



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertez

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Vice Rectora regional: Lic. Mónica Chiflet

Autoridad de la Facultad de Cs Sociales y Psicología: Lic. Beatriz Labit

Directora Educación a Distancia: Garzaniti Ivana

Autoridad de la Carrera Lic. Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutor temático: Lic. Karina Sambataro

Tutor metodológico: Lic. Mariela Muller

Nombre y apellido de la autora: Silvina Paolini

Nº de legajo: 23128

Título del trabajo:

“La práctica de Mindfulness y su relación con la promoción de aprendizajes significativos en estudiantes de una escuela secundaria de la localidad de Benavidez”

Noviembre 2018

Índice

1. Resumen	3
2. Introducción.....	5
3. Marco teórico	7
3.1. Adolescencia, aprendizajes y dificultades.....	7
3.2. La práctica del Mindfulness en el ámbito escolar	10
3.3. Atención y aprendizajes significativos	12
3.4. Aportes de la psicopedagogía.....	16
4. Antecedentes	20
5. Planteo del problema	26
6. Objetivos	27
7. Método	28
8. Resultados	29
9. Discusión y conclusiones	36
10. Referencias	40
Anexo	45

1. Resumen

El presente trabajo tiene como propósito general conocer las peculiaridades de la práctica de Mindfulness y su relación con la promoción de los aprendizajes significativos en estudiantes adolescentes. Para ello, se llevó adelante una metodología cualitativa, descriptiva, utilizando como instrumento para la recolección de datos entrevistas semiestructuradas a 8 docentes de una escuela secundaria ubicada en la localidad de Benavidez. La información recolectada fue analizada desde el enfoque de la Teoría Fundamentada. Los principales resultados mostraron que los estudiantes adolescentes presentan dificultades para sostener su atención debido a una multiplicidad de factores, tanto sociales como personales, afectando sus posibilidades de aprendizaje. Por otra parte, se demostró que, en general, los docentes no poseen un conocimiento profundo de la práctica del Mindfulness. Por último se observó entre los entrevistados cierto desconocimiento en cuanto a la intervención psicopedagógica en relación a esta práctica. No obstante, surgió como una demanda de los docentes el saber especializado que el psicopedagogo puede aportar al acompañamiento de sus trayectorias pedagógicas, y como profesional capacitado para llevar a cabo intervenciones relacionadas al Mindfulness.

A modo de conclusión se enunció que de acuerdo a la evidencia científica aportada hasta el momento, las intervenciones basadas en Mindfulness en el ámbito escolar proporcionan una excelente posibilidad de propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes, pero de acuerdo a los hallazgos en el campo de investigación en la institución seleccionada, se evidenció la necesidad de sistematizar institucionalmente la práctica para que la misma logre evidenciar sus beneficios de manera prolongada en el tiempo.

Palabras clave: Mindfulness – aprendizaje significativo – adolescentes - psicopedagogía

Abstract

The present work has as general purpose to know the peculiarities of the practice of Mindfulness and its relation with the promotion of significant learning in adolescent students. For this, a qualitative, descriptive methodology was carried out, using as an instrument for data collection semi-structured interviews with 8 teachers from a secondary school located in the town of Benavidez. The information collected was analyzed from the Grounded Theory approach. The main results showed that adolescent students present difficulties to sustain their attention due to a multiplicity of factors, both social and personal, affecting their learning possibilities. On the other hand, it was shown that, in general, teachers do not possess a deep knowledge of the practice of Mindfulness. Finally, among the interviewees, some ignorance regarding the psychopedagogical intervention in relation to this practice was observed. However, the specialized knowledge that the educational psychologist can contribute to the accompaniment of their pedagogical trajectories and as a trained professional to carry out interventions related to Mindfulness arose as a demand from teachers.

In conclusion, it was stated that according to the scientific evidence provided so far, interventions based on Mindfulness in the school environment provide an excellent opportunity to promote meaningful learning in students, but according to findings in the field of research In the selected institution, the need was evidenced to institutionally systematize the practice so that it can demonstrate its benefits in a prolonged manner over time.

Keywords: Mindfulness - meaningful learning - adolescents – psychopedagogy

2. Introducción

Mindfulness significa, literalmente, atención plena o conciencia plena, es una forma de meditación que se basa en centrar la mente en el presente, a través de una atención sostenida en el aquí y ahora, libre de juzgamientos (Kabat-Zinn J., 2013)

En el presente trabajo se empleará principalmente la palabra inglesa mindfulness, dada su amplia utilización en contextos académicos, clínicos y científicos. Sin embargo, meditación y/o atención plena serán nombradas como sinónimo de mindfulness; previa aclaración de que el mindfulness no es sólo meditación y que no toda meditación implica mindfulness,

Esta práctica consiste en la observación de la experiencia del momento presente, sin aferrarse a ella, con plena aceptación (Badino, C., 2015) permitiendo que tanto imágenes como pensamientos y otras construcciones mentales transiten por la mente sin oponerse ni aferrarse a ellos. Para la mayoría de las personas, resulta difícil sostener este estado, los practicantes de mindfulness llevan a cabo diariamente ejercicios de meditación “formal” a los que suman prácticas “informales” durante sus actividades de la vida cotidiana, es a través de este entrenamiento constante que logran habitar el presente y sostener su actitud en el tiempo.

Durante los ejercicios se logra apreciar cómo la atención se dispersa constantemente, pasando de la respiración a las distintas sensaciones corporales, a los pensamientos, diálogos internos, etc. Se apunta a un “darse cuenta”, una verdadera toma de conciencia por parte del practicante, de la dispersión de su atención, para retomarla sin juicio e invitarla a continuar el ejercicio, esta acción entrena la mente y con el tiempo se evidencian modificaciones en los circuitos cerebrales.

Desde sus inicios, en la década del 70 a la fecha, se llevaron adelante múltiples investigaciones sobre los resultados de la práctica de mindfulness, sin embargo, la mayoría de las mismas se han realizado con adultos. En los últimos años existen estudios que dan muestra de los beneficios de la práctica de Mindfulness con niños y adolescentes relacionados con la

salud física, psicológica, las habilidades sociales y el rendimiento académico resultando de gran importancia para el campo de la psicopedagogía, ya que cuando los estudiantes mejoran su capacidad atencional y logran mayores grados de relajación se favorece el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente trabajo se indagará en las peculiaridades de la práctica de Mindfulness y su relación con los beneficios en los aprendizajes significativos en estudiantes adolescentes.

3. Marco teórico

3.1. Adolescencia, aprendizajes y dificultades

La adolescencia se suele definir como la etapa que marca el período de transformación de niño en adulto. Comienza con los cambios biológicos, hormonales y físicos que tienen lugar en la pubertad y finaliza alrededor de los 20 años o cuando la persona ha alcanzado un rol estable e independiente dentro de la sociedad a la que pertenece, mientras el principio de la adolescencia está determinado por factores físicos y biológicos, su final está marcado por factores culturales y sociales, entendiendo esta etapa como una creación cultural y sus características el resultado de la influencia social (Quiroga, 1999).

Real o figurada, lo cierto, es que en la adolescencia tienen lugar una serie de cambios que son sumamente importantes en distintos niveles. Los descubrimientos sobre el desarrollo del cerebro, realizados durante las últimas décadas nos han proporcionado información clave para entender algunos de los cambios que suceden durante estos años. Hasta hace poco se consideraba al aumento de los niveles hormonales como único responsable de los cambios físicos propios de la pubertad y de la conducta que distingue al adolescente –impulsividad, inestabilidad emocional, asunción de riesgos, etc.– Actualmente se sabe con mayor precisión que las modificaciones en la estructura del cerebro permiten explicar mejor dichas conductas (Hayes, 2015).

Ahora bien, uno de los cambios más importantes que tiene lugar en el cerebro de los adolescentes, es la maduración paulatina de los lóbulos y la corteza prefrontal, una estructura fundamental para los procesos cognitivos de orden superior y sede de las habilidades ejecutivas de la inteligencia. Además, tiene lugar una importante “poda sináptica”, la desaparición de algunas conexiones neuronales y el reforzamiento de

otras, que permiten al cerebro procesar la información de una forma mucho más potente y eficaz (Reynoso, 2017).

Los cambios que se producen en la vida de los niños a lo largo de la adolescencia tienen también un fuerte componente social. A los 12 años, la mayoría de los niños estará comenzando la educación Secundaria, lo que en muchos casos significa la entrada a una nueva institución y la necesidad de adaptarse a una serie de cambios, como aprender y estudiar de otra manera, pondrán a prueba su capacidad de planificar y organizar su tiempo de una forma totalmente distinta. Llegado el momento, los jóvenes deberán tomar decisiones sobre la orientación que desean darle a su formación, algo para lo que es fundamental conocerse, ya que determinará de forma decisiva su futuro. (Morduchowicz 2012).

El desarrollo de las funciones ejecutivas de la inteligencia permite al adolescente tomar estas decisiones y llevarlas a cabo de forma consciente y responsable: marcarse metas, planificar y coordinar los pasos para realizarlas, prestar atención y gestionar los pensamientos y las emociones que vayan surgiendo a medida que avanzan, ser capaz de cambiar los planes cuando sea necesario, etc., son habilidades ejecutivas que pueden aprenderse durante toda la vida, sin embargo, favorecerlas de forma específica durante la adolescencia resultaría sumamente beneficioso, sobre todo teniendo en cuenta el actual impacto de la tecnología en las prácticas juveniles. Las nuevas generaciones son las más expuestas a este fenómeno que puede resultar perjudicial, si genera conductas adictivas o un uso no consciente (Reynoso, 2017).

Las habilidades ejecutivas también ayudan al niño a entender el sentido del tiempo y del espacio al conectar sus experiencias pasadas con lo que pueda ocurrir en el futuro. Esta continuidad en la conciencia del niño contribuye a construir su identidad: ‘¿Quién soy?’, ‘¿Qué sé?, ¿En qué soy único?’. Tener semejante nivel de auto-conocimiento es lo que permite al niño orquestar su comportamiento de manera consciente, y esto se puede aprender (Cox, 2008).

Además de los cambios normativos de desarrollo (físico, conductual, emocional y cognitivo), los adolescentes también enfrentan una multitud de estresores contextuales tales como presiones académicas en la escuela, relaciones cambiantes con sus compañeros y, con

frecuencia, de la vida familiar. Según Merikangas et al (2010), hasta una cuarta parte de los adolescentes padecen depresión o trastornos de ansiedad, y una proporción incluso mayor lucha con síntomas subclínicos. También y Greenberg (2008) sostiene que la ansiedad y la depresión durante esta etapa pueden llevar a un deterioro en el funcionamiento académico, social y familiar, y tener resultados adversos a largo plazo.

En este contexto se entiende que muchos adolescentes tengan problemas de aprendizaje por razones diversas: algunos de ellos pueden padecer trastornos del aprendizaje (como los específicos de la lectura, la expresión escrita o el cálculo), pero también un número aún mayor parecería enfrentarse a dificultades de tipo académico, como la falta de motivación para aprender, problemas emocionales por los que no logran concentrarse y/o son fuente de conductas impulsivas o violentas (Nicolson y Ayers, 2001).

Por rendimiento académico, Carroll (1993) entiende a la productividad de una persona y el producto final de su esfuerzo. Y estos logros, en cierta medida, están determinados por sus actividades, rasgos y la adecuada percepción de los objetivos a alcanzar. Selmes (1988) menciona que, frecuentemente, se han tenido en cuenta como factores preponderantes y de trascendencia para el rendimiento académico a las variables cognitivas como la inteligencia, las aptitudes y conocimientos previos; a las variables afectivas como la motivación y personalidad; y también a los estilos de aprendizaje y cognitivos

También se debe tener en cuenta que, en otras ocasiones, el mismo sistema educativo puede producir una serie de síntomas, problemas de aprendizaje reactivos que determinan el fracaso escolar. Lo determinante en su producción tiene que ver con factores externos al adolescente, pueden deberse a una mala inserción en el medio educativo y al tipo de vínculo enseñante aprendiz. No implica una modalidad de aprendizaje alterada, atribución simbólica patológica al conocer, ni inteligencia atrapada.

En algunos casos, la institución educativa expulsa al aprendiz y promueve al repitente en sus dos vertientes: el del éxito y el del fracaso. El repitente exitoso se acomoda al sistema, imita, no recursa el año, pero repite textos de otros, repite consignas, se somete, no realiza una elaboración propia, pero triunfa por repetir lo que otros quieren. El repitente que fracasa recursa el año, no logra apropiarse de los contenidos escolares propuestos es un problema

reactivo a un sistema que no lo acepta, que no reconoce su saber y lo obliga a acumular conocimientos (Fernández, 1997)

Frente a esta situación, la práctica del Mindfulness se presenta como un camino de intervención posible para ayudar a los adolescentes a maniobrar la turbulencia a menudo asociada con esta etapa de desarrollo, y promover sus aprendizajes significativos.

3.2. La práctica del Mindfulness en el ámbito escolar

En 1979, el biólogo molecular Jon Kabat-Zinn se propuso investigar los posibles beneficios del yoga y la meditación para conocer la mente y aliviar el estrés en un contexto clínico. Desarrolló un curso de ocho semanas de duración, de medicina mente-cuerpo, basado en prácticas contemplativas desprovisto de creencias religiosas y culturales. Lo denominó Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) o Reducción del Estrés basada en la Atención Plena. El programa demostró eficacia para aliviar variados síntomas: fobias, ansiedad, trastornos de la alimentación, conductas adictivas, depresión, dolor crónico entre otras dolencias. Mindfulness surgió y se mantiene como una terapia no farmacológica complementaria perteneciente al grupo de terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (Hayes ,2015).

Desde las neurociencias se han comenzado a validar los cambios funcionales y estructurales que la práctica de la atención plena genera a nivel cerebral, las más actuales tecnologías de escaneo cerebral y neurofeedback revelan que el mindfulness puede modificar la comunicación e interacción entre distintas áreas del cerebro, optimizar sus funciones y favorecer la neurogénesis, es decir, la creación de nuevas neuronas, promoviendo la neuroplasticidad. Los expertos sostienen que ocho semanas de entrenamiento contribuyen a incrementar la actividad de la corteza prefrontal izquierda, asociada al bienestar y la resiliencia (Davidson y Begley, 2012) y para incrementar la concentración de materia gris en áreas cerebrales que participan en los procesos de aprendizaje, memoria, atención y regulación emocional (Reynoso, 2017).

Con el surgimiento de las terapias de tercera generación, emerge la oportunidad de incorporar algunas de estas técnicas al ámbito educativo, como es el caso del mindfulness. Son varios los estudios (Justo et al 2010 – 2011, Langer et al 2017, Fárez y Lucero, 2018) que han analizado el impacto de programas de entrenamiento en mindfulness en medidas de

crecimiento y autorrealización personal en población infantil y adolescente. Los resultados a los que se viene arribando, en ese sentido, coinciden en la eficacia de las técnicas de meditación en la intervención y mejora de los niveles de autoconcepto, autoestima, las habilidades sociales y en diversas variables personales (impulsividad, evitación experiencial, ansiedad social y estados de ánimo actuales). La conclusión más importante que podemos extraer de lo que numerosos autores (Amutio – Kareaga et al. 2015, León B. 2008, López-González et al 2018 -etc) van aportando como material bibliográfico es que el entrenamiento en mindfulness mejora el desempeño emocional, personal, cognitivo y académico.

Es por ello que, no pudiendo negar la evidencia acerca de la eficacia de las técnicas basadas en el entrenamiento de la conciencia plena, ya contrastada en el ámbito de la psicología, donde se complementan otro tipo de intervenciones, sería interesante introducir estas prácticas, también, en el contexto educativo, que pone su atención en los aspectos psicológicos del estudiante, con técnicas que fomentan la autorrealización personal, la conciencia de los sentimientos propios y ajenos, la aceptación incondicional, etc.

Por otro lado, existe evidencia que el mindfulness produce mejoras en la memoria de trabajo, la creatividad, la capacidad de concentración y la velocidad de reacción, relacionadas con los cambios neurobiológicos que se han constatado: efectos sobre la sustancia gris cerebral; efectos sobre la actividad eléctrica cerebral; sobre el procesamiento y, por tanto, sobre la estabilidad emocional; y sobre los sistemas inmune y endocrino. Esto supone otro argumento más a favor de su inclusión en la vida de las personas de manera formal desde la infancia (Segal et al, 2002)

La práctica de Mindfulness es cada vez más requerida en múltiples ámbitos, como por ejemplo el educativo, porque proporciona herramientas para contrarrestar el estrés, la falta de concentración y la angustia, propios de la vorágine cotidiana y causantes de múltiples enfermedades físicas y psicológicas. El objetivo de Mindfulness en el contexto educativo es que los participantes adquieran un estado de conciencia y calma que les ayude a autorregular su comportamiento y a conocerse mejor, además de crear un ambiente propicio para el aprendizaje (Badino, C. 2015).

En la actualidad, y a nivel local, se está llevando a cabo en San Isidro, zona norte del gran Buenos Aires, el Programa Nacional de Meditación en Colegios (PROMEKO) cuando surgió la idea de adoptar Mindfulness en las escuelas de San Isidro, el Dr. López Rosetti

(2015) director del programa y Jefe del Servicio de Medicina del Estrés del Hospital Central de San Isidro, confiesa que existían muchas dudas respecto a la aceptación de esta práctica de origen oriental dadas las grandes diferencias culturales, pero la excelente respuesta de los alumnos sorprendió gratamente a todos los participantes del programa.

De acuerdo a la devolución realizada por los docentes que trabajan en el proyecto, la práctica de la conciencia plena favorece la serenidad en los alumnos, disminuyendo notablemente las conductas violentas. Mejora el vínculo alumno-docente y genera un ambiente que facilita el trabajo de enseñanza, subrayan que el nivel de concentración, la atención y la memoria de los chicos han aumentado rápida y contundentemente con la incorporación del Mindfulness, creciendo así el buen rendimiento escolar y disminuyendo, considerablemente, el ausentismo a clases. (López Rosetti 2016)

Por el momento, se implementó en el último año de primaria, en escuelas públicas de distintos niveles socioeconómicos, pero desde el Servicio de Medicina del Estrés apuntan a ampliar la propuesta con el desarrollo un Plan Piloto para realizar la intervención con alumnos de secundario y entrenar a distancia a los docentes de las escuelas que quieran sumarse, vía YouTube y Skype.

En definitiva, el mindfulness nos brinda una oportunidad para generar cambios permanentes en la personalidad, potenciando y optimizando sus capacidades e instaurando valores de gran importancia para la vida y convivencia de las personas, mejorando el bienestar mental y físico y ayudando a gestionar mejor el estrés de la vida cotidiana.

3.3. Atención y aprendizajes significativos

Las medidas de atención han sido consideradas, a lo largo del tiempo, como un indicador que permite pronosticar el éxito académico: los estudiantes con mejores calificaciones dan muestra de una adecuada atención; en cambio aquellos más inquietos, con dificultades para concentrarse y con resultados académicos descendidos suelen cometer errores en las pruebas de atención (Boujón y Quaireau, 1999)

Respecto a la atención, Roselló (1998) considera, entre una vasta gama, algunos pares dicotómicos: atención interna/externa, Voluntaria/involuntaria, abierta/encubierta,

dividida/selectiva, visual/auditiva, etc. Este trabajo se centrará en la atención voluntaria, que es aquella que se puede orientar y dirigir a voluntad, ya sea al exterior (sensaciones) como hacia el interior (pensamientos, emociones, etc.)

La atención es el proceso por el cual se distinguen los estímulos importantes y se desestiman los estímulos irrelevantes. Sin esta capacidad, la mente quedaría desbordada ante la multiplicidad de estímulos. Ahora bien, los estímulos irrelevantes pueden interferir con los estímulos relevantes. Y en este sentido, para los adolescentes, puede resultar complicado concentrarse en una clase o en una lectura, cuando los compañeros están susurrando acerca de algo interesante. Sin embargo, con práctica, los estímulos irrelevantes pueden ser ignorados (Rosselló, 1998; Ruiz-Vargas, 1982).

La atención ha sido concebida en muchas ocasiones como una propiedad o atributo de la percepción, gracias a la cual seleccionamos más eficazmente la información que nos es relevante. García (1997) indica que, la atención considerada como propiedad de la percepción, produce dos efectos principales: Que se perciban los objetos con mayor claridad y que la experiencia perceptiva no se presente de forma desorganizada, sino que, al excluir y seleccionar datos, estos se organicen en términos de figura y fondo.

La atención también es concebida como un proceso básico con el que se inicia el procesamiento de la información y pone en marcha a otros procesos cognitivos, regula y ejerce un control sobre la percepción y la memoria.

Por su parte, Reátegui (1999) describe a la atención como un proceso discriminativo y complejo que acompaña todo el procesamiento cognitivo, y es el encargado de filtrar información e ir asignando los recursos para que la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas sea posible. Los procesos psicológicos del hombre tienen un funcionamiento conjunto y interrelación de procesos y mecanismos, con funciones concretas, por lo tanto, la atención no es una actividad aislada, sino que se relaciona directamente con los procesos psicológicos a través de los cuales se pone en evidencia.

Para Rosselló (1998) y Tudela (1992) la relación entre la atención y los procesos psicológicos radica en que la atención actúa como mecanismo vertical, que controla y facilita la activación y el funcionamiento de dichos procesos. Estableciendo relaciones entre la motivación y la emoción como factores determinantes de la atención, de este modo un estado de alta motivación e interés estrecha el foco atencional, y disminuye la capacidad de atención

dividida, así como el tono afectivo de los estímulos que se reciben y los sentimientos hacia ellos contribuyen a determinar cuál va a ser el foco de atención prioritario (García, 1997).

Al respecto, Fernandez (2011) plantea el surgimiento de nuevas modalidades atencionales en el contexto actual, dada la multiplicidad de recursos ligados a las nuevas tecnologías a partir de los cuales existe un mayor acceso a la información extraescolar. Existe en los jóvenes una mayor movilidad y rapidez para atender estímulos simultáneamente que podría ampliar la experiencia del pensar, sin embargo, si estas nuevas modalidades son desestimadas por el contexto y no se permite la elaboración de dicha experiencia en un marco que le otorgue sentido se produce una fragmentación atencional, pudiendo inhibir la potencia de este recurso.

Por otro lado, García (1997) consideró que la capacidad de un individuo de reorientar su atención con cierta rapidez (oscilación de la atención) y de atender a más de un estímulo a la vez (distribución de la atención) podrían considerarse como componentes importantes de la inteligencia. De esta forma atención e inteligencia se definen en términos de habilidad para manejar gran cantidad de información.

Así, íntimamente ligado al concepto de atención, se encuentra el concepto de aprendizaje significativo. El concepto de aprendizaje significativo fue postulado por Ausubel (1983), quien afirmó que el proceso de adquisición de conocimiento implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que un niño ya posee en su estructura cognitiva. El alumno no es un mero receptor de información sino un sujeto que transforma y estructura los contenidos que recibe de una interacción social determinada, integrándolos a sus propios saberes y características personales.

Ahora bien, para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de su motivación por aprender, así como de los contenidos de aprendizaje. Así entonces, en el desarrollo de un aprendizaje significativo, resulta relevante que el alumno posea ideas previas como antecedentes necesarios para integrar el nuevo saber. En este sentido, Moreira (2000) señala dos aspectos: el rol docente como mediador de estrategias para facilitar el aprendizaje, y, por tanto, la importancia de un conocimiento profundo de los procesos cognitivos del niño. Este autor sostiene que la construcción de significados que lleva adelante un aprendizaje significativo, involucra al

alumno en su totalidad, por lo que es favorable que docentes, familias y psicopedagogos, se encuentren en un trabajo colaborativo, facilitador de un proceso de enseñanza-aprendizaje que aborde a cada niño en su totalidad cognitiva, física y psicoafectiva.

Y, en este proceso de aprendizaje del niño, lo que abre la puerta al aprender es la emoción. Ésta despierta en los niños, la curiosidad, el interés y, por tanto, el foco de la atención. La atención surge a partir de aquello que puede resultar significativo al sujeto. Se atiende a aquello que interesa porque proporciona una recompensa positiva o porque nos evita una recompensa negativa. Aquello que no resulta significativo, no suscita la atención. (Mora, 2013)

La significación del aprendizaje varía en función de la persona y sus características evolutivas, esto hace del proceso del aprendizaje algo personal e intrínseco a la emoción y características del sujeto. Pero en líneas generales, se atiende y se aprende más y mejor de aquellas situaciones que resultan interesantes, que llevan a recordar experiencias personales, donde el sujeto se identifica, y le suscita una emoción, sea positiva o negativa, es decir, aquellos aprendizajes obtenidos o vividos desde su propia experiencia, que tornan al sujeto en participe activo de sus aprendizajes (Fores, 2009)

Un aprendizaje significativo tiene lugar cuando los contenidos a enseñar pueden relacionarse de modo no arbitrario y sustancial, no de forma literal, con lo que el alumno ya sabe. Hablar de relación sustancial y no arbitraria implica que las ideas se relacionan con algún aspecto existente y particularmente relevante de la estructura cognoscitiva del aprendiente, ya sea una imagen, un símbolo que le resulta significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

De acuerdo a las teorizaciones de Vygotsky (1987), una enseñanza es adecuada cuando se pone por delante del desarrollo cognitivo y lo orienta. En la misma línea, el aprendizaje es adecuado cuando está avanzado en relación con el desarrollo. La interacción social que conduce al aprendizaje debe producirse dentro de lo que denominó zona de desarrollo proximal, esto es, la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real del individuo, de acuerdo a su capacidad para resolver problemas solo, y su nivel de desarrollo potencial, según su capacidad para resolver problemas bajo orientación o en colaboración de un otro experimentado. La enseñanza, por lo tanto, debe producirse en la zona de desarrollo proximal. Dentro de esta interacción, el docente es quien ya se ha apropiado de significados

compartidos socialmente y quien, con su intervención busca que el alumno también tenga acceso a los mismos. (Wertsch 1988).

3.4. Aportes de la psicopedagogía

Si bien la psicopedagogía tiene diferentes formas y niveles de intervención, en este trabajo se hace referencia a la peculiaridad de los aportes que puede hacer al campo educativo en pos de fomentar los aprendizajes significativos de los adolescentes. El psicopedagogo es el profesional que se desempeña en diferentes ámbitos, pero todos ellos tienen como común denominador a los procesos de aprendizaje, que como ya es sabido, no se encuentran relacionados exclusivamente a una etapa vital, ni a un ámbito en particular.

Así entendido, el aprendizaje cobra un sentido amplio, tal como lo describe Elichiry (2007) un proceso multidimensional, íntimamente relacionado a la experiencia y la cultura; y que necesariamente está enlazado a la afectividad, la cognición y la acción. Esta concepción extensa de aprendizaje permite pensar en prácticas psicopedagógicas diversas, que no se limitan al aprendizaje escolar ni a sus disfunciones.

Valle (2012) realiza una acertada caracterización de la diversificación de la práctica psicopedagógica, entendiendo al aprendizaje como proceso de apropiación cultural. Reflexionando acerca de los contextos actuales en los que los aprendizajes tienen lugar, sostiene que se debe resituar la intervención en el marco social y económico que es, en definitiva, el que constituye sujetos. Identifica como rasgo de época la vivencia de incertidumbre que se refleja en modalidades vinculares, fluctuación valores y saberes.

En este sentido, Baeza (2007) realiza un recorrido sobre los cambios socioeconómicos que se han producido a partir de la década de los ochenta: cambios en las configuraciones familiares, en las condiciones laborales, ausencia de políticas públicas que tiendan a contener a amplias franjas de la población, afectando a niños, adultos y ancianos ocasionando importantes fracturas en las cadenas generacionales y por tanto debilitando la continuidad del legado simbólico que sirve de referente a las nuevas generaciones.

Estos procesos sociales que fragmentan, producen una importante vulnerabilidad subjetiva, y el aprendizaje se ve particularmente afectado. El psicopedagogo, como especialista del campo del aprendizaje, no puede permanecer ajeno a la problemática del fracaso escolar y la población en condiciones de vulnerabilidad económico-social ya que las situaciones sostenidas de fracaso impactan en la construcción del psiquismo, del pensamiento y la disponibilidad para el aprendizaje.

Resulta interesante, y necesario, que el psicopedagogo corra el foco de atención de lo que dificulta el aprendizaje hacia aquello que los sujetos pueden aprender en situaciones y contextos diferentes a los que promueve la escuela, esto permite alejarse de la idea de déficit y hacer una aproximación a la idea de diversidad en el aprender y en el desarrollo. Esto no implica desentender a la escuela como ámbito de intervención, si no de acercar una nueva mirada, aportar algo de aquello que ocurre con los aprendizajes en los ámbitos no formales para enriquecer los formales. La escuela y sus diseños curriculares dan muestra de cierta apertura, no excluye la posibilidad de incorporar espacios de trabajo con diferentes tiempos y propuestas. Los talleres de artes, murga, teatro, elaboración de periódicos y programas radiales empiezan a tener presencia en las escuelas. (Baquero et al, 2007)

En términos de Müller (1993) la psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo aprende, cómo se va modificando lo aprendido y los distintos factores con los que tiene relación, cómo reconocerlos, tratarlos y qué hacer para prevenir y promover aprendizajes con sentido. Así, la psicopedagogía preventiva contribuye a evitar los fracasos educacionales y a optimizar los resultados del aprendizaje sistemático, mediante la participación y elaboración de proyectos comunitarios, tareas de asesoramiento a docentes y padres, promoviendo planes de recreación y uso del tiempo libre.

En relación a esto último, Goldstone (1977) entiende a la prevención como un conjunto de acciones tendientes a la identificación de riesgos para los que es plausible tomar medidas con el fin de evitar el despliegue de un problema. En cuanto a salud, infancia y niñez, en los últimos años se han comenzado a implementar estrategias de prevención, promotoras de factores protectores en las escuelas, familias y comunidades. Esto evidencia un cambio de paradigma respecto a la concepción de las influencias ambientales en el desarrollo de los niños, pasando el foco de atención de los factores negativos de riesgo hacia la promoción de estrategias positivas de acción.

Por su parte, García Sánchez (2001) define a los factores de riesgo como elementos que entran en directa relación como causa de un problema. Se trata de sucesos y/o situaciones que limitan el desarrollo de potencialidades de los niños y jóvenes y que son el resultado de pautas educativas familiares, escolares y del medio sociocultural. Por el contrario, los factores protectores son aquellos que pueden disminuir la probabilidad comportamientos de riesgo. Estos factores pueden influir sobre el nivel de riesgo en las experiencias individuales o moderar las relaciones entre el riesgo y su efecto en el comportamiento.

Sobre los factores protectores, Garmecy y Rutter (1983) los definen como las cualidades, condiciones, situaciones y episodios que acontecen para alterar y/o revertir las repercusiones de efectos negativos y permitir a las personas evitar estresores de vida. Y Camacho y Rojano (1990) los conceptualizan en tanto comportamientos o actividades, que enriquecen las dimensiones individual, social y universal de los seres humanos.

En la Comunicación 1/11 de Psicología comunitaria y pedagogía social (2011) se propone resignificar las prácticas de los equipos de orientación escolar, elucidando aquellos dispositivos que siguen operando hegemónicamente en las instituciones escuela y familia; y plantea la construcción de su identidad como Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, situándola en un lugar de resistencia a la sociedad individualista. Orienta a intervenciones que promuevan la participación de aquellos que se ven involucrados en las mismas y la búsqueda de actuaciones consensuadas. Los niños, jóvenes y adultos, participantes necesarios, deben ser parte activa de toda construcción colectiva que los implique, señalando que sólo así, la vida democrática y el empoderamiento del ciudadano será posible. Destaca que el punto de partida para planificar las acciones específicas y las conjuntas, es la construcción del Diagnóstico Participativo Institucional que implica la participación de todos los agentes educativos. En la medida en que se puedan visualizar los nudos problemáticos, expresados en dicho diagnóstico se podrán, luego, realizar los proyectos específicos de cada rol, en corresponsabilidad, formando equipos de trabajo y en articulación con la realidad institucional y con los otros actores educativos. El potencial creativo para dar respuestas a lo inédito, junto con la formación específica, favorecerán la construcción de nuevas propuestas.

Por lo tanto, es en este marco de intervención colectiva que la psicopedagogía puede hacer su aporte a la elaboración de espacios que se configuren como espacio promotor de

factores protectores. Desde su especificidad y de acuerdo a la evidencia científica, los psicopedagogos pueden dar cuenta de los beneficios del Mindfulness en el ámbito educativo, centrándose en el paradigma de la psicopedagogía preventiva y elaborando programas de intervención con otros docentes que tiendan al despliegue de aprendizajes significativos.

4. Antecedentes

En los últimos años se vienen desarrollando numerosos estudios sobre la incidencia del mindfulness en el ámbito educativo, que buscan analizar la atención plena y su relación con diversas variables. Dentro de la evidencia empírica aportada por investigaciones anteriores sobre el tema, se puede nombrar a:

En primer lugar, León B. (2008) se propuso diseñar un instrumento que evalúe y delimite la influencia de una intervención en atención plena para mejorar el rendimiento académico dentro del ámbito educativo. En un estudio de tipo experimental, cuantitativo evaluó a una muestra de 344 estudiantes (187 mujeres y 157 varones) de entre 12 y 15 años de edad que cursaban 1º y 2º ESO en cuatro centros educativos de la provincia de Badajoz, elegidos al azar. Se diseñó un instrumento de doce ítems denominado “Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar”, la escala se presentó en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 al 5 representando un continuo que va de “nunca a “siempre” que fue administrada a los estudiantes que previamente habían realizado ejercicios de atención plena por un período de cuatro semanas. Se extrajeron tres factores a analizar, a saber: Atención Cinestésica que se refiere a la capacidad de darse cuenta del movimiento y acciones motoras, Atención hacia el exterior referida a la capacidad de dirigir la atención al exterior y Atención hacia el interior, hacia lo intelectual ideas, emociones y sentimientos. Confirmó la relación entre mindfulness y el rendimiento académico, medido globalmente y a través de las diferentes asignaturas escolares, correlacionando de manera positiva y significativa, excepto para matemática, el factor atención interior, esta misma variable fue la única relacionada de forma más significativa con medidas globales de rendimiento y con las notas de las cinco materias básicas. Concluye que la Escala de Atención Plena para el Ámbito Escolar posee características psicométricas aceptables.

Por otra parte, Justo et al (2010) realizó un estudio con el objetivo de comprobar si un programa psicoeducativo de mindfulness produciría una mejora en los niveles de auto concepto y rendimiento en un grupo de estudiantes de origen sudamericano residentes en España. Del mismo participaron 49 alumnos, inmigrantes sudamericanos que cursaban 1º curso del bachillerato en España. El 51% de los participantes eran chicas y el 49% restante varones, sus edades oscilaron entre los 16 y 18 años, divididos en un grupo control formado

por 25 sujetos (55% chicas – 45% chicos) y un grupo experimental compuesto por 24 jóvenes (47% chicas – 53% chicos) su asignación a cada grupo fue aleatoria. Se utilizó un diseño longitudinal de tipo experimental de contrastación de grupos con medición pre y post intervención en los grupos control y experimental. Para evaluar el autoconcepto empleó el cuestionario de autoconcepto Forma A, a través del que es posible obtener una estimación de diversas dimensiones del auto concepto: académico, social, emocional, familiar y global. Para el rendimiento académico, se tomó como referencia el promedio de las notas de la totalidad de las asignaturas comunes del primer curso del bachillerato. El primer paso fue la evaluación pretest de autoconcepto y se solicitaron las calificaciones de los participantes. Luego se procedió a la enseñanza de una técnica de mindfulness al grupo experimental, (el grupo control en lista de espera hasta el tercer trimestre) Los encuentros se llevaron a cabo durante 10 semanas con un encuentro de 1:30hs semanalmente. Finalizado este período se volvieron a evaluar los niveles de autoconcepto y rendimiento académico de ambos grupos. De acuerdo a los datos estadísticos obtenidos no se apreciaron diferencias significativas en las medias pretest, pero del análisis de los datos posttest se obtuvieron diferencias a favor del grupo experimental en cuanto a las dos variables estudiadas. De esta manera, confirma su hipótesis de que las técnicas de mindfulness son de utilidad para incrementar el autoconcepto mejorar el rendimiento académico en estudiantes inmigrantes del primer curso de bachillerato.

En otro trabajo de investigación, Justo et al (2011) tuvo como objetivo principal analizar efectos que un programa de entrenamiento en mindfulness produjo sobre el sentimiento de crecimiento y autorrealización personal y social en adolescentes estudiantes de Bachillerato. Para ello, realizaron un diseño controlado y aleatorio con un grupo experimental y un grupo control, en lista de espera, utilizando como instrumento de medida el Cuestionario de Autoconcepto y Autorrealización (AURE). Fue un trabajo de tipo cuasi experimental, que evaluó a una muestra de 84 estudiantes de primero y segundo curso de Bachillerato. La muestra se obtuvo ofreciendo un taller sobre técnicas de meditación y relajación como actividad extraescolar entre los estudiantes de distintos centros educativos secundarios de Almería. De los 84 estudiantes, 42 formaron el grupo experimental y 42 el grupo control, sus edades oscilaron entre los 16 y 19 años. El Cuestionario de autoconcepto y autorealización consta de 55 ítems que presentan dos afirmaciones enfrentadas que implican una autovaloración (valoración positiva / valoración negativa), el alumno debía marcar del 1 al 5, que, por su cercanía a una u otra afirmación, indique el grado de acuerdo con la misma. En primer lugar se asignó igual cantidad de miembros al grupo control y experimental de

forma aleatoria y controlando la variable sexo para que haya igual cantidad de chicos y chicas en cada grupo, luego se procedió a obtener una medida pretest administrando a ambos grupos el cuestionario, iniciándose a continuación el taller de conciencia plena con los 42 alumnos del grupo experimental a lo largo de diez sesiones semanales de una hora y media. Para analizar si se habían producido mejoras se volvió a implementar el cuestionario a ambos grupos para obtener una medida posttest. Finalizada la investigación se impartió el taller al grupo control. A partir de los resultados obtenidos observaron que en las medidas pretest no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, sin embargo, las puntuaciones posttest aportan datos estadísticamente significativos en relación a los factores generales, concluyendo que un programa de meditación, centrado en mindfulness puede ser un instrumento válido para promover el crecimiento y autorrealización personal.

Más adelante, Amutio – Kareaga et al (2015) analizaron los efectos que produce un programa psicoeducativo de entrenamiento en mindfulness sobre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los estados de relajación, en adolescentes estudiantes de bachillerato. Participaron 43 estudiantes que cursaban primer y segundo curso de bachillerato. El 51% de los participantes eran chicas y el 49% chicos, cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 19 años de edad, controlándose la variable sexo para que hubiera un número similar de chicos y chicas en ambos grupos (grupo experimental y grupo control en lista de espera). El grupo control estuvo formado por 22 alumnos (55% chicas y 45% chicos) los otros 21 participantes conformaron el grupo experimental (47% chicas y 53% chicos) la asignación a un grupo u otro fue aleatoria. Y los participantes fueron invitados a una actividad extraescolar denominada “Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en el contexto escolar”. Se utilizó un diseño experimental de comparación de grupos con medición pretest/posttest. Como instrumento de medición se aplicó un inventario Smith Relaxation States Inventory 3 (Smith, 2005) que consta de 38 ítems, tipo Likert en escala del 1 al 6, la misma mide los estados de relajación experimentados en el momento presente y otra versión para evaluar la propensión de las personas a sostener estos estados. También se utilizó el cuestionario de Cartagena (Cartagena, 2008) para evaluar la variable autoeficacia en el rendimiento escolar mediante 20 ítems tipo Likert de 0 a 10 puntos. Se procedió a la evaluación pretest de los distintos componentes de estados de relajación y de los niveles de autoeficacia en el rendimiento escolar a través del cuestionario. Una vez obtenida la medida, se llevó adelante el programa con el grupo experimental durante 8 semanas con un encuentro semanal de una duración de 1:30 – 2 horas. Al finalizar el mismo se procedió a la evaluación posttest con ambos grupos. El

análisis de los resultados pretest no aportaron diferencias entre el grupo experimental y grupo control en relación a las variables estudiadas. Sin embargo, los sujetos del grupo experimental obtuvieron una mejora significativa respecto a la autoeficacia en el rendimiento escolar y los estados de relajación en comparación con los sujetos del grupo control al analizar las medias posttest.

En su trabajo, Cuevas Toro et al (2017) se propuso el objetivo de investigar los efectos de un programa breve Mindfulness en el aula, en relación con el nivel de mindfulness entendido como una habilidad, evitación experiencial, ansiedad y satisfacción vital. La muestra se conformó con 115 estudiantes universitarios de primer año, que participaron voluntariamente en un programa de entrenamiento de conciencia plena. El diseño de la investigación fue experimental, con metodología cuantitativa. Los participantes fueron divididos aleatoriamente en grupo control y grupo de intervención, con medición pre y post intervención a través de una escala Likert de atención plena en el ámbito educativo. El programa se desarrolló durante ocho sesiones de 80 minutos su finalización coincidió con el inicio del período de exámenes. Luego de la intervención se evidenció una mejora significativa en los sujetos del grupo experimental en las variables satisfacción vital y ansiedad disminuyendo los niveles de esta última, respecto al grupo control. No encontraron diferencias significativas en el resto de las variables analizadas. En conclusión, consideran que un programa breve de mindfulness mejora la satisfacción vital y disminuye la ansiedad, aún en momentos de alta exigencia como los períodos de exámenes.

Más adelante, para determinar el efecto de mindfulness en el contexto escolar en la disminución de estados emocionales negativos en población adolescente y si tiene el mismo efecto en hombres que en mujeres, una investigación realizada por Langer et al (2017) trabajaron con un total de 88 alumnos (42 hombres y 46 mujeres) de cuatro cursos de 8° año básico de dos colegios de la ciudad de Santiago, Chile las edades de los participantes fueron de 12 a 14 años. Del total de los participantes, 41 asistieron al grupo de mindfulness y 47 conformaron el grupo control en lista de espera. Se utilizó un diseño experimental, controlado, aleatorio con medición pretest/posttest y seguimiento a los tres y seis meses, el taller se llevó a cabo en ocho sesiones de 45 minutos, una vez por semana por dos meses. Para la evaluación se empleó una metodología cuantitativa. El instrumento utilizado fue la Escala de Depresión y Estrés, de auto reporte dimensional, diseñada para medir estados negativos de depresión, ansiedad y estrés. Los participantes responden cada ítem según la presencia e

intensidad de cada síntoma durante los días anteriores. Al igual que en los trabajos anteriores, con el grupo experimental se puso en práctica un taller de mindfulness de 8 sesiones de 45 minutos cada una durante horario de clases. Para analizar las posibles diferencias entre ambos grupos se realizó una comparación pre y pos test y el seguimiento a los 3 y 6 meses de las puntuaciones de la escala. Los resultados de las diferencias en las medias pretest no reflejaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables estudiadas, respecto al postest tampoco se apreciaron diferencias significativas, pero se observa un efecto moderado en depresión y ansiedad, pudiendo sugerir que la intervención sobre esa variable ha tenido resultados favorables en su disminución en el grupo experimental, mientras que aumentó ligeramente en el grupo control. De igual modo se mantiene esta tendencia en los seguimientos a 3 y 6 meses. Por otra parte no se observaron diferencias en relación al género. Los investigadores consideran que los resultados son relevantes, destacando la viabilidad y efectividad del Mindfulness en el ámbito educativo.

Más recientemente, López-González et al (2018) llevaron adelante una investigación experimental, con el objetivo de, por una parte, averiguar si existen diferencias por género y nivel académico en la competencia en relajación y mindfulness en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, por otra, se pretende analizar la relación existente entre relajación-mindfulness (REMIND), clima de aula y rendimiento académico, partiendo de la hipótesis de que el clima de aula ejerce de mediador. El estudio se realizó durante una intervención del Programa TREVA de REMIND sobre alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con una media de edad de 14.29. La muestra estuvo constituida por 420 alumnos de cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y dos cursos de escuela Bachillerato (201 estudiantes varones y 219 estudiantes mujeres) de un centro educativo en las afueras de Barcelona. Se utilizaron como instrumentos de medida el Inventario de estados de destrezas y relajación-atención plena para adolescentes y escalas Likert de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para Adolescentes, también la media de todas las calificaciones globales de los participantes aplicados antes y después del programa de intervención. El estudio se llevó a cabo al final de una intervención del Programa de relajación y atención plena TREVA de 12 semanas. Los resultados no muestran diferencias en REMIND por género, pero sí, parcialmente, por nivel educativo. Se comprobó que el clima de aula ejerce como variable mediadora entre REMIND y rendimiento académico. Por lo que recomiendan la

implementación de programas de relajación-mindfulness en los centros educativos de Secundaria y Bachillerato.

Por último, dentro de los trabajos más actuales, se encuentra el trabajo de Fárez y Lucero, (2018) quienes se propusieron investigar los efectos que producen en la atención y concentración, la aplicación del programa Mindfulness en actividades recreativas con estudiantes de una unidad educativa de la Ciudad de Cuenca, Ecuador. Llevaron adelante un trabajo de tipo cuasi experimental, tomando como unidad de análisis los programas de Mindfulness y tests de atención y concentración. La muestra se compuso de 37 estudiantes de edades entre 12 a 14 años, se aplicó a todos los estudiantes el Test MAAS (Mindful Attention Awareness Scale), que consiste en una escala tipo Likert, de quince ítems que mide la predisposición a prestar atención y ser conscientes del momento presente. Más adelante, llevaron adelante una intervención de 16 sesiones de una hora y media de duración en cada una de ellas se realizaron dos o tres ejercicios de mindfulness y una actividad recreativa de atención y concentración durante tres meses. Luego de esto se procedió a re testear a los participantes. De los resultados obtenidos destacan un leve aumento en la atención y concentración con significatividad en la diferencia entre varones y mujeres, a favor de los varones que obtuvieron mejores niveles de atención y concentración en la medición post intervención. Concluyen que Mindfulness es una herramienta favorecedora de la atención y la concentración.

5. Planteo del problema

En la actualidad, no solo en Argentina, sino en varios países de la región, la educación está atravesando importantes retos. Es significativo el número de estudiantes con conductas que se consideran disfuncionales, como la hiperactividad, déficit de atención o dificultad para concentrarse, poca habilidad pro social y cooperativa (Pardo et al, 2004) impactando negativamente en su rendimiento académico.

Actualmente mindfulness representa un tema de interés en el ámbito científico. Existen numerosas investigaciones y abundante bibliografía sobre la eficacia y utilidad del mindfulness para el abordaje de múltiples enfermedades médicas (psoriasis, fibromialgia, hipertensión, asma, cáncer, etc.), de trastornos psicológicos (ansiedad, depresión, trastornos de la personalidad, trastorno obsesivo compulsivo, TDAH, etc.) para la reducción del estrés y para la mejora de la calidad de vida.

En este contexto, el presente trabajo pretende abordar exclusivamente la práctica del mindfulness en el ámbito escolar y desentrañar su posible relación como promotora de procesos de aprendizajes más significativos.

Considerando lo desarrollado hasta acá, la pregunta que guía la presente investigación es: ¿Cuáles son las peculiaridades de la práctica de Mindfulness y su relación con la promoción de los aprendizajes en adolescentes?

6. Objetivos

6.1 Objetivo General:

- Conocer las peculiaridades de la práctica de Mindfulness y su relación con la promoción de los aprendizajes en adolescentes.

6.2 Objetivos específicos:

- Indagar en las características de los aprendizajes de los adolescentes y sus dificultades
- Indagar en las características y beneficios de la práctica de Mindfulness
- Caracterizar el rol de la intervención psicopedagógica en relación con la práctica de Mindfulness y la promoción de aprendizajes en adolescentes

7. Método

7.1 Diseño

En este trabajo de investigación se utilizó un diseño cualitativo para generar conocimiento y comprensión de una temática en particular: la relación entre el clima áulico y el desempeño escolar, analizada desde la mirada psicopedagógica. El enfoque utilizado fue el de la Teoría fundamentada (*grounded theory*). Esta teoría se desarrolla y se verifica provisionalmente a través de la recolección y análisis sistemático de datos sobre el fenómeno estudiado. Desde esta óptica, no basta la simple descripción de la realidad y de los hechos, sino que hay que penetrar en las redes del significado para llegar a comprender lo que realmente sucede y por qué sucede.

7.2 Participantes

Se selecciona para la presente investigación la población de una EES de la localidad de Benavidez, provincia de Buenos Aires. La muestra constó de 8 docentes de la escuela secundaria. Su participación fue voluntaria.

7.3 Técnicas de recolección de datos

Se buscó recolectar datos primarios utilizando entrevistas individuales. Las entrevistas fueron semi estructuradas. Y como datos secundarios, se utilizaron los buscadores académicos y repositorios institucionales.

7.4 Procedimiento

Se realizaron las entrevistas semi-estructuradas en el colegio. El tiempo de recolección de datos fue un mes. Se pidió un consentimiento informado, firmado por cada uno de los participantes. Las entrevistas fueron individuales; fueron grabadas y luego, escuchadas en reiteradas ocasiones. Posteriormente y mediante la comparación constante de los datos, se realizó la interpretación de los mismos a fin de obtener conclusiones y aportaciones de la investigación.

8. Resultados

Los resultados obtenidos son producto de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a ocho docentes de una escuela secundaria de la localidad de Benavidez, zona norte de la provincia de Buenos Aires. Los entrevistados respondieron a una serie de preguntas que están íntimamente relacionadas a los objetivos del presente trabajo.

La presentación de los resultados se realizará en 3 ejes: primero, se aborda la temática de los adolescentes y los factores que influyen en sus aprendizajes. En este punto los docentes caracterizaron -de acuerdo a sus experiencias- al alumno adolescente, los principales factores que influyen en sus aprendizajes, las dificultades de atención y su impacto en los aprendizajes; en segundo lugar, se investigó acerca de los conocimientos previos que los docentes tenían sobre la práctica del Mindfulness, para luego profundizar en sus impresiones respecto a los beneficios de ésta práctica en el ámbito escolar; por último, en el eje 3 se identificaron las representaciones de los docentes acerca de los aportes de la psicopedagogía, se les preguntó si acuden al equipo de orientación escolar ante situaciones de conflicto con sus alumnos y si tienen conocimiento de las prácticas del equipo en relación a la práctica del Mindfulness.

Respecto al eje 1, los docentes coinciden en la caracterización del alumno adolescente como un ser curioso e inquieto. Se destaca la recurrencia con la que se lo describió como cambiante o inestable, al respecto uno de los docentes entrevistados manifestó *“por momentos no tiene muy claro que hacer con su vida y al mismo tiempo cree saber todo, su estado de ánimo varía bastante”*. En la misma línea otro docente afirma *“Son como ambivalentes, ¿viste que por un lado busca transgredir las normas y enfrentar a la autoridad?, Bueno... pero por el otro es como que buscan que el profe les marque límites claros”*

También, la mayoría de las entrevistadas advirtió que el alumno adolescente posee diversos intereses y necesidades que no siempre coinciden con las expectativas escolares. Se mencionó al respecto: *“Te hacen saber que cosas le interesan y cuáles no. En ese sentido son muy demostrativos. Quieren ser respetados y escuchados y muchas veces la escuela les resulta un espacio poco atractivo en cuanto al conocimiento...al aprendizaje.”*

Y otra docente afirmó: *"lo que observo de mis alumnos es que tienen necesidades más urgentes que el aprendizaje académico, y esto hace que tengan grandes problemas para concentrarse en el aula."*

Por otra parte, en relación a los factores que influyen en el aprendizaje de sus alumnos los docentes consideran que son diversas las variables que se ponen en juego, algunos destacaron el contexto familiar, económico y social. Al respecto un docente afirmó: *"Trabajamos con una comunidad bastante diversa, a ésta escuela, por ser céntrica, muchas familias la eligen y vienen chicos de todos los barrios de Benavidez, y la diferencia en cuanto al desempeño es notoria. No es lo mismo la escuela para un chico que viene caminando todos los días a la escuela porque viene de lejos y no tiene para cargar la sube y capaz ni desayunó, que para un pibe que vive acá a la vuelta y lo levanta todos los días con el desayuno la mamá"*.

En este sentido otro profesor expresó *"A veces los chicos te cuentan... cuentan cosas que les pasan, discusiones en la familia, problemas grosos y bueno... ahí entendés porqué tiene la cabeza en otro lado"*. En cambio, otros adjudican la predisposición al aprendizaje desde factores más internos al estudiante, tales como la motivación, el interés, aspectos psicológicos y emocionales. Sin embargo la mayoría pone de relieve el vínculo y docente- alumno, los espacios propicios y un clima áulico adecuado. Se dijo al respecto:

"Cuando los chicos se encuentran espacios que le resultan significativos y en los que su palabra es tenida en cuenta se comprometen y son creativos".

Con esta misma perspectiva, otra docente comentó:

"Esos alumnos más revoltosos, inquietos que parecen no engancharse con nada, a veces te sorprenden cuando les das lugar para hablar de sus cosas, por eso solo... por el simple hecho de escucharlos, la relación cambia un montón, si vos los escuchás, ellos después te escuchan de otra forma"

La totalidad de los docentes entrevistados manifestaron como una dificultad, para llevar adelante sus clases, que los alumnos puedan sostener su atención, evidenciándose en los resultados de sus producciones. Al respecto algunos entrevistados respondieron:

"Mayormente percibo estos tipos de problemas cuando hay 2 horas de clase seguidas, sin recreo en el medio"

“El tema de que te presten o no atención tiene que ver con lo que duren las actividades. Hoy casi no hay chicos que puedan soportar una clase teórica como antes, esas magistrales, por más de 15 minutos. Hay que buscar alternativas. Intercambios, debates, utilización de audiovisuales”

“Se pierden muchos minutos de la clase tratando de organizarlos, de hacer que te presten atención, toda esa desorganización de la que te hablo después la ves en las carpetas y en las evaluaciones, es muy complicado este tema porque después ves sus producciones y no parece haber un hilo conductor, y si no hay atención todo queda en el mismo lugar”

“¡Absolutamente! Es uno de los mayores problemas que tenemos con los chicos hoy, están en otra, no les interesa nada, es re difícil captar su atención. Me corrijo... les interesan otras cosas, están a full con las redes sociales, sacándose fotos a escondidas, tenés que pedirles que dejen el celular, hasta se ponen los auriculares en clase, entonces después les pedís las carpetas y... o no hicieron nada o está todo incompleto, después ¿de dónde estudian para las pruebas? ”

Respecto al eje 2, la práctica del Mindfulness y sus beneficios en el ámbito escolar, la mayoría de los docentes manifiesta tener un conocimiento superficial sobre la misma. Cabe destacar que dos docentes de la institución llevan adelante este tipo de intervenciones “en ocasiones”. Y sólo una comienza regularmente sus clases con “ejercicios de atención plena”.

Ahora bien, a pesar de su conocimiento “superficial” y puesta en práctica poco frecuente, todas las entrevistadas coinciden en que, efectivamente, aportaría beneficios para mejorar el clima áulico y los aprendizajes de sus alumnos.

Al respecto una de ellas respondió:

“Si, lo puse en práctica (...) pero no de manera sistemática si no por una situación particular. El año pasado tenía un curso que se sentía muy sobrepasado por las exigencias de cada materia y me decían que no tenían tiempo, que estaban ansiosos. Les propuse hacer una técnica de mindfulness, la de escáner corporal para la relajación, les puse música para que puedan concentrarse en la respiración y los sonidos y conectarse con las sensaciones que iban teniendo en ese momento. La idea era que aprendan a hacerlo solos en los momentos que lo necesitaran bajar un cambio, para que puedan dimensionar que problemas reales tenían, como podían resolverlos y que noten que anticiparse y preocuparse, en vez de

ocuparse, no resultaba nada útil. Si bien mi idea no era incluirla a todas mis clases, algunas veces más (2 o 3 en el año) en general semanas en las que se acumulaban exámenes, el grupo me pidió que repitiéramos la experiencia, por lo que entiendo que les generó un momento agradable”

Y, específicamente, respecto a los beneficios de la práctica algunos entrevistados dijeron:

“Si pensamos que una de las habilidades que queremos que los chicos aprendan es la autogestión, es válido, que aprendan a lograr conciencia plena y concentración en la tarea que están haciendo puede ser muy bueno, porque que los chicos pasan por momentos (hablo por los de 5to que son los míos) en los que tienen muchas exigencias y uno los puede ver desbordados y con mucha ansiedad.”

“Sí, y es re interesante... esto de educar en las emociones me parece re importante y tengo entendido, si bien no profundicé demasiado, pero leí bastante sobre el tema porque me gusta, que da buenos resultados, sobre todo en la relación entre compañeros y con nosotros”

Cabe destacar que varios docentes no llevan a cabo ningún tipo de práctica o técnica de mindfulness. En este sentido, como resultado de este eje de la investigación, se observa cierta dificultad para articular esta práctica con el ejercicio docente cotidiano. Por otra parte, se constató que la mayoría de las docentes sostienen “no sentirse capacitados” para llevar adelante este tipo de prácticas.

Esto se deduce de las siguientes respuestas brindadas:

“Algo investigué por internet. Por lo que entiendo es un tipo de meditación para que podamos ser más conscientes de nuestros propios pensamientos, algo así ¿no?. Pero no sé, creo que los docentes, con todo lo que tenemos que hacer, difícilmente podamos hacernos tiempo para probarlo en el aula y menos sin saber a fondo de que se trata”

“Conozco, poco, pero conozco sobre esto de la meditación en las escuelas, se que se viene implementando en escuelas de San Isidro, por colegas de otros colegios que se capacitaron, ese es el tema... acá en la escuela también se que algunas profes lo hacen, pero te tenés que capacitar para sirva y como yo no lo estoy, no en eso no me meto (risas)”

“Claramente si, si ayuda a que mejore la capacidad de prestar atención en los alumnos los profesores podríamos enseñar mejor, pero el tema es ¿En qué momento se

hace?, si bien esta escuela tiene mucha apertura al trabajo por proyectos, si ya nos resulta casi imposible cumplir con la planificación, ¿Cómo ponemos en práctica otro proyecto?”

Por su parte, una de las docentes entrevistadas que lleva adelante esta práctica regularmente con sus alumnos pudo dar cuenta de los beneficios que reporta la práctica de la conciencia plena en relación a mejores niveles de concentración y un clima áulico favorable. Expresó: “

Después de practicarlo personalmente y notar lo beneficios lo empecé a aplicar con mis alumnos con excelentes resultados, lo hablé con la directora y le pareció una buena idea, ella no da bastante libertad para hacer cosas acá, le gusta que los chicos estén haciendo cosas... pero soy consciente de que no es una generalidad en las escuelas, de hecho recibí críticas por parte de colegas (no de acá), “esa de inglés, que se deje de meditar y se ponga a enseñar” comentarios de ese tipo me llegaron varias veces, lamentablemente es muy difícil para muchos docentes cuestionar como fuimos formados, y animarse a probar cosas nuevas en lugar de seguir mil veces con lo que ya sabemos que no funciona, los chicos no son los mismos que hace unos años y no se dan cuenta que los diez minutos que yo invierto con los chicos para empezar una clase, ellos los superan ampliamente en toda una clase pidiendo silencio o atención, con todo lo que esto implica en el vinculo con los alumnos, se va desgastando la relación cuando no podemos ponernos de acuerdo. Yo conseguí sostener clases buenísimas, con los chicos más atentos y disponibles y en grupos bastante difíciles, no sólo en esta escuela, si no en todas las que doy clases”.

Por último y en relación al eje 3 “Aportes de la psicopedagogía”, cabe mencionar primero que los docentes entrevistados pertenecen a una escuela pública que cuenta con equipo de orientación escolar. Aún así, la diversidad de las respuestas respecto a esta cuestión, da cuenta de las distintas representaciones que los docentes tienen respecto a los aportes que la psicopedagogía puede hacer al ámbito escolar.

Por un lado, la totalidad de los docentes respondieron afirmativamente a la pregunta que hace referencia a la solicitud de intervención del EOE en aquellas situaciones en que se le presenten dificultades con sus alumnos. Y, si bien todos señalaron que en alguna oportunidad han trabajado con el equipo de orientación, sólo uno de los docentes manifestó que en algunas oportunidades prefiere conversar con los colegas docentes. Dijo: “*Si, derivo, pero en general primero lo converso con mis compañeros que también lo tienen de alumno, ya que ellos los conocen y podemos hacer un buen intercambio*”. Esta respuesta da cuenta de una determinada

representación docente acerca del equipo de orientación que evidencia la vigencia del antiguo paradigma de los equipos de psicología en las escuelas, varios docentes hablaron de *derivación* y no de solicitud de intervención y en esta respuesta en particular se desestima la posibilidad de intercambio con el equipo, que si puede lograr con sus colegas docentes.

En cambio, las respuestas de las siguientes docentes, demuestran la coexistencia de múltiples representaciones del psicopedagogo en el ámbito escolar

“Si, trabajo mucho con el equipo de orientación, ellos tienen otra mirada que puede sumar, tienen acceso a otra información de los chicos, de su vida cotidiana y de las familias que nosotros ni nos enteramos, entonces está bueno escuchar sus sugerencias y me pasó trabajar en el aula con la psicopedagoga y la social en un taller de convivencia y fue una experiencia enriquecedora.

“Me gusta trabajar con el equipo cuando hay una situación que me preocupa respecto a un alumno, pero son pocas las veces que tengo una devolución por parte del equipo y bueno... yo lo dejo en sus manos, sé que se encargan de ver que le pasa al chico, hablan con él, con la familia... y bueno ellos evaluarán lo mejor para ese chico, es su área.”

En lo que respecta, específicamente al Mindfulness en la intervención psicopedagógica, la totalidad de los docentes manifestó desconocer si este tipo de prácticas se llevan a cabo pero, al mismo tiempo, consideran que su aplicación en las aulas con los alumnos resultaría más viable si partiera de una iniciativa de los equipos de orientación.

Se pueden citar las siguientes respuestas para validar lo antes expuesto:

“La verdad que desconozco, pero estaría bueno que, así como hacen talleres de convivencia, o el de mediación que se hace en esta escuela, también lo incluyan, nos ayudaría mucho con los chicos”

“No, no lo sé, pero entiendo que es el personal especializado en las escuelas para llevar adelante este tipo de tareas ¿no? Digo... por los conocimientos que tienen de psicología y esas cosas... que se yo, seguramente lo van a saber hacer mejor que yo, que soy profesor de matemática y de eso no entiendo nada”

“No lo he visto, ni acá ni en ninguna de las escuelas que trabajo, estaría bueno, por lo que te decía, creo que puede ser una herramienta potente, si son personas capacitadas, y el

equipo... o puntualmente la psicopedagoga como preguntás, por ahí en su planificación puede proponerlo, en esta escuela se van a copar, seguro”

Por último, y siguiendo esta línea de la necesidad de una participación activa desde la intervención psicopedagógica en relación a esta práctica, la única docente que la emplea con regularidad sostuvo: *“Me encantaría compartir mi experiencia y multiplicarla yo creo que tiene que ver mucho con la psicopedagogía y como forma de intervenir para mejorar el aprendizaje de los chicos. No alcanza con que a mí me funcione, en mis cursos y en mis horas, sería interesante que desde el equipo de orientación se hagan intervenciones desde ese lugar, de a poco, con todos los cursos.”*

9. Discusión y conclusiones

De acuerdo a las fuentes consultadas y citadas con anterioridad, Fernández (2011) destacó que resulta de gran interés comenzar a pensar en las nuevas modalidades atencionales que presentan los jóvenes en la actualidad. El contexto económico y social (Valle, 2012), el acceso a la tecnología y la información (Reynoso, 2007), sumados a la turbulencia propia de la adolescencia, despliega nuevas prácticas juveniles que representan a la escuela un importante desafío a la hora de cumplir con su razón de ser, lograr el aprendizaje de sus alumnos. Esta afirmación coincide con los datos aportados por los entrevistados durante el trabajo de campo realizado, quienes manifiestan que son notorios los cambios que observan en la población adolescente actual en relación a la de años atrás, jóvenes expuestos a una multiplicidad de estímulos internos y externos, con escaso resto atencional para sostener el hilo de una clase.

Por otra parte, entre los desafíos que se le presentan a la escuela en este contexto, uno de ellos es el de favorecer aprendizajes significativos. Siguiendo las palabras de Moreira (2000) docentes y psicopedagogos pueden realizar un trabajo conjunto, que movilice al alumno como totalidad, que lo asombre y lo acerque al aprendizaje. Se señala la importancia del trabajo conjunto, dado que el presente trabajo tiene como uno de sus ejes el aporte de la psicopedagogía en el ámbito escolar, y su intervención se rige bajo los lineamientos de la modalidad de psicología comunitaria y pedagogía social que propone como líneas de trabajo el diagnóstico participativo, a través del cual se realiza la detección de los núcleos problemáticos a abordar. En relación con esto, durante el trabajo de campo se observó una amplia coincidencia en el relato de los docentes respecto a las dificultades de atención que presentan los estudiantes, por ende, se considera un núcleo sobre el cual es necesario intervenir. Y esta intervención será efectiva si se realiza en el marco de la corresponsabilidad y la conformación de equipos de trabajo que planifiquen y desarrollen estrategias de intervención conjunta.

Asimismo, Baquero et al (2007) sostiene que los diseños curriculares actuales presentan cierta plasticidad para implementar espacios de trabajo creativo y, la psicopedagogía, tal como han señalado numerosas autoras (Müller, 1993 Baeza, 2007 Fernández, 1997) tiene un campo de intervención amplio y diverso, y, puede aportar al ámbito escolar otra mirada sobre el aprendizaje a partir de la observación de cómo acontece el

aprender de niños y jóvenes en ámbitos no escolarizados, corriendo el acento puesto en el déficit, abriendo posibilidades. Los participantes de la muestra del presente trabajo coinciden en que es un espacio que parecería no estar lo suficientemente aprovechado por la psicopedagogía, al menos en la institución seleccionada, muchos de los docentes entrevistados desconocen cual es la especificidad de su intervención , pero a la vez manifiestan la necesidad de una mirada que acompañe el proceso de aprendizaje de los estudiantes y consideran que el psicopedagogo es el profesional idóneo para esa tarea.

En su trabajo de investigación, Cuevas Toro et al (2017) evaluaron, luego de un programa breve de Mindfulness en el aula, los índices de ansiedad y satisfacción vital, obteniendo como resultado una significativa disminución en la ansiedad. Este resultado coincide con los hallazgos en campo ya que de acuerdo a las declaraciones de las docentes que llevan adelante esta práctica con sus alumnos y que pueden dar cuenta de una notable mejoría en sus alumnos en cuanto al estrés y ansiedad ante situaciones de examen, por ejemplo.

Por otra parte, resulta importante tener en cuenta el factor de la capacitación docente. Al respecto, el Dr. López Rosseti(2015) viene realizando un trabajo sistemático en este sentido, con resultados favorables en cuanto a la predisposición de los docentes a la formación, como de los efectos producidos en los alumnos. Aquí nuevamente encontramos una confirmación con los resultados obtenidos en las entrevistas. Los docentes que participaron de la presente investigación consideran que la capacitación, es una variable de suma importancia a la hora de introducir esta práctica en el aula.

En otro orden de cosas, se ha comentado que para sostener una actitud de conciencia plena en el tiempo, es necesaria una práctica regular de ejercicios de meditación formal e informal. Tal como lo han afirmado Kabbat Zin (1979) y Hayes (2015) en este sentido, la capacitación y la implementación de un programa sistematizado y sostenido en el tiempo con los alumnos reportaría los beneficios mencionados en los estudiantes. Nuevamente, los resultados de la investigación dieron cuenta de esta necesidad.

En este sentido, las neurociencias han validado que luego de ocho semanas de una práctica regular de Mindfulness se producen modificaciones estructurales y funcionales cerebrales, esto se confirmó con estudios de última generación, como el escáner cerebral, dando cuenta de una comunicación interhemisférica más fluída favoreciendo la creación de

nuevas redes neuronales, optimizando los procesos de atención y , por lo tanto potencializando el aprendizaje, estos hallazgos coinciden plenamente con los resultados de los antecedentes citados con anterioridad (López-González et al 2018, Langer et al 2017, Amutio – Kareaga et al 2015, etc.) Se observa que los beneficios reportados influyen en aspectos personales, emocionales, cognitivos y académicos. También los docentes entrevistados admiten conocer estos beneficios y las docentes que llevan a cabo la práctica pueden confirmar cambios positivos en sus alumnos, respecto a mejores niveles de concentración, disminución de ansiedad y la promoción de un clima áulico adecuado.

Esta mejor disposición emocional, cognitiva y el contexto de un clima áulico confortable, podrían facilitar la promoción de aprendizajes significativos en los alumnos, al respecto Fores (2009) ha señalado que se aprende más y mejor en aquellas ocasiones en que los estímulos que se presentan pueden ser vividos desde la propia experiencia o sea plausible que entren en estrecha relación con experiencias previas de los aprendientes. Durante las entrevistas realizadas, los participantes han manifestado que en reiteradas oportunidades, las necesidades e intereses de los estudiantes no coinciden con las expectativas académicas que tiene la escuela, pero, que cuando se entabla un vínculo y se abren espacios de escucha de sus necesidades las posibilidades pedagógicas se modifican. De acuerdo a las consideraciones del presente trabajo, la sistematización de espacios de práctica de mindfulness puede presentarse como un punto posible de encuentro.

De acuerdo a los resultados aportados por la presente investigación se concluye, que en la institución en cuestión, la práctica de Mindfulness es considerada por los docentes como una herramienta promotora de aprendizajes significativos para los alumnos adolescentes, sin embargo se evidenció un conocimiento muy superficial de la misma. Se destaca como aspecto positivo una apertura institucional para la implementación de proyectos que incluyan la práctica regular y recursos humanos con interés y conocimientos para multiplicar su experiencia, dando cuenta de la posibilidad y necesidad de sistematizar desde un marco institucional talleres de intervención basados Mindfulness.

Dentro de las limitaciones del presente trabajo se puede mencionar que la misma se llevó a cabo con entrevistas sobre la práctica del Mindfulness y su relación con la promoción de aprendizajes significativos en adolescentes, en una única institución escolar y con una muestra reducida de docentes, por lo tanto para que los resultados a los que se ha arribado sean generalizables a un mayor número de estudiantes de nivel secundario, resultaría

necesario ampliar la muestra y apelar a la implementación de otras herramientas de recolección de datos.

En este contexto, concluida la investigación, se recomienda para futuros trabajos abordar la temática de la promoción y difusión de la práctica en el ámbito escolar que, por ser novedosa, aún carece de un amplio impacto en las instituciones escolares, dar a conocer sus beneficios y la necesidad de que se cuente con espacios institucionalizados para su implementación.

Por otra parte, la investigación a nivel local es escasa, por lo que trabajar sobre grupos de estudiantes de aquellas escuelas donde la práctica se encuentra instituida y la comparación con otros grupos donde no se lleva a cabo puede aportar datos enriquecedores para evaluar la tendencia en cuanto los beneficios que reporta la práctica en lo que respecta a la promoción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

10.Referencias

- Amutio-Kareaga, A., & Franco Justo, C., & Gázquez Linares, J., & Mañas Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relación y la Autoeficiencia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14 (2), 433-443.
- Ausubel, D.P. ; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Badino, C., (2015) *Mindfulness en la era del miedo y la ansiedad. El arte de elegir en paz*. Buenos Aires, Argentina : Ed. Grijalbo.
- Baeza, S. (2007) Familia-niño-escuela-aprendizaje... ¿Tiempos de desencuentro? *Aprendizaje Hoy*, 27 (66), pp 35-43
- Baquero, R. ;Diker, G, y Frigerio, G. (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Boujon, Ch. y Quaireau Ch. (1999) *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental*. Madrid: Narcia S.A. Ediciones.
- Camacho, J. y Rojano, J. (1990). *Factores protectores del niño en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Aique.
- Carroll, J.B. (1993). *Habilidades cognitivas*. Cambridge.:Universidad de Cambridge Prensa
- Cox, S. (2008). *Economía moderna: Características, hechos y protagonistas*. Buenos Aires: Cuatro Media.
- Davidson, R. y Begley, S. (2012) *El perfil emocional de tu cerebro* España: Grupo Planeta.

- Elichiry, N. (2009) *Escuela y aprendizajes*. Buenos Aires: Manantial
- Fárez Fárez, J.C., & Lucero Lucero, E.E. (2018). *Tesis*. Recuperado a partir de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/30372>
- Fernández, A. *La inteligencia atrapada*. (1997) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. *La atencionalidad atrapada*. (2011) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fores, A. (2009) *Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. Catalunya: Editorial UOC
- Franco Justo, C., & Fuente Arias, M., & Salvador Granados, M. (2011) “Impacto de un entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal”. *Psicothema*, 23 (1), pp.58 -65
- Fuentes, J. y Palmero, O. (1998) Intervención temprana. En M.A. Verdugo (Dir.). *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI (2da edición).
- García, J. (1997). *Psicología de la Atención*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- García Sánchez, (2001) F.A. *Modelo ecológico: Modelo integral de intervención en atención temprana. XI Reunión interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid.
- Garmency, N. & Rutter, M. (1983). *Stress, coping and Development in Children*. New York: McGraw-Hill.
- Garmency, N. (1991) Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioural Scientist*, 34(4), pp.416-430.

Gibbs, J.& Bennet, S. (1990). *Together We Can: A Framework for Community Prevention Planning*. Seattle, WA: Comprehensive Health Education Foundation.

Goldstone (1997) *Prevención*. Recuperado a partir de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid...114801>

Greenberg, L. (2008). Emoción y cognición en psicoterapia: el poder transformador del afecto. *Canadian Psychology*, 49 (1), pp. 49-59.

Hayes, S.C. (2015) *Terapia de aceptación y compromiso. Proceso y práctica del cambio conciente (Mindfulness)*”Bilbao, España: Ed. Desclée de Browet S.A.

Kabat-Zinn, J. (2013) *Mindfulness para principiantes* Barcelona: Ed. Kairós

Langer, A. I., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J. M., Cid, C., & Magni, A. (2017). Effects of a mindfulness intervention in Chilean high schoolers. *Revista médica de Chile*, 145(4), pp. 476-482.

León ,B. (2008) Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of education and Psychology*, 1 (3), pp. 17-26.

López González, L. & Amutio A. &Herrero Fernández D., (2018) La competencia en Relajación-Mindfulness en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato y su influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *European Journal of education and Psychology*, 11 (1), 5-17

López Rosetti, D. (2015- 2017) Recuperado a partir de <http://www.sames.org.ar/index.php/capacitacion/promeco>

Nicolson, D. y Ayers, H. (2001) *Problemas de la adolescencia: Guía práctica para el profesorado y la familia*. Barcelona: Narcea.

Merikangas, KR. Burstein, M. Swanson S.A, Avenevoli, S,Cui L, Benjet C, Georgiades K, Swendsen j. (2010) Prevalencia de trastornos mentales durante la vida en adolescentes de EE. UU : resultados de la Replicación de la Encuesta Nacional de

- Comorbilidad - *Suplemento para Adolescentes (NCS-A)*. *J Am Acad Child Teen Psychiatry* 49 (10): pp. 980-989.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid: Ed. Visor.
- Müller, M. (1993) *Aprender para ser*. Buenos Aires: Editorial Bonum S.A.
- Pardo A., G., & Sandoval D., A., & Umbarila Z., D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de psicología*, (13), 17-32.
- Quiroga, S. (1999). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires :EUDEBA
- Reategui, N y Sattler, C. (1999). *Metacognición. Estrategias para la construcción del conocimiento*. (2da. Ed.) Lima: CEDUM
- Reynoso, M. (2017) *Mindfulness, la meditación científica* Bs. As. Argentina: Ed. Paidós
- Roselló, J. (1998). *Psicología de la Atención*. Madrid: Pirámide
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Selmes, J.P. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós-MEC
- Tirapu Ustarroz, J; Rios Lago, M. & Maestú Unturbe, F. (2008) *Manual de neuropsicología*. Barcelona: Viguera Editores S.L.

Tudela, P. (1992). *Atención*. En J. L. F. Trespalacios y P. Tudela (Eds.), *Atención y Percepción*, (Cap. 4), Madrid: Ed. Alhambra.

Valle, M. (2012) *Contextos de educación*. Recuperado a partir de www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Vigotsky, L.S. (1987) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Wertsch J. V (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Grupo Planeta.

Anexo

Preguntas entrevistas a docentes

Eje 1: Sobre los adolescentes y factores que influyen en sus aprendizajes

1. Describa, con sus palabras, al alumno adolescente
2. A su parecer, ¿cuáles son los principales factores que influyen en los aprendizajes de sus alumnos?
3. En su experiencia, ¿cree que sus alumnos tienen problemas de atención?
4. Según su parecer, ¿cree que los problemas de atención pueden influir en los aprendizajes de sus alumnos?

Eje 2: Sobre la práctica de Mindfulness

5. ¿Conoce la práctica de Mindfulness? ¿Qué podría decir sobre la misma? –En caso de no conocerla, la entrevistadora le comentará brevemente en qué consiste.}
6. ¿Cree que esta práctica puede tener beneficios en el ámbito educativo? Desarrolle.
7. En el colegio en el que trabaja, ¿han desarrollado alguna vez algún tipo de estrategia o recurso áulico vinculado con esta práctica de mindfulness?
8. ¿Cree que esta práctica podría mejorar el rendimiento escolar de sus alumnos?

Eje 3: Aportes de la psicopedagogía

9. Cuando tiene dificultades con un alumno, ¿deriva la consulta al gabinete psicopedagógico del colegio?
10. En su experiencia en el colegio, ¿sabe si la intervención psicopedagógica –en algún caso- ha incluido la práctica de mindfulness?

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

Título del trabajo: La práctica de Mindfulness y su relación con la promoción de aprendizajes significativos en estudiantes de una escuela secundaria de la localidad de Benavidez

Nombre del/la investigador/a: *Silvina Paolini*

Universidad de Flores. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente una hora de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se borrarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Entiendo los términos y acepto participar en esta investigación:

Nombre y Apellido:.....

Firma:.....