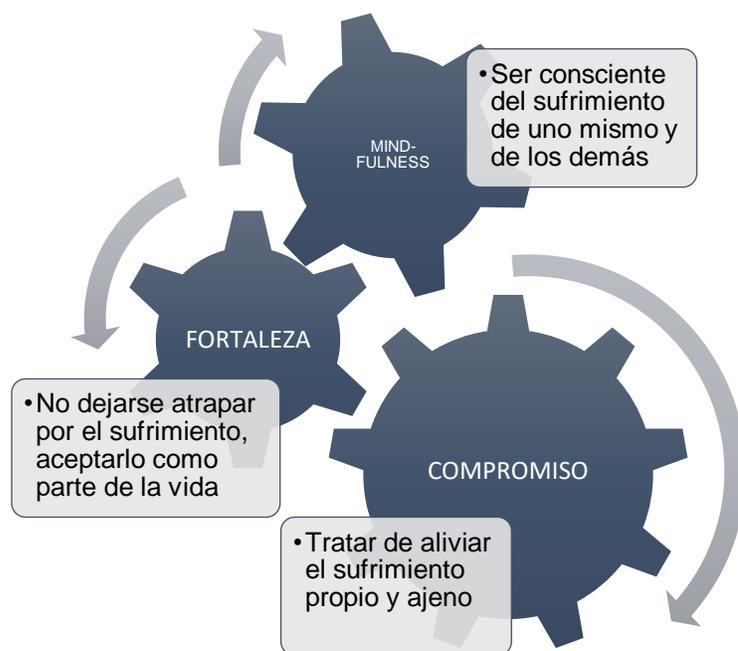
A nivel nacional, la Terapia de Compasión Basada en los Estilos de Apego, *Attachment-Based Compassion Therapy*, ABCT (Navarro-Gil et al., 2020), es un protocolo de ocho semanas, con sesiones de dos horas y media de duración impartidas de manera semanal. El estudio de la compasión desde el marco teórico de los estilos de apego ya ha sido abordado por diferentes autores (Gillath, Shaver y Mikulincer, 2005), sin embargo, este protocolo sitúa la teoría del apego como centro del proceso terapéutico y como eje central del desarrollo del programa (García Campayo, 2020). Junto con la teoría del apego, incluye elementos provenientes de la tradición (a pesar de mantener un carácter laico) y de otros modelos, como el de Paul Gilbert o Kristin Neff, previamente comentados.

A modo de conclusión, cabe destacar que independientemente del énfasis en unos u otros componentes, existen determinados elementos comunes que debieran incluir los diferentes programas para el desarrollo de la compasión (Gilbert, 2015) (figura 19).

Según estos planteamientos, la práctica de mindfulness cobra importancia en el desarrollo de la compasión en tanto en cuanto permite la toma de conciencia del sufrimiento de uno mismo y del resto de seres. En segundo lugar, para no verse atrapado por el sufrimiento sino poder tolerarlo, entendiéndolo como parte inherente de la experiencia humana, es necesaria la fortaleza. Por último, Gilbert propone el elemento del compromiso: es preciso comprometerse con hacer todo lo posible por tratar de aliviar el sufrimiento del mundo.

Figura 19

Atributos necesarios para el desarrollo de la compasión según el modelo de Gilbert



2.3.2. Programas de compasión para población adolescente

Algunos de los principales programas de desarrollo de la compasión, la bondad amorosa y la autocompasión con adolescentes son los adaptados de las intervenciones existentes para población adulta. Así, contamos con la adaptación del Entrenamiento Cognitivo Basado en Compasión, CBCT o la adaptación del Programa de Autocompasión y Mindfulness, MSC (Bluth, Gaylord, Campo, Mullarkey, y Hobbs, 2016; Bluth y Eisenlohr-Moul, 2017; Ozawa-de Silva y Dodson-Lavelle, 2011).

El proceso de adaptación de los programas de adultos a la población adolescente se concreta, en el caso de la adaptación de MSC, en la menor duración de las prácticas, el

intento de adecuación al momento evolutivo del alumnado a través de la introducción de movimientos corporales conscientes a mitad de cada sesión o el énfasis en la práctica frente al contenido teórico (Bluth et al., 2016).

Por su parte, el programa CBCT para adolescentes (Ozawa-de Silva y Dodson-Lavelle, 2011), tiene 8 semanas de duración, realizando dos sesiones semanales de una hora o una sesión semanal de dos horas. Todas las sesiones se estructuran del mismo modo: contenidos, meditación de 10-30 minutos y discusión grupal. Se plantea como tarea para casa la práctica de las meditaciones que se les entregan en audio y que han trabajado previamente en las sesiones.

Dentro del trabajo específico de la autocompasión con adolescentes, cabe destacar el programa *Making Friends with Yourself*, desarrollado por Bluth y su equipo (2016) a través de la adaptación del programa *Mindful Self-Compassion*, MSC, desarrollado por Neff y Germer (2013). Contamos con versiones con ciertas variaciones (Bluth y Eisenlohr-Moul, 2017) (tabla 14).

Tabla 14

Contenidos del programa “Making Friends with Yourself”

Programa “Making Friends with Yourself”					
Versión 1			Versión 2		
Día	Temática y contenido	Prácticas	Día	Temática y contenido	Prácticas
1	Introducción: Presentación general del programa Definiciones: mindfulness y autocompasión Bases de la autocompasión	Auto-descubrimiento: qué es mindfulness y qué es autocompasión Juego de rol y fotocopias: forma habitual de tratarnos a nosotros/as mismos/as vs a los demás.	1	Descubrir la autocompasión-mindful Definición de mindfulness Definición de autocompasión	Fotocopia para trabajar cómo nos tratamos a nosotros/as mismos/as en situaciones difíciles en comparación a cómo tratamos a los demás. Meditación guiada para explorar la habilidad de cuidarnos.
2	Mindfulness: Introducción y práctica	Principales prácticas formales (respiración consciente, escáner corporal...)	2	Mindfulness: Introducción y práctica	Meditación con anclaje en los sonidos Mindful-eating Escáner corporal
3	Sistemas cerebrales y su desarrollo durante la adolescencia	Presentación teórica Debate grupal	3	Cambios en el cerebro en la adolescencia Bondad amorosa	Presentación teórica y debate grupal sobre los sistemas cerebrales Prácticas de meditación LKM
4	Autocompasión y autoestima: Diferencias y similitudes	Visualización de material audiovisual y posterior debate	4	Autocompasión: Definición detallada	Meditaciones guiadas Actividades de exploración del concepto Meditación con música

5	La voz interior: Encontrar la voz interior, desarrollar la voz compasiva	Práctica para descubrir la voz compasiva y expresión a través de una redacción o un trabajo artístico	5	Autocompasión vs autoestima Humanidad compartida	Explicación de similitudes y diferencias entre los dos constructos Prácticas de humanidad compartida
6	Gratitud y valores Repaso general Opinión sobre el programa	Actividades para el desarrollo de la gratitud Descubrimiento de los valores centrales de cada estudiante Discusión sobre el programa	6	Vivir profundamente Valores	Exploración artística y literaria de los valores personales Práctica sobre cómo tratarse a uno/a mismo/a cuando nos alejamos de nuestros valores fundamentales
			7	Emociones difíciles y su gestión	Meditaciones guiadas Prácticas informales
			8	Gratitud y apreciación de uno/a mismo/a Importancia de la práctica informal	Prácticas informales de gratitud y apreciación Mindfulness informal para facilitar la apreciación de aquello por lo que sienten gratitud

Nota. Adaptado de Bluth et al. (2016) y Bluth y Eisenlohr-Moul (2017)

Podemos observar como modificación principal la inclusión de dos nuevas sesiones. Asimismo, uno de los principales cambios es la reducción del contenido teórico. Por ejemplo, en una primera versión del programa (Bluth et al., 2016) se planteaba la tercera sesión como una clase teórica, en la cual el contenido era específico:

La sesión 3 se centró en el cerebro de los adolescentes e incluyó una presentación didáctica de la forma en que dos sistemas cerebrales (el sistema de control cognitivo y el sistema de procesamiento de incentivos) se desarrollan a ritmos diferentes durante la adolescencia (...) Se fomentó la discusión relacionada con las ramificaciones de estos cambios en el temperamento, el comportamiento y los procesos familiares del individuo. (Germer et al., 2016, p.481).

Así, si bien en la tercera sesión se mantiene el tratamiento de esta temática, se incluye la introducción y práctica de bondad amorosa como parte de la misma. Vemos también la dedicación de una sesión completa a la autocompasión antes de introducir sus diferencias con la autoestima. Asimismo, el trabajo de los valores, que antes aparecía junto con la gratitud en la última sesión, se trabaja ahora en la sexta sesión como un tema en sí mismo.

Finalmente, como elemento característico de este programa, cabe destacar la diferenciación entre autocompasión y autoestima, siendo esta última un elemento con fuerte presencia en diferentes programas en el entorno académico, donde a menudo se ha considerado el trabajo de la autoestima como un elemento clave en el desarrollo del niño y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los efectos positivos de una autoestima alta no cuentan con tan amplia evidencia e, incluso, algunos autores destacan que puede tener efectos negativos, como el narcisismo, el egocentrismo o la falta de preocupación por los demás (Neff, 2003c). La autora plantea cómo la autoestima responde al interrogante “¿cuán bueno soy?” siempre a través de la comparación con los demás,

basándose en una autoevaluación global centrada en la consecución de metas establecidas según estándares externos. La autocompasión se relacionaría, además, con una mayor ecuanimidad a nivel emocional, así como una mejor salud a nivel psicológico (Neff y Vonk, 2009).

CAPÍTULO 3. NOVIOLENCIA Y EDUCACIÓN

En mi opinión desaprendiendo te enseña a vivir en paz con los demás, sin juzgar lo que los demás piensen de ti y sin tener rencores hacia nadie

(Participante en el trabajo empírico, 16 años)

3.1. Conceptualización de noviolencia

3.1.1. Paz y violencia

Si bien es posible que el término, o incluso la idea de noviolencia, no forme parte de nuestro cotidiano, no es así con el concepto de “paz”. Es por ello que, desde el mismo, comenzaremos a indagar en los elementos clave que permitirán demarcar conceptualmente el constructo de noviolencia, pues guardan, ambos, íntima relación. Y es que el uso –y acaso abuso- del término “paz” en la cotidianidad de los discursos personales, políticos y sociales, permite llegar al consenso verbal prácticamente inmediato (Galtung, 1969).

Existen, al respecto de esta cuestión, diferentes posicionamientos dentro del ámbito de los Estudios de Paz. Por una parte, cabe entender que la posible sobreutilización del término en múltiples contextos y situaciones puede llevarnos a entenderlo como una cosa, en unas ocasiones, mientras que en otras, su contraria. Encontramos, por ejemplo, ideas como “acción bélica preventiva”, que se proponen en aras de sembrar la paz, promoviendo desde un *pacifismo perverso* la confusión al respecto de los pilares básicos que debieran sostener la idea de paz (Castañar, 2010).

Otros autores, por su parte, entienden que esta sobreutilización no es negativa *per se*, pues puede generar una base común, convirtiendo el propio término “paz” en un lugar de encuentro que pueda generar resultados pacíficos (Galtung, 1969). Desde los planteamientos de Galtung, otra terminología de mayor precisión podría formar parte del vocabulario de un determinado grupo y no de otros, igualmente parte del conflicto. En este

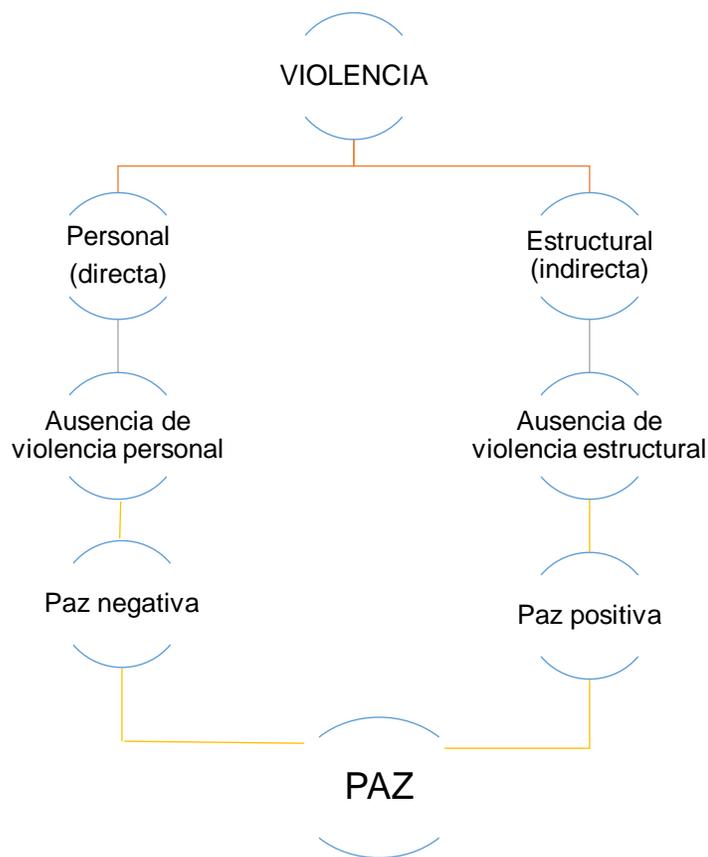
sentido, el uso del término “paz” podría actuar como llamada a nuestra humanidad compartida, entendida como la percepción de la experiencia propia como parte de una experiencia humana común y no aislada ni separada (Neff, 2003b). No obstante, cabe destacar que años después, el autor hace referencia a cómo la palabra “paz” puede precisamente convertirse en un bloqueador de la paz, cuando esta es entendida desde una “perspectiva ingenua” (Galtung, 2004).

Un elemento sobre el cuál reflexionar es la interpretación que se hace de este nexo común, pues esta está marcada por las narrativas pertenecientes a cada grupo social (Biton y Salomon, 2006). En la actualidad, es frecuente la asimilación de paz como “ausencia de violencia”. Sin embargo, si bien podemos afirmar que la paz implica la ausencia de violencia, esta afirmación no debe ser tomada como una definición sino como un modo de vincular dos conceptos íntimamente relacionados (Galtung, 1969). Es así como, partiendo de que la no violencia busca conseguir sociedades pacíficas (López Martínez, 2004b), existen aspectos que deben permitir explorar qué entendemos por paz y qué medios pueden llevarnos a conseguirla.

Por una parte, puede entenderse la paz desde una vertiente instrumental, reducida a la ausencia o negación de la violencia y, por otra, puede entenderse desde una vertiente positiva como energía transformadora y promotora del cambio social. Galtung (1996), calificaría estas dos perspectivas como “paz negativa” y “paz positiva”, quedando la primera relacionada con formas directas de violencia personal y, la segunda, con la idea de justicia social y la ausencia de violencias más sutiles, como aquellas intrincadas en nuestro sistema y nuestra cultura (figura 20).

Figura 20

Conceptos ampliados de paz y violencia



Nota. Recuperado de Galtung (1969, p.183)

No obstante, si bien estas percepciones están atravesadas por nociones sociales y culturales, es relevante destacar que las tendencias en las interpretaciones de los conceptos de paz y violencia pueden modificarse mediante programas de carácter educativo. Biton y Salomon (2006) realizaron una investigación con una muestra de 565 adolescentes israelíes y palestinos de entre quince y dieciséis años de edad, en la cual, tras la intervención, concretada en el programa educativo “Caminos hacia la reconciliación”⁵, el grupo experimental mostró haber avanzado desde una noción utilitarista

⁵ Para mayor información sobre la intervención, revisar el apartado 3.3.2. Pedagogías relacionadas - Otros enfoques pedagógicos afines.

de la paz a una visión de paz positiva, siendo sus percepciones alteradas de forma significativa a raíz de la intervención educativa aplicada.

3.1.2. *No violencia, no-violencia y noviolencia*

La aproximación al estudio de la noviolencia implica afrontar la complejidad de la acotación del término, enfrentándonos a un panorama en el cual las diferentes corrientes teóricas y sociales utilizan no solo su propia interpretación del significado de la noviolencia, sino también su propia grafía (Castañar, 2010).

De este modo, las múltiples perspectivas en el estudio de la noviolencia se mezclan con la utilización, a veces de manera fortuita y a veces como reflejo de una interpretación concreta, de las grafías: no violencia (Cornelio Landero, 2018; Polo, Pineda, y Romero, 2008), no-violencia (Parent Jacquemin, 2006; Polo et al., 2008) y noviolencia (Castañar, 2010; Dunn et al., 2020; López Martínez, 2004b).

Castañar (2010), en su breve historia de la acción noviolenta, hace referencia a este problema en los siguientes términos:

Esto nos lleva a un mundo en el cual no sólo cada teórico maneja un concepto propio de lo que considera noviolencia (y una grafía del mismo), sino que cada colectivo político, y, en definitiva, cada activista, maneja una idea propia. (p.16)

De este modo, a pesar de que haya autores que opten indistintamente por una u otra grafía (Muñoz-Proto, Ancapichún-Hernández, y Squella-Soto, 2020; Vinyamata, 2015), otros destacan la problemática derivada de la confusión terminológica (López Martínez, 2012).

Un posible elemento de reflexión es el hecho de que en países de habla inglesa, el término *nonviolence* recoja una mayor cantidad de estudios (Chubbuck y Zembylas, 2011; Wang, 2018) en comparación con la situación en países hispanoparlantes, en los que acaso

el hecho de no estar recogida como palabra en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, RAE, puede llevar a una reducción en la utilización del mismo, prefiriendo las opciones no violencia o no-violencia, por considerarlas gramaticalmente correctas. De este modo, la corrección gramatical puede llevar a organismos oficiales en su generación de informes (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2015; Comité de los Derechos del Niño, 2001, 2010; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2019) y textos legales (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, LODE; Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, LOE) a optar por el término no violencia.

Sin embargo, en el ámbito investigador, existen diferencias consistentes en cuanto al significado de no violencia, no-violencia y noviolencia, bien sea por la contextualización de cada una en unas coordenadas históricas particulares, bien sea por la tipología de violencia con la que cada una se relaciona o por la perspectiva holística o instrumental en la que se sitúa el autor o la autora.

López Martínez (2004a) contextualiza la aparición del término no-violencia en el desarrollo de las nuevas formas de protesta que Gandhi y sus seguidores desarrollaran tanto en India como en Sudáfrica, y a la interpretación que se hizo de las mismas desde el colonialismo inglés. La no-violencia se entendía como “un conjunto de métodos en los que se renunciaba al uso de armas contundentes o de fuego para resolver conflictos o conseguir conquistas políticas y sociales”, siendo esta “una forma novedosa, puntual y limitada de intervención de las masas en los conflictos” (López Martínez, 2004a, p.3). El autor sitúa la consolidación del término no-violencia en el ámbito de las Ciencias Sociales en las décadas de los cincuenta y los sesenta, y atribuye el origen del término noviolencia -escrito finalmente todo junto-, a Aldo Capitini, quien a través de esta grafía pretendía desvincular el concepto de la pura negación de la violencia, resaltando “la importancia de que la noviolencia se identificara con una concepción humanista, espiritual y abierta de las

relaciones humanas conflictivas” (López Martínez, 2004a, p.4). Para el autor, Capitini buscaba transmitir que la no violencia:

No era solo un conjunto de técnicas y procedimientos en los que se renunciaba al uso de las armas y de la violencia, sino que era sobre todo un programa constructivo y abierto de tipo ético-político, social y económico de emancipación y justicia (es decir, una forma de cambio social) en el que se pretendía, al máximo de lo posible, reducir el sufrimiento humano. (López Martínez, 2004a, p.4)

Es así como esta visión holística de la no violencia en cuanto referente ético, político, social y económico comienza a vincularse con la grafía “no violencia” y, en consecuencia, una visión de la no violencia instrumental y de carácter práctico, es comúnmente relacionada con la grafía separada (Castañar, 2010).

En este sentido, podemos concluir que uno de los principales argumentos en la diferencia entre no violencia y no violencia se basa en relacionar cada una con las corrientes instrumental (negación de la violencia) y holística o de principios (fuerza transformadora), respectivamente⁶.

Este planteamiento guarda relación con la vinculación de cada grafía a uno de los tipos principales de violencia⁷: directa, estructural y cultural (Galtung, 1990). Desde esta diferenciación se plantea que la no violencia, concretada en los comportamientos, tiene como ámbito de acción la violencia directa; la no-violencia, concretada en las necesidades (o negación de las necesidades), actúa en la violencia estructural y, por último, la

⁶ Para una explicación más detallada sobre las corrientes de la no violencia revisar el apartado 3.2.3

⁷ Para una explicación más detallada de los mismos revisar apartado 4.1.3

noviolencia, referente a las actitudes, tiene su ámbito de actuación en la violencia cultural (tabla 15).

Tabla 15

Ámbitos de acción de la no violencia, no-violencia y noviolencia

Término	Ámbito de acción	Concreción
No violencia	Violencia directa	Comportamientos
No-violencia	Violencia estructural	Necesidades
Noviolencia	Violencia cultural	Actitudes

Nota. Adaptado de Galtung (2004, 1969)

Sin embargo, López Martínez (2004b) entiende que existe una dimensión teórico-práctica de la noviolencia para abarcar cada forma de violencia (tabla 16). De este modo, en lo referente a la violencia directa la noviolencia implicaría “reducir al máximo los niveles de violencia de todo tipo, así como el daño físico o el sufrimiento” (p.310), en lo referente a la violencia cultural “construir, articular, reforzar y difundir una Cultura de Paz (derechos humanos, solidaridad, reparto de la riqueza, derecho a la paz, etc.) abarcando la educación, la socialización y los medios de comunicación”; y, en lo referente a la violencia estructural, “un proceso de toma de conciencia profundo para reconocer cuáles son (y por qué) las víctimas que va dejando tras de sí todo sistema político, económico y social” (pp.310-311).

Tabla 16

Ámbitos de acción de la noviolencia

Término	Ámbito de acción	Concreción
Noviolencia	Violencia directa	Reducción al máximo de los niveles de violencia, daño y sufrimiento
	Violencia estructural	Toma de conciencia profunda de las causas y consecuencias de la misma
	Violencia cultural	Construcción de la Cultura de Paz

Nota. Adaptado de López Martínez (2004b, pp.310-311)

Podemos concluir que, como todo concepto, la noviolencia no puede entenderse como una mera construcción mental, sino que irremediamente se ve afectado por las dimensiones sociales y culturales que lo componen. En la actualidad, tanto la vertiente teórica como práctica de la noviolencia, “se encuentran en una fase histórico-conceptual de crecimiento y vitalidad pero, también, de discusión de sus fronteras y de su alcance” (López Martínez, 2004a). No obstante, optamos por la grafía noviolencia por ser la utilizada generalmente dentro de la vertiente holística en el panorama investigador.

3.1.3. Tipología de la violencia

El concepto de violencia puede englobar una serie de comportamientos y actitudes muy diversos. Johan Galtung, fundador de la Investigación sobre la Paz y los Conflictos Sociales, establece las diferencias relativas a la tipología de la violencia que vamos a resumir en el presente apartado (Galtung, 1969).

Violencia física y violencia psicológica

La violencia física es aquella ejercida sobre los cuerpos. El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2011, p.236) incluye dentro de esta categoría todo tipo de castigo físico, tratos crueles o degradantes y la intimidación física por parte de adultos o grupo de iguales. Dentro de la categoría de violencia física se incluye también la limitación del movimiento a nivel personal (encarcelar, encadenar) y social. Galtung (1969) entiende que, en casos de limitación del movimiento a nivel social, cuando una parte reducida de la población tiene el monopolio del transporte y con ello limita las posibilidades de movilidad del resto de la población, se trata también de una situación con presencia de violencia física.

La violencia psicológica, por su parte, es aquella que limita las capacidades mentales. El adoctrinamiento es una forma de violencia psicológica, así como lo es la mentira (Galtung, 1969). El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2011)

habla de “violencia mental”, para hacer referencia al “maltrato psicológico, abuso mental, agresión verbal y maltrato o descuido emocional” (p.235). Ejemplos de violencia que entrarían dentro de esta categoría son la exposición a la violencia o la desatención a necesidades emocionales del niño.

Violencia positiva y violencia negativa

Galtung (1969) entiende el complejo fenómeno de la violencia en términos de influencia. Es decir, para el autor, la violencia está presente cuando las personas están siendo influenciadas de modo que sus manifestaciones (tanto somáticas como mentales) reales están por debajo de sus manifestaciones potenciales. Desde esta perspectiva, existen dos tipos de influencia: positiva y negativa. El castigo sería un tipo de influencia negativa (cuando una persona no hace lo que otra solicita de ella, se aplica un castigo). Sin embargo, desde estos planteamientos también se hace posible la interpretación de la violencia en términos de influencia positiva (cuando una persona hace lo que yo quiero de ella, aplico un premio). Este planteamiento, tan lejano a algunos de los que han primado en determinados enfoques educativos contemporáneos de Occidente (Robacker, Rivera, y Warren, 2016), se explica del siguiente modo: entra dentro del concepto de violencia porque merma las capacidades de la persona. La idea de la violencia como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo real (en un determinado momento) tiene fuertes implicaciones para una pedagogía de la no violencia; asimismo, desde una perspectiva holística, la no violencia implica el compromiso con el amor en lo cotidiano, que podría sugerir reflexionar sobre aspectos metodológicos básicos de nuestro sistema educativo (enfaticando, por ejemplo, la cooperación frente a la competitividad).

Galtung (1969) pone como ejemplo la sociedad consumista, en la cual no se castiga a nadie por no consumir, pero el consumo está ampliamente premiado. El autor se pregunta, en esta tesitura, si es *mejor* un sistema en el que prevalezca la violencia negativa o la

violencia positiva: el segundo se basa en el placer y no en el dolor, sin embargo, también es más sutil y manipulador.

Violencia con objeto y violencia sin objeto

Entendiendo como objeto un ser sensible, Galtung plantea el interrogante de si podemos considerar que existe violencia cuando no hay un objeto herido o dañado (1969). El autor entiende que, a pesar de parecer paradójico, sí pueden realizarse actos de violencia sin estar estos dirigidos a un objeto (entrarían dentro de esta categoría aquellas acciones realizadas que implican la amenaza de violencia física como, por ejemplo, testar armas nucleares). Ejemplificándolo en el contexto educativo, la diferenciación entre violencia con y sin objeto implica que tirar una piedra, independientemente de que esta llegue o no a herir a un compañero o compañera, es un acto violento.

Violencia con sujeto y violencia sin sujeto

Esta diferenciación recoge las manifestaciones de violencia que pueden acaecer sin o con un sujeto específico actor de la violencia. Cuando no existe dicho actor, se trata de violencia estructural. En la violencia estructural puede haber actores (por ejemplo, en un sistema que aprueba la pena de muerte encontraríamos, en última instancia, al personal del servicio penitenciario que ejecuta la acción, sin embargo, entender por ello la situación como violencia directa no sería significativo en estas circunstancias). Asimismo, también puede darse que no exista en la estructura ningún sujeto actor de la violencia, sino que la violencia sea parte inherente de la misma, materializándose en el reparto desigual de recursos y oportunidades y el monopolio del poder por parte de una minoría. La falta de acceso a la educación, a la sanidad o el acaparamiento del poder son, desde esta perspectiva, violencia. Este tipo de violencia se ve pronunciada cuando el mismo objeto acumula las diferentes situaciones: falta de recursos, falta de poder, falta de educación,

falta de sanidad. El sistema capitalista sería, bajo esta perspectiva de análisis, un sistema violento (Kahn, 2008).

Violencia intencionada y no intencionada

La intencionalidad de la violencia, directamente relacionada con la idea de culpa, permite diferenciar entre aquella violencia que se ha ejercido conscientemente y aquella que, como en el caso de la violencia estructural, se ejerce sin plena consciencia de la misma ni, por tanto, intención. Galtung (1969) llama la atención sobre la relevancia de esta distinción, pues muchos sistemas éticos ponen su foco en la violencia intencional, quedando la violencia estructural, de este modo, protegida. Esto no implica, no obstante, que llevando todos nuestros esfuerzos a la violencia estructural podamos alcanzar la paz, sino que debe atenderse a ambos tipos de violencia.

Violencia manifiesta y violencia latente

La diferencia entre la violencia manifiesta y la violencia latente atiende a si esta es directamente observable. En ocasiones, la violencia latente es la antesala de la violencia manifiesta. Galtung (1969) pone como referencia las luchas por motivos de raza, en las cuales la violencia latente se concreta en el clima previo al primer acto de violencia personal. La violencia latente está presente asimismo en las situaciones en las que el desequilibrio es tan grande que las posibilidades de que cualquier cambio mínimo pueda desencadenar episodios violentos son elevadas.

Violencia personal y violencia estructural

La violencia estructural hace referencia a la diferencia evitable entre la capacidad potencial de satisfacer las necesidades básicas de las personas y su cumplimiento de hecho (Hoo, 2007). Galtung (1969) relaciona la violencia estructural con el deterioro de la vida humana. La violencia estructural aparece cuando las estructuras sociales (políticas,

económicas, religiosas, culturales), impiden que individuos, grupos o sociedades enteras alcancen su máximo potencial.

La cuestión clave que nos lleva a poder discernir si la violencia es personal o estructural es atender a si es un acto que establece un vínculo personal directo entre un sujeto y un objeto. No obstante, cabe preguntarse si realmente existe una diferenciación concluyente entre la violencia personal y la violencia estructural, pues encontramos matices de la violencia del sistema en los actos personales de violencia, al tiempo que encontramos sujetos que ejercen en última instancia la violencia estructural y la mantienen. Galtung (1969) reflexiona sobre este elemento estructural de la violencia personal y el elemento personal de la violencia estructural. Un aspecto esencial en la comprensión de estas relaciones es que, a pesar de que la decisión de un sujeto de acometer una acción violenta parte aparentemente de la base de su propia deliberación personal, parte también de la base de las expectativas que le afectan a través de los roles y status sobre los que ha construido su *self* a nivel social.

Galtung nos lleva a reflexionar sobre las implicaciones de entender la violencia estructural como una mera abstracción, ignorando este matiz de cómo afecta a las acciones que se esperan de los individuos en el entorno social para poder sostener dicha estructura violenta. Desde la perspectiva del autor, no existe un límite claro que diferencie la violencia estructural de la violencia personal (pues, como hemos comentado, una persona que ejerce un acto violento está influida por el sistema violento en el que se enmarca la acción) ni la violencia personal de la violencia estructural (son personas las que sostienen las estructuras sociales de explotación). La diferencia debe establecerse, por tanto, a nivel cualitativo y atendiendo en primer lugar a las consecuencias en los objetos de la violencia, no a la intencionalidad de los sujetos que la ejercen.

Violencia legítima y violencia ilegítima

La diferenciación entre violencia legítima e ilegítima, también denominadas “violencia heroica” y “violencia terrorista”, hace referencia a nuestra interpretación de la violencia. Mato (2019), pone de manifiesto la tendencia a diferenciar entre una violencia “de los buenos” y otra violencia “de los malos”. Esta dicotomía implica asimilar lo heroico a lo que hace el grupo al que uno pertenece, y lo terrorista a lo que hace el grupo al que se considera enemigo (López Martínez, 2004a).

La violencia heroica, reforzada por los medios de comunicación (Carter, 2003), fomenta la interiorización de que existen tipos de violencia legítimos, reforzando la creencia de que siempre y cuando se practique legalmente, la fuerza puede resolver los conflictos (Vinyamata, 2015). López Martínez (2012) reflexiona sobre la asunción de que “la violencia política es inevitable o heroicamente justificable” (p.16). En este mismo sentido, Galtung (2004) reflexiona sobre la utilización de la cultura para legitimar el uso de la violencia como instrumento. El autor considera que romper el ciclo de reproducción de estructuras violentas pasa necesariamente por desechar la creencia de que combatir las estructuras violentas mediante la violencia.

3.1.4. Estructura de la violencia

Si bien tradicionalmente se tiende a percibir de forma prioritaria la violencia física, intencionada, manifiesta, y con un sujeto que la ejerce y un objeto que la recibe claramente establecidos, este tipo de violencia no representa la totalidad de las violencias presentes en las diferentes realidades. Esta visibilidad prioritaria puede implicar que la violencia estructural, psicológica, sin objeto o sin sujeto, o de carácter latente, pueda verse beneficiada por mecanismos que persuaden a las personas para no percibirlas.

El carácter visible o invisible de los diferentes tipos de violencia es un aspecto clave en la reflexión sobre la toma de conciencia necesaria para el desarrollo de la no violencia como proceso de transformación personal y social. Asimismo, la conciencia respecto a la violencia es una idea clave en la comprensión de la misma en cuanto fenómeno complejo.

El triángulo de la violencia (figura 21), desarrollado por Galtung (1990, 2004), recoge las relaciones entre la violencia directa, entendida como evento y relacionada con los comportamientos; la violencia estructural entendida, como proceso y relacionada con la negación de necesidades; y la violencia cultural, entendida como estado y relacionada con las actitudes (Galtung, 1977 en Galtung 1990).

Los conceptos de violencia directa y estructural han sido comentados con anterioridad; por su parte, la violencia cultural se relaciona con los diferentes aspectos de la cultura que permiten legitimar la violencia en sus distintas formas. En palabras de López Martínez (2004a),

Por violencia cultural se entienden aquellos aspectos de la civilización, la educación y la socialización que se ejemplifican en los símbolos, la religión, el lenguaje, el arte, la ideología, las ciencias, etc., que pueden servir para justificar y legitimar la violencia directa o la violencia estructural. (p.5)

La relevancia de esta distinción reside en las relaciones de retroalimentación que se establecen entre los diferentes tipos de violencia, pues la violencia directa tiene su origen en la violencia cultural y estructural y, a su vez, la violencia directa refuerza a las otras dos.

Galtung (2004), entiende que la violencia cultural y estructural son las raíces sobre las cuales crece la violencia directa:

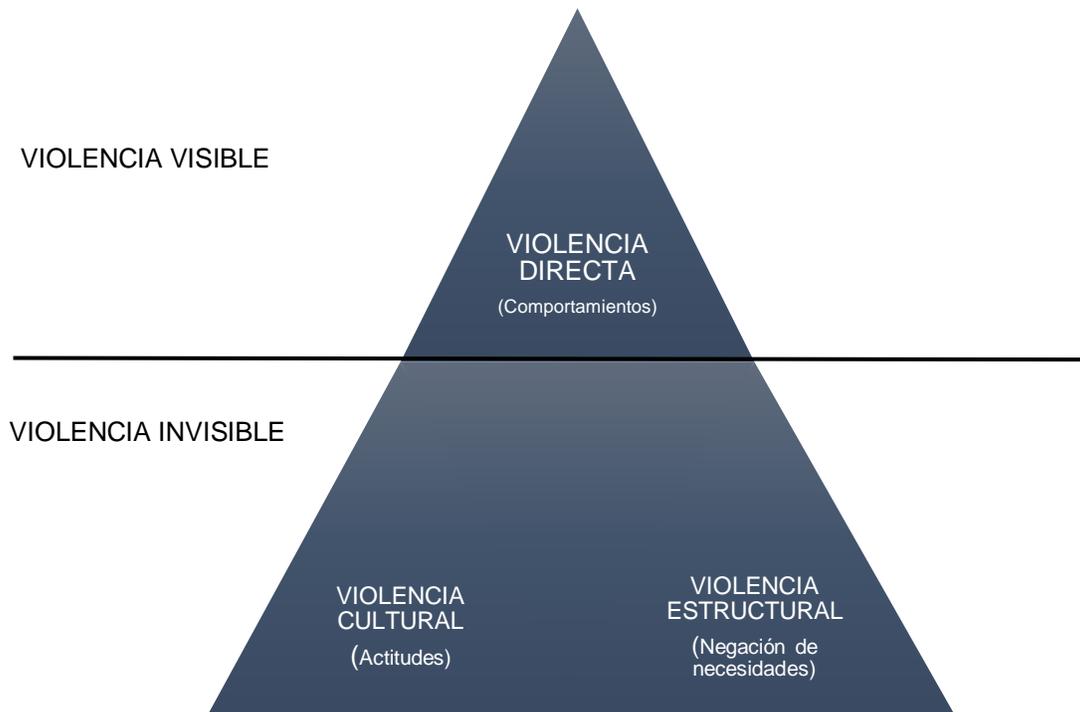
La violencia directa, física y/o verbal, se hace visible a través del comportamiento. Pero la acción humana no surge de la nada: tiene sus raíces.

Dos de ellas son indicativas: la cultura de la violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.), y la estructura violenta en sí misma por ser demasiado represiva, explotadora o alienante.

Los ciclos viciosos que se generan son alimentados por el trauma y la búsqueda del poder, elementos destacados desde perspectivas contemplativas como generadores de sufrimiento humano (Loizzo, 2012; Loy, 2018).

Figura 21

Triángulo de la violencia



Nota. Recuperado de Galtung (2004)

La respuesta a unas y otras violencias varía irremediabilmente en cuanto al grado de complejidad, pues si bien una violencia claramente reconocible (directa, personal, física) puede dar lugar a una respuesta instrumental, la respuesta a violencias invisibles no resulta tan fácil de establecer. En este sentido, Vinyamata (2015) reflexiona sobre cómo tiende a

considerarse violencia aquella observable y cómo la realizada mediante el sistema judicial, por ejemplo, no es reconocida como violencia. El autor pone de manifiesto cómo estas formas de violencia (marginación social, económica o política, entre otras) son además normalmente más eficaces y relativamente sencillas de llevar a cabo.

La propuesta planteada por Galtung (2004) para eliminar estos ciclos viciosos de violencia es sustituirlos por “ciclos virtuosos”. Un ciclo virtuoso incluye: resolver la raíz subyacente al conflicto, proceder a la reconstrucción posterior a la violencia, para lo cual es necesario rehabilitar el daño infligido a las personas, reconstruir el daño material, reestructurar el daño estructural y *reculturar* el daño cultural, y proceder a la reconciliación entre las partes del conflicto.

3.2. Creencias, componentes y corrientes

3.2.1. Mitos y falsas creencias sobre noviolencia

Algunas características comúnmente atribuidas a la noviolencia, como que es utópica, pasiva, ineficaz o impracticable, se alejan del verdadero significado de la misma (López Martínez, 2004a; López Martínez, 2004b; Vinyamata, 2015). López Martínez (2004a; 2004b; 2012) recoge algunos de los principales mitos que giran en torno a la idea de noviolencia, desde la asimilación de la misma como una utopía inalcanzable y una ingenuidad, a la creencia de que implica la indiferencia y la pasividad, pasando por la consideración de que es algo ineficaz e impracticable (tabla 17).

Las causas y los orígenes de los mitos que giran en torno a la idea de noviolencia han sido objeto de reflexión en el panorama investigador. Castañar (2010), relaciona la presencia de las falsas creencias relativas al carácter idealista, utópico, ingenuo o incluso mágico de la noviolencia, con el hecho de que se haya reducido la práctica de la misma a personajes creados a través de la idealización y separación del colectivo al que pertenecían

(tales como Gandhi o Luther King). Para este autor, “las profundas creencias religiosas” de estos líderes “suelen llevar a la idea errónea de que la noviolencia es un concepto religioso”, y es así como diferentes colectivos laicos “pueden contemplar estas ideas sobre la revolución noviolenta como dotadas de un carácter mágico irracional” (2010, p.12). Tal percepción conecta con la conexión de la noviolencia con el idealismo o la utopía, planteándolo como algo imposible o irrealizable.

Paralelamente, la idealización de estas figuras puede llevar a admirar de forma exclusiva su carisma y efectividad, ignorando su profundo compromiso con la noviolencia como filosofía de vida (Bharadwaj, 1998).

Tabla 17

Mitos sobre la noviolencia

Mitos sobre la noviolencia	“La noviolencia es utópica”
	“La noviolencia es pasividad”
	“La noviolencia es impracticable”
	“La noviolencia es impotencia”
	“La noviolencia es aquiescencia política”
	“La noviolencia es ineficaz”
	“La noviolencia es ingenua”
	“La noviolencia es indiferencia ética y social”

Nota. Adaptado de López Martínez (2004, pp.305-306).

Por otra parte, López Martínez (2004a) aborda la falsa creencia de que la noviolencia es, únicamente, la negación de la violencia. Para el autor, esta concepción tan extendida en Occidente se debe a una escasa comprensión de los conceptos gandhianos de *ahimsa* y *satyagraha*. Coincidiendo con los planteamientos de otros autores (Nagler,

2004), López Martínez aclara el error en interpretar *ahimsa* como la sola negación de la violencia, cuando es, por el contrario, una fuerza profunda y decididamente positiva. En aras de evitar la asimilación de *ahimsa* con la negación de la violencia, otros han optado por traducirla como “compasión” (Parent Jacquemin, 2006) buscando enfatizar el sentido del mismo en cuanto fuerza positiva.

Otra de las ideas que comúnmente se relaciona con la no violencia es la de que esta solo sirve “para escudar una falta de espíritu o capacidad de lucha” (Cross, 2013). La autora plantea que la no violencia es, por el contrario, una práctica activa que, realizada en un tiempo prolongado, tiende a convertirse en un estado. En una misma línea, Hannah Arendt (1958), expone que “llamar a esto [la acción no violenta] *resistencia pasiva*, es ciertamente una idea irónica; pues es una de las formas de acción más activas y eficientes jamás concebidas” (p.201).

3.2.2. Componentes de la no violencia

Johan Galtung, en su artículo *On the meaning of nonviolence* (Galtung, 1965) se plantea el siguiente interrogante en relación a la conceptualización de la no violencia:

¿Es posible hacer algo con un concepto tan sobrecargado de connotaciones emocionales, tan incrustado en la ideología, o es (...) uno de esos conceptos que preferiblemente debería ser dividido en sus componentes, que luego pueden ser sometidos a un escrutinio por separado? (p.228)

Es por ello que, en aras de aportar una mayor claridad sobre qué entendemos por no violencia, expondremos algunos de los principales componentes de la misma.

La no violencia comprende una serie de valores y principios relacionados entre sí (López Martínez, 2004b): *no matar* sería el principio por antonomasia de la no violencia, presente en múltiples tradiciones religiosas y filosóficas. Los cinco preceptos del budismo,

por ejemplo, comienzan con esta idea y, sumado a “no matar” como una exigencia básica, está el principio de no motivar el daño o el sufrimiento a nosotros mismos ni a otros seres sensibles (Loy, 2018). El término *ahimsa* recoge esta inclinación (López Martínez, 2004b), siendo una idea esencial del Jainismo que lo interpreta no como un concepto negativo, sino como un ejercicio activo de amor hacia todos los seres (Mahadevan, 1998; García-Campayo, 2020) y, si bien existe la tendencia a reducir este imperativo a los seres humanos, hace referencia a todos los seres sensibles. De hecho, en tradiciones como el hinduismo, las primeras referencias a *ahimsa* tienen lugar en relación a los animales (Cross, 2013). El propio Gandhi lo interpreta desde una perspectiva amplia según la cual reconoce que “no cabe duda que el no dañar a nada vivo es una parte del *ahimsa*” sin embargo, entiende que esta es “una expresión menor” del concepto, pues “todos y cada uno de los malos pensamientos, la prisa indebida, el mentir, el odiar, el desearle mal a alguien son cosas que violan el principio del *ahimsa*” (1986, p.68).

Ortega Ruíz (2016), dentro del contexto de la Pedagogía de la Alteridad, relaciona este principio de *no matar* con el sufrimiento del otro, permitiendo que conecte con la idea de compasión:

No nace de la pregunta ¿qué debo hacer? (...) Nace, por el contrario, de la necesidad histórica del otro (...). Es el otro, desde su situación concreta de vulnerabilidad y necesidad, quien nos mueve o conmueve a responder éticamente. Es una respuesta que nace de la inquietud o pregunta por la suerte del otro que aparece ante mí sin previo aviso; nace de la experiencia de sufrimiento del otro, de la experiencia de su radical necesidad y vulnerabilidad. (p.247)(Ortega Ruíz, 2016)

Vemos aquí una conexión del principio rector de la no violencia, entendido en su vertiente positiva como el valor de preservar la vida y evitar el sufrimiento, relacionado con la compasión.

Siguiendo los planteamientos de López Martínez (2004b; 2012), sumados al principio de no motivar el daño (en su última instancia, no matar), encontramos también otros como la búsqueda de la verdad, el diálogo y la escucha activa y el pensamiento alternativo y creativo (pp.312-318). La no violencia, por tanto, se compone de una serie de principios y valores que permiten que actúe como fuerza transformadora. La idea de la necesaria creatividad es compartida por otros autores (Galtung, 2004).

3.2.3. Principales corrientes y perspectivas

Si en apartados anteriores veíamos cómo la vinculación exclusiva de la no violencia con sus representantes más célebres podía implicar una comprensión reduccionista del concepto de no violencia en sí, también podemos observar cómo estas asimilaciones implican la comprensión de la no violencia como un movimiento único, ignorando las diversas corrientes y perspectivas que engloba. Galtung (1965), plantea en este sentido que:

Se puede considerar que no hay una autoridad superior a la de la persona que ocupa el rango más alto como autor o actor en el campo, por ejemplo, Gandhi, y utilizar sus palabras o acciones como fuente de entendimiento. Pero si esto se hace, se estará limitado no solo en el espacio o el tiempo, sino también a la perspectiva y el potencial particular de una persona o un grupo, condicionado por su posición social y otros factores. (p.228)

Cabe entender, por tanto, la noviolencia como un movimiento heterogéneo dentro del cual se encuentran diferentes corrientes (Castañar, 2010; Parent Jacquemin, 2006; Weber, 2003).

A pesar de la falta de consenso respecto a la definición de las mismas, y careciendo por tanto de un término común para aludir a cada una, está comúnmente aceptada la existencia de una tendencia más humanista y global (corriente ética, idealista, de principios, holística o interna, en los diferentes textos) que entiende la noviolencia como un referente moral que debe afectar a todas las facetas de la vida, y otra corriente práctica, según la cual la noviolencia es un método eficaz para resolver conflictos y actuar en la esfera política (corriente pragmática, práctica, política, táctica, estratégica, externa o interpersonal, según diversos autores). En palabras de Weber (2003):

Parece haber dos enfoques para la noviolencia. Se han denominado "de principios", en el que se hace hincapié en la armonía humana y el rechazo moral de la violencia y la coacción, y "pragmático", en el que el conflicto se considera normal y el rechazo de la violencia una forma eficaz de desafiar al poder. (p.250)

Siguiendo esta dicotomía básica, a continuación, detallamos las características esenciales de cada una de estas perspectivas.

Noviolencia de principios: corriente holística

La corriente holística entiende la noviolencia como filosofía de vida y afecta, por tanto, a las elecciones en la esfera personal. Es por ello que desde la misma se atiende a la eliminación de los hábitos violentos, tanto conscientes como inconscientes (Parent, 2006). Esta revisión de los hábitos personales, podría llevar, por ejemplo, a la adopción de formas de consumo sostenibles o formas de alimentación vegetarianas o veganas. El vegetarianismo es, de hecho, "una de las máximas expresiones de la preocupación por la

vida” en religiones como el jainismo, y “un instrumento para la práctica de la noviolencia y la coexistencia pacífica” (García Campayo, 2020, p.51) y sigue siendo, en la actualidad, destacado por algunos de los principales maestros de mindfulness desde la perspectiva budista (Nhat Hanh, 2009) y de los investigadores en los Estudios de Paz (López Martínez, 2019).

La noviolencia aparece como principio en algunas de las principales corrientes religiosas, desde el cristianismo existe la instancia a “amar a los enemigos”, por su parte, en el hinduismo y en el budismo se llama a “observar la unidad de todas las cosas y no dañar la vida” y a “los taoístas y los confucianos a buscar la armonía como un principio de verdad universal” (Clements, 2015).

Castañar (2010) destaca la presencia de esta corriente en representantes de algunas de las principales religiones pacifistas: “el concepto de *ahimsa* es parte fundamental del hinduismo (aparece en los Upanishads del s. IX a.c) (...) el budismo de Siddarta Gautama (Buda) y, sobre todo, del jainismo de Vardhamana “Mahavira” (venerable) Swami” (p. 21).

Asimismo, en esta perspectiva se enmarcan figuras como Gandhi y Luther King. Gandhi establece que la transformación personal que nace de una “fe inquebrantable en la verdad y el amor” es un requisito previo para la acción noviolenta por el bien común (en Bharadwaj, 1998, p.80). En el mismo sentido, Luther King (en Fiala, 2018) defiende que en su más verdadero sentido, la noviolencia no es algo factible de ser utilizado como estrategia por el hecho de que pueda, en un determinado momento, ser conveniente, sino que es, en última instancia, una forma de vida. Según el autor, esta forma de vida es adoptada por hombres y mujeres por la pura moralidad de su reclamo.

Con la toma de conciencia de los propios hábitos, cobra especial relevancia la perspectiva interna del proceso en tanto transformación personal. Desde los planteamientos de López Martínez (2004b) la perspectiva interna (o la no violencia como introspección personal) conecta con las nociones budistas en la exploración, indagación y análisis de la vida interior y la búsqueda del equilibrio mental, corporal y espiritual, así como en la intención de encontrar un sentido íntimo y profundo a la vida (p.309). Por su parte, Clements (2015) explica que, si bien la no violencia implica un proceso interno de transformación personal y toma de conciencia de nuestros propios automatismos, también implica la coherencia en la esfera externa. Un planteamiento especialmente relevante para el caso que nos ocupa, es el de Brantmeier (2007), quien destaca la importancia de conectar la vertiente interna y externa de la idea de paz a través de la práctica de la meditación.

Dentro de la corriente holística juega un rol fundamental la comprensión del sistema de principios que fundamenta la acción no violenta. Gandhi (en Bharadwaj, 1998), explica en este sentido que dada esa comprensión de los principios “deberíamos ser capaces de aplicarlos a cualquier conjunto de circunstancias. Si no podemos hacer esto, significa que nuestra comprensión de los primeros principios es débil” (pp.80-81).

Asimismo, la no violencia de principios plantea un compromiso radical con el pacifismo y los procesos políticos emancipadores (Clements, 2015), pues si bien en primera instancia implica el compromiso profundo con el rechazo a la violencia, también implica “la celebración del poder transformador del amor y la compasión” (p.2). En la corriente de principios no violencia y verdad son elementos inseparables, en palabras de Gandhi, serían las dos caras de una misma moneda (en Bharadwaj, 1998, p.80).

En conclusión, desde la corriente holística o de principios la no violencia se establece como una forma de vivir la verdad y responder desde el amor a la vulnerabilidad que deriva de nuestra existencia humana en relación con el resto de seres sintientes.

Noviolencia pragmática: corriente práctica

La principal característica distintiva de la corriente práctica o pragmática respecto a la corriente holística, ética o de principios, es la concepción de la violencia en el plano interpersonal, de modo que no implica un grado de compromiso en la vertiente personal tan elevado como en la noviolencia de principios, pero sí implica “un intento ético de no utilizar la violencia en la vida diaria en relación a otras personas” (Castañar, 2010, p.22). Vemos así que las vertientes interna y externa de la noviolencia vuelven a aparecer (Parent Jacquemin, 2006), pero invirtiendo el énfasis respecto a la corriente anterior.

La corriente pragmática entiende la noviolencia como un medio eficaz para conseguir objetivos a corto plazo (Clements, 2015), enfatizando la acción frente a la creencia (Sharp, 1973). Castañar (2010) entiende que desde este referente la noviolencia no sería incompatible con el uso de la violencia, y podría incluso ser entendida como un complemento de la lucha armada. Dado que la noviolencia pragmática convierte el éxito y el poder en el criterio de su eficacia (Bharadwaj, 1998), no está limitada en cuanto a los medios de los cuales puede servirse.

Esta corriente ha obtenido críticas diversas. Bharadwaj (1998), entiende que este *maquiavelismo moderado* se ocupa únicamente de lograr el éxito para lo que entiende deseable. Esta separación medios-fines, inconcebible en las ideas gandhianas que dan base a la corriente ética, implica para Bharadwaj una auto-derrota en sí misma. El autor defiende que una “aceptación oportunista o poco entusiasta de la noviolencia” conducirá irremediabilmente a la eventual corrupción de la misma (p.80). En el mismo sentido, López Martínez (2004a) afirma que:

Entender la noviolencia solo sujetándose a los métodos y técnicas que plantea podría ser muy provechoso y funcional como forma de lucha, pero puede llegar

a decir bien poco de quiénes la respaldan, para qué la utilizan y con qué móviles.

(p.10)

Finalmente, cabe destacar que de estas diferentes perspectivas derivan también dos formas de estudiar la no violencia (Galtung, 1965), una centrada en los actores y sus acciones de no violencia; y otra centrada en el análisis de valores y acciones.

La tabla 18 resume las principales características de ambas corrientes a modo comparativo. En la presente tesis doctoral trabajamos en línea con los planteamientos de la corriente holística, pues como se verá en el apartado “una nueva cultura pedagógica”, no reducimos la acción no violenta a una estrategia de acción política, sino a una perspectiva desde la cual abordar la cotidianidad de la vida.

Tabla 18

No violencia de principios y no violencia pragmática

Característica	No violencia de principios	No violencia pragmática
Percepción de la no violencia	Filosofía de vida	Opción práctica
Integración en la vida personal	Sí	No necesariamente
Naturaleza del compromiso	Ética/moral	Práctica
Percepción de “el otro”	Desde la humanidad compartida	Como oponente
Motivos de elección de la no violencia	Por posicionamiento ético/moral	Por efectividad / motivos prácticos
Incompatible con la violencia	Sí	No
Compromiso con la verdad	Para encontrar aquello que se tiene en común con el otro	Para lograr su objetivo
Medios y fines	Inseparables	Separables
Estudio de la no violencia	Desde los valores	Desde las acciones

3.3. La noviolencia en el contexto educativo

3.3.1. Demarcación conceptual

La presencia minoritaria de la noviolencia en cuanto práctica y constructo en nuestra sociedad, sumada a las creencias comúnmente relacionadas con la misma, ha supuesto que dentro del ámbito educativo se recogieran las iniciativas por la construcción de la paz dentro de diferentes paraguas terminológicos. Principalmente, en el caso del sistema educativo de nuestro país han tenido especial difusión las ideas de “Educación para Paz”, “educación en valores” y, más recientemente, “resolución de conflictos”.

Educación para la Paz

Cerdas-Agüero (2015) define la Educación para la Paz como “un proceso pedagógico que posibilita espacios de aprendizaje para *desaprender* la violencia y *vivenciar* la paz en las relaciones humanas” (p. 135). La idea de “desaprendizaje de la violencia” está presente también en los planteamientos de otros autores (Gamboa Araya y Castillo Sánchez, 2012; Wang, 2018), conectando con el proceso de *desaprender* que requiere la práctica de la atención plena (Araya, 2010).

Esta corriente, que naciera con los principios de la Escuela Nueva, ha sido terminológicamente una de las más extendidas, coincidiendo acaso con los planteamientos de Galtung (1969) del consenso social que el término paz facilita en múltiples contextos: “es difícil que alguien se posicione completamente en contra de la paz” (p.167).

Así pues, si bien dentro de la misma se dan, como es habitual, mezclas terminológicas -Standish (2016) habla, por ejemplo, de “valores pro-paz” o Higgins (2019) de Pedagogía de Construcción de Paz-, la idea de “Educación para la Paz” ha gozado de gran difusión, especialmente a raíz del decenio 2001-2010, el cual fue declarado por las Naciones Unidas el decenio “de la Paz y la No violencia para los niños del mundo” (Mayor Zaragoza, 2003).

A nivel de evolución histórica del movimiento de Educación para la Paz, Kornelsen (2013) hace una descripción similar a la evolución que López Martínez (2012) hace la idea de no violencia: ambos entienden el proceso de avance desde la negación de la violencia hasta la comprensión del núcleo del movimiento como una fuerza positiva y transformadora. La autora se basa en la noción de paz positiva desarrollada por Galtung, entendida como: “presencia de libertad y equidad, reforzada con el diálogo, las integraciones, la solidaridad y la participación” que “incluye la mutualidad, la cooperación, la armonía” (Galtung, 1996, en Kornelsen, 2013, p.239). Dentro de los propios programas de Educación para la Paz (*Peace Education*, PE), encontramos diferentes corrientes, precisamente girando en torno a la diferenciación entre paz negativa (entendida como ausencia de violencia) y paz positiva (entendida como la presencia de elementos como la cooperación, la tolerancia o la solidaridad).

Biton y Salomon (2006) llaman la atención, en este sentido, sobre la relevancia de la lógica, el diseño y la forma en la que se llevan a cabo los programas de Educación para la Paz, destacando aquellos que “ofrecen formas de entender la naturaleza del conflicto, el papel de cada uno en él, la humanidad de la otra parte y las formas de reconciliación” como los que más posibilidades tiene de lograr su objetivo de educar para la paz (p.169).

En este sentido, Johnson y Johnson (2005) diferencian entre los conceptos de “paz impuesta” y “paz consensuada”, entendiendo que los programas de Educación para la Paz deben fomentar el desarrollo de la segunda. Los autores consideran que son cinco los elementos esenciales de la Educación para la Paz: un sistema de educación público, un sentido de mutualidad e identidad compartida, enseñar al alumnado la controversia constructiva, educar en la resolución de conflictos y la mediación entre iguales de manera constructiva e integrar la educación en valores cívicos como una de las principales metas a largo plazo de la educación. En relación con este último elemento de transversalidad,

Mayor Zaragoza (2003) entiende que esto implicaría “traducir a la práctica los principios de convivencia, de solidaridad, de fraternidad” (p.22)

En esta misma línea de indagación, buscando explorar la transversalidad frente al contenido específico, Kornelsen (2013) diferencia entre “educar sobre la paz”, “educar para la paz” y la idea de “paz a través de la educación” (p.238). Otras iniciativas conectan la educación para la paz con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas, PBL (Gelot, 2019).

Educación en Valores

Desde la perspectiva de la Educación en Valores se aborda la educación en su dimensión axiológica, separándose de posicionamientos puramente academicistas e instrumentales. Para Díaz Barriga (2006) la Educación en Valores es el resultado de la toma de conciencia por parte de la sociedad y de los responsables de las políticas educativas de que la crisis de la sociedad actual es una crisis de valores.

Adoptando una perspectiva histórica, podemos considerar que la Educación en Valores ha estado presente en el discurso pedagógico desde hace varios siglos (Díaz Barriga, 2006). La transversalidad que aparece en la Educación para la Paz, nuevamente tiene presencia en lo referente a esta: “todo proceso educativo está relacionado con los valores” (Parra Ortiz, 2003). No obstante, algunos autores llaman la atención sobre la falsa presencia de esta transversalidad cuando la Educación en Valores se plantea como una asignatura alternativa a la de religión (Mayor Zaragoza, 2003). En este sentido, podemos ver cómo tiene presencia curricular explícita en diferentes niveles educativos. Cabe destacar, no obstante, que uno de los conflictos que se encuentra en debate en el panorama nacional en relación a la Educación en Valores es la variabilidad en el abordaje de los mismos en los diferentes textos legislativos que se van elaborando conforme varía el perfil ideológico del gobierno correspondiente (Gracia y Gozávez, 2016).

Resolución de conflictos

Desde finales de la década de los noventa ha ganado fuerza la idea de “resolución de conflictos” como paraguas bajo el cual recoger los programas que procuran la gestión pacífica de los mismos. Algunos autores entienden la resolución de conflictos como una de las herramientas a utilizar para la construcción de un clima de convivencia pacífica en el contexto educativo, conectando las ideas de resolución de conflictos, convivencia y cultura de paz (Funes, 2000). Desde esta perspectiva se entiende la paz como “la capacidad de enfrentar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad” (Galtung, 2004), y es que muchos de los programas de resolución de conflictos tienen como objetivo fomentar el desarrollo de habilidades como la empatía, la comunicación eficaz o las estrategias de resolución de problemas (Türk, 2017).

En cuanto las variaciones terminológicas, cabe destacar cómo Sweeney y Carruthers (1996) indicaran en los primeros años de desarrollo de la resolución de conflictos en los programas educativos, que resolver un conflicto tiene una definición general que difiere del uso que comenzaba a hacerse del término en el ámbito de la escuela, pues si la definición general haría referencia al proceso mediante el cual las partes de un conflicto lo resuelven (pudiendo este proceso incluir la agresión, la negociación o el arbitraje, entre otros muchos métodos), en lo educativo la idea de resolución de conflictos describe el uso de métodos no violentos (Sweeney y Carruthers, 1996).

En la legislación educativa vigente se hace referencia a la resolución de conflictos, y vemos cómo la disposición adicional cuadragésima primera de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, trata la “Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos”, dictando que:

En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos (LOMCE, 2013, p.56)

Brunk (2000), diferencia entre la resolución conflictos (cuyo objetivo es finalizar el conflicto, para lo que utiliza la negociación entre ambas partes), la gestión de conflictos y la transformación de conflictos (la cual buscaría la paz positiva). Desde esta perspectiva, la noviolencia trabajaría en el ámbito tercero, siendo el que va más allá de la evitación de la violencia, alcanzando la transformación social. Otra variante terminológica sería la utilizada por Kornelsen (2013), quien hablaría de “resolución de conflictos transformadora” (*transformative conflict resolution, TCR*).

Hussein, Bedasa y Mengistu (2019) enfatizan la necesidad de adoptar un enfoque que empodere al alumnado en tanto agente de transformación social, y combinan las herramientas de resolución de problemas y mindfulness para promover la sensibilidad frente a los conflictos.

Dentro de las iniciativas de resolución de conflictos destacan tanto en el ámbito internacional (Bickmore, 2002; Cowie et al., 2008; Sellman, 2011) como nacional (Pérez-Albarracín y Fernández-Baena, 2019; Torrego y Galán, 2008), los programas de mediación y apoyo entre iguales.

3.3.2. *Pedagogías relacionadas*

A lo largo de la historia de la pedagogía encontramos diferentes corrientes que han promovido los principios y valores de la noviolencia. Entre ellas, cabe destacar la Pedagogía de la Liberación, la Pedagogía de la Tierra y la Pedagogía Contemplativa, siendo esta última

un vínculo de conexión con mindfulness y compasión que se ha comenzado a explorar en los últimos años (O'Donnell, 2015; Simmer-Brown y Grace, 2011).

Pedagogía de la liberación

La pedagogía de la liberación fue desarrollada por el pedagogo brasileño Paulo Freire, autor de la Pedagogía del Oprimido (2000), de la Pedagogía de la Esperanza (1993) y de la Pedagogía de la Indignación (2012), entre otras obras conocidas internacionalmente. Ganador del Premio Paz y Educación, otorgado por la UNESCO en 1986, promovió una pedagogía humanista que permitiera la transformación individual y el cambio social (Chaves, 2017). Freire parte de que “el ser humano está deshumanizado” (2000, p.37). Para el autor, esta deshumanización no se verifica solo en los que han sido *despojados* de su humanidad, sino también en aquellos que despojaron a los primeros, “distorsionando su vocación de ser más” (p.38). Este planteamiento freiriano conecta con la idea de Galtung de la violencia analizada en términos de influencia: la violencia está presente cuando lo real difiere de lo potencial.

Esta situación, conduce a los oprimidos a luchar contra quien los “minimizó”: “ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 2000, p.39).

Freire reprende el sistema educativo tradicional (al que califica como “bancario”) criticando a los docentes del mismo, que aparecen como “agentes indiscutibles, sujetos reales cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos de su narración” (2000, p.75). La propuesta de Freire, la “educación problematizadora”, consiste en la transformación del educador en educador-educando y la del educando en educando-educador, es decir, en dejar atrás sus estados pasivos para, tanto unos como otros, adoptar el papel de investigadores críticos que están en permanente descubrimiento de la realidad que les envuelve. La idea de permanente descubrimiento de la realidad conecta con

planteamientos de la perspectiva de mindfulness, como la impermanencia o la mente de principiante.

Freire (1978) defiende que la educación liberadora debe superar “la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (p. 77). Boal (2007, 2009) desarrolla estos planteamientos en la esfera dramática con el Teatro del Oprimido y el concepto de *espect-actor*.

Asimismo, un elemento esencial de la Pedagogía de la Liberación es el diálogo y, más concretamente, la pregunta (Freire y Faudez, 2014). Para lograr el diálogo verdadero existen dos requisitos indispensables: el amor (no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a las personas) y la humildad (la pronunciación del mundo no puede ser un acto arrogante).

Otro elemento destacable de la Pedagogía de la Liberación, que establece un vínculo claro con la práctica de mindfulness, es la idea del “pensar verdadero”: pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Nuavamente, esta perspectiva conecta con la noción de impermanencia de las tradiciones contemplativas ya que, al igual que desde estos planteamientos, se entiende que es la conciencia del mundo la que nos lleva a comprender que su inmutabilidad es imposible (Freire, 2012).

Otro elemento clave de la Pedagogía de la Liberación es la idea de concienciación. Para conseguir la concienciación se deberá partir de lo que Freire llama “situaciones límite”: “la frontera entre el ser y el ser más” (2000, p.121). Mato (2006), lleva esta idea al concepto pedagógico de trabajar “al máximo sin pasarse”.

Carreño (2009), expone que “la concepción antropológica que fundamenta la pedagogía de Freire se refiere a un hombre [sic.] cuya característica distintiva es la conciencia de sí mismo y del mundo, conciencia que le permite establecer relaciones con la realidad” (p.203). Gelot (2019) destaca la relevancia de la perspectiva freiriana del aprendizaje basado en la experiencia y el enfoque dialógico para los programas pedagógicos de construcción de la paz.

Pedagogía de la Tierra o Ecopedagogía

En íntima relación con la Pedagogía de la Liberación, y acaso especialmente relevante en el momento actual de crisis ecológica, se encuentra la Pedagogía de la Tierra o Ecopedagogía, entendida como “una pedagogía de liberación total para sostener la vida” (Kahn, 2008, p. 11).

La Pedagogía de la Tierra parte de unas bases éticas y antropológicas que conectan con la pedagogía de mindfulness y no violencia (Nhat Hanh, 2009). A nivel antropológico, entiende al ser humano como parte del cosmos, considerando que este no está separado de la Tierra y abordando sus interrogantes sobre el sentido de vida. En la vertiente ética, implica un cambio de paradigma que sitúa a la Tierra como “raíz y cimiento de la acción humana” (Gadotti, 2005). Este autor plantea que,

La Pedagogía de la Tierra, la Ecopedagogía, entendida como un movimiento pedagógico, un enfoque curricular y un movimiento social y político, representa un proyecto alternativo global destinado a promover, por un lado, el aprendizaje del significado de las cosas, basado en la vida cotidiana y, por otro, un nuevo modelo de civilización que es sostenible desde un punto de vista ecológico. (p.240)

Este enfoque amplio de la Pedagogía de la Tierra conecta con el análisis que Loy (2018) hace sobre la crisis actual que, lejos de reducirse a un aumento de la temperatura del

planeta, nos enseña las graves consecuencias que tiene cómo hemos tratado a la Tierra y a nosotros mismos. La principal conexión es “la intersección de los temas ambientales con las preocupaciones de justicia social como el racismo, la etnia, el género, el neocolonialismo y la clase” (Loy, 2008, p.2).

Desde estos planteamientos, que defienden que los problemas ecológicos no son independientes de las “estructuras sociales inequitativas y jerárquicas de la mayoría de las sociedades humanas” (Loy, 2008, p.2), se desprende la necesidad de una pedagogía que aborde ambas cuestiones. Es decir, una pedagogía que nos eduque en la comprensión del mundo y de nosotros mismos, pues es de la visión errónea de ambas cosas, concretada en nuestra obsesión por el consumo y el crecimiento económico, de la que derivan los usos que actualmente hacemos de nuestros ecosistemas (Loy, 2008).

Desde la ecopedagogía se entiende que una sociedad ecológica es una sociedad “más justa, pacífica y equilibrada” (Kahn, 2008). Partiendo del análisis del marco del modelo neoliberal global, desde este enfoque se relacionan los modos de consumo con las graves desigualdades de nuestras sociedades y se entiende que la cultura es un factor esencial para lograr sociedades más justas. Parten de ideas de pedagogos como Freire y su promoción pionera de la “acción cultural para la libertad” (Freire, 2000, en Kahn, 2008, p.1).

Nuevamente, este enfoque pedagógico conecta con los anteriores en la búsqueda de la libertad, la paz y la justicia social, enfatizando la conciencia ecológica. Dentro de su programa pedagógico se extiende el valor del respeto a la vida a todos los ecosistemas, buscando movilizar a las personas en la indagación de formas de vida más sostenibles y subrayando el compromiso con la cultura para fomentar la liberación (Kahn, 2008).

La conexión entre el *desaprendizaje* de nuestros hábitos y patrones de comportamiento violentos para con nosotros mismos y con los otros, conecta desde esta perspectiva con nuestra relación con la tierra:

A medida que comenzamos a despertar y a darnos cuenta de que no estamos separados unos de otros, ni de esta maravillosa tierra, nos damos cuenta de que las formas en que vivimos juntos y nos relacionamos con la tierra también necesitan ser reconstruidas. (Loy, 2018, p.5)

Desde estos planteamientos, el aprendizaje individual se da a través del compromiso con el mundo, de modo que lo que desconectado de la esfera interna pudiera ser entendido como activismo al uso (ligado con la idea de no violencia pragmática), se convierte en un camino espiritual conectando con el sentido de vida. En este sentido, Loy (2018) plantea que,

Tal vez el "movimiento de liberación" más necesario hoy en día es apreciar que el planeta y su magnífica red de vida son mucho más que un recurso para el beneficio de una especie. (p.17)

Siendo así, la Pedagogía de la Tierra busca transformar lo que Galtung (2004) denominaría la "consolidación del código cultural general de la dominación de la naturaleza", promoviendo un proceso de toma de conciencia personal y colectivo, de conexión e interconexión.

Macy y Brown (1998), combinando las teorías de la Ecología Profunda y tradiciones espirituales como el budismo, establecen un trabajo en cinco pasos para trabajar dicha reconexión (figura 22).

Figura 22

Etapas en el trabajo de reconectar



Nota. Traducido de www.joannamacy.net

Algunos elementos coinciden con los planteamientos realizados desde la perspectiva de mindfulness, como fomentar cambios en lo que las autoras denominan “la identidad asumida”, que conectaría con los cambios en la perspectiva del *self*, uno de los mecanismos de acción de mindfulness (García Campayo, Demarzo y Modrego-Alarcón, 2016). Asimismo, el trabajo de la gratitud y el estar presente, la aceptación del sufrimiento primario o el fomento de la compasión, son elementos comúnmente trabajados desde la perspectiva contemplativa en la que se enmarca mindfulness (García Campayo, 2019).

Pedagogía contemplativa

La pedagogía contemplativa pretende ofrecer prácticas y métodos para el desarrollo de la atención, el equilibrio emocional, la empatía, la compasión y el altruismo, al tiempo que ofrece técnicas pedagógicas creativas que fomentan el aprendizaje de contenido de las diferentes materias (Zajonc, 2013). Es así como en el ámbito educativo las prácticas contemplativas han sido aplicadas a diferentes áreas de contenido, como el diseño

curricular y proceso de aprendizaje de las matemáticas (Morgan y Abrahamson, 2018; Wolcott, 2013) o la lectoescritura (Woodward, 2010).

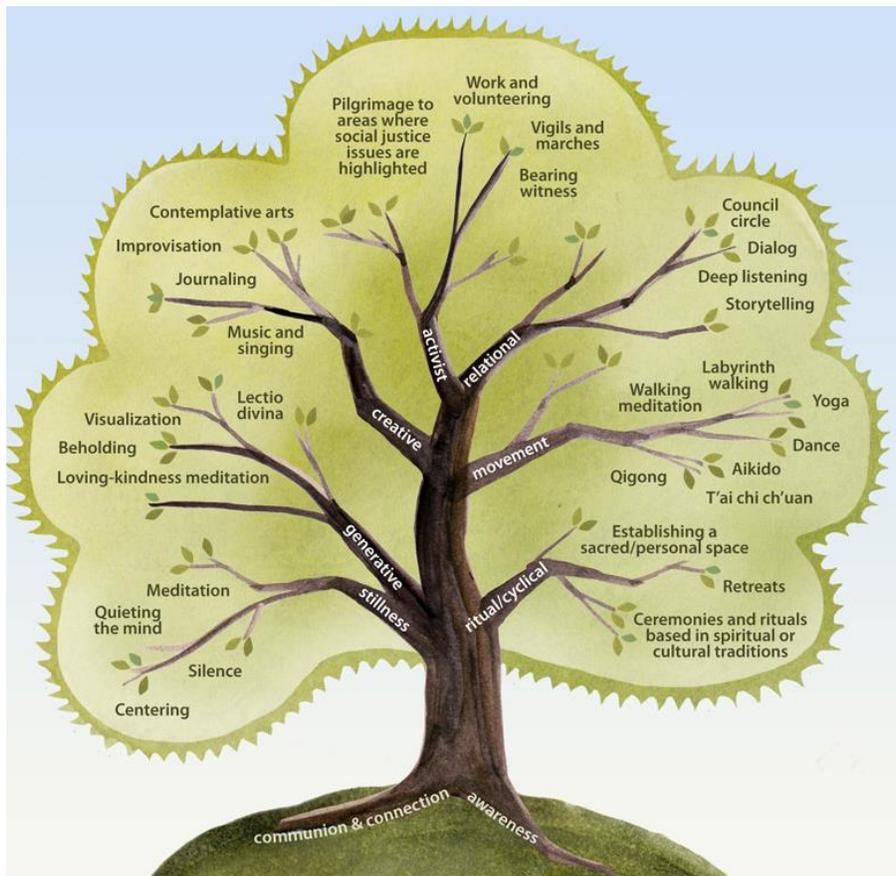
Se encuentran principalmente iniciativas en educación superior, tanto en el ámbito nacional (González Rodríguez, 2018), como internacional (Barbezat y Bush, 2014; Barbezat, 2016), estando algunas promovidas por la Asociación para la Mente Contemplativa en la Educación Superior (*Association for Contemplative Mind in Higher Education, ACMHE*).

Como podemos observar en la figura 23, las prácticas contemplativas se nutren de dos elementos esenciales: la conexión/comunión y la consciencia: con base en estas, se estructuran en diferentes ramas conjuntos de prácticas diversas. Por ejemplo, dentro de las prácticas activistas, encontramos la peregrinación a áreas determinadas para trabajar por temas de justicia social, las marchas o las vigilias, siendo estas prácticas parte de los métodos no violentos más comunes. Por su parte, las prácticas generativas permitirían abordar el trabajo de visualizaciones, destacando algunas prácticas generativas de meditación como las de bondad amorosa. Otras prácticas serán la meditación caminando (dentro de la rama de movimiento), la narración de cuentos e historias y la escucha profunda (dentro de las prácticas relacionales) o la meditación y el silencio (en las prácticas de quietud).

Autores como Leria (2017) argumentan a favor de la introducción de la educación contemplativa dentro de los currícula académicos y desde una dimensión inclusiva.

Figura 23

El árbol de las prácticas contemplativas



Nota. Recuperado de *The Center for Contemplative Mind in Society*, www.contemplativemind.org
(Duerr y Bergman, 2000-2015)

Otros enfoques pedagógicos afines

Todas las pedagogías humanistas ponen en valor la dignidad de la persona, destacando el potencial de todos los seres humanos para la búsqueda de la verdad, así como su capacidad de actuar desde la bondad a través de procesos liberadores tanto personales como colectivos. Compartiendo el enfoque humanista de las pedagogías anteriores, existen otras propuestas que hacen énfasis en diferentes elementos del proceso educativo y el desarrollo de la persona. Uno de ellos es la Pedagogía de la Alteridad

(Argüello Parra, 2012; Ortega Ruiz, 2004; Ortega Ruiz y Romero Sánchez, 2018; Ortega Ruíz, 2016; Vallejo Villa, 2014), apoyada principalmente en bases de carácter filosófico.

Desde esta perspectiva, la educación es un proceso ético entendido como “acogida al otro (...) hacerse cargo del otro o responder del otro desde una responsabilidad indeclinable; y también como denuncia y protesta” (Ortega Ruíz, 2016).

Desde la Pedagogía de la Alteridad se hace referencia a la figura del otro “desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la “empatía”; conectando con la perspectiva de compasión que se trabaja desde mindfulness (Gilbert, 2009). Para Bárcena y Mélich (2000), será precisamente esto lo que “nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro” (p. 61).

Asimismo, la Pedagogía de la Alteridad pone de manifiesto la distancia entre el discurso generalizado de paz y la búsqueda efectiva de los medios necesarios para su consecución (Ortega Ruiz y Romero Sánchez, 2018).

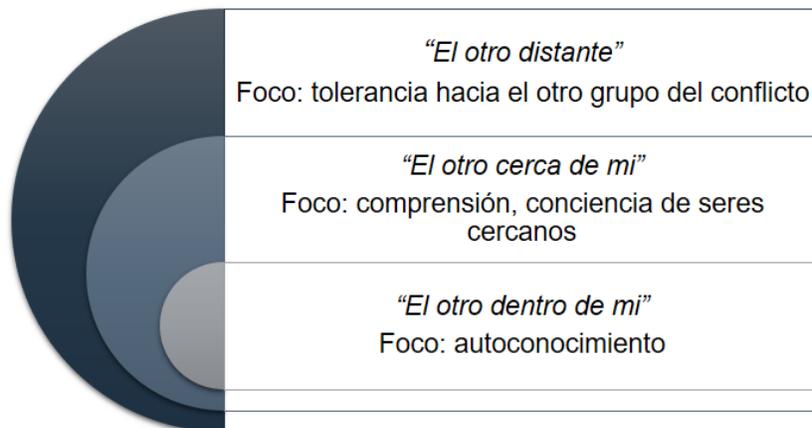
Conectado con estos planteamientos, y especialmente desarrollados en las zonas de conflicto o post-conflicto, aparecen programas con énfasis en la reconciliación. Un ejemplo es el programa *Pathways into Reconciliation* (Caminos hacia la Reconciliación) desarrollado por el Centro Israelí/Palestino de Investigación e Información (IPCRI, en (Biton y Salomon, 2006). El programa Caminos hacia la Reconciliación, que combina el abordaje de resolución de conflictos y de Educación para la Paz, enfatiza la noción de humanidad compartida de forma implícita, a través de poner como núcleo del programa la deconstrucción de la idea de “el otro” (o a quien percibimos como tal). El programa se estructura en tres esferas de trabajo:

"El otro dentro de mí", para facilitar el conocimiento de sí mismo; "el otro cerca de mí", para facilitar la comprensión, el conocimiento y la tolerancia hacia los demás en el entorno inmediato; y "el otro distante", para cultivar la tolerancia hacia los palestinos (o los judíos). (Biton y Salomon, 2006, p.169)

En cada una de las esferas de trabajo se abordan los siguientes elementos: la exploración de los valores que cada uno elige para vivir, el conocimiento del conflicto y de "el otro" y el desarrollo de habilidades para la reconciliación (figura 24).

Figura 24

Esferas de acción en procesos educativos de reconciliación



Nota. Adaptado de Biton y Salomon (2006)

Finalmente, enfoques pedagógicos inclusivos con énfasis en la convivencia (Arístegui et al., 2005) o, centrados en aspectos más específicos, en la coeducación (Gallardo-López, García-Lázaro, y Gallardo-Vázquez, 2020) se encuentran íntamente conectados a una pedagogía de la no violencia.

La educación inclusiva (Arnáiz Sánchez, 2012, 2018) se establece como una vía de investigación y enfoque pedagógico que permite conectar las nociones de diversidad y de justicia social (Gibson, 2015). Así, los movimientos que comenzaron en los años noventa

han permitido avanzar desde la idea de integración (Bautista Jiménez, 1993; López Melero, 1990) a la de inclusión, que busca promover la presencia, la implicación y el progreso de todo el alumnado en el sistema educativo (Pinto, Melero, y Chica, 2020).

Por su parte, desde una perspectiva feminista, Castañar (2010), estudia la relación entre la noviolencia y el patriarcado. El autor reflexiona sobre cómo diferentes corrientes feministas “han analizado el funcionamiento del patriarcado como estructura de dominación que parte de una distribución asimétrica de la capacidad de ejercer la violencia en el plano interpersonal”. Es así como el autor concluye que la dominación masculina debe ser entendida como un sistema “en el que se dota de poder a ciertas personas portadoras de valores que se identifican como varoniles y de los que son sistemáticamente excluidos las mujeres y otras construcciones de género minoritarias” (pp. 23-24)

En esta tesitura, la coeducación se plantea como un medio para llevar la epistemología feminista al contexto educativo (Rodríguez-Salamanca, 2020). La coeducación busca, por una parte, construir procesos pedagógicos que superen el pensamiento binario clásico ligado a los estereotipos de género y, por otra, educar en la noviolencia con foco en las personas cuya identidad sexual o de género difiere de los modelos sociales tradicionales.

3.3.3. La noviolencia como cultura pedagógica

Algunos autores defienden que, si la noviolencia quiere actuar tanto sobre las formas visibles como invisibles de violencia, su principal foco debe centrarse en la cultura y su función debe, por tanto, concretarse en la creación de una cultura alternativa (Mato, 2019). Podemos afirmar, incluso, que la noviolencia es esencialmente una construcción cultural (López Martínez, 2008). En palabras de Galtung (2004), la paz no puede construirse únicamente en la mente humana, sino que también debe ser construida desde la cultura y

la estructura. Y, si la educación es un elemento trascendental en la construcción de una nueva cultura, cabe destacar su papel fundamental en este proceso.

La comprensión de la noviolencia como una nueva cultura pedagógica es coherente con la legislación internacional, que insta a adoptar “un paradigma basado en el respeto y la promoción de la dignidad humana e integridad física y psicológica [del niño] como titular de derechos” (Comité de los Derechos del Niño, 2011, p. 229).

Utilizar la noviolencia implica una visión del ser humano “más elevada de la que se nos presenta en los medios de comunicación y en toda nuestra cultura actual” (Nagler, 2014, pp.11-12). Según el autor, es precisamente debido a esta cultura por lo que “no podemos esperar que nuestro potencial noviolento se manifieste por sí solo” (p.12). Ortega (2006), destaca la importancia de los aspectos culturales para abordar la problemática de la conflictividad y la violencia en los centros educativos:

Solo a partir de que la cultura asume que hay fenómenos que perjudican las finalidades que la educación se propone, se está en condiciones de afrontar con seguridad y ayuda externa, su eliminación modificando las prácticas en las que dichos acontecimientos emergen. (p.5)

La cultura de la noviolencia plantea una alternativa a la cultura predominante en los medios de comunicación, sobre la cual ya ha alertado el Comité de los Derechos del Niño:

Los medios de comunicación (...) tienden a destacar sucesos escandalosos, con lo que crean una imagen tendenciosa y estereotipada de los niños, en particular de los niños o adolescentes desfavorecidos, a los que se suele retratar como violentos o delincuentes solo por su comportamiento o su aspecto diferentes. Esos estereotipos provocados allanan el camino para la adopción de políticas públicas basadas en un enfoque punitivo que puede incluir la violencia

como respuesta a faltas supuestas o reales cometidas por niños y jóvenes.

(Informe de las observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño,

Observación general nº13, p.237)

Esta perversión, que llega incluso al ámbito de las políticas públicas, promueve que el uso de la violencia a gran escala sea tanto aceptada como respaldada “no sólo por los gobernantes sino también por el ciudadano común” (Bharadwaj, 1998, p.80). Para Mannheim (1940) el desarrollo científico y tecnológico ha “avanzado más allá de los poderes morales y de la comprensión del funcionamiento de las fuerzas sociales” (p.43). Hace ocho décadas, Mannheim reflexionaba sobre cómo el triunfo del maquiavelismo absoluto, por el cuál todo era factible de ser sacrificado en aras de conseguir el triunfo, era reflejo del delirio de la conciencia contemporánea.

Cabe recordar que la corriente ética u holística entiende la noviolencia como un principio moral aplicable en todas las facetas y situaciones de la vida (Castañar, 2010), desde esta perspectiva, la educación noviolenta no podría reducirse a un enfoque teórico explícito, de trabajo conceptual del constructo o conocimiento de las experiencias desde una perspectiva histórica, sino que deberá incluir siempre la acción noviolenta en lo cotidiano, pues la educación se concreta en la praxis: “para ser, tiene que *estar siendo*” (Freire, 1971, p.76). Esta nueva cultura pedagógica que es la educación noviolenta, se enmarcaría dentro de corriente holística, pues busca: 1) promover la toma de conciencia del sufrimiento propio y ajeno, así como de la violencia presente en nuestros hábitos y nuestro entorno; 2) reducir al máximo posible la violencia y el sufrimiento en uno mismo y los demás seres sensibles; 3) utilizar lo contrario a la violencia, es decir, el amor, como elemento transformador de las realidades sociales. Sin ignorar la complejidad del proceso, este debe entenderse como algo realista (Cerdas-Agüero, 2015) pues una pedagogía

noviolenta, más que utópica, sería parte de lo *inédito viable*, que Freire proyectaría en las escuelas de hoy.

3.3.4. *Iniciativas y programas educativos de noviolencia*

La variabilidad en la definición de noviolencia y la falta de consenso en el ámbito investigador dificulta la evaluación científica de los resultados de las diferentes iniciativas. No obstante, dentro de la heterogeneidad de propuestas, perspectivas y programas, destaca la adopción de enfoques preventivos o de intervención con foco principal en la violencia directa.

La presencia de programas de promoción o construcción de la noviolencia en contextos educativos, además de minoritaria, se da en entornos principalmente de difusión informal, como blogs o foros, y no ha sido sometida a un abordaje científico desde el ámbito investigador. De este modo, la presencia mayoritaria en el sector científico es aquella que pone a los programas de prevención del *bullying* en el foco de atención, evaluando los efectos de los mismos en la disminución de la ocurrencia de esta tipología de violencia en los centros.

Por *bullying* se entiende toda agresión física o psicológica que se ejerza desde un alumno o grupo de alumnos hacia otro y que sea mantenida en el tiempo, es decir, no tenga un carácter puntual. Asimismo, debe implicar un desequilibrio de poder entre las partes (Smith, 2016). A pesar de la variabilidad en los datos sobre su prevalencia, oscilando entre un 5% y un 50% según las diferentes investigaciones (Magaz et al., 2016), esto no resta gravedad a la problemática y la preocupación desde el ámbito social e investigador es generalizada.

A continuación, vamos a estudiar la presencia y evolución nacional e internacional de los principales programas de prevención e intervención relacionados con este tipo de violencia escolar.

Programas pioneros

Una de las primeras referencias que apareciera en el ámbito internacional es el Programa de Prevención de Bullying de Olweus (*Olweus Bullying Prevention Program*, OBPP), cuya aparición se contextualiza comúnmente en el año 1983, cuando el Ministerio de Educación de Noruega inició una campaña pionera contra el *bullying* a nivel nacional a raíz de que tres adolescentes se suicidasen tras haber sufrido este tipo de acoso en sus centros escolares (Jimerson, Swearer y Espelage, 2010). El programa ha estado financiado por el gobierno noruego desde 2001 (Olweus, Solberg, y Breivik, 2020).

El OBPP comprende diferentes componentes enfocados a reducir la presencia de *bullying* en los centros y prevenir el desarrollo de nuevos conflictos al tiempo que, de un modo más general, busca el fomento de relaciones positivas entre iguales (Olweus, 1993; Olweus y Limber, 2010). El programa se articula en torno a cuatro principios clave que deben orientar la actuación de los adultos y de los cuales derivan las medidas a utilizar a nivel individual, de clase, de centro y, en ocasiones, de comunidad (figura 25).

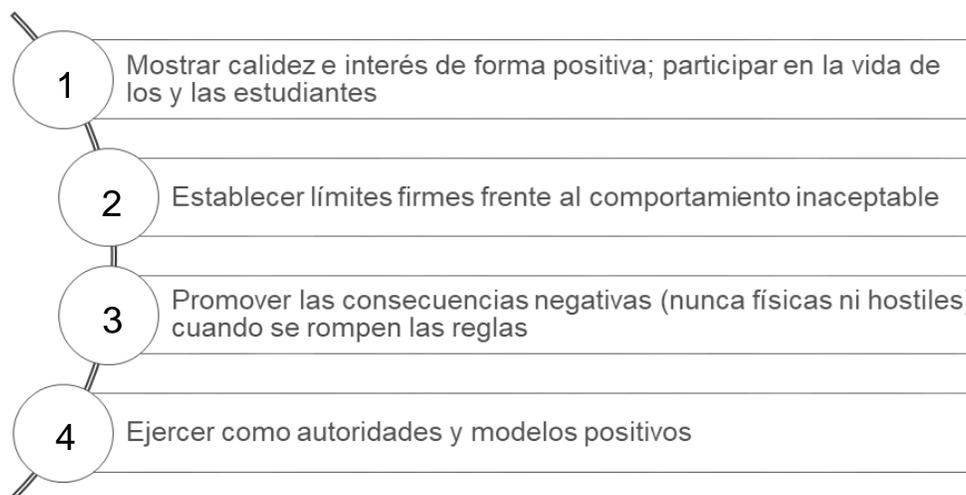
Estos principios enfatizan elementos como la disciplina, la autoridad y el establecimiento de límites y consecuencias. Asimismo, el programa promueve las recompensas hacia el comportamiento positivo y prosocial (Olweus y Limber, 2010).

A pesar de que en la actualidad existe una tendencia hacia un modelo ecológico, la evidencia científica disponible respalda la eficacia del OBPP para reducir la perpetración del *bullying* en contextos educativos (Limber, Olweus, Wang, Masiello, y Breivik, 2018;

Olweus et al., 2020). El OBPP comprende edades hasta el grado K-12, que correspondería con Educación Secundaria.

Figura 25

Principios clave del OBPP para la actuación del adulto



Nota. Traducido de Olweus y Limber (2010, p.377)

Programas en la década de los noventa

En nuestro país, tomando como referencia las investigaciones que Olweus iniciara en la península escandinava, Ortega (1994a, 1994b, 1998) comenzó a abordar desde el ámbito científico el tema de la violencia en las aulas españolas. En 1999, el Informe del Defensor del Pueblo se convirtió en el primer estudio a nivel nacional que abordase el tema de la violencia en el ámbito escolar, teniendo como muestra alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (figura 26). Posteriormente se actualizaría con el informe de 2006 y con otros informes relevantes como el Informe Cisneros (2007).

Ambos informes ponían en el foco **Figura 26**

de atención la etapa de la *Primeros informes nacionales sobre violencia escolar en España*

adolescencia, siendo el primero de ellos referido a Educación Secundaria Obligatoria y, el segundo, incluyendo los cursos desde 2º de Educación Primaria hasta 1º de Bachillerato.

Dentro de los programas de prevención de la violencia

podemos diferenciar entre las iniciativas desarrolladas desde equipos docentes o investigadores de las diferentes etapas educativas que de forma voluntaria o derivada de sus respectivos documentos de centro implementan en sus aulas, y las iniciativas desarrolladas a nivel gubernamental nacional o autonómico.

Así, cabe destacar la creación de Comisiones de Convivencia en los centros escolares, dictada por el “Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros”. Este Real Decreto⁸ impulsó desde mediados de la década de los noventa la materialización de numerosas iniciativas, cuyo objetivo era: “resolver y mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros docentes” (RD 732/1995, título primero, artículo 6, p.16186).



⁸ En la Comunidad Autónoma de Aragón, se han sucedido una serie de órdenes y resoluciones que han modificado y acotado lo que dictara el RD 732/1995, y veremos en el próximo apartado.

Entre los programas pertenecientes a esta primera ola de interés de los años noventa, Del Rey y Ortega (2001) realizaron una clasificación que distinguía entre diversos abordajes: encontraban aquellos que se destinaban a formar al profesorado, aquellos que introducían cambios en la organización escolar, y aquellos que proponían actividades para introducir en el aula, destacando cómo varias de las iniciativas combinan dos o más de las anteriores perspectivas dentro de sus intervenciones. Separadamente, clasifican aquellas actuaciones que buscan gestionar violencia ya existente (tabla 19).

Tabla 19

Programas e iniciativas contra la violencia escolar en la década de los noventa

<i>Iniciativas de prevención</i>	Modelo SAVE (Ortega, 1997)
	Programa Educativo de Prevención de los Malos Tratos entre compañeros y compañeras (Ortega et al., 1998)
	Convivir es Vivir (Carbonell, 1999)
	Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar – Murcia (ECE, 2000)
	Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula – Málaga (Trianes, 1996)
	Programa de convivencia – País Vasco (DDE, 2000)
	Programa de Resolución de Conflictos (Fernández, 1998a)
	Programa de Educación para la Tolerancia (Día Aguado, 1996a)
<i>Actuaciones de gestión</i>	Modelo SAVE (Ortega, 1997)
	Círculos de calidad (Smith, P.K; Sharp, S, 1994)
	Mediación de conflictos (Fernández, 1998a)
	Ayuda entre Iguales (Cowie, H; Wallace, H, 1993)
	Método Pikas (1989)
	Desarrollo de la asertividad para víctimas (Ortega, 1998)
	Desarrollo de la empatía para agresores (Ortega, 1998)

Nota. Adaptado de Del Rey y Ortega (2001, pp.136-142)

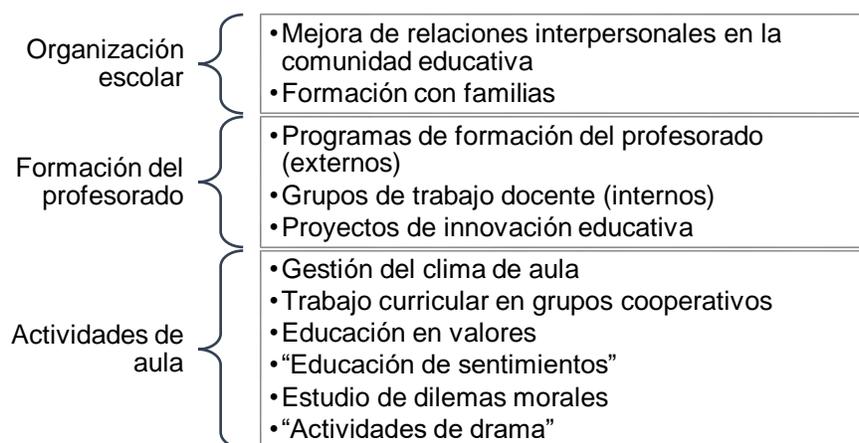
Dentro de cada una de las diferentes perspectivas, cabe destacar algunas de las estrategias que principalmente se situaban en la década de los noventa como foco de

atención (figura 22). Dentro de las iniciativas de prevención de la violencia a través de cambios en aspectos de organización escolar, Del Rey y Ortega (2001) destacan los esfuerzos por coordinar el trabajo los diferentes agentes de la comunidad educativa de modo que se fomentasen las relaciones positivas entre los mismos. Por su parte, la formación del profesorado era tanto interna (realizada en los centros educativos por parte de uno o varios de los agentes que forman parte del mismo) como externa (impartida por especialistas ajenos al centro educativo), dándose igualmente el caso de diferentes iniciativas regionales que combinan las dos anteriores. Los autores destacan, junto con las medidas anteriores, los proyectos de innovación docente.

Finalmente, dentro de las iniciativas que se dirigen a la implementación de actividades con el alumnado dentro del aula, se diferencian aquellos programas de intervención cerrados y aquellos que sugieren un listado de actividades para la selección por parte del docente que las imparta. En la figura 27 se recoge la síntesis de estas tres opciones de intervención.

Figura 27

Principales líneas de actuación en los programas desarrollados en la década de los noventa



Nota. Adaptado de Del Rey y Ortega (2001, pp.137-142)

Programas actuales

En la actualidad, el número de programas e iniciativas dirigidas a la prevención o intervención sobre la violencia escolar es muy numeroso tanto en el ámbito internacional como nacional. Esto se debe en parte a la visibilización de la problemática a nivel social, proceso definido por Ortega (2006, p.5), como “la asunción, por parte de una cierta cultura mayoritaria, de que un determinado fenómeno social tiene una realidad constatable y reconocible por la comunidad”.

Así, si bien el programa de Olweus sigue siendo hoy en día uno de los que mayor presencia tienen en el ámbito investigador (Limber et al., 2018; Olweus, Limber, y Breivik, 2019; Olweus et al., 2020; Rettew y Pawlowski, 2016), existen otros, como el programa KiVa, desarrollado por el Ministerio de Educación de Finlandia (Williford et al. 2012; Green, Woods, Wegerhoff, Harcourt, y Tannahill, 2019) o el programa *Friendly Schools* (Dunn et al., 2020) que también se aplican de forma extensiva en diferentes países.

El programa KiVa fue desarrollado en Finlandia en 2006 (Green et al., 2019). Este programa se basa en la prevención, la intervención y la supervisión. Cabe destacar como una de sus características principales la actuación en el ámbito del alumnado, del profesorado y de las familias. La formación de los docentes incluye estrategias, metodología y recursos para la actuación en estas tres fases y la gestión de las situaciones de acoso. Por su parte, la formación del alumnado se basa en educación emocional y en valores. En tercer lugar, a las familias se les ofrece formación en pautas de identificación de posibles casos de acoso escolar, así como formación sobre aspectos comunicativos. Finalmente, un elemento destacable es la implicación del gobierno para con la sistematización del mismo, habiendo sido aplicado en el 90% de las escuelas finlandesas.

En una línea similar, coincidiendo en una perspectiva ecológica que incluye el trabajo coordinado familias-centro escolar, otro de los principales programas desarrollados

en el panorama internacional, planteado inicialmente para la etapa de Educación Primaria (Cross et al., 2011), es el australiano *Friendly Schools* o Escuelas Amables. Este ha sido recientemente evaluado en Educación Secundaria por Cross y sus colaboradores (2019), obteniendo reducciones significativas tanto en la victimización como perpetración del acoso escolar. Algunos de los componentes que se abordan en el programa son las competencias emocionales (como asertividad o regulación emocional) y el liderazgo. Asimismo, se incluye el trabajo con el entorno social de los centros y las familias.

Desde esta perspectiva sistémica, se desarrolla también el programa ViSc en Austria en el año 2007 (Gradinger, Yanagida, Strohmeier, y Spiel, 2015). Este programa busca la reducción del comportamiento agresivo y la promoción de competencias sociales e interculturales a través de la formación tanto a alumnado como a profesorado. En el caso del alumnado, la formación se basa en el desarrollo de la responsabilidad y la prevención a través de la creación de proyectos comunes entre el grupo-clase. Por su parte, el profesorado recibe formación relativa a la prevención, detección e intervención con casos agudos de acoso escolar.

Una perspectiva interesante, de cara al trabajo entre iguales, es la desarrollada en el programa italiano "*No trap!*" (Palladino, Nocentini, y Menesini, 2016), en el cual se adopta un enfoque cooperativo. Asimismo, se incluye el trabajo de la empatía y la resolución de problemas y se exploran los puntos de vista de las víctimas y los espectadores, aunque no de los agresores. Esta iniciativa hace especial énfasis en el *ciberbullying*.

Un hecho significativo es el interés social e investigador por esta nueva modalidad de *bullying*, desarrollada de la mano del crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (Zych, Farrington, y Ttofi, 2019). También referido como acoso cibernético, ciberacoso, acoso electrónico o acoso digital (Sarasola y Ripoll, 2019). La problemática

ligada al nacimiento de un nuevo constructo en el ámbito científico no puede sino estar presente en este caso, teniendo diversas implicaciones:

La investigación sobre el acoso cibernético está plagada de hallazgos inconsistentes y afirmaciones exageradas sobre la prevalencia, el desarrollo a lo largo del tiempo y los efectos. (Olweus y Limber 2018, p.139)

No existe consenso en cuanto a la interpretación del *cyberbullying* como una modalidad de bullying, pero sí se busca evitar confundirlo con cualquier otro tipo de acoso o agresión que se produce a través de internet. En estos intentos de delimitación del constructo, algunos autores han promovido la consideración de *cyberbullying* solo cuando tanto la persona que consideran como agresor y la persona que consideran como víctima son menores de edad (Garaigordobil, 2011).

También relacionado con esta tipología de acoso cibernético se desarrolla en Alemania el programa “Héroes de los Medios” (Wölfer, Schultze-Krumbholz, Zagorscak, y Jäkel, 2014). En esta formación se combina un enfoque teórico (estudio de la definición y consecuencias del ciberacoso, pros y contras de los medios de comunicación, estrategias de seguridad en la red) así como práctico (desarrollo de juegos de rol, entrenamiento de la empatía, resolución de dilemas morales). Es destacable la combinación de esta parte formativa con el desarrollo de estrategias como la tutoría entre iguales. Asimismo, un elemento característico del programa es la finalización del mismo a través de un taller que los propios alumnos y alumnas diseñan para transmitir lo aprendido a las familias.

Finalmente, enmarcado en un paradigma diferente a los anteriores, está el programa *Zero* (Roland et al., 2010), desarrollado en Noruega en 2003, haciendo énfasis en el liderazgo autoritario por parte de los adultos. Los elementos clave de este programa son: el establecimiento de normas claras de comportamiento social positivo y el estilo docente

autoritario, basado en el apoyo personal y académico al alumnado, así como en estrategias de control.

Otros programas desarrollados en el ámbito internacional son el *Wisconsin Bullying Prevention Program* (Bowser, Bellmore, y Larson, 2019) o, en el marco del Desarrollo Juvenil Positivo, PYD, podemos destacar el programa *Take the LEAD* (Domino, 2013) y el programa *PATHS* (Shek, Ma, y Sun, 2011).

Por su parte, en el panorama nacional, podemos considerar que si bien en la década de los noventa comenzaron a aparecer diferentes programas que buscaban combatir y/o prevenir la violencia en los centros educativos, ha sido en el comienzo del siglo XXI cuando hemos visto una mayor proliferación de iniciativas académicas y escolares al respecto, coincidiendo con el crecimiento en la concienciación social sobre la problemática y su presencia en los medios de comunicación, así como el mayor interés científico al respecto. Según el informe desarrollado por *Save the Children*, la prevalencia de victimización es del 9,3% en los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de nuestro país (Observatorio de la Convivencia Escolar, 2016).

A pesar de que en ocasiones se toman algunos de los programas internacionales más extendidos y se aplican en nuestro país, como es el caso del programa KiVa (Granero Andújar y Manzano León, 2018; Martínez Jiménez y Alcantud, 2018), son muchas las iniciativas propias desarrolladas en el ámbito nacional (Sarasola y Ripoll, 2019).

Tal vez una de los más populares ha sido el programa “Compañeros ayudantes”, aplicado en diferentes centros nuestro país con el objetivo de establecer sistemas de ayuda entre compañeros y compañeras en los centros de educación secundaria (Barrio et al., 2011).

No obstante, vamos a detenernos en el programa “Dando pasos hacia la Paz” (Garaigordobil, 2010), debido a tres motivos: el primero, es que a pesar de no referenciarlo de forma explícita, podemos observar que se trabaja desde una perspectiva de no violencia holística; el segundo, porque incluye herramientas explícitas para el desarrollo de la no violencia desde la ética personal; y, el tercero, porque ha sido evaluado mediante un estudio controlado aleatorizado (cuasiexperimental). La autora realizó su estudio con una muestra de N=276 estudiantes de 4º de ESO (entre 15 y 17 años). Un elemento destacable es la duración del programa, que se desarrolló a lo largo de tres meses, superando la duración habitual de ocho semanas. Durante los tres meses de intervención, los grupos experimentales de los cuatro centros seleccionados realizaron el programa, mientras que los grupos control realizaron la actividad curricular correspondiente (actividades de ética, religión, tutorías o alternativa a la religión). Los análisis de varianza mostraron mejoras significativas en comunicación, conducta social, autoconcepto y concepto de los demás, emociones, violencia, solución de conflictos, valores pro-sociales, derechos humanos y bienestar psicológico en la medida post-intervención en el grupo experimental respecto al control.

Tabla 20

Objetivos del programa “Caminos hacia la Paz”

Programa “Caminos hacia la Paz”	
Bloque	Objetivos
Bloque I “Construyendo valores”	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Ampliar las perspectivas de análisis y vivencia de la realidad del País Vasco como una sociedad multifactorial, multicultural y diversa” 2. “Identificar los diferentes tipos de violencia y valorar los derechos humanos como marco para la superación de la violencia” 3. “Adquirir una visión humana de los conflictos y transformarlos en oportunidades para el crecimiento personal y grupal” 4. “Desarrollar actitudes y comportamientos de reflexión, búsqueda de alternativas y compromiso con el uso de estrategias no-violentas” 5. “Rellenar de sentido la paz y sus ámbitos tanto desde la ética de la justicia como desde la ética del compromiso personal”

	6. "Apostar por un proyecto de vida que contemple entre los valores elegidos la justicia, la solidaridad, el respeto a la diferencia, la sensibilidad y la autonomía de criterio"
Bloque II "Estamos con las víctimas"	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Generar actitudes de empatía y escucha activa hacia quienes han sufrido directamente la violencia político-terrorista" 2. "Desarrollar actitudes y comportamientos de reflexión, búsqueda de alternativas y compromiso con el uso de estrategias no-violentas" 3. "Generar la capacidad de soñar nuevos marcos de relación con las víctimas de la violencia para que recuperen la confianza en una sociedad y unas instituciones que no sienten suficientemente cercanas" 4. "Valorar las actitudes de apertura hacia la reconciliación" 5. "Descubrir formas de cuidar y ser justo con las personas que sufren"

Nota. Recuperado de Garaigordobil (2010, p.285)

Finalmente, algunos programas nacionales de la etapa de Educación Primaria que podrían ser adaptados a Educación Secundaria son "Vivir en armonía (en el mundo digital)" (Flores, Caballer, y Romero, 2020) o el programa Confiar, Informar y Prevenir, CIP (Cerezo y Sánchez, 2013).

Cabe destacar que, dentro de toda la variabilidad de los programas de prevención e intervención de la violencia en los centros educativos, los metanálisis disponibles permiten estimar que estos logran reducir el *bullying* en torno a un 20% (Olweus et al., 2020). En esta tesitura, identificar alternativas de intervención en relación a la presencia de la violencia en los centros educativos debe ser una prioridad en el ámbito investigador (Domino, 2013).

3.4. Eficacia de mindfulness y compasión en relación a la violencia en la adolescencia

A pesar de no contar con estudios que investiguen el potencial de mindfulness y compasión en relación con el desarrollo de la noviolencia, sí existen diferentes estudios que investigan los efectos de las intervenciones basadas en mindfulness en factores relacionados con la violencia, como la impulsividad y la agresividad (Fix y Fix, 2013; Salmoirago-Blotcher et al., 2019), la falta de compromiso moral (Georgiou, Charalambous y Stavrinides, 2020) o la hostilidad (Wright et al., 2011).

La mayoría de estos estudios están realizados en contextos penitenciarios u orientados a la reducción de crímenes con violencia y evitación de reincidencia en los mismos (Samuelson et al., 2013; Morley, 2015; Morley et al., 2019; Howells, Tennant, Day y Elmer, 2010; Shonin, Van Gordon, Slade y Griffiths, 2013), o destinados a población específica. Entre estos últimos, cabe destacar los trabajos realizados por Singh y su equipo, quienes elaboraron en 2003 un programa basado en la plena consciencia en las plantas de los pies (ejercicio muy frecuentemente realizado en las prácticas de mindfulness), adaptado para jóvenes con discapacidad intelectual para reducir las agresiones hacia los cuidadores, así como las auto-lesiones, llamado “*soles of the feet*” (Singh, Wahler, Adkins y Myers, 2003). El programa ha mostrado reducir el número de agresiones en casos de discapacidad intelectual (Singh, Lancioni, Karazsia, 2013), Trastorno de Espectro Austista (Singh, Lancioni, Manikam et al., 2011) Asperger (Singh, Lancioni, Manikam et al., 2011) y Esquizofrenia (Singh, Lancioni, Karazsia et al., 2014).

En menos ocasiones, podemos encontrar algunos programas centrados en el contexto educativo diseñados bien para población general, bien para alumnado con problemas de conducta (Heppner et al., 2008; Franco, Amutio, López-González, Oriol, y Martínez-Taboada, 2016; Salmoirago-Blotcher et al., 2019; Wright et al., 2011).

Recientemente, Georgiou y sus colaboradores (2020) realizaron un estudio longitudinal en el cual participaron 558 adolescentes de una edad media de 15,3 años de 12 institutos de Chipre seleccionados aleatoriamente. Los y las participantes cumplieron el CRD en tres puntos diferentes del año académico (con un intervalo de seis meses entre ellos). El objetivo del estudio era examinar la asociación entre mindfulness, impulsividad, falta de compromiso moral y las experiencias de *bullying* en el centro. Los resultados encontraron que mindfulness correlacionaba significativamente con la victimización, pero no con los comportamientos de acoso. Sin embargo, Mindfulness tuvo

un efecto negativo significativo en la impulsividad y la falta de compromiso moral; y tanto la impulsividad como la falta de compromiso moral correlacionaron positivamente tanto con la victimización como con la perpetración del *bullying*. De este modo, de manera indirecta, los autores consideran que mindfulness tuvo un efecto tanto en el acoso como en la victimización, estando mediado por la impulsividad y la falta de compromiso moral.

En relación a los estudios que aplican IBMs para estudiar factores relacionados con conductas violentas, como la agresividad y la impulsividad, contamos en la actualidad con escasos estudios controlados aleatorizados con adolescentes realizados dentro del contexto académico (Franco, Amutio, López-González, Oriol, y Martínez-Taboada, 2016; Salmoirago-Blotcher et al., 2019; Wright et al., 2011).

Los tres estudios encuentran diferencias significativas entre los grupos experimental y control en la medida post-intervención. En el estudio de Salmoirago-Blotcher y sus colaboradores (2019) y de Wright et al (2011) estos resultados no se mantienen en la medida de seguimiento, mientras que el estudio de Franco y su equipo (2016) no realiza esta tercera medida.

Si atendemos a cada uno de estos estudios por separado, podemos concretar que en la investigación de Franco et al. (2016), el grupo experimental realizó el programa Meditación Fluir (diez sesiones semanales de 15 minutos). Los autores encontraron mejoras estadísticamente significativas en los niveles de impulsividad y agresividad en el grupo experimental en comparación con el grupo control en lista de espera en el momento inmediatamente posterior a la intervención. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la medida basal y la medida post-intervención dentro del grupo experimental en todas las dimensiones de impulsividad y agresividad evaluadas.

Por su parte, Salmoirago-Blotcher y sus colaboradores (2019) realizaron un estudio piloto con un diseño controlado aleatorizado con el objetivo de estudiar los efectos de un programa de mindfulness integrado dentro de la asignatura de Educación para la Salud en los niveles de impulsividad del alumnado adolescente (14,5 años de media). Los autores aleatorizaron dos institutos de Massachusetts en dos condiciones: el grupo experimental realizaría la asignatura de Educación para la Salud, junto con entrenamiento en mindfulness, y el grupo control realizaría la misma asignatura, pero en este caso con un programa de bienestar que incluía elementos como los factores de riesgo para la salud, la autoestima, la confianza en uno mismo y la resiliencia. Los resultados mostraron diferencias significativas en los niveles de impulsividad entre ambos grupos en la medida post-intervención, pero estos no se mantuvieron en la medida de seguimiento a los seis meses.

En tercer lugar, Wright et al. (2011) realizaron un estudio controlado aleatorizado con adolescentes afroamericanos (N=170), contando con una condición experimental basada en meditación de atención a la respiración (*Breath Awareness Meditation*) y dos condiciones de control (Habilidades para la Vida y Educación para la Salud), con el objetivo de evaluar los efectos en los niveles de hostilidad. La hostilidad es entendida en este estudio como un rasgo multifacético de la personalidad, compuesto por sospecha, resentimiento y desconfianza cínica hacia los demás. Según sus planteamientos, la combinación de estos sentimientos refleja propensión a la ira. La intervención tuvo una duración de tres meses con un total de 12 horas de formación repartidas en sesiones 10 minutos de práctica de mindfulness en la respiración (Kabat-Zinn, y Nhat Hanh, 1990), junto con 10 minutos diarios de práctica en casa, ambos de lunes a viernes. Los participantes en el grupo experimental reportaron niveles significativamente menores de hostilidad en el momento inmediatamente posterior a la intervención

Cabe destacar que los cambios significativos en la reducción en la hostilidad auto-reportada, suceden también en el grupo de “habilidades para la vida”, aunque en este caso la mejora significativa se dio entre el post y el seguimiento a tres meses, mientras que en mindfulness fue únicamente en la medida postratamiento.

Algunas limitaciones de estos estudios son relativas a la población específica (Wright et al, 2011; Franco et al., 2016), que dificulta las posibilidades de generalización de los resultados. El estudio de Franco se realiza con una muestra específica de estudiantes que presentan problemas de conducta (se incluyeron en el estudio aquellos alumnos y alumnas que habían sido enviados a jefatura por mal comportamiento más de 5 veces durante el primer trimestre del curso), mientras que el de Wright et al. (2011) se limita a población afroamericana en Estados Unidos.

Otras limitaciones a tener en cuenta son la falta de medida de seguimiento y la condición pasiva del control (Franco et al., 2016) o la no aleatorización por alumno o alumna sino por centro completo, lo que nos impide conocer variables específicas de cada centro que pudieran influir como metodología docente, clima del aula, actividades extracurriculares, relaciones con el profesorado, etc. (Salmoirago-Blotcher et al., 2019), aunque en cambio permita que se pueda realizar un doble ciego real. Asimismo, las muestras eran reducidas en estos dos estudios, siendo de 27 estudiantes en el primer caso y 53 en el segundo.

Finalmente, en la investigación de Wright et al. (2011) no se hace análisis por Intención de Tratar, y 26 participantes fueron excluidos de los análisis estadísticos por presentar inconsistencia en la asistencia a las sesiones (ausencia a más del 30% de las clases) y 23 por no estar presentes en el momento de las medidas post-intervención y/o seguimiento. Por tanto, 121 alumnos y alumnas de los 170 iniciales fueron incluidos en los análisis.

Otro elemento relevante en relación a la noviolencia, partiendo de la necesidad primera de ser conscientes del sufrimiento, podría ser la capacidad de ser sensibles a los estímulos sociales. En este sentido, Sanger, Thierry, y Dorjee (2018) estudiaron los efectos de una IBM en estudiantes de secundaria de entre 16 y 18 años, en relación al procesamiento emocional. A través de la medición en la visualización de diferentes rostros, felices y tristes, que aparecían entre otras imágenes faciales neutrales, se observó habituación a los estímulos emocionales en los controles, mientras que el grupo de mindfulness mantuvo la sensibilidad. En vista de los resultados, los autores sugieren que el entrenamiento en mindfulness con adolescentes dentro del contexto escolar (en este caso la intervención fue impartida por profesorado del centro educativo) tiene potencial para aumentar la conciencia ante estímulos sociales, independientemente de su valencia. Este elemento podría ser relevante, en tanto en cuanto convierte a mindfulness en una estrategia que puede resultar difícil de gestionar para el adolescente, pudiendo llevarle a preferir otras opciones gestión. Tharaldsen (2012), tras el desarrollo de una IBM con estudiantes de secundaria, encontró un leve empeoramiento en los niveles de satisfacción con la vida en el grupo experimental, en comparación con el grupo control. Analizando la información cualitativa recogida en el estudio, se vio que el hecho de que mindfulness aumente el grado de conciencia sobre los estímulos tanto positivos como negativos, llevaba a parte de los estudiantes a restringir su uso, optando por estrategias como la distracción en determinadas ocasiones.

Otros autores se han planteado el interrogante de cómo se relacionan los niveles de autocompasión del alumnado con elementos como la victimización y perpetración del *bullying* (Bluth et al., 2016; Lahtinen, Järvinen, Kumlander, y Salmivalli, 2019). Los autores investigan si la compasión hacia uno mismo previene la depresión derivada de dificultades académicas y victimización. Con una muestra de 2383 estudiantes de Educación

Secundaria, el equipo realizó un estudio transversal cuyos resultados sugirieron que las dificultades sufridas en la adolescencia están relacionadas con la depresión, y que la autocompasión puede moderar esta asociación (Bluth et al., 2016).

La autocompasión como predictor de conductas delictivas ha sido también estudiada por Dávila y su equipo (2020), quienes encontraron una correlación entre la amabilidad hacia uno mismo y mindfulness con el autocontrol. Por su parte, Lahtinen et al. (2019) encuentran asociaciones entre la falta de autocompasión y las dificultades académicas (entre ellas, la victimización). En la misma línea, Gonyor (2016) encuentra que mindfulness y autocompasión se asocian negativamente con la perpetración y victimización del *bullying* en Educación Secundaria.

3.5. La no violencia en el marco de la legislación educativa

Organismos oficiales han puesto en el foco de atención en la infancia (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989; *Save the Children*, 2016), y de ello han derivado diferentes políticas y regulaciones internacionales, europeas, nacionales y autonómicas que, aunque reflejo de la preocupación social respecto al fenómeno, mantienen un carácter “desfragmentado e inconsistente” (Cornell y Limber, 2015, p.333).

En lo respectivo a la no violencia, es en el año 1982 cuando por primera vez el Consejo de Europa señaló la necesidad de trabajar “la educación para la paz y la no violencia” en las escuelas europeas (Ortega, 2003, en Ortega, 2006, p.2).

La “Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, LODE”, establece en su artículo segundo la “no violencia” como uno de los fines de la educación:

La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. (p.7)

Asimismo, de forma menos explícita, se establece como otro de los fines de la educación “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (Ley Orgánica 8/1985, p.7). En su artículo sexto, apartado segundo, establece la formación en valores como un derecho y un deber del alumnado de todas las etapas educativas, defendiendo que “todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos” (Ley Orgánica 8/1985, p. 8). De forma indirecta, en el mismo artículo, el punto tercero dicta los siguientes derechos del alumnado que guardan relación con los principios y argumentos de la no violencia: “b) a que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales”; “f) a la protección contra toda agresión física o moral” (Ley Orgánica 8/1985, p.8).

Por su parte, se entienden como deberes básicos del alumnado (artículo sexto, apartado cuarto):

e) “Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado”

f) “Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa”.

g) “Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo” (Ley Orgánica 8/1985, p.9)

Finalmente, en el Título II, de la participación en la programación general de la enseñanza, se establece en el punto primero del artículo treinta y tres, que:

El Consejo Escolar del Estado elaborará y hará público anualmente un informe sobre el sistema educativo, donde deberán recogerse y valorarse los diversos aspectos del mismo, incluyendo la posible situación de violencia ejercida en la comunidad educativa. Asimismo se informará de las medidas que en relación con la prevención de violencia y fomento de la igualdad entre hombres y mujeres establezcan las Administraciones educativas. (Ley Orgánica 8/1985, p.14)

Podemos observar una tendencia a la educación en valores y, a pesar de la aparición del término “no violencia” al comienzo del texto legal, no llega a desarrollarse de forma explícita en el resto del documento. A lo largo de la ley podemos observar que, junto con la educación en valores (no concretados en el texto sino relacionados con aquellos que aparecen en la constitución), lo relativo a la violencia se enfoca a la violencia de género (artículo cincuenta y siete, apartado n; artículo 31, apartado m).

Más adelante, la “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo”, LOGSE, fue la encargada, en la década de los noventa, de sustituir a la Ley General de Educación de 1970 (“Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa”), que habría estado presente desde la dictadura. El texto comienza estableciendo como objetivo “primero y fundamental” de la educación proporcionar una “formación plena”, explicada en los siguientes términos:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar (...) una formación plena que les permita conformar su propia y esencial Identidad, así

como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (Ley Orgánica 1/1990, preámbulo, p.28927)

Asimismo, concluye que:

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. (Ley Orgánica 1/1990, preámbulo, p.28927)

La LOGSE estructura su vertiente axiológica siguiendo la guía de la educación en valores, sin embargo, si bien la LODE incluía, aunque de forma superficial y sin concreción, la no violencia dentro de sus fines, la LOGSE se expresa en términos de “formación para la paz”, y así lo dicta en su artículo primero, que establece los fines a los que se orientará el sistema educativo español: “La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (Ley Orgánica 1/1990, título preliminar, artículo primero, p.28930).

El contenido que acaso guarda más relación con la no violencia se estructura en el discurso de los valores, teniendo estos presencia a lo largo de todo el documento legal: “la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales” (Ley Orgánica 1/1990, título preliminar, artículo segundo, p.28930)

Asimismo, estos valores se relacionan con el comportamiento democrático: “fomento de los hábitos de comportamiento democrático” (Ley Orgánica 1/1990, título preliminar, artículo segundo, p.28930). Un aspecto relevante es que por primera vez

aparece “la formación en el respeto y defensa del medio ambiente” (Ley Orgánica 1/1990, título preliminar, artículo segundo, p.28930).

López Franco y García Corona (1994) analizan la presencia del eje axiológico en la Ley Orgánica 1/1990, estructurando la presencia de los valores en tres tipos: sociales, ecológicos y del conocimiento (p.125). Por ejemplo: “Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos (Educación Primaria, artículo 13. Punto e)”, serviría como ilustración de valor social presente en la etapa de Educación Primaria. La autora añade algunos valores que se combinan con los anteriores en el desarrollo curricular de las diferentes etapas: valores físico-corporales, valores estéticos y valores de desarrollo personal (López Franco y García Corona, 1994).

No obstante, centrándonos en aquellos valores más relacionados con el trabajo de la no violencia y contextualizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, cabe destacar “comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.” (Ley Orgánica 1/1990, capítulo III, artículo 19, apartado d) y “conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas” (Ley Orgánica 1/1990, capítulo III, artículo 19, apartado h).

Vemos cómo la LOGSE plantea la transversalidad de los contenidos relativos al desarrollo ético y moral y concreta lo referente a los valores y principios que deben fomentar el desarrollo integral del alumnado.

Más adelante, la “Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación”, LOE, aprobada el 6 de abril de 2006, establece como uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español, la “educación para la no violencia”:

La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar. (Ley Orgánica 2/2006, Título Preliminar, Capítulo 1, principios y fines de la educación, artículo 1).

Podemos observar la referencia no solo a la educación en valores como elemento transversal, sino también al rechazo de la violencia y a la resolución pacífica de conflictos; el artículo 23 del título tercero, establece “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos” como uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (Ley Orgánica 2/2006, Capítulo 3, Educación Secundaria Obligatoria, artículo 23).

De manera similar, en el ámbito de la Formación Profesional, FP, se plantea el siguiente objetivo:

Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género. (Ley Orgánica 2/2006, Capítulo 5, Formación Profesional, artículo 40).

Se vuelve a incidir en la resolución pacífica de conflictos en la disposición adicional cuadragésima primera, de “Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos”, que dicta del siguiente modo:

En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos

en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos (...) (p.99)

Asimismo, se plantea que los materiales curriculares y los libros de texto “deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales” (disposición adicional cuarta, p.86). A lo largo de todo el texto se incide en la violencia de género (p.15)

La educación en valores sigue teniendo presencia a través de contenidos transversales y no alternativos a los religiosos enfatizando la convivencia democrática, la solidaridad y la cohesión social, así como “la libertad personal, la responsabilidad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia” (p.10). Asimismo, se habla de “practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos” y de “ejercitarse en el diálogo”, como objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (p.26).

Con la introducción de las competencias básicas, además, aparece una referente al desarrollo de estos principios y valores: la competencia social y ciudadana.

Finalmente, la “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa”, LOMCE, modificó la anterior ley, sin derogarla. Debido al carácter controvertido de la misma, diversos autores han estudiado su vertiente axiológica y social (Andrés Rubia, 2013; García Luque, 2016; Gracia Calandín y Gozávez, 2016; Romero Sánchez, García Luque, y Cambil Hernández, 2016). Las principales críticas apuntan hacia la priorización de elementos como la empleabilidad frente a otros de carácter social y cívico (Subirats, 2014).

Podemos ver cómo existen contenidos relacionados con la noviolencia en las diferentes leyes educativas del territorio nacional desde la LODE en 1985 hasta la LOMCE en 2013. No obstante, dentro del ámbito autonómico cabe destacar las diferentes iniciativas que en la Comunidad Autónoma de Aragón se han venido sucediendo en los últimos años.

La “Resolución de 19 de octubre de 2018 del Director General de Innovación, Equidad y Participación por la que se dictan instrucciones sobre el Protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso Escolar”; la “Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas”, la “Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva”, o la creación del Observatorio Aragonés por la Convivencia y Contra el Acoso Escolar, recogido en el “Decreto 163/2018, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento”, son ejemplos del interés por abordar esta temática desde el ámbito institucional.

Cabe destacar la “Orden ECD/715/2016, de 9 de mayo, por la que se aprueba el I Plan Integral contra el acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón 2016-2018”, en el cual se recogen las fases de actuación propuestas en el protocolo de nuestra comunidad autónoma frente a este tipo de violencia (figura 28); o medidas como la creación del “Teléfono de Atención al Menor en Situación de Riesgo por posible Acoso” y la creación de la “asesoría de convivencia escolar” (ECD/715/2016).

Figura 28

Fases del I Plan Integral contra el acoso escolar en la C.A. de Aragón



Otras iniciativas relevantes, aunque acaso insuficientes, en aras de avanzar hacia una educación inclusiva y no violenta son de carácter más específico, como la Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón, en la cual el título tercero hace referencia a las medidas a tomar en el ámbito de educativo en relación a la atención, formación, sensibilización y actuación en materia de transexualidad e identidad de género.

CAPÍTULO 4. CONVERGENCIA DE MINDFULNESS, COMPASIÓN Y NOVIOLENCIA

El curso me ha enseñado que, aunque intentemos conseguir la felicidad de forma material, es algo que sucede dentro de nosotros

(Participante en el trabajo empírico, 13 años)

4.1. La verdadera naturaleza

En tradiciones contemplativas como el budismo se enfatiza la importancia de entrar en contacto con nuestra naturaleza auténtica. Kabat-Zinn (1994), recuerda, en este sentido, que “buda” significa simplemente “aquel que ha despertado a su propia naturaleza” (p.15).

La noviolencia, desde su vertiente holística o de principios, parte de una determinada cosmovisión del ser humano, de la humanidad y de la naturaleza que es compartida por diferentes tradiciones contemplativas. López Martínez (2004b), explica que desde la noviolencia “se da una concepción del ser humano abierto a cambios y transformaciones” (p.309). Desde este enfoque se entiende al ser humano como proceso y, por tanto, se carece de una entidad fija, del mismo modo que desde la perspectiva de mindfulness y las tradiciones contemplativas se considera que la persona carece de un yo o *self* estático y separado del mundo (Loizzo, 2012). Asimismo, es parte de la cosmovisión de la noviolencia “la creencia de que es el amor lo que verdaderamente mueve al mundo” (López Martínez, 2004b, p.309); y, es que, la noviolencia parte de la base de que tenemos una naturaleza bondadosa y compasiva: el propio Galtung (2004) rechaza el malentendido popular de que la violencia está en la naturaleza humana.

Esta esencia inherente a las personas ha sido denominada en las diferentes culturas, religiones y corrientes filosóficas de diversos modos: tenemos, así, la naturaleza búdica o la budeidad de todos los seres sensibles en la tradición budista. En este sentido,

la definición que Galtung (1969) da de violencia, ilustra la idea del verdadero potencial humano: “la violencia está presente cuando una persona es influenciada de tal modo que sus realizaciones somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales” (p.168). Freire hace referencia precisamente a esta “distorsión de la vocación de *ser más*” (1971, p.32). Para él, la distorsión de nuestra verdadera vocación se da por un proceso de deshumanización. Se establece así un camino en el cual debemos encontrar con nuestra verdadera naturaleza. Freire hace referencia a este camino como proceso de humanización, y entiende que humanizarse es, precisamente, la verdadera vocación del ser humano. Vemos, así, cómo la conexión entre las nociones de mindfulness y compasión respecto a la verdadera naturaleza conectan con algunas de las corrientes pedagógicas más relevantes del siglo XX y que, hoy en día, siguen siendo un referente internacional para la construcción de una educación consciente, compasiva y noviolenta.

De esta condición pura o suprema del ser humano, no forma parte la violencia (Cross, 2013). En palabras de López Martínez (2004):

La noviolencia es la humanización de la condición humana, tanto de lo que nos hacemos como a lo que aspiramos por nuestra condición moral. Humanizar a la humanidad sería la tarea principal y el principio rector de la filosofía de la noviolencia (p.31).

En línea con estos planteamientos, Mindfulness ha sido definido como “la capacidad de despertar nuestra humanidad más plena y abrazarla con apertura y con una mirada compasiva” (Aguilera, 2017, p. 275).

La metáfora de la violencia como enfermedad y de las iniciativas de noviolencia como sistema inmune, marcando el carácter no natural de la violencia, ha sido abordado

por autores de referencia tanto en el ámbito de los Estudios de Paz (Galtung, 2004), como de las enseñanzas budistas (Loy, 2018).

4.2. La vocación de reducir el sufrimiento

Mindfulness incluye el propósito de eliminar el sufrimiento innecesario a través de la comprensión de la naturaleza de la mente (Siegel, Germer y Olendzki, 2009). Esta vocación guarda relación con el concepto *ahimsa*, que hace referencia a no dañar ni herir a ningún ser sensible, estando situado en el mismo núcleo de la no violencia. Asimismo, aparece también en el origen de tradiciones contemplativas, presentándose, por ejemplo, como condición indispensable para las prácticas yóguicas en los Yoga Sutra de Patáñjali, así como en algunas de las principales tradiciones filosóficas contemplativas, como son el budismo, el hinduismo o el jainismo (Cross, 2013).

Como hemos visto en apartados anteriores, desde el principio clave de la no violencia, no matar, se avanza hacia una vocación ontológica de no motivar el sufrimiento propio ni ajeno (López Martínez, 2004a). Según el autor, esta intención está vinculada a la idea de no violencia desde el nacimiento del propio término, que fue acuñado con la intención de enfatizar el matiz de que la no violencia “no era sólo un conjunto de técnicas y procedimientos en los que se renunciaba al uso de las armas y de la violencia”, sino que era una forma de cambio social que pretendía, sobre todo, reducir al máximo posible el sufrimiento (p.4).

En vista de lo anterior, vemos que la práctica de mindfulness, compasión y no violencia confluyen en la vocación de reducir el sufrimiento. De hecho, el cultivo de las cualidades internas que requiere la práctica de mindfulness solo es posible cuando la motivación (de carácter intrínseco) es la de dejar de contribuir al sufrimiento y la confusión propios y ajenos (Kabat-Zinn, 1994).

Kabat-Zinn (1994), recuerda que la voluntad de hacer daño es generada por el miedo. En este sentido, la práctica de *ahimsa* requiere que seamos conscientes de nuestros propios miedos, no dejando que conduzcan nuestras acciones: “solo la conciencia de nuestro propio aferramiento y rechazo, y la voluntad de lidiar con estos estados mentales, por más doloroso que sea el encuentro, puede liberarnos de este círculo de sufrimiento” (p.109).

Es relevante destacar que esta vocación de reducir el sufrimiento incluye el trato compasivo tanto hacia uno mismo como hacia el resto de seres vivos. En cuanto al sufrimiento propio, un elemento destacable es la aceptación. Con “sufrimiento innecesario” hacemos referencia a aquel que es evitable, pues es generado por la propia persona ante la no aceptación del dolor consustancial a la vida humana. García Campayo y Demarzo (2015) denominan a este sufrimiento innecesario “sufrimiento secundario”.

4.3. La búsqueda de la verdad

Satyagraha significa “aferrarse a la verdad” (Nagler, 2014), y, si bien la no violencia no defiende una verdad absoluta, sí se compromete con la búsqueda de la verdad. López Martínez (2004b) define esta búsqueda como una *aventura cordial*, que no ofrece respuestas absolutas sino un camino de investigación e indagación. Como Nhat Hanh (1990) indica, ningún sistema de pensamiento puede ser entendido como una verdad absoluta, sino como una guía u orientación. Esta inclinación a no apegarse a un único punto de vista es indispensable en las tradiciones contemplativas y se relaciona con la liberación de la mente de la inercia y los hábitos. En palabras de Nagler (2014):

Lo que hace el *satyagraha* (...) no es suprimir la razón, sino liberarla de la inercia y establecer su soberanía sobre los prejuicios, el odio y otras pasiones más

bajas. En otras palabras, si se puede decir paradójicamente, no esclaviza, sino que obliga a la razón a ser libre. (p.11)

Podemos ver, así, cómo otro punto de conexión de mindfulness, compasión y noviolencia es la búsqueda de la verdad. La idea de que no existe una verdad única es compartida por tradiciones como el jainismo, en la cual el concepto *anekāntavāda* o “no absolutismo” llama a no aferrarse ninguna verdad como absoluta (García Campayo, 2020). En el mismo sentido, Kabat-Zinn (1994) llama la atención sobre el riesgo de apegarnos a la idea de tener la razón o estar en lo cierto.

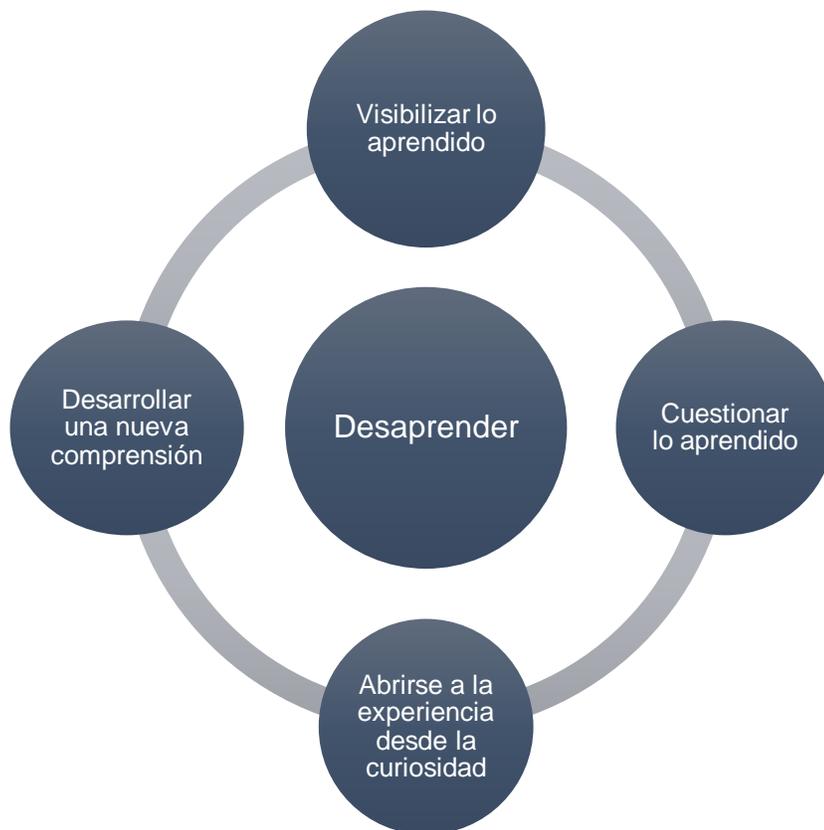
Es relevante atender a cómo la verdad, tanto desde el punto de vista de las tradiciones contemplativas como desde la noviolencia, se relaciona íntimamente con la idea de ser libre (Krishnamurti, 1974). Asimismo, dado que esta búsqueda requiere del abandono de nuestros automatismos y prejuicios, la búsqueda de la verdad conecta con la idea de “desaprender”.

La práctica del *desaprendizaje* requiere necesariamente una actitud atenta y consciente que permita visibilizar las creencias sobre las que se desarrollan nuestros hábitos y patrones de pensamiento y comportamiento automáticos. Tal como indica Araya (2010), *desaprender* no es un proceso opuesto a aprender, sino complementario, y tanto uno como otro están presentes en nuestra aproximación a las experiencias: “aprendizaje y des-aprendizaje son elementos dialécticamente complementarios y son dos partes de un proceso más amplio” (p.80). Es así como *desaprender* no guarda relación con la acumulación de contenido sino con la consciencia de las ideas y los prejuicios que poseemos, así como de los sesgos que acompañan nuestra forma de interpretar la realidad.

Araya (2010), plantea cuatro pasos de carácter exploratorio que componen el proceso de *desaprender* (figura 29).

Figura 29

Pasos del proceso de “desaprender”



Nota. Adaptado de Araya (2010, p.86)

El primer paso, implica ser consciente del contenido, el modo y los sesgos de interpretación. Este proceso de toma de conciencia o visibilización no carece de complejidad, pues

La mayor parte del tiempo vivimos pensando que nuestra comprensión y sentido de la “realidad” es, y no solo eso, creemos que además es compartida por otros. Nos cuesta mucho observar los supuestos personales y sociales con los cuales funcionamos diariamente. (Araya, 2010, p.84)

Sin embargo, cuando se produce un giro en nuestro contexto que rompe la inercia, o cuando trabajamos de forma metódica esta toma de conciencia, se hace posible visibilizar estas concepciones.

Es así como la atención a nuestros fenómenos mentales puede permitirnos aproximarnos a conocer la naturaleza de la mente. Si desarrollamos la habilidad de auto-observarnos de una manera cuidadosa y sistemática, encontraremos una “visión del mundo que es complementaria a la predominantemente reduccionista y materialista que actualmente domina el pensamiento y las instituciones occidentales” (Kabat-Zinn, 1994, p.14).

Una vez se ha tomado conciencia, el segundo paso es cuestionar aquello que se tenía como cierto para, de forma casi paralela, relacionarse con la experiencia desde la apertura y la curiosidad. Para el autor, este paso es “el clímax de la experiencia de *desaprender*”, pues si se gestiona la sensación de incertidumbre, la experiencia siempre podrá sorprendernos. Finalmente, el cuarto paso es el nexo entre el *desaprendizaje* y el aprendizaje, pues la relación directa con la experiencia puede generar nuevos significados. La práctica de mindfulness es un elemento facilitador de todo el proceso.

Los planteamientos anteriores tanto de búsqueda de la verdad como de *desaprendizaje* de los hábitos y patrones de pensamiento y comportamiento guardan relación con uno de los conceptos clave en la práctica de mindfulness: la mente del principiante (Suzuki, 2010). La mente de principiante abre las posibilidades, pues estando vacía de condicionamiento, descentrada de uno mismo y la idea de *self*, así como de las expectativas, permite vivir cada experiencia tal-como-es. Es precisamente cuando no tenemos ninguna expectativa de logro ni sentido protagónico cuando somos “verdaderos principiantes” (Suzuki, 2010, p.2).

Finalmente, Araya (2010) destaca la importancia de desaprender dentro del contexto educativo, pues permite la comprensión del fenómeno educativo desde una perspectiva completamente renovada.

4.4. La humanidad compartida

La búsqueda de la verdad comentada en el apartado anterior se daba, según Gandhi, no para demostrar que se tiene la razón, sino para encontrar “aquello que me une o que tengo en común con el adversario” (López Martínez, 2004b, p.315). Y, es que, tanto desde la noviolencia como desde la educación liberadora y las tradiciones contemplativas, se hace énfasis en la interconexión y la humanidad compartida.

En palabras de Freire, las personas no solo estamos en el mundo, sino que somos con el mundo (1976), y la educación como práctica de libertad implica “la negación del hombre [sic.] abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo” (1971, p.74). La noción de humanidad compartida “promueve una sensación de conexión con los demás y un entendimiento de que todo el mundo experimenta sufrimiento y comete errores” (García Campayo, Demarzo y Modrego, 2016, p.96).

Asimismo, se relaciona la violencia de nuestra cultura con el distanciamiento de nuestra humanidad. Castañar (2009), expone cómo la noviolencia siempre huye de la deshumanización del oponente, y se basa en tratar como seres humanos plenos a todas las personas. Esta conexión con la humanidad del otro se trabaja en diferentes prácticas de la tradición contemplativa, especialmente en el contexto del entrenamiento en compasión (Neff, 2003b).

En esta tesitura, la separación entre comunidades de la cual hace uso la acción violenta, es también combatida desde la compasión. No obstante, en la compasión se enfatiza el trabajo desde la persona particular, y en la noviolencia enfatiza no solo el trabajo

individual, sino las acciones de coordinación, cooperación y solidaridad colectivas, situando la acción social compasiva como un modo de conexión -y reconexión- entre las personas.

En el marco de la Pedagogía de la Liberación también se ha abordado este distanciamiento que da lugar a la violencia, referido como el uso de la técnica de “*dividir para oprimir*” (Freire, 2000, p.184). Podemos considerar que, dado que la humanidad compartida implica contextualizar nuestros momentos tanto de éxito como de fracaso dentro de la experiencia humana común, y no de un modo personal, favorece los sentimientos de conexión, y se sitúa como elemento opuesto a la separación y la división (Akin, 2010).

4.5. La atención frente al hábito

Desde las tradiciones contemplativas se entiende que el estado del mundo en el que vivimos es reflejo de la condición de nuestra mente y, por ello, la dinámica interna de nuestra mente guarda íntima relación con los conflictos y la violencia externos (Tanabe, 2017). Kornelsen (2013) defiende, de hecho, que facilitar la transformación de los pensamientos debería ser “la principal preocupación de la Educación para la Paz” (p240).

Dado que “muchos conflictos tienen su origen en la manera de pensar, en mitos y certezas construidos mentalmente por impulso del miedo” (Vinyamata, 2015, p.12), vemos cómo la violencia y el conflicto, principales obstáculos para la construcción de una sociedad noviolenta, son mantenidos por nuestros propios pensamientos (Tanabe, 2017). Es así como, a pesar de no poder ignorar las causas externas del sufrimiento, que nos llevarían a perspectivas de mindfulness perdidas en lo que previamente hemos referido como McMindfulness (Purser y Loy, 2013; Purser, 2019), se debe atender a la raíz interna del mismo:

Aunque no se pueden ignorar las condiciones o causas externas, el hecho de mirarlas solamente y de verlas como creadas externamente nos impide profundizar en la comprensión de nuestros problemas: el examen de nuestra propia mente y su dinámica nos permite captar la causa interna de los problemas y explorar qué tipo de mente o estado mental debemos alcanzar para la resolución de conflictos y la paz (Tanabe, 2017, p.26)

Para Tanabe (2017), el principal problema relativo a la violencia en el momento actual es de carácter epistemológico, concretamente, “nuestra forma de conocer y entender el mundo” (p.18). Así, la injusticia social, el antagonismo entre grupos y la violencia son problemas causados y mantenidos por nuestros propios pensamientos, debido a nuestra mente condicionada. Por mente condicionada, se entiende aquella “formada por marcos de referencia social y culturalmente construidos” (Tanabe, 2017, p.18). Asimismo, se argumenta que

Una mente condicionada puede convertirse en una causa fundamental de conflicto cuando se absolutiza. Una vez absolutizada, nos volvemos dogmáticos y excluimos a aquellos con diferentes marcos de referencia. Agudizar este pensamiento dualista tiene como resultado la discriminación y la violencia. (Tanabe, 2017, p.18)

Si la práctica de mindfulness nos permite desidentificarnos de esos marcos de referencia socialmente construidos e instalados en nuestros hábitos, de ello se desprende la relevancia de la práctica de mindfulness para la construcción de la noviolencia.

Estos planteamientos nos llevan a contemplar tanto la vertiente externa de la noviolencia como su vertiente interna, relacionada con nuestros propios esquemas mentales. Es decir, para que la noviolencia esté presente, es necesario abstenerse tanto

física como mentalmente de ejercer violencia, pero esto no es suficiente: se debe, además, descubrir en uno mismo la raíz del impulso violento (Cross, 2013, p.83). Según la autora, descubrir las “formas sutiles de violencia” presentes en nuestro condicionamiento solo es posible a través de la práctica de la meditación. La violencia latente que estudiara Galtung (1969) en el ámbito social externo, se da a nivel interno desde estos planteamientos en la forma de sentimientos, pensamientos y deseos de nuestra mente de los que no somos conscientes (Cross, 2013).

Finalmente, este cambio de mirada (el paso de la mente condicionada a la mente atenta, o del hábito a la atención), puede permitirnos apreciar la compasión ya presente en nuestro cotidiano: "La aparente ubicuidad de la violencia y la rareza de la noviolencia resulta tener más que ver con la forma en que vemos el mundo que con la forma en que el mundo es realmente" (Nagler, 2014, p.4).

4.6. La superación de la dualidad entre yo y el mundo

En la comprensión de la noviolencia es relevante atender a que no es sino la misma dualidad que categoriza el mundo en bueno/malo, agradable/desagradable, de la que nace la categorización intra-grupo e inter-grupo. Las relaciones de poder que están presentes en nuestro contexto social marcan la identificación con un colectivo concreto y, al mismo tiempo, la desidentificación y separación respecto a aquellos que no son parte del mismo (Castells, 1998). La categorización de las personas entre aquellas que forman parte de nuestro grupo y aquellas que no, proceso que implica la acentuación de las semejanzas intra-categoriales y las diferencias inter-categoriales, lleva a lo que Lapresta (2004) denomina “versión estereotípica del yo”. En palabras de Tanabe (2017),

Cuando esto sucede, la relación dicotómica entre el grupo interno y el externo se agudiza, por lo que se favorece y promueve una actitud desequilibrada invertida

por el interés, el deseo y las necesidades extremas del grupo interno. En consecuencia, el sujeto, apoyándose en la fuerte conciencia del ego grupal, se convierte en el factor generador para crear y cimentar la relación discriminatoria y opositora. (pp.32-33)

Estos planteamientos conectan con la idea de *self* que se busca deconstruir en las tradiciones contemplativas. De hecho, se establece una conexión directa entre la idea de la existencia de un “yo” separado del mundo y la violencia:

La fuente de la violencia es el “yo”, el ego, el yo mismo, que se expresa de tantas maneras diferentes —en la división, en tratar de llegar a ser o en ser alguien— con lo cual se divide a sí mismo como el “mí” y el “no mí”, como lo inconsciente y lo consciente, el “mí” que se identifica o no se identifica, bien sea con la familia o no con la familia, con la comunidad o no con la comunidad, etc. Es como si se tratara de una piedra tirada en un lago: las ondas se extienden y extienden, y en el centro está el “mí”. Mientras sobreviva el “mí” en alguna forma, ya sea muy sutil o brutal, tendrá que haber violencia. (Krishnamurti, 1999, pp.76-77)

Dentro del ámbito de la Pedagogía de la Liberación, Boal (2006) llama la atención sobre la necesidad de “ver a las personas sin subtítulos”. Mindfulness tiene un papel fundamental en este proceso, pues siendo conscientes de nuestros automatismos, sesgos e interpretaciones podemos evitar entender como universal nuestro marco de referencia, superando el pensamiento dicotómico. Tanabe (2017), llama la atención sobre los riesgos de la mente que se establece en esta postura dual, pues esta “oscila de extremo a extremo y se aferra a callejones sin salida, en los que los valores, ideas o normas de nuestro propio grupo no son vistos como una de las muchas alternativas, sino como la única correcta” (pp.32-33).

Asimismo, en la práctica de mindfulness se trabaja la idea de la interconexión entre todos los seres sintientes. De hecho, se aborda esta fijación con la interpretación de uno mismo como entidad separada de los demás y del mundo como una de las principales causas de sufrimiento. Desde la perspectiva de la educación liberadora, se reconoce del mismo modo que en el contexto de la psicología contemplativa, que las personas tenemos “conciencia de nuestra inconclusión” (Freire, 1971, p.76). Esta conciencia de nuestra inconclusión es referida como “sentido de carencia” por Loy (2010).

Tanto desde la práctica de mindfulness y compasión como desde la pedagogía liberadora, se promueven cambios en esta tendencia. En palabras de Freire (1970), en la dialéctica de las prácticas pedagógicas liberadoras “el yo y el tú pasan a ser dos tú que se hacen dos yo” (p.171). Estos planteamientos implican comprender que “toda violencia dirigida contra otros es una violencia que, a fin de cuentas, y bajo una u otra forma, se ejerce contra uno mismo” (Cross, 2013, p.83).

Estos planteamientos se relacionan con la práctica de la compasión. Feldman y Kuyken describen cómo el mundo ha experimentado situaciones en la vida en las que la compasión surge de forma natural, y definen estos momentos aquellos “en los que la división entre el yo y el otro se suaviza” (2011).

Como parte necesaria de esta transformación, debe atenderse también a la reconexión con el medio en el que vivimos, situándonos en una visión antropológica que no entiende a la persona como elemento separado del mundo:

Esto implica la deconstrucción y reconstrucción del sentido de sí mismo, o (más precisamente) la relación entre uno mismo y su mundo. La meditación deconstruye el yo, porque “dejamos ir” los patrones habituales de pensamiento,

sentimiento y actuación que lo componen. Al mismo tiempo, nuestro sentido del yo se reconstruye en la vida diaria, transformando los patrones habituales más importantes: nuestras motivaciones, que afectan no sólo a la forma en que nos relacionamos con otras personas, sino también a cómo las percibimos en realidad y al mundo en general. (Loy, 2018, p.4)

De este modo, la práctica de mindfulness nos permite cuestionar la idea cerrada y estática de nuestro “yo”, desarrollar la interconexión e interdependencia con los demás y con el entorno, junto con la una actitud compasiva que nos permite conectar con la humanidad que nos une y suavizar las diferencias entre el yo y el tú, y la acción noviolenta nos ayuda a construir desde una perspectiva humanista que evita el encerramiento en las diferencias intergrupales.

4.7. La comunicación consciente

Para Thich Nhat Hanh, “la práctica de escuchar a fondo y hablar con amor es el camino para transformar la violencia y los conflictos” (en Araya, 2010, p. 27). En la misma línea, López Martínez (2004b) destaca la práctica de la meditación y el diálogo como elementos “imprescindibles para fraguar y fundamentar los valores sobre los que se sostiene la noviolencia” (p.317). Desde nuestros referentes pedagógicos, también se ha dado una importancia capital al diálogo. En palabras de Freire (1970), “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p.72). Este diálogo, del mismo modo que desde mindfulness y compasión se habla de una escucha amable y atenta, debe nacer del amor: “si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres [sic.], no me es posible el diálogo” (Freire, 1970, p.86).

La comunicación compasiva se sitúa desde estos planteamientos como un elemento esencial en el desarrollo de la no violencia (Delgado-Suárez, Modrego-Alarcón, Navarro-Gil, Herrera-Mercadal, y García Campayo, 2019) (figura 30).

Figura 30

Aportes mutuos entre mindfulness y la comunicación no violenta



Nota. Recuperado de Delgado-Suárez et al. (2018)

Para Tanabe (2017), la práctica de mindfulness y, con ella, la desidentificación de nuestros esquemas de pensamiento contruidos socialmente, permite “trascender el pensamiento dualista y a utilizar el pensamiento múltiple, complementario y dialéctico para entablar un diálogo constructivo” (p.18). Roserberg (2003) desarrolla un modelo de comunicación no violenta compuesto por cuatro habilidades básicas, comenzando por la observación de una situación sin emitir juicios de valor o evaluaciones. Esta primera habilidad o primer paso del modelo, conecta directamente con la definición de mindfulness (Kabat-Zinn, 2003, p.145). Una segunda habilidad es la observación de qué emociones y sensaciones está generando dicha situación a nivel interno. Nuevamente, esta conecta con

elementos que se desarrollan en la práctica de mindfulness como la descripción de la experiencia interna o la conciencia corporal (García Campayo y Demarzo, 2018). Una tercera habilidad en el desarrollo de una comunicación no violenta es la observación de las necesidades que derivan de nuestro estado interno percibido. Esta tercera habilidad conecta con el desarrollo de la autocompasión, asimismo, la atención a nuestras propias necesidades, o el reconocimiento de nuestros anhelos, se trabaja de forma explícita en algunas de las prácticas más comunes de los principales protocolos de entrenamiento en compasión (Neff, 2003b).

Finalmente, el último paso consiste en poder expresar una petición concreta que explore cómo beneficiar a ambas partes. Esta última habilidad conecta con la perspectiva de la no violencia que busca reducir al máximo el sufrimiento en todos los implicados (López Martínez, 2012; Ortega Ruíz, 2016).

4.8. La educación como acto de amor

Establecer el amor como centro de las relaciones educativas requiere todos los elementos que hemos visto con anterioridad: partiendo de la naturaleza compasiva de todos los seres, conectamos con la vocación de reducir el sufrimiento en uno mismo y en los demás y de desarrollar una visión libre de condicionamiento; así, a través del desarrollo de la atención plena, detectamos nuestros comportamientos automáticos y nuestros hábitos que nos llevan a vernos como un “yo” separado del mundo. Elementos como la interconexión, la interdependencia y la humanidad compartida nos ayudarán a superar esa dualidad. En todo el proceso, el desarrollo de una comunicación consciente es fundamental (figura 31).

Como vemos, más que un proceso de aprendizaje, se trata de un proceso de *desaprendizaje*: debemos *desaprender* nuestros patrones habituales de relación, que

parten de categorizarlo todo, incluidas las personas, en agradables, desagradables y neutrales, y nos llevan a actuar en relación a esas categorías a través del apego, el rechazo o la indiferencia, respectivamente (Loizzo, 2012).

Este proceso no puede darse sin la aceptación de la radical mutabilidad del ser (D'Ors, 2000) o, en palabras de Freire, su entendimiento como proyecto, que da sentido a la educación: “la educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación” (Freire, 2012, p.47). Desde la psicología budista, se defiende igualmente que no existe tal cosa como un yo permanente e inmutable (Olendzki, 2010). Es así como el reconocimiento y aceptación de la impermanencia que promulga la práctica de mindfulness y compasión conecta con el sentido mismo de la educación: “la educación tiene sentido porque los seres humanos somos proyectos” (Freire, 2012, p.47).

A nivel metodológico, la pedagogía de mindfulness y compasión es compatible con la de la no violencia. Crane y sus colaboradores (2017) consideran que un programa de mindfulness en el contexto educativo debe comprender una visión del aprendizaje experimental, interactivo, participativo, centrado en el estudiante y centrado en las relaciones, lo cual es coherente con el enfoque humanista de la pedagogía aquí planteada. Existen incluso autores que incluyen el estudio explícito de referentes de la no violencia dentro de sus programas de compasión en el contexto educativo (Ko et al., 2018).

Para el desarrollo de esta educación basada en el amor, es esencial la praxis en el cotidiano, la cual es defendida tanto en la perspectiva de la educación liberadora y no violenta como en las tradiciones contemplativas que enfatizan el momento presente. En palabras de Kabat-Zinn (1994), “sin una encarnación diaria en la práctica, los ideales elevados tienden a sucumbir al interés propio” (p.109). Desde la perspectiva de la tradición

budista, Fleischman (2002) explica en este sentido que “la no violencia, tal como la enseñó el Buda, se dirigía a cada interacción en cada momento” (p.39). En la misma línea, Thich Naht Hanh (2000) nos dice que precisamente la toma de conciencia de nuestro estilo de vida y formas de consumo, así como del modo en el que vemos las cosas, nos capacitarán para “hacer la paz en el momento en que vivimos, en el presente” (p.69). López Martínez (2004b) entiende que las diferentes dimensiones de la no violencia nos sitúan “no sólo dentro de una doctrina teórico-práctica, sino de toda una filosofía y de una cosmovisión del mundo y de la vida interior” (p.308). Así, el autor (2004) explica:

El mundo cambia porque nosotros cambiamos, si nosotros cambiamos cambiará el mundo con nosotros, el cambio es sobre todo interior y viene inducido por profundas convicciones positivas, va de dentro a fuera. Es, también, una transformación espiritual profunda y sentida que tiene una gran capacidad de modificación -al menos- del entorno más cercano. (p.9)

Finalmente, cabe indicar nuevamente en que la no violencia es un cambio interior (Nhat Hanh, 1999) pero también un cambio cultural (Mato, 2019). Por lo tanto, si bien no podemos forzarnos a sentir compasión, sí podemos desarrollar una pedagogía que nos ayude a inclinar nuestro corazón y nuestra mente hacia ella.

Figura 31

Convergencia de mindfulness, compasión y no violencia



SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

5.1. Justificación

En la realidad que hoy afrontamos como sociedad, una serie de procesos sociales, tecnológicos, políticos y económicos interrelacionados están fomentando en la ciudadanía nuevas potencialidades, pero también están planteando diversas problemáticas personales e interpersonales que deben abordarse desde la escuela (Morín, 1999). La aceleración de la vida social (Giddens, 1993) y el carácter cada vez más frágil y transitorio de los vínculos humanos (Bauman, 2005), pueden estar afectando a los nuevos modos en los que jóvenes y adultos afrontamos la relación con nosotros mismos y con el mundo, enfatizando cada vez más una dualidad que irremediablemente genera la barrera que separa al “yo” del “otro” (Loy, 2009). Y ese abismo ilusorio que, por una parte, refuerza nuestro sentido de un *self* sólido e independiente y, por otra, categoriza al resto del mundo en aquello que nos gusta, nos desagrada o nos es neutral, alimenta unos modos de relación basados en el apego, la aversión y la indiferencia que desembocan en altos niveles de violencia y sufrimiento. La militarización, la radicalización en discursos políticos, el materialismo y el consumismo, el delirio tecnológico, el narcisismo y la tendencia a encerrarnos en nosotros mismos son ejemplos a diferente escala de este ciclo de apego y aversión en el que nos movemos sin descanso (Loizzo, 2012).

Esta violencia, contextualizada en el entorno educativo, ha sido objeto del interés científico y social en las últimas décadas, hecho que se ha reflejado en la proliferación de estudios e iniciativas que buscan prevenir o intervenir sobre el fenómeno del *bullying*. Como hemos comentado con anterioridad, este tipo de violencia escolar, entendido como la exposición repetida y durante un tiempo de un alumno o alumna a acciones intencionadas por parte uno o varios compañeros o compañeras (Olweus, 1998, 2001), se ha convertido

en un tema clave en las escuelas de hoy. Este hecho no es de extrañar, pues los datos estadísticos muestran cómo la violencia escolar, lejos de acontecer como suceso puntual o anecdótico, es un problema creciente en la cotidianidad de las aulas en nuestro país: según el último informe de *Save the Children* (2016), se estima que el número de estudiantes de entre 12 y 16 años de centros públicos españoles que sufrieron acoso en los dos meses previos a la realización del estudio se eleva a 111.000 y 82.000 niños y niñas respectivamente (mayo-junio de 2015), dándose una clara prevalencia del acoso entre los estudiantes más jóvenes. Dada esta situación, la necesidad de poner en marcha políticas preventivas y de actuación que tomen en consideración los datos aportados por los estudios realizados hasta el momento resulta ineludible. En el presente estudio, nos centraremos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria debido a los altos niveles de violencia escolar que registra (Díaz-Aguado, Martín-Babarro y Martínez-Árias, 2010).

Adoptando una perspectiva amplia y no puramente instrumental, las herramientas de contención pueden no dar respuesta a un anhelo humano más profundo: el de poder *desaprender* aquellos hábitos que nos separan de nuestra verdadera naturaleza.

En esta tesitura, mindfulness y compasión se plantean no solo como posibles factores de prevención contra la perpetración del *bullying*, sino como recursos holísticos que, integrados en la cotidianidad de nuestros centros, podrían llevarnos a construir un clima de no violencia que ponga al amor en el centro de las relaciones educativas, pues, "si tomamos conciencia de nuestro estilo de vida, de nuestra forma de consumo, de nuestra forma de ver las cosas, podremos hacer la paz en el momento en que vivimos, en el presente" (Nhat Hanh, 1999, p.69).

Así, si bien numerosos estudios han demostrado los efectos beneficiosos de mindfulness en diferentes ámbitos, y existen evidencias empíricas acumuladas que sugieren los beneficios de su práctica en tanto en cuanto podría permitir la mejora de la

concentración, la atención y regulación emocional, la reducción de automatismos y un mejor control de pensamientos y conductas (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010; Meiklejohn et al., 2012), no existe tanto volumen de trabajos dedicado a estudiar conjuntamente el potencial de mindfulness y compasión para la construcción de la noviolencia. Si existen, en mayor medida, algunos estudios que profundizan en la relación entre mindfulness, autocompasión y acoso escolar, como el de Gonyor (2016), cuyos resultados demostraron que la atención plena y la compasión hacia uno mismo se asocian negativamente con el acoso escolar (los jóvenes más conscientes y más autocompasivos resultaron ser menos propensos a intimidar y a ser víctimas de acoso).

El presente estudio se apoya en resultados que parecen revelar la utilidad de fomentar estas habilidades en el alumnado y busca, al tiempo, dar respuesta a la necesidad de aportar resultados rigurosos en este ámbito de conocimiento. Por ello, se realiza un estudio controlado aleatorizado, con grupo de control activo y medidas pre intervención, post intervención y de seguimiento a seis meses.

De este modo, en su vertiente metodológica, la presente investigación pretende dar respuesta a la necesidad, destacada por numerosos autores (Emerson, de Diaz, Sherwood, Waters, y Farrell, 2020; Felver et al., 2016; Meiklejohn et al., 2012) y, muy especialmente, por los principales estudios metanalíticos con los que contamos hasta la fecha (Dunning et al., 2019; Zenner et al., 2014) de realizar estudios controlados aleatorizados con condiciones de control activas. Es reconocido por la comunidad científica que el proceso de aleatorización supone un reto especialmente destacable en los contextos educativos, ya que la organización propia de los mismos no acoge de manera natural este tipo de diseños

(Emerson et al., 2020). Si, sumado a esto, añadimos la diferenciación en los contenidos que recibe uno y otro grupo (condiciones experimental y control), la complejidad aumenta⁹.

No obstante, debido al punto en el que se encuentra este ámbito de investigación, se considera relevante apostar por este tipo de diseño con condiciones activas que permitan aumentar la rigurosidad de los resultados, a través del control de variables como la presencia de un nuevo docente en el aula o la realización de una actividad novedosa fuera del currículo académico. En 2016, la revisión sistemática realizada por Felver y su equipo (2016), llamaba la atención sobre el hecho de que la mayor parte de los estudios de Intervenciones Basadas en Mindfulness en contextos académicos contaban con diseños poco rigurosos, encontrando únicamente trece estudios con condición de control, siendo solo tres los que presentaban condición de control activa. Años más tarde, el metanálisis de Dunning y su equipo (2019), encuentra que únicamente un 10% de los estudios controlados aleatorizados de mindfulness en educación presentan este tipo de controles.

Finalmente, el estudio intenta aproximarse a un planteamiento holístico, buscando el equilibrio entre la generación de conocimiento científico riguroso y la aportación al cosmos de cada centro y cada alumno y alumna, sin desatender la sensibilidad ineludible que requiere el trabajo en cualquier escenario social. Por ello, el estudio controlado aleatorizado de la presente memoria de tesis doctoral se enmarca en un proceso más amplio de acompañamiento a las comunidades educativas en la introducción de mindfulness y compasión en sus respectivos centros.

⁹ Las implicaciones éticas de la implementación de programas diferentes con cada condición son analizadas y recogidas en el apartado 6.7.2. Aspectos éticos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2. Objetivos

5.2.1. Objetivo general

El objetivo principal de la presente tesis doctoral es evaluar la eficacia de una Intervención Basada en Mindfulness y compasión para el fomento de actitudes atentas, compasivas y noviolentas en los y las estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, frente a una condición de control activo basado en la relajación y gestión del tiempo. Asimismo, buscamos investigar la idoneidad del Programa “Desaprendiendo” para alcanzar este objetivo.

El estudio pretende desarrollar un programa de promoción de la noviolencia basado en mindfulness y compasión, buscando conocer sus efectos y su idoneidad para alcanzar mayores niveles de mindfulness, autocompasión y noviolencia (concretada esta última variable en las actitudes hacia la agresión social en las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental).

Ha sido parte de esta tesis doctoral diseñar, aplicar y evaluar los resultados del programa de entrenamiento en mindfulness y compasión “Desaprendiendo” para alumnado adolescente integrado en el contexto académico y horario lectivo en Educación Secundaria Obligatoria. Podemos detallar esta tarea en los siguientes puntos:

1. Diseñar un programa formativo efectivo para la potenciación de mindfulness y compasión que siga las recomendaciones para el diseño de IBM y programas pedagógicos basados en mindfulness con población adolescente destacadas por la comunidad internacional y proyectos de mindfulness en educación consolidados (Crane et al., 2017; Kuyken et al., 2013)

2. Analizar el potencial del programa diseñado para fomentar el desarrollo de mindfulness, autocompasión y noviolencia en el alumnado participante en el grupo experimental a través de un estudio controlado aleatorizado.
3. Evaluar el propio programa valorando, a la luz de los resultados y la literatura científica disponible, su idoneidad para el desarrollo de mindfulness, compasión y noviolencia en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria.

5.2.2. *Objetivos específicos*

Los objetivos específicos del presente estudio se concretan en:

1. Evaluar los posibles cambios en relación a la noviolencia entre el grupo experimental y el grupo control, a través de evaluar la reducción de los niveles de violencia en las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental, comparando la medida basal con la post-intervención y el seguimiento a seis meses entre ambas condiciones.
2. Evaluar las diferencias en los niveles de mindfulness en el grupo experimental en comparación con la condición de control activa basada en la relajación y gestión del tiempo en el momento posterior a la intervención, así como seis meses tras la finalización de la misma.
3. Evaluar las diferencias en los niveles de autocompasión entre el grupo experimental en comparación con la condición de control, tanto en la medida post-intervención como en la medida de seguimiento.

5.3. Hipótesis

Las hipótesis de nuestro estudio se concretan del siguiente modo:

- El grupo experimental mostrará una reducción estadísticamente de la violencia a nivel cognitivo, afectivo y comportamental en comparación con el grupo control tanto en la medida post-intervención como en la medida de seguimiento.
- El programa de mindfulness y compasión “Desaprendiendo” será más eficaz que la condición de control activo basada en la relajación y gestión del tiempo para aumentar los niveles de mindfulness tanto de forma posterior a la intervención como en el seguimiento a seis meses.
- Los y las participantes involucrados en la condición experimental, reportarán mejoras estadísticamente significativas en comparación con el grupo control, en sus niveles de autocompasión (amabilidad hacia uno mismo, humanidad compartida y mindfulness), en el momento posterior al tratamiento, así como en el seguimiento a seis meses.

CAPÍTULO 6: MÉTODO

6.1. Reclutamiento y selección de la muestra

El estudio fue ofertado a diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Aragón, a través de publicidad en Congresos relacionados con la temática del estudio (V Congreso Internacional de Mindfulness, Zaragoza, 2018; II Congreso de Mindfulness en Educación, Zaragoza, 2017), cursos realizados en Centros de Formación de Profesorado y redes sociales, en los cuales se buscó profesorado interesado a través de la entrega de un dossier informativo (anexo 1) o la comunicación mediante carteles o de forma oral.

El primer contacto se realizó vía email con cada uno de los profesores o profesoras que se había inscrito a través de los diferentes medios para solicitar información sobre el estudio. Posteriormente, se concertaron reuniones con los centros que mantuvieron el interés tras la primera toma de contacto a través del dossier, en las cuales se expuso a Jefatura de Estudios y al Equipo de Orientación las características del estudio (o al profesor o profesora que ejercía de nexo entre el Grupo de Investigación y el Equipo Directivo). Las reuniones preliminares tuvieron el objetivo de: 1) ofrecer a los centros unas nociones básicas de los objetivos y el interés de la temática del estudio; y 2) dar a conocer los requerimientos de un estudio controlado aleatorizado integrado en el horario lectivo. Estos requerimientos eran concretados para los centros del siguiente modo:

- 1) Ofrecer clases del mismo nivel (1º, 2º, 3º o 4º de ESO) de manera paralela.
- 2) Acceder a la cesión de ocho sesiones consecutivas y paralelas para la realización de la intervención durante el primer trimestre del curso académico.

- 3) Acceder a la cesión de tres sesiones extra para la cumplimentación de las medidas pre y post-tratamiento, así como de seguimiento seis meses tras la finalización de la intervención.
- 4) Acceder a la aleatorización del alumnado (mezclar las clases por pares).
- 5) Acceder a la aleatorización de condiciones (un grupo realizará el Programa experimental “Desaprendiendo” y otro grupo realizará el Programa de Relajación y Gestión del Tiempo).
- 6) Acceder a no ofrecer formación complementaria de mindfulness al alumnado participante hasta una vez finalizado el programa¹⁰ (paso de la tercera medida, seis meses tras la finalización de la intervención).

Del total de siete Centros de Educación Secundaria Obligatoria interesados, cuatro equipos directivos concluyeron poder ajustarse a estas demandas derivadas del diseño de investigación. Con estos centros, se procedió de uno de los siguientes modos:

- a) Concertamos una segunda reunión en la cual se describió el programa al profesorado responsable de la etapa (contando con un espacio reservado en uno de los claustros), donde se pidió colaboración de aquellos profesores y profesoras dispuestos a ceder ocho sesiones consecutivas de su asignatura.
- b) El Equipo Directivo del centro fue el que realizó la propuesta al profesorado durante el claustro para encontrar profesores colaboradores.

En tres de los centros se encontró el profesorado suficiente (parejas de profesores que tuvieran sesiones de clase paralelas con el mismo curso de Educación Secundaria Obligatoria). Estos tres centros, dos de ellos de titularidad pública y uno de titularidad

¹⁰ Las cuestiones éticas derivadas de la oferta de programas diferentes en período lectivo, así como de la necesidad de no ofrecer prácticas de mindfulness al alumnado tanto control como experimental durante todo el curso escolar son abordadas en el apartado 6.7.

privada, fueron los que finalmente participaron en el estudio, ofreciendo clases paralelas de 2º (cuatro grupos), 3º (dos grupos) y 4º de ESO (dos grupos).

Los alumnos y alumnas participantes fueron aquellos que, perteneciendo a dichos grupos y por tanto cumpliendo un primer criterio de inclusión (ser alumno o alumna de un Centro de Educación Secundaria Obligatoria, de titularidad pública o privada, de la Comunidad Autónoma de Aragón), entregaron el consentimiento informado, en el que se muestra conformidad por parte del alumno o alumna y de sus padres, madres o tutores legales en la participación en el estudio. En el anexo 2 se encuentran disponibles los documentos relativos a la hoja de información y el consentimiento informado.

En dos de los centros, los alumnos y alumnas que participaban en iniciativas pedagógicas de centro que se realizaban en horarios paralelos (“Programa de Alumnos Ayudantes”), no participaron en el estudio por no estar en el aula en el horario de realización de la intervención.

Para fomentar la participación de las familias, estas fueron contactadas mediante dos procedimientos diferentes en función de las posibilidades ofrecidas por los Equipos Directivos:

- a) Realización de una reunión explicativa con las familias del alumnado participante, en la cual se ofreció la posibilidad de cumplimentar el consentimiento informado en el momento.
- b) Envío de un email informativo, con el consentimiento informado adjunto, a través de Jefatura de Estudios.

A los centros participantes se les ofreció formación en mindfulness gratuita para profesorado y familias de manera posterior a la intervención, así como tutorización y

seguimiento durante el curso posterior para poder mantener la práctica en sus respectivos centros.

6.2. Tamaño muestral y contexto de la muestra

La muestra total necesaria se estimó en 120 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, contando con una muestra final más amplia de 164 participantes, pertenecientes a tres centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón. El 78,1% del alumnado participante cursaba sus estudios en un centro de titularidad pública (128 alumnos y alumnas) y el 21,9% restante estaba realizando la ESO en un centro de titularidad privada (36 alumnos y alumnas). Mediante el proceso de aleatorización descrito con anterioridad, un total de 81 participantes fueron adscritos a la condición experimental, mientras que 83 participantes fueron aleatorizados a la condición de control activo. Todos los centros se encontraban en la ciudad de Zaragoza:

El centro 1 es un instituto de titularidad pública situado en un distrito densamente poblado, de un nivel socio-económico medio, con una media de envejecimiento algo superior a la del resto de la ciudad y un 12,3% de población inmigrante, según los datos demográficos del Ayuntamiento de Zaragoza. Es un centro que lleva desde finales de los años setenta impartiendo enseñanzas medias (a pesar de haber cambiado de edificio). La zona cuenta con servicios municipales como bibliotecas, centros cívicos o zonas para realizar deporte al aire libre. Es un centro de gran tamaño en el que cuentan con seis vías por curso en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, a las que se suman las pertenecientes a programas de Ciclos Formativos y enseñanzas de Bachillerato.

El centro 2, también de titularidad pública, se sitúa en un barrio con menos de 20 años de historia construido a las afueras de la ciudad. Está constituido principalmente por

familias jóvenes. Es un centro de tamaño medio con 4 vías por curso de ESO. Imparte enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El centro 3 es un centro de titularidad privada gestionado por una cooperativa de familias. Es un centro laico y bilingüe, de menor tamaño que los anteriores, contando con dos vías por curso de Educación Secundaria. Cuenta con enseñanzas desde Educación Infantil hasta Bachillerato, por lo que parte del alumnado lleva toda su escolarización en el centro.

6.3. Diseño

Se trata de un estudio controlado aleatorizado de dos brazos con una condición de control activa. Tanto los sujetos como las condiciones fueron aleatorizadas de manera posterior al reclutamiento por un miembro del Grupo de Investigación en Salud Mental en Atención Primaria ajeno al estudio, mediante la utilización del software informático Epidat, en su versión 4.2. El estudio contó con medidas pre y postratamiento, así como con un seguimiento a seis meses tras la finalización de la intervención.

Las condiciones trataron de mantenerse ciegas tanto para el profesorado responsable de los grupos como para el alumnado, presentándose como dos vías de trabajo del programa y evitando la utilización de la terminología “mindfulness” y “relajación”. No obstante, dada la naturaleza del estudio, con el progresivo desarrollo de la intervención profesorado y alumnado pudo ser consciente del tipo de intervención que estaba recibiendo, debido al contenido bien de relajación en la condición de control, bien de mindfulness en la condición experimental. La dirección de los centros participantes, así como las instructoras de ambas condiciones, eran también conocedoras del tipo de intervención que se estaba ofreciendo. En este sentido, hemos seguido la guía de estudios previos de intervenciones

basadas en mindfulness con adolescentes que han contado con diseños controlados aleatorizados y condiciones de control activas (Johnstone et al., 2016).

Tanto la condición experimental como la condición de control participó en el mismo número de sesiones, siempre de manera paralela, con una instructora externa al centro de estudios y de características de edad y formación equivalentes. Asimismo, la metodología en ambos grupos era de carácter teórico-práctico, y se realizaba siguiendo una misma estructura.

6.4. Condiciones experimentales

6.4.1. Grupo experimental

6.4.1.1. Proceso de diseño, estándares de calidad y referentes

La necesidad de desarrollar de manera específica los referentes y estándares de calidad del programa es ineludible en aras de asegurar la integridad de su enfoque tanto en lo relativo a los criterios generales establecidos para la creación de IBMs (Crane et al., 2017) como a su adecuación para la implementación en contextos educativos y con población adolescente.

De este modo, los estándares establecidos por Crane y sus colaboradores (2017) fueron tenidos en cuenta en el diseño del programa y planificación de la intervención. A continuación, desarrollamos cómo afectó cada estándar planteado al diseño y planificación del programa experimental:

Estándar 1: se basa en teorías y prácticas que se extraen de la confluencia entre tradiciones contemplativas, ciencia y las principales disciplinas de la medicina, la psicología y la educación.

El programa sigue la línea de programas educativos basados en mindfulness previos que se han inspirado en las tradiciones contemplativas (Britton et al., 2014; Kuyken

et al., 2013; Lau y Hue, 2011). De estas tradiciones viene la orientación filosófica y axiológica del programa y su interpretación de la condición y la naturaleza humanas.

De manera integrada, tiene también como referentes las adaptaciones a población adolescente de los principales protocolos internacionales (MBSR, MBCT, MSC), y toma de ellos su orientación científica con componentes de las ramas de la psicología y, muy especialmente, de la educación.

La presencia de constructos psicológicos tiene especial relevancia en la facilitación de la comprensión de los mecanismos de acción de mindfulness y compasión y la eficacia de las prácticas propuestas, así como en la introducción de conceptos que ayudan a la comprensión de los planteamientos del programa.

En cuanto a la vertiente educativa, ampliamente detallada en las próximas páginas, se han tomado como referencia elementos clave a nivel de diseño metodológico, principalmente de los planteamientos de las metodologías activas (Huber, 2008) y de fundamentación pedagógica, siguiendo los planteamientos de la Pedagogía de la Liberación, que entiende el proceso educativo como una herramienta emancipadora (Freire, 1993, 2000, 2012).

Estándar 2: se sustenta en un modelo de experiencia humana que aborda las causas del sufrimiento humano y las vías para aliviarlo

“Desaprendiendo” comparte con las tradiciones contemplativas la comprensión de las causas y el origen del sufrimiento humano. En el programa se plasma a través de contenidos explícitos: diferenciación entre dolor y sufrimiento a través de parábolas, explicaciones teóricas, dinámicas, prácticas, reflexión personal y colectiva y aplicación en la vida cotidiana, o el trabajo de la indagación en la idea de *self*, entre otros. De manera implícita, la presencia de esta concepción se concreta en aspectos de la presencia y la

gestión docente del aula, buscando la integración en la identidad docente del instructor del principio según el cual cuando una persona (un alumno o alumna) genera sufrimiento (interrumpe las prácticas, tiene una mala contestación), esto no es un acto personal hacia el o la docente sino un reflejo de su propio sufrimiento. Encarnar esta actitud es esencial para el desarrollo de una pedagogía de la no violencia.

En la combinación de ambos enfoques se busca promover una experiencia progresiva de comprensión e indagación por parte del alumno y alumna en las diferentes facetas de su malestar y los elementos que lo mantienen (el discurso autobiográfico, las *rumiaciones* o las etiquetas con las que fuertemente se identifica). Asimismo, se busca que de manera paulatina comience a experimentar la práctica de mindfulness y compasión como elementos que alivian el sufrimiento en sus diferentes formas y fomentan mayores niveles de bienestar.

Estándar 3: desarrolla una nueva relación con la experiencia caracterizada por la focalización en el momento presente y la descentralización

“Desaprendiendo” trabaja de forma explícita los modos habituales de gestión de los pensamientos y las emociones, fomentando el diálogo y la reflexión individual y colectiva sobre el sufrimiento derivado de las diferentes formas de relacionarse con la experiencia.

De forma específica, este entrenamiento tiene un peso especial durante la fase I del programa, cuyo centro de interés es mindfulness: en la sesión 1 “modo ser”, detectamos nuestro modo habitual de realizar actividades cotidianas, dialogamos y reflexionamos sobre sus implicaciones, y experimentamos un modo diferente de relación con la experiencia a través de la práctica.

En la sesión 2, “Hola, gracias y adiós”, detectamos nuestra forma habitual de relacionarnos con nuestros pensamientos, dialogamos y reflexionamos sobre las

características de los fenómenos mentales y nuestro modo habitual de gestión, y conocemos y experimentamos la forma de gestión en cuatro pasos que realizamos durante la práctica de mindfulness (atención en el anclaje – distracción – conciencia de la distracción – vuelta con amabilidad al anclaje inicial).

Finalmente, en la sesión 3 “No soy mi personaje”, detectamos cómo las etiquetas, las expectativas, los juicios e interpretaciones, así como vivencias pasadas, nos llevan a la creación del yo biográfico; reflexionamos sobre las implicaciones de esto en la vida cotidiana y conocemos de manera vivencial la idea de “yo experiencial”. Este proceso de descentramiento se sigue trabajando durante el resto del programa de manera integrada con el resto de contenidos, permitiendo que el alumno vaya desarrollando la capacidad de habitar el momento presente sin tanto peso de todo lo anterior.

Estándar 4: cataliza el desarrollo de cualidades como la alegría, la compasión, la sabiduría, la ecuanimidad y una mayor autorregulación de la atención, las emociones y el comportamiento

El cultivo de cualidades y el desarrollo de habilidades de autorregulación está presente, bien de manera principal a través del foco de interés específico de cada sesión, bien de manera secundaria, siendo trabajado de forma indirecta a través de los contenidos, actividades y prácticas que conforman la clase. La tabla 21 muestra la presencia de las cualidades destacadas por Crane et al. (2017) en las diferentes sesiones del programa.

Tabla 21*Cultivo de virtudes y cualidades en el programa experimental*

Sesión	Cualidades/destrezas nucleares	Cualidades/destrezas secundarias
Sesión 1. <i>Modo ser.</i>	Autorregulación atencional	Autorregulación emocional
Sesión 2. <i>Hola, gracias y adiós.</i>		
Sesión 3. <i>No soy mi personaje.</i>		
Sesión 4. <i>Estoy aquí para ti.</i>	Autocompasión	Autorregulación emocional
Sesión 5. <i>Desaprender la violencia.</i>	Autorregulación comportamiento	Autorregulación atencional
Sesión 6. <i>Aprender la compasión.</i>	Compasión	Perdón Interdependencia
Sesión 7. <i>No somos, intersomos.</i>	Ecuanimidad	Sabiduría
Sesión 8. <i>Hoy es siempre todavía</i>	Felicidad	Alegría Gratitud

Estándar 5: compromete a los y las participantes en una formación intensiva y sostenida en la práctica de mindfulness y en un proceso de aprendizaje basado en la investigación experiencial y en ejercicios para desarrollar la comprensión

La práctica de mindfulness y compasión aparece en su vertiente tanto formal como informal, dentro y fuera del contexto del aula (practicada conjuntamente durante la sesión o recomendada como trabajo autónomo del alumno o alumna durante la semana). La introducción progresiva de las prácticas, buscando acompañar al educando en todo el proceso y evitar siempre el carácter impositivo de las actividades propuestas, se desarrolla en detalle en las próximas páginas.

La estructura de las sesiones, en las cuales el cuerpo central es siempre la etapa de “reflexión y diálogo”, facilita la reflexión crítica por parte del alumno en tanto protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Las diferentes actividades propuestas, así como la explicación de sus aportaciones al desarrollo de la comprensión por parte del alumno o alumna, son igualmente abordadas en los próximos apartados.

Finalmente, la investigación personal del alumnado durante las propias prácticas se favorece mediante las meditaciones guiadas y las instrucciones previas, y se canaliza durante los posteriores minutos de compartir experiencias sobre las prácticas.

Una vez comentados los criterios generales en relación a las IBM, resulta esencial la concreción en el contexto pedagógico y la etapa de la adolescencia para poder establecer las bases que fundamentan la adecuación metodológica del programa. En el diseño de la condición experimental seguimos, por una parte, los criterios pedagógicos generales para la implementación de mindfulness en contextos educativos (Santorelli, 2000, en Crane et al., 2017), siendo estos, aprendizaje experimental, interactivo, participativo, centrado en el estudiante y centrado en las relaciones. Así como, por otra, y concretando en la etapa de la adolescencia, las recomendaciones de Kuyken y su equipo (2013), quienes plantean diferentes criterios para desarrollar de manera exitosa una Intervención Basada en Mindfulness con esta población: enseñanza explícita de habilidades y actitudes, adaptación y síntesis de los componentes del programa, utilización de métodos interactivos, basados en la experiencia y apropiados para la adolescencia, utilización de recursos adaptados y que favorezcan la aplicación de mindfulness en la vida cotidiana y la claridad en la implementación. Dados los resultados favorables de este equipo con su programa MiSP (Kuyken et al., 2013), se han seguido dichas recomendaciones del modo en el que se expone a continuación.

Enseñanza explícita de habilidades y actitudes

Se ha optado por la introducción de contenido explícito en las sesiones, tal y como se recomienda. Por ello, dentro del programa se introducen los conceptos de piloto automático, modo ser y modo hacer, discurso autobiográfico o saboreo, entre otros. Asimismo, se toman como referencia otros programas que incluyen la diferenciación explícita de constructos que pueden resultar confusos en el alumnado. Es así como se

abordan las diferencias entre autoestima y autocompasión (Neff, 2011) entre compasión y empatía (Gilbert, 2010) y entre no violencia y no violencia (López Martínez, 2004a). La progresión en la introducción del contenido teórico se ha diseñado teniendo en cuenta las propuestas de los principales protocolos internacionales. Por ello, se comienza con contenidos de mindfulness y se avanza posteriormente hacia contenidos de compasión. El trabajo de la autocompasión de forma previa a la compasión se ha realizado siguiendo la línea de protocolos como CBCT y CCT, en los cuales se realiza la misma progresión.

El abordaje de las prácticas formales de mindfulness y compasión también se realiza de forma explícita, aunque progresiva, siendo parte del programa varias de las principales prácticas de mindfulness, presentes en otros programas previos para adolescentes, como mindfulness en la respiración (Broderick y Metz, 2009; Metz et al., 2013), y otras siendo elementos esenciales de programas de adultos, como la práctica de los tres minutos, que se ha incorporado de manera adaptada.

No obstante, sumada a esta vertiente explícita, se dota de importancia a la figura del instructor o instructora, quien debe encarnar las actitudes de mindfulness, compasión y no violencia para permitir que el aprendizaje también se dé mediante una vertiente implícita en el desempeño docente en el aula. Por tanto, metodológicamente se optó por un abordaje mixto (Meiklejohn et al., 2012).

El enfoque es teórico-práctico, incluyendo momentos de explicación formal y momentos de práctica. El hecho de que el enfoque incluya la práctica y el aprendizaje experiencial combinado con la introducción y debate de constructos teóricos, sigue recomendaciones de la literatura disponible al respecto. La investigación de Cebolla y García Palacios (2013), mostró cómo el aprendizaje de mindfulness a través de la experiencia en primera persona, frente a un aprendizaje estrictamente de corte teórico,

fomentaba una mayor comprensión, así como una disminución tanto en el número como en la intensidad de las dificultades surgidas en la práctica.

Adaptación y síntesis de los componentes del programa

Todos los componentes a trabajar han sido adaptados a dos niveles: nivel de contenido y nivel metodológico. A nivel de contenido, una perspectiva de adaptación principal ha sido la realizada en el ámbito terminológico, por la cual se ha buscado alternativas a la denominación que desde la psicología de mindfulness se utiliza con población adulta.

Por ello, de forma complementaria a la terminología habitual y no de manera sustitutiva, se han añadido calificativos que pueden resultar más directos para la comprensión del adolescente. Por ejemplo, si bien la noción de que nuestra idea *self* ha sido construida socialmente aparece en programas de compasión para población adulta (Gilbert, 2004), en el caso del trabajo con población adolescente abordamos esta idea hablando de “nuestro personaje” y trabajando las diferentes etiquetas que lo componen. En la figura 32 aparecen otros ejemplos de adaptaciones terminológicas a la etapa realizadas en el programa.

Figura 32

Ejemplos de adaptaciones realizadas a nivel terminológico

- El discurso autobiográfico: “la película que nos contamos”
- El yo biográfico o narrativo: “mi personaje”
- La compasión mental y/o superficial: “compasión *idiota*”
- La compasión efectiva: “compasión sabia”
- Fórmula de la aceptación radical: fórmula del momento “tal-como-es”

Asimismo, el contenido ha sido adaptado en cuanto a cantidad y nivel de dificultad. Por ejemplo, si bien en protocolos clásicos la carga de trabajo autónomo del participante es elevada (por ejemplo, 45 minutos diarios, seis días a la semana), en el programa las tareas para casa se acotan en cuanto a tiempo de realización y cantidad de las mismas. Como programas previos con adolescentes han planteado, estas tareas son sugeridas, pero no obligatorias (Crowley et al., 2018; Gouda, Luong, Schmidt, y Bauer, 2016)¹¹.

En una línea similar, una adaptación clave en relación a la posible dificultad en la comprensión de conceptos y contenidos, con una intención prioritaria de atender a la diversidad del aula dentro de las limitaciones de adaptación establecidas por la condición de evaluar un protocolo, se introduce como parte clave del programa el repaso de contenidos en todas las sesiones, permitiendo un abordaje diverso de los mismos conceptos y aumentando las posibilidades de acceso desde diferentes perspectivas.

En segundo lugar, la adaptación a nivel metodológico se ha realizado teniendo en cuenta las características distintivas de la etapa de la adolescencia, en la cual los procesos de construcción de identidad que están acaeciendo pueden dar lugar a la construcción de identidades de resistencia (Castells, 2004), que implican el rechazo de los valores propuestos simplemente por ser percibidos como una imposición del sistema en el que se encuentran. Por ello, un aspecto distintivo del programa es el enfoque en la introducción de las prácticas, nunca realizándose desde la imposición, sino siempre siguiendo una progresión en tres pasos: detección, reflexión y diálogo, y acción (Delgado-Suárez, 2016).

Este planteamiento metodológico comienza a idearse en el curso académico 2015-2016, tras una serie de encuentros con diferentes docentes de la etapa en los que se pone

¹¹ En nuestro caso, además, la voluntariedad de las tareas para casa viene marcada por la necesidad de cumplir las condiciones éticas planteadas en la realización de un ECA en horario curricular: ningún elemento del programa podrá tener implicaciones académicas para el o la participante.

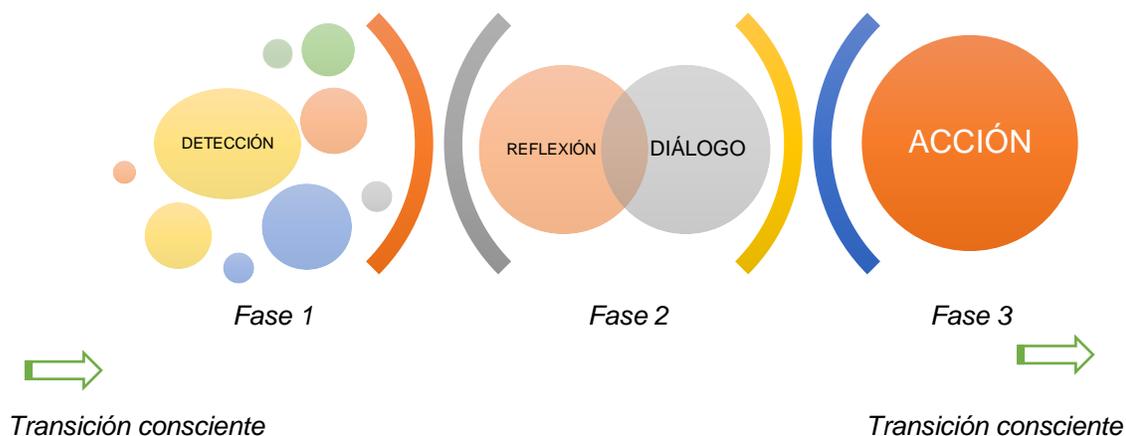
de manifiesto que las características propias de la adolescencia hacen necesario un enfoque en el que la propuesta de actividades alternativas no se haga desde la imposición.

Asimismo, desde el grupo de investigación se había detectado que, en la actualidad, el número de docentes implicados en la práctica de mindfulness es creciente, y el interés elevado, pero también existen barreras que los docentes remiten en relación a la implementación, entre ellas, situaciones de frustración y malestar en los intentos de realizar las prácticas (Herrera-Mercadal et al., 2018). Una reciente revisión sistemática destaca, en la misma línea, la existencia de dificultades en la introducción de mindfulness en educación con población adolescente, siendo una de ellas la falta de interés o compromiso por parte del alumnado (McKeering y Hwang, 2019).

En esta tesitura, surge la propuesta de desarrollar un programa que permita facilitar la introducción de prácticas de mindfulness y compasión acompañando al alumnado en el proceso de detección de necesidades (¿cómo me relaciono habitualmente conmigo mismo? ¿dónde está mi atención normalmente en el día a día? ¿cuáles son las etiquetas con las que creo “mi personaje”?), y la reflexión posterior (a través del diálogo, el debate, la exposición de diferentes referentes o constructos teóricos para reflexionar al respecto, la observación, la utilización de promotores de la reflexión como cortos o fragmentos de literatura...). Es tras estas dos fases que permiten al alumno o alumna detectar determinados patrones o hábitos de comportamiento individual y social (fase de detección) y reflexionar al respecto (fase de reflexión y diálogo), que se plantea la realización de aquellas prácticas que, precisamente, inciden en esas situaciones que hemos trabajado previamente, ofreciendo una forma nueva de abordaje de las mismas (figura 33).

Figura 33

Etapas en el desarrollo de las sesiones del programa experimental



Es así como “detección”, “reflexión y diálogo” y “acción” son los tres pasos que se siguen en cada una de las sesiones. Asimismo, todas las sesiones comienzan y terminan con una “transición consciente”, es decir, con un momento dedicado a conectar con la quietud y acompañar al alumnado a tomar conciencia del cambio de actividad y de cómo se encuentra en ese momento.

De manera más pormenorizada, podemos detallar que la fase de “detección” busca realizar diversas dinámicas, juegos o prácticas, a través de las cuales emergen algunas de las características de nuestros hábitos, funcionamiento mental o modo habitual de relacionarnos, a través de un enfoque lúdico y experiencial. Estas actividades promueven el comienzo de un debate y diálogo con el alumnado, que desemboca en la búsqueda de respuestas a la problemática detectada. Se propone, en ese momento y como parte de la fase de “acción”, cuál es el posicionamiento que desde la filosofía de mindfulness y compasión planteamos. Entre la transición inicial y el comienzo del trabajo del núcleo de

interés de la sesión, se realiza el repaso de contenidos previos, tareas para casa y experiencias durante la semana.

Finalmente, cabe destacar las adaptaciones realizadas a nivel temporal y espacial. El primer elemento clave es la limitación temporal de las sesiones. La duración de las mismas, a pesar de que en algunos centros se contase con 55 minutos, se ha estimado efectiva de 50' minutos, ya que se prevé reducida por el hecho de tener que dividir grupo experimental y control mezclando dos clases diferentes, y teniendo que acudir cada grupo a una parte distinta del centro. Asimismo, a diferencia de lo que sucede en los grupos de adultos (ellos mismos firman asistencia) el hecho de tener que pasar lista en cada sesión es tenido en cuenta en las adaptaciones temporales realizadas.

En relación al elemento espacial, cabe destacar la limitación a las disposiciones de los centros participantes. Debido a las diferencias entre los centros en los cuales se iba a realizar el ECA y la necesidad de implementarlo de manera fidedigna, se han excluido todas aquellas actividades que necesitasen de la realización de movimiento por el espacio, prácticas tumbados o utilización de esterillas u otros materiales no disponibles en todos los centros.

Utilización de métodos interactivos, basados en la experiencia y apropiados para la adolescencia

Dadas las características y necesidades de la etapa, se ha procurado la introducción de métodos y recursos variados y adecuados en las diferentes etapas del programa y fases de las sesiones. A pesar de las limitaciones establecidas en cuanto a flexibilidad, dadas las características del diseño del estudio y la necesidad de fidelidad al programa para poder estudiar de manera rigurosa sus efectos, se ha procurado que el enfoque metodológico

fuera centrado en el alumno como protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, metodológicamente se ha optado por un enfoque activo, facilitado por el proceso en tres fases previamente desarrollado, que permite un transcurso participativo y resolutivo de las sesiones en las que el alumno y alumna indaga en sus propios hábitos, mecanismos y tendencias, para finalmente conocer recursos aplicables a su cotidiano. La decisión de adopción de una metodología activa viene en coherencia con los planteamientos pedagógicos y psicológicos que desde los referentes teóricos tanto del lado de la pedagogía, como de la ciencia y de la tradición contemplativa, fundamentan el programa. El propio Galtung (2014), nos dice que “la paz solo puede ser atractiva si enlazamos la educación con la acción” (p.14).

Es así como, de manera congruente entre la metodología activa y la naturaleza de las prácticas contemplativas, el programa no está orientado a la consecución de una meta, sino centrado en el proceso de análisis, reflexión y construcción del conocimiento por parte de los y las participantes (Huber, 2008). Asimismo, parte esencial de la metodología activa adoptada es el énfasis comunicativo estudiante-estudiante (desarrollado a través de las actividades colectivas y, muy especialmente, en la etapa de reflexión y diálogo, en la cual se procuran debates que permiten el enriquecimiento mutuo a través de los diferentes puntos de vista de los y las participantes), así como en la comunicación maestra-alumno.

Este énfasis comunicativo horizontal, destacado en pedagogías clave de las que se nutre el programa (Freire, 1993, 2000, 2012), requiere ineludiblemente la atención cualitativa al proceso de negociación de roles de manera no impositiva y sin alimentar los hábitos premio-castigo habitualmente presentes en los modos de gestión predominantes del contexto educativo, pues en coherencia con los planteamientos de Galtung (1969; 2014)

de análisis de la violencia en términos de influencia, no sería un medio pacífico el uso de condicionamiento para conseguir el resultado deseado.

De este modo, siendo conscientes de que el alumnado de los centros participantes puede mostrar apego hacia dinámicas tradicionales propias de un paradigma educativo de corte positivista en el que el rol de maestro o maestra se basa en la autoridad, así como de que estos hábitos pueden repercutir negativamente en la capacidad de autorregulación del alumnado sobre sus propias conductas, pues esperan una regulación externa en forma de castigo, grito o llamada al orden de algún tipo por parte de lo que interpretan es la figura de autoridad, se busca dar espacio de exploración para experimentar una metodología con énfasis en la responsabilidad del alumno o alumna en la co-creación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este tratar de avanzar desde dicho posicionamiento hacia uno en el que la responsabilidad del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje sea compartida entre profesorado y alumnado y co-construida en diálogo, lleva a la necesidad de incluir elementos antes, durante y al finalizar las sesiones de trabajo en aras de renegociar los roles preestablecidos, como la utilización de las transiciones conscientes para fomentar la toma de conciencia sobre el estado emocional tanto del educador como del educando en el comienzo y finalización de la sesión, o el énfasis en el enfoque implícito que lleva al educador o educadora a encarnar las actitudes de mindfulness, compasión y noviolencia en sus acciones cotidianas y, muy especialmente, durante la docencia.

Finalmente, otro elemento que conforma la metodología activa adoptada es la utilización de un enfoque lúdico que permita, en la medida de lo posible, la utilización del juego como recurso de enseñanza-aprendizaje y el énfasis en el pensamiento crítico, reflexivo y en la resolución de problemas contextualizados en la vida cotidiana del alumnado. Se pretende, con todo esto, que el aprendizaje sea significativo y con capacidad

de transferencia a la vida dentro y fuera del centro educativo y que los y las participantes se aproximen a la comprensión de la realidad como praxis, integrando conocimiento, acción y valores a través de procesos dialógicos y auto-reflexivos (Popewitz, 1988).

Utilización de recursos adaptados y que favorezcan la aplicación de mindfulness en la vida cotidiana

La contextualización del aprendizaje se enmarca una perspectiva socio-crítica, planteando el conocimiento que procura desarrollar el programa como un elemento que surge de necesidades humanas universales, configuradas en unas condiciones históricas y sociales particulares (Habermas, 1986), de modo que dicho conocimiento no abordará preocupaciones alejadas de la vida de los y las participantes del proceso.

En segundo lugar, se busca fomentar un equilibrio entre la repetición, para favorecer la construcción de nuevas rutinas que el alumnado identifique con las sesiones de mindfulness y compasión, con la necesaria variedad que evite la pérdida de interés por su parte (García-Campayo, Demarzo y Modrego, 2016). De este modo, la tipología de las actividades incluidas en el programa responde a la siguiente clasificación:

- 1) Transiciones conscientes: actividades de cinco minutos de duración realizadas inmediatamente antes de comenzar la sesión y en los últimos minutos antes de la finalización de la misma. Estas actividades buscan facilitar que el alumnado conecte con el clima que se propone durante el programa y tome conciencia de cómo se encuentra a tres niveles: emocional, físico y mental (en el caso del comienzo de las sesiones), y que asiente las experiencias que han acontecido durante la sesión y pueda mantener el estado de quietud al salir del aula (en el caso de la finalización de las sesiones). Se introducen meditaciones breves (2-3 minutos), prácticas de atención focalizada (pudiendo incluir movimiento en el sitio), visionado de cortos

breves y relato de historias, cuentos o parábolas con posterior momento de quietud. Una práctica clave es la práctica de los tres minutos, ya utilizada en intervenciones previas con adolescentes (Kuyken et al., 2013).

- 2) Juegos: el componente lúdico como facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha intentado mantener presente en todos los momentos que lo han permitido. Así, se han incluido diferentes tipos de juegos, como los juegos atencionales con matiz cooperativo, como “la mano melódica” (Boal, 2007), en el cual todos los participantes se encuentran sentados en círculo y cogidos de las manos con los ojos cerrados. Se realizan varias respiraciones conscientes, y un alumno o alumna previamente seleccionado envía un ritmo a través de la mano de su compañero o compañera (presionando y soltando la presión), este ritmo debe continuar hasta dar la vuelta completa al círculo y llegarle por la otra mano. Todos los juegos se plantean con relación al núcleo de interés de cada sesión; en el caso de este ejemplo, posteriormente abordaríamos la interdependencia.
- 3) Dramatización: la presencia de la dramatización en el programa tiene lugar en el trabajo de la no violencia, a través de la utilización de técnicas de Teatro Imagen (Boal, 2007). En los planteamientos boalianos se entiende el teatro como un modo de conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos (Boal, 2009, p.23), y la combinación de lo social y lo introspectivo permite alcanzar estos dos objetivos a través del trabajo corporal desde un enfoque eminentemente lúdico y dialógico. Concretamente, el Teatro Imagen utiliza el cuerpo como herramienta para la expresión de sentimientos, ideas y relaciones, a través de imágenes estáticas que el actor o los compañeros y compañeras “esculpen” para transmitir su posicionamiento o sus reflexiones sobre la situación de opresión representada (Boal, 2007).

- 4) Dinámicas de detección: se plantean diferentes actividades con el objetivo de facilitar la detección de elementos a los que en la posterior fase de acción de la sesión se busca dar respuesta. Por ejemplo, la dinámica de “el doble tic azul”, consistente en la narración de un relato en primera persona en el que se expresa de manera dramatizada el comienzo del proceso de enamoramiento de un alumno o alumna hacia otro alumno o alumna, hasta el momento en el que se decide por enviarle un mensaje por la red social Whatsapp. Se dramatiza desde el humor las horas que pasan desde que la otra persona ve el mensaje (aparece el doble tic azul en la aplicación) y el alumno o alumna se va a dormir esa noche sin haber obtenido respuesta. Los participantes escriben rápidamente en el papel que se les ha entregado su último pensamiento antes de ir a dormir. Posteriormente se cuenta el desenlace de la historia y voluntariamente y desde el humor se comparten algunos de los pensamientos. Tras ello reflexionamos sobre que “no podemos creernos todo lo que pensamos” y sobre cómo los pensamientos, a pesar de no ser reales, pueden crear, y de hecho crean, sufrimiento. Otro ejemplo de dinámica de detección es el experimento de Instagram “*#happiness*”, en el cual buscamos las imágenes que aparecen en dicha red social bajo el *hashtag* “felicidad”, dando paso así a la reflexión sobre la felicidad hedónica y eudaimónica que acontece en la última sesión del programa y su vinculación con los modelos occidental y oriental de felicidad. Estas dinámicas buscan conectar con elementos de la vida cotidiana del adolescente, como ya han realizado programas previos para adolescentes, como es el caso de MiSP, en el cual se introduce “mindful texting” (Kuyken et al., 2013).
- 5) Explicaciones teóricas: una parte relevante del programa es la exposición de contenido teórico. Esto se realiza con dos objetivos principales: a) ofrecer una base de razonamiento científico que facilite a aquellos alumnos y alumnas con un perfil más analítico la experimentación de las prácticas planteadas; b) introducir

conceptos y vocabulario común que facilite la exploración de lo que acontece en las prácticas formales e informales, dentro y fuera del contexto del aula.

Las explicaciones teóricas siempre son formuladas de modo que incluyan el debate sobre las mismas. Otros programas de mindfulness con adolescentes con resultados positivos han utilizado también el debate en sus sesiones (Broderick, 2013). Asimismo, se utilizan para introducir conceptos, como la compasión, y ofrecer una base teórica sobre la cual continuar experimentando durante el programa, siguiendo las orientaciones de Ash y su equipo (2019).

- 6) Material audiovisual: de manera puntual se utilizan recursos audiovisuales con diferentes fines, siendo estos: a) Fomentar la reflexión y el diálogo sobre el núcleo de interés de la sesión (por ejemplo, la visualización de fragmentos de experimentos sobre el altruismo como tendencia innata a la ayuda, realizados con niños pequeños y bebés, nos ayuda a comenzar el debate sobre la verdadera naturaleza; o la visualización del corto “Happiness” (Cutts, 2017) nos permite fomentar el debate sobre el carácter intrínseco o extrínseco de la felicidad); b) Cerrar la sesión utilizando materiales que ilustren los contenidos trabajados y permitan un mejor asentamiento de los mismos, funcionando además a modo de transición, por ejemplo, la visualización del corto “Birds” (Dufilho-Rosen y Eggleston, 2001) tras la sesión dedicada a la interdependencia.
- 7) Meditaciones: las meditaciones realizadas son de dos tipos, de foco atencional y meditaciones constructivas o generativas (García Campayo, 2018). La realización de prácticas atencionales permite desarrollar la capacidad del alumnado de monitorear su atención fomentando la mejora de dos elementos clave: la metacognición (que permite al alumno o alumna aproximarse progresivamente a la comprensión de la figura del observador) y la reorientación atencional (que permite al alumnado entrenarse en la capacidad de focalizar su atención en un determinado

anclaje, detectar cuando esta se ha ido, y con amabilidad devolver la atención al anclaje inicial).

En segundo lugar, las meditaciones constructivas o generativas son introducidas una vez ha avanzado más el programa, siguiendo el ejemplo de otros programas de mindfulness en educación (García-Rubio y Luna, 2017). Estas prácticas nacen de las tradiciones contemplativas y conectan con la necesidad de desarrollar cualidades virtuosas (García-Campayo, 2018). Es así como se introducen prácticas adaptadas de compasión y bondad amorosa para fomentar el cultivo de cualidades como la ecuanimidad, el amor y la bondad. Programas previos, como *Still Quiet Place*, ya han utilizado este tipo de prácticas con población adolescente (Saltzman, 2016). Algunas de las meditaciones, siguiendo el ejemplo de protocolos reconocidos internacionamente, utilizan prácticas de mindfulness incluyendo un matiz compasivo (Neff y Germer, 2013), funcionando como nexo entre la atención y la compasión.

- 8) Tareas para casa: siguiendo referencias de los principales protocolos internacionales, se ha introducido el elemento de las tareas propuestas para realizar durante la semana, entre la finalización de una sesión y el comienzo de la siguiente. No obstante, la adaptación a las características específicas de realización de un estudio controlado aleatorizado en el marco del horario curricular y la enseñanza obligatoria, implica que estas tareas sean siempre de carácter voluntario, en aras de respetar todos los aspectos éticos implicados en el trabajo de campo, estando carentes de cualquier efecto a nivel académico.

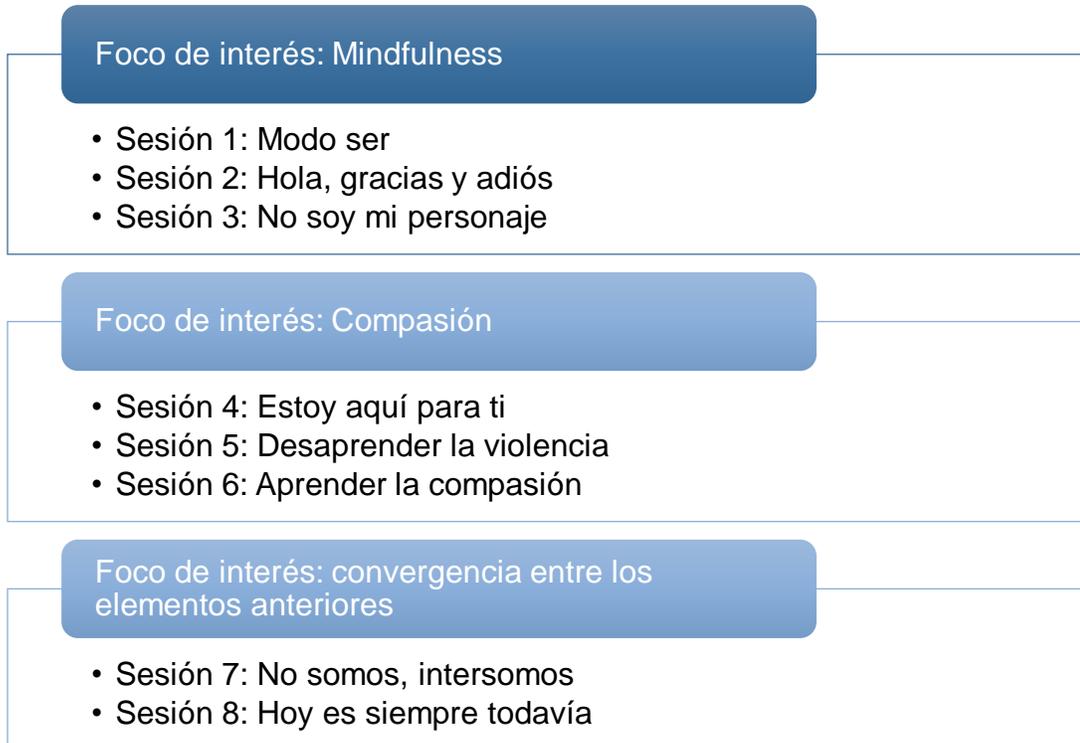
Por último, cabe destacar que en relación a la figura del instructor se cumplieron los requisitos mínimos de los estándares establecidos por Crane y sus colaboradores para la instrucción de mindfulness (Crane, Kuyken, Hastings, Rothwell, y Williams, 2010; Crane, et al., 2012).

6.4.1.2. Programa definitivo: “Desaprendiendo”

El grupo experimental realizó el programa de mindfulness y compasión “desaprendiendo”, diseñado como parte de la presente tesis doctoral (figura 34).

Figura 34

Esquema general por sesiones del programa “Desaprendiendo”



El programa consta de un total de ocho sesiones que trabajan en torno a dos núcleos de interés interconectados: mindfulness y compasión. Asimismo, aparecen como núcleos de trabajo otros elementos que permiten la integración de los dos anteriores y que se abordan de manera específica en aras de una mayor claridad y comprensión holística de los planteamientos (la interdependencia y la felicidad). La tabla 22 recoge la síntesis de las ocho sesiones que componen el programa. Los detalles didácticos relativos a la intervención, así como una explicación más detallada de las sesiones, se encuentra en el anexo III.

Tabla 22

Programa experimental “Desaprendiendo”

Sesión	Objetivos	Contenidos		Actividades	T'	Tareas
Fase I: mindfulness						
Sesión 1:	Introducir el curso y la forma de trabajo	Paradoja del funcionamiento cerebral	-	Introducción y presentación	5	Des-mecanización de una actividad rutinaria: paso de <i>modo hacer</i> a <i>modo ser</i> en una actividad cotidiana (lavarse los dientes, caminar hacia el instituto, ducharse, dar un sorbo al desayuno...) Tomar notas sobre las experiencias
Modo ser	Experimentar el funcionamiento de la mente ante la inactividad aparente	Modo hacer	D	Experimento: cerrad los ojos y no hagáis nada	5	
	Reflexionar sobre el modo habitual de realizar actividades cotidianas	Modo ser	RyD	Paradoja del funcionamiento cerebral	20	
	Conocer y experimentar las diferencias entre <i>modo hacer</i> y <i>modo ser</i>	Piloto automático		<i>Modo hacer</i> y <i>modo ser</i>		
	Conocer, comprender y reconocer los conceptos: piloto automático y discurso autobiográfico	Discurso autobiográfico		Piloto automático		
	Utilizar la presencia o no de discurso autobiográfico como forma de detectar <i>modo ser</i> o <i>modo hacer</i>		A	Práctica de la uva pasa (con dos pasas: la primera en <i>modo hacer</i> y la segunda a través de una práctica guiada)	15	
			TC	Comentarios sobre la práctica		
				Video: “ <i>Moments visual experiment</i> ”	5	
Sesión 2:	Entrenar la habilidad de atender a las sensaciones y percepciones a través de los sentidos	Práctica de atención a las sensaciones y percepciones	TC	Primer minuto de la práctica de los 3'	5	Práctica de mindfulness en la respiración Utilización de “hola, gracias y adiós” para evitar cadenas de pensamiento no deseadas durante el día a día. Tomar notas sobre las experiencias
Hola, gracias y adiós	Conocer 5 características de los fenómenos cognitivos	Características de los fenómenos cognitivos: 1) no son verídicos, 2) son inevitables, 3) son muchos y muy repetitivos, 4) nuestra mente completa las lagunas de lo que no sabemos, 5) predominan negativos o neutros		<i>Repaso de contenido previo y tareas</i>	5	
	Reconocer y expresar sus formas habituales de gestión de los pensamientos		D	Dinámica: “el doble tic azul” (no te creas todo lo que piensas)	5	
	Conocer y valorar la forma de gestión de los pensamientos propuesta		RyD	Características de los pensamientos	20	
	Comprender y aplicar el concepto de anclaje en la respiración	Formas de gestión		Formas habituales de gestión: distracción, evasión...		
	Comprender y aplicar en la práctica los conceptos de: anclaje, método y actitud.	Concepto y aplicación de anclaje, método y actitud.	A	Forma de gestión alternativa: hola, gracias y adiós (detectar, observar, dejar ir)	10	
			TC	Meditación con anclaje en la respiración		
				Segundo minuto de la práctica de 3'	5	

Sesión	Objetivos	Contenidos	Actividades	T'	Tareas		
Sesión 3: No soy mi personaje	Practicar la pausa consciente a través del conteo de ciclos respiratorios Detectar las principales etiquetas con las que se identifican Reflexionar sobre el origen y los efectos de las etiquetas en la vida diaria Conocer y comprender qué es el yo biográfico y qué el yo experiencial Relacionar ambos conceptos con los modos <i>ser</i> y <i>hacer</i> Diferenciar dolor y sufrimiento Detectar ante situaciones de malestar qué parte es evitable y qué parte inevitable Realizar una meditación generativa sobre las etiquetas	Conteo de ciclos respiratorios Etiquetas, juicios y expectativas Yo biográfico o “personaje” Yo experiencial o “auténtico” Conexión <i>modo hacer</i> – piloto automático – personaje Conexión <i>modo ser</i> – momento presente – yo auténtico Dolor y sufrimiento Práctica de las etiquetas (generativa)	TC	Práctica de las diez respiraciones	5	Completar tabla de dolor (primario) y sufrimiento (secundario) ante una situación de la semana Atención a las etiquetas en lo cotidiano Practicar la realización de pausas conscientes durante el día	
			<i>Repaso de contenido previo y tareas</i>				5
			D	Actividad de las etiquetas: descríbete con diez adjetivos	5		
			RyD	El yo biográfico y el yo experiencial Juicios, etiquetas y expectativas Dolor y sufrimiento	20		
			A	Meditación de las etiquetas	10		
Fase II: compasión							
Sesión 4: Estoy aquí para ti	Comenzar a experimentar la quietud a través de la práctica Detectar hábitos en el trato hacia uno/a mismo/a Conocer el concepto de autocompasión Conocer y reflexionar sobre las diferencias entre autoestima y autocompasión Conocer los cuatro pasos del afrontamiento compasivo Aplicar los cuatro pasos del afrontamiento compasivo ante la visualización de una situación difícil Desarrollar y aplicar su gesto compasivo	Práctica de foco atencional Parábola de los dos cántaros (autoestima y autocompasión) Detección de hábitos en el trato personal Conocimiento y práctica del afrontamiento compasivo: mindfulness, humanidad compartida, interdependencia y autocompasión Gesto compasivo personal	TC	Práctica “el espacio de la mente”	5	Carta del amigo compasivo (aplicación de los cuatro pasos del afrontamiento compasivo en formato carta ante una situación que genera malestar actualmente)	
			<i>Repaso de contenido previo y tareas</i>				5
			D	Parábola de los dos cántaros	5		
			RyD	¿Cómo me trato a mí mismo/a? Introducción a la autocompasión Autoestima vs autocompasión	10		
			A	Afrontamiento compasivo en cuatro pasos (meditación y desarrollo)	20		
TC	Práctica del gesto compasivo (breve)	5					

Sesión	Objetivos	Contenidos	Actividades	T'	Tareas
Sesión 5. Des- aprender la violencia	Desarrollar la conciencia corporal a través de la práctica del escáner Representar con el propio cuerpo una situación de violencia Detectar, representar y dialogar sobre i) la parte visible de la violencia en la situación, ii) la parte invisible de la violencia en la situación y iii) el papel de cada uno en la situación de violencia. Visualizar, proyectar y moldear las figuras para una transformación de la situación representada. Conocer y diferenciar los conceptos noviolencia y no-violencia Conocer y relacionar los conceptos <i>ahimsa</i> y <i>satyagraha</i> Analizar acciones reales y de ficción de noviolencia y sus componentes Introducir el matiz compasivo en la práctica del escáner corporal	Práctica del escáner corporal Práctica de Teatro Imagen Introducción y explicación de conceptos: Noviolencia No-violencia <i>Ahimsa</i> <i>Satyagraha</i> Análisis de los componentes de la noviolencia en: 1) un fragmento de la serie Merlí; 2) dos testimonios reales de dos chicas de su edad: Barathi Kumari y Claudette Colvin Práctica de escáner corporal con matiz compasivo	TC Práctica del escáner corporal	5	Ante una situación de violencia: -Ver la violencia visible -Ver la violencia invisible -Ver mi papel en esas violencias - Ver cómo he actuado (¿no violencia o noviolencia? <i>¿modo hacer o modo ser? ¿yo auténtico o personaje?</i>
			<i>Repaso de contenido previo y tareas</i>	5	
			D Teatro Imagen: acción y modelado	10	
			RyD Introducción a la noviolencia No violencia – noviolencia <i>Ahimsa</i> y <i>Satyagraha</i> Análisis a través de una acción de la serie Merlí.	15	
			A Ejemplos reales de acciones de noviolencia de chicas de su edad	10	
TC Práctica del escáner corporal breve con matiz compasivo	5				
Sesión 6. Aprender la compasión	Utilizar las visualizaciones breves para aquietar y centrar la mente Reflexionar sobre el carácter innato o adquirido de los actos altruistas Conocer y diferenciar conceptos: compasión y bondad amorosa; compasión y empatía; compasión superficial y compasión efectiva. Experimentar las sensaciones en el envío de afecto a personas cercanas, desconocidas o con las que nos resultan “difíciles”. Reflexionar sobre la impermanencia y el perdón a través de una narración.	Práctica atencional Visualización de experimentos de altruismo en la infancia Conceptos de compasión, empatía y bondad amorosa Diferenciación entre compasión superficial y compasión efectiva Práctica de enviar afecto a amigos, desconocidos y personas difíciles Relato sobre el perdón y la impermanencia	TC Busco el espacio del presente	5	Envío de buenos deseos durante el día (a la persona de al lado del autobús, a un compañero/a del instituto conocido o no, a alguien que me cruzo por la calle...) a través de frases compasivas (“que seas feliz”, “que tengas salud”, etc.)
			<i>Repaso de contenido previo y tareas</i>	5	
			D Video: experimentos altruismo	5	
			RyD ¿En innato el deseo de ayudar? Introducción a la compasión y la bondad amorosa Diferencia entre empatía y compasión / Compasión sabia y “compasión idiota” Categorización de las personas y hábitos de relación (apego, indiferencia, aversión)	20	
			A Meditación de la silla	10	
TC Historia de Devadatta	5				

Sesión	Objetivos	Contenidos		Actividades	T'	Tareas
Fase III: convergencia de mindfulness y compasión (I) – Interdependencia y (II) felicidad y sentido de vida						
Sesión 7.	Reorientar la atención con prácticas de foco atención más amplio.	Práctica de foco atencional con anclaje en los sonidos y amplitud gradual.	TC	Cinco sentidos en este momento	5	Saboreo de una actividad rutinaria placentera + lista de todos los elementos necesarios para haber podido realizarla. Ante una situación en la que no entiendas cómo actúa otra persona, reflexiona sobre la fórmula aprendida: ¿puedes actuar desde la compasión sabia?
No somos, intersomos	Experimentar la interconexión a través del juego dramático Conocer y reflexionar sobre los conceptos de interconexión e interdependencia. Debatir sobre la ausencia de elementos aislados y sobre las causas y consecuencias. Aplicar esto a la potenciación del saboreo de actividades rutinarias. Conocer la fórmula del momento tal-como-es y sus componentes. Cultivar la noción de la interdependencia a través de una meditación generativa. Experimentar la conexión con los demás y el mundo.	Juego dramático de interconexión. Conceptos de interconexión e interdependencia. Fórmula y componentes del momento tal-como-es. Meditación generativa de la interdependencia. Práctica de conexión con los demás y el mundo.		<i>Repaso de contenido previo y tareas</i>	5	
			D	Juego: la mano melódica	10	
			RyD	Introducción a la interconexión y la interdependencia Causas y consecuencias Fórmula del momento tal-como-es: genética + fisiología + contexto + historia de aprendizaje	15	
			A	Meditación de la interdependencia	10	
			TC	Tercer minuto de la práctica de los 3'	5	
Sesión 8.	Practicar el anclaje en la respiración.	Práctica atencional.	TC	Práctica de la respiración (breve)	5	Audios de todas las prácticas formales Prácticas informales: Desmecanización de actividad rutinaria, pausa consciente, envío de buenos deseos, atención a las etiquetas, detección de violencia visible e invisible, etc.
Hoy es siempre todavía	Indagar en la concepción de felicidad reflejada en las RRSS. Reflexionar sobre el modelo de felicidad occidental y el de las tradiciones contemplativas. Extraer conclusiones críticas sobre modelos actuales de consumo y su relación con la "búsqueda de la felicidad". Escribir una reflexión general del curso (narrativas personales) Escuchar la parábola y conectarla con la noción de felicidad intrínseca.	Experimento de búsqueda de contenidos bajo el tema "felicidad" en la red social Instagram. Exposición, comparación y reflexión sobre el modelo oriental y el modelo occidental de felicidad. Expresión escrita de reflexiones sobre el curso. Parábola de la aguja para trabajar la paradoja de la búsqueda de la felicidad "fuera".		<i>Repaso de contenido previo y tareas</i>	5	
			D	Experimento de Instagram: #Happiness	10	
			RyD	¿Qué entendemos por "felicidad"? Modelo de felicidad oriental vs modelo de felicidad occidental Visualización del corto "Happiness"	15	
			A	Reflexión personal por escrito	10	
			TC	Parábola de la aguja	5	

Nota. TC: transición consciente. D: detección. R&D: reflexión y diálogo. A: acción.

6.4.2. *Grupo control*

La condición de control realizó un programa de relajación y gestión del tiempo. Dentro del bloque de relajación se estudiaron y practicaron dos técnicas principales: las visualizaciones y la relajación muscular progresiva, a partir de adaptaciones de la propuesta de Jacobson (Schwarz y Schwartz, 2017). Asimismo, se añadió un apartado de “técnicas exprés” que puede ayudar a relajarse en momentos concretos de la jornada. Finalmente, las dos últimas sesiones se destinan a la gestión del tiempo, buscando, en primer lugar, detectar aquellos elementos que nos hacen ser menos eficaces en la gestión del tiempo y, en segundo lugar, conocer los pasos para poder elaborar planes de acción concretos relativos a metas delimitadas.

La decisión de introducir dos sesiones de estrategias de gestión del tiempo se debe al intento de buscar, dentro de las exigencias del ECA, que todo el alumnado sacase el máximo beneficio de su participación en el estudio. Es por ello que, dado que la gestión del tiempo constituye una de las principales herramientas en las estrategias de estudio, que funciona, además, como predictor eficaz de los resultados académicos en la etapa de Educación Secundaria (Pérez-González, García-Ros, y Talaya González, 2003) y no puede ocasionar solapamiento con las variables del estudio, se decidió introducir como elemento complementario en la condición de control.

En la tabla 23 aparece el detalle de cada sesión.

Tabla 23

Estructura y contenido del programa control “Aprender a relajarse y a gestionar el tiempo”

Sesión	Contenido	Prácticas
Sesión 1. <i>¿Necesito relajarme?</i>	Introducción del curso	Juego: ¿necesito relajarme?
	Conceptualización de la relajación Utilidad de las técnicas de relajación y contextos de aplicación	Debate: ¿en qué situaciones me gustaría poder relajarme? Visualización “La Playa”
Sesión 2. <i>Entreno mi imaginación</i>	Introducción al concepto de visualización	Exposición teórica: concepto, funcionamiento, y utilización histórica de las visualizaciones
	Cómo se utilizan las visualizaciones en relajación	Juego de imaginación: “trae a tu mente...” (los cinco sentidos)
	Entrenamiento de la imaginación a través de los sentidos	
Sesión 3. <i>Practico las visualizaciones</i>	Ámbitos de aplicación de las visualizaciones	Exposición teórica: ámbitos de aplicación y utilidad de las visualizaciones
	Utilidad de las visualizaciones	Prácticas: “La Naranja”, “El Globo” y “La Nube”
Sesión 4. <i>Relajo mi cuerpo I</i>	Introducción a la Relajación Muscular Progresiva, RMP.	Juego: hacemos muñecas
	Partes del cuerpo en las que acumulamos tensión habitualmente	Exposición teórica: RMP de Jacobson, conceptos de tensión y distensión.
	Práctica de diferentes grupos musculares	Acumulación de tensión en el cuerpo, partes habituales
		RMP (adaptación): mano y antebrazo, músculos de la cara, músculos del cuello y práctica salteada.
Sesión 5. <i>Relajo mi cuerpo II</i>	Práctica de nuevos grupos musculares	RMP (adaptación): brazos, piernas, espalda, tórax, estómago, muslos y nalgas, espalda y tórax
	Repaso de visualizaciones	Visualización “La Isla”
	Comparación entre los efectos en cada uno/a de ambas prácticas	Debate: ¿qué tipo de práctica se adapta más a mí?
Sesión 6. <i>SOS: relajación exprés</i>	Situaciones que nos hacen sentirnos tensos	Juego: dramatizar situaciones en las que me he sentido tenso en la semana
	Técnicas rápidas que aplicar en esos momentos	Técnicas SOS: “El cuadrado”, “4-7-8”, “El Bostezo”, “Auto-masaje de cuello”
		Trabajo individual: listado de situaciones cotidianas en la que aplicar

	Utilidad y funcionamiento de las diferentes técnicas	algunas de estas técnicas (y compartir en grupo).
Sesión 7.	Introducción a la problemática del estrés académico	Práctica de repaso: SOS (a elegir por el grupo)
<i>Los ladrones del tiempo</i>	Principales obstáculos en la gestión del tiempo: distracción, procrastinación y falta de motivación	Juego: ¿soy un procrastinador experto?
	Elaboración individual de detección y mejora en la gestión del tiempo	Trabajo individual: detectar un aspecto de la organización temporal a mejorar, elegir una estrategia, conectar con una motivación.
Sesión 8.	Establecimiento de metas alcanzables	Juego: dramatización “¿qué meta quiero conseguir?”
<i>Controlo mi tiempo... de forma relajada</i>	Exposición teórica: 7 pasos para la elaboración de un plan de acción (establecer motivación, lista de “to do’s”, división de tareas, priorización, evaluación durante el proceso, detectar espacios temporales de acción, elaborar horario, premiarse)	Exposición teórica: 7 pasos en la elaboración de mi plan de acción
	Realización de un plan de acción individual	Trabajo individual: elección de una meta concreta y elaboración del plan de acción para su consecución. Diálogo grupal: qué nos ha gustado más del curso, qué menos. Ideas generales.

6.5. Procedimiento

El acceso a los centros participantes se realizó a través de las vías previamente indicadas, concretamente mediante la entrega de dossieres informativos en congresos relacionados con la temática del estudio, así como en cursos de formación de profesorado de la etapa y, en menor medida, en redes sociales. De los centros que cumplieron los requisitos de inclusión (impartir enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Aragón, pudiendo ser de titularidad pública o privada) y pudieron facilitar las condiciones necesarias para la realización del estudio controlado aleatorizado (ofrecer clases del mismo nivel en horario paralelo que nosotros aleatorizaríamos a dos condiciones y contar con profesorado que pudiera ceder ocho sesiones consecutivas en horario curricular), aquellos centros cuyo Equipo Directivo autorizó la realización fueron los

que participaron en el estudio. Posteriormente, los y las participantes finales fueron aquellos que contaron con la autorización (firma del consentimiento informado) de su padre, madre o tutor legal, así como con su propio consentimiento para participar en el estudio.

Una vez tuvimos la muestra conformada, en cada uno de los centros se tomaron las medidas previas al tratamiento. La asignación aleatoria de participantes y condiciones se realizó de forma posterior a la medida de la línea base, y fue ejecutada por un miembro del equipo ajeno al estudio. La secuencia aleatoria fue generada de manera telemática a través del software informático Epidat, en su versión 4.2. Los participantes fueron, mediante este procedimiento, asignados a una de las dos condiciones: la condición experimental realizaría el programa “Desaprendiendo”, consistente en un entrenamiento en mindfulness y compasión, mientras que la condición de control realizaría el Programa de Relajación y Gestión del Tiempo, ambos diseñados *ad hoc* como parte de la presente tesis doctoral.

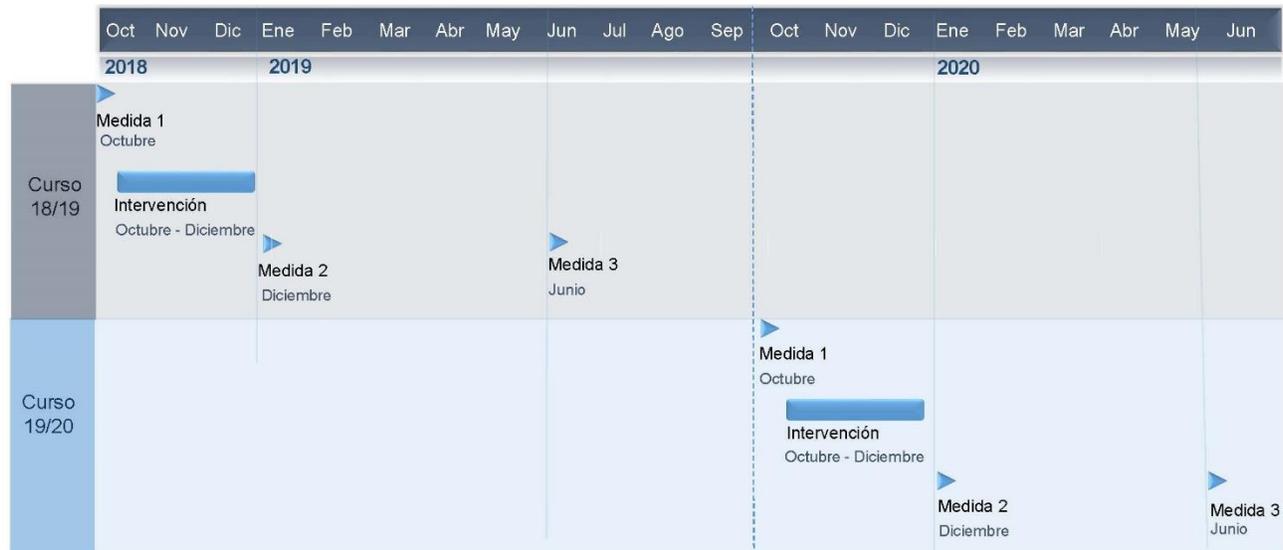
Una vez comenzado el programa, este se desarrolló de forma paralela con las clases aleatorizadas en ambas condiciones, en cada uno de los tres centros. Una vez finalizado, se recogió la medida posterior, proceso que se repetiría seis meses tras la finalización del mismo.

El profesorado de los alumnos y las alumnas participantes, tanto en la condición experimental como control, recibió indicación explícita de no realizar formación en mindfulness ni compasión con los y las participantes hasta una vez finalizado el estudio, con el paso de la medida de seguimiento.

El trabajo empírico se desarrolló a lo largo de dos cursos académicos 2018-2019 y 2019-2020 (figura 35).

Figura 35

Temporalización del trabajo empírico



6.6. Variables e instrumentos de medida

6.6.1. Medida de Mindfulness para la Infancia y la Adolescencia, CAMM

La medida de mindfulness para la infancia y la adolescencia, CAMM, fue desarrollada por Greco y sus colaboradores en el año 2005 (Greco et al., 2005), tomando como referencia el Inventario de Habilidades de Mindfulness de Kentucky, KIMS (Baer, Smith, y Allen, 2004), concretamente, tres de las cuatro dimensiones que incluye el KIMS son las que constituyen el CAMM: observar, aceptar y actuar conscientemente.

La escala está compuesta por diez ítems que se responden a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, siendo 0 “Nunca es cierto”, 1 “Raramente es cierto”, 2 “Algunas veces es cierto”, 3 “A menudo es cierto” y 4 “Siempre es cierto”. Esta escala está destinada a población de entre nueve y dieciocho años (Greco, Baer, y Smith, 2011). Muestra una consistencia interna adecuada, con un coeficiente alfa de $\alpha = 0,77$. Asimismo, los autores encontraron una correlación positiva de las puntuaciones obtenidas en el CAMM con

calidad de vida, competencia académica y habilidades sociales, y negativa con quejas somáticas, síntomas internalizantes y problemas de comportamiento externalizantes.

El cuestionario se evalúa de manera que, a mayor puntuación total en la suma de los diez ítems, menores son los niveles de mindfulness.

La escala ha sido recientemente revisada con una muestra de 2113 niños y adolescentes españoles y chilenos (de los cuales 629 eran adolescentes españoles), proponiendo una nueva versión de 7 ítems, en lugar de los 10 de la escala original (García-Rubio et al., 2019) con la que se trabajó en el presente estudio, al no contar con estos resultados en el momento de elaboración del cuaderno de recogida de datos.

6.6.2. *Escala de autocompasión, SCS*

La escala de autocompasión, SCS consta de nueve ítems basados en el instrumento elaborado por Neff (2003a). El instrumento se divide tres subescalas: amabilidad hacia uno/a mismo/a, humanidad compartida y mindfulness. Todos se evalúan de forma directa en una escala tipo Likert, en la cual el valor 1 se corresponde con “casi nunca” y el valor 5 con “casi siempre”. La escala se evalúa de manera directa tanto en su total como en sus subescalas, de manera que mayores puntuaciones indican mayores niveles de autocompasión.

La escala ha sido validada al castellano tanto en su versión larga como en su versión corta (García-Campayo et al., 2014). En la presente tesis doctoral, se optó por la versión abreviada en aras de una menor cantidad de información a cumplimentar por el participante adolescente.

6.6.3. *Escala de actitudes ante la agresión social, EAAS*

La escala de actitudes socioconstruidas ante la agresión social, EAAS, está compuesta por tres subescalas que miden la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión social, respectivamente (Villa, 2005). La agresión es “una forma de comportamiento en la que uno expresa sus sentimientos o emociones de una forma negativa que perjudica, hiera o lesiona a uno mismo o a otros” (Singh, Soamya y Ramnath, 2016, p. 483).

El EAAS es un instrumento diseñado para analizar las actitudes ante la violencia y el acoso entre iguales de los adolescentes, con unas adecuadas características psicométricas de consistencia interna y fiabilidad (Alpha de Cronbach = .8933). Ante la inexistencia de instrumentos validados que midan específicamente noviolencia, el instrumento ha sido elegido debido a su triple dimensionalidad cognitiva, afectiva y comportamental, que permite ir más allá de la medida instrumental de las acciones de *bullying*. La sub-escala cognitiva recoge “las percepciones del alumnado acerca del recurso a la violencia, tanto física como verbal y psico-social, contra sus compañeros y en general” (Villa, 2005, p.66). Este elemento conecta con la idea de noviolencia en tanto en cuanto la propia percepción sobre el uso legítimo de la violencia es objeto relevante de análisis. La segunda sub-escala trabaja en la esfera afectiva, a través de la cual “se analiza mediante cuestiones relativas al grado de identificación o rechazo de las víctimas de acoso y agresión entre iguales” (Villa, 2005, p.66). Este elemento conecta, además, con el desarrollo de la compasión. Finalmente, la sub-escala comportamental tiene como objeto explorar “las disposiciones conductuales y experiencias previas de abuso” (Villa, 2005, p.67). Este instrumento consta de un total de cuarenta y ocho ítems que se puntúan en una escala tipo Likert de cinco puntos en la cual el valor 1 se corresponde con “muy en desacuerdo” y el valor 5 se corresponde con “muy de acuerdo”.

6.6.4. *Modificaciones derivadas de la crisis del Covid-19*

La medida de seguimiento del curso 2019-2020, prevista para ser pasada en el mes de junio de 2020, se vio afectada por las circunstancias sobrevenidas de cierre de la enseñanza presencial derivadas de la crisis del Covid-19. Valorando el posible cierre definitivo y adelantamiento de la finalización del curso académico, se decidió: 1) adelantar el paso de la tercera medida a mediados del mes de abril; 2) realizar la adaptación del Cuaderno de Recogida de Datos a formato digital, a través de la plataforma SurveyMonkey.

6.7. Aspectos éticos

6.7.1. *En relación al estudio controlado aleatorizado*

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA), con el número de registro PI18/299. Se dictó un informe favorable considerando que “el proyecto se plantea siguiendo los requisitos de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica y los principios éticos aplicables”, así como que “el Tutor/Director garantiza la confidencialidad de la información, la correcta obtención del consentimiento informado, el adecuado tratamiento de los datos en cumplimiento de la legislación vigente y la correcta utilización de los recursos materiales necesarios para su realización” (Acta nº 19/12018 por la que se evalúa la propuesta del Trabajo Académico “Programa de Mindfulness para Prevenir la Violencia Escolar”).

Asimismo, el estudio cumplió con los aspectos éticos indispensables para la investigación con seres humanos, teniendo en cuenta la Declaración de Helsinki, así como sus actualizaciones, según las cuales se ha cumplido con el requerimiento de consentimiento informado, se ha respetado el derecho a la información por parte de los y las participantes, y se ha garantizado la confidencialidad, gratuidad, no discriminación y libertad para abandonar el estudio en cualquier momento en el que se desee.

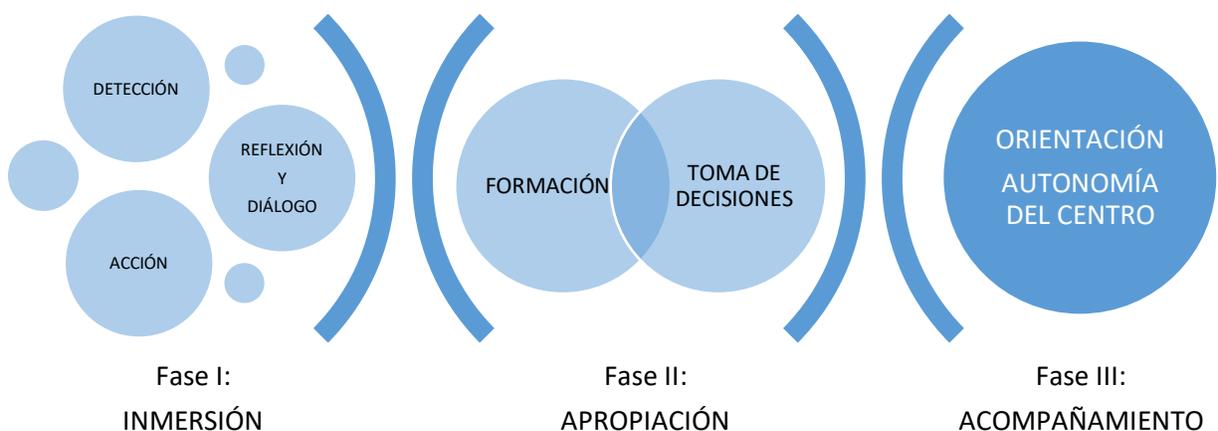
6.7.2. En relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje

A pesar de la aparente incompatibilidad entre la realización de un estudio controlado aleatorizado y la atención cualitativa a la identidad y necesidades de cada centro, se ha realizado el intento de contextualizar los objetivos concretos del estudio, cuyo producto final sería la presente tesis doctoral, en el marco de una intervención más amplia que asegurase la utilidad para cada centro a nivel particular.

De este modo, y dado que en última instancia “Desaprendiendo” busca ser una experiencia de construcción conjunta de conocimiento que permita a los centros en los que tiene lugar comenzar o continuar su camino hacia una comunidad educativa más atenta y compasiva; pudiendo esta ser la base sobre la cual se desarrolle la *noviolencia*, se enmarcó el ECA en un proceso más flexible y personalizado. Es así como “Desaprendiendo” se desarrolla en tres fases de trabajo: inmersión, apropiación y orientación, las cuales aumentan progresivamente en duración y grado de protagonismo de los nativos del centro en cuanto actores de su propio proceso (figura 36).

Figura 36

Enmarcación del ECA en un proceso personalizado que asegure la utilidad a nivel de centro



La fase de inmersión consiste en la entrada de los agentes externos en el centro y el arranque del trabajo de campo. Se concreta en la realización del estudio controlado aleatorizado. Esta etapa se desarrolla al comienzo del curso escolar, tras la Fase 0 - Negociación, incluyendo los meses de octubre, noviembre y diciembre y coincidiendo su finalización con el comienzo de las vacaciones de Navidad (en el curso académico 2018-2019, y en el curso académico 2019-2020).

Esta etapa, además de incluir el desarrollo del programa experimental y control, permite que los agentes externos (investigadoras) comiencen a formar parte de las rutinas del centro escolar y su presencia se normalice en la cotidianidad del espacio educativo.

La segunda fase ha sido denominada “apropiación”. El concepto “apropiación” se dio a conocer a través de los proyectos de cooperación al desarrollo, siendo uno de los cinco principios de la Declaración de París (2005). Se basa en la idea de que una acción concreta realizada por un agente externo tiene un impacto que, aunque puede ser positivo, es limitado. Sin embargo, si los nativos se “apropian” del proyecto, es decir, protagonizan la toma de decisiones respecto al mismo, las posibilidades de continuidad de este son mucho mayores. Extrapolando este principio al contexto que nos ocupa, la etapa de “apropiación” implica que el profesorado del centro participe de la toma de decisiones respecto al significado que mindfulness y compasión va a tener en su realidad concreta.

Por ello, durante de enero a junio las investigadoras, ya inmersas en la realidad del centro y conocedoras de sus características concretas tras los tres meses iniciales de trabajo con el alumnado, ofrecen formación al profesorado. Esta formación es de carácter voluntario, flexible y diferente en cada centro, pues es el profesorado el que decide cómo quiere llevar mindfulness y compasión a la práctica y, por tanto, el trabajo colectivo investigadoras-profesorado se adapta a esos intereses concretos.

Esta fase presencia un cambio progresivo en la balanza en cuanto al protagonismo de las investigadoras y de los nativos del centro, pues puede arrancar con mayor peso de la formación formal, pero finaliza con una iniciativa concreta elaborada por el propio profesorado y que se pondrá en marcha el curso siguiente. Este “proyecto” no es acotado de antemano y puede variar en función de la implicación, las necesidades, etc. Se ofrece la formación en ambos programas (mindfulness y relajación) para que el profesorado pueda, si lo considera, ofrecer la formación de la condición paralela a cada uno de los grupos, una vez recogida la tercera medida del ECA.

Durante esta etapa los grupos de alumnos y alumnas que han participado en los grupos experimental y control de la Fase I – Inmersión, no reciben ningún tipo de práctica por parte del profesorado para evitar contaminar los resultados del cuestionario de seguimiento que se realiza en junio.

Finalmente, la fase de acompañamiento tiene lugar durante el siguiente curso escolar, en el cual, el profesorado continúa su andadura de forma autónoma, pero contando con la opción de seguimiento externo y la orientación por parte del Grupo de Investigación en caso de que así se requiera. Aquí, las investigadoras, en cuanto agentes externos, se han “desprendido” del proyecto, pues los nativos lo han hecho suyo y están comenzando a desarrollarlo. Una vez finaliza este curso escolar, el centro educativo es completamente autónomo en su funcionamiento respecto al programa y puede promover con mayor facilidad una introducción croscurricular de la práctica (Ergas y Hadar, 2019).

6.8. Análisis estadístico

En primer lugar, se realizó una inspección visual de los datos descriptivos de ambas condiciones en el momento previo a la intervención (medida basal), para valorar la distribución equilibrada tanto de los datos sociodemográficos como de resto de variables,

utilizando en las variables continuas la media y la desviación estándar y en las categóricas el porcentaje.

Tras ello, se realizó la prueba T de Student para muestras relacionadas sobre la variable principal EAAS y las secundarias CAMM y SCS en sus diferentes subescalas, para realizar las comparaciones intragrupo en las condiciones experimental (“mindfulness”) y control (“relajación”). Asimismo, se calcularon ANCOVAS de medidas repetidas controlando la medida basal, con modelos crudos, y con modelos ajustados por edad y género, para estudiar las diferencias entre los grupos en los tres momentos de evaluación (T1, medida basal; T2, medida post-intervención; T3, medida de seguimiento a seis meses), para la variable principal y las secundarias.

Para este análisis, la variable independiente fue la condición (grupo de intervención), y las variables dependientes: actitudes hacia la agresión social (EAAS, en su dimensión cognitiva, afectiva y comportamental), autocompasión (SCS, con sus subescalas de amabilidad hacia uno mismo, humanidad compartida y mindfulness) y mindfulness (CAMM). Las covariables fueron edad y género.

Las medidas de tamaño del efecto se calcularon con eta cuadrado parcial (η_p^2)- Según Pierce et al. (2004), "el eta-cuadrado parcial de un factor experimental se define como la proporción de la variación total atribuible al factor, parcializando (excluyendo) otros factores de la variación total sin errores" (p. 918). Consideramos los efectos pequeños cuando $\eta^2 \leq 0,01$, medianos cuando $\eta^2 = 0,06$ y grandes cuando $\eta^2 \geq 0,14$. Para todas las pruebas se estableció un nivel alfa de 0,05. Se utilizó el paquete de análisis estadístico SPSS-25 (*IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*).

CAPÍTULO 7: RESULTADOS

7.1. Flujo de participantes

Todas las sesiones de ambas condiciones fueron realizadas de forma integrada en el horario curricular, lo que favoreció la permanencia del alumnado a lo largo del estudio. No se ofreció ningún incentivo a los y las participantes por su participación en el estudio ni su asistencia tanto a las sesiones del programa como a los momentos de evaluación (T1, T2, T3). La fase de negociación y organización con los centros finalizó con la disponibilidad de ocho clases, que comprendían un total de 182 estudiantes. De esta cifra, nueve no entregaron el consentimiento informado, ocho no pudieron participar por incompatibilidad de horarios (coincidiendo las sesiones con el programa “Compañeros Ayudantes”) y un alumno cambió de centro escolar antes de entregar el consentimiento informado. La muestra final contó, en vista de lo anterior, con 164 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Estos fueron aleatorizados de modo que N=81 estudiantes se asignaron a la condición experimental y N=83 a la condición de control activo.

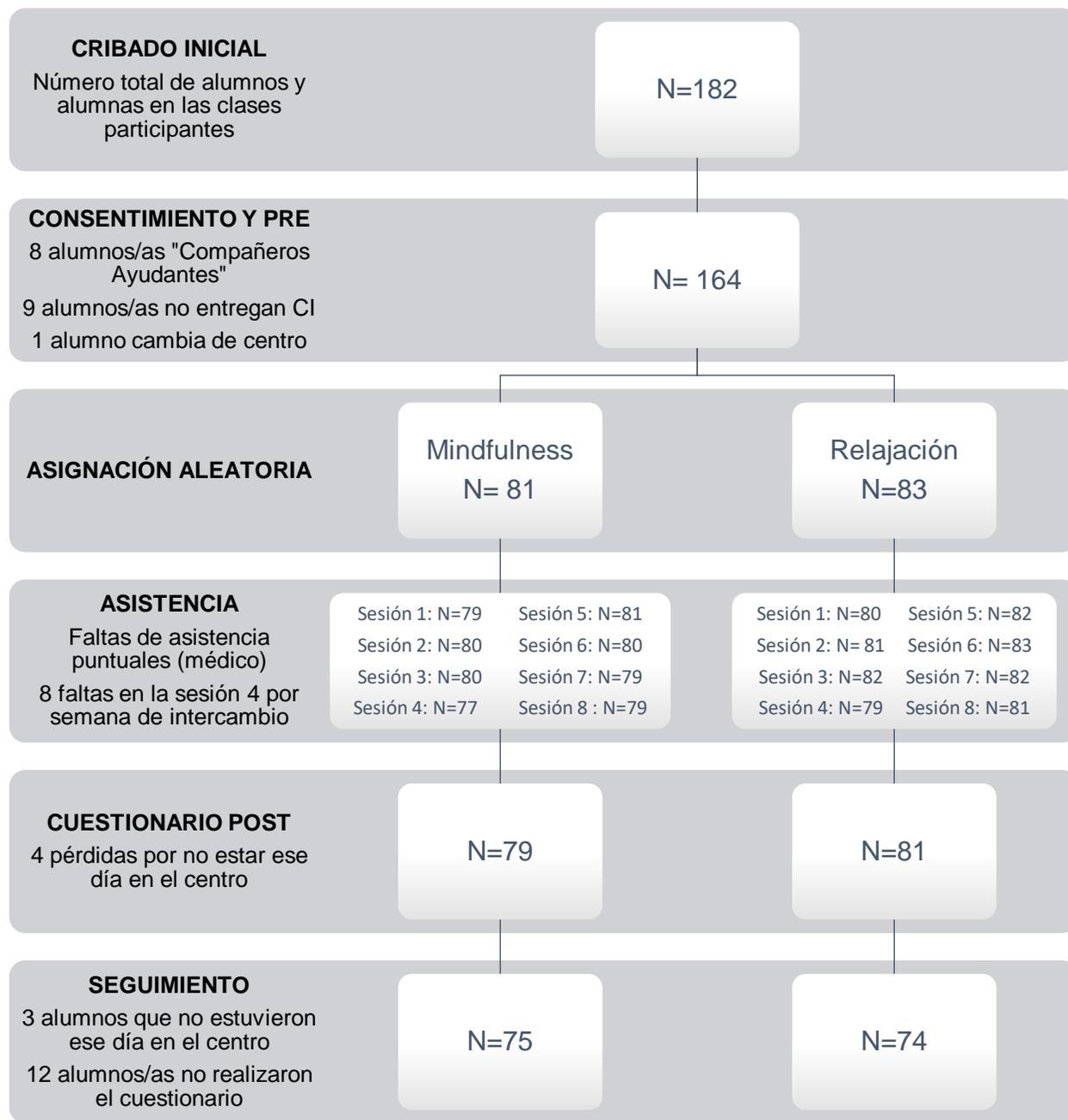
Un aspecto destacable, derivado de la naturaleza del contexto y la integración del estudio en el horario curricular, fue el alto porcentaje de permanencia a lo largo del estudio, tanto en relación a las sesiones, como a los momentos de evaluación (figura 37).

De este modo, podemos ver cómo el 100% de la muestra (N=164) completó la medida basal, el 97,56% completó la medida posterior a la intervención (4 alumnos no fueron al centro el día en que se pasó la medida postratamiento) y un 90,85% completó la medida de seguimiento seis meses tras la finalización de la intervención (3 alumnos experimentales no estuvieron en el centro el día de recoger la medida, y 12 alumnos no rellenaron el cuestionario online).

Del mismo modo, un 83,5% de los y las participantes asistió a las ocho sesiones del programa, el 12,8% faltó únicamente a una de las sesiones, y el 3,6% faltó a dos de ellas.

Figura 37

Flujo de los participantes en el estudio (pre, post y seguimiento)



7.2. Características sociodemográficas

Todos los participantes cursaban Educación Secundaria Obligatoria. Concretamente, un 48,8% de la muestra (80 alumnos y alumnas) cursaba 2º curso de ESO, un 21,9% de la muestra (36 alumnos y alumnas) cursaba 3º de ESO, y un 29,3% de la muestra (48 alumnos y alumnas) cursaba 4º de ESO.

El 51,2% (84 alumnos) se identificaba con el género masculino, mientras que el 48,8% (80 alumnas) se identificaba con el género femenino. Ninguno de los participantes indicó no identificarse con ninguno de los anteriores.

Finalmente, la edad media de los y las participantes era de 13,86 años. Concretamente, la muestra estuvo compuesta por un 9,7% de alumnado de 12 años (7 chicos y 9 chicas), un 35,4% de 13 años (31 chicos y 27 chicas), un 29,9% de alumnado de 14 años (22 chicos y 27 chicas), un 17,1% de alumnado de 15 años (16 chicos y 12 chicas) y un 7,9% de alumnado de 16 años (8 chicos y 5 chicas).

Tabla 24

Características sociodemográficas basales de los participantes de la muestra total y en función de las condiciones experimentales

	TOTAL (N=164)	MINDFULNESS (N=81)	RELAJACIÓN (N=83)
Género, n (%)			
Femenino	80 (48,8%)	44 (54,3%)	36 (43,4%)
Masculino	84 (51,2%)	37 (45,7%)	47 (56,6%)
Otro	0 (0%)	0 (%)	0 (%)
Edad, n (%)			
12	16 (9,7%)	7 (8,6%)	9 (10,8%)
13	58 (35,4%)	31 (38,3%)	27 (32,5%)
14	49 (29,9%)	23 (28,4%)	26 (31,3%)
15	28 (17,1%)	13 (16,1%)	15 (18,1%)
16	13 (7,9%)	7 (8,6%)	6 (7,3%)
Curso, n (%)			
2º	80 (48,8%)	40 (49,4%)	40 (48,2%)
3º	36 (21,9%)	17 (21,0%)	19 (22,9%)
4º	48 (29,3%)	24 (29,6%)	24 (28,9%)
Centro, n (%)			
Público	128 (78,1%)	64 (79,0%)	64 (77,1%)
Privado	36 (21,9%)	17 (21,0%)	19 (22,9%)

7.3. Eficacia intragrupo

En el presente apartado se expondrá gráficamente y desarrollará la evolución de los resultados de las diferentes condiciones, siendo “Mindfulness” la condición experimental y “Relajación” la condición de control activo, atendiendo a los distintos tiempos de evaluación de manera intragrupal: medida basal, medida inmediatamente posterior a la intervención y medida de seguimiento seis meses tras la finalización del programa. En la tabla 25 podemos encontrar los estadísticos descriptivos de cada una de estas condiciones.

Tabla 25

Estadísticos descriptivos crudos para el resultado principal y los resultados secundarios

Resultados/Momento de evaluación	N	Mindfulness M (DT)	n	Relajación M (DT)
Resultado principal				
EAAS				
EAAS cognitivo				
Baseline	81	31,56 (7,56)	83	32,73 (7,83)
Post-intervención	79	32,10 (8,70)	81	33,78 (7,76)
Seguimiento	70	31,17 (8,57)	73	34,36 (8,71)
EAAS afectivo				
Baseline	81	30,22 (5,38)	83	29,79 (5,24)
Post-intervención	79	29,76 (5,76)	81	28,96 (5,33)
Seguimiento	73	29,94 (5,54)	70	28,97 (5,31)
EAAS comportamental				
Baseline	81	54,47 (14,10)	83	56,11 (12,87)
Post-intervención	79	54,97 (18,14)	81	57,90 (14,25)
Seguimiento	72	52,44 (16,06)	69	57,32 (14,52)
Resultados secundarios				
CAMM				
Baseline	81	14,25 (6,15)	83	13,90 (6,78)
Post-intervención	79	14,44 (5,87)	79	15,30 (6,55)
Seguimiento	72	19,99 (6,93)	72	18,92 (9,25)
SCS Total				
Baseline	81	2,91 (,95)	83	2,84 (,85)
Post-intervención	79	3,24 (,89)	81	2,84 (,87)
Seguimiento	74	3,25 (,91)	73	2,88 (,93)
SCS Amabilidad				
Baseline	81	2,80 (1,10)	83	2,62 (,98)
Post-intervención	81	3,38 (1,05)	81	2,76 (1,10)
Seguimiento	74	3,23 (1,10)	73	2,84 (1,05)
SCS Humanidad Compartida				
Baseline	81	2,93 (1,19)	83	2,94 (1,12)
Post-intervención	79	3,17 (1,07)	81	2,88 (1,05)
Seguimiento	74	3,25 (1,09)	73	2,79 (1,16)
SCS Mindfulness				
Baseline	81	2,99 (,99)	83	2,94 (,91)
Post-intervención	79	3,18 (,96)	81	2,88 (,96)
Seguimiento	74	3,28 (,96)	73	3,00 (1,01)

Nota. N: tamaño de la muestra. M(DT): Media (desviación típica)

Como se comentará en mayor detalle en los próximos apartados, se observan tendencias de evolución similares en las medidas de EAAS y CAMM en los diferentes momentos temporales y condiciones. Sin embargo, se aprecian mejoras en las puntuaciones medias de los niveles de autocompasión total, así como en todas sus subescalas en los diferentes puntos de medida en la condición experimental, siendo esta tendencia mucho más reducida en el caso de la condición de control. A continuación, atenderemos a la evolución de cada variable en cada una de las condiciones de manera separada.

7.3.1. Resultados intragrupo para la condición experimental

En la tabla 26 podemos encontrar los principales cambios hallados en las distintas variables en los tres puntos de medida dentro del grupo experimental. Como observamos, no encontramos resultados estadísticamente significativos en las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental de la variable EAAS.

Tabla 26

Evolución intragrupo de la condición experimental para los resultados primarios y secundarios

	<i>Pre-post</i>			<i>Pre-seguimiento</i>		
	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Resultado primario						
EAAS Cognitivo	79	-,936	,352	70	-,440	,661
EAAS Afectivo	79	,894	,374	73	,907	,368
EAAS Comportamental	79	-,310	,757	72	,988	,326
Resultados secundarios						
CAMM	79	-,244	,808	72	-7,09	,000
SCS Total	79	-3,366	,001	74	-3,534	,001
SCS Amabilidad	79	-5,079	,000	74	-3,726	,000
SCS Humanidad Compartida	79	-1,743	,085	74	-2,573	,012
SCS Mindfulness	79	-1,762	,082	74	-2,636	,010

Nota. N: tamaño de la muestra. T: estadístico T de Student. Sig: significación.

La variable CAMM muestra reducciones de los niveles de mindfulness estadísticamente significativas en la comparación pre-seguimiento, no siendo así en la medida posterior a la intervención. Por su parte, la variable SCS muestra mejoras estadísticamente significativas pre-post en el total y en la subescala de amabilidad hacia uno mismo, alcanzando todas las subescalas significancia en la comparación basal-seguimiento.

7.3.2. Resultados intragrupo para la condición control

La tabla 27 muestra la evolución de las distintas variables dentro del grupo control. Como se observa, el grupo control no presenta diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones de la variable EAAS en la medida post-intervención, sin embargo, puede observarse un empeoramiento estadísticamente significativo en la variable cognitiva en la comparación pre-seguimiento. La dimensión afectiva muestra una tendencia de aumento, sin llegar a alcanzar significancia en la medida de seguimiento ($p=,054$).

Tabla 27

Evolución intragrupo de la condición de control para los resultados primarios y secundarios

	<i>Pre-post</i>			<i>Pre-seguimiento</i>		
	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Resultado primario						
EAAS Cognitivo	81	-1,307	,195	73	-2,230	,029
EAAS Afectivo	81	1,809	,074	70	1,961	,054
EAAS Comportamental	81	-1,460	,148	69	1,258	,213
Resultados secundarios						
CAMM	79	-2,390	,019	72	-5,571	,000
SCS Total	81	-,372	,711	73	-1,139	,258
SCS Amabilidad	81	-1,614	,110	73	-2,46	,016
SCS Humanidad Compartida	81	,297	,767	73	,705	,483
SCS Mindfulness	81	,470	,640	73	-1,087	,281

Nota. N: tamaño de la muestra. T: estadístico T de Student. Sig: significación.

Si atendemos a los resultados secundarios, podemos observar cómo en la medida posterior a la intervención, así como en la medida de seguimiento, el grupo muestra reducciones estadísticamente significativas en los niveles de mindfulness. El resto de variables no muestra resultados estadísticamente significativos, a excepción de la subescala de amabilidad hacia uno mismo, que sí presenta mejoras en la comparación entre la medida basal y el seguimiento a seis meses ($p=0,16$).

7.4. Eficacia intergrupo

7.4.1. Resultado principal: actitudes ante la agresión social

Las tablas 28 y 29 muestran los análisis resultantes del cálculo de ANCOVAS controlando la medida basal, con modelos crudos, y con modelos ajustados por edad y género de los niveles de EAAS en sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental para la condición experimental y la condición de control activo.

Atendiendo a estos resultados, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en la comparación pre-post entre ambas condiciones, sin embargo, podemos observar una tendencia a favor de la intervención en las comparaciones pre-seguimiento en la dimensión comportamental.

Tabla 28

Análisis pre-post de los niveles de EAAS

		Pre-test		Post-test		modelo	η^2	F (g.l.)	p
	n	Mn (SD)	Mn (SD)	Mn (SD)	Mn (SD)				
Cognitivo									
Mindfulness	79	31,50 (7,53)	32,10 (8,70)						
Relajación	81	32,96 (7,78)	33,78 (7,76)	crudo	<,01	0,33 (1, 160)	,570		
				ajustado	<,01	0,18 (1, 160)	,672		
Afectivo									
Mindfulness	79	30,19 (5,39)	29,76 (5,76)						
Relajación	81	29,80 (5,30)	28,96 (5,33)	crudo	<,01	0,67 (1, 160)	,414		
				ajustado	<,01	0,30 (1, 160)	,583		
Comportamental									
Mindfulness	79	54,57(14,10)	54,97(18,14)						
Relajación	81	56,42(12,87)	57,90(14,25)	crudo	<,01	0,53 (1, 160)	,467		
				ajustado	<,01	0,42 (1, 160)	,520		

Nota. Mn (SD): Media (Desviación Típica)

Tabla 29

Seguimiento a seis meses de los niveles EAAS

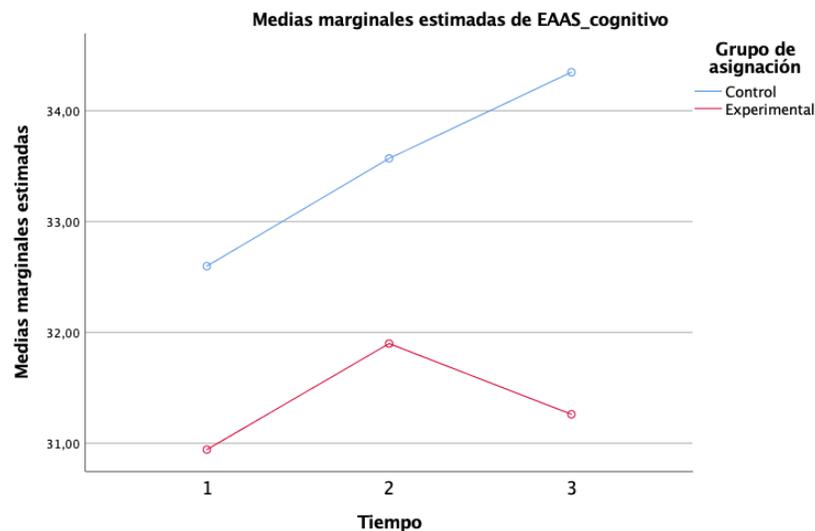
	n	Pre-test Mn (SD)	Seguimiento Mn (SD)	modelo	η^2	F (g.l.)	p
Cognitivo							
Mindfulness	70	30,87(7,28)	31,17 (8,57)				
Relajación	73	32,51(7,75)	34,36 (8,71)	crudo	,02	3,20 (1, 143)	,076
				ajustado	,02	2,86 (1, 143)	,093
Afectivo							
Mindfulness	70	30,39 (5,59)	29,95 (5,55)				
Relajación	73	29,97(5,13)	28,97 (5,31)	crudo	,01	1,05 (1, 143)	,308
				ajustado	,01	0,83 (1, 143)	,364
Comportamental							
Mindfulness	69	53,67 (14,34)	52,44 (16,06)				
Relajación	72	55,77 (13,13)	57,32 (14,52)	crudo	,02	3,30 (1, 141)	,072
				ajustado	,02	3,07 (1, 141)	,082

Nota. Mn: Media. SD: Desviación Típica

Si atendemos a las tablas 28 y 29, vemos que los resultados recogidos con EAAS, en su dimensión cognitiva, no muestran mejoras en la comparación entre la medida basal y la medida posterior a la intervención. Ambos grupos presentan una tendencia al aumento, siendo esta menos pronunciada en el grupo experimental que, a pesar de no alcanzar significancia, muestra una tendencia a reducir dichos niveles entre la medida post y el seguimiento (Mn, 31,17, SD, 8,57) respecto al control (Mn =34,36, SD, 8,71) (figura 38).

Figura 38

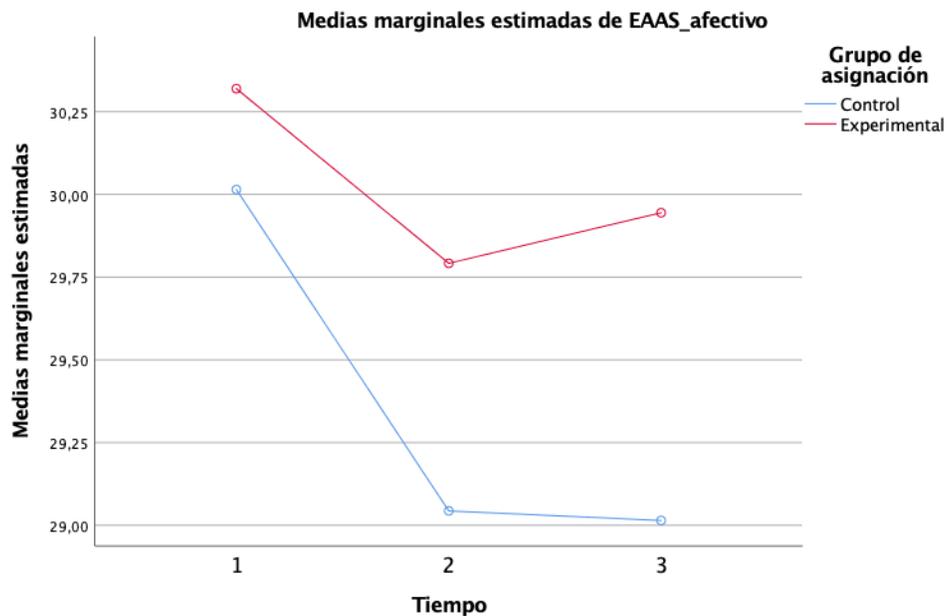
Evolución del resultado de EAAS en la subescala de cognitiva en cada una de las condiciones



Pasando a tratar la dimensión afectiva de la variable EAAS, la figura 39 muestra cómo ambos grupos muestran reducciones tanto en la medida posterior al tratamiento como en el seguimiento, aunque estas no alcanzan significancia ($p=0,58$, $\eta^2<0,01$; $p=0,36$, $\eta^2=0,1$).

Figura 39

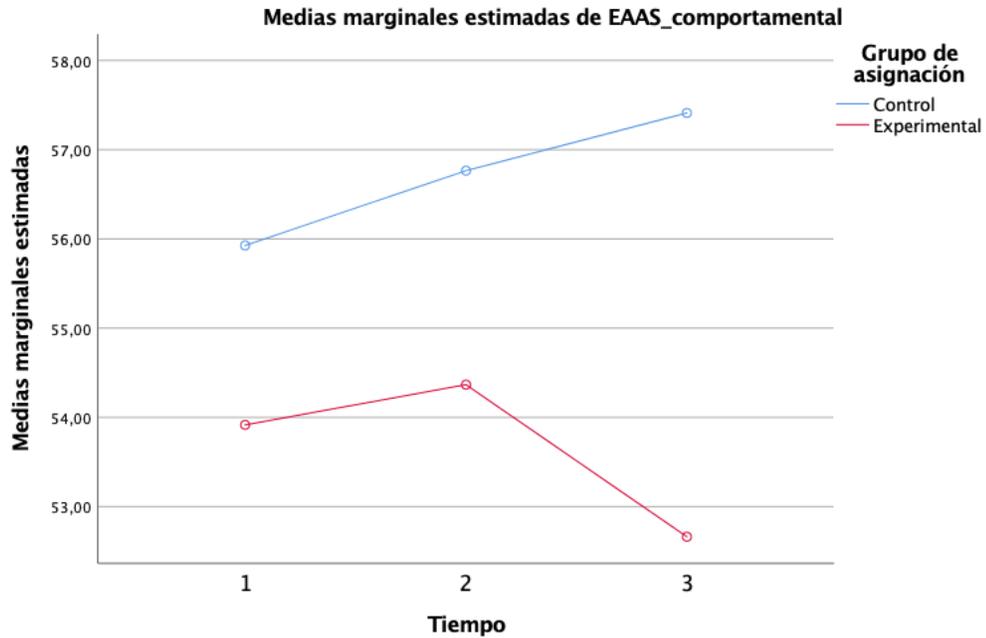
Evolución del resultado de EAAS en la subescala afectiva en cada una de las condiciones



Finalmente, la tercera dimensión de la variable EAAS, relativa al comportamiento, muestra reducciones a favor del grupo intervención en la comparación basal-seguimiento, aunque estas no llegan a alcanzar significancia (figura 40), pues si bien ambos grupos presentan una tendencia al aumento en el momento posterior a la intervención, puede observarse cómo el grupo control continúa con esta tendencia, mientras que el grupo experimental la invierte, comenzando a reducir estos niveles entre T2 y la medida tomada seis meses tras la finalización de la intervención.

Figura 40

Evolución del resultado de EAAS en la subescala comportamental en cada una de las condiciones



7.3.2. Resultados secundarios: mindfulness y autocompasión

En el presente apartado describiremos la evolución de las variables secundarias mindfulness y autocompasión en los diferentes momentos del estudio, comparando las diferencias entre ambas condiciones.

La tabla 30 recoge la evolución de las variables mindfulness (CAMM) y autocompasión (SCS) en los diferentes momentos del estudio. Como podemos observar, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los niveles de mindfulness entre los momentos basal y posterior a la intervención ($p=1,61$), así como tampoco cuando comparamos la medida basal con el seguimiento a seis meses ($p=0,408$), como podemos observar en la figura 41.

Tabla 30

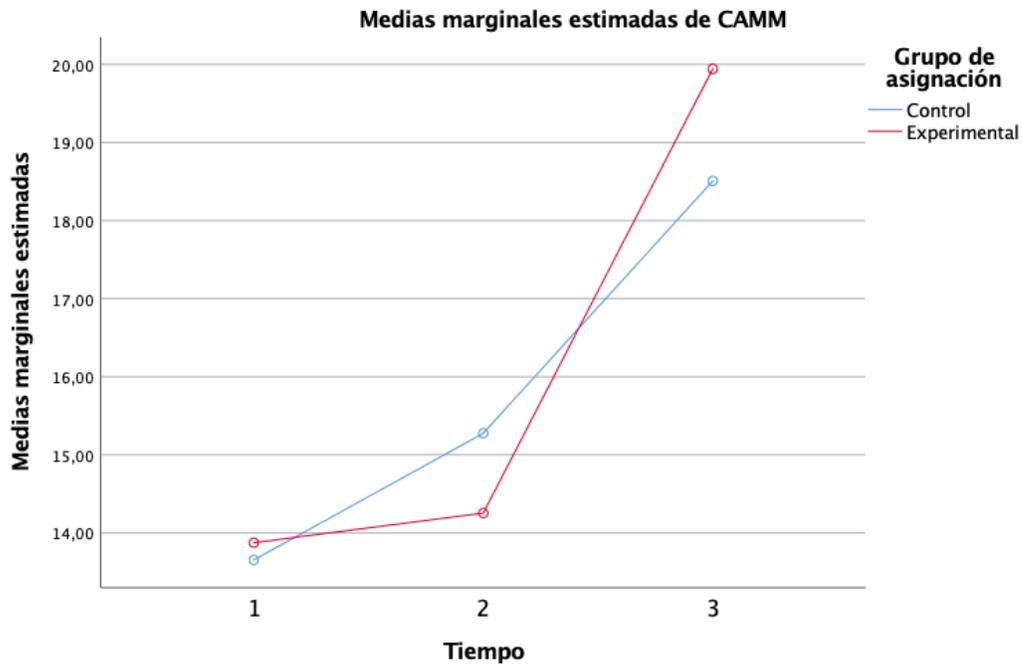
Análisis pre-post y pre-seguimiento en las variables secundarias

	Pre-test		Post-test		modelo	η^2	F (g.l.)	p	Pre-test		Seguimiento		F (g.l.)	p
	n	Mn (SD)	Mn (SD)	n					Mn (SD)	Mn (SD)	modelo	η^2		
CAAM														
Mindfulness	79	14,26 (6,17)	14,44 (5,87)						72	13,94 (6,25)	19,99(6,93)			
Relajación	79	13,75 (6,82)	15,30(6,55)	crudo	,01	1,81 (1, 158)	,181	72	13,83 (6,82)	18,92(9,25)	crudo	,01	0,72 (1,144)	,399
				ajustado	,01	1,99 (1, 158)	,161			ajustado	,01	0,69 (1,144)	,408	
SCS-TOTAL														
Mindfulness	79	2,89 (0,93)	3,25 (0,89)						74	2,87 (0,95)	3,25 (0,91)			
Relajación	81	2,81 (0,47)	2,83 (0,87)	crudo	,06	9,36 (1, 160)	,003	73	2,77 (0,83)	2,87 (0,93)	crudo	,04	6,27 (1,147)	,013
				ajustado	,06	9,14 (1, 160)	,003			ajustado	,04	6,10 (1,147)	,015	
SCS-AMABILIDAD														
Mindfulness	79	2,77 (1,07)	3,38 (1,05)						74	2,76 (1,09)	3,22 (1,07)			
Relajación	81	2,58 (0,96)	2,76 (1,06)	crudo	,08	12,84 (1, 160)	<,001	73	2,55 (0,95)	2,84 (1,05)	crudo	,02	3,22 (1,147)	,075
				ajustado	,08	13,01 (1, 160)	<,001			ajustado	,02	3,23 (1,147)	,074	
SCS-HUMANIDAD														
Mindfulness	79	2,93 (1,17)	3,17 (1,07)						74	2,89 (1,19)	3,25 (1,08)			
Relajación	81	2,92 (1,12)	2,89 (1,05)	crudo	,02	3,68 (1, 160)	,057	73	2,88 (1,13)	2,79 (1,16)	crudo	,05	7,96 (1,147)	,005
				ajustado	,02	3,20 (1, 160)	,075			ajustado	,05	7,42 (1,147)	,007	
SCS-MINDFULNESS														
Mindfulness	79	2,98 (0,97)	3,18 (0,96)						74	2,95 (0,98)	3,28 (0,95)			
Relajación	81	2,93 (0,92)	2,97 (0,95)	crudo	,03	4,27 (1, 160)	,040	73	2,89 (0,92)	3,00 (1,02)	crudo	,02	2,72 (1,147)	,101
				ajustado	,03	4,09 (1, 160)	,045			ajustado	,02	2,39 (1,147)	,125	

Nota. Mn (SD): Media (Desviación Típica).

Figura 41

Evolución del CAMM en cada una de las condiciones

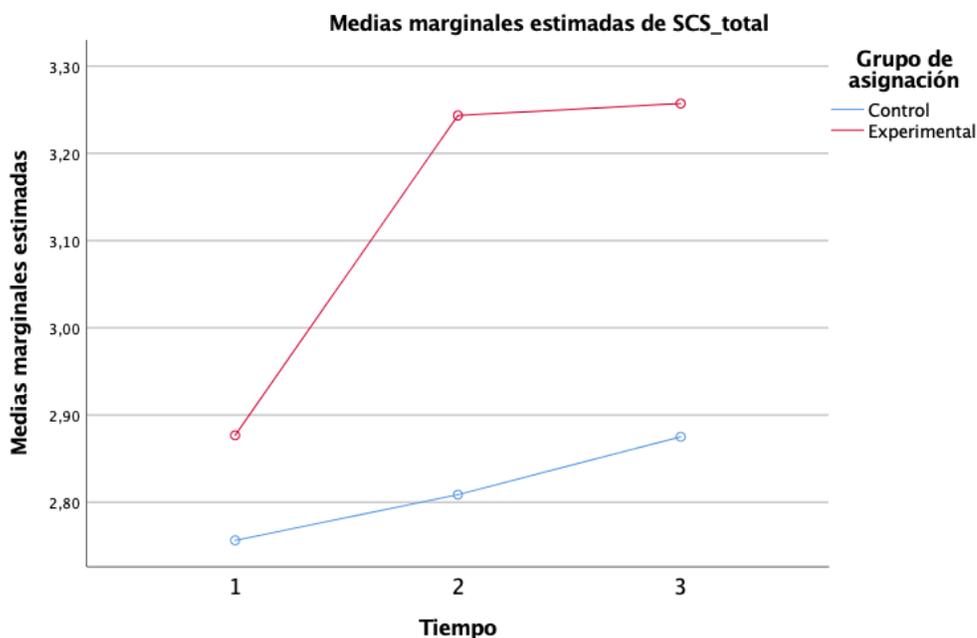


Si atendemos a los niveles de autocompasión, sin embargo, encontramos mejoras estadísticamente significativas en la comparación entre la medida basal y la post-intervención a favor del grupo experimental, tanto en el total ($p=0,03$), mostrando un tamaño de efecto moderado ($\eta^2 = 0,06$) como en las subescalas de amabilidad hacia uno mismo ($p = <0,01$; $\eta^2 = 0,08$) y mindfulness ($p = 0,04$; $\eta^2 = 0,03$).

El grupo experimental continúa mejorando en sus niveles de autocompasión total en la medida de seguimiento, sin embargo, debido a una tendencia leve a la mejora en la condición de control entre T2 y T3, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en la comparación basal-seguimiento (figura 42).

Figura 42

Evolución del resultado de autocompasión (total) en cada una de las condiciones

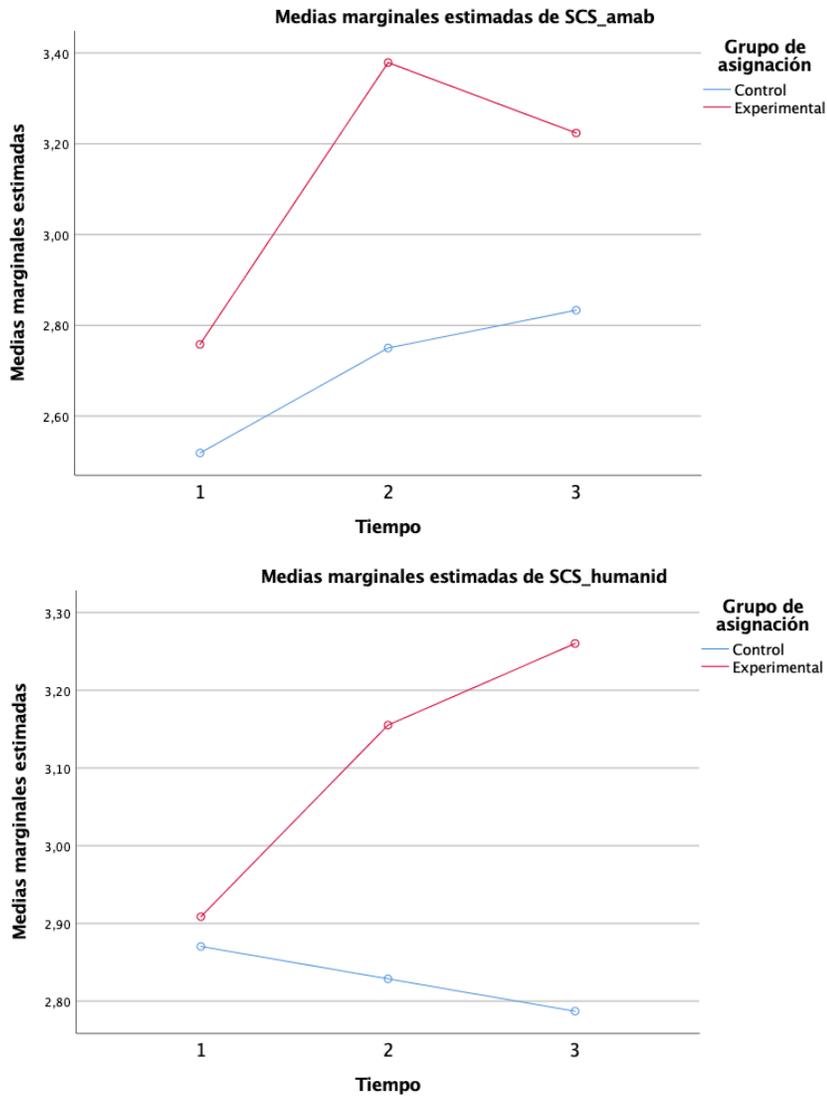


La dimensión de amabilidad hacia uno mismo muestra mejoras estadísticamente significativas en la comparación pre-post con un tamaño de efecto medio ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,08$). A pesar de mantenerse las mejoras respecto a la medida basal, una leve mejora de la condición de control en la comparación pre-seguimiento hace que esta significación a favor de la intervención se pierda en la medida a seis meses (figura 43).

La dimensión de humanidad compartida alcanza mejoras estadísticamente significativas a favor de la intervención en la comparación pre-seguimiento con un tamaño de efecto grande ($p = 0,007$, $\eta^2 = 0,5$), aunque estas no tienen significancia en el momento inmediatamente posterior a la intervención cuando tomamos los resultados ajustados ($p = 0,075$, $\eta^2 = 0,5$). En la figura 43 podemos observar cómo el grupo control experimenta una tendencia contraria, reduciendo sus niveles de SCS en esta dimensión tanto en la comparación basal-post como basal-seguimiento (figura 43).

Figura 43

Evolución del resultado de amabilidad y de humanidad compartida en cada una de las condiciones

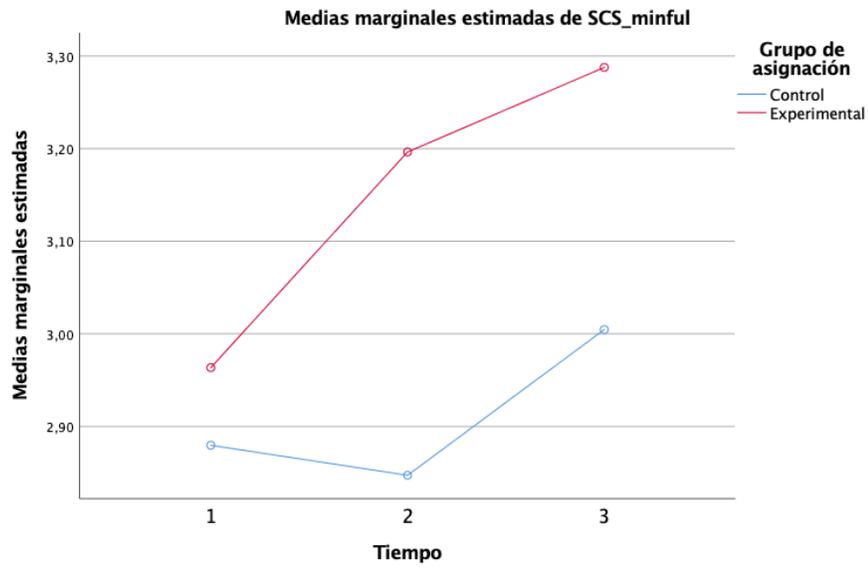


Finalmente, la última subescala de SCS, mindfulness, muestra mejoras estadísticamente significativas con un tamaño de efecto grande en la medida posterior a la intervención ($p=0,45$, $\eta^2= 0,3$), aunque estas se pierden en la medida de seguimiento a seis meses ($p=0,125$, $\eta^2= 0,2$) (figura 44). Cabe destacar que la subescala de mindfulness dentro del instrumento de evaluación de los niveles de autocompasión hace referencia a la

capacidad de ser consciente del propio sufrimiento, y no a las habilidades de mindfulness en general, como es el caso de la medida CAMM.

Figura 44

Evolución del resultado de autocompasión-mindfulness en cada una de las condiciones



CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN

8.1. En relación a las hipótesis del estudio

8.1.1. Hipótesis 1: cambios en las actitudes frente a la agresión social

Son diversos los autores que destacan la necesidad de atender a la salud de los y las estudiantes adolescentes, quienes durante esta etapa vital se enfrentan no únicamente a los cambios fisiológicos, emocionales y cognitivos característicos de la misma, sino a una serie de estresores derivados de la sociedad actual (Bluth y Blanton, 2014) y retos de carácter personal, interpersonal y académico (Meiklejohn, 2012). Sumado a esto, en las últimas décadas la atención del ámbito científico y social se ha dirigido a la violencia escolar o *bullying* como un factor de riesgo primordial en los contextos escolares.

Sabemos que el último informe de *Save the Children* (2016) estima de un 9,3% la prevalencia de víctimas de acoso escolar en centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de nuestro país (Observatorio de Convivencia Escolar, 2016), y que estas situaciones pueden tener un grave impacto en la vida del alumno, prolongándose en más de la mitad de los casos durante más de un año (ARNAR, 2017).

Con la intención de aportar conocimiento respecto a esta problemática, la primera hipótesis de nuestro estudio buscaba conocer el impacto de la Intervención Basada en Mindfulness y Compasión en las actitudes ante la agresión social del alumnado en los centros participantes:

El grupo experimental mostrará mejoras estadísticamente significativas en relación a las actitudes frente a la agresión social a nivel cognitivo, afectivo y comportamental en comparación con el grupo control tanto en la medida post-intervención como en la medida de seguimiento.

A pesar de mostrarse una tendencia de mejora en la dimensión comportamental a favor de la intervención entre la medida basal y el seguimiento, en comparación con la condición de control, esta no alcanza significancia, así como tampoco lo hacen las dimensiones cognitiva y afectiva en las comparaciones pre-post y pre-seguimiento.

En el presente apartado, discutiremos a la luz de la evidencia científica disponible estos resultados, sabiendo que contamos con un número muy reducido de estudios controlados aleatorizados respecto a los cuales realizar la discusión de nuestros resultados, y que los estudios con los que contamos sobre los efectos de programas basados en mindfulness en la agresión y violencia suelen presentar limitaciones consistentes relativas al diseño (Fix y Fix, 2013).

Dicho esto, podemos observar que nuestros resultados coinciden con otro estudio controlado aleatorizado realizado en el contexto académico que estudia los efectos del entrenamiento en mindfulness en variables relacionadas con la violencia, relacionada con actitudes de acoso y victimización, con población joven general (Wongtongkam, Day, Ward y Winifield, 2014), no alcanzando significancia en los cambios acontecidos a raíz de la intervención en las comparaciones entre ambos grupos en los diferentes momentos de medida, con estudiantes universitarios.

Sin embargo, resulta difícil encontrar ECAs que evalúen estas cuestiones con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, siendo los pocos estudios con los que contamos referidos a población específica. Si atendemos a estudios de caso y con sub-tipos de población específica o clínica, sí encontramos más referencias, aunque también reducidas. Cabe destacar algunos estudios con adolescentes con Trastorno de Espectro Autista (Singh, Lancioni, Manikam et al., 2011), Síndrome de Ásperger (Singh, Lancioni, Manikam et al., 2011), esquizofrenia (Singh, Lancioni, Karazsia et al., 2014) o discapacidad intelectual (Singh, Lancioni, Karazsia, 2013), los cuales coinciden en haber encontrado

reducciones de las conductas de agresión en los adolescentes tras la intervención en mindfulness y mantenidos en el tiempo.

También encontramos diferencias respecto a los ECA que han utilizado población específica con problemas de conducta. Un ejemplo es el estudio de Franco y sus colaboradores (2016), quienes realizan un ECA con un total de 27 adolescentes con problemas de conducta. Encuentran que, tras la IBM, concretada en el programa Meditación Fluir, el grupo experimental presentó reducciones estadísticamente significativas en los niveles de impulsividad y agresividad en comparación con la condición de control en lista de espera en el momento posterior a la intervención. A pesar de contar con algunas limitaciones, como el reducido tamaño de la muestra, la ausencia de medida de seguimiento o la condición pasiva de control, el estudio puede aportar información relevante sobre los tipos de población con los cuales las IBM de este formato podrían reportar beneficios con mayor rapidez, pues la muestra del estudio estaba compuesta por alumnos y alumnas que habían sido enviados a Jefatura de Estudios por problemas de conducta más de cinco veces durante el primer trimestre del curso. Es posible, por tanto, que se partiera de unos niveles basales mayores en impulsividad y agresividad.

Sin utilizar este tipo de diseño, en el estudio de Singh et al. (2007), trabajaron con tres adolescentes en riesgo de expulsión de su centro educativo por problemas de conducta. Tras la IBM, encontraron que la perpetración de *bullying* se redujo sustancialmente durante el entrenamiento en mindfulness de 25 de semanas, aunque los comportamientos agresivos no llegaron a extinguirse por completo. En el seguimiento a un año tras la finalización de la intervención los adolescentes los adolescentes mantuvieron estas reducciones.

En el mismo sentido, Nelson-Gray y sus colaboradores (2006) realizan un estudio no controlado con N=33 adolescentes con trastorno negativista desafiante, encontrando

que la intervención, en este caso de terapia dialéctico conductual, incluyendo un componente de mindfulness, de cuatro meses de duración, resultó en una disminución de conductas negativas en la comparación basal-postratamiento.

Del mismo modo, Singh, Soamya y Ramnath (2016), realizan un estudio con N=33 adolescentes de entre 13 y 16 años con problemas de conducta derivados de TDAH, encontrando que la IBM, desarrollada durante seis meses, cinco días a la semana, mostró reducciones en el comportamiento agresivo y los problemas de conducta.

En vista de lo anterior, es posible que este tipo de intervenciones pudieran ser más eficaces para reducir el comportamiento negativo que potenciar el positivo. No obstante, se requiere más información reportada por estudios con diseños rigurosos que nos permitan conocer los resultados con población adolescente general dentro del contexto académico para poder confirmar esta afirmación.

Otro elemento de discusión es relativo a la contextualización de la IMB (normalmente de entre 6 y 10 semanas de duración cuando estas se integran en el contexto educativo y el horario curricular), dentro intervenciones más amplias que complementan las sesiones de la misma. Encontramos dos ECA que han complementado de este modo sus intervenciones (Salmoirago-Blotcher et al., 2019; Wright et al., 2011), encontrando, ambos, mejoras estadísticamente significativas.

El estudio de Salmoirago et al. (2019), contó con N=53 estudiantes y utilizó un diseño controlado aleatorizado con una condición de control activo y medida de seguimiento a seis meses. La población era general y el estudio se incluyó dentro del contexto escolar. Los autores encontraron diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental, quien realizó la adaptación para adolescentes de MBSR, frente al grupo control, que realizó una intervención de Educación para la Salud (con componentes como

el bienestar, los factores de riesgo, la resiliencia o la autoestima), en los niveles de impulsividad en los momentos posteriores a la intervención. Si atendemos al tipo de intervención, podemos observar que esta difiere de las anteriores en cuanto a los elementos que incluyó como parte de la misma, siendo estos:

- 1) Cuatro sesiones semanales de 45 minutos durante dos semanas (impartidas por el profesor de la asignatura previamente formado, de carácter teórico y general).
- 2) Tras la formación realizada por el docente: programa de ocho sesiones semanales de MBSR adaptado a adolescentes, de 45 minutos, impartidas por un instructor del Centro de Mindfulness de la Universidad de Massachusetts.
- 3) Todo complementado durante 8 semanas, 5 días a la semana con sesiones de 15 minutos de meditación guiada realizada en clase por el profesor correspondiente.
- 4) Sumado a lo anterior, 15 minutos de meditación entregada en audio a los y las participantes, para que realizasen en casa todos los días durante 8 semanas.

Los resultados positivos obtenidos pueden llamar a la reflexión sobre el potencial de integrar los protocolos habituales (que parecen tener mejores efectos con población que parte de niveles basales más bajos o con sub-grupos de población específicos), dentro de otras formaciones complementarias (en este caso, la docencia del profesor y la integración de sesiones de meditación diarias en el centro impartidas por el profesor o profesora habitual, junto con la meditación en casa), cuando tratamos de aplicarlas en un contexto diferente, como es el educativo, y con población general. Asimismo, el hecho de que estos efectos no se mantuvieran seis meses tras la intervención, puede permitirnos reflexionar

sobre la posible necesidad de integrar la práctica de mindfulness en las rutinas diarias del centro para mantener los efectos de las diferentes intervenciones.

En concordancia con estos resultados, el estudio de Wright et al. (2011), el cual también complementó la intervención con diez minutos de práctica en el aula de lunes a viernes durante tres meses, así como con diez minutos de práctica en casa con la misma frecuencia, también consiguió reducciones estadísticamente significativas en los niveles de hostilidad y, en consecuencia, una posible menor propensión a la ira, en los momentos posteriores a la intervención en comparación con la condición de control.

Careciendo de mayor cantidad de estudios con los que comparar estos resultados, coincidimos con Foody y Samara (2018) en destacar la necesidad de dedicar esfuerzos dentro de la comunidad científica a investigar el potencial de mindfulness en relación a la violencia en el contexto educativo, así como de avanzar desde propuestas de carácter específico y limitadas a propuestas integradas en la cotidianidad de los centros que permitan transformar el clima de violencia en un clima de seguridad (Cornell y Bradshaw, 2015), elemento para el cual será necesario explorar las posibilidades de colaboración entre las comunidades educativas y la academia (Dunn et al., 2020).

En segundo lugar, si pasamos a comparar nuestros resultados con los de programas dirigidos a la perpetración y victimización por *bullying*, que no utilizan mindfulness ni compasión como parte de sus intervenciones, nos encontramos nuevamente con la dificultad de encontrar estudios semejantes relativos al diseño y población del estudio (Sarasola y Ripoll, 2019). Estos autores destacan que existen deficiencias en la comunicación de los resultados, encontrando casos en los que se informa de porcentajes de reducción de las conductas violentas sin informar sobre la significatividad (Carbonell, 2017; Cerezo y Sánchez, 2013) o se reportan mejoras sin contrar con grupos equivalentes y utilizando medidas no estandarizadas (Jiménez et al., 2013).

Podemos también observar cómo, a partir de los 13 años de edad, la eficacia de los programas anti-bullying desciende notablemente (Yeager et al., 2015), y no se alcanza significancia en los resultados (Villanueva et al., 2013). Incluso, en algunos casos, los resultados de los programas realizados en Educación Secundaria Obligatoria reportan leves empeoramientos (Yeager, Fong, Lee, y Espelage, 2015; Villanueva et al., 2013; Cambell et al., 2019). Por ejemplo, leves aumentos en las dificultades de control de impulsos tras la intervención, tanto en el grupo experimental como en el control, aunque no alcanzan significación (Cambell et al., 2019). También se dan casos de empeoramiento en alumando de últimos años de educación primaria, mostrando aumentos del porcentaje de la frecuencia de las agresiones diarias tras la intervención (aumentando de un 15,8% a un 30,7%),¹² (Cerezo y Sánchez, 2013).

No obstante, existen metanálisis que sí reportan resultados positivos en las diferentes intervenciones cuando se amplía el rango de edad y se incluyen diseños cuasi-experimentales (Gaffney, Farrington y Ttofi, 2019).

Cross et al. (2019), evaluaron recientemente el programa “*Friendly Schools*”, encontrando reducciones estadísticamente significativas en la perpetración de conductas violentas, así como en la victimización, en el grupo experimental en comparación con el grupo control, una vez finalizada la intervención. Los autores llaman la atención sobre la importancia de integrar los programas en la realidad de los centros educativos. Otros autores coinciden en considerar la importancia de un enfoque ecológico, en el cual se integre a todos los agentes de la comunidad educativa, para poder obtener resultados positivos en este tipo de intervenciones (Smith et al., 2004; Ttofi y Farrington, 2011). A modo de ejemplo, intervenciones que se han aplicado con apoyo gubernamental y de manera generalizada, integrándolas en las rutinas de los centros (OBPP, KiVA), se plantean como

¹² Sin reportar información de la significancia

una alternativa fundamental a la realización de intervenciones breves de estas características, al ser integradas como parte del currículo, pues los protocolos de formato 8 semanas parecen tener mayor impacto en población clínica o específica.

Algunos puntos de reflexión derivados de lo anteriormente comentado son los siguientes:

- Posibilidad de mejores resultados en las intervenciones que complementan la realización del protocolo con otras actuaciones en el centro y en el hogar de carácter diario.
- Posibilidad de mayores mejoras con los programas que adoptan una perspectiva ecológica de inclusión sistemática de comunidad, profesorado y familias.

No obstante, cabe destacar que, ante la escasez de estudios de características semejantes al nuestro, estos puntos tienen un carácter preliminar, abierto y reflexivo y necesitan de investigaciones futuras para poder realizarse de manera fundamentada.

A modo de conclusión, reflexionamos sobre cómo cambiar un patrón de comportamiento, sea *bullying* o sea otro, es un proceso largo y gradual (Berger, 2007). Berger nos recuerda que “los científicos no pueden olvidar que el cambio en el desarrollo se da gradualmente y que los comportamientos multicausales no desaparecen con un solo esfuerzo, no importa lo bien intencionado que sea”, en este sentido, nos invita a contextualizar nuestras investigaciones en estudios ecológicamente válidos.

8.1.2. Hipótesis 2: aumento de los niveles de mindfulness

Uno de los objetivos del estudio es evaluar el potencial del programa de entrenamiento en mindfulness y compasión “Desaprendiendo” para aumentar los niveles de mindfulness del alumnado, en comparación con una condición de control activo basada en la relajación y gestión del tiempo.

A pesar de que medir los efectos de mindfulness en este contexto es complejo (Zenner et al., 2014), algunos autores consideran que los estudios controlados aleatorizados representan el “estándar de oro” de los diseños de investigación (Dunning et al., 2019), más cuando cuentan con una condición de control activa; por ello, las dificultades que presentan, no deben sobreponerse a las intenciones desde el ámbito investigador de generar una base de evidencia rigurosa y consolidada sobre el potencial del entrenamiento en mindfulness con población adolescente y en el contexto escolar.

Como se ha comentado con anterioridad, en la actualidad únicamente un 10% de los estudios que evalúan una Intervención Basada en Mindfulness con población adolescente presenta un diseño controlado aleatorizado con condición de control activa (Dunning et al., 2019), asimismo, el número de estudios que trabajan con población adolescente general, son reducidos (Huppert y Johnson, 2010) pues la mayor parte de los estudios se centran en población clínica adolescente o, cuando se integran en educación, es en etapas previas como la educación primaria (Campbell, Lanthier, Weiss y Shaine, 2019). Sumado a esto, la alta heterogeneidad en relación a las intervenciones y las variables evaluadas hacen del intento de comparar la evidencia científica disponible una tarea compleja y que debe ser abordada con cautela.

Un elemento que nos afecta directamente en este apartado es el hecho de que buena parte de las IBM realizadas con adolescentes no evalúan o no reportan los efectos en relación a los niveles de mindfulness (Broderick y Metz, 2009; Sibinga, Webb, Ghazarian y Jonathan, 2016; Johnstone et al., 2016; Campbell et al., 2019), sino que se centran en otras variables como la depresión, la ansiedad o la disminución del pensamiento rumiativo (Tharaldsen, 2012).

Teniendo esto en cuenta, en el presente apartado discutiremos a la luz de la evidencia científica disponible los resultados de nuestro estudio en relación a la hipótesis:

El programa de mindfulness y compasión “Desaprendiendo” será más eficaz que la condición de control activo basada en la relajación y gestión del tiempo para aumentar los niveles de mindfulness tanto de forma posterior a la intervención como en el seguimiento a seis meses.

En nuestro estudio, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en los niveles de mindfulness en el grupo experimental en comparación con el grupo control, de manera similar a lo sucedido en estudios controlados aleatorizados anteriores de población adolescente no clínica, desarrollados en el contexto académico (Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; Huppert y Johnson, 2010; Tharaldsen, 2012; Alvés et al., 2018; Rawlett, Friedmann y Thomas, 2019). Sí encontramos resultados significativos en estudios que no han sido controlados ni aleatorizados, en medidas tanto post-intervención como seguimiento (Bluth y Eisenlohr-Moul, 2017; Edwards et al., 2014).

Nuestros resultados son similares a los del estudio de Huppert y Johnson (2010), realizado con una muestra de 155 alumnos y alumnas de entre 14 y 15 años de edad, en el que se encontró que el grupo experimental no presentó mejoras significativas en los niveles de mindfulness en comparación con el grupo control en las medidas posteriores a la intervención, así como tampoco en la medida de seguimiento.

De manera más reciente, resultados similares se han encontrado también en el estudio de Alvés y sus colaboradores (2018), en el cual el grupo experimental no mostró mejoras estadísticamente significativas tras la intervención en los niveles de mindfulness en comparación con el grupo control (no contamos, en este caso, con medida de seguimiento).

Rawlett et al (2019), por su parte, realizan un ECA con N=23 adolescentes de entre 11 y 13 años dentro del contexto académico, sin encontrar mejoras estadísticamente

significativas en los niveles de mindfulness entre el grupo que realizó la IBM y el control activo (trabajo de la atención). E, igualmente, Daly y sus colaboradores (2015) en su ECA con 38 adolescentes de entre 15 y 17 años, tampoco encontraron mejoras estadísticamente significativas en los niveles de mindfulness del grupo experimental (intervención basada en yoga) frente al grupo control (el cual realizó la asignatura de Educación Física habitual).

Estos autores reflexionan sobre la posibilidad de que los adolescentes de estas edades no tengan la capacidad de aplicar de manera eficaz y constante las habilidades de mindfulness aprendidas en intervenciones de pocas horas de duración (normalmente 8 semanas, a razón de una hora o 50 minutos semanales), siendo posible que la mayor consciencia sobre las experiencias negativas o no placenteras resulte abrumadora para estos, quienes pueden optar por no utilizar estas técnicas de mindfulness en las diversas situaciones cotidianas.

Según estos planteamientos, la alta cantidad de recursos distractores con los que cuentan los adolescentes hoy en día, que ofrecen estrategias de gestión de estas emociones o sucesos no placenteros como el evitamiento o la distracción, podría hacer necesaria la realización intervenciones más prolongadas en el tiempo, que puedan contrarrestar el efecto de unos hábitos sociales y de ocio que van en dirección inversa a la práctica de mindfulness. Daly et al (2015) plantean que este tipo de intervenciones con población adolescente pueden llevar a una reducción de los niveles de mindfulness, como ha sido el caso de nuestro estudio, produciendo frustración en el estudiante que aborda de manera explícita la necesidad de hacer frente a las emociones y experiencias no placenteras que inevitablemente son parte de la vida.

En esta línea, Tharaldsen (2012), tras no encontrar mejoras en los niveles de mindfulness con el grupo experimental en relación al control y encontrar, además, un leve empeoramiento en los niveles de satisfacción con la vida en el grupo experimental, analiza

la información cualitativa recogida y reflexiona sobre cómo, dado que mindfulness aumenta el grado de conciencia sobre todos los estímulos, independientemente de ser positivos o negativos, el alumnado adolescente puede optar por restringir el uso de esta estrategia. De hecho, los alumnos reportaron una mayor preferencia por la utilización de la distracción como herramienta de gestión, frente al uso de un “*afrontamiento mindful*”. Estos autores llaman la atención sobre cómo una utilización no apropiada de la distracción puede desembocar en la evitación, y ello en un empeoramiento de los síntomas psicológicos.

En este sentido, algunos investigadores plantean que los adolescentes que no perciben grandes tensiones en su vida pueden beneficiarse particularmente de la práctica de mindfulness, pues resulta de mayor facilidad aplicar la aceptación y la atención a problemas que no resultan abrumadores (Tharaldsen, Kjersti, Bru, y Wilhelmsen, 2011).

En el mismo sentido, otros autores reflexionan sobre sus resultados no esperados encontrados tras la intervención (IBM integradas en el contexto escolar con adolescentes), y sobre las posibles causas de los mismos (Campbell et al., 2019). En su investigación, con N=1007 alumnos y alumnas de ESO, tras no encontrar mejoras estadísticamente significativas en regulación emocional ni disminución del afecto negativo, Campbell y sus colaboradores nos invitan a reflexionar sobre la teoría que da base a la filosofía de mindfulness, según la cual mayores niveles de mindfulness aumentan la conciencia sobre todos los estímulos, ya sean positivos o negativos, coincidiendo con los planteamientos de los autores previamente citados. Por ello, consideran que es posible que parte del alumnado haya experimentado calma como efecto de las prácticas, mientras que otros hayan experimentando un aumento de la conciencia emocional, incluyendo los sucesos negativos. Esto podría dar lugar a efecto neto no significativo en las comparaciones.

Por su parte, Quach et al. (2016) realizan un estudio controlado aleatorizado de tres brazos, incluyendo una condición de control activa basada en *hatha yoga*, un control

en lista de espera y un grupo experimental que realiza una Intervención Basada en Mindfulness, con una muestra de 198 adolescentes de un Instituto de Educación Secundaria de Estados Unidos.

Los autores encontraron diferencias estadísticamente significativas en la memoria de trabajo en el grupo de mindfulness frente a los otros dos, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos respecto a los niveles de estrés ni ansiedad. En este estudio, la medida de mindfulness, recogida con la misma escala utilizada en nuestro estudio, CAMM, fue eliminada debido a la baja consistencia interna que mostró en su estudio (alfa de 0,33 incluyendo 19 participantes que contestaron lo mismo en todos los ítems, y de 0,41 excluyendo a estos).

El equipo entiende que una posible explicación de la falta de diferencias entre los grupos en cuanto a las medidas de estrés y ansiedad puede ser atribuible a la utilización de una muestra no clínica, pues estudios previos con adolescentes en el contexto clínico sí encontraron diferencias significativas en estas variables. Asimismo, llaman la atención sobre cómo estos resultados son contrarios a los reportados por numerosos estudios no controlados. Otra reflexión relevante por parte de los autores es que los individuos que presentan un nivel de malestar que entra en los niveles habituales, muestran mucha menor mejora que aquellos que presentan niveles altos de partida (Quach et al., 2016).

En línea con estos planteamientos, si comparamos los resultados de IBM realizadas en el contexto educativo, como las anteriormente citadas y nuestro propio estudio, con aquellas realizadas con población clínica, encontramos resultados diversos.

Webb et al. (2017), realizan un ECA con 72 adolescentes con VIH. El grupo experimental (adaptación de MBSR) mostró mejoras estadísticamente significativas en comparación con la condición de control (curso de Educación para la Salud) en el

seguimiento a tres meses en las variables: mindfulness (0,65; 95% CI [0,06-1,24]; P = 0,03) habilidades de resolución de problemas en sus estrategias de afrontamiento (0,49; 95% CI [0,05-0,92]; P = 0,03) y satisfacción con la vida (0,57; 95% CI [0,01-1,13]; P = 0,05). De manera relevante por su relación con nuestro estudio, cabe destacar que mostraron también menores niveles de agresión (-0,89; 95% CI [-1,41-0,37]; P = 0,002). Es destacable, también, que estas mejoras que aparecen en el seguimiento no son estadísticamente significativas en el momento inmediatamente posterior a la intervención.

Continuando con estudios controlados aleatorizados con sub-grupos de población adolescente particulares, Shomaker y sus colaboradores realizaron un ECA con chicas adolescentes con síntomas depresivos y riesgo de diabetes tipo 2 (Shomaker et al., 2017). Las adolescentes del grupo que realizó la intervención en mindfulness *Learning to Breathe* mostraron mayor disminución en los síntomas depresivos en la medida post-intervención, así como en el seguimiento a seis meses, en comparación con un grupo de control activo basado en terapia cognitivo-conductual. Una limitación de este estudio es la muestra reducida (N=33). Sin embargo, en lo relativo a mindfulness, las participantes del programa *Learning to Breathe* no mostraron diferencias significativas respecto a la condición de control activa entre la medida de base y la medida post-intervención, pues los niveles de mindfulness se incrementaron en ambas condiciones (D de Cohen = 0,41) así como tampoco en el seguimiento a seis meses (d=0,06; ps>.29).

En vista de lo anterior, si nos centramos únicamente en las investigaciones previas que comparten haber sido realizadas con población adolescente, haber utilizado una Intervención Basada en Mindfulness, haber utilizado un diseño controlado y aleatorizado, y haber contado con una condición de control activa, podemos plantear que tal vez las IBM (en los formatos utilizados) podrían ser más eficaces en la adolescencia con población clínica que con población general.

En este sentido, conviene tener en cuenta los resultados de los principales estudios metanalíticos. A día de hoy contamos con varios metanálisis que han estudiado los resultados de IBM en población infantil y adolescente, bien fuera con población no clínica (Zenner et al., 2014) o con población tanto clínica como general (Zoogman et al., 2015), incluyendo únicamente estudios controlados aleatorizados (Dunning et al., 2019), incluyendo tanto estudios controlados como no controlados (Klingbeil et al., 2017) o centrados en variables específicas como la ansiedad (Ruíz-Iñíguez et al., 2019). Todos ellos coinciden en apuntar que es posible que las IBM reporten mayor significancia con población clínica adolescente que con población general.

Zenner et al. (2014), revisaron 24 estudios, con un total de 1348 estudiantes de los cursos que equivaldrían en el sistema educativo español a las etapas desde primero de educación primaria hasta segundo de bachillerato (edades comprendidas entre 6 y 19 años). De estos, catorce estudios corresponden a Educación Secundaria. Cabe destacar que únicamente diez de los 24 estudios eran estudios controlados aleatorizados; de estos, solo tres presentan algún tipo de control activo. No obstante, los autores destacan como limitación que ninguno de los estudios utilizó un control activo robusto. Los resultados del metanálisis mostraron tamaños del efecto global de Hedge $g = 0,40$, comparando entre grupos, y de $g = 0,41$ a nivel intragrupal.

Los autores comparan sus resultados con metanálisis previos realizados con población adulta, concluyendo que los efectos de las Intervenciones Basadas en Mindfulness en entornos no clínicos parecen ser ligeramente mayores en adultos que con población infantil o adolescente, coincidiendo con lo sugerido por Quach et al. (2016).

Zoogman y sus colaboradores (2015) plantean cuestiones similares, pues los resultados de su metanálisis muestran un efecto general pequeño de las intervenciones de mindfulness frente a las condiciones de control; sin embargo, cuando analizan únicamente

las muestras clínicas encuentran un tamaño de efecto moderado (triplicando la magnitud con respecto a las muestras no clínicas). Los autores, por tanto, sugieren que las IBM podrían ser especialmente beneficiosas para población clínica y dirigidas a determinados síntomas o psicopatologías.

En su metanálisis no encuentran efectos moderadores más allá de la muestra clínica o no clínica. En vista de sus resultados, sugieren que las IBM puedan tener, en el caso de población joven, un efecto más fuerte en la reducción de síntomas negativos que en el aumento del funcionamiento positivo, como apuntaron también Quach et al. (2016).

El metanálisis de Klingbeil et al. (2017) concluye que, en general, las IBM se asociaron con efectos de tratamiento pequeños en los estudios que utilizaron diseños pre-post ($g = 0,305$, $SE = 0,039$) y controlados ($g = 0,322$, $SE = 0,040$). Resulta destacable que los efectos en las medidas de seguimiento (un total de 24 estudios incluían este tercer punto de evaluación, $n = 1963$), demostraron que los efectos del tratamiento son mayores en el seguimiento que en el post-tratamiento en los diseños pre-post ($g = 0,462$, $SE = 0,118$) y controlados ($g = 0,402$, $SE = 0,081$), coincidiendo con lo encontrado en el estudio de Webb et al (2017).

Finalmente, el metanálisis realizado por Dunning y sus colaboradores (2019) contó con un total de 33 ECA. Abordando únicamente los ECA con condición de control activa (17 estudios), no se encontraron diferencias significativas para las categorías de comportamiento negativo, comportamiento social, funciones ejecutivas o atención, y sí se encontraron diferencias significativas con un tamaño de efecto pequeño o pequeño-moderado, en las variables: mindfulness, depresión y ansiedad/estrés.

En el caso de estudiantes de mayor edad, ya cursando estudios universitarios, sí contamos con estudios controlados aleatorizados que ofrecen resultados que difieren de

los nuestros (Cavanagh et al., 2013; Greeson, Juberg, Maytan, James, y Rogers, 2014; Lever-Taylor, Strauss, Cavanagh, y Jones, 2014), encontrando mejoras estadísticamente significativas tras la intervención de mindfulness en comparación con grupos de control (no activos) en los momentos posteriores a la intervención.

Partiendo de la discusión de nuestros resultados con la evidencia científica disponible, podemos destacar los siguientes puntos:

- Posibilidad de que los efectos de IBM con adolescentes sean mayores en población clínica que en población general.
- Posibilidad de que mindfulness produzca mayores beneficios cuanto más bajas son las puntuaciones basales y menores cuando se trabaja con adolescentes que ofrecen niveles de bienestar normales al comienzo de la intervención.
- En ocasiones, mayores mejoras en las medidas de seguimiento respecto a las medidas inmediatamente posteriores a la intervención. Diversos autores destacan la posible necesidad del paso del tiempo para encontrar los efectos de estas intervenciones en población adolescente sana (Campbell et al., 2019).

De este modo, planteamos que es posible que la aplicación de protocolos de formato equivalente a los utilizados en el entorno clínico, no produzcan resultados estadísticamente significativos cuando se introducen en el contexto académico y con población general, siendo necesario explorar dentro de la comunidad investigadora y educativa el modo de integrar la práctica de mindfulness en la cotidianidad de los centros, de modo que las intervenciones de 8 semanas de duración puedan ampliarse para tratar de acompañar al alumnado en un proceso de cambio de hábitos que puede requerir de un período más prolongado de tiempo.

8.1.3. Hipótesis 3: aumento de los niveles de autocompasión

Con base en las consideraciones de estudios previos, partimos de que la adolescencia es una etapa vital en la que el desarrollo de la autocompasión puede jugar un rol determinante, en relación a cómo los adolescentes construyen la percepción sobre ellos mismos y en su capacidad para afrontar situaciones adversas (Pullmer, Chung, Samson, Balanji, y Zaitsoff, 2019a).

Entendemos que el entrenamiento en autocompasión en la adolescencia puede ser especialmente beneficioso, ya que es una etapa en la que elementos como el auto-juicio, los cambios emocionales o los sentimientos de soledad son frecuentes (Bluth y Blanton, 2014; Pullmer, Chung, Samson, Balanji, y Zaitsoff, 2019b). Por ello, los tres componentes de la autocompasión del modelo en el que nos hemos enmarcado: amabilidad hacia uno mismo, humanidad compartida y mindfulness, pueden tener un rol fundamental y ser promotores de un mayor bienestar en esta etapa vital.

Con base en estos planteamientos, una tercera hipótesis de nuestro estudio planteaba que:

Los y las participantes involucrados en la condición experimental, reportarán mejoras estadísticamente significativas en comparación con el grupo control, en sus niveles de autocompasión (amabilidad hacia uno mismo, humanidad compartida y mindfulness), en el momento posterior al tratamiento, así como en el seguimiento a seis meses.

En el presente apartado, discutiremos nuestros resultados a la luz de la evidencia científica disponible en la materia, teniendo en cuenta dos elementos: el carácter incipiente de este ámbito de investigación, en el que no contamos con una cantidad suficiente de estudios empíricos con diseños rigurosos que permitan realizar afirmaciones consistentes;

y las diferencias en las muestras de buena parte de los ECA disponibles hasta la fecha con respecto nuestra la población de estudio (destinados, en gran parte, a población clínica o adulta). Por ello, teniendo en cuenta que estos aspectos implicarán la necesidad de tomar con cautela las cuestiones a comentar a continuación, comenzaremos.

En líneas generales, los resultados de nuestro estudio coinciden con los resultados de investigaciones que han realizado intervenciones específicas de entrenamiento de compasión (como MSC, CCT, CFT). Asimismo, los resultados del metanálisis realizado por Wilson et al. (2019), coinciden con nuestro estudio en encontrar mejoras estadísticamente significativas en los niveles de autocompasión tras la realización de la intervención, sin embargo, los autores no encuentran que estas diferencias se den cuando el análisis se limita únicamente a condiciones de control activas, por lo que nuestros resultados difieren en ese sentido. Cabe destacar que el estudio incluyó únicamente RCTs con población clínica y subclínica.

En relación con los resultados obtenidos con población adulta, nuestros resultados coinciden con otros estudios (Neff y Germer, 2013, Jazaieri et al, 2013, Chiesa y Serreti, 2009).

Neff y Germer (2013) realizan dos estudios con población adulta en los que investigan la eficacia de MSC (8 semanas, 2 horas semanales), encontrando mejoras significativas en los niveles de autocompasión en la medida posterior al tratamiento y manteniéndose en la medida seguimiento. Cabe destacar que las muestras eran pequeñas (N=21 en el primer estudio y N=27 en el segundo estudio) y los controles pasivos.

Jazaieri y sus colaboradores (2013) realizan un estudio controlado aleatorizado con una muestra de 100 adultos, y también encuentran mejoras estadísticamente significativas

en el momento posterior a la intervención (CCT), frente a una condición de control en lista de espera. Los autores no toman medida de seguimiento.

Asimismo, Chiesa y Serreti (2009) encuentran en su estudio metanalítico mejoras significativas en los niveles de autocompasión tras el entrenamiento en MBSR con población adulta. Los autores sugieren que el entrenamiento en mindfulness es más eficaz que la relajación en la mejora de la autocompasión, coincidiendo con los resultados de nuestro estudio.

Asimismo, los estudios con población universitaria muestran resultados similares en cuanto a las mejoras significativas en autocompasión tras una intervención basada en mindfulness, utilizando la misma medida que aplicamos en nuestro estudio, SCS, pero en su versión para adultos (Erogul, Singer, McIntyre, y Stefanov, 2014; Falsafi, 2016).

También Erogul y sus colaboradores (2014) encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de compasión del grupo experimental (MBSR), frente al grupo control (pasivo), en el momento posterior a la intervención, así como en el seguimiento a seis meses, con una muestra de 54 estudiantes de medicina.

Del mismo modo, el estudio de Falsafi (2016), con una muestra de 67 estudiantes universitarios diagnosticados con ansiedad o depresión, encontró mejoras estadísticamente significativas en los niveles de autocompasión en el grupo de mindfulness frente al grupo de yoga y al grupo de control pasivo.

Los resultados de Falsafi parecen indicar la necesidad de abordar de manera explícita el trabajo de la autocompasión, dado que tanto la condición de yoga como de mindfulness tuvo un impacto positivo en las variables de mindfulness, ansiedad, estrés y depresión, pero únicamente el grupo de mindfulness mostró mejoras en autocompasión, tanto en la medida post-tratamiento como en el seguimiento. En el programa de mindfulness

se incluían prácticas explícitas de autocompasión, lo que puede sugerir que la integración de esta dentro de los programas de mindfulness y compasión puede ofrecer resultados positivos en cuanto a autocompasión, a diferencia de otras intervenciones que no abordan esta variable de manera directa.

Otros estudios con estudiantes de mayor edad encuentran resultados similares tras una IBM en el momento posterior a la intervención en comparación con los grupos control (Gresson et al., 2014; Lever-Taylor et al., 2014)

No obstante, si continuamos descendiendo en edad, los ECA que estudian los efectos de IBMs en los niveles de autocompasión de población adolescente son muy escasos.

Bluth y sus colaboradores (2016) realizan un estudio piloto para estudiar los efectos del programa *Making Friends with Yourself* en una muestra de 34 estudiantes de entre 14 y 17 años, encontrando mejoras estadísticamente significativas en los niveles de autocompasión en el grupo experimental en comparación con el control en lista de espera, de manera posterior a la intervención. Por su parte, el estudio no controlado de Bluth y Eisenlohr-Moul (2017), encontró mejoras en los niveles de autocompasión tanto en el momento posterior a la intervención como en la medida de seguimiento seis semanas más tarde.

Destacamos finalmente que, en nuestro caso, el hecho de que en el seguimiento las puntuaciones de autocompasión hayan crecido, puede deberse a las nuevas situaciones vitales en las que los estudiantes han tenido la oportunidad de aplicar y desarrollar las competencias trabajadas durante la intervención, siendo la práctica de la autocompasión placentera para con uno mismo, frente a la práctica de mindfulness que puede presentarse menos atractiva para el adolescente que estrategias como la evasión o la distracción.

8.2. En relación a la investigación

8.2.1. Fortalezas

La principal fortaleza de este estudio es su diseño, que atiende a la necesidad destacada por los principales metanálisis disponibles en la materia de realizar estudios controlados aleatorizados con condiciones de control activas (Dunning et al., 2019; Galante et al., 2014; Zenner et al., 2014; Ruiz-Iñiguez et al., 2019; Zoogman et al., 2015; Klingbeil, 2017).

A pesar de la inestimable riqueza que pueden aportar los datos cualitativos, en tanto en cuanto nos permiten aproximarnos a las vivencias de los nativos de cada escenario social, el estado naciente de la investigación en mindfulness y compasión con alumnado adolescente en el contexto educativo, requiere de datos factibles de ser generalizados, pudiendo ofrecer información objetiva sobre los efectos de las IBM en esta población, de modo que se comience a constituir la base sobre la cual se apoyen futuras investigaciones.

Asimismo, la inclusión de una medida de seguimiento nos ha permitido evaluar el mantenimiento o evolución de los efectos del programa a medio plazo, elemento también destacado por diferentes autores (Felver et al., 2016; Meiklejohn et al., 2012; Ruíz-Iñiguez et al., 2019).

Como dictan estudios previos, la intervención con el grupo control se organizó de modo que coincidiera con las sesiones del programa experimental (Webb et al., 2017), incluyendo el número y la duración de las clases, la ubicación, la estructura didáctica y experiencial, y el tamaño del grupo. Los grupos fueron en todo momento paralelos, tanto en las evaluaciones como en las diferentes sesiones de la intervención (a excepción de la última medida de seguimiento que, debido al cierre de los centros educativos en marzo de 2020, fue recogida telemáticamente).

Por otra parte, el haber podido integrar el ECA dentro del horario curricular, ha reportado diferentes beneficios. El primero, de carácter cuantitativo, ha sido permitir un alto porcentaje de asistencia a las sesiones (con un 83,5% del alumnado realizando las ocho sesiones del programa, un 12,8% habiendo faltado únicamente a una de las sesiones y 3,7% habiendo faltado a dos sesiones del programa) y a los momentos de evaluación (con un 100% de cumplimentación de la medida basal, un 97,56% de la medida posterior al tratamiento y un 90,85% de la medida de seguimiento).

Esta integración dentro de la jornada lectiva, ha podido tener también un efecto positivo en relación a la representatividad de la muestra, pues evitamos posible contaminación por nivel de motivación y expectativas positivas que pueden aparecer cuando es el propio alumnado el que se inscribe en la intervención en horario extraescolar. En este sentido, Zenner et al. (2014) reflexionan sobre la relevancia del carácter voluntario u obligatorio de la intervención, pues, a pesar de que no se puede obligar a la participación en un ECA, los autores consideran que resulta diferente si la implementación del programa es como parte de una asignatura obligatoria en horario curricular, o si participa únicamente el alumnado que está dispuesto a permanecer en su tiempo libre en el centro. Otros estudios también nos animan a continuar indagando en el carácter voluntario o no de la intervención como posible variable mediadora en las IBM con adolescentes (Ruíz-Iñíguez et al., 2019).

A nivel cualitativo, el haber podido integrar la realización de un estudio controlado aleatorizado en las rutinas de los centros educativos participantes, ha permitido visibilizar y ampliar la comprensión del sentido de investigar en el ámbito educativo, abriendo espacios de diálogo entre investigadores, profesorado, alumnado y familias, y poniendo de este modo sobre la mesa cuestiones esenciales para el desarrollo de cualquier sociedad: ¿cómo queremos que sea nuestra educación? ¿cómo podemos aproximarnos a explorar

contenidos, metodologías y prácticas pedagógicas que nos encaminen a ella? ¿cuál es el papel de los investigadores y las investigadoras en la educación? ¿cómo podemos mejorar las vías de comunicación entre equipos de investigación y centros escolares?

De manera complementaria, la integración del estudio en el contexto escolar ha requerido que desde el equipo de investigación fuésemos sensibles a las necesidades y posibilidades de los centros educativos, adaptándonos al horario curricular y duración de las sesiones, a los espacios de los centros, a la ratio por aula y a los recursos disponibles. Consideramos que el hecho de haber tenido en cuenta estos aspectos en el diseño de la intervención, favorecerá su posible replicación en otros centros de nuestro país.

Este intento de establecer puentes entre las comunidades educativas y los grupos de investigación, agentes que se necesitan mutuamente, nos ha llevado a integrar el ECA dentro de una experiencia mayor, de carácter flexible y adaptada a las demandas de cada uno de los centros participantes. Por ello, tras finalización del ECA (fase de inmersión) se ha ofrecido formaciones abiertas a profesorado y familias de los centros, realizadas en función de las necesidades, intereses e identidad de cada uno de ellos. Esto ha implicado desde la realización de talleres para la práctica personal de mindfulness con el profesorado del centro, hasta la realización de sesiones de práctica abiertas a todas las familias, pasando por la formación al profesorado del nivel para poder replicar el programa ellos mismos en cursos posteriores, la creación de grupos de práctica formal abierta a la comunidad educativa, las reuniones con equipos directivos para la orientación en la planificación de diferentes formas de integrar la práctica de mindfulness y compasión adaptadas a las características de sus centros y, en los últimos meses, la creación de grupos de práctica abiertos realizados de manera online, continuando con el apoyo y acompañamiento a aquellos centros que han mostrado interés en continuar con el aprendizaje de mindfulness y compasión (fases de formación y seguimiento).

8.2.2. Limitaciones

Debido a la complejidad de la intervención y al compromiso que exigía la misma, en cuanto a la necesidad de realizar sesiones paralelas con grupos distintos del mismo nivel aleatorizados a diferentes condiciones y la utilización de 8 sesiones consecutivas dentro del horario curricular, sumadas a los tres momentos de evaluación, los centros no fueron seleccionados aleatoriamente. Junto con esto, los centros participantes fueron todos de la ciudad de Zaragoza, por lo que no se incluye población perteneciente a otras provincias de la Comunidad Autónoma de Aragón, lo cual podría afectar a la validez externa de los resultados.

En el mismo sentido, nuestra muestra incluye alumnado de 2º, 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, no contando con datos de primer curso de este nivel. Esto se debe a la necesidad de realizar la intervención al comienzo de curso para recoger la medida de seguimiento a seis meses de manera previa a la finalización del mismo. No se incluyó en la muestra alumnado de primer curso de ESO, por la imposibilidad, transmitida por los centros, de ceder ocho sesiones consecutivas de una misma asignatura en un momento de transición tan relevante para alumnado y profesorado, como es el primer trimestre tras el cambio de Educación Primaria a Educación Secundaria.

Por otra parte, alumnado y profesorado no era totalmente ajeno a las diferentes condiciones. A pesar de seguir los pasos realizados por estudios anteriores de las mismas características y no denominar “control y experimental”, ni “mindfulness y relajación” a los grupos dentro del contexto de los centros, sino hacer referencia al “grupo de María” (instructora de relajación) y al “grupo de Irene” (instructora de mindfulness), es posible que con el desarrollo del programa parte del alumnado y del profesorado haya podido relacionar los contenidos que uno y otro grupo trabajaba con las diferentes condiciones. En cuanto a los equipos directivos, estos sí eran conocedores de la asignación de las condiciones, así

como lo eran las instructoras-investigadoras. Asimismo, ha sido la propia autora de la tesis quien ha ejercido como instructora en el grupo experimental, hecho que ha podido afectar en tanto en cuanto existían expectativas sobre los efectos esperados.

En relación a las instructoras, la experiencia era menor a la de algunos de los artículos publicados (Salmoirago-Blotcher et al., 2019; Gouda et al., 2016), no obstante, es cierto que la mayoría de las investigaciones no ofrecen información sobre este dato y sí se cumplieron los requisitos mínimos de los estándares establecidos por Crane y sus colaboradores para la instrucción de mindfulness (Crane, Kuyken, Hastings, Rothwell, y Williams, 2010; Crane, et al., 2012).

En lo relativo a los instrumentos utilizados, existen limitaciones derivadas del hecho de ser medidas cuantitativas auto-informadas. Por una parte, la posible inclusión de otros elementos de evaluación como las calificaciones académicas, el número de faltas no justificadas al centro escolar o el número de encuentros conflictivos en el centro (recogidos, por ejemplo, por el número de expulsiones o partes puestos por Jefatura de Estudios a los y las participantes), hubiera podido aportar información complementaria que ayudase a una mayor comprensión de los efectos de la intervención. Por otra parte, la inclusión de un componente cualitativo de mayor importancia hubiera sido necesario pues, a pesar de haber recogido narrativas personales del alumnado participante tras la finalización del programa¹³, otros recursos como la grabación en vídeo de las sesiones, la realización de entrevistas con los diferentes miembros de la comunidad educativa implicados o la realización de grupos de discusión posteriores a la intervención, podrían haber aportado una comprensión más profunda de los sucesos acontecidos y de las interpretaciones de los diferentes agentes de la comunidad educativa.

¹³ No se han incluido como parte de la presente tesis doctoral, pero se tendrán en cuenta de cara a futuras publicaciones.

Esta información complementaria podría dar respuesta a las cuestiones planteadas por algunos investigadores, quienes han cuestionado la fiabilidad de las respuestas dadas por alumnado adolescente en las medidas de auto-informe (Daly et al., 2015), o han llamado la atención sobre conductas como las de contestar con la misma respuesta a todos los ítems (Quach et al., 2016; Campbell et al., 2019). Los autores reflexionan sobre cómo, a pesar de utilizar instrumentos con buenas propiedades psicométricas, el hecho de que las respuestas del alumnado puedan haberse hecho de forma poco reflexiva o de manera superficial, puede suponer una limitación en los estudios realizados con población de estas edades. En esta tesitura, complementar las medidas de auto-informe con otro tipo de informaciones puede resultar de vital importancia.

También somos conocedores de la posible riqueza derivada de haber recogido información sobre las experiencias de profesorado y familias en las formaciones voluntarias realizadas posteriores a la realización del ECA (fases de formación y seguimiento), así como del posible impacto en el alumnado de la formación de otros agentes del centro. Esto se debió a la intención de priorizar, ante todo, la flexibilidad y adaptación a las necesidades e intereses emergentes de cada centro en estas etapas de formación y acompañamiento, para favorecer la apropiación de “desaprendiendo” y la consecuente re-interpretación del mismo por los agentes nativos de cada uno de los contextos, permitiendo así adaptar la práctica de mindfulness y compasión a su propia identidad de centro.

Estos motivos nos llevaron a no sistematizar estas formaciones y, por tanto, no poder compararlas entre ellas. No obstante, una mayor indagación en los posibles modos de evaluar los efectos de estas intervenciones, posiblemente a nivel cualitativo, hubiera podido ofrecer información relevante sobre la adherencia a la práctica de mindfulness y compasión en los diferentes centros y miembros de la comunidad educativa.

Dado que las limitaciones aquí presentadas pueden ser el punto de partida de futuras investigaciones, se anima a la reflexión sobre el modo de integrar a todos los agentes de la comunidad educativa en los diferentes programas, procurando formas de evaluación rigurosas que nos permitan aproximarnos a sus vivencias y al impacto de las mismas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación al desarrollo de mindfulness, compasión y noviolencia.

Otra limitación del estudio es la falta de información sobre la práctica realizada en casa, tanto a nivel de tipo de práctica como de frecuencia y duración de las mismas. A pesar de que algunos metanálisis no han encontrado moderadores concretos, como el número de horas de práctica, en los resultados de sus estudios (Zoogman et al., 2015), Biegel y sus colaboradores (2009) recuerdan la importancia de la práctica en casa en el programa MBSR. Estos autores, en su ECA con población adolescente psiquiátrica, encontraron que el número de días de realización de meditación sentada en casa y la duración media de cada sesión se asociaban con mayores mejoras entre la comparación entre la medida basal y el seguimiento. Los autores destacan la importancia de seguir explorando los efectos de la práctica en relación tanto a la cantidad como a la calidad de la misma, coincidiendo con lo propuesto por otros metanálisis (Ruíz-Iñiguez et al., 2019). Un mejor seguimiento y registro de la realización de estas tareas, no obstante, no debería interferir con el carácter voluntario de las mismas por el que se opta en el contexto académico en los diferentes estudios (Crowley et al., 2018; Gouda, Luong, Schmidt, y Bauer, 2016), pero sí facilitar su realización. Por ejemplo, programas con resultados positivos para adolescentes realizaban la entrega de materiales para fomentar el trabajo autónomo del alumnado fuera del horario lectivo, tanto en intervenciones de mindfulness (Broderick y Metz, 2009) como de compasión (Ozawa-de Silva y Dodson-Lavelle, 2011).

En este sentido, una de las limitaciones de nuestro programa fue que las tareas para casa no eran acompañadas de las grabaciones en audio de las mismas, por no haber encontrado un modo común en todos los centros de poder contactar con el alumnado respetando las cuestiones relativas a la protección de datos de los mismos. No obstante, consideramos que una mejor indagación en las posibilidades de las diferentes plataformas online con las que se cuenta en la actualidad hubiera permitido ofrecer acceso al alumnado del programa a las grabaciones de las meditaciones. De cara al futuro, se realizarán las grabaciones de las diferentes prácticas del programa para facilitar el acceso en abierto para que aquellos estudiantes que lo deseen puedan practicarlas.

Por último, el cierre de los centros educativos derivado de la crisis del Covid-19 en marzo de 2020, impidió el paso de la última medida de seguimiento de manera presencial, por lo que esta se adaptó para su cumplimentación online, difiriendo por lo tanto en forma respecto al resto de medidas completadas en los diferentes momentos del estudio.

8.2.3. Prospectiva

En aras de superar las limitaciones previamente descritas y favorecer el avance de este campo de investigación, se destaca la importancia continuar optando por estudios controlados aleatorizados con grupos de control activos, con la utilización de medidas e instrumentos validados y con buenas propiedades psicométricas y con medias no únicamente previas y posteriores al tratamiento, sino también con medidas de seguimiento que nos permitan conocer el impacto de las intervenciones a medio y largo plazo. De este modo, a pesar de ser conscientes de la complejidad de utilización de estos diseños en el contexto educativo, se anima a futuras investigaciones a aplicarlos y, si es posible, realizar la aleatorización no únicamente del alumnado, sino de los centros educativos participantes.

A pesar de que las exigencias metodológicas que este tipo de estudios plantea requieran la coordinación de diferentes recursos y personas en los centros, la gran disposición y compromiso con la educación de muchos y muchas docentes de Educación Secundaria no debe subestimarse. Asimismo, la correcta coordinación con las instituciones educativas competentes podría facilitar el establecimiento de puentes entre el ámbito de la investigación educativa y el ámbito de la docencia, de modo que el aumento de la sensibilidad social para con la realización de investigaciones dentro del entorno académico pudiera actuar en favor de un mayor número de profesorado y familias dispuestas a integrar estas cuestiones en sus rutinas diarias de centro.

Esta coordinación entre la administración, los grupos de investigación y los principales agentes de las comunidades educativas (alumnado, profesorado y familias) podría permitir ampliar la muestra no solo en tamaño, sino también en cursos implicados en las intervenciones, para obtener así mayor información sobre la edad del alumnado como variable mediadora en los resultados de las mismas.

El énfasis en la realización de ECA no excluye, sin embargo, la realización de estudios de corte cualitativo, pues se reconoce la importancia de ofrecer vías de expresión a los nativos de cada centro que nos permitan acceder a una comprensión más profunda y específica de sus interpretaciones y sus vivencias. Asimismo, la información cualitativa puede permitirnos una mejor comprensión de los resultados obtenidos cuantitativamente (Tharaldsen, 2012). Como se ha comentado, diferentes estudios sobre el impacto de IBM con adolescentes en el contexto escolar han llamado la atención sobre el hecho de que la fiabilidad de las medidas de auto-informe puede ser reducida, debido a la posible falta de interés o reflexividad por parte del alumno o alumna adolescente (Quach et al., 2016, Daly et al., 2015). En esta tesitura, utilizar diferentes tipos de instrumentos, tanto cualitativos

como cuantitativos, puede ayudarnos a obtener resultados más fiables permitiendo la triangulación de los mismos en futuras investigaciones.

Consideramos que, en un ámbito de investigación naciente, investigar qué instrumentos nos van a ofrecer formas de medición certeras de los efectos de la práctica de mindfulness con adolescentes es esencial (Zenner et al., 2014). La recomendación a futuro es, por tanto, incorporar otras medidas de evaluación además de autoinformes tanto cuantitativas (calificaciones académicas, absentismo), como cualitativas (entrevistas con profesorado y familia, grupos de discusión, narrativas personales).

De manera complementaria, incluir otros agentes en el proceso de evaluación podría resultar relevante. Dado el papel fundamental de las familias y docentes en los procesos educativos y en la vida del adolescente, en investigaciones futuras se propone explorar nuevas formas de incluirlos en los procesos investigadores como informantes y como beneficiarios de los mismos (Gouda et al., 2016). En esta línea, son diversos los estudios previos que destacan la importancia de adoptar enfoques ecológicos que integren a toda la comunidad educativa en este tipo de programas (Smith et al. 2004; Ttofi y Farrington, 2011; Cross et al., 2018).

En vista de lo anteriormente expuesto, tanto los esfuerzos de obtener resultados generalizables que ofrezcan un panorama amplio sobre los efectos de la aplicación de este tipo de intervenciones, a través de ECA, como de aproximarse a la comprensión profunda de las experiencias subjetivas de los y las participantes de los diferentes programas, a través de diseños de corte cualitativo, aportarán información relevante para el ámbito de la investigación, destacando la relevancia de abordar ambos diseños desde los criterios de científicidad y rigor, sin sacrificar la sensibilidad necesaria para el trabajo en escenarios sociales.

Por otra parte, en investigaciones próximas debemos abordar los interrogantes que quedan abiertos. En vista de las reflexiones de las revisiones y metanálisis previos, que parecen sugerir un mayor impacto de este tipo de intervenciones con población adolescente clínica (Zenner et al., 2014; Zoogman et al., 2015) o características específicas (Franco et al., 2016), se anima a aumentar las investigaciones con población general integradas dentro del contexto educativo, para poder confirmar, de este modo, la posibilidad de no poder transferir de manera directa al ámbito educativo intervenciones de formato análogo al de aquellas diseñadas para entornos clínicos.

Asimismo, se invita a la comunidad científica a estudiar los efectos de las IBM en los propios niveles de mindfulness, pues con frecuencia los estudios no reportan los resultados en esta variable (Tharaldsen, 2012).

De forma particular, incluir en los estudios la evaluación de los efectos de los programas de mindfulness y compasión en relación a la violencia resulta relevante, dada la escasez de datos disponibles al respecto, pues parece esencial destinar nuestros esfuerzos a continuar tratando de encontrar la mejor respuesta a las preocupantes cifras de violencia en las aulas.

En Estados Unidos, dada la diversidad de contenidos y enfoques dentro de los diferentes programas de prevención del *bullying*, Barnes y sus colaboradores (2017) investigaron qué componentes de los programas se relacionaban significativamente con la reducción de la agresión y la violencia. Investigar en este sentido también en el ámbito nacional resultará esencial para dotar a nuestros programas de aquellos componentes de mayor utilidad para fomentar la noviolencia.

En este sentido, del mismo modo que se opta por la integración de mindfulness y compasión como elementos que se retroalimentan (Bluth y Blanton, 2014), incluir el

abordaje implícito y explícito de la noviolencia en las diferentes iniciativas de mindfulness y compasión con alumnado adolescente podría ser una perspectiva relevante que permitiera dar respuesta a cuestiones esenciales que afectan la vida del adolescente y a la sociedad en general.

También, se anima a estudiar más sobre los efectos mediadores (Ruíz-Iñíguez et al., 2019). Zoogman y sus colaboradores (2015) consideran posible que existan moderadores en el desarrollo de mindfulness en jóvenes, pero enfatizan que no contamos con suficientes estudios que nos permitan detectarlos metanalíticamente, aunque también hipotetizan que existan menos moderadores que en el caso de los adultos. No tenemos, por el momento, datos que nos permitan comprender en profundidad estas cuestiones.

Sumados a estos, son otros muchos los interrogantes que quedan abiertos a nivel conceptual y metodológico en este campo de estudio (Davidson y Kasniak, 2019). Entre ellos, evaluar si los efectos de la intervención son más positivos cuando es un agente externo quien realiza la intervención o si, por el contrario, es preferible que esta sea impartida por el propio profesorado del centro; aportar más información sobre el tipo de población que se beneficia de este tipo de intervenciones breves (generalmente de 8 semanas), confirmar si las medidas de seguimiento ofrecen mejores resultados que las medidas post-intervención y, en ese caso, qué motiva estos resultados; qué podemos y qué no podemos inferir de las medidas de autoinforme del adolescente, qué implicaciones tiene en la integración de ECAs en el contexto educativo la imposibilidad de un doble ciego real o cómo asegurar el cuidado de aspectos éticos fundamentales en la introducción de itinerarios diferentes para el alumnado dentro del horario lectivo.

En conclusión, indagar en estas cuestiones nos permitirá avanzar en el conocimiento de qué diseños, prácticas e instrumentos son más favorables en nuestro

ámbito de estudio particular y, progresivamente, ir construyendo una base más sólida de conocimiento sobre IBM con adolescentes.

8.3. Consideraciones pedagógicas para la introducción de mindfulness y compasión en Educación Secundaria Obligatoria

Cuando las intervenciones se hagan fuera del contexto de un estudio controlado aleatorizado, es decir, sean aplicadas por docentes con intención pedagógica y no investigadora, se invita a permitir una mayor flexibilidad y adaptación al grupo concreto (por ejemplo, dejar elegir las transiciones conscientes en función de las prácticas que más les hayan gustado o funcionado, ampliar los momentos de explicación si no se están comprendiendo los contenidos, acortar o alargar sesiones específicas en función de las necesidades concretas del grupo-clase, etc.). Uno de los programas de mayor difusión en nuestro país, Aulas Felices (Arguís, 2010), destaca por su flexibilidad. Asimismo, otros programas de mindfulness aplicados en el entorno educativo han permitido variantes en la aplicación en cuanto a la duración y el número de sesiones. Dos ejemplos son el programa *Learning to Breathe* que, en aras de una mayor flexibilidad y posible adaptación a las diferentes características de los centros educativos, puede desarrollarse en un número variable de sesiones: seis, doce o dieciocho (Broderick, 2013), y el programa de entrenamiento en compasión para adolescentes, CBCT que, teniendo una duración de ocho semanas, permite ser realizado en una sesión semanal o en dos sesiones semanales de menor duración (Ozawa-de Silva y Dodson-Lavelle, 2011). Hasta que no contemos con datos empíricos suficientes para conocer qué tipo de intervención (duración del programa y de las sesiones) es más útil para este tipo de población, se invita al profesorado a experimentar qué formas son más beneficiosas para su grupo-clase particular.

Del mismo modo, se recomienda explorar el modo de incluir de manera sistemática el trabajo con las familias, como se realiza en Finlandia con el programa KiVa (Green et al.,

2019), en Reino Unido con el programa *Friendly Schools* (Cross et al., 2011) o el programa ViSc en Austria (Gradinger et al., 2015). A nivel nacional, esta perspectiva integradora de los diferentes agentes de la comunidad educativa también tiene presencia nuevamente en Aulas Felices (Arguís, 2010).

En relación con los contenidos específicos de la intervención, destacamos cómo algunos programas integran de manera más sistemática el trabajo del cuerpo como parte de las sesiones (Bluth et al., 2016). Consideramos que el cuerpo, junto con la respiración, es una de las principales vías de acceso al momento presente, por lo que otorgarle una mayor presencia en las intervenciones, podría actuar en beneficio de un mejor seguimiento de las mismas por parte del alumnado. Asimismo, otros programas introducen la dimensión medioambiental como parte del programa (Aguilera, 2017), y se considera que estos aspectos pueden ampliarse en el trabajo de la interconexión y la interdependencia que se abordan de manera breve en “Desaprendiendo”.

A nivel metodológico, se recomienda la utilización de una metodología activa, continuando con la atención a las recomendaciones de diferentes IBM diseñadas para población adolescente, que nos instan a adaptar nuestros materiales para que sean de utilidad en la vida cotidiana de los alumnos y alumnas de esta edad, así como desde la mirada propuesta por corrientes pedagógicas afines. Se considera también que para que el estudiante conecte con los contenidos trabajados debemos aproximarnos al mismo desde una actitud que encarne los principios de mindfulness, compasión y noviolencia, siendo coherentes con el contenido explícito del programa en nuestra acción cotidiana.

En este sentido, nuestro propio esfuerzo por comprender y nuestra actitud reflexiva sobre los conflictos de nuestros centros educativos será un elemento esencial. Vinyamata (2015) explica que es precisamente este esfuerzo por una mayor comprensión lo que nos

permitirá intervenir eficazmente en estos conflictos. Esto nos orienta al objetivo de “*desaprender* para poder hallar la manera de pensar y de sentir pacíficamente” (p.12).

Finalmente, se recomienda realizar acciones para contextualizar las intervenciones dentro de un programa más amplio de introducción paulatina de mindfulness, compasión y noviolencia en la cotidianidad del centro, permitiendo que las diferentes iniciativas vayan cultivando estas cualidades en los diversos agentes y espacios del centro. Por ello, complementar el programa con materiales para el trabajo autónomo del alumno, acompañarlo de actuaciones con profesorado y familia e introducir momentos de práctica cotidianos, reforzando la intervención con micro-sesiones diarias, como estudios previos han realizado (Salmoirago-Blotcher et al, 2019; Wright et al., 2011), se considera fundamental para dar continuidad a la intervención hasta terminar por integrarla en la cotidianidad del centro.

Si recordamos el modelo de Ash (figura 14), consideramos que un protocolo de ocho semanas integrado dentro de la rutina escolar es una herramienta excelente para las dos primeras fases planteadas, pues ofrece nuevos recursos al alumnado y presenta desde diferentes perspectivas contenidos que fomentan su aprendizaje a nivel intelectual.

Además, consideramos que también puede permitir a algunos alumnos y alumnas realizar una comprensión más profunda (“*insight personal*”), si favorece el abordaje práctico de los contenidos a través de experiencias diversas. Esto ha podido hacer que una parte del alumnado muestre mayor motivación y compromiso, reflejado en cambios significativos en las medidas posteriores a la intervención, mientras que otra parte del alumnado ha podido quedarse en un nivel de contenido intelectual que no ha reflejado cambios a nivel afectivo ni comportamental.

Consideramos que, integrando la intervención en un programa más amplio, podremos facilitar el progreso de todo el alumnado hacia la interiorización de los contenidos propuestos y estaremos, además, realizando una propuesta más inclusiva que se adapte a los diferentes ritmos de aprendizaje y atienda a los diversos agentes de la comunidad educativa (figura 45).

Figura 45

Propuesta de una intervención de 8 semanas integrada en un proyecto de centro



Intervención de 8 semanas

Intervención de 8 semanas complementada con práctica diaria durante el curso

Intervención de 8 semanas complementada con práctica diaria e inclusión de profesorado y familias

Nota. Parte del modelo de aprendizaje de la compasión de Ash et al. (2019).

8.4. Recomendaciones para futuros estudios de investigación

En caso de optar por la realización de estudios controlados aleatorizados en centros escolares, se recomienda atender de manera esencial a la explicación de los motivos por los cuales es necesario realizar cada procedimiento concreto: explicar la naturaleza de un grupo control, la importancia de realizar una aleatorización, de tomar medidas en diferentes momentos temporales o cómo se gestiona la privacidad de los datos en relación a las

publicaciones o comunicaciones científicas, son temas sobre los que es importante dialogar, tanto con equipos directivos como con profesorado, familias y el propio alumnado.

Se invita también atender a la utilización de controles activos que, sin solaparse con las variables del estudio, reporten beneficios al alumnado, atendiendo a la necesidad de enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje independientemente de la condición control o experimental, ya que estamos haciendo uso del horario lectivo y deben, por tanto, respetarse los derechos de los y las estudiantes a una formación de calidad.

Por otra parte, se considera que la publicación de los diferentes programas, con las sesiones y contenidos desarrollados de manera accesible, podría facilitar la réplica de los mismos por parte de otros investigadores con mayor facilidad, evitando la proliferación de programas que no llegan a acumular suficiente evidencia científica que los respalde, y dificultando las comparaciones en los estudios metanalíticos. Esto también fomentaría el acceso a diferentes recursos por parte del profesorado, pues construir redes de colaboración entre docentes e investigadores resulta esencial para el avance en la construcción de comunidades más atentas y compasivas, y nos permite fomentar la retroalimentación entre estos dos sectores tan dependientes el uno del otro.

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

Mindfulness es un concepto que, en la actualidad, puede referirse a diversas prácticas y ser interpretado de múltiples formas. En la presente tesis doctoral, mindfulness se ha entendido como "prestar atención de un modo particular: a propósito, en el momento presente, y sin juzgar" (Kabat-Zinn, 1994, p.14), pero también como un concepto que debe necesariamente desarrollarse junto a la compasión. Feldman y Kuyken (2011) definen esta como una "orientación de la mente que reconoce el dolor y la universalidad del dolor en la experiencia humana, junto con la capacidad de afrontar el dolor con amabilidad, empatía, ecuanimidad y paciencia" (p.143). Ser compasivo comprende, por tanto, reconocer el sufrimiento propio y ajeno, sentir el deseo de aliviar ese sufrimiento y actuar para aliviarlo (Gilbert, 2010).

Según Gilbert (2015), "uno de los desafíos de la compasión es explorar no solo cómo puede promover el bienestar personal sino también cómo puede contrarrestar los aspectos destructivos de nuestros *otros motivos* y mentalidades sociales" (p.239). La violencia es un fenómeno complejo que, de hecho, forma parte de nuestra mentalidad social. Partimos de la idea de que la noviolencia es un cambio interior (Nhat Hanh, 1999) pero también un cambio cultural (Mato, 2019).

Según Nhat Hanh (1999), "si tomamos conciencia de nuestro estilo de vida, de nuestra forma de consumo, de nuestra manera de ver las cosas, podremos hacer la paz en el momento en que vivimos, en el presente" (p.69). Este proceso es "una reeducación del corazón" (Feldman y Kuyken, 2011, p. 148) y, por lo tanto, como educadores debemos tratar de descubrir formas apropiadas para *desaprender* los patrones destructivos habituales y aprender a poner el amor en el centro de nuestra relación con nosotros mismos, con nuestro alumnado, y con el mundo que nos rodea.

En esta tesitura, resulta relevante atender a que, a pesar de los esfuerzos sociales y científicos para desarrollar programas que aborden esta situación, tanto en el ámbito de los programas de prevención e intervención en el acoso escolar (Sarasola y Ripoll, 2019) como en los programas de mindfulness y compasión (Dunning y otros, 2019; Zenner et al., 2014), se ha llamado la atención sobre graves lagunas metodológicas en parte de las investigaciones disponibles, siendo la falta de grupos de control equivalentes y la ausencia de medidas de seguimiento especialmente señaladas. En esta tesis doctoral se ha respondido a este llamamiento desarrollando un estudio controlado aleatorizado con una condición de control activa y una medida de seguimiento a seis meses.

Los resultados obtenidos en este ECA nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

- La condición de mindfulness y compasión no ha obtenido mejoras estadísticamente significativas en comparación con la condición de control basada en la relajación y la gestión del tiempo, en relación a los niveles de mindfulness en el momento posterior a la intervención. Asimismo, tampoco ha mostrado diferencias estadísticamente significativas en la medida de seguimiento, seis meses tras la finalización de la intervención.
- Los participantes en el programa “Desaprendiendo” han experimentado mejoras estadísticamente significativas en los niveles de autocompasión, en comparación con la condición de control activo, en la medida post-tratamiento y en el seguimiento a seis meses.
- Las dimensiones de las actitudes frente a la agresión social evaluadas (dimensión cognitiva, dimensión afectiva y dimensión comportamental) no han experimentado reducciones estadísticamente significativas a raíz de la intervención, en la medida posterior y en el seguimiento a seis meses.

Consideramos que estos resultados proporcionan datos relevantes para futuras investigaciones. En vista de los mismos, se plantea que la noviolencia no se desarrollará plenamente en un programa de ocho semanas y, por lo tanto, se considera que, en aras de obtener efectos significativos y mantenidos en el tiempo, es posible requerir de intervenciones más ecológicas que incluyan de manera sistemática la progresiva implicación de todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, familias) y la práctica cotidiana como parte de las rutinas del día a día. Las dificultades de otros ECA integrados en el contexto escolar para alcanzar mejoras significativas al aplicar este tipo de intervenciones, al contrario de lo que se ha informado con población clínica adolescente, respalda esta idea.

La necesidad de reflexionar sobre aspectos metodológicos en la adaptación de las diferentes intervenciones del entorno clínico al educativo es una tarea ineludible para la comunidad investigadora. Elementos como el formato y la duración de las sesiones, la participación del alumnado, la tipología de las actividades propuestas, la interacción educador-educando y la inclusión de profesorado y familias a lo largo del proceso, son factores relevantes a tener en cuenta cuando se trata de adaptar una intervención al entorno, necesidades y posibilidades de los centros educativos.

De estos planteamientos derivan múltiples cuestiones. Mantenernos en contacto y sensibles a las diferentes realidades educativas y al quehacer diario de los y las docentes nos permitirá formular interrogantes pertinentes a los que podremos dar respuesta desde nuestros esfuerzos por generar una base de conocimiento científico sensible, fundamentada y rigurosa. Tras ello, dar salida a dichos esfuerzos en foros no únicamente académicos, sino también en espacios de formación inicial y permanente del profesorado, nos permitirá enriquecernos mutuamente de puntos de vista que, a pesar de ser inseparables, a veces parecen demasiado lejanos. En última instancia, serán estos

esfuerzos coordinados los que nos permitan cultivar, momento a momento, una educación atenta, compasiva y no violenta.

CHAPTER 9: CONCLUSIONS

In current society, mindfulness is a concept that may convey a variety of meanings and practices. In this dissertation, mindfulness has been understood as “paying attention on a particular way: on purpose, in the present moment, and non-judgementally” (Kabat-Zinn, 1994, p.14), but also as a concept that will necessarily work together with compassion. Feldman and Kuyken (2011) define compassion as an “orientation of the mind that recognises pain and the universality of pain in human experience, and the capacity to meet pain with kindness, empathy, equanimity and patience” (p.143). Being compassionate will include, therefore, recognising others’ and our own suffering, feeling the desire of alleviate that suffering and acting to do so (Gilbert, 2010).

According to Gilbert (2015), “one of the challenges of compassion is to explore not only how can it promote personal well-being but also how can it counteract the destructive sides of our other motives and social mentalities” (p.239). Violence is a complex phenomenon and, indeed, part of our social mentality. We started from the idea that nonviolence is an inner change (Nhat Hanh, 1999) but also a cultural change (Mato, 2019).

According to Nhat Hanh (1999), “if we become aware of our lifestyle, of our way of consumption, of our way of seeing things, we will be able to make peace in the moment we live in, in the present” (p.69). This process is “a re-educating of the heart” (Feldman & Kuyken, 2011, p. 148) and, therefore, as educators we must try to discover appropriate ways to “unlearn” habitual destructive patterns and learn how to put love in the centre of our relationship with ourselves, our students and the world around us.

It is worth noting that despite social and scientific efforts to develop programmes that address this situation, both in the area of anti-bullying programmes (Sarasola & Ripoll, 2019) and in mindfulness and compassion programmes (Dunning et al., 2019; Zenner et al., 2014)

attention has been drawn to serious methodological gaps in part of the available research, being the lack of equivalent control groups and the absence of follow-up measures specifically remarked. This doctoral dissertation has responded to this call implementing a randomized controlled trial with an active control condition and a six-month follow up measure.

The results obtained in this RCT allow us to draw the following conclusions:

- The mindfulness and compassion condition has not been proven to be more effective than the control condition based on relaxation and time management in increasing mindfulness levels in the post-intervention period. Also, it has not shown significant differences in the follow-up measure, six months after the end of the intervention.
- Participants in the experimental program have experienced statistically significant improvements in self-compassion levels, compared to the active control condition, in the post-treatment measure and at six-month follow-up.
- Attitudes towards social aggression, at a cognitive, affective and behavioural dimension, have not experienced statistically significant reductions after the intervention, neither at the follow up, when comparing the experimental and the control group.

We consider that these results provide challenging and important knowledge for future research. In the light of the above, it is argued that nonviolence will not be fully developed by an eight-week program and therefore extensive practice will be needed for significant and long-lasting effects, together with the progressive implication of all members of the educational community. One factor that may lead us to this idea is related to the difficulties of RCTs integrated in school life to show significant improvements when applying this kind of interventions, opposite to what is being reported with clinical population.

To our understanding, methodology plays a substantial role in every educational enterprise, and length of the sessions, students' participation, typology of the activities proposed, interaction between the instructor and the students and inclusion of teachers and families along the process, are relevant factors to consider when trying to adapt an intervention to the school setting, needs and possibilities.

Different issues arise from this, and we consider that keeping in touch and sensitive to different educational realities and to teachers' and students' daily life, will lead us to formulate pertinent research questions that, ultimately, will allow researchers, teachers and students to move towards a more mindful, compassionate and nonviolent education.

REFERENCIAS

- Aguilera, P. (2017). El programa "Escuelas Despiertas". En J. García-Campayo, J., M. Demarzo y M. Modrego-Alarcón, M (eds.). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación* (pp. 275-290). Alianza Editorial.
- Akin, A. (2010). Self-compassion and loneliness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 702-718.
- Alvés, A., Morais, F., Schaab, B., y Jacques, P. (2018). Melhorando a atencao do sestudantes atraves da tutoria de mindfulness em sistemas tutores inteligentes. VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018). Sao Leopoldo, Brasil. doi:10.5753/cbie.sbie.2018.973
- Analayo, B. (2006). Mindfulness in the Pali Nikayas. En D.K. Drummond, y .B. Lal (eds.) *Buddhist thought and applied psychological research: Transcending the boundaries*. (pp. 229-249). Routledge.
- Andrés Rubia, F. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 7, 23-29.
- Araya, C. (2010). *El mayor avance es detenerse, mindfulness en lo cotidiano*. Santiago de Chile: Mago Editores.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press. http://sduk.us/afterwork/arendt_the_human_condition.pdf
- Argüello Parra, A. (2012). La educación en derechos humanos como Pedagogía de la Alteridad: Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen. *Perfiles Educativos*, 34(138), 148-166.

- Arguís, R. (2017). El programa Aulas Felices. En J. García-Campayo, J., M. Demarzo y M. Modrego-Alarcón, M (eds.). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación* (pp. 205-233). Alianza Editorial.
- Arguís, R., Bolsas, A.P, Hernández, S., y Salvador, M.M. (2010). Programa “Aulas Felices”. Psicología positiva aplicada a la educación. <http://www.aulasfelices.org>
- Arimitsu, K. (2016). The effects of a program to enhance self-compassion in Japanese individuals: A randomized controlled pilot study. *The Journal of Positive Psychology*, 11(6), 559-571. doi:10.1080/17439760.2016.1152593
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé*, 14(1), 137-150.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz Sánchez, P. (2018). Educación inclusiva en la Etapa Secundaria. En M.J. León y T. Sola (Ed.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 43-51). Granada, UGR.
- Ash, M., Harrison, T., Pinto, M., Di Clemente, R., y Negi, L. T. (2019). A model for Cognitively-Based Compassion Training: Theoretical underpinnings and proposed mechanisms. *Social Theory & Health*. doi:10.1057/s41285-019-00124-x
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. doi:10.1093/clipsy.bpg015
- Baer, R. A., Lykins, E. L. B., y Peters, J. R. (2012). Mindfulness and Self-Compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched

- nonmeditators. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 230-238.
doi:10.1080/17439760.2012.674548
- Baer, R. A., Smith, G. T., y Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report. *Assessment*, 11(3), 191-206. doi:10.1177/1073191104268029
- Barbezat, D. y Bush, M. (2014). *Contemplative practices in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barker, R. L. (2008). *The social work dictionary*. NASW Press.
- Barnes, T. N., Leite, W., y Smith, S. W. (2017). A quasi-experimental analysis of schoolwide violence prevention programs. *Journal of School Violence*, 16(1), 49-67.
doi:10.1080/15388220.2015.1112806
- Barrio, C., Barrios, Á, Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S., y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education*, 4(1), 5-17.
- Barzebat, D. (2016). Contemplative practices and teaching Scitovsky's the joyless economy. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 3(1), 51-56.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista Jiménez, R. (1993). Una escuela para todos: La integración escolar. En R. Bautista (Comp.), *Necesidades educativas especiales* (pp. 23-38). Aljibe.

- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90–126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>.
- Bernat, O., y Fundamento, M. (2016). Orientación y programación del mindfulness en las tutorías. *Publicaciones Didácticas*, 77, 448-450.
- Bernstein, D. A., y Borkovec, T. D. (1973). *Progressive relaxation training: A manual for helping professions*. Research Press Inc.
- Bharadwaj, L. K. (1998). Principled versus pragmatic nonviolence. *Peace Review*, 10(1), 79-81. doi:10.1080/10402659808426125
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 137–160.
- Biegel, G. (2010). *The stress reduction workbook for teens: Mindfulness skills to help you deal with stress*. New Harbinger.
- Biegel, G., Brown, K. W., Shapiro, S. L., y Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855-866. doi:10.1037/a0016241
- Biegel, G. y Cooper, S. (2019). *The Mindfulness Workbook for Teen Self-Harm: Skills to Help You Overcome Cutting and Self-Harming Behaviors, Thoughts, and Feelings*. New Harbinger Publications.
- 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(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077

- Biton, Y., y Salomon, G. (2006). Peace in the eyes of Israeli and Palestinian youths: Effects of collective narratives and peace education program. *Journal of Peace Research*, 43(2), 167-180. doi:10.1177/0022343306061888
- Blakemore, S., y Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(3-4), 296-312. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x
- Bluth, K., y Blanton, P. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1298-1309. doi:10.1007/s10826-013-9830-2
- Bluth, K., y Eisenlohr-Moul, T. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108-118. doi:10.1016/j.adolescence.2017.04.001
- Bluth, K., Gaylord, S., Campo, R., Mullarkey, M., y Hobbs, L. (2016). Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents. *Mindfulness*, 7(2), 479-492. doi:10.1007/s12671-015-0476-6
- Bluth, K., Roberson, P., Gaylord, S., Faurot, K., Grewen, K., Arzon, S., y Girdler, S. (2016). Does self-compassion protect adolescents from stress? *Journal of Child and Family Studies*, 25(4), 1098-1109. doi:10.1007/s10826-015-0307-3
- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. Routledge.
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido. Teoría y Práctica*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2007). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.

- Bodhi, B. (1994). *The noble eightfold path: way to the end of suffering*. Buddhist Publication Society
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19-39. doi:10.1080/14639947.2011.564813
- Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., y Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(2), 193-209. doi:10.1017/S1352465808004190
- Bowen, S., Chawla, N., y Witkiewitz, K. (2014). Mindfulness-Based Relapse Prevention for addictive behaviors. En R. A. Baer (ed.) *Mindfulness-based treatment approaches. Clinician's to evidence base and applications* (pp. 141-157) Elsevier. doi:10.1016/B978-0-12-416031-6.00007-4
- Bowser, J., Bellmore, A., y Larson, J. (2019). Use and impact of the Wisconsin Bullying Prevention Program assessment tool in addressing middle school bullying. *International Journal of Bullying Prevention*. doi:10.1007/s42380-019-00037-3
- Boyce, B. (ed.) (2011). *The Mindfulness Revolution*. Shambhala Publications.
- Brach, T. (2017). The RAIN of self-compassion: A simple practice for clients and clinicians. En J. Loizzo, J., M. Neale y E. Wolf (eds.) *Advances in contemplative psychotherapy. Accelerating Healing and Transformation*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Brantmeier, E. (2007). Connecting inner and outer peace: Buddhist meditation integrated with peace education. *In Factis Pax*, 1(2), 120-157.
- Breines, J. G., Thoma, M. V., Gianferante, D., Hanlin, L., Chen, X., y Rohleder, N. (2014). Self-compassion as a predictor of interleukin-6 response to acute psychosocial stress. *Brain, Behavior, and Immunity*, 37, 109-114. doi:10.1016/j.bbi.2013.11.006

- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., y Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology, 52*(3), 263-278. doi:10.1016/j.jsp.2014.03.002
- Broderick, P. C., y Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: An intervention to foster mindfulness in adolescence. *New Directions for Youth Development, 2014*(142), 31-44. doi:10.1016/j.jsp.2014.03.002
- Broderick, P. C., y Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*(1), 35-46. doi:10.1080/1754730X.2009.9715696
- Broderick, P.C. (2013). *Learning to BREATHE: A mindfulness curriculum for adolescents*. New Harbinger.
- Brown Wright, L., Gregoski, M. J., Tingen, M. S., Barnes, V. A., y Treiber, F. A. (2011). Impact of stress reduction interventions on hostility and ambulatory systolic blood pressure in African American adolescents. *Journal of Black Psychology, 37*(2), 210-233. doi:10.1177/0095798410380203
- Brown, K. W., Ryan, R. M., y Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211-237. doi:10.1080/10478400701598298
- Brunk, C. G. (2000). Shaping a Vision: The Nature of Peace Studies. En L. Fisk y J. Schellenberg, *Patterns of Conflict, Paths to Peace* (11-34). Broadview Press.
- Buddharakhitta, A. (1995). *Metta: The philosophy and practice of universal love*. Buddhist Publication Society.

- Burke, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144. doi:10.1007/s10826-009-9282-x
- Campbell, A. J., Lanthier, R. P., Weiss, B. A., y Shaine, M. D. (2019). The impact of a schoolwide mindfulness program on adolescent well-being, stress, and emotion regulation: A nonrandomized controlled study in a naturalistic setting. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(1), 18-34. doi:10.1080/23727810.2018.1556989
- Carbonell, N. (2017). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de un programa de Aula virtual como prevención del bullying en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum Biblioteca Universitaria. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53477>
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 20, 195-214.
- Carter, C. (2003). *Violence and the media*. Weaver.
- Castañar, J. (2010). *Breve historia de la acción noviolenta*. Ediciones Pentapé.
- Castaneda, C. (2001). *Las enseñanzas de don Juan: una forma Yaqui de conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Alianza.
- Castells, M. (2004). *La Era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. El poder de la identidad. Vol. II (edición revisada)*. Madrid: Alianza Editorial.

- Cavanagh, K., Strauss, C., Cicconi, F., Griffiths, N., Wyper, A., y Jones, F. (2013). A Randomised Controlled Trial of a brief online Mindfulness-Based Intervention. *Behaviour Research and Therapy*, 51(9), 573-578. doi:10.1016/j.brat.2013.06.003
- Cebolla, A., Demarzo, M., Martins, P., Soler, J., y Garcia-Campayo, J. (2017). Unwanted effects: Is there a negative side of meditation? A multicentre survey. *PloS One*, 12(9), e0183137. doi:10.1371/journal.pone.0183137
- Cebolla, A., García-Campayo, J., Demarzo, M. (2014). *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad*. Alianza Editorial.
- Cebolla, A., y García-Palacios, A. (2013). Efectos de una aproximación experiencial en la adquisición de competencias asociadas al aprendizaje de la técnica de mindfulness dentro de la asignatura de técnicas de intervención y tratamientos psicológicos. En A. Bengochea (dir.), *IV Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios: El futuro de los títulos universitarios* (pp.190-197). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154.
- Cerezo, F., y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de educación primaria Universidad de Sevilla. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181.
- Chaves, I. (2017). Dos décadas sin el padre de la pedagogía de la liberación. *Investigación K*, 9(1), 19-25.
- Chiesa, A., y Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600. doi:10.1089/acm.2008.0495

- Chubbuck, S. M., y Zembylas, M. (2011). Toward a critical pedagogy for nonviolence in urban school contexts. *Journal of Peace Education*, 8(3), 259-275. doi:10.1080/17400201.2011.621362
- Clements, K. (2015). Principled nonviolence: An imperative, not an optional extra. *Asian Journal of Peacebuilding*, 3(1), 1-17.
- Coffey, K., Hartman, M., y Fredrickson, B. (2010). Deconstructing mindfulness and constructing mental health: Understanding mindfulness and its mechanisms of action. *Mindfulness*, 1(4), 235-253. doi:10.1007/s12671-010-0033-2
- Cohen, D., y Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998.
- Colman, A. M. (2009). *A dictionary of psychology*. Oxford University Press.
- Condon, P., Desbordes, G., Miller, W., y DeSteno, D. (2013). Meditation increases compassionate responses to suffering. *Psychological Science*, 24(10), 2125-2127. doi:10.1177/0956797613485603
- Coplan, A. (2011). Will the real empathy please stand up? A case for a narrow conceptualization. *The Southern Journal of Philosophy*, 49, 40-65. doi:10.1111/j.2041-6962.2011.00056.x
- Cornell, D., y Bradshaw, C. P. (2015). From a culture of bullying to a climate of support: The evolution of bullying prevention and research. *School Psychology Review*, 44(4), 499-503. doi:10.17105/spr-15-0127.1
- Cornell, D., y Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *The American Psychologist*, 70(4), 333-343. doi:10.1037/a0038558

- Cornelio Landero, R. (2018). La cultura de paz y la no violencia de género en las organizaciones. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 6(11), 199-121.
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O. y Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 63-71.
- Crane, R., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., y Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? the warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(6), 990-999. doi:10.1017/S0033291716003317
- Crane, R., Kuyken, W., Hastings, R., Rothwell, N., y Williams, J. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: Learning from the UK experience. *Mindfulness*, 1(2), 74-86. doi:10.1007/s12671-010-0010-9
- Crane, R., Kuyken, W., Williams, J., Hastings, R., Cooper, L., y Fennell, M. (2012). Competence in teaching mindfulness-based courses: Concepts, development and assessment. *Mindfulness*, 3(1), 76-84. doi:10.1007/s12671-011-0073-2
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., . . . Lester, L. (2011). Three-year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal*, 37(1), 105-129. doi:10.1080/01411920903420024
- Cross, D., Runions, K., Shaw, T., Wong, J., Campbell, M., Pearce, N., ... Resnicow, K. (2019). Friendly schools universal bullying prevention intervention: Effectiveness with secondary school students. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 45-57. doi:10.1007/s42380-018-0004-z

- Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Pearce, N., Barnes, A., Burns, S., ... Runions, K. (2018). Impact of the Friendly Schools whole-school intervention on transition to secondary school and adolescent bullying behaviour. *European Journal of Education*, 53(4), 495–513.
- Cross, E. (2013). Ahimsa: la no violencia según los Yoga Sûtra. En X. Martínez Ruiz, y D. Rosado (Eds.), *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación* (pp. 79-85). Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial.
- Crowley, M. J., Nicholls, S. S., McCarthy, D., Grotzer, K., Wu, J., y Mayes, L. C. (2018). Innovations in practice: Group mindfulness for adolescent anxiety – results of an open trial. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(2), 130-133. doi:10.1111/camh.12214
- Cutts, S. (productor y director). (2017). *Happiness* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Steve Cutts.
- D'Ors, P. (2017). *La Biografía del Silencio*. Siruela.
- Dahl, A., y Paulus, M. (2019). From interest to obligation: The gradual development of human altruism. *Child Development Perspectives*, 13(1), 10-14. doi:10.1111/cdep.12298
- Dalai Lama (1995). *The power of compassion*. Harper Collins
- Daly, L. A., Haden, S. C., Hagins, M., Papouchis, N., y Ramirez, P. M. (2015). Yoga and emotion regulation in high school students: A randomized controlled trial. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2015, 794928-8. doi:10.1155/2015/794928

- Davids, T.W. Rhys. (1881). *Buddhist Suttas*. Claredon Press.
<https://archive.org/details/buddhistsuttas01davigoog/page/n8/mode/2up>
- Davidson, R. J., y Kaszniak, A. W. (2015). Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. *The American Psychologist*, 70(7), 581-592.
- Dávila, M., Dávila, J., y Dávila, R. (2020). Self-compassion and predictors of criminal conduct in adolescent offenders. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-14. doi:10.1080/10926771.2019.1697778
- De Green, V. A., Woods, L., Wegerhoff, D., Harcourt, S., y Tannahill, S. (2019). An evaluation of the KiVa anti-bullying program in New Zealand. *International Journal of Bullying Prevention*. doi:10.1007/s42380-019-00034-6
- De Waal, F. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 279-300.
doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093625
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 133-145.
- Delgado-Suárez, I. (2016). Potencial de la dramatización en el proceso de construcción de identidad en la adolescencia temprana [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. Repositorio institucional de documentos.
<https://zaguan.unizar.es/record/57993?ln=es>
- Delgado-Suárez, I., Modrego-Alarcón, M., Navarro-Gil, M., Herrera-Mercadal, P., y García Campayo, J. (2019). Potencial de mindfulness y compasión para la construcción de

- la noviolencia en el contexto educativo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 4(1), 69-76. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2019.4.S1.127>
- Díaz Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 8(1), 1-15.
- Díaz-Aguado, M.J., Martín Babarro, J. y Martínez Árias, R. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=13567_19
- Dimidjian, S., y Segal, Z. V. (2015). Prospects for a clinical science of mindfulness-based intervention. *The American Psychologist*, 70(7), 593-620. doi:10.1037/a0039589
- Dobkin, P., Irving, J., y Amar, S. (2012). For whom may participation in a mindfulness-based stress reduction program be contraindicated? *Mindfulness*, 3(1), 44-50. doi:10.1007/s12671-011-0079-9
- Domino, M. (2013). Measuring the impact of an alternative approach to school bullying. *Journal of School Health*, 83(6), 430-437. doi:10.1111/josh.12047
- Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 41-54. doi:10.1080/14639947.2011.564815
- Dunn, M., Drew, C., O'Brien, J., Wood, M., Mora, E., Diener, S., y Perry, D. J. (2020). A Community–Academic partnership for School-Based nonviolence education: The healthy power program. *Journal of School Health*, 90(1), 65-69. doi:10.1111/josh.12850

- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., y Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258. doi:10.1111/jcpp.12980
- Duphilo-Rosen, K. (productor) y Eggleston, R. (director). (2001). *Birds* [cinta cinematográfica]. Pixar.
- Edwards, M., Adams, E. M., Waldo, M., Hadfield, O. D., y Biegel, G. M. (2014). Effects of a mindfulness group on latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(2), 145-163. doi:10.1080/01933922.2014.891683
- Emerson, L., de Diaz, N. N., Sherwood, A., Waters, A., y Farrell, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 62-75. doi:10.1177/0165025419866906
- Ergas, O., y Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7(3), 757-797. doi:10.1002/rev3.3169
- Falsafi, N. (2016). A randomized controlled trial of mindfulness versus yoga. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 22(6), 483-497. doi:10.1177/1078390316663307
- Feldman, C., y Kuyken, W. (2011). Compassion in the landscape of suffering. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 143-155. doi:10.1080/14639947.2011.564831

- Felver, J., Celis-de Hoyos, C., Tezanos, K., y Singh, N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45. doi:10.1007/s12671-015-0389-4
- Fiala, A. (ed) (2018). *The Routledge Handbook of Pacifism and Nonviolence*. Routledge.
- Fix, R. L., y Fix, S. T. (2013). The effects of mindfulness-based treatments for aggression: A critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 219-227. doi:10.1016/j.avb.2012.11.009
- Fleischman, P. (2002). *The buddha taught nonviolence not pacifism*. Pariyatti.
- Foody, M., y Samara, M. (2018). Considering mindfulness techniques in school-based anti-bullying programmes. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 3-9. doi:10.7821/naer.2018.1.253
- Flores, R., Caballer, A., y Romero, M. (2020). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the primary education curriculum. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23-29. doi:10.1016/j.psicoe.2019.08.004
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. UNICEF.
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., y Muñiz, J. (2011). Prevalencia de la sintomatología emocional y comportamental en adolescentes españoles a través del strengths and difficulties questionnaire (SDQ). *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 15-25. doi:10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10348
- Franco Justo, C., Fuente, M., y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.

- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., y Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1385. doi:10.3389/fpsyg.2016.01385
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores. (Original publicado en 1968).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores. (Original publicado en 2000).
- Freire, P., y Faudez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Fundación ANAR (2017). *II Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados*. Madrid: Fundación ANAR.
- <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>
- Funes Lapponi, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, 3(2000), 91-106. doi:10.18172/con.466
- Gadotti, M. (2005). Pedagogy of the earth and the culture of sustainability. *Revista Lusófona de Educação*, 240-241.
- Gaffney, H., Farrington, D., y Ttofi, M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31. doi:10.1007/s42380-019-0007-4

- Galante, J., Galante, I., Bekkers, M., y Gallacher, J. (2014). Effect of kindness-based meditation on health and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1101. doi:10.17863/CAM.23958
- Gallardo-López, J. A., García-Lázaro, I., y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Coeducación en el sistema educativo español: Un puente para alcanzar la equidad y la justicia social. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 13092-13106.
- Galtung, J. (1965). On the meaning of nonviolence. *Journal of Peace Research*, 2(3), 228-256. <https://doi.org/10.1177/002234336500200303>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. doi:10.1177/002234336900600301
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. doi:10.1177/0022343390027003005
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Sage.
- Galtung, J. (2004). Violence, war, and their impact: On visible and invisible effects of violence. *Polylog, Forum for intercultural philosophy*, 5. <https://them.polylog.org/5/fjjes.htm>
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la educación para la paz. aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista De Paz y Conflictos*, 7, 9-18.
- Gamboa Araya, R., y Castillo Sánchez, M. (2012). La educación para la paz: una respuesta a las demandas sociales. *Diálogos educativos*, 12(23), 117-133.
- Gandhi, Mahatma. (1986). *Mi credo hinduista*. Buenos Aires: Dédalo.

- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa "Dando Pasos hacia la Paz" sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology*, 18(2), 277-295.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- García Campayo J. (2018). *Nuevo Manual de Mindfulness*. Barcelona: Siglantana.
- García Campayo, J. (2020). *La práctica de la compasión. Amabilidad con los demás y con uno mismo*. Siglantana.
- García Campayo, J. y Demarzo, M. (2015). *Mindfulness y compasión: la nueva revolución*. Siglantana.
- García Campayo, J., Cebolla, A., y Demarzo, M. (coords.). (2016). *La ciencia de la compasión. Más allá del mindfulness*. Alianza Editorial.
- García Campayo, J, Demarzo, M., y Modrego-Alarcón, M. (coords.) (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Alianza.
- García-Campayo, J., y Demarzo, M. (2015b). *Manual práctico Mindfulness: curiosidad y aceptación*. Siglantana.
- García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2018). *¿Qué sabemos del mindfulness?* Kairós.
- García-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L., y Demarzo, M. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the self-compassion scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12(1), 4. doi:10.1186/1477-7525-12-4
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista de educación, política y sociedad*, 1(2), 100-124.

- García-Rubio, C. y Luna, T. (2017). El programa “Crecer Respirando”. En J. García-Campayo, J., M. Demarzo, y M. Modrego-Alarcón, *Bienestar emocional y mindfulness en la educación* (259-274). Alianza Editorial.
- García-Rubio, C., Rodríguez-Carvajal, R., Langer, A. I., Paniagua, D., Steinebach, P., Andreu, C. I., . . . Cebolla, A. (2019). Validation of the Spanish version of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM) with samples of Spanish and Chilean children and adolescents. *Mindfulness*, *10*(8), 1502-1517. doi:10.1007/s12671-019-01108-8
- Gelot, L. (2019). Training for peace, conscientization through university simulation. *Journal of Peace Education*, *16*(2), 195-214. doi:10.1080/17400201.2019.1576514
- Georgiou, S. N., Charalambous, K., y Stavrinides, P. (2020). Mindfulness, impulsivity, and moral disengagement as parameters of bullying and victimization at school. *Aggressive Behavior*, *46*(1), 107-115. doi:10.1002/ab.21876
- Gethin, R. (1992). *The Buddhist path to awakening: A study of the Bodhi-Pakkhiya Dhamma*. Oneworld Publications.
- Gethin, R. (2015). Buddhist conceptualizations of mindfulness. En K. W. Brown, J. D. Creswell, y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (pp. 9–41). The Guilford Press.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(8), 875-886. doi:10.1080/13603116.2015.1015177
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza

- Giedd, J. (2008). The teen brain: Insights from neuroimaging. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), 335-343. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.01.007
- Gil Álvarez, J. L., León, J., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Gilbert, P. (2009). *The Compassionate Mind*. Constable & Robinson
- Gilbert, P. (2010). An introduction to Compassion Focused Therapy in cognitive behavior therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3(2), 97-112.
doi:10.1521/ijct.2010.3.2.97
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 6-41. doi:10.1111/bjc.12043
- Gilbert, P. (2015). The evolution and social dynamics of compassion. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(6), 239-254. doi:10.1111/spc3.12176
- Gilbert, P. (2015). *Terapia Centrada en Compasión*. Desclée de Brouwer.
- Gilbert, P. (2017). *Compassion. Concepts, research and applications*. Routledge.
- Gillath, O., Shaver, P.R., y Mikulincer, M. (2005). An attachment-theoretical approach to compassion and altruism. En P. Gilbert (ed.) *Compassion Conceptualisations, Research and Use in Psychotherapy* (pp.121-147). Routledge.
- Goetz, J. L., Keltner, D., y Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. doi:10.1037/a0018807
- Goldin, P. R. y Jazaieri, H. (2017). The Compassion Cultivation Training, CCT, Program. En E. Seppala, E. Simon-Thomas, Stephanie L. Brown, Monica C. *The Oxford Handbook of Compassion Science* (pp.237-247). Oxford University Press.

- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., y 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.
- Gonynor, K. A. (2016). Associations among mindfulness, self-compassion, and bullying in early adolescence [Tesis Doctoral, Universidad de Colorado]. Repositorio Institucional <https://mountainscholar.org/handle/10217/176658>
- González Rodríguez, N. A. (2018). Pedagogía contemplativa para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de la educación superior. En D. Alfonso Caveda (Ed.), *La universidad nueva: Fundamentos desde los procesos sustantivos* (pp. 80-101). Universidad Ecotec.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., y 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
- Grabovac, A., Lau, M., y Willett, B. (2011). Mechanisms of mindfulness: A buddhist psychological model. *Mindfulness*, 2(3), 154-166. doi:10.1007/s12671-011-0054-5
- Gracia Calandín, J., y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 83-103.
doi:10.14201/teoredu201628183103

- Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., y Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC social competence program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87-110. doi:10.1080/15388220.2014.963231
- Granero Andújar, A., y Manzano León, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 943. doi:10.5209/RCED.54346
- Greco, L. A., Baer, R. A., y Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614. doi:10.1037/a0022819
- Greco, L. A., Dew, S. E. y Ball, S. (2005). Acceptance, mindfulness, and related processes in childhood: Measurement issues, clinical relevance, and future directions. En S.E. Dew y R. Baer, *Measuring Acceptance, Mindfulness, and Related Processes: Empirical Findings and Clinical Applications across Child, Adolescent, and Adult Samples* [Simposio, Asociación de terapeutas cognitivo-conductuales de Washington DC]
- Greenberg, M. T., y Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x
- Greenberg, M. T., y Mitra, J. L. (2015). From mindfulness to right mindfulness: The intersection of awareness and ethics. *Mindfulness*, 6(1), 74-78. doi:10.1007/s12671-014-0384-1
- Greeson, J. M., Juberg, M. K., Maytan, M., James, K., y Rogers, H. (2014). A randomized controlled trial of koru: A mindfulness program for college students and other emerging adults. *Journal of American College Health*, 62(4), 222-233.

doi:10.1080/07448481.2014.887571

Grossman, P. (2015). Mindfulness: Awareness informed by an embodied ethic. *Mindfulness*, 6(1), 17-22. doi:10.1007/s12671-014-0372-5

Gunaratana, H. (2002). *Mindfulness in Plain English*. Wisdom Publications.

Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Tecnos.

Harnett, P. H., y Dawe, S. (2011). The contribution of mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(4), 195-208. doi:10.1111/j.1475-3588.2011.00643.x

Hart, R., Ivtzan, I., y Hart, D. (2013). Mind the gap in mindfulness research: A comparative account of the leading schools of thought. *Review of General Psychology*, 17(4), 453-466. doi:10.1037/a0035212

Heppner, W. L., Kernis, M. H., Lakey, C. E., Campbell, W. K., Goldman, B. M., Davis, P. J., y Cascio, E. V. (2008). Mindfulness as a means of reducing aggressive behavior: Dispositional and situational evidence. *Aggressive Behavior*, 34(5), 486-496. doi:10.1002/ab.20258

Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E. Evaluación de un taller de mindfulness: la apuesta por una tutoría más humanista en la Facultad de Educación. En Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp.956-966). Octaedro.

Herrera-Mercadal, P., Monreal-Bartolomé, A., Borao, L., Navarro-Gil, M., Puebla-Guedea, M., y Campos, D. (2018). Implementación de mindfulness en la educación: Un estudio cualitativo. *I Congreso Internacional de Psicología de la Salud*. Universidad Internacional de Valencia.

- Hervás, G., Cebolla, A., y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. doi:10.1016/j.clysa.2016.09.002
- Higgins, S. (2019). Culturally responsive peacebuilding pedagogy: A case study of fambul tok peace clubs in conflict-affected sierra leone. *International Studies in Sociology of Education*, 28(2), 127-145. doi:10.1080/09620214.2019.1580602
- Hofmann, S. G., Grossman, P., y Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical Psychology Review*, 31(7), 1126-1132. doi:10.1016/j.cpr.2011.07.003
- Hölzel, B., Lazar, S., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D., y Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. doi:10.1177/1745691611419671
- Hoo, K. (2007). Structural violence as a human rights violation. *Essex Human Rights Review*, 4(2), 1-17. doi:10.1177/0022343313516822
- Howells, K., Tennant, A., Day, A., y Elmer, R. (2010). Mindfulness in forensic mental health: Does it have a role? *Mindfulness*, 1(1), 4-9.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista De Educación*, Número Extraordinario, 59-81.
- Huppert, F. A., y Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274. doi:10.1080/17439761003794148

Hussein, J. W., Bedasa, N. A., y Mengistu, B. T. (2019). Integrating reflective problem-solving and mindfulness to promote organizational adaptation toward conflict sensitivity. *Journal of Transformative Education*, 17(1), 24-50.

doi:10.1177/1541344617726169

Jazaieri, H., Jinpa, G., McGonigal, K., Rosenberg, E., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., . . . Goldin, P. (2013). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a Compassion Cultivation Training program. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1113-1126. doi:10.1007/s10902-012-9373-z

Jinpa, T., y Weis, L. (2013). Compassion cultivation training. En T. Singer y M. Bolz (Eds.), *Compassion: Bridging practice and science* (pp. 398–414). Max Planck Society.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2005). Essential components of Peace Education. *Theory into Practice*, 44(4), 280-292. doi:10.1207/s15430421tip4404_2

Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., y Wade, T. (2016). Effectiveness of a school-based mindfulness program for transdiagnostic prevention in young adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 81, 1-11.

Johnstone, J. M., Roake, C., Sheikh, I., Mole, A., Nigg, J. T., y Oken, B. (2016). School-based mindfulness intervention for stress reduction in adolescents: Design and methodology of an open-label, parallel group, randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 4(C), 99-104. Doi 10.1016/j.conctc.2016.07.001

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are. Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.

doi:10.1080/14639947.2011.564844

Kahn, R. (2008). From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life? *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1-14. doi:10.3903/gtp.2008.1.2

Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., y Hancock, K. (2015). Review: Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: A meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(4), 182-194. doi:10.1111/camh.12113

Kelly, A. C., y Carter, J. C. (2015). Self-compassion training for binge eating disorder: A pilot randomized controlled trial. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 88(3), 285-303. doi:10.1111/papt.12044

Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90(3), 432-455. doi:10.1111/papt.12104

Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., y Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 873-879. doi:10.1093/scan/nst060

Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., . . . Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77-103. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.006

- Ko, C. M., Grace, F., Chavez, G. N., Grimley, S. J., Dalrymple, E. R., y Olson, L. E. (2018). Effect of seminar on compassion on student self-compassion, mindfulness and well-being: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 66(7), 537-545. doi:10.1080/07448481.2018.1431913
- Kornelsen, L. (2013). The role of storytelling at the intersection of transformative Conflict Resolution and peace education. *Storytelling, Self, Society*, 9(2), 237–260. doi: 10.13110/storselfsoci.9.2.0237
- Krishnamurti, J. (1974). *The first and last freedom*. Harper.
- Krishnamurti, J. (1999). *Más allá de la violencia*. Troquel.
- Kristeller, J. L., y Johnson, T. (2005). Cultivating loving kindness: A two-stage model of the effects of meditation on empathy, compassion, and altruism. *Zygon*, 40(2), 391-408. doi:10.1111/j.1467-9744.2005.00671.x
- Kuyken, W., Nuthall, E., Byford, S., Crane, C., Dalgleish, T., Ford, T., . . . Williams, J. M. G. (2017). The effectiveness and cost-effectiveness of a mindfulness training programme in schools compared with normal school provision (MYRIAD): Study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(1), 194. doi:10.1186/s13063-017-1917-4
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., . . . Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 203(2), 126-131. doi:10.1192/bjp.bp.113.126649
- Labelle, L. E., Campbell, T. S., Faris, P., y Carlson, L. E. (2015). Mediators of Mindfulness-Based stress reduction (MBSR): Assessing the timing and sequence of change in cancer patients. *Journal of Clinical Psychology*, 71(1), 21-40. doi:10.1002/jclp.22117

- Lapresta, C. (2004). La identidad colectiva en contextos plurilingües y multiculturales. El caso del Valle de Arán [Tesis Doctoral, Universitat de Lleida]. Repositorio Institucional <https://www.tdx.cat/handle/10803/8290>
- Lahtinen, O., Järvinen, E., Kumlander, S., y Salmivalli, C. (2020). Does self-compassion protect adolescents who are victimized or suffer from academic difficulties from depression? *European Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 432-443. doi:10.1080/17405629.2019.1662290
- Lau, N., y Hue, M. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315-330. doi:10.1080/1364436X.2011.639747
- Leaviss, J., y Uttley, L. (2015). Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: An early systematic review. *Psychological Medicine*, 45(5), 927-945. doi:10.1017/S0033291714002141
- Leria, F. J. (2017). Incorporación de la Orientación Contemplativa en la Práctica Educativa del Siglo XXI . *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 67-85.
- Lever Taylor, B., Strauss, C., Cavanagh, K., y Jones, F. (2014). The effectiveness of self-help mindfulness-based cognitive therapy in a student sample: A randomised controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 63, 63-69. doi:10.1016/j.brat.2014.09.007

- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., y Breivik, K. (2018). Evaluation of the olweus bullying prevention program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11. *Journal of School Psychology*, 69, 56-72. doi:10.1016/j.jsp.2018.04.004
- Lindsay, E. K., y Creswell, J. D. (2016). Mechanisms of mindfulness training: Monitor and acceptance theory. *Clinical Psychology*, 51, 48–59. doi:10.1016/j.cpr.2016.10.011
- Loizzo, J. (2012). *Sustainable happiness. the mind science of wellbeing, altruism and inspiration*. Routledge.
- López Franco, E., y García Corona, D. (1994). Aproximación al tema de los valores en la LOGSE. *Revista Complutense De Educación*, 5(1), 121-133.
- López González, L. (2017). El programa TREVA. En J. García-Campayo, M. Demarzo y M. Modrego-Alarcón (coords.). *Bienestar emocional y mindfulness en educación* (pp.237-257). Alianza editorial.
- López Martínez, M. (2004a). Noviolencia para generar cambios sociales. *Polis: Revista Latinoamericana*, 3(9), 1-19.
- López Martínez, M. (2004b). Principios y argumentos de la noviolencia. En B. Molina Rueda, y M. Muñoz Francisco A. (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 303-330). EUG.
- López Martínez, M. (2008). Apología de la noviolencia. *Órgano Oficial De Difusión De La Comisión De Derechos Humanos Del Distrito Federal*, 6(2), 6-11.
- López Martínez, M. (2012). *Noviolencia. teoría, acción política y experiencias*. Educatori.
- López Martínez, M. (2019). Fundamentos ético-políticos de la Noviolencia. I Congreso Internacional de Noviolencia. Granada, España.
- López Melero, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

- Loy, D. (2018). *Ecodharma: Buddhist teachings for the ecological crisis*. Wisdom Publications.
- Lucas-Thompson, R., Seiter, N., Broderick, P. C., Coatsworth, J. D., Henry, K. L., McKernan, C. J., y Smyth, J. M. (2019). Moving 2 mindful (M2M) study protocol: Testing a mindfulness group plus ecological momentary intervention to decrease stress and anxiety in adolescents from high-conflict homes with a mixed-method longitudinal design. *BMJ Open*, 9(11). doi:10.1136/bmjopen-2019-030948
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del cuestionario de acoso entre iguales (CAI). *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77-95. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990
- Mahadevan, T.M.P (1998). *Invitación a la filosofía de la India*. Fondo de Cultura Económica.
- Makadi, E., y Koszycki, D. (2020). Exploring connections between self-compassion, mindfulness, and social anxiety. *Mindfulness*, 11(2), 480-492. doi:10.1007/s12671-019-01270-z
- Mannheim, K. (1940). *Man and Society in an Age of Reconstruction: Studies in Modern Social Structure : with a Bibliographical Guide to the Study of Modern Society*. Routledge & Kegan Paul.
- Martínez Jiménez, M., y Alcantud, M. (2018). English as a tool to prevent bullying and encourage equalities: The KiVa project. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 213-224. doi:10.17507/jltr.0902.01
- Mato, M. (2006). *El baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ñaque.

Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6, 17-24.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.350>

McKeering, P., y Hwang, Y. (2019). A systematic review of Mindfulness-Based school Interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10(4), 593-610.
doi:10.1007/s12671-018-0998-9

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A. y Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307.
doi:10.1007/s12671-012-0094-5

Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., y Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272.
doi:10.1080/15427609.2013.818488

Monteiro, L. M., Musten, R. F., y Compson, J. (2015). Traditional and contemporary mindfulness: Finding the middle path in the tangle of concerns. *Mindfulness*, 6(1), 1-13. doi:10.1007/s12671-014-0301-7

Morgan, P., y Abrahamson, D. (2018). Applying contemplative practices to the educational design of mathematics content: Report from a pioneering workshop. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 5(1), 107-119.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO

Morley, R. H. (2015). Violent criminality and self-compassion. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 226-240. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.017>

- Muñoz-Proto, C., Ancapichún-Hernández, A., y Squella-Soto, R. (2020). El proceso de diseño de un estudio narrativo sobre noviolencia centrado en la escucha. desafíos éticos, socio-históricos y metodológicos del trabajo con relatos de lucha social en Chile. *EMPIRIA. Revista De Metodología De Ciencias Sociales*, 45, 143-163. <https://doi.org/10.5944/empiria.45.2020.26307>
- Muris, P., y Petrocchi, N. (2017). Protection or vulnerability?: A meta-analysis of the relations between the positive and negative components of self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(2), 373-383.

doi:10.1002/cpp.2005
- Nagler, M. N. (2014). *Nonviolence Handbook*. Berrett-Koehler Publishers.
- Navarro-Gil, M., Lopez-del-Hoyo, Y., Modrego-Alarcón, M., Montero-Marin, J., Van Gordon, W., Shonin, E., y Garcia-Campayo, J. (2020). Effects of attachment-based compassion therapy (ABCT) on self-compassion and attachment style in healthy people. *Mindfulness*, 11(1), 51-62. doi:10.1007/s12671-018-0896-1
- Neff, K. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. doi:10.1080/15298860309027
- Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. doi:10.1080/15298860309032
- Neff, K. (2004). Self-compassion and psychological wellbeing. *Constructivism in the Human Science*, 9(2), 27-37.
- Neff, K. (2009). Self-compassion. En Leary, M. R., y Hoyle, R. H. (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 561–573). Guilford Press.

- Neff, K. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x
- Neff, K., y Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful Self-Compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. doi:10.1002/jclp.21923
- Neff, K., y Vonk, R. (2009). Self-Compassion versus global Self-Esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x
- Neff, K., y Germer, C. (2017). Self-compassion and psychological wellbeing. En M. Seppälä, E., Simon-Thomas, S.L. Brown, M.C. Worline, M.D. Cameron y J.R. Doty (eds.) *The Oxford handbook of Compassion Science* (pp.371-386). Oxford University Press.
- Nelson-Gray, R. O., Keane, S. P., Hurst, R. M., Mitchell, J. T., Warburton, J. B., Chok, J. T., y Cobb, A. R. (2006). A modified DBT skills training program for oppositional defiant adolescents: Promising preliminary findings. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1811-1820. doi:10.1016/j.brat.2006.01.004
- Nhat Hanh, T. (1999). *Ser paz y el corazón de la comprensión. Comentarios al sutra del corazón*. Neo Person.
- Nhat Hanh, T. (2000). *La paz está en cada paso*. Sello Azul.
- Nhat Hanh, T. (2009). *The World We Have: A Buddhist Approach to Peace and Ecology*. Parallax Press.
- Nidich, S.I., y Nidich, R.J. (1989). Increased academic achievement at Maharishi School of the Age of Enlightenment: A replication study. *Education, communication and technology*, 109(3), pp. 302-304.

- Nilsson, H., y Kazemi, A. (2016). Reconciling and thematizing definitions of mindfulness: The big five of mindfulness. *Review of General Psychology*, 20(2), 183-193. 183-193. doi:10.1037/gpr0000074
- Observatorio de la Convivencia Escolar (2016). *I Informe anual sobre el acoso escolar en la Comunidad de Madrid: curso 2015-2016*. MECD.
- Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249. doi:10.1016/j.tics.2005.03.010
- O'Donnell, A. (2015). Contemplative pedagogy and mindfulness: Developing creative attention in an age of distraction. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 187-202. doi:10.1111/1467-9752.12136
- Olendzki, A. (2010). *Unlimiting mind: The radically experiential psychology of Buddhism*. Wisdom Publications.
- Olweus D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment. A Critical analysis and some Important Issues. En J. Juvonen y S. Graham, *Peer Harassment in School The Plight of the Vulnerable and Victimized*. The Guilford Press.
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. doi:10.1016/j.copsyc.2017.04.012

- Olweus, D., Limber, S., y Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 70-84. doi:10.1007/s42380-019-00009-7
- Olweus, D., Solberg, M. E., y Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the olweus bullying prevention program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 108–116. doi:10.1111/sjop.12486
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Ortega Ruiz, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 5-30.
- Ortega Ruíz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264.
- Ortega Ruiz, P., y Romero Sánchez, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. Teoría de la Educación; *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 95-116.
- Ortuño-Serra, J., Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., y Sastre i Riba, S. (2016). Evaluación de dificultades emocionales y comportamentales en población infanto-juvenil: El cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ). *Papeles Del Psicólogo*, 37(1), 14-26.

- Ozawa-de Silva, B., y Dodson-Lavelle, B. (2011). An education of heart and mind: Practical and theoretical issues in teaching cognitive-based compassion training to children. *Practical Matters*, 1(4), 1-28.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., y Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194-206. doi:10.1002/ab.21636
- Parent Jacquemin, J. M. (2006). Fenomenología de la no-violencia. *Tiempo De Educar*, 7(13), 9-29.
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pérez-Albarracín, A., y Fernández-Baena, J. (2019). Beyond conflict resolution: Socio-emotional learning in student mediators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 335-358.
- Pérez-Bret, E., Altisent, R., y Rocafort, J. (2016). Definition of compassion in healthcare: A systematic literature review. *International Journal of Palliative Nursing*, 22(12), 599-606. doi:10.12968/ijpn.2016.22.12.599
- Pérez-Gimeno, M.P. (2018). Sin título [ilustraciones]. <https://www.instagram.com/mapifys>
- Pérez-González, F., García-Ros, R., y Talaya González, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en educación secundaria. *Revista Portuguesa De Educação*, 16(1), 59-74.
- Pierce, C. A., Block, R. A., y Aguinis, H. (2004). Cautionary note on reporting eta-squared values from multi-factor ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 916–924. doi: 10.1177/0013164404264848

- Pinto, C., Melero, L., y Chica, A. I. (2020). The impact of inclusion on the Spanish education system. *Revista Internacional De Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 6(1), 109-117. doi:10.17561/riai.v6.n1.10
- Poehlmann-Tynan, J., Engbretson, A., Vigna, A. B., Weymouth, L. A., Burnson, C., Zahn-Waxler, C., . . . Raison, C. L. (2020). Cognitively-Based compassion training for parents reduces cortisol in infants and young children. *Infant Mental Health Journal*, 41(1), 126-144. doi:10.1002/imhj.21831
- Polo, J. D., Pineda, W., y Romero, M. (2008). Prácticas para la No Violencia: la experiencia como fuente de aprendizaje de la cultura de paz. *Psicogente*, 11(20), 200-211.
- Pommier, E., Neff, K. D., y Tóth-Király, I. (2019). The development and validation of the compassion scale. *Assessment*, 27(1), 21-39. doi 10.1177/1073191119874108
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.
- Post, S. G. (2002). The tradition of agape. En S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss, y W. B. Hurlbut (Eds.), *Altruism and altruistic love: Science, philosophy, and religion in dialogue* (pp. 51– 64). Oxford University Press.
- Pullmer, R., Chung, J., Samson, L., Balanji, S., y Zaitsoff, S. (2019). A systematic review of the relation between self-compassion and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Adolescence*, 74, 210-220. doi:10.1016/j.adolescence.2019.06.006
- Purser, R. (2019). *McMindfulness. How Mindfulness Became the New Capitalist Spirituality* Repeater.
- Purser, R. y Loy, D. (2013). Beyond McMindfulness. Huffington Post.
- <https://www.huffpost.com/entry/beyond-mcmindfulness>

- Purser, R.E, Forbes, D., y Burke, A. (eds.) (2016). *Handbook of mindfulness. Culture, context and social engagement*. Springer.
- Quach, D., Jastrowski, K., y Alexander, K. (2016). A randomized controlled trial examining the effect of mindfulness meditation on working memory capacity in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 58*, 489–496. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.09.024
- Rawlett, K. E., Friedmann, E., y Thomas, S. A. (2019). Mindfulness based intervention with an attentional comparison group in at risk young adolescents: A pilot randomized controlled trial. *Integrative Medicine Research, 8*(2), 101-106.
doi:10.1016/j.imr.2019.04.002
- Rettew, D. C., y Pawlowski, S. (2016). Bullying in our schools: The impact of the olweus bullying prevention program. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 25*(2), 235-242. doi:10.1016/j.chc.2015.12.002
- Robacker, C. M., Rivera, C. J., y Warren, S. H. (2016). A token economy made easy through ClassDojo. *Intervention in School and Clinic, 52*(1), 39-43.
doi:10.1177/1053451216630279
- Rodríguez-Salamanca, V. A. (2020). Coeducación: aproximación a una epistemología feminista en el aula. *Revista de Estudios de Género, 51*, 32-52.
<https://doi.org/10.32870/lv.v6i51.7073>
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U., y Vaaland, G. (2010). The zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education, 13*(1), 41-55. doi:10.1007/s11218-009-9096-0

- Romero Sánchez, G., García Luque, A., y Cambil Hernández, M. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. *Opción*, 32(8), 689-712.
- Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. Independent Publishers Group.
- Ruiz-Íñiguez, R., Santed-Germán, M. Á., Burgos-Julián, F. A., Díaz-Silveira, C., y Montero, A. C. (2019). Effectiveness of Mindfulness-Based Interventions on anxiety for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Early Intervention in Psychiatry*, 14(3), 263-274. doi:10.1111/eip.12849
- Salmoirago-Blotcher, E., Druker, S., Meleo-Meyer, F., Frisard, C., Crawford, S., y Pbert, L. (2019). Beneficial effects of school-based mindfulness training on impulsivity in healthy adolescents: Results from a pilot randomized controlled trial. *Explore*, 15(2), 160-164. doi:10.1016/j.explore.2018.07.003
- Salzberg, S. (1995). *Loving-Kindness. The Revolutionary Art of Happiness*. Shambala.
- Salzberg, S. (2008). Interview with Sharon Salzberg. En R. Shankman (Ed.), *The experience of samadhi. An in-depth exploration of Buddhist meditation* (pp. 130–135). Shambala.
- Salzman, A. (2016). *A Still Quiet Place for Teens: A Mindfulness Workbook to Ease Stress and Difficult Emotions*. Raincoast Books.
- Sanger, K. L., Thierry, G., y Dorjee, D. (2018). Effects of school-based mindfulness training on emotion processing and well-being in adolescents: Evidence from event-related potentials. *Developmental Science*, 21(5), e12646-n/a. doi:10.1111/desc.12646
- Samuelson, M., Carmody, J., Kabat-Zinn, J., y Bratt, M. A. (2013). Mindfulness Based Stress Reduction in Massachusetts correctional facilities. *Georgetown Journal of Gender and the Law*, 14(2), 339. doi 10.1177/0032885507303753

- Sarasola, M., y Ripoll, J. C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso*, 42, 51-72.
- Save The Children (2016). Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Schantz, M. L. (2007). Compassion: A concept analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 48-55. doi:10.1111/j.1744-6198.2007.00067.x
- Schmidt, S. (2004). Mindfulness and healing intention: Concepts, practice, and research evaluation. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 10(1), 7–14. doi: 10.1089/1075553042245917
- Schonert-Reichl, K. A., y Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. doi:10.1007/s12671-010-0011-8
- Schuling, R., Huijbers, M. J., van Ravesteijn, H., Donders, R., Kuyken, W., y Speckens, A. E. M. (2016). A parallel-group, randomized controlled trial into the effectiveness of Mindfulness-Based Compassionate Living (MBCL) compared to treatment-as-usual in recurrent depression: Trial design and protocol. *Contemporary Clinical Trials*, 50, 77-83. doi: 10.1016/j.cct.2016.07.014
- Schwarz, A., y Schwarz, A. (2017). *Relajación muscular progresiva de Jacobson*. Hispano Europea.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterize successful implementation? *British Educational Research Journal*, 37(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/01411920903419992>

- Semple, R., y Burke, C. (2018). State of the research: Physical and mental health benefits of mindfulness-based interventions for children and adolescents. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 4(1), 1. doi:10.21926/obm.icm.1901001
- Serpell, L., Amey, R., y Kamboj, S. K. (2020). The role of self-compassion and self-criticism in binge eating behaviour. *Appetite*, 144, 104470. doi:10.1016/j.appet.2019.104470
- Shapiro, J. (1992). Adverse effects of meditation: A preliminary investigation of long-term meditators. *International Journal of Psychosomatics: Official Publication of the International Psychosomatics Institute*, 39(1-4), 62-67.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., y Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. doi:10.1002/jclp.20237
- Sharf, R. H. (2014). Mindfulness and mindlessness in early Chan. *Philosophy East & West: A Quarterly of Contemplative Philosophy*, 64, 933-964.
- Sharf, R. H. (2015). Is mindfulness buddhist? (and why it matters). *Transcultural Psychiatry*, 52(4), 470-484. doi:10.1177/1363461514557561
- Sharp, G. (1973). *The Politics of Nonviolent Action*. P. Sargent
- Shek, D., Ma, H., y Sun, R. (2011). Development of a new curriculum in a positive youth development program: The project P.A.T.H.S. in Hong Kong. *The Scientific World Journal*, 11, 2207-2218. doi:10.1100/2011/289589
- Shomaker, L. B., Bruggink, S., Pivarunas, B., Skoranski, A., Foss, J., Chaffin, E., . . . Bell, C. (2017). Pilot randomized controlled trial of a mindfulness-based group intervention in adolescent girls at risk for type 2 diabetes with depressive symptoms. *Complementary Therapies in Medicine*, 32, 66-74. doi:10.1016/j.ctim.2017.04.003

- Shonin, E., y Van Gordon, W. (2016). The mechanisms of mindfulness in the treatment of mental illness and addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5), 844-849. doi:10.1007/s11469-016-9653-7
- Shonin, E., Gordon, W., y Griffiths, M. D. (2014). Are there risks associated with using mindfulness in the treatment of psychopathology? *Clinical Practice*, 11(4), 389-392. doi:10.2217/cpr.14.23
- Shonin, E., Van Gordon, W., Compare, A., Zangeneh, M., y Griffiths, M. (2015). Buddhist-derived loving-kindness and compassion meditation for the treatment of psychopathology: A systematic review. *Mindfulness*, 6(5), 1161-1180. doi:10.1007/s12671-014-0368-1
- Shonin, E., Van Gordon, W., Garcia-Campayo, J., y Griffiths, M. D. (2017). Can compassion help cure health-related disorders? *The British Journal of General Practice: The Journal of the Royal College of General Practitioners*, 67(657), 177-178. doi:10.3399/bjgp17X690329
- Shonin, E., Van Gordon, W., Slade, K., y Griffiths, M. D. (2013). Mindfulness and other Buddhist-derived interventions in correctional settings: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(3), 365–372. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.01.002>
- Sibinga, E. M. S., Perry-Parrish, C., Thorpe, K., Mika, M., y Ellen, J. M. (2014). A small mixed-method RCT of mindfulness instruction for urban youth. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 10(3), 180-186. doi: 10.1016/j.explore.2014.02.006

- Siegel, R., Germer, C. K. y Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? where did it come from? En F. Didonna (ed.) *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). Springer. doi:10.1007/978-0-387-09593-6_2
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Karazsia, B. T., Winton, A. S. W., Myers, R. E., Singh, A. N. A., ... Singh, J. (2013). Mindfulness-based treatment of aggression in individuals with intellectual disabilities: A waiting list control study. *Mindfulness*, 4, 158–167. doi:10.1007/s12671-012-0180-8
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Karazsia, B. T., Winton, A. S. W., Singh, J., y Wahler, R. T. (2014). Shenpa and compassionate abiding: Mindfulness-based practices for anger and aggression by individuals with schizophrenia. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12, 138–152. doi:10.1007/s11469-013-9469-7
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R. Winton, A. S. W., Singh, A. N. A., Singh, J., y Singh, A. D. A. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1153–1158. doi:10.1016/j.rasd.2010.12.012
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh, A. D. A., Winton, A. S. W., Singh, A. N. A., y Singh, J. (2011). Adolescents with Asperger syndrome can use a mindfulness-based strategy to control their aggressive behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1103–1109. doi:10.1016/j.rasd.2010. 12.006
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh Joy, S. D., Winton, A. S. W., Sabaawi, M., Wahler, R. G., y Singh, J. (2007). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 56-63. doi:10.1177/10634266070150010601

- Singh, N. N., Wahler, R. G., Adkins, A. D., y Myers, R. E. (2003). Soles of the feet: A mindfulness-based self-control intervention for aggression by an individual with mild mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities, 24*(3), 158-169. doi:10.1016/S0891-4222(03)00026-X
- Singh, S., Soamya, y Ramnath. (2016). Effects of mindfulness therapy in managing aggression and conduct problem of adolescents with ADHD symptoms. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 7*(5), 483-487. Doi:
- Simmer-Brown, J., y Grace, F. (2011). *Meditation and the classroom*. University of New York Press.
- Simón, P. (2014). El reencuentro científico con la compasión. En A. Cebolla, J. García-Campayo y M. Demarzo (eds.), *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad* (pp. 191-226). Alianza.
- Singer, T., y Klimecki, O. M. (2014). Empathy and Compassion. *Current Biology, 24*(18), 875-878. doi:10.1016/j.cub.2014.06.054
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass, 10*(9), 519-532.

doi:10.1111/spc3.12266
- Smith, J. D., Schneider, B., Smith, P. K., y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33*, 547–560. doi: 10.1080/02796015.2004.12086267
- So, K., y Orme-Johnson, D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the transcendental meditation technique on cognition. *Intelligence, 29*(5), 419-440. doi:10.1016/S0160-2896(01)00070-8

- Spikins, P. (2017). Prehistoric origins. The compassion of far distant strangers. En P. Gilbert, *Compassion: concept, research and applications* (pp. 16-31). Routledge.
- Standish, K. (2016). Looking for peace in national curriculum: The PECA project in New Zealand. *Journal of Peace Education*, 13(1), 18-40.
doi:10.1080/17400201.2015.1100110
- Stoeber, J., Lalova, A. V., y Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, (self-)compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences*, 154, 109708. doi:10.1016/j.paid.2019.109708
- Strauss, C., Lever Taylor, B., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., y Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27. doi:10.1016/j.cpr.2016.05.004
- Strayer, J. F., Gerstenschlager, N. E., Green, L. B., McCormick, N., McDaniel, S., y Rowell, G. H. (2019). Toward a full implementation of active learning. *Statistics Education Research Journal*, 18(1), 63.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 45-57.
- Sun, J. (2014). Mindfulness in context: A historical discourse analysis. *Contemporary Buddhism*, 15(2), 394-415. doi:10.1080/14639947.2014.978088
- Suzuki, S. (2010). *Zen Mind, Beginner's mind*. 40th Anniversary Edition. Shambala.
- Sweeney, B y Carruthers, W.L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *The School Counselor*, 43(5), 326-344.
- Tanabe, J. (2017). A buddhist philosophy of global mind for a sustainable peace. *Dialogue and Universalism*, 27(2), 17-30. <https://doi.org/10.5840/du201727223>

- Tang, Y., Hölzel, B. K., y Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews. Neuroscience*, 16(4), 213-225. doi:10.1038/nrn3916
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., y Williams, J. M. G. (2003). Mindfulness training and problem formulation. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 157-160. doi:10.1093/clipsy.bpg017
- Tharaldsen, K. (2012). Mindful coping for adolescents: Beneficial or confusing. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(2), 105-124. doi:10.1080/1754730X.2012.691814
- Tharaldsen, K. B., Bru, E., y Wilhelmsen, I. (2011). Mindful coping and mental health among adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 13(2), 21-31. doi:10.1080/14623730.2011.9715653
- Tirch, D., Schoendorff, B., y Silberstein, L. R. (2014). *The ACT practitioner's guide to the science of compassion*. New Harbinger.
- Torrego, J. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Türk, F. (2017). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: A meta-analysis study. *International Education Studies*, 11(1), 25. doi:10.5539/ies.v11n1p25
- Vachon, D. D., Lynam, D. R., y Johnson, J. A. (2014). The (non)relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(3), 751-773. doi:10.1037/a0035236

- Vallejo Villa, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: Un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), 114. doi:10.21501/23823410.1333
- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., . . . Meyer, D. E. (2018). Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 36-61. doi:10.1177/1745691617709589
- Van den Brink, E y Koster, F (2015). *Mindfulness-Based Compassionate Living: A New Training Programme to Deepen Mindfulness With Heartfulness*. Routledge.
- Van den Brink, E., Koster, F., y Norton, V. (2018). *A Practical Guide to Mindfulness-Based Compassionate Living: Living with Heart*. Routledge.
- Villa, M. d. I. (2005). Actitudes socio-construidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36(1), 61-81.
- Villanueva, L., Usó, I. y Adrián, J. E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 165-171.
- Vinyamata, E. (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 9-24.
- Wallace, B. A., Bodhi, B. (2006). The nature of mindfulness and its role in Buddhist meditation: A correspondence between B. Alan Wallace and the Venerable Bhikkhu Bodhi Winter, 2006.
- http://shamatha.org/sites/default/files/Bhikkhu_Bodhi_Correspondence.pdf
- Wang, H. (2018). Nonviolence as teacher education: A qualitative study in challenges and possibilities. *Journal of Peace Education*, 15(2), 216-237.

doi:10.1080/17400201.2018.1458294

Warner, T.Q. (2005). Awareness and cognition: the role of awareness training in child development. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 17, 47-64.

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., y Allen, K. (2015). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134. doi:10.1007/s10648-014-9258-2

Webb, L., Perry-Parrish, C., Ellen, J., y Sibinga, E. (2017). Mindfulness instruction for HIV-infected youth: A randomized controlled trial. *AIDS Care*, 30(6), 688-695. doi:10.1080/09540121.2017.1394434

Weber, T. (2003). Nonviolence is who? Gene Sharp and Gandhi. *Peace & Change*, 28(2), 250-270. doi:10.1111/1468-0130.00261

Williams, J. (2008). Mindfulness, depression and modes of mind. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 721-733. doi:10.1007/s10608-008-9204-z

Williams, J. M. G. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion*, 10(1), 1-7. doi:10.1037/a0018360

Wilson, A. C., Mackintosh, K., Power, K., y Chan, S. W. Y. (2019). Effectiveness of self-compassion related therapies: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 10(6), 979-995. doi:10.1007/s12671-018-1037-6

Wolcott, F. L. (2013). On contemplation in mathematics. *Journal of Humanistic Mathematics*, 3(1), 74-95. doi:10.5642/jhummath.201301.07

Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., y Jäkel, A. (2014). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying at school. *Prevention Science*, 15(6), 879-887. doi:10.1007/s11121-013-0438-y

- Wongtongkam, N., Day, A., Ward, P. R., y Winefield, A. H. (2015). The influence of mindfulness meditation on angry emotions and violent behavior on thai technical college students. *European Journal of Integrative Medicine*, 7(2), 124-130. doi:10.1016/j.eujim.2014.10.007
- Woodward, A. (2010). Contemplating silence in a basic writing classroom. *Modern Language Studies*, 40(1), 77-81.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., y Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51. doi:10.1016/j.appdev.2014.11.005
- Zajonc, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(134), 83-94. doi:10.1002/tl.20057
- Zeng, X., Chiu, C. P. K., Wang, R., Oei, T. P. S., y Leung, F. Y. K. (2015). The effect of loving-kindness meditation on positive emotions: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 6, 1693. doi:10.3389/fpsyg.2015.01693
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. doi:10.3389/fpsyg.2014.00603
- Zhang, J. W., y Chen, S. (2016). Self-compassion promotes personal improvement from regret experiences via acceptance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42, 244-258. <https://doi.org/10.1177/0146167215623271>

Zhang, J. W., y Chen, S. (2017). Self-compassion promotes positive adjustment for people who attribute responsibility of a romantic breakup to themselves. *Self and Identity*, 16, 732-759. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1305985>

Zhang, J., Chen, S., y Shakur, T. (2019). From me to you: Self-compassion predicts acceptance of own and other's imperfections. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(1), 1-15. doi: 10.1177/0146167219853846

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., y Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. doi:10.1007/s12671-013-0260-4

Zych, I., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. doi:10.1016/j.avb.2018.06.008

LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Normativa internacional consultada

Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959.

Normativa nacional consultada

LODE: “Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación” (BOE, núm. 159, de 4 de julio de 1985)

LOE: “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006)

LOGSE: “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo” (BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942)

LOMCE: “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa” (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)

“**Real Decreto 1105/2014**, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato” (BOE, núm. 3, de 3 de enero de 2015)

Normativa autonómica consultada

“**Decreto 163/2018**, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento” (BOA, núm. 190, de 1 de octubre de 2018)

“**Orden ECD/715/2016**, de 9 de mayo, por la que se aprueba el I Plan Integral contra el acoso escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón 2016-2018” (BOA, núm. 137, de 18 de julio de 2016)

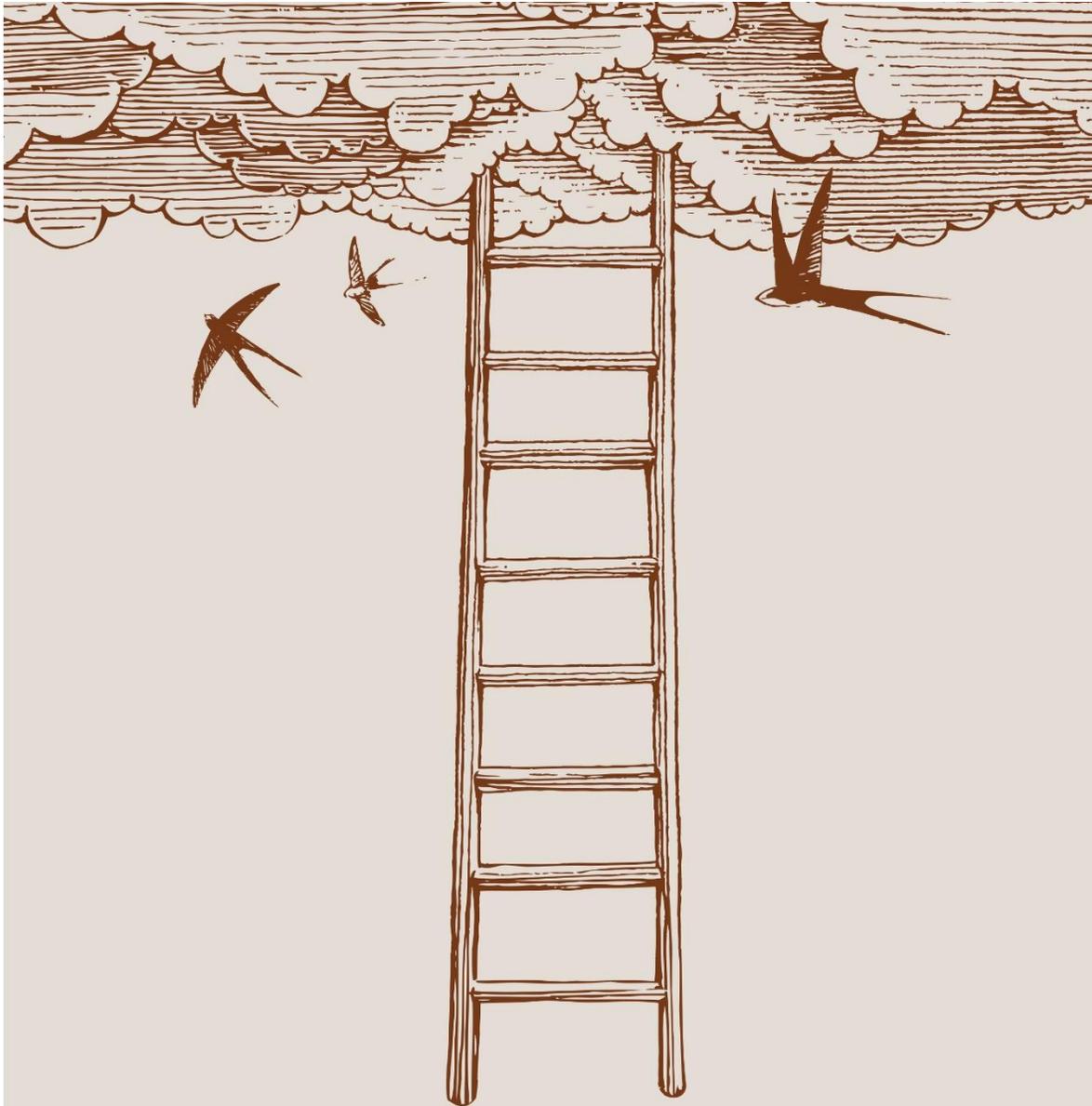
“**Orden ECD/1003/2018**, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas” (BOA, núm. 116, de 18 de junio de 2018)

“**Orden ECD/1005/2018**, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva” (BOA, núm. 116, de 18 de junio de 2018)

“**Resolución de 19 de octubre de 2018** del director general de innovación, Equidad y participación por la que se dictan instrucciones sobre el Protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso Escolar” (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2018).

ANEXOS

Anexo I: Infografía utilizada para el reclutamiento de la muestra



DESAPRENDIENDO

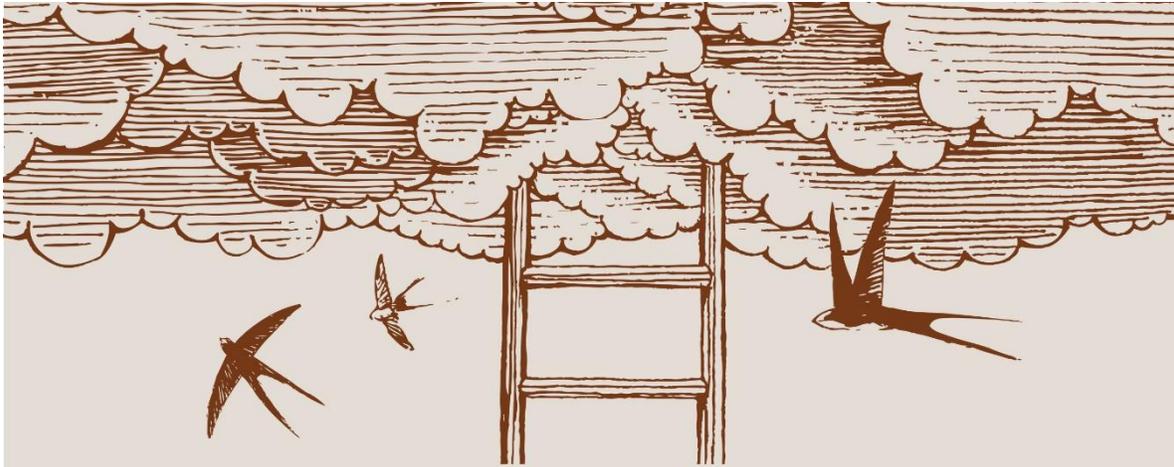
Cultivo de la atención y la compasión en E.S.O



Universidad
Zaragoza

Contacto: desaprendiendo.programa@gmail.com





DESAPRENDIENDO

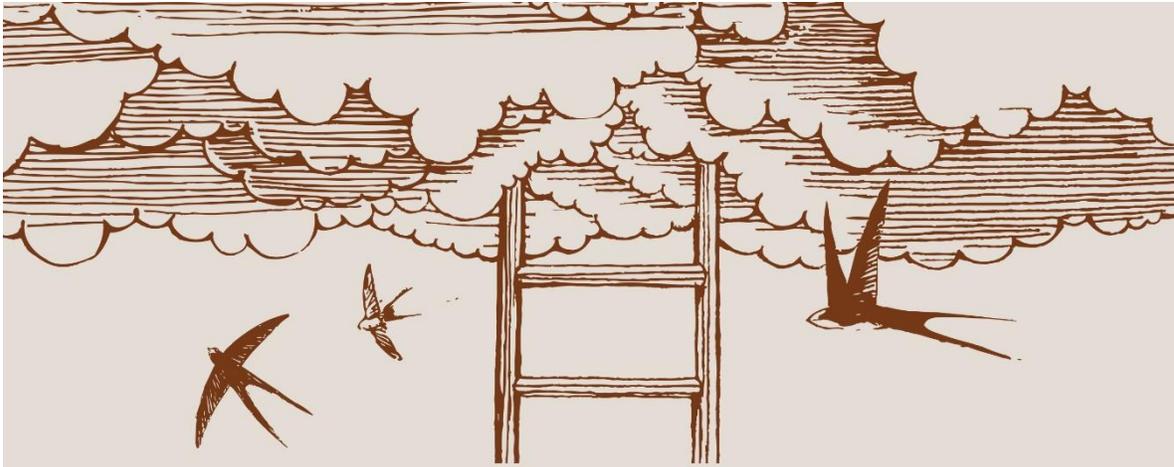
El programa "desaprendiendo" ha sido desarrollado por el grupo de investigación en Mindfulness y Compasión dirigido por el Dr. Javier García Campayo y el Equipo de Investigación en Salud Mental en Atención Primaria, con el objetivo de facilitar la progresiva incorporación de la atención plena en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Duración: 8 sesiones

Destinatarios: alumnado de E.S.O de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón

Desarrollo: cursos 2018-2019 / 2019-2020

Contacto: desaprendiendo.programa@gmail.com



Si quieres que tu centro participe, escribe
un email a:

desaprendiendo.programa@gmail.com

¡GRACIAS!



Universidad
Zaragoza



webmindfulness

DOCUMENTO DE INFORMACIÓN ADICIONAL PARA EL PARTICIPANTE

Título de la investigación: “Desaprendiendo” (programa de mindfulness)

1. Introducción:

Nos dirigimos a usted para informarle sobre un proyecto de investigación al que su hijo/a está invitado a participar y se realizará en su centro educativo en el curso académico 2018-2019.

2. ¿Por qué se le pide participar?

Se solicita la colaboración de su hijo/a porque el grupo al que pertenece ha sido seleccionado para participar en el programa “desaprendiendo”, cuyo objetivo es el entrenamiento en técnicas para la mejora de la atención y el desarrollo de actitudes amables con uno mismo y el entorno que puedan resultar en un mayor bienestar del alumno/a.

En total en el estudio participarán 160 alumnos/as de centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

3. ¿Cuál es el objeto de este estudio?

El objetivo de la investigación es analizar la eficacia del programa “desaprendiendo” en relación a los niveles de atención y bienestar del alumnado.

4. ¿Qué tengo que hacer si decido participar?

La participación del alumno/a consistirá en realizar una sesión semanal de práctica de mindfulness o relajación, durante los meses de octubre-diciembre de 2018.

Previamente al desarrollo de estas sesiones, se pedirá al alumnado que complete un cuestionario para medir las diferentes variables del estudio. Este cuestionario se volverá a contestar al finalizar el programa para examinar si han existido cambios significativos debidos a su efecto, y una última vez a modo de seguimiento pasados seis meses desde la finalización.

5. ¿Obtendré algún beneficio por mi participación?

Al tratarse de un estudio de investigación orientado a generar conocimiento, la participación de su hijo/a contribuirá al avance del conocimiento y al beneficio social.

Ni usted ni el centro educativo recibirá ninguna compensación económica por su participación.

6. ¿Supone algún riesgo?

Las sesiones a realizar son de mindfulness o relajación y no implican ningún riesgo.

7. ¿Cómo se van a gestionar mis datos personales?

Toda la información recogida se tratará conforme a lo establecido en la normativa vigente de protección de datos de carácter personal. En la base de datos del estudio no se incluirán datos personales de su hijo/a: ni su nombre, ni ningún otro dato que le pueda identificar. Se le asociará un código que solo el equipo investigador podrá relacionar con su nombre. Las conclusiones del estudio se presentarán en congresos y publicaciones científicas, pero se harán siempre con datos agrupados y nunca se divulgará nada que le pueda identificar.

9. ¿Quién financia el estudio?

Este proyecto se financia con fondos procedentes del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en el marco del Plan Estatal de Investigación científica y técnica y de innovación, del Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España a través de un contrato predoctoral [referencia FPU16/03565].

10. ¿Se me informará de los resultados del estudio?

Usted tiene derecho a conocer los resultados del presente estudio. También tiene derecho a no conocer dichos resultados si así lo desea. Por este motivo en el documento de consentimiento informado le preguntaremos qué opción prefiere. En caso de que desee conocer los resultados, el investigador le hará llegar los resultados.

11. ¿Puedo cambiar de opinión?

Tal como se ha señalado, la participación de su hijo/a es totalmente voluntaria, puede decidir no participar o retirarse del estudio en cualquier momento. Basta con que le manifieste su intención al investigador principal del estudio. Si desea retirarse del estudio se eliminarán los datos recogidos.

12. ¿Qué pasa si me surge alguna duda durante mi participación?

En caso de duda o para cualquier consulta relacionada con su participación puede ponerse en contacto con la investigadora responsable, Irene Delgado Suárez, por correo electrónico en la dirección idelgado@iisaragon.es

Muchas gracias por su atención, si finalmente desea participar le rogamos que firme el documento de consentimiento que se adjunta.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del PROYECTO: “Desaprendiendo” (programa de mindfulness)

Yo (nombre y apellidos)
padre/madre/tutor del alumno/a (nombre y apellidos):

- He leído el documento de información que se me ha entregado.
- Presto libremente mi conformidad para que mi hijo/a pueda participar en el estudio y doy mi consentimiento para el acceso y utilización de sus datos, siendo consciente de que en ningún caso se transmitirá ningún dato que pueda llevar a su identificación.
- Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio sin que esto tenga repercusión en ningún aspecto académico.
- Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.

Deseo ser informado sobre los resultados del estudio: sí no (marque lo que proceda).

Firma del padre/madre/tutor

Firma del alumno/a

Fecha:

Fecha:

Firma del investigador/a

Irene Delgado Suárez

Fecha:

Anexo III: Programa experimental desarrollado por sesiones

SESIÓN 1. *Modo ser.*

Núcleo de interés: mindfulness

Duración: 50'

Recursos materiales: presentación power point (opcional), lacasitos/pasas (dos por cada alumno/a), cóctales (opcional), vídeo “Moments”

(https://www.youtube.com/watch?v=jNVPaINZD_I)

Objetivos pedagógicos:

- Introducir el curso y la forma de trabajo.
- Experimentar el funcionamiento de la mente ante la inactividad aparente.
- Reflexionar sobre el modo habitual de realizar actividades cotidianas.
- Conocer y experimentar las diferencias entre *modo hacer* y *modo ser*.
- Conocer, comprender y reconocer los conceptos piloto automático y discurso autobiográfico.
- Utilizar la presencia o no de discurso autobiográfico como forma de detectar *modo ser* o *modo hacer*.

Contenidos:

- Paradoja del funcionamiento cerebral.
- Modo hacer.
- Modo ser.
- Piloto automático.
- Discurso autobiográfico.

Progresión:

Figura 46. Extracto de la sesión 1. Presentación del programa.

Desaprendiendo

¡Hola!



Figura 48. Extracto de la sesión 1. Estímulo para comentar la experiencia de la actividad de detección.

"CERRAD LOS OJOS Y NO HAGÁIS NADA"

EXPECTATIVA



REALIDAD



Figura 47. Extracto de la sesión 1. R&D: presentación de "el discurso autobiográfico".

EL DISCURSO AUTOBIOGRÁFICO
(a.k.a la película que nos contamos)



Nota. Ilustraciones adaptadas de @mapifys (Pérez-Gimeno, 2018).

La sesión comienza con una breve presentación e introducción del curso sin explicitar el trabajo de mindfulness y compasión. Se realiza la presentación de la instructora y del alumnado.

La fase de "detección" consiste en la actividad de "cerrad los ojos y no hagáis nada", en la cual se da esta instrucción, y se debe tratar de realizarla durante sesenta segundos. Planteamos al alumnado el interrogante siguiente: ¿qué ha sucedido durante ese minuto en la mente?, dando comienzo a la fase de R&D.

A raíz de las respuestas del alumnado se explica la paradoja del funcionamiento cerebral y se introducen e ilustran los conceptos de discurso autobiográfico y piloto automático, conectándolos con lo que denominamos como "modo ser".

Figura 49. Extracto de la sesión 1. Realización de la práctica de la uva pasa con lacasito.



Figura 50. Extracto de la sesión 1. Relación de teoría y práctica.

¿CÓMO SABER SI ESTÁS EN *MODO SER*?

Cuando se para el discurso autobiográfico



Figura 51. Extracto de la sesión 1. Explicación de las tareas para casa.



El próximo día comentaremos cómo ha ido. (Puedes traer notas breves sobre tu experiencia)

Elije una tarea que normalmente hagas en "modo hacer", sin dejar de darle vueltas a la cabeza...

Por ejemplo, bajar las escaleras, lavarte los dientes o las manos, cruzar un parque de camino al instituto, pelar una naranja, dar un sorbo al desayuno...

Y cambia a MODO SER



Posteriormente, y tras el debate acontecido, introducimos que hay otro modo alternativo al modo hacer, y lo experimentamos a través de la realización de la meditación de la uva pasa en la versión de Campayo y Demarzo (2016), actividad que consitituye la fase tres: acción.

Repartimos dos lacasitos a cada alumno/a: comemos el primero del modo habitual (modo hacer) y el segundo con una meditación guiada, en modo ser.

Tras la práctica se comparten las experiencias. Finalmente, se relacionan algunos de los conceptos introducidos durante la sesión con la experiencia práctica. Nos damos cuenta de que en modo ser no aparece discurso autobiográfico. Tras ello, visualizamos el video "Moments visual experiment". La tarea para casa consiste en desmecanizar una actividad rutinaria (cambiar el interruptor de "hacer" a "ser").

Actividades principales desarrolladas:

a) *Práctica de la uva pasa para adolescentes:*

Repartimos dos lacasitos¹⁴ por alumno e indicamos que se vayan comiendo el primero (se busca que se realice la acción de forma automática y sin poner la atención en ello, como solemos hacer de manera habitual). Una vez se han repartido todos y cada alumno o alumna ha comido el primer lacasito, se da la indicación de que el segundo nos lo vamos a comer en *modo ser*, es decir, con atención plena.

Comenzamos adoptando una postura estable pero cómoda. Nos puede ayudar apoyar bien las plantas de los pies en el suelo y, si no llegamos bien con los pies, sentarnos un poquito hacia el borde de la silla nos permitirá tener la espalda recta. El primer paso va a ser mantener el lacasito. Colocamos el lacasito en la palma de la mano y vamos cerrando los ojos. Comenzamos sintiendo el peso del lacasito en la palma en la mano. Llevamos toda nuestra atención al contacto de la piel con el lacasito, percibimos su peso, su textura, su temperatura.

El segundo paso de la práctica es la observación: dedicamos unos segundos a explorar con los ojos el lacasito, examinando las zonas de luz, si la superficie es totalmente lisa o tiene alguna irregularidad, cómo es su forma... Podemos imaginar que es la primera vez en nuestra vida que vemos algo así, lo que despierta toda nuestra curiosidad.

En tercer lugar, durante unos instantes podemos percibir la textura con nuestros dedos, podemos girarlo y tocarlo con nuestros dedos, ¿es suave o rugoso? ¿duro o blando? Os invito a cerrar los ojos en este momento para percibir a través del tacto con más intensidad. Los dejaremos cerrados el resto de la práctica.

¹⁴ Podemos realizar la actividad con dos uvas pasas o con dos gajos de mandarina, si tenemos alumnos o alumnas intolerantes.

El cuarto paso va a ser la exploración a través del sentido del olfato. Acercamos el lacasito lentamente hacia nuestras fosas nasales y nos mantenemos atentos y atentas a las sensaciones que aparecen: ¿podemos percibir algún olor característico? ¿tiene alguna sutileza ese aroma? ¿hace que se active alguna otra sensación en nuestra boca o en nuestro estómago?

Una vez hemos percibido los olores, vamos a aproximar lentamente el lacasito a la boca. Somos conscientes del movimiento del brazo en el proceso y, antes de meterlo en la boca, podemos apoyarlo en los labios y, moviéndolo lentamente, notar su textura. Con suavidad, podemos ahora introducir el lacasito en la boca y, sin masticar todavía, lo dejamos apoyado sobre la lengua. Dedicamos unos instantes a explorar las sensaciones que se producen. ¿Podemos notar el proceso de salivación? ¿el peso del lacasito sobre la lengua? ¿su textura? ¿algún sabor? ¿ha comenzado a deshacerse?

El siguiente paso va a ser saborear el lacasito. Poco a poco, podemos comenzar a masticarlo lentamente, permaneciendo atentos y atentas a todas las sensaciones, el cambio en la textura, el contraste entre el azúcar que envuelve el lacasito y el chocolate de dentro, tal vez podemos percibir incluso algún sabor procedente del colorante de la superficie.

Una vez lo hemos saboreado, podemos proceder a tragar. Manteniendo nuestra atención en las sensaciones, observamos si somos capaces de experimentar el paso del lacasito de la boca por la garganta hasta llegar al estómago. Observamos también las sensaciones en nuestro cuerpo una vez ha terminado la ingesta.

Por último, tratamos de hacer un repaso mental de todas las personas y elementos que han sido necesarios para que ahora pudiéramos tomarnos este lacasito. ¿Somos capaces de hacer esa lista en nuestra mente? Podemos comenzar desde el comienzo del proceso... Para tener el cacao fueron necesarios la lluvia y el sol, la persona que recolectó los frutos, extrajo las semillas y las secó... también podemos pensar en las diferentes personas que trabajaron en ello, desde agricultores y agricultoras (¡incluso gracias a todas

las generaciones que han traspasado el arte de la agricultura!) hasta las personas de la fábrica, las que lo transportaron, las que lo colocaron en la tienda a la que luego fui a comprarlos... ¿Qué elementos han sido necesarios para que el lacasito llegue hoy hasta este aula y hasta tus manos? Un simple lacasito ha requerido de la intervención de la naturaleza, de cientos de personas... Visto así, cualquier objeto de este mundo puede parecernos, sencillamente, un milagro.

Nos quedamos unos segundos con esta reflexión y, poco a poco, podemos ir moviendo los dedos de las manos, de los pies, volviendo a tomar conciencia de los sonidos de la clase, podemos estirarnos un poco si lo necesitamos y, cada uno a su ritmo, puede ir abriendo los ojos.

SESIÓN 2. *Hola, gracias y adiós.*

Núcleo de interés: mindfulness

Duración: 50'

Recursos materiales: presentación (opcional), crócalos (opcional), folios y bolígrafos.

Objetivos pedagógicos:

- Entrenar la habilidad de atender a las sensaciones y percepciones a través de los sentidos.
- Conocer 5 características de los fenómenos cognitivos.
- Reconocer y expresar sus formas habituales de gestión de los pensamientos
- Conocer y valorar la forma de gestión de los pensamientos propuesta
- Comprender y aplicar el concepto de anclaje en la respiración
- Comprender y aplicar en la práctica los conceptos de: anclaje, método y actitud.

Contenidos:

- Práctica de atención a las sensaciones y percepciones
- Características de los fenómenos cognitivos: 1) no son verídicos, 2) son inevitables, 3) son muchos y muy repetitivos, 4) nuestra mente completa las lagunas de lo que no sabemos, 5) son en su mayoría negativos o neutros.
- Comprensión y experimentación del concepto de anclaje
- Utilización de la respiración como punto de anclaje
- Comprensión y utilización en la práctica de los elementos: anclaje, método y actitud.

Progresión:

Figura 53. Extracto sesión 2. Transición inicial. Práctica de los tres minutos.



Figura 52. Extracto sesión 2. Detección: relato/juego “no te creas todo lo que piensas”



Figura 54. Extracto de la sesión 2. Características de los pensamientos



La sesión comienza con el primer minuto de la práctica de los tres minutos (transición consciente). Después, se repasan los conceptos clave de la sesión anterior: diálogo interno, modo hacer/modo ser, y se comentan las experiencias de la práctica informal para casa.

La fase de detección se hace a través de la práctica de “el doble tic azul”, en la cual se dramatiza una historia y se interrumpe el relato para indicar que cada alumno/a escriba en un papel qué piensa en ese momento (en el que el protagonista se va a la cama tras haber estado 24 horas sin respuesta a un mensaje muy importante para él).

Este juego nos lleva a reflexionar y debatir sobre algunas características de los pensamientos, como que no son verídicos, son inevitables, implican juicios o pueden generar sufrimiento.

Figura 55. Extracto de la sesión 2. Puente entre R&D y acción: formas de gestionar los pensamientos.



Figura 56. Extracto de la sesión 2. Cómo gestionar los pensamientos en la práctica.

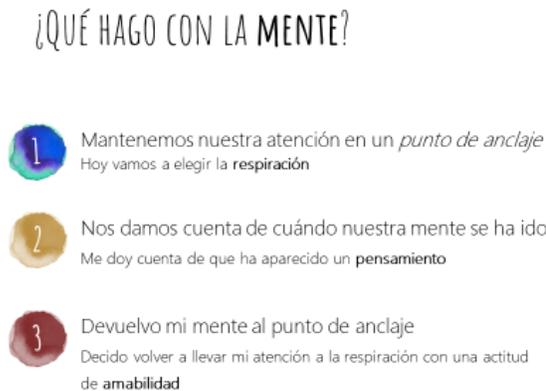


Figura 57. Extracto de la sesión 2. "Acción": introducción a la práctica formal (con anclaje en la respiración).



A raíz de este debate planteamos formas de gestionar los pensamientos, y compartimos las habituales de cada uno/a (como la distracción o la evasión...).

Presentamos, finalmente, la opción de gestión que plantea mindfulness.

Damos las instrucciones básicas para poder trabajar esa gestión de pensamientos durante la práctica: trabajando los pilares de anclaje, método y actitud. Y sintetizamos la estrategia con el lema "hola, gracias y adiós", ilustrando el proceso de reconocer, observar y dejar ir.

La parte de "acción" consiste en la práctica guiada durante tres minutos con anclaje en la respiración. De tarea para casa, se invita a practicar "hola, gracias y adiós" para evitar las cadenas de pensamiento no deseadas volviendo al momento presente (práctica informal) y realizar la práctica de la respiración (práctica formal).

Actividades principales:

a) Primer minuto de la práctica de los tres minutos para adolescentes

Vamos a realizar una breve práctica que nos ayude a tomar conciencia de cómo estamos en este momento. En primer lugar, vamos a situarnos a nosotros mismos en esta clase. Tomamos conciencia del espacio que ocupamos, percibimos los distintos sonidos que vienen de dentro y fuera del aula y tratamos de no quedarnos atrapados por ellos. Simplemente escuchamos y observamos con curiosidad. Vamos ahora a percibir también la temperatura de la clase, ¿es cálida o fría? ¿noto más frío en partes de mi cuerpo como la cara o las manos? ¿puedo percibir el contacto del aire con las zonas destapadas del cuerpo? Trato, ahora, de sentir las sensaciones de mi cuerpo. Siento las plantas de mis pies en contacto con el suelo, el peso de mi cuerpo sobre la silla... trato de percibir, incluso, el contacto de mi ropa con la piel. Si noto que existe alguna tensión en mi cuerpo, inspiro y la observo con curiosidad, espiro y trato de ver si puedo relajarla.

Ahora, vamos a expandir esa atención a nuestra experiencia interna. ¿Cómo me siento en este momento? ¿Puedo percibir mi tono emocional? ¿Hay algún sentimiento predominante? No trato de juzgarlo ni analizarlo, simplemente, tomo nota. “Me siento así en este momento”.

Por último, voy a llevar mi atención al espacio de mi mente. ¿Cómo está mi mente en este momento? ¿Está calmada o agitada? ¿Hay muchos pensamientos? Puedo imaginar el espacio de mi mente como una pantalla de cine, tal vez aparecen imágenes de cosas que han sucedido a lo largo de la mañana, de otras que tengo que hacer por la tarde, de alguna preocupación o agobio, o de algo que tengo muchas ganas de que suceda... Observo qué pasa por mi mente, sin pelearme con ello. No trato de juzgarlo ni de analizarlo, simplemente tomo nota. “Mi mente está así en este momento”.

Para finalizar, podemos realizar una o dos respiraciones profundas que nos ayuden a salir de la práctica. Poco a poco, al ritmo que cada uno y cada una quiera, podemos ir abriendo los ojos.

b) Meditación con anclaje en la respiración

Comenzamos adoptando una postura estable, pero cómoda, en la silla. Nos puede ayudar sentarnos un poco hacia el borde para tener la espalda recta y las plantas de los pies bien apoyadas en el suelo. Podemos dejar las palmas de las manos sobre los muslos o sobre la mesa y, con el sonido de la campana, podremos ir poco a poco cerrando los ojos.

Vamos a comenzar realizando tres respiraciones profundas que nos ayuden a entrar en contacto con nuestro cuerpo. Inspiro... Espiro... Y soy consciente de las sensaciones corporales que aparecen. Poco a poco tomamos conciencia de nuestra respiración y dejamos que fluya de manera natural.

Empezaremos llevando nuestra atención a las fosas nasales. Trato de percibir todas las sensaciones que se producen en las aletas de la nariz mientras inspiro... y espiro. Tal vez pueda darme cuenta de los ligeros movimientos conforme entra el aire... y conforme vuelve a salir. Puedo también tratar de percibir si hay cambios en la temperatura, y al entrar el aire es más frío, y al salir más cálido y húmedo.

Ahora, vamos a explorar las sensaciones de nuestra respiración en el abdomen. Llevamos toda nuestra atención a tratar de explorar en detalle las sensaciones que se producen en esta parte del cuerpo conforme inspiramos... y espiramos. Puede ayudarnos colocar la palma de la mano sobre nuestra tripa. Percibimos cómo se llena de aire en la inspiración... y como se vacía en la espiración. Dejamos que nuestra atención repose en esa sensación de vaivén.

En tercer lugar, vamos a experimentar el fluir de la respiración en nuestro pecho. Nos puede ayudar colocar las dos manos sobre el mismo, apoyando amablemente las palmas y observando con curiosidad cómo son los movimientos en esta parte del cuerpo. ¿Podemos percibir sutilmente el abrir y cerrar de las costillas? ¿Cómo es nuestra respiración? ¿Es superficial o profunda? ¿Son respiraciones cortas o largas? Nos mantenemos atentos a las sensaciones producidas por el entrar y salir del aire en nuestro cuerpo.

Por último, cada uno y cada una puede elegir uno de estos tres puntos de anclaje explorados (fosas nasales, abdomen y pecho), aquel en el que mejor podía sentir las sensaciones de la respiración. ¿Lo tenemos? Llevamos toda nuestra atención a ese lugar.

Ahora, vamos a explorar los cuatro pasos que hemos trabajado en clase: dejaremos que nuestra atención repose en el punto de anclaje elegido, cuando se produzca una distracción, y mi mente se vaya con algún pensamiento, trato de darme cuenta y, con amabilidad, devuelvo mi atención al punto de anclaje inicial, donde vuelvo a dejar que repose. Vamos a experimentarlo durante un momento [dejamos 2-3 minutos recordando puntualmente volver al punto de anclaje si estamos divagando].

Muy bien... poco a poco volvemos a tomar conciencia del espacio en el que estamos. Percibimos los ruidos de dentro y fuera del aula, notamos el contacto de las plantas de los pies con el suelo y el peso del cuerpo sobre la silla. Podemos comenzar a mover lentamente dedos de las manos y de los pies, estirarnos si lo necesitamos y, con el sonido de la campana, cada uno a su ritmo puede ir abriendo los ojos.

SESIÓN 3. *No soy mi personaje.*

Núcleo de interés: mindfulness

Duración: 50'

Recursos materiales: presentación power point (opcional), crócalos (opcional), tabla dolor/sufrimiento (una fotocopia por alumno/a o proyección/pizarra para que la copien en el cuaderno).

Objetivos pedagógicos:

- Practicar la pausa consciente a través del conteo de ciclos respiratorios.
- Detectar las principales etiquetas con las que se identifica el alumno/a.
- Reflexionar sobre el origen y los efectos de las etiquetas en la vida diaria.
- Conocer y comprender qué es el yo biográfico y qué el yo experiencial.
- Relacionar los conceptos de yo biográfico y yo experiencial con los modos ser y hacer.
- Diferenciar dolor y sufrimiento
- Detectar, ante situaciones de malestar, qué parte es evitable y qué parte inevitable
- Realizar una meditación generativa sobre las etiquetas

Contenidos:

- Conteo de ciclos respiratorios
- Conceptos de etiquetas, juicios y expectativas
- Conceptos de Yo biográfico o “personaje” Yo experiencial o “auténtico”
- Conexión entre modo hacer – piloto automático – personaje
- Conexión entre modo ser – momento presente – yo auténtico
- Práctica de desconstrucción adaptada para adolescentes (meditación generativa)

Progresión:

Figura 59. Extracto de la sesión 3. Transición inicial: *mindfulness en la respiración.*



Figura 58. Extracto de la sesión 3. Detección: actividad *“descríbete con diez adjetivos”.*

DESCRÍBETE CON DIEZ ADJETIVOS



Figura 60. Extracto de la sesión 3. Diálogo sobre los tipos de etiquetas que construyen *“nuestro personaje”.*



Nota. Ilustraciones adaptadas de @mapifys (Pérez-Gimeno, 2018).

La sesión comienza con una práctica de mindfulness en la respiración (conteo de diez ciclos respiratorios), así como con el repaso de los contenidos clave de las sesiones anteriores (modo ser y modo hacer, características de los pensamientos, discurso autobiográfico...) y repaso de las tareas para casa.

La actividad de detección es la dinámica “descríbete con 10 adjetivos”, que se realiza de manera individual. Tras esta, comenzamos un debate sobre el origen de dichas etiquetas y sobre si tienen o no implicaciones en nuestra vida diaria. En la parte de R&D, introducimos dos conceptos nuevos: el yo biográfico, al que nos referimos como “nuestro personaje” y el yo experiencial, al que nos referimos como “yo auténtico”. Relacionamos estos con los modos hacer y ser, con los que veníamos trabajando.

Figura 62. Extracto de la sesión 3. R&D sobre el yo biográfico y el yo experiencia. Concepto de “mi personaje”



Figura 61. Extracto de la sesión 3. R&D sobre las implicaciones de actuar en modo ser.



Figura 63. Extracto de la sesión 3. Práctica de deconstrucción del personaje (visualización) y diálogo posterior.



Nota. Ilustración realizada por @mapifys (Pérez-Gimeno, 2018).

Debatimos y reflexionamos sobre el papel de las expectativas y los juicios en las diferentes situaciones cotidianas, y valoramos si pueden reforzar “nuestro personaje”. Planteamos si esto puede generarnos algún sufrimiento y debatimos a modo introductorio sobre si existe diferencia entre dolor y sufrimiento.

Abrimos un debate sobre cómo sería poder actuar fuera de esas etiquetas, relacionándonos de forma directa con la experiencia a través del modo ser. Finalmente, en “acción” realizamos la práctica de deconstrucción del yo adaptada.

La tarea de esa semana consiste en prestar atención a las etiquetas en el día a día y tomar notas al respecto, completar la tabla de dolor y del sufrimiento en una actividad cotidiana y realizar pausas conscientes (conteo). Terminamos con una pausa consciente.

Actividades principales:

a) Práctica de las diez respiraciones

En esta práctica breve vamos a contar diez ciclos respiratorios. Cada ciclo está compuesto por cuatro momentos: la inspiración, una breve pausa previa a la espiración, la espiración, y otra pausa previa a una nueva inspiración, con la que finaliza el ciclo.

Cada uno y una podéis elegir el punto de anclaje con el que más cómodos os habéis estado sintiendo durante la práctica. Recordad que en la sesión anterior trabajamos tres: fosas nasales, abdomen y pecho.

En esta práctica, sonarán los crócalos y comenzaremos a contar: inspiro y en la espiración cuento mentalmente “uno”, inspiro y en la espiración cuento mentalmente “dos” ... así hasta llegar a diez.

Pueden suceder varias cosas durante la práctica:

1. Que me pierda y no sepa por qué número iba. En este caso, vuelvo a empezar por el uno. Como no es una competición, no pasa nada.
2. Que te des cuenta de que has automatizado el ejercicio y vas por el trece, catorce... En este caso, vuelves a empezar por el uno. Como no es una competición, no pasa nada...
3. Que termines de contar los diez ciclos antes de que suene la campana. En este caso, vuelves a empezar por el uno o tratas de mantener el anclaje en la respiración sin realizar el conteo.

No hace falta que modifiquemos la respiración, simplemente dejamos que fluya naturalmente, ya sea más profunda o más superficial, más lenta o más rápida. No pasa nada, no se trata de “ganar” y no importa cuántas veces nos perdamos o nos veamos

atrapados por un pensamiento o cadena de pensamientos: importa cuántas veces volvemos. Recordad que estamos entrenando la mente. Por último, la actitud siempre tiene que ser de amabilidad hacia nosotros y nosotras mismas. Comenzamos.

[Tocamos la campana, cerramos los ojos y realizamos el ejercicio. Una vez hemos terminado de contar los diez ciclos respiratorios nosotras mismas, dejamos pasar unos instantes y volvemos a tocar la campana. Es importante que como docentes realicemos la práctica, enfatizando el acompañar en la práctica y no el controlar que se realice].

b) Meditación de las etiquetas

Comienza adoptando una postura en la que estés cómodo o cómoda para realizar la práctica. Como ya sabemos, si apoyamos bien las plantas de los pies en el suelo, notaremos una mayor estabilidad. También, prueba a acercarte un poco hacia el borde de la silla, de este modo, si no llegas bien al suelo, podrás tener con más facilidad la espalda recta. Las manos puedes apoyarlas sobre la mesa o sobre las piernas. Si te resulta cómodo, te animo a que cierres los ojos durante la práctica, como venimos haciendo. Hoy vamos a realizar una de las prácticas generativas, por lo que, en vez de centrar nuestra atención en nuestra respiración, o sensaciones corporales, sonidos.... Como hemos hecho otras veces, vamos a utilizar el espacio de nuestra mente para visualizar una situación.

Ya con los ojos cerrados, vamos a realizar tres respiraciones algo más profundas, que nos ayuden a centrar nuestra atención y entrar en contacto con nuestro cuerpo. Te voy a pedir que te imagines a ti mismo o misma, de pie en esta misma clase. No hay ningún otro compañero o profesor. Puedes tratar de visualizar tu ropa, tu expresión facial, la postura en la que te encuentras. También las sillas y las mesas, las mochilas, la pizarra, el proyector, las perchas... Al comienzo de la clase hemos realizado una actividad en la que explorábamos las etiquetas que llevábamos puestas... Imagina que una de esas etiquetas,

la primera con la que te has identificado, aparece flotando, como un globo, entrando por la ventana de la clase. Se queda flotando allí...

Tras esta, aparece otra de tus etiquetas, y se queda también flotando en el espacio del aula. Tras ella, entra otra... que también permanece suspendida en el aire. Van entrando, una a una, todas esas etiquetas, algunas por la puerta, otras las ventanas... y poco a poco, van ocupando la clase de modo que cada vez puedes moverte con menos libertad. Tienes menos espacio para expresarte, sentir y actuar libremente.

Cuando hayan terminado de entrar todas estas etiquetas que habíamos trabajado en el ejercicio, mantente unos minutos observando tus sensaciones corporales. ¿Cómo te sientes?

Visualiza ahora como, dentro del aula, cierras los ojos y conectas con tu respiración. Puedes colocar la mano sobre la tripa o en el pecho, como hiciste en la práctica de la respiración, eligiendo el punto en el que mejor notes las sensaciones que se producen al inspirar y espirar.

Lleva toda tu atención a los movimientos de la inspiración... y la espiración, y poco a poco una de las etiquetas, cercana a la ventana, comienza difuminarse y se marcha flotando. Te mantienes anclado en tu respiración. Al inspirar eres consciente de que estás inspirando y espirar eres consciente de que estás espirando. Muy despacio, otra de las etiquetas sale por la ventana... y muy poco a poco, le siguen el resto. Inspiras, espiras, y te vas quedando nuevamente en el aula. Sale la última de las etiquetas. Te das cuenta de que puedes moverte ahora con mucha más libertad. Nos mantenemos unos instantes en esa sensación.

Realizamos un par de respiraciones más profundas, dejamos pasar las imágenes derivadas de la práctica... podemos comenzar lentamente a mover dedos de los pies, de

las manos... podemos estirarnos un poco si lo necesitamos... y, con el sonido de la campana, podremos ir, lentamente, abriendo los ojos.

c) *Tabla del dolor y del sufrimiento*

Como tarea para casa, esta semana te invito a realizar la siguiente actividad:

1. Piensa en una situación actual de tu vida respecto a la cual sientas malestar. No elijas algo muy grave, estamos solo practicando. Simplemente una situación que identifiques que te está haciendo pasarlo *un poco mal*.
2. Escribe esa situación. Ya sabes que las tareas para casa no se entregan porque son un trabajo personal: tómate este momento simplemente para ti.
3. ¿Puedes identificar en esa situación dolor (inevitable) y sufrimiento (evitable)? Escribe separadamente ambos componentes.
4. ¿Existe resistencia respecto a lo inevitable de la situación? Reflexiona sobre ello. Las prácticas que hemos estado haciendo pueden ayudar a disminuir esa resistencia.
5. ¿Crees que reconociendo el malestar tal como es (“esto me duele”) podría disminuir el sufrimiento?

<i>Situación</i>	<i>Dolor (primario)</i>	<i>Sufrimiento (secundario)</i>
.....		

SESIÓN 4. *Estoy aquí para ti.*

Núcleo de interés: autocompasión

Duración: 50'

Recursos materiales: presentación power point (opcional), crócalos (opcional)

Objetivos pedagógicos:

- Comenzar a experimentar la quietud mental a través de la práctica.
- Detectar hábitos en el trato hacia uno/a mismo/a.
- Conocer el concepto de autocompasión.
- Conocer y reflexionar sobre las diferencias entre autoestima y autocompasión.
- Conocer los cuatro pasos del afrontamiento compasivo.
- Aplicar los cuatro pasos del afrontamiento compasivo ante la visualización de una situación difícil.
- Desarrollar y aplicar su gesto compasivo.

Contenidos:

- Práctica atencional.
- Parábola de los dos cántaros (autoestima y autocompasión).
- Detección de hábitos en el trato personal.
- Conocimiento y práctica del afrontamiento compasivo: mindfulness, humanidad compartida, interdependencia y autocompasión.
- Gesto compasivo personal.

Progresión:

Figura 64. Extracto de la sesión 4. Transición consciente: “el espacio de la mente”.



Figura 65. Extracto de la sesión 4. Parábola de los dos cántaros. Introducción de los conceptos dolor y sufrimiento.



Figura 66. Extracto de la sesión 4. Introducción de la autocompasión.

¿ CÓMO ME TRATO A MI MISMO/A?

INÚTIL



Nota. Ilustración realizada por @mapifys (Pérez, 2018).

Comenzamos la sesión con una práctica, a modo de juego, en la cual nos concentramos a través de seguir diferentes instrucciones físicas de movimiento de brazos, para posteriormente tratar de descansar en un espacio de mayor quietud.

Tras revisar las tareas, la parte de detección en este caso se da a través de la parábola de los dos cántaros. Con ella trabajamos los conceptos de dolor y sufrimiento, previamente introducidos y repasamos algunas de las características de los pensamientos.

Tras ello, en R&D se introduce y reflexiona sobre la autocompasión, nuestras ideas previas, las diferencias respecto a la autoestima. Abrimos un debate sobre sus implicaciones en nuestra sociedad y concretamente en el contexto académico.

Figura 67. Extracto de la sesión 4. Explicación posterior a la práctica del afrontamiento compasivo.

LA AUTOCOMPASIÓN
EN SITUACIONES DIFÍCILES

- 1 PASO 1: consciencia
Esta situación me duele. Lo estoy pasando mal
- 2 PASO 2: humanidad compartida
Muchas personas en todo el mundo también se sienten o han sentido como yo
- 3 PASO 3: impermanencia
Tarde o temprano, este malestar pasará
- 4 PASO 4: autocompasión
Ahora, voy a cuidarme y a quererme

La fase de “acción” consiste en la práctica del afrontamiento compasivo ante las dificultades, junto con el posterior debate y estudio de los cuatro pasos que componen este enfoque: consciencia, humanidad compartida, impermanencia y autocompasión.

Figura 69. Extracto de la sesión 4. Tarea de la semana: escribir en casa la carta del amigo compasivo



1) Practica el cambio de la voz autocrítica por la voz autocompasiva en el día a día: cuando algo te salga mal, pon atención a cómo te estás tratando a ti mismo/a.

¡Sigue realizando las prácticas del resto de sesiones!

2) Carta del amigo compasivo



Muchas veces nos tratamos a nosotros mismos de un modo en el que nunca trataríamos a nuestro mejor amigo/a. Escríbete una carta a ti mismo/a sobre un tema que te preocupe como si fueras tu mejor amigo/a.

Como parte del debate introducimos otros elementos de reflexión, como la voz autocrítica o perdonarse a uno mismo. Esa semana, la tarea para casa consiste en escribir la carta del amigo compasivo siguiendo los cuatro pasos que hemos trabajado en la meditación, pero como dichos por alguien que te

Figura 68. Extracto de la sesión 4. Transición consciente: el gesto compasivo breve.

PARA FINALIZAR



EL GESTO COMPASIVO

quiere mucho: “Querido Gabriel, sé que esta situación te preocupa...”

Finalmente, la transición consciente de la sesión es una versión abreviada de la práctica del gesto compasivo.

Actividades principales:

a) *El espacio de la mente*

Vamos a comenzar realizando un juego, a través del cual trataremos de experimentar la sensación de estar centrados, con la mente en calma. Para ello, os pediré que cerréis los ojos y coloquéis las palmas de las manos apoyadas sobre la mesa. Sonará la campana y observaremos un momento cómo está nuestra mente, tal vez más dispersa o agitada, tal vez tranquila y centrada, tal vez aparecen distracciones como los sonidos del patio o del aula... Posteriormente, os comenzaré a dar las siguientes instrucciones:

- Si digo “uno”, levantaremos el brazo derecho, extendido hasta la mitad, formando un ángulo de noventa grados respecto al tronco (lo hacemos como ejemplo), y lo volvéis a apoyar sobre la mesa.
- Si digo “dos”, levantaremos el brazo derecho, extendido, completamente, llevando la mano por encima de la cabeza, y lo volvéis a dejar como estaba, apoyado sobre la mesa.
- Si digo “tres”, levantaremos el brazo izquierdo hasta la mitad, dejándolo extendido, y volviendo luego a dejarlo apoyado sobre la mesa.
- Si digo “cuatro”, levantaremos completamente el brazo izquierdo, dejándolo extendido con la mano apuntando hacia el techo, para volver tras ello a dejarlo apoyado sobre la mesa.

Vamos a hacerlo una vez de prueba para ver si se ha comprendido.

Bien, una vez hayamos estado un rato con las instrucciones de los diferentes números que vaya diciendo, tocaré de nuevo la campana y nos quedaremos unos instantes volviendo a observar el espacio de nuestra mente.

Cuando suene la campana por tercera vez, daremos por finalizada la práctica.

b) *La parábola de los dos cántaros*

Hace muchos años, vivía en una pequeña comunidad en las montañas de India un campesino. Como ya sabéis, hace muchos años no podíamos abrir el grifo y tener agua con tanta facilidad y, como sigue pasando hoy en muchas partes del planeta, este campesino, cada mañana, tenía que caminar varios kilómetros hasta el arroyo más cercano, donde recogía el agua que necesitaba para la jornada.

Este campesino tenía dos cántaros y colocaba cada uno en el extremo de un largo palo que se ponía sobre los hombros para emprender el camino. Uno de ellos era... El Cántaro, ¡era la perfección de un cántaro tal-como-debe-ser! Su forma, su capacidad, su resistencia... cumplía todo aquello que podemos esperar de un cántaro. El otro cántaro, sin embargo... tenía una pequeña grieta por la cual, gota a gota, se iba escapando el agua, de modo que cada mañana, el campesino llegaba a su casa con un cántaro y medio de agua. Al campesino parecía no importarle, pues cada mañana repetía exactamente el mismo proceso. Al cántaro ajado, sin embargo, sí le importaba. Él era perfectamente consciente de que no llegaba “al máximo”, y cada mañana iba mirando desde su extremo del palo al otro cántaro, siempre lleno, sin perder una sola gota de su agua.

Pasaron dos años así, hasta que una mañana, el cántaro “roto” no pudo más, y mientras el campesino, arrodillado al borde del arroyo, lo llenaba de agua con cariño, le dijo:

- “Campesino, ¡soy un inútil! ¿por qué no te deshaces de mí? Yo no sirvo para nada... voy perdiendo agua cada mañana. Sería mejor que me dejases aquí”

El campesino, sorprendido de cuán afligido estaba el pequeño cántaro, trató de tranquilizarlo:

- “Cántaro... mi *cantarito*, espera. Respira... y durante el camino de vuelta a casa quiero que te vayas fijando en las flores del camino”.

El cántaro, no muy convencido con la respuesta del campesino, comenzó el camino pensando y pensando y pensando en el agua que perdía, sintiéndose inútil y torpe y, cuando estaba a punto de echarse a llorar, recordó que el campesino le había pedido que observase las flores. La verdad es que eran unas flores preciosas. El cántaro comenzó a fijarse en los colores. Había flores rojas, blancas, amarillas, incluso unas pequeñas flores púrpura que parecían campanas. Poco a poco dejó que su atención reposase en los colores, en las fragancias, en los movimientos de las hojas mecidas por el aire... Cuando llegaron a casa, estaba algo más tranquilo, sin embargo: ¡su problema todavía seguía ahí! Comenzó a emerger de nuevo su enfado y gritó:

- “Campesino, eran muy bonitas las flores... pero ¿qué tiene eso que ver conmigo? ¡yo sigo perdiendo agua!

El campesino, con ternura, le preguntó:

- Pero cántaro... mi *cantarito*. ¿No te has dado cuenta de que solo hay flores en tu lado del camino?

c) *Práctica del afrontamiento compasivo*

Vamos a comenzar adoptando la postura de meditación habitual: apoyamos las plantas de los pies en el suelo, dejamos las manos reposando sobre las piernas o sobre la mesa, tratamos de tener la espalda recta y los y las que estéis cómodos, ya sabéis que podéis cerrar los ojos. Asimismo, si los cerráis y en algún momento de la práctica necesitáis abrirlos, también sabéis que podéis hacerlo. No se trata de “aguantar”.

Para comenzar, vamos a dejar durante unos segundos que nuestra atención repose en el fluir natural de la respiración. Elegid vuestro punto de anclaje favorito, fosas nasales, pecho o abdomen, y tratamos de mantenernos ahí unos instantes, siendo conscientes de las sensaciones conforme inspiramos... y espiramos [dejamos pasar 20-30 segundos]

Vamos a realizar una práctica diferente a las que hemos realizado por el momento. En esta, te voy a pedir que traigas a tu mente una situación de las últimas semanas o meses en la que no te sentiste bien. No elijas una situación grave que te haya generado un gran sufrimiento, en este momento vamos a trabajar con alguna situación cotidiana que te haya hecho sentirme mal.

Si no se te ocurre ninguna situación, puedes elegir alguna discusión que hayas tenido en casa o en el instituto, con algún compañero o compañera, profesor, familiar... algún resultado académico que no te gustó o algo que no salió como esperabas o querías. (Sabes que si en cualquier momento lo necesitas, puedes salir de la práctica y llevar tu atención a la respiración, abrir los ojos si es necesario...)

Trata de recrear en tu mente esa situación con todos los detalles: ¿qué ocurrió? ¿qué personas estaban presentes? ¿qué hiciste o dijiste? ¿qué sentiste? Trata de recordar qué te dijiste a ti mismo o misma en esa situación y cómo te hizo sentir.

¿Percibes alguna sensación en tu cuerpo generada al recordar esta situación? Tal vez en la garganta, en el pecho o el estómago se producen algunas sensaciones. A continuación, vamos a trabajar los cuatro pasos de la autocompasión en situaciones difíciles.

El primer paso es, sencillamente, reconocer el propio sufrimiento. Muchas veces no nos damos cuenta de que algo es difícil, y dejamos que a ese dolor se sobrepongan otras emociones como la ira o el enfado. Puedes decirte a ti mismo o misma: “esta situación me duele”, “lo estoy pasando mal”.

El segundo paso es la humanidad compartida. Aunque a veces parezca que eres el único o la única que se siente así... miles de personas en el mundo, probablemente todos los que estamos en esta aula, nos hemos sentido, nos estamos sintiendo o nos vamos a sentir del mismo modo. Puedes decirte internamente una frase como: “muchas personas también se sienten como yo”

El tercer paso es ser conscientes de la impermanencia. Como sabemos, ningún fenómeno es permanente y todo está en continuo cambio. ¡Es así como funciona el mundo! Por ello, esta situación no puede durar para siempre y más adelante te sentirás mejor. Puedes decirte a ti mismo una frase como: “Tarde o temprano, este malestar pasará”.

Finalmente, el cuarto paso consiste en lograr cuidar de ti en este momento. Ahora mismo, ante el sufrimiento, no tengo que reprocharme ni decirme cosas malas. Cuando sufro es cuando más me necesito. Si hay algo que tengas que mejorar, podrás hacerlo cuando te sientas mejor. Puedes decirte a ti mismo o misma: “Ahora, voy a cuidarme y a quererme”.

Quizá quieras anotar estos cuatro pasos en un cuaderno... y repetirte estas frases cuando experimentes una situación de malestar.

Poco a poco, puedes dirigir tu atención a las sensaciones corporales, con el fin de dejar pasar los pensamientos y emociones que han surgido durante la práctica. Siente tus piernas, tus brazos, tus hombros...

Finalmente, dirige tu atención a la clase en la que estamos. Si tus ojos estaban cerrados, ya puedes abrirlos, manteniéndote en silencio. ¡Muy buen trabajo!

d) Práctica del gesto compasivo (abreviada)

Para terminar la sesión de hoy vamos a realizar una práctica breve, en la que os voy a pedir que nos coloquemos en la postura de meditación habitual y cerremos los ojos. Atendemos un momento a las sensaciones corporales y realizamos varias respiraciones conscientes que nos ayuden a dejar pasar emociones y pensamientos previos derivados de la mañana.

Vamos a realizar una serie de gestos tratando de atender a las sensaciones y emociones que surgen. En primer lugar, notamos simplemente las palmas de las manos apoyadas sobre las piernas. Atendemos a la sensación de calidez, y podemos moverlas levemente para notarlo con mayor intensidad. Percibimos el contacto de las manos con las piernas, que se mueven muy levemente sin ejercer presión. Observamos las sensaciones que aparecen.

En segundo lugar, vamos a llevar las palmas de las manos a la zona del pecho, dejándolas apoyadas sobre el mismo. Percibimos los latidos del corazón y los movimientos de la respiración. Podemos colocar también una mano en el pecho y la otra en el abdomen, para percibir estas sensaciones del aire conforme entra y sale.

En tercer lugar, llevamos las manos a la cara y podemos acariciar suavemente los ojos y la zona de la sien, permaneciendo atentos y atentas a las sensaciones que surgen.

Por último, vamos bajando los brazos, cruzados de modo que parezca un abrazo. Llevando cada mano a tocar el hombro contrario o, si llegamos, la espalda. El gesto del abrazo libera oxitocina y aumenta nuestra sensación de bienestar. Podemos también bajar cabeza para sentirnos más cómodos. Respiramos siendo conscientes de las diferentes sensaciones que se producen. Nos mantenemos unos instantes con este gesto y, poco a poco, vamos deshaciendo la postura hasta volver a dejar las manos apoyadas sobre las piernas, como al inicio de la práctica.

Realizamos varias respiraciones conscientes y, con el sonido de la campana, podremos ir, poco a poco, abriendo los ojos, y dando por finalizada la sesión. Estos gestos están siempre disponibles para nosotros mismos siempre que los necesitemos.

SESIÓN 5. *Desaprender la violencia.*

Núcleo de interés: noviolencia

Duración: 50'

Recursos materiales: presentación power point (opcional), crócalos (opcional).

Objetivos pedagógicos:

- Utilizar la práctica del escáner corporal para tomar conciencia de sus sensaciones corporales.
- Representar con el propio cuerpo una situación de violencia.
- Detectar, representar y dialogar sobre i) la parte visible de la violencia en la situación, ii) la parte invisible de la violencia en la situación y iii) el papel de cada uno en la situación de violencia.
- Visualizar, proyectar y moldear las figuras para una transformación de la situación representada.
- Conocer y diferenciar los conceptos noviolencia y no-violencia.
- Conocer y relacionar los conceptos *ahimsa* y *satyagraha*.
- Analizar acciones reales y de ficción de noviolencia y sus componentes.
- Introducir el matiz compasivo en la práctica de mindfulness en la respiración.

Contenidos:

- Práctica del escáner corporal.
- Práctica de teatro imagen.
- Explicación y diferenciación de noviolencia y no-violencia; *ahimsa* y *satyagraha*
- Análisis de los componentes de la noviolencia en 1) un fragmento de la serie merlí; 2) dos testimonios reales de dos chicas de su edad: Bharti Kumari y Claudette Colvin
- Práctica de mindfulness en la respiración con matiz compasivo

Progresión:

Figura 70. Extracto de la sesión 5. Recordando conceptos al comienzo de la clase.

LA AUTOCOMPAÑIÓN COMO HERRAMIENTA MOTIVADORA

Tenemos la tendencia a pensar que la auto-crítica es un motivador eficiente.

La motivación de la auto-crítica viene del temor de no ser lo suficientemente valioso	La motivación de la autocompañión viene del deseo de salud y de bienestar
La auto-crítica proporciona una ilusión de control	La autocompañión enfatiza la auto-aceptación (no implica pasividad)

La autocompañión proporciona el ambiente de apoyo necesario para el cambio y el crecimiento

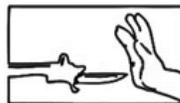
Figura 71. Extracto de la sesión 5. Detección: teatro imagen.

TEATRO IMAGEN

1. VEO LA VIOLENCIA VISIBLE
2. VEO LA VIOLENCIA "INVISIBLE"
3. VEO MI PAPEL EN ESA VIOLENCIA
4. VEO LAS POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN

Figura 72. Extracto de la sesión 5. R&D: qué es y qué implica la no violencia.

¿QUÉ ES LA NOVIOLENCIA?



ES

Profundo compromiso con lo contrario a la violencia, es decir, el amor, como forma de transformarnos a nosotros mismos y a la realidad que nos rodea

IMPLICA

- 1 Ver la violencia directa
- 2 Ver la violencia estructural
- 3 Ver mi papel en esa violencia

Actuar para la TRANSFORMACIÓN

Tras la transición inicial, en la cual realizamos una versión breve de la práctica del escáner corporal, recordamos contenido de las sesiones anteriores y repasamos las experiencias de las tareas para casa (carta del amigo compasivo). Tras ello, lanzamos la pregunta de si podemos practicar la autocompañión con los demás.

La parte de “detección” consiste en la exploración de la violencia a través de técnicas de teatro imagen. Un grupo representa una figura estática sobre el tema “violencia”, posteriormente y los espectadores pueden “moldear” como arcilla a los actores. Comenzamos a explorar el concepto de no violencia atendiendo a cuatro elementos: violencia visible, violencia invisible, mi papel en esas violencias, las posibilidades de transformación.

Figura 73. Extracto de la sesión 5. Conceptualización de no-violencia: ahimsa y satyagraha.

¿QUÉ ES LA NOVIOLENCIA?

Pista:
- No es no-violencia



AHIMSA Y SATYAGRAHA

Implica ser compasivo con todos los seres y no causar dolor físico ni emocional a ningún ser vivo (ni en pensamiento, palabra ni acción)

Satya: verdad
Agraha: firmeza, fuerza
Es la fuerza que nace del amor y la verdad, y con la que se puede cambiar el mundo

Figura 75. Extracto de la sesión 5. Pequeñas acciones de no-violencia

DURANTE ESTA SEMANA

Ante una situación de violencia que aparezca en el día a día y **reflexiona**

- 1 CUÁL ES LA VIOLENCIA VISIBLE
- 2 CUÁL ES LA VIOLENCIA INVISIBLE
- 3 CUÁL ES MI PAPEL EN ESA VIOLENCIA
- 4 CÓMO HE ACTUADO: "PAX ROMANA", "IRENE" o "NOVIOLENCIA"



*RECUERDA QUE SI VAS EN PILOTO AUTOMÁTICO, NO TE ENTERARÁS Y NO ACTUARÁS TÚ, SINO TU PERSONAJE

Figura 74. Extracto sesión 6. Práctica final

PARA FINALIZAR



3' COMPASIVOS

En la fase de R&D introducimos, explicamos y debatimos sobre qué es la no-violencia y qué la no-violencia y conocemos dos conceptos clave: ahimsa y satyagraha. Analizamos estos elementos en un ejemplo de la serie Merlí.

Asimismo, dentro de R&D conocemos historias de no-violencia protagonizadas por chicas y chicos de la edad del alumnado, como Claudette Colvin y Barti Kumari. Con la inspiración de estas historias, la acción consiste en, durante la próxima semana, aplicar lo trabajado ante una situación de violencia. La transición final es una adaptación de la práctica del escáner corporal que habíamos trabajado previamente, aportando un matiz compasivo, que sirve como puente al contenido que se abordará en la siguiente sesión: aprender la compasión.

Actividades principales:

a) *Práctica del escáner corporal (breve)*

Vamos a comenzar con una práctica breve en la que llevaremos nuestra atención diferentes partes del cuerpo, tratando de percibir las sensaciones que presentes en las mismas.

Apoyamos bien plantas de los pies en el suelo, acomodamos la postura para que la espalda esté recta y dejamos las manos apoyadas sobre las piernas o sobre la mesa. Cerramos los ojos y comenzamos realizando uno o dos respiraciones más profundas que nos ayuden a entrar en contacto con nuestro cuerpo.

Comenzamos sintiendo la zona de la cabeza. Notamos el cuerpo cabelludo, tratamos de sentirlo desde la zona de la nuca hasta la zona de la frente, ¿puedes percibir en ella alguna tensión? ¿tal vez el ceño algo fruncido? Inspira y, al espirar, puedes tratar de relajarla. Poco a poco, vamos bajando nuestra atención a la frente, ojos... ¿puedes notar cómo se apoya, sin ejercer presión, un párpado sobre el otro? Seguimos bajando y nos detenemos un momento en la nariz explorando las sensaciones de la respiración... y continuamos bajando por mejillas... boca, barbilla.

Llevamos ahora la atención a las manos. Notamos los dedos, la palma, el dorso... Y vamos subiendo por la muñeca, el antebrazo, el codo... hasta llegar al hombro.

Sentimos ahora la zona del pecho, percibimos los latidos, los movimientos de la respiración... bajamos hasta el diafragma... Notamos también la zona de la espalda. Si algún pensamiento te distrae, con amabilidad devuelve tu atención a estas sensaciones.

Continuamos bajando y llevamos nuestra atención a las caderas, notamos el peso de nuestro cuerpo sobre la silla, vamos bajando con este escáner de nuestra atención por

las piernas hasta llegar a las rodillas, y continuamos hasta los pies. Notamos la planta, el empeine, los dedos...

Finalmente, tratamos de percibir nuestro cuerpo en su totalidad... respiramos, y es como si todo el cuerpo participase de estos movimientos de inspirar, y espirar. Nos mantenemos un momento en esta sensación y, con el sonido de la campana, daremos por finalizada la práctica y podremos ir, poco a poco, abriendo los ojos.

b) Práctica de Teatro Imagen (adaptada de Boal, 2007).

Un grupo de 5 o 6 alumnos y alumnas voluntarios generan una imagen estática (como si fuera una fotografía) sobre el tema "violencia". Se dejan dos minutos para que se coloquen y se mantienen como una estatua mientras los espectadores observan.

Se pregunta ¿qué estaba pasando un instante antes de vuestra foto? y se dan unos segundos para adoptar la estatua que representa lo que sucedió un momento antes

Y luego ¿y unos instantes después de la foto original? Se vuelven a dar unos segundos para que el grupo adopte la postura.

Finalmente se indica que recuperen la figura original (la del momento presente). Los alumnos que están observando pueden salir voluntariamente a modificar la estatua, cambiando las posturas de los cuerpos de sus compañeros, o sumándose ellos mismos. El sentido es experimentar que la realidad es transformable. Todo nuestro poder de acción está en el momento presente.

SESIÓN 6. *Aprender la compasión.*

Núcleo de interés: compasión.

Duración: 50'

Recursos materiales: vídeo “experimentos de altruismo en la infancia”, presentación power point (opcional), crócalos (opcional).

Objetivos pedagógicos:

- Utilizar las visualizaciones breves para aquietar y centrar la mente.
- Reflexionar sobre el carácter innato o adquirido de los actos altruistas.
- Conocer y diferenciar los conceptos: compasión y bondad amorosa; compasión y empatía.
- Diferenciar compasión superficial y la compasión efectiva.
- Experimentar las sensaciones en el envío de afecto a diferentes personas cercanas, desconocidas o con dificultades.
- Reflexionar sobre la impermanencia y el perdón a través de una narración.

Contenidos:

- Práctica atencional
- Visualización de experimentos de altruismo en la infancia.
- Conceptos de compasión, empatía y bondad amorosa.
- Diferenciación entre compasión superficial y compasión efectiva.
- Práctica de enviar afecto a amigos, desconocidos y personas difíciles.
- Relato sobre el perdón y la impermanencia

Desarrollo:

Figura 76. Extracto de la sesión 6. Transición inicial.



Figura 78. Extracto de la sesión 6. Meditación generativa "la silla".

COMPASIÓN

1. SER CONSCIENTE DE CUANDO OTRO SER VIVO ESTÁ SUFRIENDO
2. SENTIR EL DESEO DE ALIVIARLO
3. ACTUAR PARA AYUDARLO

Figura 77. Extracto de la sesión 6. Introducción del concepto de compasión.



PRÁCTICA DE LA SILLA

- 1º. Seres queridos
- 2º. Personas neutrales (desconocidos)
- 3º. Personas difíciles

¿HAS EXPERIMENTADO SENSACIONES
DIFERENTES?

La transición inicial consiste en una práctica de foco atencional para facilitar calmar y centrar la mente. Asimismo, se repasan conceptos trabajados anteriormente y la tarea de la semana.

La fase de "detección" consiste en la visualización del vídeo "experimentos de altruismo en la infancia", tras el cual abrimos el diálogo sobre el deseo de ayudar, de cuidar y de que los demás estén bien. Diferenciamos los conceptos de compasión y empatía, y debatimos sobre dos tipos de compasión: la compasión "sabia" y la compasión "idiota". Exploramos el amor (bondad amorosa) como paso posterior a la compasión, implicando el deseo de que todos los seres puedan tener la felicidad y sus causas. En "acción" realizamos la meditación de la silla.

Figura 79. Sesión 6. R&D sobre los hábitos en las relaciones interpersonales y sesgos implícitos.



Figura 80. Extracto de la sesión 6. Historia de Devadatta (la impermanencia, el perdón).

HISTORIA DE DEVADATTA



"Ni tú eres ya el que arrojó la roca, ni yo soy ya el que estaba allí cuando fue arrojada"

Figura 81. Extracto de la sesión 6. Explicación de las tareas para casa



Exploramos si existe en nuestra vida la tendencia a apegarnos a aquellas personas que queremos, sentir indiferencia hacia las que no conocemos, y aversión hacia las que nos resultan difíciles.

Como parte del debate abordamos el tema del perdón y la impermanencia, y narramos la historia de Devadatta, que nos sirve para realizar una transición consciente y finalizar la sesión.

Como tarea, exploramos el envío de buenos deseos en situaciones cotidianas a través de frases compasivas (introducción a la práctica de metta).

Finalmente, la práctica final consiste en una meditación *metta* breve adaptada. Las tareas para casa de la semana consisten en la práctica informal del envío de buenos deseos en situaciones cotidianas. Pueden tomar notas para compartir la experiencia en la siguiente sesión.

Actividades principales:

a) *Meditación de la silla*

Comenzamos adoptando una postura estable, pero cómoda. Sin tener la espalda excesivamente rígida. Sí procuramos que esté recta. Podemos dejar las manos apoyadas sobre la mesa o sobre las piernas. Y, con el sonido de la campana, podemos ir cerrando los ojos. Ya sabes que, si en cualquier momento de la práctica lo necesitas, puedes abrirlos o puedes también dejar de visualizar y simplemente llevar tu atención a la respiración.

Vamos a empezar llevando la atención a nuestro cuerpo: ¿cómo está mi cuerpo en este momento? No trato de juzgarlo ni analizarlo, simplemente observo con curiosidad las diferentes sensaciones físicas. Tal vez sean de cansancio o sueño, de nerviosismo o tensión, de picor o cosquilleo, de calma y tranquilidad... Hago un breve repaso por mi cuerpo, de cabeza a pies, sintiendo las diferentes partes que lo conforman. Trato de no apegarme a las sensaciones placenteras y también trato de no rechazar las sensaciones que me incomodan. Observo ambas con curiosidad. Asimismo, atiendo también a las zonas “neutrales” que al no mostrar ninguna sensación intensa suelo ignorar o pasar por alto.

Llevo, ahora, mi atención a la respiración. Dejo que mi atención se centre en su vaivén natural y, poco a poco, comienzo a observar el espacio de mi mente. En ese espacio, como si de un escenario se tratara, aparece una silla. Lentamente, desde por el lado izquierdo del escenario aparece una persona que te quiere mucho, de manera incondicional. Puede ser alguien que conozcas, un amigo o familiar, o puede ser alguien que no conozcas, puede ser tu mascota, o alguien a quien admiras... Es una persona a la que quieres y con la que no tienes, en este momento, ningún conflicto. Elige solo a una persona, y observa cómo entra por el lado izquierdo del escenario y se sienta en la silla. Esta persona te mira, sonrío, y notas cómo te envía todo su cariño. Al inspirar, inspiras

también esa energía cálida que esa persona que tanto te quiere te está enviando, al espirar, le envías de vuelta también tu cariño y tu deseo de que esté bien. Nos mantenemos unos instantes así: inspiro su cariño, espiro mi deseo de que esté bien. La persona recibe tus deseos, sonrío, se levanta lentamente de la silla y vuelve a irse por el lado izquierdo.

Llevamos un momento la atención a la respiración, dejamos que pasen las diferentes sensaciones experimentadas, y reposamos en las sutilezas de la inspiración, y la espiración...

Elige ahora a una persona con la que no tengas una relación especialmente cercana. Alguien neutral, del que puedes que no sepas ni siquiera su nombre. Puede ser un vecino con quien sueles cruzarte al venir al instituto, algún alumno o alumna de otro curso, el conductor del tranvía o del autobús, la persona que te atiende cuando vas a hacer fotocopias... Elige a una persona que te resulte neutral y con quien sueles coincidir en tu día a día. Esta persona aparece sonriendo desde el fondo del escenario y, lentamente, se sienta en la silla. Te mira, y percibes cómo os conectan tantas y tantas cosas: compartís una misma ciudad, tenéis los mismos deseos de estar sanos y felices, incluso es probable que las mismas cosas os hayan hecho llorar alguna vez. Conectas con la humanidad que compartís, ves cómo esta persona conecta también con esa sensación y te envía su deseo de que estés bien. Inspiras y conforme introduces el aire en tu cuerpo recibes también la energía cálida de esta persona. Espiras, y le envías de vuelta tu deseo de que esté bien y sea feliz. Nos mantenemos así unos instantes. Poco a poco, esta segunda persona se levanta, con una sonrisa serena, y se va por donde ha venido.

Devolvemos la atención a la respiración y reposamos en el fluir natural de la inspiración y la espiración.

Finalmente, trae a tu mente a una persona con la que en los últimos meses hayas tenido alguna dificultad. No elijas ahora un gran conflicto, sino simplemente alguien con quien hayas podido tener algún roce o discusión, o con quien haya sucedido algo que te ha hecho enfadar o sentirte mal.

Ves cómo esta persona, de manera tranquila, entra por el lado derecho del escenario y, lentamente, se sienta en la silla. Le miras y tratas de conectar con vuestra humanidad común: los dos queréis ser felices y evitar el sufrimiento, los dos habéis jugado, probablemente, a los mismos juegos de niños y a los dos os hicieron llorar cosas muy parecidas. Puedes imaginarle así, como un niño pequeño, si te resulta más fácil. Le miras y percibes cómo él o ella también conectan con esas cosas que tenéis en común. Inspiras, y al inspirar recibes esta comprensión, espiras, y ves si es posible que le devuelvas a esa persona también esa comprensión. Mantente unos momentos así. Esta persona, finalmente, calmada, se levanta y vuelve a irse por el lado derecho. Poco a poco se desvanece.

Devuelve tu atención a la respiración y deja que vayan pasando las sensaciones derivadas de la práctica. Vuelve a tomar conciencia del espacio que ocupas, de los ruidos del aula y de fuera del aula, puedes comenzar a mover lentamente los dedos de las manos y de los pies, estirarte si lo necesitas y, poco a poco, cada uno a su ritmo, puede ir abriendo los ojos.

b) Historia de Devadatta

No sé si sabéis que Buda fue un príncipe que vivió hace miles de años en India. Cuando salió de su palacio y conoció el sufrimiento, la enfermedad y la muerte, se dio cuenta de que no quería seguir viviendo aislado y dedicó su vida a desarrollar el amor y la compasión. Fue la persona más despierta de su época y pronto fueron muchos los que comenzaron a admirarle y a seguir sus enseñanzas. Esto no le gustó mucho a su primo Devadatta, quien comenzó a sentir muchos celos. Buscaba desacreditarlo a toda costa y un día, guiado por tantos y tantos celos, siguió a Buda cuando este salió a dar un paseo y, mientras caminaba tranquilamente, Devadatta subió a la cima de la colina y desde allí arrojó una enorme roca con la intención de acabar con su primo. La roca no llegó a dar a Buda, y cayó pesadamente a su lado. Buda miró hacia arriba, dándose cuenta de lo sucedido, y seguidamente, sin perder su sonrisa serena, devolvió su atención al camino.

Días más tarde, Buda y Devadatta se cruzaron en el mercado, y Buda le saludó con afecto:

- “Buenos días, primo”

Devadatta, confuso e irritado, inquirió:

- “Pero, ¿no estás enfadado conmigo? ¿cómo es posible?”

Buda, respondió:

- “Porque ni tú eres ya quién arrojó la roca, ni yo soy ya quien estaba allí cuando fue arrojada”.

SESIÓN 7. *No somos, intersomos.*

Núcleo de interés: interdependencia.

Duración: 50'

Recursos materiales: presentación (opcional), crócalos (opcional), corto “Birds” (<https://www.youtube.com/watch?v=nYTrlcn4rjg>)

Objetivos pedagógicos:

- Reorientar la atención con prácticas de foco atención más amplio.
- Experimentar a través del juego dramático la interconexión entre compañero/as.
- Conocer y reflexionar sobre los conceptos de interconexión e interdependencia
- Debatir sobre la ausencia de elementos aislados y sobre las causas y consecuencias.
- Aplicar la consciencia de la interdependencia a la potenciación del saboreo de actividades rutinarias.
- Conocer la fórmula del momento tal-cómo-es y sus componentes.
- Cultivar la noción de la interdependencia a través de una meditación generativa
- Experimentar la conexión con los demás y el mundo a través de la práctica.

Contenidos:

- Práctica de foco atencional con anclaje en los sonidos y amplitud gradual.
- Juego dramático de interconexión.
- Conceptos de interconexión e interdependencia.
- Fórmula y componentes del momento tal-cómo-es.
- Meditación generativa de la interdependencia
- Práctica de conexión con los demás y el mundo

Progresión:

Figura 82. Extracto de la sesión 6. Transición consciente: práctica de atención a los sentidos.



Comenzamos realizando una práctica inicial de atención a los sentidos, con la cual vamos avanzando de las prácticas de foco atención más cerrado a un monitoreo progresivamente más abierto.

Tras la práctica, comentamos las tareas de la semana y realizamos un repaso de contenido previo.

Figura 83. Extracto de la sesión 7. Fragmento del repaso inicial: mindfulness y compasión.

ATENCIÓN PLENA	COMPASIÓN
Se enfoca en aceptar y vivir plenamente la experiencia presente	Se enfoca en cuidar al que experimenta y a los demás
"¿Qué estoy experimentando justo en este momento?"	"¿Qué necesito? ¿qué necesidades hay?"
Dice: "Siente todo con una conciencia espaciosa"	Dice: "Sé amable contigo mismo y con los demás en todas las experiencias"

Recordamos ideas como el modo ser/modo hacer, el afrontamiento compasivo, la noviolencia... Y buscamos las conexiones entre mindfulness y compasión.

Posteriormente, la fase de "detección" se realiza a través del juego "La mano melódica" en el cual sentados en círculo nos damos la mano, cerramos los ojos y una persona envía un ritmo, que se va pasando hasta que llega a su otra mano, una vez ha dado la vuelta completa.



Figura 84. Extracto de la sesión 7. "Detección": juego de la mano melódica.

Comenzamos jugando...



LA MANO MELÓDICA

Figura 85. Extracto de la sesión 7. R&D: la A raíz del juego, en el cual el resultado interdependencia

¿QUÉ CREES QUE ES LA
"INTERDEPENDENCIA"?

Figura 87. Acción: práctica de la interdependencia



Figura 86. Extracto de la sesión 7. Tareas: práctica informal – conciencia de la interdependencia (causas, condiciones, conexión).



final es fruto de todo lo que ha sucedido durante el proceso, comenzamos a explorar la idea de la interdependencia, según la cual no existen hechos aislados.

R&D se concreta en un debate sobre las implicaciones de esta interdependencia (en lo interpersonal y en lo personal). Exploramos la fórmula del momento tal-como-es, según la cual si sumamos la genética, la fisiología, el contexto y la historia de aprendizaje de una persona, solo está actuando del modo en el que podría actuar en ese momento. “Acción” consiste en la práctica de la interdependencia, visualizando una situación percibida como un éxito personal, y explorando los elementos necesarios para que sucediera). Vemos el corto “birds”. La tarea implica la conciencia de la interdependencia en lo cotidiano.

Actividades principales:

a) *Práctica de los cinco sentidos (breve)*

Antes de comenzar esta práctica, vamos a buscar una postura cómoda de meditación. Encuentra una en la que tus piernas se puedan apoyar con estabilidad en el suelo y tu espalda esté recta. No intentes forzarte. En caso de dificultades físicas, adapta la postura a tus necesidades.

Comenzaremos cerrando los ojos y dirigiendo la atención hacia la respiración. Focaliza tu atención en la entrada y salida del aire por la nariz o en el movimiento del diafragma. Una vez que has realizado unas cuantas respiraciones de forma consciente, centra tu atención en el cuerpo. Tal vez detectes que hay zonas en tensión o encuentres que hay partes de tu cuerpo que están oponiendo cierta resistencia. Localízalas, y con cada exhalación, ve relajando poco a poco esa tensión.

Es natural que en tu mente vayan apareciendo pensamientos y que afloren emociones, no opongas resistencia, déjalos pasar como si fueran nubes que arrastra el viento.

Ahora vamos a dirigir la atención a las sensaciones corporales que producen nuestros sentidos.

Comenzaremos por el tacto. Puedes sentir el contacto de tu cuerpo con la silla. El roce de la ropa con tu piel. Puedes percibir también tu temperatura corporal.

Mantén tu atención en estas sensaciones corporales, aceptándolas tal y como son: sin juicios ni comentarios mentales. Tal vez reconozcas algún dolor que te genera algún tipo de frustración o malestar. Localízalo, observa las sensaciones que produce. Inspira... y al espirar, trata de liberar la tensión de esa zona.

Ahora vamos a trasladar nuestra atención a los sonidos que se están produciendo en este momento. Mantente atento y curioso, como si fueras un niño. Cada vez que un pensamiento aparezca, utiliza los sonidos como punto de anclaje con el momento presente. De los sonidos que percibes, ¿aparecen todos ellos en el espacio en el que estamos? ¿O quizá existe algún sonido que proviene de nuestro interior?

Ahora vamos a dirigir la atención a los olores. ¿Encuentras fragancias en el aire que respiras? ¿Identificas algún aroma? ¿Hay algún olor característico del lugar y el momento en el que estás?

Dirigimos a continuación nuestra atención al sentido del gusto. ¿Cómo está tu boca?, ¿seca, húmeda...? ¿Reconoces algún sabor residual? ¿Notas tu lengua en contacto con alguna otra parte de tu boca?

Para finalizar, déjate sorprender, como si fuera la primera vez que percibieras cualquier sensación en tu cuerpo. Respira con ella y siéntete agradecido por ser capaz de percibirla. Mantente unos segundos siendo plenamente consciente de ella. Permite que sea tu mente de niño la que descubra y disfrute esa sensación.

Prueba ahora a abrir lentamente los ojos. ¿Qué imagen percibes? ¿Estás en un lugar luminoso o en penumbra? ¿Percibes diferentes colores? ¿Y formas? No las nombres. Elude los conceptos. Permanece sentado disfrutando de tus sensaciones corporales antes de moverte y sigue respirando de forma consciente. Luego, puedes probar a ir moviendo poco a poco alguna parte de tu cuerpo (las manos, los pies...) y cuando estés preparado, continúa tu jornada, con el compromiso de estar más atento a todo aquello que te llega a través de tus sentidos.

b) La mano melódica

Esta actividad está detallada en Juegos para Actores y No Actores (Boal, 2001, p.220). Sentados en círculo, nos cogemos de la mano. Se coloca la mano derecha por debajo y la izquierda por encima.

Un alumno o alumna iniciará, con la mano derecha, un ritmo, que será recibido por la mano izquierda del alumno o alumna que está a su derecha. Este, a su vez, también pasará, con la mano derecha, el ritmo que ha recibido a la mano izquierda del alumno situado a su derecha, y así sucesivamente.

De esa forma, cada alumno deberá pasar con la mano derecha el movimiento rítmico y melódico que ha recibido con la mano izquierda. Tras haber dado toda la vuelta al círculo, el ritmo deberá llegar nuevamente a la mano izquierda del alumno que lo inició. Como si se tratase del juego “el teléfono roto”, vemos si ha cambiado el mensaje inicial.

c) Meditación de la interdependencia

Comenzamos adoptando una postura estable, pero cómoda. Como ya sabemos, apoyamos las plantas de los pies en el suelo y procuramos tener la espalda recta. Comenzamos realizando varias respiraciones más profundas que nos ayuden a entrar en contacto con nuestro cuerpo. Utilizamos el punto de anclaje en el que más fácilmente podamos percibir las sensaciones de la respiración, como las fosas nasales, el pecho el el abdomen.

Me mantengo unos instantes descansando en el fluir natural de mi respiración y, poco a poco, comienzo a observar el espacio de mi mente. Para realizar la práctica, te voy a pedir que identifiques una situación de los últimos meses que hayas sentido como un pequeño o gran logro personal. Tal vez haber obtenido un buen resultado en una prueba, o haber ganado una competición deportiva, haber realizado un dibujo o aprendido a tocar

una nueva canción, haber logrado cocinar algún plato que estuvo delicioso... no tienen que ser grandes cosas, pueden ser pequeños detalles, algo que te ha costado esfuerzo conseguir y, al conseguirlo, te has sentido orgulloso u orgullosa. Trae a tu mente ese pequeño o gran logro y recréalo con todos sus detalles. ¿Dónde estabas? ¿Qué personas estaban presentes? ¿Cómo te sentías? ¿Cuál era tu expresión facial? ¿Qué pensamientos pasaban por tu mente? Conecta nuevamente con esa sensación. Disfruta de tu pequeño logro.

En esta meditación, vamos a trabajar la interdependencia. Como hemos visto en clase, esta hace referencia simplemente a que, para que algo concreto suceda, tienen que darse una serie de hechos relacionados antes.

Mientras mantienes en tu mente la imagen de ese pequeño momento de éxito personal, y recreas cómo te sentías, vamos a explorar qué elementos fueron necesarios para que ese momento se diera. Estoy segura de que hubo parte de esfuerzo por tu parte pero, como si rebobinases una vídeo, ¿eres capaz de deshacer la historia atendiendo a todos los elementos que fueron necesarios para que esa situación se diera?

Vamos a comenzar por tus seres queridos o personas cercanas a ti. No pienses ahora en que a veces discutes con ellos, es lo normal. Vamos a reparar en las cosas que hicieron para que se diera ese momento que te hizo sentirte tan orgulloso de ti. Desde darte ánimos, comprarte esa guitarra, guardar silencio para que pudieras concentrarte al estudiar, llevarte en coche a aquel campeonato... O tal vez no fue algo que hicieran directamente, pero desde niño te han alimentado, te han protegido, te dado consejos, te han cuidado... haciendo las cosas lo mejor que han podido. Piensa también en amigos o amigas, profesores o profesoras, que te han ayudado en algún momento.

Devuelve ahora tu atención a la respiración... Al inspirar, sé consciente que estás inspirando y, al espirar, sé consciente de que estás espirando. Vamos a realiza dos o tres respiraciones conscientes.

Volvemos ahora a la imagen que teníamos, y en este segundo momento vamos a tratar de identificar aquellas personas que, aunque no conozcamos, fueron indispensables para que las cosas sucedieran del modo en el que lo hicieron. Date tiempo para encontrar a estas personas, seguro que son más de las que podemos creer en un primer momento... Tal vez un conductor de autobús que te llevó a dónde necesitabas ir, un dependiente que vendió el material que necesitabas, un agricultor que cultivó los ingredientes que utilizaste...

Y, poco a poco, vuelve a dirigir tu atención a las sensaciones conforme inspiras y espiras... dejando pasar cualquier pensamiento que pueda aparecer.

Por último, intenta indagar en si hay algunas personas con las que has podido tener dificultades o de las que hayas recibido alguna crítica, que han sido también indispensables para que ese momento de satisfacción se diera. Tal vez en su momento te enfadaste o te sentiste mal, pero tal vez pudiste realizar algún aprendizaje. No repares ahora en analizar ni juzgar a estas personas, pero trata de ver si tal vez fueron también elementos necesarios.

Devolvemos finalmente nuestra atención a la respiración y dejamos que se vaya posando en su fluir natural. Inspiro... Espiro... y trato de conectar con esta enorme relación de interdependencia que existe entre todas las personas. Todo lo que tenemos y todo lo que conseguimos, se debe a un montón de personas que nos ayudan por el camino y a las que, incluso, ni si quiera conocemos. ¿Puedes conectar con cierta sensación de gratitud? Tal vez puedas notar cierta calidez en tu cuerpo, o sientas cómo esbozas una sonrisa interna. Antes de abrir los ojos y dar por finalizada la práctica, puedes pronunciar internamente: gracias.

SESIÓN 8. *Hoy es siempre todavía.*

Núcleo de interés: felicidad y sentido de vida

Duración: 50'

Recursos materiales: plantilla para las narrativas personales (anexo IV), corto “Happiness” (<https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQeIUldk>)

Objetivos pedagógicos:

- Practicar el anclaje en la respiración.
- Indagar en la concepción de felicidad reflejada en las redes sociales.
- Reflexionar sobre el modelo de felicidad occidental y el de las tradiciones contemplativas.
- Extraer conclusiones críticas sobre modelos actuales de consumo y su relación con la “búsqueda de la felicidad”.
- Escribir una reflexión general del curso.
- Escuchar la parábola de La Aguja y conectarla con la noción de felicidad intrínseca.

Contenidos:

- Práctica atencional
- Experimento de búsqueda de contenidos bajo el tema “felicidad” en la red social Instagram.
- Exposición, comparación y reflexión sobre el modelo oriental y el modelo occidental de felicidad.
- Expresión escrita de reflexiones sobre el curso.
- Parábola de la aguja para trabajar la paradoja de la búsqueda de la felicidad “fuera”.

Progresión:

Figura 88. Extracto de la sesión 8. Práctica inicial: *mindfulness en la respiración.*



La transición inicial consiste en una práctica de mindfulness en la respiración. Posteriormente se repasan las tareas de la semana y se comentan las experiencias acontecidas durante estos días.

“Detección” consiste en una exploración sobre las imágenes que aparecen en la red social Instagram bajo el hashtag “Happiness” (felicidad).

Figura 89. Extracto de la sesión 8. “Detección”: *qué entendemos por “felicidad”.*



Analizamos, a la luz de todo lo que hemos estado trabajando, la visión de la felicidad que aparece en las redes sociales. Para fomentar el diálogo, visualizamos el corto de Steve Cutts “happiness”.

Figura 90. Extracto de la sesión 8. “R&D”: *modelo de felicidad occidental vs modelo de felicidad oriental.*

EL MODELO DE FELICIDAD ORIENTAL VS OCCIDENTAL

La felicidad está **FUERA**
Siempre en el **PASADO** o en el **FUTURO**
Luchamos contra el presente y nos **FRUSTRAMOS** cuando la realidad no responde a nuestros sueños.

La felicidad está **DENTRO** (todo está en la mente)
Solo está disponible en el momento **PRESENTE**
No tiene que ver con estar donde queremos estar sino en **ACEPTAR** dónde estamos (en ese momento)

R&D implica presentar la visión de la felicidad occidental vs la oriental, caracterizándose la primera por situar la felicidad en el exterior, en el pasado o en el futuro e implicando altos niveles de frustración por centrarse en metas a conseguir, y la segunda situando la felicidad como algo interior, disponible solo en el ahora y que implica la aceptación del momento presente. Vamos repasando los contenidos previos de cada sesión y relacionándolos con un modelo u otro de felicidad.

Figura 91. Extracto de la sesión 8. “Acción”: meditación de conectar con la felicidad.



Figura 92. Extracto de la sesión 8. Plantilla utilizada para la realización de las narrativas personales.

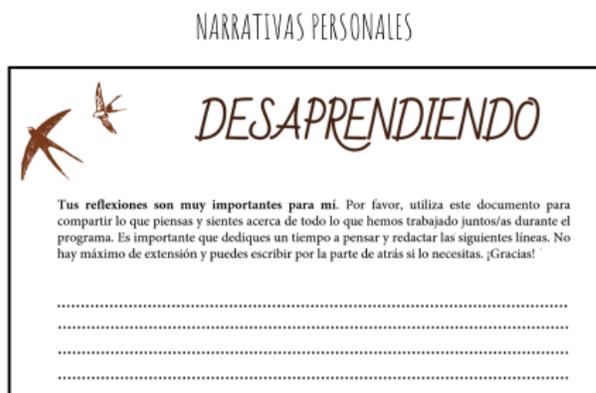


Figura 93. Extracto de la sesión 8. R&D: parábola de la costurera.



La parte de “acción” consiste en una meditación guiada de conexión con los valores y el sentido de vida, ilustrando una idea de la felicidad intrínseca.

Por último, se invita a cada alumno/a a que dedique un momento a la reflexión personal sobre las experiencias y contenidos trabajados durante el curso y su aplicación en la vida cotidiana, y a que las redacte por escrito en la plantilla de las narrativas personales.

La última transición consciente toma la forma de la parábola de la costurera, que ilustra cuán torpes podemos llegar a ser, buscando fuera lo que irremediamente se encuentra dentro.

Nota. Las imágenes utilizadas en el presente anexo están etiquetadas para su reutilización no comercial. Las ilustraciones principales han sido realizadas por María Pilar Pérez, amiga e ilustradora, y cedidas para su utilización como parte de la presente tesis doctoral.

Actividades principales

a) *Práctica “conectando con la felicidad”*

Adoptamos la postura habitual, cerramos los ojos y, con el sonido de la campana, comenzaremos llevando la atención a nuestro cuerpo.

Percibimos las diferentes sensaciones corporales, la temperatura de la clase, el contacto de las palmas de las manos en las piernas o sobre la mesa... Nos mantenemos unos instantes en estas sensaciones.

Busca ahora un momento de las últimas semanas o meses en el que te hayas sentido feliz. No hace falta un gran acontecimiento ni nada por el estilo... simplemente un momento, por pequeño que sea o ridículo que pueda parecer... en el que te has sentido bien, en paz, en tu lugar. Recrea los diferentes detalles de la situación y atiende a las sensaciones que se producen en tu cuerpo. ¿Cómo se siente al recrear ese momento?

Devolvemos la atención a la respiración y nos mantenemos ahí unos instantes. Ahora, visualizamos a una persona cercana, un familiar, un compañero o compañera, un amigo o amiga... en un momento en el que se hayan sentido felices. Puedes imaginarlo, visualizas su expresión facial... ¿qué sensaciones se producen en tu cuerpo al ver a esa persona feliz? Deje que su felicidad se exprese en ti.

Puedes ir añadiendo ahora a diferentes personas, compañeros y compañeras de clase, profesores y profesoras... visualizas su felicidad y dejas que poco a poco se vaya expandiendo, permitiendo que su felicidad sea también la tuya. Nos mantenemos unos instantes conectando con esas sensaciones. Podemos notar como, tal vez, esbozamos sin querer una ligera sonrisa.

Poco a poco, dejamos pasar estas imágenes y devolvemos la atención a la respiración. Hemos realizado la última práctica del programa... Enhorabuena... y gracias.

b) *Parábola de la aguja*

Era una mañana normal en una pequeña comunidad de India. Fuera de su casa, una anciana buscaba con afán algo que parecía haber perdido. La gente del pueblo que pasaba por allí quiso ayudarla, y le preguntaron que qué había perdido.

- “Una aguja”, contestó la anciana, sin dejar de remover el polvo de la calle de tierra para encontrarla.

Los vecinos comenzaron a buscar con ella, pero la calle era tan larga y la aguja es tan pequeña... que le preguntaron:

- “Señora, díganos exactamente dónde ha perdido la aguja, así nos será más fácil encontrarla”

La anciana, rápidamente respondió:

- “Dentro de casa”

Asombrados, los vecinos le preguntaron:

- “Pero, ¿si la ha perdido dentro, por qué está buscando fuera?”
- “Porque dentro está oscuro, y aquí fuera hay luz y es más fácil”, concluyó ella.

