



Universidad de Belgrano

Facultad de Humanidades

Lic. En Psicología

**“La promoción de salud mental en adolescentes a través
del mindfulness en el ámbito escolar durante la post
pandemia COVID-19”**

(09/2022)

Nombre completo del alumno: Marcos Pizarro Posse

Matrícula: 402-22241

ID: 176109

Correo electrónico: Marcos.pizarro@comunidad.ub.edu.ar

Nombre del Tutor: Mercedes Mazzulla

Índice

Resumen.....	3
Presentación del tema.....	4
Problema y Pregunta de investigación.....	6
Relevancia y justificación de la temática.....	7
Objetivos.....	8
Alcances y Límites.....	9
Estado del arte.....	10
Marco teórico.....	14
Desarrollo metodológico.....	15
<u>Capítulo I: Adolescencia y Juventud</u>	17
1.1- Ansiedad en la adolescencia.....	18
1.2- Impacto del confinamiento en los adolescentes.....	19
<u>Capítulo II: El Mindfulness</u>	22
2.1- El mindfulness y la satisfacción vital.....	23
2.2- Mindfulness y habilidades sociales en las escuelas.....	24
2.3- Beneficios del mindfulness en el ámbito escolar.....	25
<u>Capítulo III: Aplicación del mindfulness en el contexto escolar</u>	29
3.1- Necesidad de las escuelas de implementar estrategias de promoción de salud.....	30
3.2 - Promoción de salud en adolescentes a través del mindfulness.....	31
3.3 - Limitaciones de la aplicación del mindfulness en el contexto educativo.....	32
3.4 Programas para capacitación de profesores.....	34
3.5 Programas de aplicación del mindfulness en escuelas.....	36
Conclusiones finales	39
Referencias Bibliográficas	42

Resumen:

El propósito de este trabajo, que se desarrolla a modo de revisión bibliográfica, consiste en examinar cómo los adolescentes que, como muchos otros grupos de personas, se vieron especialmente afectados en términos de salud por la pandemia COVID-19. En la actualidad, en los adolescentes se puede observar un importante incremento en los trastornos de ansiedad, estrés, depresión y trastornos alimentarios entre otros, debido a las consecuencias que trajeron los diversos factores de la pandemia.

El objetivo general del trabajo consiste en examinar si la práctica del mindfulness beneficia a los adolescentes en el ámbito escolar. Este trabajo propone explorar si el mindfulness es una práctica que promueve la salud de los adolescentes, ya que muchos de ellos se vieron afectados por la pandemia y también evaluar si esta práctica es preventiva frente a posibles desórdenes mentales.

Para esto se tomará principalmente las ideas de Kabat-Zinn en sus distintas obras con el fin de ilustrar cómo es que el mindfulness funciona y qué beneficios trae la práctica del mismo. Por otro lado se abordarán las problemáticas que trajo el COVID-19 en términos de salud mental a los adolescentes en la actualidad, desde la perspectiva de diversos autores. Por último, se tomarán las ideas de la autora Gil Moreira (2022) acerca de la necesidad y urgencia que las instituciones educativas enfrentan para implementar estrategias que promuevan y prevengan la salud mental en los adolescentes. Esta urgencia se debe al gran aumento de trastornos mentales que, entre otros factores, el confinamiento trajo, que se identifican en muchos casos en las aulas mismas de las escuelas.

Palabras clave:

Mindfulness, adolescencia, instituciones educativas, covid-19

Presentación del tema:

La Organización Mundial de la Salud define la adolescencia como la etapa que transcurre entre los diez y diecinueve años, y en la cual se producen cambios que pueden determinar un conjunto de fortalezas para la vida o, por el contrario, pueden aumentar las condiciones de vulnerabilidad social y riesgos para la salud. En los adolescentes las principales causas de estrés son la depresión, la ansiedad y los trastornos de comportamiento. Es importante tener en cuenta que uno de cada siete adolescentes padece algún tipo de trastorno mental y que el suicidio es la cuarta causa de mortalidad en adolescentes de quince a diecinueve años. El hecho de no abordar la problemática de los trastornos de salud mental de los adolescentes tiene consecuencias que se extienden a la edad adulta, perjudican la salud física y mental de la persona y restringen sus posibilidades de llevar una vida plena en el futuro (Organización mundial de salud, 2020)

Según los estudios de Selçuk, Demir, Erbay, Özcan, Gürer, Dönmez.(2021), se evidencia el significativo aumento de casos de estrés post traumático y de ansiedad en adolescentes a partir de la pandemia COVID - 19. Por otro lado, los autores Allen-Meares, Washington, Welsh (1996), comentan que los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la escuela y participan en actividades relacionadas con la escuela. Es por esto que en las instituciones educativas, los maestros y otros profesionales de la escuela son reconocidos como importantes agentes de socialización de los jóvenes y juegan un papel crucial en ayudar a los estudiantes que a menudo enfrentan serios desafíos personales o familiares. En consecuencia de lo nombrado anteriormente, las escuelas deberían incorporar programas de prevención e intervención para atender las necesidades psicosociales, emocionales, cognitivas y conductuales de los adolescentes.

Desde la óptica de García-Campayo, Demarzo y Modrego (2017), se puede observar que cada vez se encuentran más estudios e investigaciones, desde el año 2005, que manifiestan la eficacia de la práctica del mindfulness en niños y adolescentes. Según Zoogman, Goldberg, Hoyt & Miller (2015), un metaanálisis con muestras clínicas informó de la efectividad de las prácticas del mindfulness que se traducen en la mejora de síntomas psicológicos. Por otro lado, Kuiken et al., (2013) comentan que otras investigaciones detectaron también una reducción significativa del estrés y una mejora del bienestar general de los adolescentes que comenzaron con la práctica del mindfulness.

Según Schoeberlein & Koffler (2005), algunas escuelas ya están desarrollando programas innovadores que incorporan aspectos de la meditación, para la prevención de trastornos mentales en adolescentes.

Aguilar & Musso (2008) definen el mindfulness como uno de los instrumentos que se utilizan para reducir el estrés, promover la capacidad de estar atento, formatear la conciencia y aumentar el bienestar subjetivo. Según estos autores el mindfulness tiene como objetivo enfocar la atención, pero no en forma de proceso, donde hay forma acrítica de autoobservación, sino que en forma de un estado en el cual se presta atención a las imágenes mentales, pero sin pensar en el pensamiento, escuchar el sentimiento pero sin implicarse en él; y de manera competitiva y pasiva se observa cualquier contenido cognoscitivo, sensorial, emocional, fisiológico o conductual. Vallejo, M.A. (2006), resalta de esta práctica la importancia de centrarse en el momento presente y vivir cada momento de una forma activa, aceptando lo que sucede sin juicios. Según Kabat-Zinn (2003) el mindfulness propone prácticas meditativas de atención y conciencia con foco en el aquí y ahora con intención de disminuir síntomas desagradables y dañinos para la mente y cuerpo de la persona y de esta forma promover la salud.

Se ha registrado un importante incremento en Argentina de problemas mentales en adolescentes durante los últimos años durante y posteriormente a la pandemia por COVID-19. En los estudios de Murueta (2020) se demuestra el aumento del estrés postraumático, que se manifiesta con una tristeza y ansiedad desproporcionada en adolescentes durante y luego de tiempos de pandemia. Según el artículo de la Nación de Gil Moreira (2022), se puede evidenciar cómo es que las distintas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires utilizan diferentes estrategias para enfrentar el gran incremento de problemáticas en los adolescentes. Las escuelas privadas utilizan sus recursos al máximo para poder enfrentar la problemática y aún así se encuentran desbordados. Por otro lado, para las escuelas públicas, que cuentan con menos recursos, esta problemática los atraviesa aún más fuerte. A través de esto se evidencia la dimensión de la problemática con la que se enfrentan las instituciones educativas en estos tiempos y por ende la necesidad de implementar diferentes estrategias para abordar la problemática.

Problema y pregunta de investigación

En el siguiente documento se trabajará buscando cómo, a través del mindfulness, se puede promover la salud mental en adolescentes en el ámbito escolar. Esto se hará entendiendo que el ámbito escolar es el lugar en el que el adolescente pasa la mayor parte de su día, convirtiéndose así en un contexto natural en el que se pueden abordar prácticas que promuevan su salud mental (Wisner 2010) .

En el trabajo se buscará abordar las siguientes preguntas: ¿cuáles son los beneficios y desventajas que trae la práctica del mindfulness en adolescentes en el ámbito escolar?, ¿cuáles son las herramientas y conocimientos que tendrían que tener los profesionales educativos para poder brindar la práctica del mindfulness hacia los alumnos de forma fructífera? y ¿cuál es la urgencia de llevar a cabo medidas preventivas en escuelas dirigidas hacia los adolescentes?.

Relevancia y justificación del tema

La investigación de la práctica del mindfulness en adolescentes es importante por varias razones. En primer lugar podemos observar en los estudios de Velázquez (2020) así como en los estudios de Quincho, et al. (2021) cómo los problemas de salud mental tales como depresión y ansiedad y los problemas de rendimiento académico de alumnos adolescentes han aumentado de forma considerable a partir de la pandemia COVID -19. Por esta razón es de relevante importancia que los profesionales de las instituciones educativas tengan a disposición información acerca de la práctica del mindfulness para poder utilizarla en el ámbito escolar con los alumnos.

Esto se puede entender desde la óptica de Aristulle & Paoloni-Stente (2019) y Martín, Pérez & Linares (2017) que muestran la suma importancia y necesidad en estos tiempos de desarrollar herramientas socioemocionales para el desarrollo de los adolescentes. El ámbito educativo tendrá que redireccionar sus objetivos y reforzar las herramientas de los docentes y directivos tales como las habilidades socioemocionales, el desarrollo de habilidades sociales, la contención emocional y la inteligencia emocional para promover salud mental a los alumnos.

Para complementar con estas herramientas que se les puede brindar a los profesionales de la educación secundaria, según el autor Kabat-Zinn (1990), se puede hipotetizar que el mindfulness mejora las habilidades proximales como el control de la atención plena sin prejuicios, puede tener efectos de mejora del comportamiento en los adolescentes o reducir síntomas psicopatológicos. Teniendo en cuenta la investigación de Blakemore y Choudhury (2006), que propone que la autorregulación y el funcionamiento ejecutivo se desarrollan considerablemente en el periodo de la adolescencia y la niñez, este periodo pasaría a ser un momento sumamente eficaz para la práctica de la atención plena.

Objetivos

Objetivo General

- Examinar si la práctica regular del mindfulness promueve la salud mental de los adolescentes en el ámbito escolar durante la pandemia Covid-19.

Objetivos específicos

- Investigar los cambios producidos en los adolescentes durante la pandemia COVID-19 con respecto a su comportamiento y su rendimiento académico en el ámbito escolar.
- Investigar si la práctica del mindfulness impacta en la concentración, rendimiento académico y las relaciones interpersonales de los adolescentes.
- Examinar programas de implementación de mindfulness en escuelas.
- Examinar qué papel juegan los profesores y el personal escolar en la implementación y promoción del mindfulness en las escuelas.

Alcances y Límites

El grueso de las investigaciones del mindfulness como herramienta de la terapia cognitivo conductual fue llevada a cabo en Estados Unidos. Esta técnica está teniendo una creciente penetrancia en el resto de América, más específicamente América Latina y Argentina. En este aspecto entonces, se tendrá como alcance de la investigación geográfico a todo el continente americano.

En cuanto a la población específica que abarca este estudio se incluirán adolescentes del rango etario establecido por la OMS que es de los diez a los diecinueve años en el marco de asistencia a escuelas secundarias, tanto privadas como públicas.

Al ser el mindfulness una técnica de la terapia cognitiva comportamental, será este el enfoque que se adoptará para el desarrollo de este trabajo de investigación. Se dejará por fuera los enfoques humanista existencial, psicoanálisis y el enfoque sistémico.

En cuanto a la definición de mindfulness se utilizará la que Jon Kabat-Zinn propone, definiendo el Mindfulness como: "Prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar". Este tipo de atención nos permite aprender a relacionarnos de forma directa con aquello que está ocurriendo en nuestra vida, aquí y ahora, en el momento presente.

Como limitación del estudio vale mencionar que las consecuencias sobre la salud mental de los adolescentes por haber vivido estos años en pandemia todavía son poco claras y se están esclareciendo a medida que pasa el tiempo. Asimismo, técnicas como el mindfulness todavía están en proceso de ganar relevancia en ámbitos escolares. Dicho esto, es posible que el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación queden limitados y estén sujetos a confirmación con el paso del tiempo.

Antecedentes y Estado del Arte

1. Antecedentes:

Orígenes del Mindfulness

Con respecto a los orígenes del mindfulness se cree que esta técnica nació hace unos dos mil quinientos años, en Kapilavastu. Esta técnica la dio a conocer por primera vez Siddharta Gautama, más conocido como Buda. Los orígenes del mindfulness se encuentran en la tradición budista pero no obstante por esa razón se tiene que adjudicar esta práctica a creencias religiosas, sino más bien se debe entender que esta práctica está orientada a la búsqueda del equilibrio con uno mismo y con el mundo (Kabat-Zinn, 2004).

Según Olendzki (2009) la palabra mindfulness es una traducción hecha de la lengua "Sati" de Nepal. Sati significa "conciencia, atención y recuerdo". Según Parra et al. (2012) el término Sati se encuentra dentro de la categoría de la mente y es representado bajo el nombre de Samma Sati, que significa estar presente o tener una conciencia correcta del momento (Parra et al. 2012). Es muy difícil de establecer el significado completo de la palabra mindfulness pero se podría traducir como: conciencia plena, atención plena, atención flotante, conciencia del momento o conciencia inmediata. En la definición del mindfulness siempre tienen que estar involucrados los términos de conciencia, atención, y referencia al momento (Vallejo, 2006).

El mindfulness no comenzó con Buda Shakyamuni, sino que fue él quien perfeccionó el procedimiento de la práctica que recibió de sus maestros (Simón, 2007).

Antecedentes en el sistema educativo occidental

La escuela tradicional transcurre entre los siglos XVII y XVIII / XIX, momento en el cual surge la escuela pública en Europa y América Latina. El enfoque de esta escuela es conductual y nos dice que el comportamiento es el resultado de las reacciones adquiridas como respuesta a los estímulos externos. Por lo tanto, observamos autores destacados como Skinner (2000) con los refuerzos y castigos en el condicionamiento, y también destaca Bandura (Yarlaque, 2017), quien nos dice que siguiendo ciertos modelos se aprenden diferentes conductas. La escuela tradicional se centra en brindar una enseñanza a los alumnos de una manera "universal". En este

sistema educativo cada uno de los alumnos debe saber todos los contenidos de memoria brindados por las instituciones para aprobar la cursada. En la escuela tradicional no se tiene en cuenta el individualismo y todo lo que eso conlleva, sino más bien se lleva a todos los alumnos a saber lo que el sistema educativo quiere uniformemente, a través de ciertos textos. En este modelo el alumno debe seguir a su maestro, mirándolo y obedeciéndolo, puesto que él es el modelo al cual debe someterse. Por otro lado el maestro debe organizar el conocimiento y trazar el camino, llevando a sus alumnos por el mismo (Carneros & Murillo, 2017). En este modelo se busca que todos los estudiantes terminen sus estudios teniendo los mismos conocimientos y mismas capacidades, siendo sometidos a la imposición de normas y valores en el proceso de enseñanza.

De la misma manera que la escuela tradicional pone el foco en la universalización del saber, deja de lado la individualización de cada uno de los estudiantes sin tener en cuenta sentimientos individuales, las etapas por las que cada alumno transcurre, e incluso discriminando o dejando de lado al que tiene dificultades con los contenidos.

Acorde al pensamiento de la época es que dentro de esta pedagogía las personas con “poco entendimiento” debían quedar fuera de esta educación, puesto que en primera instancia estas características presentes en ellos les impedían llegar a la razón o bien al no poseer uno de los sentidos el aprendizaje no iba a existir (García E., 1991).

2. Estado del Arte:

Desarrollo del mindfulness en la actualidad

Existen distintos autores en la actualidad que refieren al concepto del mindfulness. En primer lugar Kabat Zinn (1990) define la palabra mindfulness como: “prestar atención de una manera especial: intencionadamente, en el momento presente y sin juzgar.” Por otro lado, Cardaciotto (2005) denomina a la conciencia plena como la tendencia a ser consciente de las propias experiencias internas en un contexto de aceptación de esas experiencias sin juzgarlas. Por otro lado, Simón (2007) también nos presta un ángulo de la definición de atención plena, afirmando que es “la capacidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento”.

Actualmente la psicología cognitiva, principalmente las terapias cognitivas de tercera generación están atravesando un proceso de maduración. En el marco teórico de las terapias cognitivas se enmarcan las técnicas relacionadas con la atención plena, enriqueciendo las herramientas de la terapia (Simon 2007).

Hoy en día, la atención plena está presente en las llamadas terapias de tercera generación (Hayes, Luoma, Bond, Masuda y Lillis, 2006). Entre ellas se destacan: la terapia cognitiva basada en mindfulness (MBCT: Segal, Williams, Teasdale, 2002); la terapia de aceptación y compromiso (ACT: Hayes, Strosahl y Houts, 2005) y la terapia conductual dialéctica (DBT: Linehan, 1993).

Sistema educativo en la actualidad y su relación con los adolescentes

La escuela nueva surge a mediados del siglo XX. El objetivo de la escuela nueva no es el de imponer normas, sino que persigue el objetivo de lograr la autonomía de cada uno de los estudiantes, facilitando así su aprendizaje y procurando libertad durante este proceso para alcanzarlo. La propuesta de este modelo apunta por un lado, a que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades y aptitudes y por otro, a que los docentes puedan potenciar esas capacidades. De esta manera los docentes se pondrían al servicio del proceso de aprendizaje de cada estudiante (Baez & Latorre, 2016).

Uno de los primeros innovadores en el campo de la pedagogía, John Dewey (Feinberg & Torres, 2014), menciona que la vida escolar debía mejorar y estructurar la vida por fuera. Por lo tanto, la escuela contemporánea, funcionaría a modo de contexto de aprendizaje en donde los estudiantes estarían formándose para la resolución de conflictos. Este aprendizaje se daría teniendo en consideración que existen potencialidades diferentes y que la escuela debe dar espacio al desarrollo de todas ellas.

Es importante rescatar que en la escuela nueva existen muchos autores como Lorenzo-Fernández (2019) que promueven la implementación de técnicas de conciencia como el mindfulness debido a la cantidad de beneficios que estas aportan en el ámbito escolar. Entre ellos podemos rescatar la reducción de la hostilidad y agresividad en el aula, la reducción del estrés, así como la mejora en el rendimiento académico. También produce un aumento de la empatía y de las conductas de autocuidado y ecológicas.

Pandemia por Covid-19

Durante los últimos años, ha habido un importante aumento en Argentina de problemas mentales en adolescentes, tanto durante como posteriormente a la pandemia por COVID-19. Los estudios realizados por Murueta (2020) demuestran un incremento del estrés postraumático en los adolescentes, que se manifiesta en forma de tristeza y ansiedad desproporcionadas.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021) a partir de la pandemia COVID-19 se ha puesto en riesgo a toda una generación. Incluso desde antes de la pandemia, se vio un incremento en las enfermedades mentales de los niños y

adolescentes. Hoy en día, el promedio mundial de enfermedades mentales en adolescentes es de aproximadamente un trece por ciento.

La pandemia trajo muchas secuelas psicológicas y emocionales, con sintomatología física, mental y emocional en los adolescentes. Estas se presentan a partir de determinado hecho traumático o estresante. En los peores casos estos hechos traumáticos también pueden generar la manifestación de trastornos mentales o psiquiátricos. (De Haber, 2021).

La pandemia COVID-19 trajo mucho miedo y preocupación en los seres humanos de todos los países del mundo. El hecho de que la enfermedad pueda contagiar a cualquier persona y provocar hasta su muerte devino en altos niveles de angustia y preocupación. Esto se vio potenciado especialmente en ciertos grupos demográficos como adultos mayores, personas con enfermedades previas, entre otros. La pandemia cambió la vida de mucha gente y sobre todo muchas costumbres, como rutinas diarias, asentamiento social, y presiones económicas, entre otras (Shirley de las Mercedes, et. al., 2022). Por estas razones la pandemia se asocia mucho con afectaciones negativas en las personas a nivel psicológico. (Rodríguez Chilibingua et al., 2021). El principal riesgo que se sufrió en la pandemia fue el de perder o comprometer negativamente a la salud física. Sin embargo, la misma también produjo un gran impacto en la salud mental y el bienestar psicosocial de la población, no solo a nivel inmediato sino que sus consecuencias posiblemente continúen repercutiendo por varios años luego de su culminación (Campos-Vera et al., 2020).

Marco teórico

En esta tesina se utilizará el marco teórico de la terapia cognitivo conductual. La terapia cognitivo-conductual (TCC) es un enfoque terapéutico ampliamente utilizado para el tratamiento de una variedad de trastornos psicológicos. Según Beck (2011), la TCC se basa, como uno de sus dos pilares, en la teoría cognitiva, que sostiene que los pensamientos disfuncionales y negativos pueden llevar a emociones negativas y comportamientos desadaptativos. En la TCC, el objetivo consiste en identificar para luego desafiar estos patrones de pensamiento disfuncionales y por lo tanto poder incidir sobre las emociones y el comportamiento asociados. La teoría conductual también constituye el otro componente esencial de la TCC. Según McEvoy y Nathan (2007), la teoría conductual se basa en la idea de que el comportamiento es aprendido y puede ser modificado a través de técnicas de aprendizaje, como el refuerzo y la desensibilización sistemática. En la TCC, estas técnicas son utilizadas para ayudar a las personas a superar sus miedos y a cambiar sus patrones de comportamiento disfuncionales y reforzar patrones de conducta que resulten adaptativos y funcionales.

En las últimas décadas, la TCC ha evolucionado y ha dado lugar a la llamada "tercera ola". Esta nueva oleada de teorías, hipótesis y terapias propuestas dentro del marco de la TCC se caracteriza por adoptar un enfoque cuyo foco está puesto en la conciencia y aceptación de la experiencia presente, en lugar de centrarse únicamente en cambiar los patrones de pensamiento disfuncionales como lo hacía la teoría tradicional. Algunas de las terapias que cobran fuerza en esta tercera ola incluyen la terapia de aceptación y compromiso (Hayes, Strosahl y Wilson, 2011), la terapia cognitiva basada en la compasión (Gilbert, 2009) y la terapia focalizada en la compasión (Leaviss y Uttley, 2015).

Diferentes terapias surgidas en la tercera ola de la TCC han sido evaluada en numerosos estudios y han demostrado ser efectivas para el tratamiento de diversos trastornos psicológicos, como la depresión, la ansiedad y el trastorno obsesivo-compulsivo (Hofmann, Asnaani, Vonk, Sawyer y Fang, 2012). Además, la tercera ola de la TCC se ha expandido para incluir varios enfoques y técnicas, como la terapia cognitivo-conductual basada en la atención plena o Mindfulness (Segal, Williams y Teasdale, 2013). Esta última terapia, que utiliza la disciplina milenaria proveniente de prácticas orientales focalizadas en lograr la atención plena, y que se enmarca dentro de la tercera ola de la Terapia Cognitivo Conductual, será propuesta, con su debido desarrollo, como principal herramienta en el marco de la hipótesis de este trabajo.

Desarrollo Metodológico

Las principales ideas que se analizan en este trabajo son las siguientes: el mindfulness, la educación en la actualidad, los trastornos mentales de adolescentes contemporáneos, la urgencia de tomar medidas de prevención y la promoción de salud para los adolescentes y la implementación del mindfulness en los sistemas educativos.

Esta investigación se llevó a cabo a través de búsquedas bibliográficas utilizando las bases de datos de Google Académico, PubMed, y Scielo. Las palabras claves que se utilizaron para esta búsqueda fueron: promoción de salud, adolescentes, mindfulness en escuelas, beneficios del mindfulness, pandemia COVID-19, salud mental, ansiedad, depresión. La búsqueda referida se realizó entre los meses de agosto 2022 y enero 2023.

Se investigó acerca de las secuelas que dejó el confinamiento en el contexto de la pandemia COVID-19 en los adolescentes. También se indagó acerca de la necesidad de las instituciones educativas de implementar estrategias para prevenir y promover la salud mental a sus estudiantes. Se estudió sobre los efectos psíquicos que produce el mindfulness y producto de ello, se concluyó con la sugerencia de la implementación del mindfulness en las escuelas.

Este trabajo de investigación está estructurado en cuatro capítulos para abordar las distintas temáticas planteadas con anterioridad.

El capítulo uno consiste en una recapitulación de información acerca del mindfulness, sus características, el mindfulness y la satisfacción vital, el mindfulness y las relaciones sociales, y los beneficios de su práctica en escuelas.

El capítulo dos consiste en una breve descripción de la adolescencia y la juventud, de la ansiedad y otros trastornos mentales en la adolescencia y las secuelas que la pandemia COVID-19 produjo en esta población. Se enumeran las consecuencias que el confinamiento a modo de cuarentena como medida de salud pública produjo en los adolescentes, las consecuencias del cambio de rutina, y de la adopción de la modalidad virtual en las escuelas.

Finalmente en el capítulo tres se elabora acerca de la aplicación del mindfulness en las escuelas para promover la salud de los adolescentes. Se aborda la temática de la promoción de salud mental en los adolescentes en las escuelas a través de la práctica

del mindfulness. Se describen las herramientas que deberían disponer los educadores para poder implementar esta práctica en sus estudiantes y así prevenir riesgos en el deterioro de la salud mental. También se mencionan los programas para la implementación del mindfulness en escuelas así como programas de capacitación a profesores para poder brindar la práctica del mindfulness en sus respectivas aulas.

Capítulo 1: Adolescencia y juventud

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los diez y los diecinueve años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes.

Se considera que, aunque la adolescencia es sinónimo de crecimiento excepcional y gran potencial, constituye también una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante.

Según Papalia (2009) la adolescencia constituye una etapa en la que la apariencia de los jóvenes cambia drásticamente; debido a los sucesos hormonales de la pubertad, sus cuerpos adquieren una apariencia adulta. También cambia su pensamiento; son más capaces de pensar en términos abstractos e hipotéticos. Además, sus sentimientos cambian acerca de casi todo. Todas las áreas del desarrollo convergen a medida que los adolescentes enfrentan su principal tarea: establecer una identidad, en la que se incluye la sexual, que llegará hasta su adultez. Esta etapa en las sociedades industriales modernas abarca, aproximadamente, desde los once hasta los diecinueve años.

Las autoras Pineda y Aliño (2002) plantean cinco características generales de cambios en la adolescencia. 1- Hay un crecimiento corporal dado por aumento de peso, estatura y cambios de la forma y dimensiones corporales. 2- Se produce un aumento de la masa muscular y de la fuerza muscular, más marcado en el varón. 3- El incremento de la velocidad de crecimiento, los cambios en la forma y dimensiones corporales, no siempre ocurren de manera armónica, por lo que es común que presenten torpeza motora, incoordinación, fatiga, trastornos del sueño, que pueden generar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria. 4- Se produce la maduración de los órganos sexuales que da lugar al comienzo a la capacidad reproductiva, y 5- Esta etapa implica la búsqueda de sí mismos y de su identidad, e implica una gran necesidad de independencia.

A nivel cognitivo los adolescentes comienzan a ser capaces, con más frecuencia, de pensar abstractamente, lo que implica tener la capacidad de formular y comprobar hipótesis. También en esta etapa cambia la perspectiva de ellos mismos y del mundo debido al cambio de perspectiva que se genera sobre los valores familiares y sociales. El pensamiento es capaz de realizar la combinatoria lógica que le posibilita un análisis

de las distintas resoluciones de un problema: se vuelve hipotético-deductivo (Piaget 1972).

Por otro lado, la búsqueda de autonomía pasa a ser fundamental en la vida de los adolescentes para poder desarrollar su identidad. En esta búsqueda de identidad toman un lugar importante los distintos roles que personifican los adolescentes y los valores que poseen. En esta etapa, van a buscar ensayar nuevas conductas, para eso resultan fundamentales los compañeros o amigos del adolescente, para poder servirse de ellos como apoyo emocional ante estos ensayos. Esto le permite al sujeto poder aprender destrezas sociales, controlar su conducta, compartir sus sentimientos y sus problemas. Por esto es que los compañeros y amigos se tornan fundamentales en esta etapa, incluso llegando a ser más determinantes que la propia familia (Gonçalves-de Freitas, 2004).

A nivel emocional, según el autor Delval (1994) el periodo de la adolescencia, se caracteriza por ser dramático, manifestar tensiones, inestabilidad, entusiasmo y pasión, entre otras sensaciones. Con los estudios de Brown y Larson (2009) podemos evidenciar que los adolescentes muestran una sensibilidad y susceptibilidad aumentada frente a sus compañeros. También estos estudios revelan que los adolescentes pueden presentar mayor variabilidad emocional que los adultos. Asimismo, parece existir una dificultad particular para regular las emociones provocadas por los estímulos sociales (Silvers et al., 2012).

En lo que respecta a la dinámica social, en la adolescencia se desarrolla la habilidad para relacionarse efectivamente con otros. Lo social también va a facilitar la progresiva autonomía y búsqueda de identidad, las relaciones con los pares pasan a cumplir otras funciones importantes, contribuyendo significativamente al bienestar y desarrollo psicosocial de los jóvenes. Así como en esta etapa crece el mundo social del adolescente, y se forjan nuevas amistades, también se va a debilitar o pasar a un segundo plano la importancia de la familia como núcleo de sociabilidad del adolescente (Gaete, 2015).

1.1 Ansiedad en la adolescencia

Según un informe de la Organización Mundial de la Salud (2017), en 2015 el número total de personas con ansiedad a escala mundial rondaba los 300 millones (3.6% de la población). Virues Elizondo (2005) define a la ansiedad como una respuesta emocional que se presenta en el sujeto ante situaciones que percibe o interpreta como peligrosas. La ansiedad forma parte de mecanismos básicos de supervivencia y es una respuesta a situaciones del medio que nos resultan sorprendidas, nuevas o amenazantes. La ansiedad

nos prepara para escapar ante una situación amenazadora, es decir, se trata de una emoción encaminada a la adaptación y la preservación, nos ayuda a enfrentarnos a situaciones estresantes para tener mejor desempeño. (Cárdenas, Feria, Palacios y de la Peña, 2010).

La investigación previa sugiere que existen factores biológicos, psicológicos y sociales que pueden tener un papel predisponente en el desarrollo de un trastorno (Mardomingo, 2005; Cárdenas, et al., 2010).

Por lo general, la mayoría de las personas sienten un grado moderado de ansiedad, (Ortuno-Sierra, Garcia-Velasco, Inchausti, Debbane y Fonseca-Pedrero, 2016), pero según Mardomingo (2005), se puede llegar a desencadenar una ansiedad patológica sin que exista un contexto ambiental que la justifique, o la intensidad y frecuencia de la ansiedad sea desproporcionada al mismo.

A nivel escolar, padecer niveles de alta ansiedad afecta al aprendizaje en los adolescentes, ya que disminuye la capacidad de atención, concentración y retención de recuerdos (Mogg y Bradley, 2016). También, la ansiedad afecta a los adolescentes a nivel social debido a que produce una excesiva sensibilidad ante temores o preocupaciones y esto afecta negativamente la capacidad para vincularse con sus compañeros y que en algunos casos puede incluso llegar a generar fobia a la escuela (Abend et al., 2018). Además, la ansiedad puede llevar a sentimientos de vergüenza, gran inseguridad personal, e incluso a sentirse victimizado por sus compañeros (Calderero, Salazar y Caballo, 2011; Jadue, 2001).

Todo lo nombrado anteriormente, se puede enfrentar a través del entrenamiento de habilidades de afrontamiento positivas y a través del desarrollo de las competencias socio-emocionales en la adolescencia temprana (Miles et al., 2018).

1.2 Impacto del confinamiento en los adolescentes

Según Morales Retamal C. (2020) la pandemia causada por el COVID-19 constituyó una crisis sociosanitaria histórica que impactó y continuará haciéndolo en el bienestar y desarrollo de las sociedades a escala global, con profundos efectos económicos, sociales y políticos. Se trata de un hecho social cuyas consecuencias abarcan múltiples dimensiones de la vida cotidiana, las relaciones sociales y la subjetividad. Las consecuencias del confinamiento afectaron a todos los grupos demográficos y no discriminaron por género, etnia o localización geográfica. Esta crisis trajo problemáticas

de tal magnitud que resulta incalculable pensar en las consecuencias que puede llegar a traer, tanto a nivel individual como social, a nivel físico como psicológico.

Según el comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2020), las poblaciones más vulnerables en la pandemia fueron los niños y adolescentes ya que estuvieron expuestos a graves efectos físicos, emocionales y psicológicos, que son consecuencia de las restricciones que trae el confinamiento como medida de salud pública para disminución de la transmisión del virus, que incluyó el cierre de las escuelas, la pérdida del contacto con grupos de pares, limitaciones para el movimiento y actividades de recreación, entre otros.

Las consecuencias psicológicas del confinamiento están dadas por una serie de implicancias que devienen del hecho de estar encerrado y privado de las actividades que normalmente constituyen la rutina de uno mismo. El confinamiento supone el no poder moverse con libertad por las calles y la limitación de actividades. Trae consecuencias a nivel psicológico ya que se asocia con aparición de sintomatología depresiva y con estrés post traumático referido a sensaciones de encierro, falta de libertad, pérdida de contacto con los seres queridos, aburrimiento e incertidumbre acerca del estatus vital y situación salud-enfermedad que se posee (Brooks et al., 2020). La cuarentena como concepto incluye diferentes factores que pueden afectar la psiquis de los sujetos que la llevan a cabo. Entre ellos se destacan la duración de la misma; el miedo a enfermarse o a que algún ser querido se contagie y su vida pueda verse amenazada; la frustración como consecuencia de la pérdida de las rutinas; la falta de suministros básicos para alimentarse; no disponer de información adecuada, oportuna y transparente por parte de la autoridades; problemas financieros y la estigmatización por parte de otros miembros de la comunidad.

Según UNICEF (2020) los adolescentes se vieron principalmente afectados por la pandemia y la cuarentena debido a que, por esta medida, sufrieron pérdidas de aspectos que se entienden como inherentes y fundamentales para su etapa de la vida: reuniones con amigos, capacidad de acudir a un centro de estudios, conocer gente nueva, etc. Al mismo tiempo, UNICEF remarca el hecho de que los jóvenes menores a treinta años tienen inexperiencia frente a situaciones extraordinarias de la vida, ya sea toques de queda, epidemias, guerras, etc. y por lo tanto la vivencia de dichas situaciones sin precedente causa mayor impacto en ellos que aquel que sufren personas que ya vivieron situaciones similares.

La cuarentena es una de varias medidas de salud pública para prevenir la propagación de una enfermedad infecciosa y como se menciona en esta revisión, tiene un considerable impacto psicológico para la población que se ve sujeta a llevarla a cabo.

Por lo tanto, es válida, y muy planteada en el último tiempo, la pregunta en torno a si otras medidas de salud pública que no incluyen la necesidad de imponer una cuarentena y con ello las restricciones a la libertad que la misma conlleva (como el distanciamiento social, cancelación de reuniones masivas y adaptación de escuelas) podrían ser más favorables y menos dañinas. El impacto de la cuarentena es amplio, sustancial y puede ser de larga duración. Esto no implica la eliminación de la cuarentena como medida útil para el control de infecciones de alto impacto, ya que los efectos psicológicos (y de más está decir físicos) de no utilizar cuarentena y permitir la propagación de la enfermedad podrían ser catastróficos y traer peores consecuencias. Sin embargo, privar a las personas de su libertad por el bien público resulta, por lo menos, una medida cuestionable desde la ética y la filosofía, y debe ser manejado con suma cautela. Si la cuarentena resulta esencial en determinado momento de una pandemia para su control, la evidencia sugiere que los funcionarios encargados de proponerla, llevarla a cabo y administrarla, deben tomar todas las medidas posibles para asegurar que esta experiencia sea lo más tolerable posible para la gente, y reducir así al mínimo posible los impactos negativos sobre la salud bio-psico-social de la población (Brook et al., 2020).

Capítulo 2: El Mindfulness

Jon Kabat-Zinn (2003) define el mindfulness como: “prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar”. Este tipo de atención nos permite aprender a relacionarnos de forma directa con aquello que está ocurriendo en nuestra vida, aquí y ahora, en el momento presente.

El término de atención plena se puede entender como la práctica de aceptar y no criticar la actitud ante los pensamientos y sentimientos del momento presente (Viciano et al, 2018). Otra forma de entenderlo es el hecho de lograr mantener un pensamiento libre de juicios de valor frente a las situaciones de la vida cotidiana. Para el creador de la primera propuesta de mindfulness en el ámbito científico Jon Kabat Zinn (2003) la atención plena implica la decisión de volver a uno mismo; de vivir más plenamente el momento; de detener, de vez en cuando, la actividad en la que nos hallamos sumidos ignorando quién o por qué se lleva a cabo la acción. Para Mañas (2009) la práctica de atención plena, como proceso psicológico, supone focalizar nuestra atención en lo que estamos haciendo o sintiendo, para poder ser más conscientes de nuestro organismo y nuestra conducta. Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo (2015) por su parte consideran que esta terminología hace alusión a la “capacidad humana, universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento”.

Existen varios autores que marcan una serie de componentes del mindfulness que forman parte esencial de su práctica. Entre los más importantes de estos elementos podemos mencionar la apertura a la experiencia mencionada por el autor Hanh (1976). Esta apertura permite a la persona ver todo como algo nuevo, como si nunca lo hubiera visto para vincularse de una manera diferente con la realidad. Bear (2004) nombra la importancia de la aceptación como un término que hace referencia a experimentar una sensación, percepción o emoción sin modificar nada, sino más bien aceptando tal y como se produce. Nombra la importancia de aceptar la experiencia sin intercambiarla por otro y sin darle otro significado. Kabat Zinn (2003) aclara que al hablar de soltar no se refiere a evitar aferrarse a algún tipo de pensamiento, sentimiento, percepción o situación, sino más bien remarca la importancia de tener paciencia y de respetar el ritmo de estos. Otro modelo que analiza los componentes de la atención plena es el de Bishop, et al. (2004) y está compuesto por dos factores. El primero es la autorregulación de la atención en la experiencia inmediata y el segundo la actitud de curiosidad, apertura y aceptación hacia la propia experiencia en cada momento.

Kabat Zinn establece veinticuatro fundamentos necesarios para la práctica del mindfulness, de los cuales hay siete factores que son establecidos como pilares para la práctica de atención plena. El primero de ellos consiste en no juzgar. Este fundamento refiere a la idea de afrontar la objetividad neutra a través de nuestra observación tanto interna como externa, tomando en cuenta los diversos argumentos y actitudes ante una situación o vivencia. La paciencia también es un factor fundamental y tiene como objetivo el aceptar el hecho de que a veces las cosas deben desarrollarse en su propio tiempo. Nos damos espacio para tener estas experiencias. Tenemos paciencia con el proceso, ya que lleva algún tiempo adquirir lo que se está aprendiendo; y con uno mismo, cultivando el amor hacia nosotros, tal y como somos, permaneciendo abierto a cada momento y aceptándolo en plenitud. La paciencia demuestra que comprendemos y asumimos que las cosas tienen que desplegarse a su debido tiempo. Otro pilar es la llamada “mente de principiante” que refiere a observar los detalles, y ver las cosas con ojos de niño, sin prejuicios. Se trata de contemplar las cosas de un modo nuevo, con curiosidad, como si fuese la primera vez que las vemos, abandonando las expectativas basadas en experiencias previas, para poder así, captar que ningún momento es igual a otro y que posee posibilidades únicas. De toda circunstancia se puede aprender algo. Una mente abierta nos permite ser receptivos a las nuevas posibilidades y nos impide quedar atrapados en la rutina de nuestra propia experiencia. Otro pilar fundamental es la confianza, que sería la capacidad de confiar en uno mismo, confiar en los recursos que uno tiene, en la sabiduría propia y confiar en el propio cuerpo que nos habla. Otro pilar fundamental es el asentimiento, que refiere a la capacidad de ser receptivo sin tener resistencias que eviten conectar con la experiencia. Este pilar recalca la importancia de ser auténtico y ser uno mismo sin querer modificar nada. El sexto pilar que propone el autor es la aceptación. Aceptar las cosas como son, que no es lo mismo conformarse con poco o tener desesperanza de que las cosas pueden cambiar, sino aceptar las cosas, pensamientos y emociones cómo son ahora sin resistencia. Por último el pilar de “ceder o dejar ir” que es la capacidad de no aferrarse a diversos objetos o situaciones de la vida, sino en dejar fluir y aceptar la realidad tal y como es (Asensio et al., 2017).

2.1 Mindfulness y la satisfacción vital

En los estudios hechos por Davidson y Schuyler (2015) basados en evidencia neurocientífica se describen cuatro componentes que colaboran con el bienestar subjetivo: 1- Las emociones positivas y el mantenimiento de estas. 2- las emociones negativas y la recuperación rápida de las mismas 3- el compromiso con actos altruistas y empáticos, y 4- altos niveles de atención plena o mindfulness. Todos estos componentes muestran tener una gran plasticidad lo que significa que a través del entrenamiento y la experiencia pueden ser modificados positivamente. La atención que es el cuarto componente mencionado anteriormente, tiende a aparecer y desaparecer

por completo hasta, en algunas ocasiones, abandonarnos del todo en la realización de una tarea. Los autores Dahl, Lutz y Davidson (2015) van a nombrar la importancia de entrenar la atención mediante la meditación para fortalecer la meta consciencia y reducir los comportamientos de distracción de la mente.

El autor Martín (2017) hace referencia a la importancia que la práctica del mindfulness ha adquirido en los últimos años mediante la observación de que muchos autores comenzaron a interesarse en dicha práctica, producto de la creciente evidencia de los beneficios que aporta para la salud, tanto física como mental. En definitiva, el mindfulness trae beneficios para el bienestar subjetivo y para la satisfacción vital.

2.2 Mindfulness y habilidades sociales en las escuelas:

Según Dueñas & Varela (2009) es muy importante hablar de cómo el entrenamiento en mindfulness puede ayudar a desarrollar habilidades sociales más eficaces. En la educación, las escuelas, colegios y universidades las habilidades sociales cobran un papel muy relevante. Los individuos que manifiestan tener buenas habilidades sociales tienen un mejor funcionamiento en estos ámbitos, ya que el comportamiento y las interacciones interpersonales cumplen un rol fundamental en estos contextos. En el ámbito escolar es necesario que el alumno desarrolle habilidades sociales que le serán fundamentales tanto para su rendimiento académico como para su desarrollo social (Guralnick, 1986; Parker y Asher, 1987).

Para Arellano (2012), las habilidades sociales son conductas y repertorios adquiridos a través del aprendizaje que se ponen en práctica en contextos interpersonales. Las habilidades sociales dependen del reforzamiento de los otros. Estas integran componentes verbales y no verbales (mirada, gestos, expresión corporal, etc). El hecho de interactuar contando con un buen repertorio de habilidades sociales permite obtener satisfacción mutua (persona – ambiente, ambiente - persona). Las habilidades se contextúan según la situación del grupo, edad, y normas de convivencia.

Por lo mencionado anteriormente queda en evidencia la importancia que las habilidades sociales tienen y la necesidad de implementar técnicas para el mejoramiento y desarrollo de las mismas. Las técnicas contemplativas, son técnicas de entrenamiento del mindfulness que sirven para trabajar y mejorar las habilidades sociales de los adolescentes. Una técnica contemplativa es la meditación de “amor bondadoso” que se utiliza para fortalecer los sentimientos de generosidad y amabilidad para poder lograr un aumento de efectividad en las relaciones interpersonales (Quiroga, 2017).

En la investigación llevada a cabo por Waters, Barsky, Ridd y Allen (2015) se pueden observar los resultados de seis estudios que investigaron los efectos de la meditación en indicadores de competencia social. Como resultado obtuvieron una importante mejora en la conducta pro-social y en las conductas socioemocionales. Por otro lado se observó un incremento en la relajación y acoplamiento en el aula de los estudiantes que tenían un comportamiento antisocial. Los mismos alumnos pudieron rescatar personalmente los beneficios que tuvieron mediante la práctica de la meditación refiriendo como algunas mejoras percibidas el control de la ira y la capacidad de tener relaciones interpersonales más positivas con sus compañeros. Los mismos profesores de las aulas pudieron afirmar estas cuestiones agregando que se observaban menos peleas en el patio, mejor trato entre alumnos y profesores y mejor clima en general.

2.3 Beneficios del mindfulness en el ámbito escolar

Pese a que en un principio el mindfulness fue aplicado en un contexto médico, en la actualidad ha logrado penetrar diversos ambientes y contextos, entre ellos el ámbito educativo. Esto se debe a los resultados mostrados en diversas investigaciones acerca de sus beneficios. El mindfulness ha demostrado su efectividad y beneficencia en diferentes ámbitos científicos como la medicina, las neurociencias y también la psicología. Esta práctica entró en auge en los últimos años y hoy en día está comenzando a utilizarse en nuevos contextos como el deportivo, el penitenciario, el empresarial y como se mencionó anteriormente, el educativo. Los autores Barco, López, Martín y Castaño (2008) trabajan para buscar evidencia científica acerca de los efectos que el entrenamiento en mindfulness produciría en variables relacionadas con el proceso educativo.

Según González, González y Alzina (2016), con tan solo practicar entre diez a quince minutos diarios de mindfulness en el aula con adolescentes, bastaría para obtener efectos positivos. Entre ellos se incluirían habilidades como concentrar la atención sobre tareas específicas, el procesamiento de información rápido y eficiente, entre otros.

Según los autores Palomero y Valero (2016) se puede evidenciar una mejora en el aprendizaje y la enseñanza en los estudiantes cuando el contexto escolar aporta programas de mindfulness. Estos programas influyen positivamente en el rendimiento académico y en factores personales de los alumnos así como también reducen conflictos conductuales en el aula mediante la promoción de relaciones sociales más saludables.

En base a los estudios de Soriano (2008) se presentan evidencias que demuestran cómo la práctica de atención plena podría contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, beneficiando la capacidad de atención de los estudiantes y sus capacidades

cognitivas, así como de los profesores. También favorece la capacidad de ser más consciente de uno mismo y de su entorno, es decir, con las personas con las que se interactúa, relacionándose de un modo más responsable y sereno.

Por otro lado, Martin (2019) dice que el mindfulness, además de ayudar con el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, va a desarrollar la habilidad de auto-observación y auto-conciencia. Esto nos permite estar más presentes con nosotros mismos, con las sensaciones corporales y también en cada experiencia emocional o física. Esto, a su vez, facilita comprender emociones o pensamientos propios que desencadenan problemas conductuales o comportamientos reactivos de los adolescentes. Por esto es que la práctica del mindfulness fomenta respuestas interpersonales más afectivas, mejoras en las relaciones sociales, la relaciones del alumnado con los profesores y bienestar emocional.

Sánchez et al. (2020) van a comentar que la práctica de atención plena ayuda al desarrollo y mejora habilidades cognitivas fundamentales como la atención, la concentración y la memoria. El autor propone que uno de los motivos de las mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes está influenciado por este incremento de la capacidad de atención y escucha hacia los maestros o profesores. La práctica de mindfulness aumenta el potencial de aprendizaje de los niños y adolescentes.

El libro de Mañas et al. (2014) describe las distintas investigaciones acerca de la meditación en mindfulness y concluye con las siguientes evidencias científicas: 1- El mindfulness mejora la habilidades atencionales; 2- incrementa la habilidad de sostener la atención y orientarla; 3- incrementa la habilidad cognitiva de procesar la información de manera rápida, precisa y eficaz, y por todo esto, podemos afirmar que el mindfulness, 4- mejora el rendimiento académico.

Por otro lado, Epector (2017) señala que el Mindfulness en las escuelas puede ayudar a adolescentes con falta de confianza en sí mismos, y puede tranquilizar a niños que se encuentran estresados o angustiados. Es una herramienta con un gran abanico de posibilidades ya que se utiliza y beneficia todos los ámbitos de la vida, ayuda a calmar la mente llena de pensamientos, enseña a comprender emociones y a concentrarse mejor. Esta práctica no solo ayuda a enfrentar todo tipo de problemática sino que también a potenciar nuestras habilidades.

Los autores Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012) indican que desde el contexto educativo el objetivo que se busca alcanzar con la práctica de atención plena es que los estudiantes sean capaces de lograr un estado de conciencia y calma. También, que les ayude a concentrarse mejor, ser más conscientes del momento presente y autorregular

su conducta. Los autores Sánchez, Adelanto, Huerta y Bresó (2020) encuentran que su práctica en el contexto escolar es una “herramienta clave para desarrollar en ellos la habilidad de estar en el momento presente con atención plena, una habilidad que ha demostrado su relación con el éxito y el rendimiento académico”.

El autor Gil, (2020) comenta que el mindfulness puede fomentar el desarrollo de diferentes habilidades como las cognitivas, sociales y emocionales. Además esta práctica ayuda a beneficiar el rendimiento académico de los adolescentes. En la educación contemporánea es esencial. La base paradigmática de estas ideas, es el cognitivismo, mediante el uso de estrategias de aprendizaje como el entrenamiento de la atención, y su interés en el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Gil, 2020).

La OMS plantea que “las escuelas son un punto de acceso universal para brindar servicios que promueven la salud y el bienestar de los adolescentes tempranos”.

En concordancia, Unicef (2020) indica que “los diseños curriculares, planes y programas de estudio deberán ser holísticos, e incluir tanto conocimientos y habilidades cognitivas como no cognitivas, y todas las dimensiones del desarrollo del niño”. Los centros educativos son espacios primordiales y nucleares, en los cuales niños y niñas están en continuo aprendizaje, desarrollo y formación para la vida. Es por ello un ente responsable y un punto universal, para impartir herramientas y estrategias útiles, así como programas de intervención, prevención y promoción de la salud y bienestar de la población infantil. En tanto, en el ámbito gubernamental se establece que: el aprendizaje incluye los aspectos cognitivos como los emocionales y éticos. La emergencia sanitaria ha generado una serie de sentimientos entre ellos ansiedad y angustia, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la visión integral de la educación en la que el bienestar emocional es indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mineduc, 2020). Es importante recalcar que en la etapa de la infancia se desarrollan capacidades cognitivas, motrices, emocionales, lingüísticas y sociales. Razón por la cual, la educación actual debe contemplar en sus currículos la posibilidad de alcanzar el máximo potencial de los niños y niñas, recordando que el aprendizaje no solo incluye el aspecto académico. Este es mucho más abarcativo, e implica el desarrollo de aspectos cognitivos, emocionales, éticos y sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; persiguiendo el objetivo de ayudar a niños y niñas a enfrentar obstáculos, situaciones o problemas en sus vidas, como las consecuencias derivadas de la actual pandemia.

Capítulo 3: Aplicación del mindfulness en el contexto escolar

Para poder implementar la práctica del mindfulness en el contexto escolar hay que tener en cuenta muchos factores, como el diseño, a quién va dirigido y su contexto, los objetivos del mismo, entre otros. Teniendo en cuenta estos factores, Palomero y Valero (2016) nos recomiendan que el mindfulness se introduzca de forma progresiva y respetuosa en los proyectos educativos. Dentro de los diversos factores a tener en cuenta se encuentran las necesidades de las instituciones educativas y los intereses de las mismas. También es necesario graduar la dificultad de la práctica del mindfulness dado que para muchos alumnos y profesores esta constituye una práctica novedosa, por lo que resulta importante respetar sus tiempos y niveles de profundización. Los programas de implementación de prácticas de atención plena deben implementarse poco a poco, teniendo en cuenta que no resulte invasivo para la currícula de la escuela y las necesidades y disponibilidad temporal de los profesores; por eso deben realizarse cambios adaptativos de ser necesario.

El autor Greenland (2010) va a nombrar diferentes principios que hay que tener en cuenta para la implementación de estas prácticas en los contextos educativos: la motivación, perspectiva, sencillez, juego, diversión, integración, colaboración y estrategia. La motivación refiere a la importancia que los profesores o instructores de mindfulness conozcan por qué están enseñando mindfulness en las aulas, cuáles son sus objetivos, sabiendo así qué se puede esperar y alcanzar con estas prácticas. Por otro lado está la perspectiva, que refiere al concepto de que a pesar de que mindfulness tenga su origen en tradiciones contemplativas, debe realizarse una enseñanza laica de la misma. La sencillez, por su parte, supone que las prácticas tienen que estar dirigidas con un lenguaje simple y claro y, en caso de ser necesario, deben adaptarse a las diferentes edades. El juego y la diversión son necesarios si se trabaja con niños, ya que es importante practicar mindfulness mediante el canto, el baile, la risa o actividades lúdicas para que estos se sientan atraídos a dicha práctica. Por su parte, la integración refiere a poder fomentar la inclusión del mindfulness en actividades cotidianas. A su vez la colaboración resulta esencial para alinear, entre todos los miembros de la institución educativa, el concepto de que el mindfulness sea bienvenido a la institución y al contexto educativo. No es una práctica individual sino que requiere que se trabaje colaborativamente. Por último, la estrategia hace referencia a la idea de que es necesario apoyar el desarrollo de un planeamiento global de investigación e implementación de mindfulness y plausible de ser aplicada en instituciones públicas.

Según Sánchez et al. (2020) en las prácticas del mindfulness con niños y adolescentes hay que tener en cuenta que estos son más conscientes de su propio cuerpo y su respiración en comparación con los adultos. Es por eso que con esta población se puede trabajar diferentes tipos de atención, el silencio, los movimientos corporales, la identificación de sensaciones y emociones en el cuerpo, entre otros. Frente a esto, el autor Espector (2017) resalta que se puede complementar la práctica del mindfulness para una mayor reflexión acerca de la experiencia, con herramientas como cuentos y reflexiones posteriores, trabajos sensoriales, escritura sobre las emociones que uno siente en el momento y hasta con proyección gráfica de aquello que se siente.

3.1 Necesidad de las escuelas de implementar estrategias de promoción de salud

Según la autora Gil Moreira J. (2022) las escuelas están siendo testigos de la gran crisis que están viviendo los adolescentes en Argentina. Docentes, directivos, equipos de psicopedagogía y voceros de los ministerios de educación de la Nación, la Ciudad y la Provincia Buenos Aires dan cuenta de los distintos padecimientos psíquicos que se observan en las escuelas secundarias luego de la pandemia. Distintos trastornos como depresión, ansiedad, fobias, desórdenes alimentarios, ataques de pánico y autolesiones son algunas de las conductas que se observan cada vez más luego del confinamiento por la pandemia. Distintos profesionales del contexto educativo dan su testimonio de cómo se ven manifestadas en el aula la angustia y la ansiedad.

Según una encuesta de Unicef (2021) siete de cada diez adolescentes presentaron síntomas de ansiedad, depresión, sentimientos de soledad y baja satisfacción con la vida tras el primer mes de presencialidad a las clases luego de la cuarentena en Argentina. Por otro lado, aumentaron las solicitudes de intervención formuladas por equipos de orientación escolar en el secundario especialmente por autolesiones o ideación suicida.

Continuando con la investigación de Gil Moreira J. (2022) la autora menciona la necesidad de las escuelas de abordar diferentes alternativas para poder lidiar, anticipar e intervenir con los problemas que traen los estudiantes. Explica que desde la provincia de Buenos Aires ya se comenzó con un programa de acompañamiento a alumnos para poder intervenir frente a sus necesidades a través del incremento en las tutorías y en acompañamiento psicológico. La autora comenta que la prevención no alcanza con mirar, sino que hay una necesidad mucho más profunda que tienen los alumnos, que hay que abordar en todas sus dimensiones. Aclara que no solamente hay que mirar y evaluar a los niños y adolescentes que llaman la atención por distintas conductas disfuncionales o sintomatología negativa, sino que se debe tener un alto nivel de alerta con todos los alumnos para realmente poner el foco en la prevención. Por otro lado, la autora aclara

que el acompañamiento educativo no sólo lo pueden hacer los equipos psicológicos y de orientación sino que todos los profesionales educativos, docentes y no docentes pueden, y deberían, acompañar emocionalmente al alumnado.

3.2 Promoción de salud en adolescentes a través del mindfulness

En la actualidad, y por lo expuesto anteriormente acerca de la pandemia, las medidas de confinamiento y las consecuencias perjudiciales que ello trajo en la población y en especial en niños y adolescentes, queda en evidencia la imperiosa necesidad que los centros educativos puedan brindar servicios de prevención, promoción de la salud y bienestar, tanto físico como mental. Según los autores Mckeering y Hwang (2019), una medida eficaz para la promoción de la salud en adolescentes, son las prácticas basadas en mindfulness, que brindan bienestar y satisfacción vital a los estudiantes.

En concordancia, Herrera et al. (2019) menciona que en los últimos años la aplicación de mindfulness ha experimentado un crecimiento exponencial en distintos contextos promoviendo la mejora de la salud física y psicológica. Los autores comentan que en el contexto escolar se pudo evidenciar la eficacia que la práctica del mindfulness puede traer en ciertos aspectos fundamentales en la niñez y adolescencia. Ejemplos de esto lo constituyen la reducción del estrés, la promoción de las emociones positivas y la mejor adaptación al entorno de los estudiantes. Los autores resaltan la importancia de promover la salud mental y prevenir sintomatología psicológica durante la infancia ya que influye en el desarrollo subsiguiente de la persona y puede influir en el alcance del máximo potencial que un joven logre al transitar hacia la adultez. Por esta razón, se postula una considerable necesidad y urgencia de fortalecer en los ámbitos educativos los servicios de salud mental.

Unicef (2017) plantea la importancia de saber reconocer e identificar los factores que son fuentes de tensión y producen estrés en la vida del niño y adolescente para poder tratarlos, a través de ejercicios de relajación y otras técnicas validadas, y contribuir a disminuirlos o contrarrestarlos de manera saludable. Para lograr esto hay que contemplar el aprendizaje de ciertas habilidades emocionales y estrategias de afrontamiento ante diferentes situaciones para poder lidiar con situaciones estresantes desde una posición diferente, utilizando estrategias de relajación, conciencia corporal, entre otras.

El mindfulness promueve la salud mental evitando comportamientos que traen problemas a la salud física y mental como por ejemplo, el acto de fumar. La última década ha visto una evolución considerable en los tratamientos y estudios para la cesación tabáquica. Las intervenciones basadas en atención plena fueron eficaces para el

cumplimiento de dicho objetivo en población adolescente. Estos resultados se fundamentan en el hecho que el acto de fumar se encuentra influenciado, entre otros factores, por falta de juicio, con niveles bajos de experiencia interna y capacidad para autojuzgarse y observarse. La práctica del mindfulness colabora con la cesación tabáquica al lograr desarrollar habilidades que permiten ampliar la experiencia interna, de auto observación y permiten aumentar el juicio interno (Zev Schuman 2020).

3.3 Limitaciones de la aplicación del mindfulness en el contexto educativo

En primer lugar, Espector (2017) va a nombrar como dificultad en la implementación de este programa, diferentes puntos limitantes entre los cuales se destacan la falta de presupuesto, la falta de interés por parte del personal docente, la falta de motivación, y la falta de tiempo para su práctica.

Palomero y Valero (2016) señalan los siguientes aspectos que encuentran como limitantes a la hora de llevar a cabo un programa de mindfulness a la clase en el contexto escolar. En primer lugar van a nombrar la falta conocimiento del objetivo del programa por parte del sistema educativo y del alumnado que lleva a una falta de motivación para la práctica. También hacen referencia al conflicto ideológico que genera entre los profesores la implementación de este programa, relacionado a si el mismo trabaja o no habilidades contempladas en el programa curricular tradicionalmente establecido. Por otro lado, describen como otro factor limitante la poca formación y capacidad de los educadores que actúan como facilitadores de la atención plena, así como la falta de validez empírica acerca de los beneficios del mindfulness en centro educativos, sumado a posibles creencias erróneas o prejuicios acerca del programa y la práctica misma.

Según Langer (2000) una de las dificultades de la implementación del mindfulness deriva del conflicto de valores entre un sistema educativo centrado en la transmisión de ciertos conocimientos externos y un conjunto de prácticas de atención plena orientadas al descubrimiento del mundo interior. Los autores Roeser, Skinner, Beers y Jennings (2012) agregan a esta problemática la escasez de estudios que hay acerca del mindfulness en las escuelas y por lo tanto la dificultad para evaluar su eficacia y resultados. Es por esta razón que Schoeberlein (2011) recomienda que esta práctica se vaya implementando de forma progresiva y respetuosa y no de forma abrupta.

Herrera et. al. (2019), van a señalar que dadas las variadas limitaciones que se nombraron anteriormente para la implementación del mindfulness en escuelas, resulta importante que en primera instancia la implementación del programa sea llevada a cabo

por profesionales con formación específica en mindfulness para luchar contra las falsas creencias o mitos que pueden dificultar la introducción de la misma al sistema escolar.

Según los autores Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador (2010), una de las problemáticas esenciales para la implementación del programa de mindfulness en las escuelas es la dificultad de comprender el propio concepto por parte de los facilitadores. Es de suma relevancia que el educador realice alguna vivencia personal en relación con la práctica del mindfulness antes de comenzar a guiar a los alumnos en su práctica.

Según Delgado (2009) la falta de una preparación constante y con disposición de la persona para su realización podría dificultar la obtención de los objetivos deseados. Para lograr los objetivos y beneficios mencionados con anterioridad es necesaria la adquisición de una serie de competencias, valores y actitudes que requieren años de práctica para consolidarse. Esta limitación atenta contra la oferta de educadores que se encuentran capacitados para implementar y utilizar esta práctica con sus estudiantes.

Según Davis y Hays (2011), aún no se han investigado los medios más eficaces y prácticos para enseñar mindfulness a terapeutas y educadores, lo que dificulta mucho más la capacidad de aprendizaje de estos para poder ellos mismos enseñar esta práctica a sus alumnos. Por otro lado, Modrego-Alarcon et. al. (2016) comentan que tampoco se ha investigado cuál es la formación específica necesaria para enseñar mindfulness en escuelas. En este contexto, el mindfulness nos viene a plantear una nueva manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que pone como centro de los mismos la introspección, la amabilidad y la aceptación. Por lo tanto, a pesar de ser muchos los desafíos para su implementación en centro educativos, resulta evidente que los posibles beneficios que la práctica puede aportar en este contexto hacen que sea recomendable su instauración.

En conclusión, Palomero y Valero (2016) resumen las limitaciones para la implementación del mindfulness en el contexto educativo de la siguiente manera: falta de motivación o interés en participar, creencias erróneas, dificultad para la formación de los facilitadores de mindfulness y falta de recursos.

3.4 Programas para capacitación de profesores

Para poder aplicar mindfulness en escuelas resulta necesario, como se mencionó en el apartado anterior, que el personal docente esté capacitado para poder utilizar las diferentes técnicas. Existen varios programas internacionales de mindfulness que son dirigidos a profesores de escuelas secundarias para que ellos puedan ser facilitadores de esta práctica y así contribuyan en generar un mejor clima de aprendizaje en las aulas,

reduciendo el estrés y promoviendo la resiliencia como un medio para mejorar la calidad de escucha y atención de los alumnos, favoreciendo así la enseñanza.

El programa “Cultivating Awareness and Resilience in Education” (CARE) es un programa intensivo que tiene está compuesto por cuatro sesiones diarias y tiene una duración de ocho horas aproximadamente cada sesión. El objetivo del programa es ayudar a los profesores a reconocer y regular sus propias emociones y las de los demás, incrementar su conciencia de situación y personal, estar más presentes, comprometidos e involucrados y ayudarlos a lograr una mayor comprensión y contacto emocional saludable con los estudiantes. Este programa busca desarrollar principalmente las competencias y el bienestar de los profesores. Busca desarrollar y entrenar, entre otras: las habilidades emocionales, la práctica para la reducción del estrés basada en mindfulness; y por último la práctica de escucha consciente y de compasión. La meta principal del programa se centra en mejorar las habilidades sociales y emocionales necesarias para construir relaciones de apoyo con los alumnos, gestionar comportamientos difíciles de los estudiantes y proporcionar el modelado y la instrucción directa para un aprendizaje social y emocional efectivo (Jennings et al., 2013).

Los autores Poulin et. al., (2008) crean el programa Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE). Este programa tiene una duración de ocho semanas y busca la promoción de salud y la mejora del bienestar a través de herramientas y técnicas basadas en mindfulness. Los principales componentes de este programa son: la identidad personal y profesional; la práctica contemplativa y reflexiva; una visión holística de la enseñanza; competencias emocionales y sociales; y el compromiso del profesor en la educación. En este programa se le enseña a los profesores las principales prácticas formales e informales del mindfulness, y se trabaja la llamada rueda del bienestar que comprende siete dimensiones: física, emocional, social, mental, ecológica, vocacional y espiritual. También se realizan discusiones acerca de cómo enseñar mindfulness en las escuelas y para esto se utilizan técnicas como el role playing, para practicar posibles escenarios que puedan darse en el aula. Este programa persigue tres objetivos principales que son: la mejora de la capacidad de respuesta de los profesores ante situaciones de estrés, la exploración de la comprensión y la experiencia de varios aspectos de bienestar. También busca captar la atención de los alumnos a través de estrategias de enseñanza aprendidas en el programa.

Otro programa llamado “Stress Management and Relaxation Techniques (SMART) in Education” es un programa basado en los principios del mindfulness de Kabat Zinn (1990) y busca lograr una reducción de estrés de los alumnos. Este programa consiste en nueve sesiones de dos horas y media de actividades didácticas y de grupos de discusión. El programa cuenta con tres componentes principales que son, en primer lugar

la concentración, la atención y el mindfulness, en segundo lugar la conciencia y la comprensión de las emociones, y por último, el entrenamiento de la empatía y la compasión. La concentración en los pensamientos o en la respiración, así como el mindfulness caminando o comiendo (como ejemplos de actividades automáticas que involucran el cuerpo), y las visualizaciones, son ejercicios específicos que están incluidos en la práctica de este programa (Benn et al., 2012).

Si bien excede la delimitación geográfica de este trabajo, en Europa también es creciente la relevancia que se le está dando a este tipo de práctica en el contexto educativo. Un programa llamado "Programas Nacionales de Mindfulness para Profesores" se está llevando a cabo en España, donde la aplicación de mindfulness en la educación es un tema muy reciente (Arguís, 2014). En la revisión realizada, se han encontrado escasas publicaciones científicas basadas en programas de mindfulness destinados a profesores. Destaca un programa de diez sesiones que utiliza el aprendizaje de la técnica de Meditación Fluir (Franco-Justo, 2009) y la presentación y discusión de diversas metáforas y ejercicios utilizados en la Terapia de Aceptación y Compromiso. Meditación Fluir es una técnica para el entrenamiento y desarrollo de la conciencia plena, que consiste en tomar conciencia de la respiración mientras se repite de forma simultánea una palabra o mantra (una palabra aguda de tres sílabas sin significado). Este programa ha sido utilizado en diversos estudios, obteniéndose una reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial (Franco-Justo, Mañas y Justo, 2009), una reducción del malestar psicológico en docentes de educación secundaria (Franco-Justo, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego, 2010), una reducción de la presión arterial en profesores de educación secundaria hipertensos (De la Fuente, Franco-Justo y Salvador, 2010), una reducción de los niveles de burnout y un aumento de la resiliencia en profesores de educación secundaria (Franco-Justo, 2010) y una reducción de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad. También se vio una disminución de las presiones, la desmotivación y el mal afrontamiento de las situaciones en docentes de educación secundaria (Mañas, Franco-Justo y Martínez, 2011). Cabe destacar también el programa de mindfulness para profesores diseñado por Delgado et al. (2010), que está compuesto por 10 sesiones semanales de tres horas de duración. Este programa comprende: períodos de meditación y feedback grupal de la experiencia, períodos de análisis sobre cómo generalizar lo aprendido, una propuesta de trabajo personal desde la perspectiva de los valores humanos y una propuesta de la transmisión a los alumnos. Este programa ha permitido apoyar la eficacia de mindfulness como herramienta de regulación emocional y prevención de estrés. No obstante, los estudios españoles presentados tienen algunas limitaciones metodológicas y es necesario seguir diseñando nuevas investigaciones que permitan confirmar la validez de los datos obtenidos. El aprendizaje de mindfulness por

parte de profesores es una condición necesaria para poder enseñar mindfulness, pero no suficiente.

3.4 Programas de aplicación del mindfulness en escuelas

Existen distintos programas de enseñanza de mindfulness en escuelas que han sido desarrollados en diferentes escuelas. Estos programas se incluyeron como parte de la currícula o plan educativo como actividades extraescolares o complementarias.

Uno de los programas es el de “Aulas Felices”, que fue creado en España para niños y adolescentes desde los tres a dieciocho años. El programa tiene como foco el desarrollo de la atención plena y el desarrollo de las fortalezas personales de cada uno de los estudiantes para poder potenciar los cinco componentes de la felicidad: las emociones positivas, el significado, los compromisos, las relaciones y los logros, que favorecen el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. Cuando se habla del desarrollo de las fortalezas personales se hace referencia a las implementaciones de modelos metodológicos que sean estimulantes para cada una de las fortalezas personales que son: creatividad, curiosidad, apertura, amor por aprender, sabiduría, valentía, perseverancia, integridad, vitalidad, amor, amabilidad, inteligencia social, ciudadanía, sentido de justicia, liderazgo, misericordia, modestia, prudencia, autorregulación, admiración, gratitud, esperanza, humor, espiritualidad. Por otra parte, cuando se nombra a la prácticas de atención plena se supone el uso de diferentes formas de meditación como la meditación en la respiración, meditar caminando, explorando el cuerpo, haciendo ejercicios de yoga, chi kung y atención plena en la vida cotidiana (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012). Este programa cuenta con actividades que suelen durar aproximadamente cuarenta y cinco minutos, con alta flexibilidad y apertura para moldear su duración y adaptarse e integrarse al contexto educativo, dejando que los docentes manejen sus propios tiempos con los estudiantes. Sus principales objetivos son: potenciar el desarrollo personal y social de niños, niñas y adolescentes; promover la felicidad de docentes, estudiantes y sus familias. Los componentes a desarrollar en el programa son la atención plena, como eje transversal, la educación de las veinticuatro fortalezas personales, organizados en propuestas globales, propuestas específicas y planes personalizados; por último, el trabajo conjunto entre familias y centros educativos (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012). En la actualidad se puede utilizar este programa de forma gratuita y se prevé que se aplique aproximadamente en cien centros educativos españoles (Bisquerra y Hernández, 2017).

Por otro lado, López-Hernández L. (2020) propone un programa llamado “Proyecto B” que tiene como objetivo despertar la atención consciente en el momento presente, alcanzando así, un mayor nivel de bienestar físico y mental, a través de diferentes

técnicas del mindfulness. Este programa consiste en nueve sesiones corporales en diferentes situaciones, al respirar, comer, sentarse, tumbarse o caminar. El programa apunta a entrenar las mentes dispersas, a lograr la calma de los estudiantes, el reconocimiento de negatividad y preocupación, y el aprendizaje de cómo vivir las dificultades que se presentan en la vida, afrontándolas. En este programa se utilizan diferentes técnicas como la técnica "Meditation" que consiste en mantener la atención en todas las sensaciones corporales, como por ejemplo al comer un chocolate; otra técnica que se utiliza es la de 7/11 que consiste en contar hasta siete mientras se inhala el aire y hasta once mientras se exhala, haciendo así exhalaciones más prolongadas que la inhalación. Son simples ejercicios de sensibilización para dar a todos los alumnos una idea de la importancia de mantener la atención consciente, con el fin de que puedan volver a realizar esta práctica cada vez con mayor facilidad, y cuando lo deseen en sus vidas.

Por otro lado el programa "Treva" (2015), es una propuesta de intervención pedagógica que contribuye dando respuesta a las necesidades actuales de la mayoría de las aulas incorporando la relajación, la meditación y el Mindfulness. Este programa apunta a niños y adolescentes de tres a dieciocho años y tiene una duración de doce sesiones. El programa busca desarrollar las inteligencias emocionales y espirituales de los estudiantes así como facilitar la tarea de los docentes mejorando el clima en el aula. Su objetivo es disminuir el estrés de los estudiantes y del profesorado, profundizando en el autoconocimiento y la relación con uno mismo. Este programa consta de doce unidades didácticas que son: la atención, respiración, relajación, visualización, voz habla, consciencia sensorial, postura, movimiento, energía, gestión emocional, consciencia corporal y mindfulness.

Un programa de implementación de mindfulness en escuelas originado en Reino Unido en 2009 es el de "Schools Project" el cual está dirigido a niños y adolescentes entre siete y dieciocho años. El programa consiste de nueve a doce sesiones que duran entre treinta y sesenta minutos aproximadamente. El objetivo de este programa es promover la salud mental y el bienestar de los estudiantes. El programa persigue diferentes objetivos como entrenar la mente y cambiar el cerebro; ayudar a concentrarse, ayudar a ser conscientes de las decisiones que uno toma, y elegir conscientemente estar presentes. Este programa propone prácticas para estabilizar la atención, para reconocer los diferentes estados de ánimo, para poder tomar decisiones y resolver conflictos (Berila B. 2016).

Conclusión final:

Como se ha desarrollado en los capítulos anteriores, queda en evidencia la imperiosa necesidad de intervenir en los adolescentes para promover su salud mental, en el contexto post-pandemia por COVID-19. El confinamiento por la cuarentena establecida como medida de salud pública trajo muchas consecuencias en esta población. Los adolescentes sufrieron mucho el aislamiento, sumado esto al hecho de que se encuentran naturalmente en una situación de mayor vulnerabilidad inherente a su edad y estatus evolutivo, por lo que es muy importante tomar medidas para poder atender sus necesidades, para paliar los efectos negativos psicológicos que el aislamiento trajo, entre ellos ansiedad, depresión, trastornos alimentarios, e incluso ideación suicida, entre otros.

Los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en las instituciones educativas por lo que es muy importante que estas tomen un rol predominante y central en la promoción de salud mental de su alumnado. Se está atravesando entonces, un momento en el cual resulta esencial que las escuelas, tanto del ámbito privado como el público, puedan adquirir herramientas para brindar a los alumnos contención emocional, y mediante el uso de diferentes prácticas y actividades, ofrecer herramientas para que puedan transitar la adolescencia de la forma más funcional posible.

Por lo expuesto con anterioridad, la práctica del mindfulness, con sus demostrados beneficios en la reducción de trastornos de salud mental y en la promoción de beneficios para la salud, y especialmente para la población en cuestión, resulta una opción viable y atractiva como medio para lograr dicho objetivo. El mindfulness puede brindar muchas herramientas a los adolescentes que pueden colaborar en la reducción de ansiedad, estrés, y depresión, entre otras, y una mejora general en la satisfacción vital así como de sus relaciones sociales, que se vieron ampliamente perjudicadas por el atravesamiento de un evento de tal magnitud como lo es una pandemia.

En mi opinión personal, la implementación del mindfulness en las escuelas resulta una incorporación definitivamente positiva para los alumnos, y por lo tanto para el cuerpo docente y no docente de las escuelas, por varias razones. En primer lugar, el mindfulness puede ayudar a los estudiantes a manejar mejor el estrés y las emociones difíciles, lo que puede mejorar su bienestar emocional y físico. Además, el mindfulness puede mejorar la concentración y el rendimiento académico de los estudiantes, lo que puede aumentar su motivación y confianza en sí mismos. Además, el mindfulness puede fomentar habilidades sociales importantes como la empatía y la compasión, lo que puede mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia en el aula. Todos estos beneficios, como resulta evidente, también traen mayor satisfacción a los docentes que conviven en las aulas con los alumnos, y propician un mejor ambiente para la enseñanza y aprendizaje, y un mayor

respeto y buen trato entre docentes y alumnos lo que reduce la carga de estrés en los docentes y brinda una mayor gratificación laboral. Incluso se podría argumentar que esta mejora en la relación y en el ambiente de las aulas propicia un beneficio para la propia institución educativa, traducida en una mejor cultura de la institución, con alumnos que no van en contra de la misma sino que se sienten a gusto y por lo tanto la institución se aleja del modelo vigilancia-castigo del rol docente y directivo, para fomentar el modelo de colaboración y guía. Finalmente, el mindfulness puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de su entorno, lo que puede ser beneficioso para su crecimiento personal y su éxito en la vida. En general, creo que la implementación del mindfulness en las escuelas puede ser una herramienta poderosa para promover la salud y el bienestar de los estudiantes, así como su éxito personal y académico. Si se implementa de manera efectiva, el mindfulness puede ser una práctica valiosa que los estudiantes pueden utilizar no solo en el contexto escolar, sino en las distintas esferas de su vida, e incorporar permanente para utilizar a lo largo de sus vidas para mejorar su bienestar general y su capacidad para enfrentar desafíos emocionales, sociales y académicos. Por lo tanto, creo que es muy importante que las escuelas consideren seriamente la incorporación del mindfulness en sus programas educativos. Esta convicción acerca de sus beneficios, así como la necesidad de su implementación por el frágil estado actual de la salud mental de los adolescentes, surge en mí por mi experiencia laboral en el ámbito educativo trabajando con adolescentes durante los últimos seis años, junto con mi formación profesional. Soy testigo del decaimiento de la salud mental, junto con el aumento de problemas conductuales de los alumnos al atravesar el confinamiento por la pandemia, y realmente considero que hoy en día las instituciones educativas tienen escasas herramientas, que resultan limitadas y deficientes, para hacer frente a esta problemática. Como coordinador de alumnos, parte de mi trabajo consiste en hacer un seguimiento académico y psicológico a los alumnos y me encuentro con abundante evidencia acerca del sufrimiento de los alumnos en el plano psicológico y social, de la necesidad de una mayor contención, así como del aumento de problemas conductuales que perjudican el aprendizaje en el aula. Por otro lado, también fui testigo de los beneficios que la práctica del mindfulness puede traer en el ámbito escolar, al haber diseñado una currícula de educación emocional que incluía la práctica de esta disciplina con alumnos en una escuela. Si bien fue llevado a cabo con alumnos de escuela primaria, creo firmemente que este trabajo podría tener la misma penetrancia y eficacia con alumnos de escuela secundaria. Es de esta manera, que mi hipótesis no sólo se funda en evidencia científica sino también en trabajo de campo personal. De más está decir, que esto deviene de mi práctica profesional personal y no fue realizado con metodología científica para poder recabar información precisa, definiendo variables e indicadores para medir eficacia, por lo que es solo una mera opinión personal que no debe ser confundida con resultados de una investigación científica, sino que sustenta mi convicción acerca de la temática, despierta mi interés en desarrollar este trabajo, y funciona a modo de ejemplificación

empírica para la abundante bibliografía expuesta.

Por otro lado, es importante considerar varios aspectos para futuras líneas de investigación. En primer lugar, se abre la pregunta acerca de los efectos que la práctica del mindfulness en adolescentes podría traer a largo plazo. Actualmente, hay evidencia que muestra los efectos inmediatos o en el corto plazo del mindfulness en los adolescentes, pero se necesitan más investigaciones que examinen cómo el mindfulness puede afectar a los adolescentes en el largo plazo, incluso después de haber dejado la escuela, en su desarrollo y transición a la adultez e incluso en su rendimiento académico universitario y desempeño laboral posteriores. En segundo lugar, explorar la efectividad del mindfulness en diferentes contextos escolares. Por ejemplo, ¿es el mindfulness igualmente efectivo en escuelas urbanas y rurales? ¿Funciona igual en diferentes niveles de enseñanza, en la educación primaria o secundaria? Asimismo, cabe la pregunta acerca de qué método de enseñanza del mindfulness resulta el más efectivo en el contexto escolar, dada la característica del ambiente y de su población. En esta misma línea, otra pregunta de investigación futura podría focalizar en quién sería más adecuado para llevar a cabo las prácticas del mindfulness con los alumnos; mientras que algunos programas son impartidos por profesionales capacitados en esta disciplina, otros son directamente llevados a cabo por los propios profesores, y por lo tanto se pone foco en su capacitación primero. Esta pregunta no resulta sencilla de contestar, dado que, a priori, ambos profesionales poseen puntos fuertes que los posicionan como mejores candidatos. El profesional especializado en esta práctica, que además seguramente cuente con estudios anteriores en disciplinas sociales como la psicología, la medicina o el counseling, posee un conocimiento y experiencia en la temática que posiblemente sea difícil de transmitir con una limitada capacitación a los profesores; y esto seguramente se traduzca en una mejor y óptima realización de la práctica con los alumnos, lo que lo posicionaría como un gran candidato a realizarla. Sin embargo, el profesor de la propia escuela posee una ventaja comparativa difícil de superar: conoce al alumno, tiene su confianza (algo para nada menor cuando se trabaja con adolescentes), y sabe qué metodologías o acercamientos resultan mejores con sus alumnos. Por lo dicho, resultaría muy útil investigar qué métodos resultan más efectivos para los diferentes contextos escolares, y así proponer un método de mejora continua de este programa que pueda ir cambiando según los resultados para optimizar la eficacia de esta práctica. De más está decir, que esto puede ser llevado a cabo únicamente después de la implementación de estos programas y de una correcta definición de indicadores para medir su eficacia y así poder optimizarlos sobre la base de sus propios resultados.

Referencias:

1. (S/f). Minsal.cl. Recuperado el 5 de septiembre de 2022, de <http://web.minsal.cl/portal/url/item/aaa27720f365a745e04001011e011120.pdf>
2. Aguilar, G., & Musso, A. (2008). La meditación como proceso cognitivo conductual. *Suma Psicológica*, 15, 241-258.
3. Alzina, R. B., Pérez-González, J. C., & Navarro, E. G. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
4. Amutio-Kareaga, A., Franco Justo, C., Gázquez Linares, J. J., & Mañas Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy14-2.apcp>
5. Asensio-Martínez, Á., Masluk, B., Montero-Marin, J., Oliván-Blázquez, B., Navarro-Gil, M. T., García-Campayo, J., & Magallón-Botaya, R. (2019). Validation of Five Facets Mindfulness Questionnaire - Short form, in Spanish, general health care services patients sample: Prediction of depression through mindfulness scale. *PloS One*, 14(4), e0214503. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214503>
6. Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: the Kentucky inventory of mindfulness skills: The Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191–206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
7. Barco, Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E. B., & Polo del Río, M. I. (2016). ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SEGÚN LAS VARIABLES FAMILIARES. *Educación XX1*, 20(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>
8. Bartlett, L., Martin, A., Neil, A. L., Memish, K., Otahal, P., Kilpatrick, M., & Sanderson, K. (2019). A systematic review and meta-analysis of workplace mindfulness training randomized controlled trials. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(1), 108–126. <https://doi.org/10.1037/ocp0000146>
9. Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476–1487. <https://doi.org/10.1037/a0027537>

10. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: A Publication of the Division of Clinical Psychology of the American Psychological Association*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
11. Butler, A. C., Chapman, J. E., Forman, E. M., & Beck, A. T. (2006). *The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. Clinical psychology review*
12. Cardaciotto A. (2005) *Assessing Mindfulness: The Development of a Bi-Dimensional Measure of Awareness and Acceptance*
13. Cárdenas, Ferial, Palacios y de la Peña, (2010). *Guía clínica para los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes*
14. Dahl, C. J., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2015). Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(9), 515–523. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.001>
15. Davidson, R.j. and Schuyler, B.s. (2015) *Neuroscience of Happiness*. In Helliwell, J.f., laryard, R. and Sachs, J., Eds., *World Happiness Report 2015, Sustainable Development Solutions Network, New York, 82-105*. - references - scientific research publishing. (s/f). Scirp.org. Recuperado el 7 de diciembre de 2022, de [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2519336](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2519336)
16. Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI de España Editores.
17. Fernández, L. (2019). *Conciencia Colectiva y Mindfulness*. Actas I Congreso Ciencia, Consciencia y Desarrollo.
18. García. E (1991) *Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica*. Escuela nueva frente a Escuela Tradicional
19. García-Campayo, J., Demarzo, M., & Modrego, M. (2017). *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación. Revolucionemos la sociedad del futuro a través de la educación emocional en las escuelas*. Madrid: Alianza editorial
20. García Campayo, J. (2016). *El Mindfulness actúa sobre el ADN y las proteínas y previene el envejecimiento del cerebro*. Infosalus. com.

21. Gonçalves-de Freitas, M. (2004). Los adolescentes Como agentes de cambio social: Algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. *Psyche*, 13(2), 131–142. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282004000200010>
22. Griffiths, K., & Griffiths, K. (2019). Revisión de investigación: Los efectos de las intervenciones basadas en la atención plena en la cognición y Salud mental en niños y adolescentes: un metanálisis de ensayos controlados aleatorios. *J Child Psychol Psychiatr*, 60, 244–258.
23. Hanh, Thich Nhat. *The Miracle of Mindfulness*, Bosto: Beacon Press, 1976. [Versión en castellano: *Cómo lograr el milagro de vivir despierto*. Barcelona: Edicions Cedel, 1995.]
24. Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
25. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford press.
26. Higuchi, A., Dávalos, J., & Hernani-Merino, M. (2017). Theory of planned behavior applied to fish consumption in modern Metropolitan Lima. *Food Science and Technology*, 37(2), 202–208. <https://doi.org/10.1590/1678-457x.17516>
27. Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). *The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses*. *Cognitive therapy and research*, 36, 427-440.
28. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical psychology: a publication of the Division of Clinical Psychology of the American Psychological Association*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>
29. Kabat-Zinn J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. *Gen Hosp Psychiatry*. 1982;4: 33–47. pmid:7042457
30. Kabat-Zinn J. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York, NY: Delacorte Press; 1990

31. Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & 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. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
32. Langer, Á. I., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J. M., Cid, C., & Magni, A. (2017). Effects of a mindfulness intervention in Chilean high schoolers. *Revista medica de Chile*, 145(4), 476–482. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000400008>
33. Leaviss, J., & Uttley, L. (2015). *Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: An early systematic review. Psychological medicine*
34. Lopez-Hernaez Lara. Técnicas mindfulness en centros educativos desarrollo académico y personal de sus participantes mediante el mindfulness
35. Mañas, I. M., Justo, C. F., Montoya, M. D. G., & Montoya, C. G. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo: Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, 193–229.
36. McEvoy, P. M., & Nathan, P. (2007). Effectiveness of cognitive behavior therapy for diagnostically heterogeneous groups: a benchmarking study. *Journal of consulting and clinical psychology*
37. Meuret E., Alicia. Et al. (2020) Anxiety Disorders and Medical Comorbidity: Treatment Implications. pp 237- 264.
38. Moreira, J. G. (2022, agosto 10). Adolescentes en crisis. Los colegios alertan sobre alumnos en riesgo y apuran estrategias ante la emergencia. LA NACION. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/adolescentes-en-crisis-los-colegios-alertan-sobre-alumnos-en-riesgo-y-apuran-estrategias-ante-la-nid09082022/>
39. Murueta ME. (2020) La salud psicológica en tiempos del coronavirus 19. *Integración Académica en Psicología*.
40. Palomero Fernandez, P; Valero Errezu, D (2016) Mindfulness y educación: posibilidades y límites

41. Poulin, P. A. (2009). *Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education*. University of Toronto (Canada).
42. Quincho, F. S., Rodríguez Galán, D. B., Farfán Pimentel, J. F., Yolanda Josefina, H. F., Arenas, R. D., Crispín, R. L., & Navarro, E. R. (2021). Academic Stress in University Students: Systematic Review. *Ilkogretim Online*, 20(5).
43. Retamal, C. M. (2020, October). Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. In *Anales de la Universidad de Chile* (No. 17, pp. 303-318).
44. Ritter K., J. et al. (2018). Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology,
45. Rodríguez Biglieri, R., Vetere, G., Beck, A. T., Baños, R. M., Botella Arbona, C., Bunge, E., ... & Rothbaum, B. (2011). *Manual de terapia cognitiva conductual de los trastornos de ansiedad*. Polemos.
46. Salud mental del adolescente. (s/f). Who.int. Recuperado el 5 de septiembre de 2022, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
47. Sanchez, N., Leiknes, Ø., Tsagaraki, T. M., Hopwood, M. J., Gallego-Urrea, J., Kuttivadakkethil Avarachen, M., Cuevas, L. A., Kankus, J., King, A. L., Reggiani, E. R., Bratbak, G., Larsen, A., Sandaa, R.-A., Egge, J. K., Turner, D., Besiktepe, S., Bizsel, K. C., Bizsel, N., Iriarte, J. L., ... Ardelan, M. V. (2020). Response of the microbial food web to gradients of organic matter and grazing pressure and multi-stressor effect in incubation experiments in three different marine ecosystems: Patagonia, Arctic and Mediterranean [Data set]. PANGAEA - Data Publisher for Earth & Environmental Science.
48. Schoeberlein, D., & Koffler, T. (2005). GarrisonInstitute report: Contemplation and education: A surveyof programs using contemplative techniques in K-12educational settings:A mapping report.
49. Selçuk, E. B., Demir, A. Ç., Erbay, L. G., Özcan, Ö. Ö., Gürer, H., & Dönmez, Y. E. (2021). Anxiety, depression and post-traumatic stress disorder symptoms in adolescents during the COVID-19 outbreak and associated factors. *International Journal of Clinical Practice*, 75(11). <https://doi.org/10.1111/ijcp.14880>

50. Sierra, O. L., Montenegro, S., & Castillo, C. (s/f). Redalyc.org. Recuperado el 7 de diciembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322240661010.pdf>
51. Sprang G, Silman M. Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health Prep.* 2013;7(1):105-10.
52. Super User. (s/f). LA SALUD PSICOLÓGICA EN TIEMPOS DEL CORONAVIRUS 19. Integracion-academica.org. Recuperado el 5 de septiembre de 2022, de <http://integracion-academica.org/36-volumen-8-numero-23-mayo-agosto-2020/272-la-salud-psicologica-en-tiempos-del-coronavirus-19>
53. Vallejo, M.A. (2006). Atención plena. *EduPsykhé*, 5, 231-254-.
54. Velázquez, L. G. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19.
55. Vicianá, V., Los, A., Universitarios, E., Una, M., Sistemática, R., & Espejo, T. (s/f). Redalyc.org. Recuperado el 7 de diciembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/551/55160047008/55160047008.pdf>
56. Wisner B, Jones B, Gwin D. School Based meditation practices for adolescents: a resource for strengthening self regulation, emotional coping and self-esteem. *Children and Schools* 2010; 32 (3): 150-9.
57. Zev Schuman, MD, Trombka, M., Lovas D.; Brewer, J.; David R. Vago, PhD, Richa Gawande, PhD, Julie P. Dunne (2020); *Mindfulness and Behavior Change*
58. Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>
- 59.