

INTEGRANDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA ATENCIÓN PLENA (MINDFULNESS) EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

M. D. Montoya¹, I. Mañas¹, C. Gil¹, R. I. Herrada², C. Franco¹

¹ Universidad de Almería

² Universidad de Murcia

[dgil@ual.es, imanas@ual.es]

Resumen

En este mundo globalizado necesitamos un nuevo sistema educativo que fabrique no sólo trabajadores sino ciudadanos cada vez más comprometidos socialmente, y de ahí que se hable tanto en estos momentos del desarrollo de competencias, habilidades, e incluso actitudes y valores como la empatía y la compasión en los ciudadanos del siglo XXI. Para ello, se requiere tanto de un cambio metodológico como de una nueva definición en el papel del profesorado y el alumnado. En este trabajo se propone un nuevo paradigma educativo basado en la integración de una de las metodologías activas, el Aprendizaje Cooperativo, que mejores resultados está proporcionando en el desarrollo de competencias y habilidades, junto con la técnica de la Atención Plena o Mindfulness, la cual representa una verdadera revolución en el ámbito científico ya que favorece a su vez el desarrollo de actitudes y valores a través de la práctica de la observación (prestar atención intencional) al momento presente, de manera no condenatoria.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo, Atención Plena (Mindfulness), Desarrollo de Competencias.

1 INTRODUCCIÓN

Vivimos inmersos en un mundo en continuo cambio y esto afecta a todos los ámbitos de la existencia humana. Sabemos que lo único permanente en este mundo es el cambio. Y dentro de esos cambios que parecen acelerarse de una manera significativa en los últimos tiempos, uno afecta profundamente al Sistema Educativo, en el que los Viejos Modelos Educativos están dando paso a Nuevos Paradigmas más holísticos e integrales basados en una Educación Consciente, donde el profesorado adquiere un nuevo papel como modelo, se desarrollan metodologías docentes que propician las nuevas formas de “aprender a aprender” y para ello, los estudiantes requieren una cierta capacidad de autorregulación, es decir ser conscientes de su atención y de sus emociones [1].

Estos Nuevos Modelos Educativos conllevan pasar de enseñar conocimientos a *enseñar a aprender*, principio difícil de conseguir bajo planteamientos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Se pasa de un modelo basado en conocimientos, en el que el alumno es un agente pasivo que recibe información, a una *educación basada en competencias* [2], lo cual requiere que el alumno aprenda haciendo y para ello debe estar activo. Por lo tanto, la utilización de metodologías activas de aprendizaje y sistemas alternativos de evaluación constituyen algunas de las claves más relevantes para la consecución de dicho cambio metodológico.

Esto obliga a realizar modificaciones en el contenido y sobre todo en la forma de impartir las asignaturas y afecta por igual a profesores y alumnos [3].

Desde la perspectiva del alumno, el perfil apropiado del estudiante viene caracterizado por los siguientes elementos: aprendiz activo, atento, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable. Sin duda, esto exige un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante del alumnado y que requiere de un entrenamiento y una atención especial. Mindfulness representa un medio para el desarrollo de éstas y otras habilidades.

Desde la perspectiva del profesor, una de las principales claves es el profesor como modelo y espejo. Por un lado, su actitud consciente facilitará el desarrollo de esta misma actitud en los estudiantes. Y por otro pasa de ser el único poseedor del conocimiento a actuar como un *gestor del conocimiento*, donde la comunicación, la empatía, el manejo de grupos y la atención individualizada, son aspectos a

tener en cuenta por el docente si quiere promover la motivación, implicación del alumno y la correspondiente efectividad en el proceso de aprendizaje. Basará su actuación en el desarrollo de estrategias que permitan al alumno aprender a aprender, a la vez que generar un clima propicio al desarrollo de la autonomía personal de sus estudiantes, fomentando el pensamiento crítico y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Asimismo, propiciará estrategias que faciliten a los alumnos aprender a hacer y aprender de forma cooperativa junto a sus iguales [4].

Es en este sentido, que se enmarca parte de nuestras experiencias [5] a través de la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC), el cual se apoya en la dimensión social del ser humano. Un grupo cooperativo es un conjunto de individuos que comparten un destino común, esto es que son interdependientes, en el sentido de que un hecho que afecta a uno de sus miembros es posible que incida en los demás. Vivimos en un mundo interdependiente en el que es necesario el trabajo cooperativo. En la actualidad ante problemas de cualquier índole, se requiere aunar los esfuerzos de todos para poder darles solución. No basta la simple actuación grupal, se precisan sólidas relaciones de cooperación intra e intergrupales para abordar los problemas. De manera que el AC implica trabajar juntos en el aula para lograr metas compartidas que beneficien a los miembros de un grupo, tanto individual como colectivamente [6].

Por otro lado, estamos siendo testigos del surgimiento, cada vez mayor, de un creciente interés por parte de la ciencia, de abordar el estudio de la conciencia y la meditación a través de una metodología científica. Actualmente, Mindfulness representa la confluencia entre la sabiduría milenaria de la psicología oriental, principalmente la psicología budista, con la psicología occidental. En este contexto, cabe destacar que Mindfulness también se está empleando exitosamente en el ámbito educativo.

El objetivo de este trabajo es realizar una integración del AC y el mindfulness, y de este modo promover el desarrollo y consolidación de este nuevo modelo educativo. En este documento, primero se abordará sucintamente el AC y después el mindfulness. Finalmente, se realizan tres propuestas de integración entre el AC y el mindfulness. La primera de estas propuestas es teórica, la segunda metodológica o procedimental, y la tercera de tipo experimental.

2 APRENDIZAJE COOPERATIVO

Desde que el hombre es hombre ha necesitado vivir en grupo o sociedad, es decir para solucionar problemas del grupo ha necesitado de la experiencia de otros para encontrar soluciones, que le beneficien no solo a él sino también al conjunto de personas con las que convive.

Cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos. En las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los integrantes del grupo. El AC consiste en el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás; el aprendizaje no se limita exclusivamente al contenido propio de una determinada materia, sino que abarca diversas habilidades o competencias, tales como: habilidades de comunicación, responsabilidad, resolución de conflictos, evaluación, etc. [7].

2.1 ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?

Los hermanos Johnson [8] conciben el AC como “el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se producen en la interrelación”.

Barreto en [9] define el AC como “aquel en que el alumno construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que intervienen tres elementos claves: los alumnos, el contenido y el profesor, que actúa como facilitador y mediador entre ambos”.

Según Smith en [10] el AC “es la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos, con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás”.

Johnson y Holubec en [11] sostienen que el AC es “una filosofía de interacción y una forma de trabajo que implica, tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales como el desarrollo de una actitud positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones”.

Para Delors [12] el AC “hace posible entender los conceptos que tienen que ser aprendidos a través de la discusión y resolución de problemas a nivel grupal, es decir, a través de una verdadera interrelación. Usando este método, los estudiantes también aprenden las habilidades sociales y comunicativas que necesitan para participar en sociedad y ‘convivir’”.

Gil et al. en [13] consideran que el AC es “una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo”.

Según lo expuesto hasta ahora, concebimos el AC como un método, estrategia o forma de trabajo, que mediante la interacción entre alumnos diversos, formando equipos de trabajo reducidos, cooperan en el aprendizaje de un determinado contenido, con el fin de maximizar su propio aprendizaje y del resto de sus compañeros. Cada alumno tiene un doble objetivo: tan importante es que aprenda él como que, a la vez, aprendan sus compañeros. Es una forma de trabajar beneficiosa para todos los alumnos. Aquellos con más dificultades cuentan con más recursos humanos – la ayuda de sus compañeros-, y quienes tienen mejores capacidades obtienen un beneficio para sí mismos por el hecho de ayudar a los demás: interiorizan mejor los contenidos, toman conciencia acerca de cómo aprenden, desarrollan conductas solidarias, etc. El AC se trata de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista -como lo es el método tradicional-, un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje [6].

2.2 Ingredientes del Aprendizaje Cooperativo

El trabajo cooperativo no se limita al hecho de que varias personas trabajen juntas, sino que además, estas deben tratar de conseguir objetivos comunes, de manera que cada miembro del equipo sólo pueda conseguir sus propios objetivos si los demás componentes del grupo logran los suyos. En el trabajo cooperativo no es posible ganar a costa de que otros pierdan, ni siquiera compaginar el triunfo individual con el fracaso colectivo. En el trabajo en equipo lo importante es la meta en común, los objetivos que unen al equipo. Deben existir metas compartidas que aglutinen al colectivo y le proporcionen el interés para desarrollar una tarea común.

Según Smith [10] son cinco los elementos esenciales para que un grupo de aprendizaje tenga éxito o resulte eficaz: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual y de grupo, desarrollo de las competencias de trabajo en equipo, y valoración del grupo. Johnson, Johnson y Holubec [11] redefinen estas cinco características del siguiente modo:

1. Interdependencia positiva. Está correctamente estructurada cuando cada miembro del grupo percibe con claridad el vínculo con los compañeros, de tal manera que uno no puede tener éxito si todos los demás no lo tienen. En esta situación, se crea un compromiso hacia la búsqueda del éxito por parte de todos los componentes del grupo. Realmente, si la interdependencia positiva no está presente no es posible decir que existe cooperación.
2. Responsabilidad individual. Cada estudiante no sólo responde de su propio aprendizaje, sino también del de sus compañeros. La responsabilidad individual existe cuando aquello que ha realizado cada cual revierte en el grupo y en cada miembro del grupo, a la vez que el grupo y cada uno de sus miembros realiza una valoración positiva por cuanto la tarea por él desarrollada ha supuesto una ayuda, un apoyo y un soporte al aprendizaje de cada uno, individualmente, y del grupo como colectivo.
3. Interacción cara a cara o promotora. La dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros. Se entiende como el aliento que se dispensan los miembros de un equipo y la facilitación de los mutuos refuerzos para realizar las tareas con la finalidad de alcanzar los objetivos compartidos. Cada estudiante del grupo precisa, para llevar a cabo con éxito su tarea individual, que sus compañeros alcancen exitosamente también sus tareas individuales. Para ello, debe compartir recursos con

ellos y darles todo el soporte y ayuda precisos, a la vez que agradecerá y aplaudirá la tarea alcanzada por los demás y de la cual él disfruta.

4. Habilidades interpersonales y de grupo pequeño El estudiante debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo. Conviene enseñar y trabajar las habilidades sociales con los estudiantes como una finalidad y como habilidades académicas en sí mismos. El liderazgo, la toma de decisiones, al construcción de la confianza, la comunicación y las habilidades en resolver conflictos, deben guiar tanto el trabajo del equipo como sus relaciones a efectos de alcanzar los contenidos de manera exitosa.
5. Evaluación de los resultados y del proceso. Se deben promover estrategias de reflexión y evaluación del trabajo en grupo. Es decir, los estudiantes deben aprender a evaluar la productividad de su grupo. Tienen que describir qué acciones de los miembros son útiles y cuáles no, y decidir lo que deben seguir haciendo lo que ha de cambiar.

La estructura interdependiente de metas, propia del trabajo cooperativo, contrasta con las metas independientes, propias de las labores individuales, y con las metas opuestas, características en las tareas competitivas. En el segundo caso cada participante trabaja por su cuenta, mientras que en el último, cada individuo se enfrenta a los demás y la consecución de sus metas se contrapone al logro de las del resto. Trabajar en un clima de competencia o individualista no permite el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes y valores que si desarrollan el trabajo cooperativo y que se promueven desde el nuevo modelo educativo.

2.3 Desarrollo de competencias

El estudiante debe desarrollar a lo largo de sus estudios una serie de competencias y actitudes que le capaciten de forma integral como persona, profesional y ciudadano. No obstante conviene recordar el concepto de competencia a través de las definiciones aportadas por diversos autores (citados por [13]).

Para Kellerman [14] una competencia es la capacidad de desarrollar con éxito una acción determinada que se adquiere a través del aprendizaje.

Según Bunke [15] una competencia consiste en la disponibilidad de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer unan profesión.

Levy-Leboyer [16] considera a la competencia como un conjunto de repertorios de comportamientos que se utilizan adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes.

Según estas definiciones, en general, se entiende por competencia “la capacidad de la persona que integra conocimientos, procedimientos, técnicas, actitudes y valores, que pone en juego en una situación concreta y en un contexto determinado resolviendo la situación”. Serrano [6] señala que el aprendizaje basado en competencias demanda al estudiante que sea capaz de integrar la información y utilizarla adecuadamente en un contexto determinado; pretende desarrollar habilidades, destrezas y valores en los estudiantes integrando los contenidos en conocimiento personal y autónomo del alumno que pone en práctica a través del desempeño en una situación y contexto determinado. El aprendizaje basado en competencias, requiere metodologías distintas de las tradicionales, que contrasten con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabajo en contra de los demás para alcanzar objetivos propuestos, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas delas de los demás alumnos, metodologías más activas que se centren en el protagonismo del estudiante como responsable de su aprendizaje autónomo.

Creemos que el cambio metodológico se hace imprescindible y en concreto, el AC, garantiza el desarrollo de habilidades básicas de relación, importantes para el desempeño laboral, y además exige del alumno que se comprometa con su propio proceso de aprendizaje, tal y como hemos podido comprobar en las experiencias llevadas a cabo con nuestros estudiantes.

El AC está considerado por muchos especialistas como la metodología que mayor número de competencias, habilidades y actitudes desarrolla, ya que hasta la competencia de trabajo autónomo, que aparentemente está en el lado opuesto del trabajo en equipo, utiliza esta metodología para que unos alumnos aprendan de otros, otras formas de organizarse, de planificarse, de aprender, razonar, comunicarse, etc., para luego desenvolverse mejor solos.

Entre las competencias genéricas que se facilitan con la utilización de pequeños grupos cooperativos, Serrano [6] destaca las siguientes:

1. Trabajo en equipo (TE). Es un buen mecanismo para aprovechar el potencial de ser capaz de enseñar a otros, aprendizaje ente compañeros, sentimiento de pertenencia al equipo, creer en proyectos, ser responsable de parcelas profesionales y competenciales de estos proyectos.
2. Aprendizaje independiente y autodirigido. Favorece el interés al aprender, inquietud para conocer aquello que sea nuevo, motivación, ser capaz de seguir el estado de la técnica, estar abierto a nuevos retos y promueve la capacidad para aprender de forma autónoma durante toda la vida.
3. Razonamiento crítico (RC) y Toma de decisiones (TD). El soporte que ofrece un grupo de compañeros hace que este riesgo emocional sea más fácil de asumir al enfrentarse con un problema desde una perspectiva crítica y adoptar alternativas.
4. Comunicación oral y escrita (COE). Expresarse con corrección tanto de manera oral como escrita. El miedo a hablar en público, que muchos estudiantes manifiestan, puede dificultar el desarrollo de su capacidad de expresión oral. El trabajo cooperativo en grupos pequeños puede ofrecer un escenario más confortable y amigable para dar los primeros pasos. La escritura para los compañeros es el primer paso para el desarrollo de una escritura más académica.
5. Capacidad de organización y planificación (COP) y Capacidad de análisis y síntesis (CAS) en la búsqueda, selección, organización y valoración de información.
6. Resolución de problemas (RP). Identificar problemas, defender puntos de vista, dialogar, saber escuchar a los demás, adoptar múltiples perspectivas de las cosas, flexibilidad, aprender a negociar, creatividad para descubrir la solución acertada, asertividad en las relaciones entre compañeros.
7. Compromiso ético (CE). Ejercer la responsabilidad profesional y la ética, basada en actitud de tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia, empatía y honestidad.
8. Conocimiento y utilización de las T.I.C (CI). Manejo de tecnologías virtuales para búsqueda de información y como medio de comunicación entre alumnos grupos y profesor.
9. Desarrollo del bilingüismo. Esta competencia se ve especialmente favorecida, ya que los alumnos se encuentran más seguros para comunicarse tanto verbalmente como por escrito, en la estructura de pequeños grupos cooperativos. De hecho esta metodología es una de la más usada para el desarrollo de idiomas.

Además de las competencias genéricas, de forma resumida, promueve las siguientes habilidades y actitudes [8, 11, 5]:

1. La resolución de conflictos y el aprendizaje de la negociación.
2. La iniciativa y capacidad emprendedora
3. La planificación del tiempo.
4. El compromiso ético.
5. La responsabilidad y honestidad.
6. La flexibilidad y adaptabilidad.
7. La actitud de tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia, empatía y asertividad en las relaciones.

2.4 Metodología y Técnicas de Aprendizaje Cooperativo

Los primeros pasos del AC deben introducir a los alumnos en el hábito de la tarea compartida con actividades sencillas que puedan servir como plataforma para lanzarse a emprendimientos grupales de mayor envergadura.

Es fundamental que se enseñe a los alumnos cómo trabajar cooperativamente, explicándoles aspectos tales como las normas que se van a seguir, la distribución de cargos y tareas para cada miembro del equipo, cómo elaborar planes de equipo, cómo autoevaluar el trabajo realizado, etc.

La formación de los grupos es uno de los elementos nucleares previos a la realización de una tarea mediante técnicas cooperativas. El profesor debe organizar la clase en pequeños grupos (de 3 a 6 alumnos) heterogéneos para intentar reproducir en dichos grupos las características de la clase en general. Es importante que los grupos se formen desde la diversidad de talentos y posibilidades intelectuales. Esto enriquecerá el intercambio y preparará el terreno para el salto cognitivo de los más lentos. Una posibilidad que nos ha dado buen resultado en nuestras experiencias [] es dejar que los alumnos escojan una pareja y luego el profesor une dos parejas buscando dicha heterogeneidad en relación al género, al rendimiento, habilidades, etc.

Otro aspecto clave es el diseño de las actividades por parte del profesor, de manera que estén incluidos los 5 ingredientes del AC. Así, el profesor informará, de los objetivos de la misma, así como del funcionamiento de los grupos, haciéndoles ver lo esencial de la cooperación y responsabilidad en sus acciones. De tal manera, que los alumnos sepan que sus logros serán evaluados tanto grupal como individualmente.

Por otro lado, existen numerosas técnicas de AC que se pueden aplicar a distintas actividades formales (más extensas en el tiempo) o informales (sólo para una clase).

Serrano [6] diferencia cuatro categorías o tipos de técnicas de AC:

1. Técnicas basadas en el diálogo y el debate. Esta categoría agrupa técnicas que tienen como base la interacción mediante la palabra hablada: brainstorming o tormenta de ideas, debate dirigido o discusión guiada, foro, grupos de cuchicheo, bola de nieve, panel, la pecera y Phillips 66.
2. Técnicas basadas en la enseñanza-aprendizaje entre compañeros. Aquí se agrupan las técnicas en las que los estudiantes enseñan y aprenden entre ellos los aspectos, temas y contenidos relacionados con la asignatura o una temática en particular: célula de aprendizaje, role-playing o juego de rol, la técnica del rompecabezas o jigsaw, torneos de equipos y juegos, equipos de aprendizaje por divisiones, equipos de ayuda individualizada, aprendiendo juntos, cooperación escalonada, cooperación guiada o estructurada, tutoría entre iguales, técnica de la reja y microenseñanza.
3. Técnicas basadas en la resolución de problemas. Abarca aquellas técnicas basadas en la resolución de problemas: clases de problemas y ejemplos y demostraciones, estudios de casos y grupos de investigación.
4. Técnicas basadas en Análisis-Síntesis-Redacción. Asocia técnicas basadas en el análisis- síntesis y redacción de textos, artículos, conferencias, etc., para aprender contenidos y competencias de la asignatura: grupos integrados de lectura y redacción.

En este trabajo vamos a resaltar las tres técnicas que creemos más idóneas de cara a obtener el objetivo de la integración metodológica entre el AC y el mindfulness. Las dos primeras son técnicas exclusivas del AC (la técnica del rompecabezas o puzzle y los grupos de investigación), la tercera (aprendizaje vicario o modelado), en cierto sentido, está relacionada con la técnica de role-playing o juego de rol, aunque no se trata exactamente de la misma técnica.

1. Técnica del Rompecabezas o Puzle. Creada por Aronson et al. [17], básicamente consiste en poner a los alumnos en situación de interdependencia, de tal manera que el trabajo de cada componente del equipo es absolutamente imprescindible para que el resto de los integrantes puedan finalizar la tarea. Para llevarla a cabo se responsabiliza a cada miembro del equipo de una parte diferente de la tarea a realizar, de la que llegará a convertirse en un “experto”. Los estudiantes de los diferentes equipos que tienen asignada la misma parte del tema se juntan para discutirlo en “grupos de expertos”. Después regresan a sus equipos originarios para enseñar a sus compañeros aquello que han aprendido. De este modo, dependerá de las explicaciones de sus compañeros para que pueda dominar todo el tema. Todo ello provoca un aumento de la autoestima y una mejora en su rendimiento manifestando un mayor interés por los estudios y actividades académicas.
2. Grupos de Investigación. Ideada por Sharan y Sharan [18], la dinámica de esta metodología o técnica radica en asignar a cada equipo un tema de la unidad que debe ser estudiado y llevar a cabo las actividades necesarias, a través de como una investigación cooperativa, discusiones grupales, planificación del proyecto, etc., para realizar el informe grupal donde cada grupo comunica a los demás sus hallazgos. Los pasos para trabajar esta técnica son:
 - a. Selección del tema.
 - b. Planificación cooperativa de metas, tareas y procedimientos.
 - c. Implementación: despliegue de una variedad de habilidades y actividades, revisión del profesor.
 - d. Análisis y síntesis de lo trabajado y del proceso seguido.
 - e. Presentación del producto final.
 - f. Evaluación, donde alumnos y profesor evalúan la contribución de cada grupo de trabajo a la clase global.
3. Aprendizaje Vicario o Modelado. El aprendizaje vicario o social constituye una forma de adquirir conductas nuevas por medio de la observación (en terapia de conducta se llama también *modelado* y en el contexto de la psicología conductual o conductismo se suele denominar *modelamiento*). El aprendizaje vicario es un paradigma de aprendizaje desarrollado por el psicólogo Albert Bandura [19,20] Constituye un modelo muy evolucionado de conductismo que destaca la posibilidad de aprender conductas siguiendo los modelos vistos en otras personas con las que se identifican. Podemos destacar algunas de las características y ventajas que presenta este tipo de aprendizaje: a) se refieren a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos producidos en un sujeto, derivados de observar a uno o más modelos; b) tiene lugar inmediatamente, si el sujeto que observa tiene capacidad intelectual y motora para realizar dicha conducta, puede realizarla de forma inmediata; c) puede ser mucho más eficaz que otros tipos de aprendizaje; d) en la infancia, los padres y maestros actúan cómo modelos, en la adolescencia los modelos son los iguales, y posteriormente puede ser cualquier otro sujeto con el que pueda sentirse identificado el aprendiz; e) los procesos de aprendizaje vicario duran toda la vida y a través de este aprendizaje se pueden sentir incluso intensas emociones ante situaciones que jamás se han experimentado personalmente; f) el aprendizaje vicario puede ser un proceso “oculto”, tanto para el modelo, como para el aprendiz, puede que ninguno de ellos sea consciente de que está enseñando o aprendiendo. Indudablemente, el docente representa un modelo muy importante para los alumnos, es por este motivo, y junto con las ventajas que presenta este tipo de aprendizaje, que creemos que el modelado constituye la técnica más importante para enseñar y entrenar a los alumnos en mindfulness.

3 MINDFULNESS (ATENCIÓN PLENA)

Estamos siendo testigos del surgimiento, cada vez mayor, de un creciente interés por parte de la ciencia, principalmente de las ciencias de la salud, sobre todo de la medicina y la psicología, de abordar el estudio de la conciencia y la meditación a través de una metodología científica. Actualmente, mindfulness representa la confluencia entre la sabiduría milenaria de la psicología oriental, principalmente la psicología budista, con la psicología occidental.

3.1 ¿Qué es Mindfulness?

Mindfulness es la traducción al inglés de la palabra *sati*, que significa *conciencia, atención y recuerdo*. *sati* es un término que proviene del idioma pali, que es el que se utilizó para escribir las enseñanzas de Buda [21]. A su vez, mindfulness se ha traducido al español como “conciencia plena” o “atención plena”. A medida que la ciencia actual adopta al mindfulness y se aleja de sus raíces ancestrales, su significado se amplía; por ejemplo, actualmente mindfulness implica cualidades mentales que van más allá del *sati* como, no juzgar, la aceptación y la compasión.

Mindfulness representa el “corazón”, o la enseñanza central, de la psicología budista [22,23] y es, intrínsecamente, un estado de conciencia que implica prestar atención a la experiencia del momento presente [24]. Este estado se cultiva y se desarrolla mediante la práctica de la meditación [25], que ofrece un método por el cual nos volvemos menos reactivos a lo que nos ocurre en el momento actual. Mindfulness constituye una manera de relacionarnos con la totalidad de la experiencia (ya sea positiva, negativa o neutra) y nos aporta un medio con el que poder reducir nuestro nivel general de sufrimiento y aumentar el nivel de bienestar [26].

A continuación se exponen algunas de las múltiples definiciones que se ha realizado de mindfulness. Prestar atención al momento presente, sin juzgar (Kabat-Zinn). Es la consciencia que emerge a través de poner atención intencional, en el momento presente, de manera no condenatoria, del flujo de la experiencia, momento a momento (Kabat-Zinn). Saber lo que estás experimentando, mientras lo experimentas (Armstrong). Conciencia momento a momento (Germer). Conciencia de la experiencia presente con aceptación (Germer). Es el mantenimiento de una consciencia viva a la realidad del momento presente (Hanh). Es la observación no condenatoria del fluir de toda la estimulación externa e interna tal como ella aparece (Baer). Es la clara y simple consciencia mental de lo que nos está ocurriendo a nosotros y en nosotros en los sucesivos momentos de la percepción (Nianaponika Thera). De forma más general, mindfulness ha sido descrito como una clase de conciencia centrada en el presente, no elaborativa ni condenatoria, en la cual cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo atencional es reconocido y aceptado tal y como es [27].

Kabat-Zinn en [23] ha señalado que mindfulness consiste en el proceso de observar expresamente cuerpo y mente, de permitir que nuestras experiencias se vayan desplegando momento a momento y de aceptarlas como son. No implica rechazar las ideas ni intentar fijarlas ni suprimirlas ni controlar nada en absoluto que no sea el enfoque y la dirección de la atención. La atención plena no implica intentar ir a ningún sitio ni sentir algo especial, sino que entraña el que nos permitamos a nosotros mismos estar donde ya estamos familiarizados más con nuestras propias experiencias presentes un momento tras otro.

Con el objetivo de realizar una definición operativa del mindfulness, Bishop et al. [27] diferencian dos tipos de componentes implicados. El primer componente es el de la *autorregulación de la atención*. El objetivo principal de este componente es el mantenimiento y la re-dirección de la atención, implicando además la conducta de selección de estímulos concretos. De este modo, se incrementa el reconocimiento de los eventos mentales en el momento presente. Los procesos que incluye son: atención sostenida, conmutación de la atención, e inhibición de la elaboración de pensamientos, sentimientos, sensaciones y emociones. El segundo componente propuesto por estos autores es la *orientación hacia la experiencia*. Este componente implica adoptar un tipo de relación particular hacia las propias experiencias en el momento presente. Este tipo de relación se caracteriza por una actitud de curiosidad, apertura y aceptación. De este modo, se aprende a no reaccionar automáticamente a la estimulación que se esté percibiendo.

3.2 Aplicaciones y evidencias empíricas

Actualmente mindfulness representa una verdadera revolución en el ámbito científico. El número de publicaciones generadas durante los últimos 20 años no ha hecho nada más que incrementar de forma exponencial. A día de hoy, son ya millares las publicaciones de estudios científicos que avalan la eficacia del mindfulness. Estas investigaciones muestran la eficacia y utilidad del mindfulness en múltiples enfermedades médicas (e.g., cáncer, psoriasis, fibromialgia, hipertensión, asma, infarto de miocardio, SIDA, etc.), en diferentes trastornos psicológicos (e.g., ansiedad, depresión, trastornos de la personalidad, psicosis, trastorno obsesivo compulsivo, TDAH, etc.), para la reducción del estrés crónico (laboral, familiar, docente, etc.), para la mejora de la calidad de vida, el incremento del bienestar general y de la satisfacción vital. No es el objetivo de este trabajo extenderse en este punto, el lector interesado puede consultar numerosos estudios de revisión y de meta-análisis [28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35].

En este contexto, cabe destacar que mindfulness también se está empleando exitosamente en el ámbito educativo, con los profesores (e.g., reduciendo el estrés docente, las bajas por enfermedad médica, la depresión, el burnout, etc.) y con los alumnos (e.g., aumentando el rendimiento académico, mejorando el autoconcepto y las relaciones interpersonales, reduciendo la agresividad y la violencia, etc.).

Por otro lado, mindfulness también se está utilizando en otros ámbitos muy diversos con resultados satisfactorios, entre los que destacan el contexto familiar, deportivo, empresarial, penitenciario, hospitales, etc.

Por todo ello, mindfulness ha acaparado la atención de la psicología y otras disciplinas científicas, como las neurociencias, la psiconeuroinmunología y la biología, las cuales están abordando a través de diferentes tipos de investigaciones, las múltiples aplicaciones y efectos del mindfulness desde un punto de vista riguroso y científico.

3.3 Programas de entrenamiento en Mindfulness

Actualmente, existen decenas de programas y terapias que de algún modo u otro utilizan el mindfulness, o bien, integran los principios del mismo [36]. Sin embargo, en la literatura suelen indicarse sólo tres terapias psicológicas que enseñan explícitamente habilidades de mindfulness a los pacientes: La *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* o MBCT [34], la *Dialectical Behavioral Therapy* o DBT [37] y la *Acceptance and Commitment Therapy* o ACT [38, 39]. La evidencia empírica de la eficacia de estas terapias ha quedado demostrada a través de numerosos estudios controlados [40, 41, 42].

Además de estas tres terapias, cabe mencionar la Brief Relational Therapy o BRT [46] de origen psicodinámica la cual incorpora el entrenamiento en mindfulness tanto para los pacientes como para los terapeutas.

Aparte de la MBCT, la DBT, la ACT y la BRT, en el ámbito del mindfulness se diferencia, especialmente, el programa de entrenamiento psicoeducativo desarrollado por Jon Kabat-Zinn: *Mindfulness-Based Stress Reduction* o MBSR [22, 23, 25]. MBSR es un programa de entrenamiento general, no específico para ningún trastorno psicológico, cuya aplicación ha demostrado ser efectiva en múltiples problemas tanto en el terreno de la salud mental como física, en pacientes así como también en poblaciones no clínicas [43, 44]. Las principales técnicas y ejercicios de entrenamiento en mindfulness que se utilizan en el programa MBSR son: el ejercicio del la uva pasa, la atención a la respiración, la técnica de contemplación de las sensaciones corporales o body-scan, el yoga, meditar caminando, y la atención plena en las actividades de la vida cotidiana (e.g., vestirse, lavar los platos, asearse, etc.). (Ver Anexos 1 y 2).

Finalmente, destacar el reciente programa de entrenamiento en mindfulness denominado Meditación Fluir [45]. El objetivo de esta técnica no consiste en tratar de controlar los pensamientos, sensaciones o sentimientos, ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres, aceptando cualquier evento privado (i.e., pensamiento, sentimiento, emoción, sensación fisiológica, etc.) que pueda aparecer o surgir de forma espontánea. La Meditación Fluir consiste en tomar conciencia de nuestra respiración mientras se repite de forma simultánea una palabra o mantra. Para ello, se forma una palabra aguda de tres sílabas que debe carecer de significado, y se va repitiendo mentalmente de forma suave y sin esfuerzo, mientras se dirige la atención a la zona del abdomen para sentir como entra y sale de forma natural el aire al respirar. Además del aprendizaje de esta

técnica de meditación, este programa de entrenamiento es completado con la presentación y discusión durante las sesiones de diversas metáforas y ejercicios de la ACT [38, 39], junto con relatos de la tradición *Zen* y de la meditación *Vipassana*. Por último, otra técnica de meditación *mindfulness* que compone este programa de entrenamiento es la práctica de la exploración corporal o *body-scan* [22, 23]. Aunque este programa de entrenamiento en *mindfulness* es muy reciente, lo cierto es que, más de una treintena de estudios científicos avalan su eficacia en contextos muy variados, tanto en poblaciones clínicas como no clínicas, (e.g., hipertensión, ansiedad, depresión, estrés docente, fibromialgia, valores, rendimiento académico, autoconcepto, creatividad, etc.) [46].

3.4 Componentes, actitudes y elementos claves del *mindfulness*

Germer en [26] ha señalado que *mindfulness* puede utilizarse para describir tres cosas diferentes: a) un constructo teórico; b) una práctica para desarrollar *mindfulness*, como es la meditación; y c) un proceso psicológico. Este autor propone tres elementos claves del *mindfulness*: *consciencia*, *momento presente*, y *aceptación*. Estos tres elementos son interdependientes; y, a su vez, el primero de ellos, la consciencia, se divide en tres componentes diferentes: parar, observar y volver. Desde la perspectiva del *mindfulness*, *aceptación* se refiere a ver las cosas tal cual ellas son en el momento que nosotros llegamos a conocerlas, aceptando las experiencias placenteras y dolorosas tal cual aparecen.

Por otro lado, Germer en [26] también ha señalado las siguientes cualidades para lo que él denomina “momentos *mindfulness*”: *No-conceptual*. *Mindfulness* es consciencia sin quedar absortos en nuestros propios procesos de pensamiento; *Centrado en el presente*. Es decir, centrado en el aquí y ahora”, no divagando en cuestiones relacionadas con el pasado o el futuro; *No condenatorio*. Esto es, experimentar algo radical y enteramente sin elaborar juicios de crítica y valoraciones como bueno o malo, positivo o negativo, correcto o incorrecto, etc.; *Intencional*. *Mindfulness* siempre incluye la intención de dirigir la atención hacia algo, y de redirigirla hacia ese algo cuando la atención se haya dispersado hacia otro lugar; *Observación participante*. *Mindfulness* no es desarrollar un testigo imparcial, sino que se trata de experimentar la mente y el cuerpo de un modo muy íntimo; *No-verbal*. La experiencia *mindfulness* no puede ser capturada en palabras porque la consciencia ocurre antes de que las palabras aparezcan en la mente; *Exploratorio*. La consciencia *mindfulness* está siempre investigando de forma muy sutil los diferentes niveles de percepción; *Liberador*. Cada momento de consciencia *Mindfulness* produce un estado de liberación del sufrimiento condicionado.

Por último, expondremos brevemente (para más detalle véase Anexo 1) los siete elementos capitales relacionados con las actitudes básicas hacia la práctica de la atención plena señalados por Kabat-Zinn [22, 23]:

1. *No juzgar*. La atención plena se cultiva asumiendo la postura de testigos imparciales de nuestra propia experiencia. Siendo conscientes del constante flujo de juicios y de reacciones a experiencias tanto internas como externas para así poder salir de ellas. Es importante en la práctica darse cuenta de esta capacidad enjuiciadora y limitarse a observar el ir y venir de pensamientos y juicios, no hay que actuar sobre ellos, ni bloquearlos, ni aferrarse, simplemente se observan y se dejan ir.
2. *Paciencia*. La paciencia demuestra que comprendemos y aceptamos el hecho de que, a veces, las cosas se tengan que desplegar cuando les toca. Permitir que las cosas sucedan a su debido tiempo. La práctica de la paciencia nos recuerda que no tenemos que llenar de actividad e ideas nuestros momentos para que se enriquezcan. Tener paciencia consiste sencillamente en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.
3. *Mente de principiante*. Para ver la riqueza del momento presente, el *mindfulness* enseña a promoverla a través de lo que se viene denominando “mente de principiante”, que es la actitud mental de estar dispuesto a ver las cosas como si fuera la primera vez y mantenerse abierto a nuevas potencialidades.
4. *Confianza*. El desarrollo de una confianza básica en uno mismo y en sus sentimientos constituye parte integrante del entrenamiento en *mindfulness*. Se recomienda confiar en la intuición y en la propia autoridad, aunque se puedan cometer algunos “errores” en el momento, es preferible que buscar siempre guía en el exterior.

5. *No esforzarse*. En el momento en que se utiliza el mindfulness como un objetivo o como un medio para algo, se está dejando de meditar, por paradójico que parezca meditar es el no-hacer, por eso cualquier esfuerzo por conseguir que la meditación tenga una finalidad no es más que un pensamiento más que está entorpeciendo la atención plena.
6. *La aceptación*. La aceptación significa ver las cosas como son en el presente. Es mostrarse receptivo y abierto a lo que sienta, piense y vea, y aceptarlo porque está ahí y en ese momento.
7. *Ceder / Dejar ir / Soltar*. Ceder significa no apegarse, es dejar de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros. En la práctica del mindfulness se deja de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros. Lo único que se debe hacer es dejar la experiencia tal y como es.

4 INTEGRANDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL MINDFULNESS

En esta sección se presentan tres propuestas de integración entre el AC y el mindfulness. La primera de estas propuestas es teórica, la segunda metodológica o procedimental, y la tercera de tipo experimental.

4.1 Propuesta de integración teórica o conceptual

La primera propuesta de integración es de naturaleza teórica o conceptual. Esencialmente consiste en establecer relaciones entre las actitudes y componentes básicos del mindfulness con las actitudes y componentes propios del AC. Para ello, podemos plantearnos, ¿qué tienen en común el AC y el mindfulness? ¿Qué características o particularidades del AC están relacionadas con las características o particularidades del mindfulness? ¿Qué habilidades o competencias implicadas en el AC son comunes con las habilidades o competencias propias del mindfulness?

Por ejemplo, en relación a la propia definición de AC, y considerando sólo algunas de las que en este trabajo se han expuesto, se ha indicado que además de la adquisición de ciertos conocimientos, el AC implica el desarrollo de determinados conocimientos y habilidades individuales [11]; que es un método a través del cual los estudiantes aprenden habilidades sociales y comunicativas que necesitan para participar en sociedad y “convivir” [12]; o por ejemplo, que es una forma de trabajo en el que se desarrollan habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social) [2]. Por otro lado, también se han indicado algunas de las competencias propias del AC [6], así como ciertas habilidades y actitudes inherentes al AC [5, 8, 11].

Pues bien, mindfulness implica también el desarrollo de estos tipos de conocimientos y habilidades individuales de tipo personal, así como el desarrollo y mejora de algunas de estas competencias, por ejemplo: aprendizaje autodirigido, comunicación oral y escrita, de organización y planificación, de resolución de problemas, etc.; y de ciertas habilidades y actitudes como: la resolución de conflictos, la flexibilidad y adaptabilidad, el compromiso ético, actitud de tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia, empatía y asertividad, responsabilidad y honestidad.

Por otro lado, el AC como actividad humana, implica diferentes tipos de habilidades: cognitivas (como atención, memoria y razonamiento); de comunicación (incluyendo la verbal y no verbal, que abarcaría desde saber escuchar hasta elaborar un discurso eficaz acompañado de un adecuado lenguaje corporal); de autoconocimiento; de regulación conductual (incluyendo la propia regulación emocional); etc. Mindfulness mejora y desarrolla este tipo de habilidades cognitivas, de comunicación, autoconocimiento, regulación conductual, etc.

En resumen, algunas de las definiciones y conceptos claves del AC, algunas de sus competencias, actitudes y habilidades, son comunes, a las definiciones, conceptos y actitudes y componentes propios de mindfulness. Así mismo, mindfulness puede contribuir al desarrollo de estas competencias, actitudes y habilidades.

Serrano [6], en el contexto de los orígenes del AC, ha señalado que conviene realizar una semblanza de las diversas corrientes e investigaciones que ha impulsado la difusión del AC en el campo de las organizaciones, entre las que se encuentra el sistema educativo. Destacan las siguientes:

1. La Teoría de la Interdependencia Social. Quizá la teoría que más ha influido en la consolidación del AC tienen su fundamento en la interdependencia social. Kurt Kafka, uno

- de los fundadores de la Escuela de la Psicología de la Gestalt, afirmó que los grupos eran un todo dinámico en el que la interdependencia entre los miembros variaba. Enfoque que incide en la necesidad de que el éxito individual dependa básicamente de alcanzar la meta del grupo y prioriza la cooperación y colaboración frente a la competición.
2. La Teoría del Desarrollo Cognitivo. Este enfoque concede gran importancia a la construcción del conocimiento entre iguales. Basa gran parte de su fundamento en los trabajos de Piaget, Vigostky y otros teóricos del campo de la psicología cognitiva. Sostienen que cuando los individuos cooperan en el medio, ocurre un conflicto sociocognitivo que crea un desequilibrio, que a su vez estimula el desarrollo cognitivo.
 3. La Teoría del Desarrollo Conductista. Teoría que incide en el impacto que tienen los refuerzos y recompensas del grupo en el aprendizaje. Así, Skinner afirma que en las contingencias grupales, las acciones seguidas de recompensa motivan a los grupos en su trabajo cooperativo, y Bandura resalta la importancia de la imitación en el desarrollo grupal. Johnson y Johnson y Slavin ponen el énfasis en la necesidad de recompensar a los grupos, como fuente de motivación para la consolidación del AC.

Aunque el origen primigenio o las raíces del mindfulness es el budismo [26, 36], mindfulness también está relacionado con éstas, y otras teorías, corrientes y escuelas de psicología. Por ejemplo, el trabajo de Germer et al. [36] establece una serie de relaciones entre las citadas teorías o aproximaciones, y otras muy diversas, y el mindfulness. Por otro lado, los trabajos de Bishop et al. [27], Brown y Ryan [30] y Hayes y Feldman [47] exponen con detalle las relaciones entre mindfulness y psicología. Así mismo, Hayes y Wilson [48] y Hayes [49] se han aproximado al mindfulness desde una perspectiva conductual o conductista. Incluso, el modelo paradigmático de referencia o marco filosófico del conductismo (o al menos ciertos tipos de conductismos) y del mindfulness son el mismo, a saber: el Contextualismo Funcional [26, 50, 51]. Sintetizando, algunos de los orígenes del AC y del mindfulness parecen ser comunes, por lo que sendos tópicos están relacionados de manera teórica, conceptual, e incluso, filosófica.

4.2 Propuesta de integración metodológica o procedimental

La segunda propuesta de integración es de tipo metodológica o procedimental, y será en este tipo de integración donde nos centraremos.

En este contexto, es conveniente realizar las siguientes aclaraciones. Por un lado, el AC se ha empleado tradicionalmente y actualmente se siguen utilizando, como una metodología de aprendizaje para que los alumnos adquieran determinados conocimientos o contenidos de una asignatura específica, como por ejemplo podría ser la “célula” o los “mamíferos” en Ciencias de la Naturaleza, o por ejemplo el “átomo” o la “tabla periódica de los elementos” en Física y Química.

En este sentido, una propuesta de integración básica podría consistir en enseñar y entrenar primero al profesor y a los alumnos en mindfulness, y posteriormente, que el profesor utilice la metodología del AC para que los alumnos adquieran ciertos conocimientos o contenidos de una asignatura determinada. Dado que el entrenamiento en mindfulness desarrolla ciertas habilidades, actitudes y competencias en la persona (tales como atención, memoria, autoconocimiento, regulación emocional, paciencia, flexibilidad, aceptación, tolerancia, habilidades sociales, etc.), es de esperar que si un profesor y los alumnos son entrenados en mindfulness, estos aprenderán más rápida y fácilmente, no solo los contenidos propuestos a través de la metodología del AC, sino también el resto de habilidades, actitudes y competencias de carácter personal y social (por ejemplo, autoconocimiento, habilidades de comunicación, la propia regulación conductual, etc.). En otras palabras, un entrenamiento previo en mindfulness producirá una mayor eficacia y eficiencia de las técnicas del AC.

Cabe señalar que otra posibilidad sería utilizar el AC para desarrollar, directa y exclusivamente, habilidades y competencias como la tolerancia, las habilidades sociales, habilidades de comunicación, empatía, solidaridad, etc. así como posibles contenidos teóricos pero sobre este tipo de habilidades, no sobre una asignatura o tema determinado.

La siguiente aclaración consiste en subrayar que, generalmente, mindfulness se aplica, se enseña y se entrena, a través de un monitor o instructor con conocimientos y cierta experiencia o entrenamiento previo en mindfulness. Cabe destacar que actualmente mindfulness se aplica en ámbitos muy diversos (por ejemplo, sanitario, educativo, deportivo, empresarial, etc.) y en

poblaciones muy heterogéneas, tanto clínicas (pacientes con enfermedades médicas o trastornos psicológicos) como no clínicas (personal que no padece enfermedades médicas o trastornos psicológicos), a lo largo de un amplio espectro de edades (niños, adolescentes, adultos y ancianos), por lo que los programas de entrenamiento en mindfulness se “adaptan” a las particularidades de cada grupo de usuarios (no es lo mismo entrenar a depresivos, ansiosos o drogodependientes, que a un grupo de profesores que padecen estrés docente o sufren el síndrome de burn-out, o a un grupo de alumnos con altas capacidades intelectuales). De esto último también se desprende que los contenidos teóricos que contienen los programas de entrenamiento en mindfulness no suelen limitarse exclusivamente a mindfulness sino que, en muchas ocasiones, dichos programas de entrenamiento contienen cierta teoría y contenidos específicos. Por ejemplo, un programa de entrenamiento en mindfulness para un grupo de depresivos probablemente contenga información sobre este trastorno en cuestión (causas y síntomas de la depresión, factores desencadenantes, identificación de pensamientos de tipo depresivo, etc.), mientras que un programa de entrenamiento en mindfulness para reducir el estrés en un grupo de profesores contenga información sobre el estrés (concepto, tipos de estrés, síntomas del estrés, repercusión en la salud, etc.).

Por otro lado, los contenidos que se enseñan sobre mindfulness, así como los ejercicios de entrenamiento en mindfulness, aunque en muchos casos suelen ser comunes, lo cierto es que estos pueden llegar a ser muy diferentes dependiendo del programa de entrenamiento en mindfulness que el instructor siga (por ejemplo, el programa MBSR o el programa de Meditación Fluir).

Por último, destacamos que los cursos o programas de entrenamiento en mindfulness se suelen aplicar a un grupo de personas, y no sólo a una persona de forma individual (una excepción, por ejemplo, es cuando un psicólogo o terapeuta enseña y entrena a un paciente en el contexto de la terapia individual). Deseamos poner el énfasis en que a pesar de que mindfulness se suele enseñar a grupos de personas, no hemos hallado trabajos publicados a fecha de hoy, en donde los instructores o monitores responsables de aplicar un programa de entrenamiento en mindfulness hayan utilizado la metodología o técnicas del AC, a pesar de que estas técnicas podrían mejorar tanto la adquisición de los conocimientos teóricos propios del mindfulness así como la práctica o entrenamiento en mindfulness.

La principal pregunta que nos formulamos es la siguiente: ¿Sería posible utilizar la metodología del AC para aplicar los programas de entrenamiento en mindfulness? Nosotros creemos que la respuesta es afirmativa, que sí es posible. Sin embargo, esta propuesta, aún no ha sido sugerida, desarrollada ni llevada a término.

Si el AC ha demostrado ser de utilidad para la adquisición de conocimientos teóricos y para el desarrollo de ciertas habilidades de tipo personal, y la aplicación de un programa de entrenamiento en mindfulness implica, por un lado, que los usuarios del programa aprendan ciertos contenidos teóricos, y por otro lado, que desarrollen determinadas habilidades o competencias, es factible, por tanto, que los programas de entrenamiento en mindfulness sean susceptibles de ser aplicados exitosamente a través de la metodología y técnicas del AC.

Esta propuesta se ejemplificará utilizando:

1. Tres técnicas: la técnica del rompecabezas o puzle, los grupos de investigación y el aprendizaje vicario o modelado.
2. Algunos de los componentes o actitudes claves del mindfulness (e.g., no juzgar, aceptación, confianza, etc.) y las instrucciones para realizar un ejercicio de entrenamiento en mindfulness (atención a la respiración), con el objetivo de ejemplificar cómo se adquirirían los conocimientos teóricos del mindfulness a través del AC.
3. Un ejercicio de entrenamiento en mindfulness: atención a la respiración, para ejemplificar cómo se entrenaría en mindfulness mediante técnicas de AC.

A continuación utilizaremos la técnica del rompecabezas o puzle para ejemplificar cómo enseñar contenidos teóricos sobre algunas de las actitudes básicas del mindfulness. Posteriormente, emplearemos los grupos de discusión con el objetivo de mostrar cómo los alumnos adquieran también conocimientos teóricos pero en esta ocasión sobre las instrucciones y pautas a seguir para la realización de un ejercicio de entrenamiento en mindfulness. Finalmente, proponemos el aprendizaje vicario o modelado para practicar o realizar el ejercicio de entrenamiento atención a la respiración. La

Figura 1 representa el uso de estas tres técnicas de AC para la adquisición de conocimientos y para el entrenamiento en mindfulness.

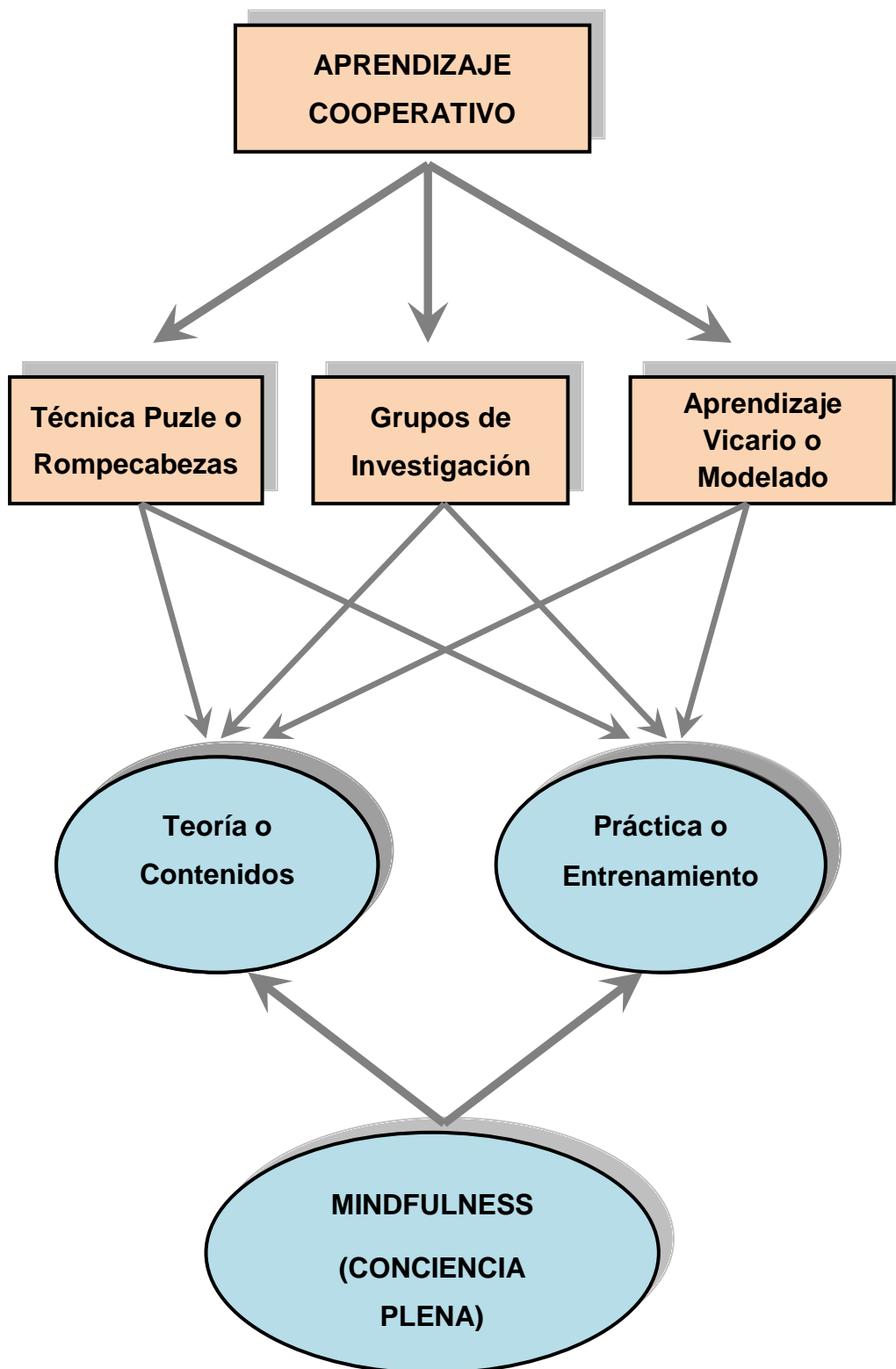


Figura 1. Representación gráfica del empleo de algunas técnicas de AC para la adquisición de conocimientos teóricos y el entrenamiento en habilidades de mindfulness

1. Técnica del rompecabezas o puzzle. Pongamos por caso que se pretende desarrollar tres de las actitudes básicas del mindfulness: Aceptación, no-juzgar y confianza, esta última además es considerada como una de las actitudes fundamentales del AC. Para ello se forman grupos de 3 alumnos que conforman los grupos base. Cada alumno del grupo es responsable de especializarse en una de las actitudes, documento que es facilitado por el profesor, (Anexo I), de manera que inicialmente se dividen la tarea y cada uno de ellos lee detenidamente el documento en el que se desarrollan ciertos contenidos teóricos sobre la actitud. A continuación se forman los grupos de expertos, en los que se constituyen nuevos grupos de entre 4 y 6 alumnos que tienen asignada la misma actitud. Una vez formados los grupos de expertos, los alumnos debaten, comparten dudas y explicaciones e interactúan ente todos para adquirir un conocimiento profundo y elaborado sobre la actitud asignada. Finalmente, los alumnos vuelven a sus grupos base y empiezan a compartir y explicar a sus compañeros de grupo aquella actitud en la que se han especializado. Al finalizar la actividad todos conocen los tres componentes básicos de manera conceptual y teórica. Esta actividad puede ir acompañada de una pequeña práctica o ejercicio de ejemplo de cómo se práctica y desarrolla cada actitud. En la Figura 2 se muestra una representación gráfica del funcionamiento de los grupos de expertos y los grupos base.

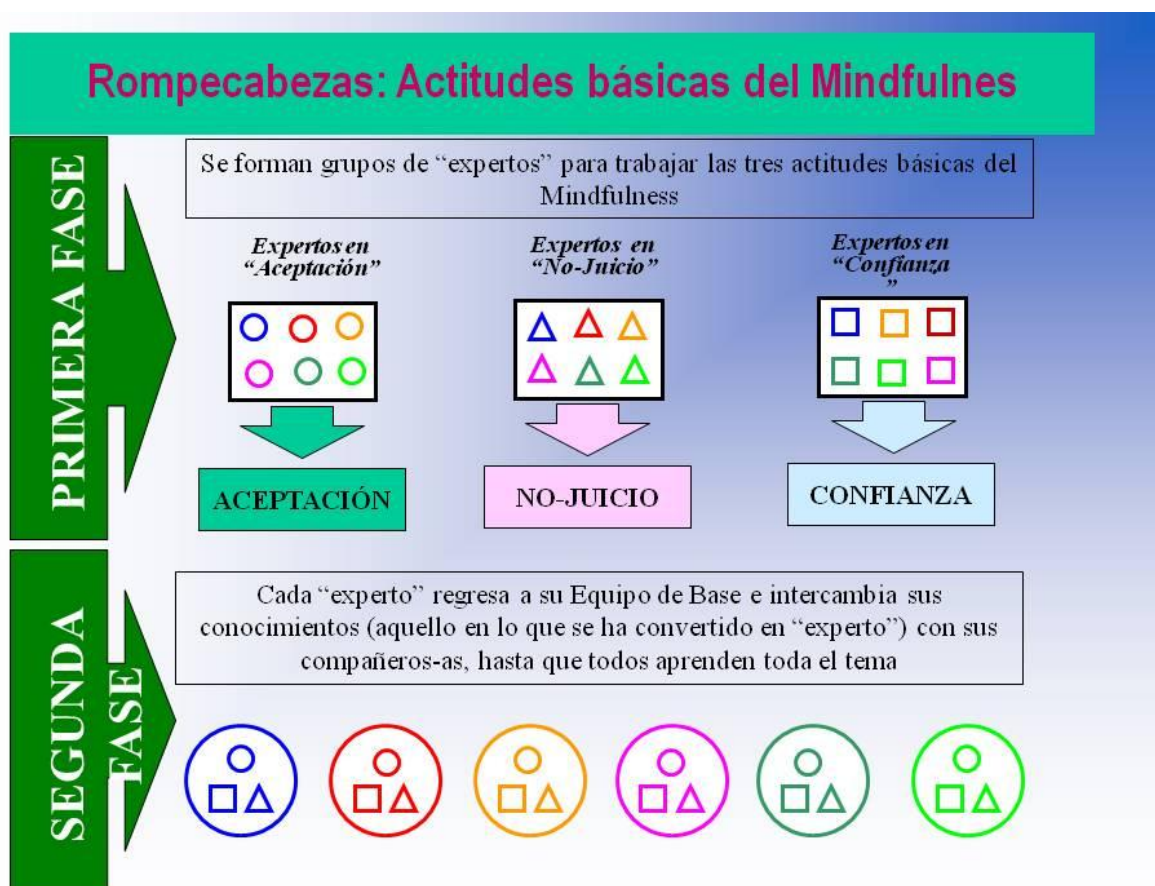


Figura 2. Representación gráfica del empleo de la técnica del rompecabezas o puzzle para la adquisición de conocimientos teóricos de tres actitudes básicas del mindfulness

2. Grupos de investigación. A través de esta estrategia, los alumnos investigan y estudian los contenidos teóricos de los diferentes ejercicios de entrenamiento en mindfulness: el ejercicio de la uva pasa, la atención a la respiración, la técnica de contemplación de las sensaciones corporales o body-scan, el yoga, meditar caminando, y la atención plena en las actividades de la vida cotidiana. En este ejemplo podrían constituirse 6 grupos de investigación (uno para cada una de los ejercicios de entrenamiento). Una vez constituidos estos grupos o equipos base, el profesor facilita a cada equipo una documentación y referencias básicas específicas al tipo de ejercicio de entrenamiento (ver Anexos 1 y 2). A partir de ese momento los alumnos organizan el trabajo en diferentes fases:
 - a. Primera fase: Recogida de la información necesaria sobre el ejercicio de entrenamiento concreto.
 - b. Segunda fase: Organización de la información.
 - c. Tercera fase: Presentación de la técnica al resto de la clase.

Al final del trabajo cada grupo ha explicado a sus compañeros las nociones necesarias, los conocimientos más importantes y el procedimiento básico para realizar cada una de estas meditaciones o ejercicios de entrenamiento en mindfulness.

3. Aprendizaje vicario o modelado. En este contexto, emplear este tipo de aprendizaje, consiste, básicamente, en “mostrar” (modelar) a los alumnos una manera de “estar” o “ser”, esto es, transmitir con la propia presencia, “encarnar” las actitudes básicas del mindfulness.

El profesor dirige o guía los ejercicios de entrenamiento o meditaciones a través de la instrucción verbal y de su lenguaje no verbal, esto es, la propia postura, el tono de voz, el modo de moverse, etc. Una primera posibilidad sería dividir a los alumnos en pequeños grupos de 3 ó 4 personas. Después, el profesor actúa como modelo dirigiendo un ejercicio de entrenamiento (por ejemplo, atención a la respiración), que todos realizan conjuntamente. Una vez finalizado la práctica del ejercicio, el profesor se retira y da pautas de cómo ahora cada uno de los integrantes de los equipos han de realizar la práctica de entrenamiento dentro de su propio equipo. Por ejemplo, imaginemos un equipo formado por tres alumnos, primero comenzaría uno de ellos imitando lo que ha hecho el profesor, esto es, intentaría hacerlo como él de la mejor manera posible, siendo preciso en las instrucciones verbales, la postura corporal, tono de voz, etc., es decir, ahora sería el alumno quien dirige el ejercicio dentro de su propio grupo (pongamos que durante 5 minutos). Una vez que ha terminado, el resto de los compañeros del equipo le dan feedback sobre cómo lo ha hecho. Pueden hacer explícitas aquellas partes que han sido muy parecidas a cómo lo hizo el profesor, pero especialmente, los comentarios podrían ir dirigidos, precisamente, a corregir aquellos aspectos que podrían y deberían mejorarse (incluso podrían seguirse unas pautas elaboradas a tener en cuenta recogidas en un instrumento de evaluación).

Esto se realizaría con cada uno de los integrantes del equipo, de tal modo que todos terminen dirigiendo o guiando la práctica del ejercicio de entrenamiento en cuestión, actuando ahora ellos como instructores (a través del modelado), y obteniendo feedback correctivo sobre su ejecución de todos sus compañeros, y ofreciendo ellos también feedback correctivo al resto de todos los miembros de su equipo.

Esto se podría realizar varias veces hasta que cada miembro del equipo adquiriera una determinada maestría. Durante todo el proceso los alumnos no dejan de practicar o entrenarse en mindfulness y, debido al hecho de que tienen que proveer de feedback al resto de sus compañeros, el tipo de aprendizaje (tanto teórico como experiencial) resultará mucho más profundo y elaborado.

4.3 Propuesta de integración experimental

Por último, la tercera propuesta de integración entre el AC y el mindfulness es de naturaleza experimental.

Una primera propuesta sería investigar la utilidad de la práctica de mindfulness en los grupos de AC. La propuesta es que si los alumnos (personas) han sido entrenados en mindfulness, han desarrollado habilidades de mindfulness, estas habilidades, o aprendizajes, entrenamientos, etc., van a facilitar, acelerar, mejorar (de diversas maneras) el posterior aprendizaje de contenidos utilizando la metodología del AC.

Una investigación básica podría consistir en comparar a dos grupos (sin previo conocimiento ni experiencia alguna en AC), un control y un experimental, en el que uno de ellos (el experimental) está formado por personas que han sido entrenadas en mindfulness (el control no). Se podría comparar entre los grupos el recuerdo o memorización de los contenidos, los sentimientos durante la actividad, el grado de dificultad o satisfacción experimentado, etc. Es de esperar que el grupo experimental obtenga mejores puntuaciones y calificaciones que el control (mindfulness mejora las capacidades cognitivas básicas como la atención, memoria, etc., y favorece la regulación conductual, emocional, y promueve la satisfacción).

Otra investigación podría ser, primero el que los dos grupos trabajen utilizando el AC, es decir, entrenarlos en este tipo de metodología de trabajo. Posteriormente, a un grupo (experimental) se le da entrenamiento en mindfulness y a otro no (grupo control). Finalmente, ambos grupos vuelven a trabajar con AC y se comparan las diferencias entre estos.

También podría investigarse el efecto de aprender y entrenarse en mindfulness a través de la metodología tradicional de enseñanza y entrenamiento (propios de los programas actuales de entrenamiento en mindfulness), o hacerlo a través de la metodología del AC. Seguramente, el aprendizaje teórico y, sobre todo, la parte práctica o de entrenamiento, tenga ciertas ventajas frente a la metodología tradicional.

5 CONCLUSIONES

En este artículo se han introducido una serie de propuestas de integración entre la metodología activa del Aprendizaje Cooperativo y la técnica de desarrollo de la Atención Plena o Mindfulness en el ámbito educativo con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes y valores que promueven los nuevos paradigmas educativos.

La Cooperación y la Atención Plena son una filosofía de vida y estas no se adquiere de un día para otro. Es necesario desarrollar ciertas habilidades y actitudes que lo promuevan, que faciliten el trabajo en equipo, la colaboración y la observación. En este sentido, el aprendizaje cooperativo combinado con el Mindfulness se convierten en una clave educativa tanto desde la perspectiva de los resultados académicos como desde la práctica en habilidades sociales.

El Aprendizaje Cooperativo es una herramienta importantísima de trabajo en las aulas y que ningún docente debería descuidar, y que, tal y como hemos visto en los apartados anteriores, contribuye a desarrollar numerosas competencias básicas, destacando especialmente la Competencia Social. Gran cantidad de actividades que nuestros alumnos llevan a cabo en el presente y realizarán más adelante como adultos, exigen habilidades sociales y destrezas de trabajo conjunto con otros.

Mindfulness puede ayudar a mejorar las propias estrategias y técnicas de AC. A su vez, el AC puede utilizarse para enseñar y entrenarse en mindfulness. Esta propuesta es novedosa e implica una relación recíproca entre ambos tópicos. La integración del AC y mindfulness puede ofrecer una serie de ventajas, que pueden ser de carácter teórico, procedimental o metodológica y de investigación.

Nosotros creemos que la mejor manera de enseñar y entrenar a otros en mindfulness radica, en gran medida, en que el profesor o instructor “encarne” las actitudes y componentes básicas del mindfulness. Para ello, obviamente, el profesor ha de estar formado y ser un practicante habitual de

mindfulness. Lo que queremos enfatizar es el hecho de que la “presencia” del educador (padres, maestros, profesores, terapeutas, etc.) es primordial. El instructor puede, y debe, mantener un nivel de conciencia plena óptimo, aprovechar cualquier evento que pueda surgir como una oportunidad para enseñar y practicar mindfulness, sentirse relajado, cómodo y alerta, discriminar su propio comportamiento (pensamientos, emociones, sensaciones fisiológicas, etc.) y poder regularlo respondiendo adecuadamente en función de las demandas cambiantes del contexto que van surgiendo, momento a momento.

REFERENCIAS

- [1] Punset, E. (2010). Redes Meditación y Aprendizaje: <http://www.youtube.com/watch?v=XORUznFQQog>
- [2] Gil, C., Baños, R., Montoya, F. G., Alías, A., Montoya, M.G. (2007) Desarrollo de competencias en ingeniería a través de metodologías activas. *IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Métodos afines al EEES*. ISBN: 84-95433-22-2
- [3] Montoya, M. G., Herrada R. I, Gil, C., Montoya, F.G., García, A. A. (2009). *The Importance of Cooperative Work in the Faculty and in the Classroom*. Capítulo de libro in “Technology, Education and Development”. In-teh. ISBN: 978-953-7619-40-4.
- [4] Herrera L., Benarroch, A., Jiménez, M., López, C., López, P., Mesa, M.C., Rojas, G., Pérez, A. y Tejada, V. (2006). Proyecto de innovación en tutorías. Una experiencia desde la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla en la Titulación de Maestro. I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo (pp. 1-11). Granada.
- [5] Gil, C. Alías, A. y Montoya M.G. (2006). Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e implicar a un mayor número de alumnos. VI Jornadas de Aprendizaje Cooperativo. Barcelona.
- [6] Serrano Gisbert, M.F (2012) Aprendizaje Cooperativo en Contextos Universitarios. Edit.um. ISBN:978-84-8371-770-7
- [7] Gil, C. Montoya, M.G. Herrada R. I, Baños R. López Márquez, A., Alcayde A. (2012). Prácticas de Aprendizaje Cooperativo y del Portafolio Digital de Grupo: Aprender a Cooperar y Cooperar para Aprender. Cap. 7. Edit.um. ISBN:978-84-8371-770-7
- [8] Johnson D.W., Johnson R.T. y Smith K.A. (1991). Cooperative Learning: Increasing Collage Faculty Instructional Productivity, Vol. 20, No. 4.
- [9] Barreto, V. (1994). El aprendizaje: Enfoques y Perspectivas. Editorial Interamericana. Bogota. Colombia.
- [10] Smith, K.A. (1996) Cooperative learning: making group work. En T.E Suther-land y C.C. Bonwell (eds.) Using active learning in college clases: a range of options for faculty (pp. 71-82). San Francisco: Jossey-Bass.
- [11] Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.
- [12] Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana / Unesco.
- [13] Gil, C. Baños, R, Alías, A. Montoya, M.G. (2007). Aprendizaje Cooperativo y desarrollo de Competencias. VII Jornadas de Aprendizaje Cooperativo. Valladolid.
- [14] Kelleman, P. (2001). Las competencias de los graduados y los requerimientos del trabajo. A: Sáenz de Miera (Ed). Entorno al trabajo universitario (pp. 137-163). Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.

- [15] Bunke O P. (1994) La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Formación Profesional. Revista Europea, 8-14.
- [16] Levy-Levoyer, C. (1996). Gestión de Competencias. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- [17] Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C. Sikes, J. y Snapp, M. (1978). The Jigsaw Classroom. Beverly Hills: California, Sage Publications.
- [18] Sharan, S. y Sharan, Y. (1976). Small-group teaching. New Jersey: Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.
- [19] Bandura, A. (1984). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid : Espasa Calpe.
- [20] Bandura, A y Walters, R. (2002). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. Dasfsaf
- [21] Germer, C. K. (2005). Mindfulness. What is it? What does it matter? En C.K. Germer, R. D. Siegel y P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and Psychotherapy* (pp. 3-27). Nueva York: Guilford Press.
- [22] Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living*. Nueva York: Delacorte.
- [23] Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- [24] Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: The role of mindfulness in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- [25] Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- [26] Germer, C. K. (2005). Mindfulness. What is it? What does it matter? En C.K. Germer, R. D. Siegel y P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and Psychotherapy* (pp. 3-27). Nueva York: Guilford Press.
- [27] Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Cardomy, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 230-241.
- [28] Arias, A. J., Steinberg, K., Banga, A. y Trestman, R. L. (2006). Systematic review of the efficacy of meditation techniques as treatments for medical illness. *Journal of Alternative & Complementary Medicine*, 12, 817-832.
- [29] Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-142.
- [30] Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: The role of mindfulness in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- [31] Brown, K. W., Ryan, R. M. y Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 4, 211-237.
- [32] Chiesa, A. y Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15, 593-600.
- [33] Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. y Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43.
- [34] Segal, Z. V., Williams, J. M. G. y Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: The Guilford Press.
- [35] Irving, J. A., Dobkin, P. y Park, J. (2009). Cultivating mindfulness in health care professionals: A review of empirical studies of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 15, 61-66.
- [36] Germer, C. K., Siegel, R. D. y Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Nueva York: Guilford Press.

- [37] Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: The Guilford Press.
- [38] Hayes, S. C., Strosahl, K. D. y Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- [39] Wilson, K. G. y Luciano, M. C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.
- [40] Coelho, H. F., Canter, P. H. y Ernst, E. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy: Evaluating current evidence and informing future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 1000-1005.
- [41] Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. y Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- [42] Hayes, S. C., Masuda, A., Bissett, R., Luoma, J. y Guerrero, L. F. (2004). DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies? *Behavior Therapy*, 35, 35-54.
- [43] Safran, J.D., Muran, J.C., Samstag, L. y Winston, A. (2005). Evaluating alliance-focused intervention for potential treatment failures. *Psychotherapy*, 42, 532-545
- [44] Chiesa, A. y Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15, 593-600.
- [45] Franco, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- [46] Mañas et al. (2012). Evidencia empírica de la Meditación Fluir. Manuscrito en preparación.
- [47] Hayes, S. C., Follette, V. M. y Linehan, M. M. (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition*. New York: The Guilford Press.
- [48] Hayes, S. C. y Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: Method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 161-165.
- [49] Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy and the new behaviour therapies. En S. C. Hayes, V. M. Follette y M. M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition* (pp. 1-29). Nueva York: The Guilford Press.
- [50] Guifford, E. V. y Hayes, S. C. (1999). Functional contextualism: A pragmatic philosophy for behavioral science. En W. O'Donohue y R. Kitchener (Eds.), *Handbook of Behaviorism* (pp. 285-327).
- [51] Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.

Anexo 1

Actitudes básicas del mindfulness (Kabat-Zinn, 1990, 2003)

No juzgar. La atención plena se cultiva asumiendo la postura de testigos imparciales de nuestra propia existencia. El hacerlo requiere que tomemos conciencia del constante flujo de juicios y de reacciones a experiencias tanto internas como externas en las que, por lo general, nos vemos atrapados y aprendamos a salir de ellos. Cuando empezamos a practicar el prestar atención a la actividad de nuestra propia mente, es corriente que descubramos y nos sorprenda el hecho de que constantemente generemos juicios sobre nuestra experiencia. La mente categoriza y etiqueta casi todo lo que vemos. Reaccionamos a todo lo que experimentamos en términos de qué valor creemos que tiene para nosotros. Algunas cosas, personas y acontecimientos son juzgados como “buenos” porque, por alguna razón, hacen que nos sintamos bien. Otros son condenados con la misma celeridad porque no creemos que tengan demasiada importancia. Las cosas, personas y sucesos neutros son casi desintonizados por completo de nuestra conciencia. Por regla general, no les concedemos atención por considerarlos demasiado aburridos. Esta costumbre de categorizar y de juzgar nuestra experiencia nos limita a reacciones mecánicas de las que ni siquiera nos damos cuenta y que, a menudo, carecen totalmente de base objetiva. Esos juicios tienen tendencia a dominar nuestras mentes y nos hacen difícil encontrar la paz en nuestro interior. Es como si la mente fuese un yo-yo y subiese y bajase todo el día por el bramante de nuestras propias ideas enjuiciadoras. Si tenemos alguna duda respecto a esta descripción de nuestra mente, no tenemos más que observar lo que nos preocupa gustar o no gustar, durante, pongamos por ejemplo, un período de diez minutos mientras trabajamos. Si hemos de hallar una forma más eficaz de manejar el estrés de nuestras vidas, lo primero que necesitaremos es tomar conciencia de esos juicios automáticos para ver a través de nuestros prejuicios y temores y liberarnos de su tiranía.

Al practicar la atención plena, es importante reconocer, cuando haga su aparición, esta cualidad mental enjuiciadora, así como asumir intencionadamente la postura de testigo imparcial recordándonos a nosotros mismos que lo único que tenemos que hacer es observar. Cuando nos encontremos con que la mente enjuicia, no debemos hacer que deje de hacerlo. Todo lo que necesitamos es darnos cuenta de que sucede. No hay ninguna necesidad de juzgar los juicios y de complicarnos todavía más las cosas. Como ejemplo, imaginemos que nos encontramos vigilando nuestra respiración [...] En un determinado momento, podemos darnos cuenta de que nuestra mente dice cosas como las siguientes: «Esto es un aburrimiento», o «Esto no funciona», o «No puedo hacer esto». Se trata de juicios. Cuando acudan a nuestra mente, es de suma importancia que los reconozcamos como pensamientos enjuiciadores y que recordemos que la práctica conlleva la suspensión de juicios y la sola observación de cualquier cosa que pase –lo que incluye nuestros propios pensamientos enjuiciadores– sin seguirla ni actuar sobre ella de manera alguna. Después, podemos proseguir con la observación de nuestra respiración.

Paciencia. La paciencia es una forma de sabiduría. Demuestra que comprendemos y aceptamos el hecho de que, a veces, las cosas se tengan que desplegar cuando les toca. Un niño puede intentar ayudar, rompiendo la crisálida, a que una mariposa salga, aunque por regla general, la mariposa no resulte en nada beneficiada por el esfuerzo. Cualquier adulto sabe que la mariposa sólo puede salir al exterior cuando le llega el momento y que no puede acelerarse el proceso. De la misma manera, cuando practicamos la atención plena, cultivamos la paciencia hacia nuestra propia mente y nuestro propio cuerpo. De forma expresa, nos recordamos que no hay necesidad alguna de impacientarnos con nosotros mismos por encontrar que nuestra mente se pasa el tiempo juzgando, o que estemos tensos, nerviosos o asustados, o por haber practicado durante algún tiempo sin aparentes resultados positivos. Nos hemos concedido un espacio para tener esas experiencias. ¿Por qué? ¡Porque de todas maneras las vamos a tener! Cuando lleguen, constituirán nuestra realidad, serán una parte de nuestra vida que se despliega en ese momento, de modo que tratémosnos a nosotros mismos tan bien al menos como trataríamos a la mariposa. ¿Por qué pasar a la carrera por algún momento para llegar a los demás, a otros “mejores”? Después de todo, cada uno de ellos constituye nuestra vida en ese instante. Cuando practicamos estar así con nosotros mismos estamos destinados a encontrarnos con que nuestra mente posee “una mente propia”. Ya vimos en el [...] que unas de las actividades favoritas de la mente es vagar por el pasado y por el futuro y perderse en pensar. Algunos de sus pensamientos son agradables; otros, dolorosos y generadores de intranquilidad. En cualquiera de los casos, el mero hecho de pensar ejerce un fuerte tirón en nuestra conciencia. La mayoría de las veces, nuestros pensamientos arrollan nuestra percepción del momento actual y hacen que

perdamos nuestra conexión con el presente. La paciencia puede ser una cualidad especialmente útil para invocarla cuando la mente está agitada y puede ayudarnos a aceptar lo errático de ésta recordándonos que no tenemos por qué ser arrastrados a sus viajes. La práctica de la paciencia nos recuerda que no tenemos que llenar de actividad e ideas nuestros momentos para que se enriquezcan. En realidad, nos ayuda a recordar que lo que es verdad es precisamente lo contrario. Tener paciencia consiste sencillamente en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo en su plenitud y sabiendo que, al igual que en el caso de la mariposa, las cosas se descubren cuando les toca.

Mente de principiante. La riqueza de la experiencia del momento presente no es sino la riqueza de la propia vida. Con demasiada frecuencia permitimos que nuestros pensamientos y creencias sobre lo que “sabemos” nos impidan ver las cosas como son. Tenemos una tendencia a tomar lo corriente como una donación y a fracasar en captar lo poco corriente que es lo corriente. Para ver la riqueza del momento presente, necesitamos cultivar la que viene denominándose “mente de principiante” o mente dispuesta a verlo todo como si fuese la primera vez. Esta actitud tendrá importancia especial cuando practiquemos las técnicas de meditación formal [...] Sea cual sea la técnica que, en concreto, empleemos, ya sea la exploración del cuerpo, ya la meditación sentada del yoga, deberemos adoptar la mente del principiante cada vez que practiquemos, para así vernos libres de las expectativas basadas en experiencias previas. Una mente de “principiante” abierta nos permite mostrarnos receptivos a nuestras potencialidades y nos evita atascarnos en el surco de nuestra propia pericia, que frecuentemente cree que sabe más de lo que sabe. Ningún momento es igual a otro. Cada uno de ellos es único y posee posibilidades únicas. La mente de principiante nos recuerda esta verdad tan sencilla. Podemos intentar el experimento de cultivar nuestra mente de principiante en nuestra vida diaria. La próxima vez que veamos a alguien con quien estemos familiarizados, preguntémosnos si vemos a esa personas con ojos nuevos, como es, o si sólo vemos el relejo de nuestras propias ideas acerca de ella. Intentémoslo con nuestros propios hijos, con nuestra esposa, nuestros amigos y compañeros del trabajo, o con nuestro perro o gato si lo tenemos. Intentémoslo con los problemas cuando éstos afloran. Intentémoslo en la naturaleza cuando salgamos al exterior. ¿Podemos ver el cielo, las estrellas, los árboles, el agua y las rocas como son en ese preciso momento y con una mente limpia y ordenada, o sólo podemos verlos a través del velo de nuestras propias ideas y opiniones?

Confianza. El desarrollo de una confianza básica en uno mismo y en sus sentimientos constituye parte integrante del entrenamiento en la meditación. Es mucho mejor confiar en nuestra intuición y en nuestra propia autoridad, aunque podamos cometer algunos “errores” en el camino, que buscar siempre guía fuera de nosotros mismos. Si en algún momento algo no nos parece bien, ¿por qué no seguir esa sensación? ¿Por qué hemos de tacharla de inútil porque alguna autoridad o algún grupo de gente piense o crea de manera diferente? Esta actitud de confiar en nosotros mismos y en nuestra sabiduría y nuestra bondad básicas es muy importante en todas las facetas de la práctica de la meditación. Algunas personas que se ven involucradas en la meditación se ven tan enganchadas en la reputación y autoridad de sus maestros que no siguen sus propios sentimientos ni su intuición. Opinan que su maestro debe ser una persona mucho más sabia y avanzada, por lo que deberían imitarle y hacer lo que él diga sin cuestionarle, así como venerarle como objetivo de la perfecta sabiduría. Es ésta una actitud absolutamente opuesta al espíritu de la meditación, el cual pone el acento en que seamos nosotros mismos y en que comprendamos lo que esto significa. Quienquiera que imite a otro, sea este otro quien sea, camina en dirección contraria. Es imposible convertirse en otro. Nuestra única esperanza estriba en ser nosotros mismos con más plenitud. Ésta es la razón, en primer lugar, para que practiquemos la meditación. Los maestros, libros y cintas sólo pueden ser guías, postes indicadores. Es de suma importancia estar abierto y ser receptivo a lo que podamos aprender de otras fuentes, aunque, en rigor, tengamos que vivir nuestra propia vida, cada momento de ésta. Al practicar la atención plena, practicamos también la toma de responsabilidad de ser nosotros mismos y de aprender a escuchar nuestro propio ser y a tener confianza en él. Cuanto más cultivemos esta confianza, más fácil nos parecerá confiar en otras personas y ver también en ellas su bondad básica.

No esforzarse. Casi todo lo que hacemos lo hacemos con una finalidad: conseguir algo o llegar a algún sitio. Sin embargo, esta actitud, en la meditación, es diferente de cualquier otra actividad humana. Aunque requiere mucho trabajo y cierto tipo de energía, la verdad es que la meditación consiste en no hacer. No tiene otro objetivo para nosotros que el que seamos nosotros mismos. La

ironía se encuentra en que ya lo somos. Suena paradójico y algo raro. Sin embargo, esta paradoja y esta rareza pueden indicarnos el camino hacia una nueva forma de vernos a nosotros mismos, una forma en la que intentemos menos y seamos más, que nos llega expresamente mediante el cultivo de la actitud de no esforzarnos. Por ejemplo, si nos sentamos a meditar y pensamos: «Me voy a relajar o a iluminar o a controlar mi dolor o a convertirme en una persona mejor», lo que ocurre es que hemos introducido en nuestra mente la noción de dónde deberíamos estar, viniendo con ella la idea de que no estamos bien en ese momento. «Si me encontrase más tranquilo, o fuese más inteligente, o trabajase con más ahínco o más esto o aquello, o si mi corazón funcionase mejor, o si mi rodilla no me doliese, estaría bien, pero en este momento no lo estoy». Esta actitud socava el cultivo de la atención plena, el cual entraña sencillamente prestar atención a lo que ocurra. Si estamos tensos, prestemos atención a esa tensión. Si algo nos duele, sintámonos lo mejor que podamos con nuestro dolor. Si nos hacemos objeto de nuestra propia crítica, observemos la actividad de la mente enjuiciadora. Estemos atentos. Recordemos que sólo permitimos que estén presentes cualquier cosa y todas las cosas que experimentemos de un momento a otro porque ya están aquí. La gente acude a la clínica enviada por sus médicos porque algo le ocurre. Nada más llegar les pedimos que identifiquen tres objetivos con los que deseen trabajar durante el programa. Entonces, para sorpresa de ellos, les animamos a que no intenten realizar progreso alguno hacia la consecución de sus objetivos durante las ocho semanas del programa. En especial, si uno de sus objetivos es hacer que disminuya su tensión arterial o el dolor o la intranquilidad, les inducimos a que no intenten que disminuya su tensión, ni que desaparezcan su dolor e intranquilidad, sino que permanezcan sencillamente en el presente y sigan meticulosamente las instrucciones sobre la meditación. Como veremos enseguida, la mejor manera de alcanzar nuestros objetivos en el campo de la meditación es la de huir de esforzarnos en lograr resultados en lugar de comenzar a concentrarnos cuidadosamente en ver y aceptar las cosas como son, en cada un momento. Con paciencia y una práctica regular, el movimiento hacia nuestros objetivos se producirá por sí mismo. Este movimiento se convierte en un desdoblamiento que invitamos a que se produzca en nuestro propio interior.

Aceptación. La aceptación significa ver las cosas como son en el presente. Si tenemos un dolor de cabeza, aceptemos que lo tenemos. Si tenemos algunos kilos de más, ¿por qué no aceptarlos como descripción de nuestro cuerpo en ese momento? Antes o después, tendremos que adaptarnos a las cosas como son y a aceptarlas. Bien consistan en un diagnóstico de cáncer, bien en la muerte de alguien. Con frecuencia, sólo se alcanza la aceptación después de haber atravesado períodos de negación muy emotivos, y, a continuación, de ira. Estas etapas constituyen el avance natural en el proceso de adaptarnos a lo que sea y forman parte del proceso de sanación. Sin embargo, y dejando de lado por el momento las grandes calamidades que, por lo general, tanto tiempo absorben antes de sanar, en el transcurso de nuestro día a día desperdiciamos con frecuencia una gran cantidad de energía negándonos lo que constituye ya un hecho y resistiéndonos a él. Al obrar así, lo que hacemos básicamente es intentar forzar las situaciones a que sean como nos gustaría que fueran, lo que sólo genera más tensión y, de hecho, impide que se produzcan cambios positivos. Podemos estar tan ocupados negando, forzando y luchando que no nos queden casi energías para sanar y crecer, y que las pocas que nos queden puedan desvanecerse por nuestra falta de conciencia e intención. Si tenemos exceso de peso y nuestro cuerpo no nos gusta, no sirve de nada esperar hasta que tengamos el peso que creemos que deberíamos tener para empezar a que nuestro cuerpo nos agrade y nos gustemos a nosotros mismos. En determinado momento y si no queremos vernos empantanados en un frustrante círculo vicioso, podríamos darnos cuenta de que es perfectamente correcto gustarnos con el peso que tenemos en ese momento porque es el único instante en que podemos gustarnos. Recordemos: el ahora es el único tiempo con que contamos para lo que sea. Tenemos que aceptarnos como somos antes de que en realidad podamos cambiar. Cuando empezamos a pensar de esta manera, el hecho de perder peso deja de tener importancia. Además, se hace mucho más fácil. Mediante el cultivo intencionado de la aceptación, creamos las condiciones previas a la sanación. La aceptación no quiere decir que nos tenga que gustar todo, o que hayamos de adoptar una postura pasiva hacia todo y abandonar nuestros principios y valores. No significa que estemos satisfechos con las cosas como son, o que nos hayamos resignado a tolerar las cosas como “tengan que ser”. No implica que debamos cesar en nuestros intentos de romper con nuestras propias costumbres autodestructivas, ni en darnos por vencidos en nuestro deseo de cambiar y crecer, ni tolerar la injusticia, por ejemplo, o evitar implicarnos en cambiar el mundo que nos rodea porque sea así y, por tanto, carezca de esperanza. La aceptación, como nosotros la vemos, quiere simplemente decir que hemos llegado a la voluntad de ver las cosas como son. Esta actitud prepara el escenario para que, pase lo que pase, podamos actuar de la forma adecuada en nuestra vida. Lo más probable

es que seamos nosotros mismos quienes sepamos lo que haya que hacer y tengamos la convicción interna de actuar cuando contemos con una visión clara de lo que ocurre, en vez de cuando nuestra vista esté nublada por los juicios y deseos autoserviciales de nuestra mente o por sus temores y prejuicios. En la práctica de la meditación, cultivamos la aceptación tomando cada momento como nos llega y estando de lleno con él como es. Intentamos no imponer nuestras ideas sobre lo que deberíamos sentir, o pensar, o ver en nuestra experiencia, sino sólo acordarnos de mostrarnos receptivos y abiertos a lo que sintamos, pensemos, o veamos, y de aceptarlo porque está aquí y ahora. Si mantenemos nuestra atención concentrada en el presente, podemos estar seguros de una cosa: de que sea lo que sea lo que tengamos delante en este momento cambiará y nos proporcionará la ocasión de practicar la aceptación con independencia de lo que vaya a surgirnos en el momento siguiente. Está muy claro que hay sabiduría en el cultivo de la aceptación.

Ceder. Dicen que en la India existe una forma muy inteligente de cazar monos. Según cuentan, los cazadores recortan en un coco un agujero lo suficientemente grande para que el mono pueda introducir por él su mano. Después, perforan dos agujeros más pequeños en el otro extremo y pasan por ellos un alambre cuyo terminal atan a la base de un árbol. El mono desciende del árbol, introduce su mano en el agujero y agarra el plátano que los cazadores han introducido en el coco. El agujero ha sido recortado de forma que la mano abierta del mono pueda pasar por él, aunque no su puño cerrado. Todo lo que tienen que hacer el mono para liberarse es soltar el plátano, aunque parece ser que la mayoría de los monos no cede. Con frecuencia y a pesar de toda nuestra inteligencia, nuestras mentes nos juegan pasadas parecidas, razón por la que el cultivo de la actitud de ceder o de la falta de apego es fundamental para la práctica de la atención plena. Cuando comenzamos a prestar atención a nuestra experiencia interior, descubrimos inmediatamente que existen determinadas ideas y sensaciones a las que da la presión de que la mente quiere adherirse. Si son agradables, intentamos prolongarlas, estirarlas y convocarlas una y otra vez. Existen, de igual modo, muchas ideas, sensaciones y experiencias que tratamos de evitar, o de las que intentamos liberarnos o protegernos porque son desagradables, dolorosas y porque, de una u otra forma, nos dan miedo. En la práctica de la meditación, nosotros, de forma deliberada, dejamos de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de nuestra experiencia y a rechazar otros. En vez de ello, lo único que hacemos es dejar que nuestra experiencia sea la que es y practicar observándola en cada momento. Ceder es una forma de dejar que las cosas sean como son y de aceptarlas así. Cuando observamos cómo nuestra mente ase y se aleja, acordémonos de desasirnos de esos impulsos expresamente, aunque no sea más que para ver lo que sucede. Cuando nos vemos juzgando nuestra experiencia, dejemos que esas ideas enjuiciadoras se vayan. Reconozcámoslas y no las persigamos más. Dejémoslas en paz y, al hacerlo, permitamos que se vayan. Del mismo modo, cuando nos vienen ideas del pasado o del futuro, dejémoslas en paz. Sólo permanezcamos alerta. Si encontramos especialmente difícil, porque nos domine de forma especial la mente, alejar algo de ella, podemos dirigir nuestra atención a lo que se siente “aferrándose” a ello. Aferrarse es justo lo contrario de alejar. Podemos convertirnos en expertos en nuestros propios apegos, con independencia de cuáles sean y de sus consecuencias en nuestras vidas, y en qué se siente en esos momentos en que, por fin, cedemos, así como, también, de cuáles son las consecuencias de ello. El hecho de encontrarnos dispuestos a mirar las formas en que nos aferramos muestra, en el fondo, mucha experiencia en lo contrario, de modo y manera que, tengamos o no éxito en desasirnos, la atención plena sigue enseñándonos si estamos dispuestos a mirar. El soltarse o desasirse no constituye ninguna experiencia del otro mundo. Lo hacemos todas las noches al irnos a dormir. Nos echamos en una superficie acolchada, sin luces, en un lugar tranquilo y dejamos que nuestras mentes y cuerpos se dejen ir. Si no lo hacemos, no podremos dormir. La mayoría de nosotros hemos experimentado a veces que la mente no se calla cuando nos vamos a la cama. Ésta es una de las primeras señales de un elevado estrés. En tales casos, podemos sentirnos incapaces de liberarnos de ciertas ideas porque nuestra implicación en ellas es demasiado poderosa. Si intentamos forzarnos a dormir, es peor todavía. Por tanto, si podemos dormir, quiere decir que ya somos expertos en desasirnos. Lo que ahora nos queda es practicar, aplicando esta habilidad también a situaciones en que estemos despiertos.

Anexo 2

Principales técnicas y ejercicios de entrenamiento en mindfulness (Cebolla, 2009; Kabat-Zinn, 1990, 2003)

Ejercicio de la uva pasa. Se reparte una uva pasa entre los asistentes al entrenamiento en Atención Plena, antes de comerla, se huele, se observan sus formas, se chupa, y se paladea dando la instrucción de hacerlo como si fuera la primera vez que la prueban. Este ejercicio sirve para explicar la Atención Plena a través de forma experiencial, se utiliza en la primera sesión como introducción.

Atención a la respiración. La manera más fácil y eficaz de comenzar a practicar la meditación en la Atención Plena, consiste en concentrar la atención en la respiración y ver lo que sucede. Hay varios puntos donde concentrarse, aletas de la nariz, diafragma, pecho, etc., pero la cuestión es no intervenir, no intentar modificar la respiración, ni ralentizarla ni hacerla más rápida, simplemente ser consciente de ella, sin intervenir, sin pensar en ella, simplemente darse cuenta de la respiración, de cada inspiración y de cada espiración. La forma de empezar a extender la meditación a la vida cotidiana es la concentración en la respiración durante tres minutos.

Meditación sentado. Se denomina meditación sentada al núcleo de la práctica de la meditación formal. Se trata de adoptar una postura erecta y digna, en la que la cabeza, cuello y espalda están alineadas, es decir, conforman una misma línea. Una vez se fija la postura, hay que centrarse en la respiración, con Atención Plena y centrarse en la experiencia presente.

Técnica de contemplación de las sensaciones corporales o "body-scan". En esta técnica se exploran las sensaciones del cuerpo. Con la atención, se va pasando por todas las partes del cuerpo, comenzando por los pies, hasta la cabeza. Se combina con la meditación en la respiración, ya que cada vez que la mente se evade y se distrae, se utiliza la respiración como lugar donde llevar la atención. En este ejercicio se da la instrucción de transportar con la imaginación el aire que entra por la nariz por todo el cuerpo, hasta los pies. Esta técnica constituye la primera de las técnicas que se utilizan para desarrollar la Atención Plena, la concentración en el momento presente y la calma. Esta meditación normalmente se hace tumbado, aunque también se puede hacer sentado/a.

Yoga. El yoga realizado con atención constituye la tercera técnica más importante de meditación en el modelo de Kabat-Zinn, se basa en ejercicios suaves de estiramiento fortificación que se realizan con gran lentitud y teniendo conciencia en cada momento de la respiración y de las sensaciones que aparecen en el cuerpo al hacer las *asanas* o posturas. Se trata de tomar conciencia del cuerpo, y de sus limitaciones, sin sobrepasarlas. Se promueve la observación de las sensaciones corporales, como surgen y desaparecen, sin reaccionar a ellas ni juzgarlas. Además su práctica es adecuada para desentumecer el cuerpo después de varias horas sentado sin moverse.

Meditar caminando. Se trata de llevar la atención a uno de los actos más inconscientes y automáticos del cuerpo, caminar. Poner la atención plenamente en el contacto del pie contra el suelo y en todos y cada uno de los movimientos y acciones que subyacen al acto de caminar, dándose cuenta de lo complicado que es y de lo automatizado que está.

Atención plena en la cotidianidad. Es la última parte de la formación, está centrada en llevar esa Atención Plena a todos los aspectos de la vida, desde lavar el coche, hasta esperar el autobús. Es el auténtico objetivo del tratamiento, poder utilizarla en cualquier ámbito de la vida cotidiana, como herramienta para afrontar el sufrimiento.

Anexo 3

Instrucciones precisas del ejercicio de entrenamiento “Atención a la respiración” (Kabat-Zinn, 1990, 2003)

1. Adoptemos una postura cómoda, tumbados de espaldas o sentados. Si optamos por sentarnos, mantengamos la columna recta y dejemos caer los hombros.
2. Cerremos los ojos si así nos sentimos más cómodos.
3. Fijemos la atención en el estómago y sintamos cómo sube y se expande suavemente al inspirar, y desciende y se contrae al espirar.
4. Mantengámonos concentrados en la respiración “estando ahí” con cada inspiración y espiración completas, como si cabalgásemos sobre las olas de nuestra respiración.
5. Cada vez que nos demos cuenta de que nuestra mente se ha alejado de la respiración, tomemos nota de qué es lo que la apartó y devolvámosla al estómago y a la sensación de cómo entra y sale de él.
6. Si nuestra mente se aleja mil veces de la respiración, nuestra “tarea” será sencillamente la de devolverla cada una de ellas a la respiración sin que nos importe en lo que se haya involucrado.
7. Practiquemos este ejercicio durante quince minutos.