



Inclusión a través de la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes de educación primaria mediante la práctica de mindfulness

Inclusion by improving the social skills of primary school students through mindfulness practice

Nicolás Benesh Fernández-Miranda

Doctor en Educación

Universidad a Distancia de Madrid - UDIMA

nicolasfelipe.benesh@udima.es

Resumen: Compartimos los resultados de una investigación con alumnado de 5º de Educación Primaria durante un curso académico a través de un Estudio de Caso exploratorio, enmarcado en un diseño cualitativo de investigación; el cual nos permite comprender y contrastar, mediante entrevistas grupales e individuales, observación participante y grupos focales, la evolución y mejoría de las habilidades sociales del grupo-clase. En esta, se evidencian diferencias significativas sobre el modo en que el alumnado se apropia del *mindfulness* y el notable contraste que encontramos en comparación con el inicio del estudio. Se observa cómo el alumnado mejora en los diferentes aspectos relativos a las habilidades sociales y mejoran las relaciones entre los miembros de la clase, la resolución de conflictos, la escucha activa y se desarrolla la asertividad.

Palabras clave: análisis cualitativo; educación primaria; estudio de caso; habilidades sociales; mindfulness.

Abstract: We share the results of an investigation with students in 5th grade of Primary Education during an academic year through an exploratory Case Study, framed in a qualitative research design; which allows us to understand and contrast, through group and individual interviews, participant observation and focus groups, the evolution and improvement of the social skills of the group-class. In this, significant differences are evident in the way in which the students appropriate mindfulness and the notable contrast that we found in comparison with the beginning of the study. It can be seen how students improve in the different aspects related to social skills and improve relationships between class members, conflict resolution, active listening and assertiveness.

Keywords: qualitative analysis; primary education; case study; social skills; mindfulness.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

BENESH FERNÁNDEZ-MIRANDA, Nicolás. Inclusión a través de la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes de educación primaria mediante la práctica de mindfulness. *Dialogia*, São Paulo, n. 47, p. 1-18, e25040, set./dez. 2023. Disponible em: <https://doi.org/10.5585/47.2023.25040>

American Psychological Association (APA)

Benesh Fernández-Miranda, N. (2023, set./dez.). Inclusión a través de la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes de educación primaria mediante la práctica de mindfulness. *Dialogia*, São Paulo, 47, p. 1-18, e25040. <https://doi.org/10.5585/47.2023.25040>

1 Introducción

En los últimos años, la literatura científica ha evidenciado un notable auge de la investigación educativa hacia la práctica de *mindfulness* (Zenner et al., 2014; Schonert-Reichl y Roeser, 2016), la cual está enmarcada en la Educación Positivista (Ramos-Díaz et al., 2016).

Vivimos en una sociedad cambiante y dinámica, donde la inmediatez y el consumo indiscriminado de experiencias en un breve espacio de tiempo impiden y, prácticamente, imposibilitan el trabajo y cuidado personal. Ello lleva implícito que no disponemos del tiempo y, en ocasiones, de la voluntad para trabajar nuestra personalidad: conocer nuestras necesidades, escucharnos y disponer de tiempos de introspección y crecimiento personal. Ahí es donde encontramos el contraste con el autocuidado personal y mejora cognitiva, el cual ha quedado evidenciado a través de diversos estudios con alumnado de Educación Secundaria y la utilidad del *mindfulness* (Bogels et al., 2008; Amutio et al., 2015).

Es evidente que la infancia y adolescencia no están alejadas de esta perspectiva de superficialidad, donde los contextos habituales del alumnado de Educación Primaria y Secundaria tienden a tener horarios de trabajo y actividades sobrecargados, que impiden el trabajo inter e intrapersonal, el cual consideramos fundamental para el correcto desarrollo personal durante las diferentes etapas vitales y, básico, en el paso a la etapa adulta. Podemos encontrar diferentes estudios que apuntan hacia el *mindfulness* como una herramienta que beneficia la inclusión a través de la mejora del clima de aula y el desempeño académico en alumnado de Educación Primaria y Secundaria (López-González et al., 2016; Schonert-Reichl y Roeser, 2016).

El objeto de estudio que planteamos vincula la práctica continuada de *mindfulness* para alcanzar la inclusión de los estudiantes a través de la mejora del alumnado desde una perspectiva holística (Vidal-Martí, 2022), concretado en las habilidades sociales de este. Si desde la práctica docente se facilitan unas condiciones positivas que favorezcan el bienestar emocional, psicológico y social, que promueva las relaciones e interacciones sociales proactivas de los discentes, estaremos, no sólo promoviendo unas condiciones idóneas de aprendizaje, sino de mejora en diferentes ámbitos, como la propia inclusión, la cohesión grupal y la competencia emocional (Benesh et al., 2018), el clima de aula y el rendimiento académico (Fernández y Valero, 2016), interacciones sociales y las habilidades sociales (Beauchemin et al., 2008).

Somos conscientes de que en los últimos años ha existido un notable aumento de la práctica de *mindfulness*, no exclusivamente desde el ámbito educativo, sino desde la sociedad en general. No obstante, creemos importante reivindicar que este debe ser un contenido de nuestra área de conocimiento: la innovación pedagógica y educativa. Por lo que el desafío que aportamos se centra en la inclusión de esta práctica en la escuela. De modo que se podría llegar a afirmar que ello se

convierte en una necesidad (Benesh et al., 2018); ya que el hecho de evidenciar y trabajar explícitamente una serie de procedimientos que permitan al alumnado concentrarse, pararse a pensar y a escucharse a sí mismos y promover momentos de sosiego y encuentro consigo mismo, permite que este mejore diversos ámbitos de su personalidad y, como grupo, se promueva la plena inclusión de los estudiantes.

Otros de los beneficios contrastados por Benesh (2021a), que produce la práctica continuada de *mindfulness*, son: la mejora de la atención, donde se comprobó cómo el alumnado llegaba a ignorar las distracciones y, en consecuencia, obtenía una mejor concentración y un aumento significativo en su capacidad de atención (British Psychological Society, 2013); la memoria de trabajo, donde se evidenció que el *mindfulness* reducía las distracciones y mejoraba el rendimiento académico y la memoria de trabajo (Mrazek et al., 2013) y las relaciones interpersonales, donde Carson et al. (2004) y Benesh (2022) evidencian que existe una mejoría en las relaciones sociales, en la cercanía personal y en la afinidad interpersonal.

1.1. *Mindfulness*

Bishop et al. (2004) señalan que el término *mindfulness* puede traducirse al castellano como: conciencia plena, atención consciente, atención plena, atención intencional, conciencia del momento o conciencia inmediata. Mañas et al. (2014) afirman que esta se entiende como la atención sostenida en un estímulo o aspecto presente, como: la respiración, el propio cuerpo o la atención a una persona que nos está hablando. Bishop et al. (2004) coinciden en que el *mindfulness* se centra en dos componentes principales: mantener la atención y la actitud con las que se realiza.

González-Mesa y Amigo-Vázquez (2018) señalan la importancia de un hecho especialmente importante: que la práctica de *mindfulness* no sea algo aislado, sino que se debe realizar durante un periodo largo de tiempo para que los beneficios sean latentes.

1.2. *Habilidades sociales*

Este es un tema muy amplio que la literatura especializada ha trabajado en profundidad y que, aunque existe un consenso bastante amplio, podría enfocarse desde diferentes premisas. Nosotros tomamos como referencia a Monjas (1997, p.39), que las define como “un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz”. Todas estas se subdividen en seis áreas diferenciadas:

- Habilidades básicas de interacción social: sonreír y reír, saludar, presentarse, hacer favores o utilizar la cortesía y amabilidad.

- Habilidades para hacer amigos/as: alabar y reforzar a los demás, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros/as, ayudar, cooperar y compartir.
- Habilidades conversacionales: iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a conversaciones de otros y participar en conversaciones en grupo.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones: expresar autoafirmaciones positivas, expresar y recibir emociones y defender las opiniones y los propios derechos.
- Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales: identificar problemas interpersonales, anticipar consecuencias, buscar soluciones y elegir y probar soluciones.
- Habilidades para relacionarse con los adultos: cortesía, refuerzo y conversación con adultos, atender a peticiones y solucionar problemas con adultos.

Todas estas destrezas son fundamentales en la infancia, pero se vuelven imprescindibles en la adolescencia y edad adulta. Así, el alumnado que se siente enfadado, deprimido o ansioso, no aprende; esto se debe a que las personas que se ven en estos estados de ánimo no son capaces de asimilar la información de manera eficaz ni la maneja adecuadamente (Casas, 2003). Si a la vez de la función formativa de la escuela, desarrollamos la función social, lograremos una mejor asimilación de conocimientos, puesto que el alumnado aliviará las cargas emocionales, como el bloqueo cognitivo y emocional, parálisis, malestar, baja tolerancia a la frustración, tensión, inatención o baja receptividad, que generan la inhibición de su aprendizaje (López, 2008).

El desarrollo de habilidades sociales durante el periodo académico no es más que un garante de prevención y disminución de otras situaciones problemáticas en las aulas, como: problemas de relaciones, aislamiento, agresividad, peleas y falta de solidaridad entre iguales; lo cual deriva directamente en desmotivación (Collel, 2003), una de las causas principales señaladas en el fracaso escolar.

2 Método

Proponemos un diseño cualitativo de investigación donde los métodos cualitativos hacen referencia a un único estudio que se apoya en estrategias múltiples para responder preguntas de investigación; de modo que la triangulación (Moscoloni, 2005) se refiere a la convergencia y corroboración de los datos, relacionados con un determinado fenómeno, en el cual la recolección o interpretación de estos puede ser diferente y cuya estrategia será un estudio de caso con un tipo de investigación exploratoria de datos cualitativos (Hernández, 2010). Tal y como argumentan Cohen et al. (2017), nos proporcionará un ejemplo único con gente real en contextos reales, que nos permitirá exponer las ideas más claramente, que si lo hiciéramos sobre constructos teóricos abstractos.

2.1. Propósito del estudio

Deseamos comprender el impacto de la práctica de *mindfulness* en las habilidades sociales del grupo de 5° de Educación Primaria objeto de estudio. Aparte de todos los beneficios que el *mindfulness* aporta a sus practicantes, y sobre los cuales planteamos la necesidad de seguir investigando, deseamos sopesar el impacto de la práctica de *mindfulness* como objeto de estudio para analizar su entidad como contenido de una investigación potente, identificando si contribuye a un crecimiento personal enfocado al autoconocimiento y desarrollo del alumnado, especialmente, focalizado en las habilidades sociales de este.

2.2. Participantes y contexto

El grupo en el que se engloba la implementación de un programa de *mindfulness* en un colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de Castilla-La Mancha (España), con un grupo de 26 estudiantes heterogéneo de 5° de primaria de un nivel socioeconómico medio. Uno de los aspectos más relevantes de nuestra investigación es que nos encontramos en un contexto real donde el programa de *mindfulness* se implementaría a lo largo de todo un curso académico: comenzaría en octubre de 2017 y se prolongaría hasta junio de 2018. En el presente artículo estamos compartiendo los resultados cosechados durante las 35 semanas en los que se llevó a cabo el programa, el cual constaría de dos sesiones semanales de entre 20 y 40 minutos cada una, cuyas actividades fueron extraídas del programa Aulas Felices (Arguís et al, 2012) y del programa TREVA (López-González, 2010).

2.3. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal es comprender si existe una mejoría en las habilidades sociales del alumnado prácticamente de *mindfulness* y, por otro lado, conocer qué atribuciones hace el alumnado, sus familias y el equipo docente a la práctica de *mindfulness* del grupo experimental con relación a la mejoría de sus habilidades sociales.

Las preguntas de investigaciones que guían nuestro estudio son:

- ¿En qué medida ha influido la práctica frecuente de *mindfulness* en las habilidades sociales del alumnado del grupo-clase?
- ¿Qué valor aporta el alumnado del grupo a la práctica de *mindfulness* con relación a sus habilidades sociales?

2.4. Recogida de datos

Los instrumentos para la recogida de datos que se han utilizado son:

- 3 grupos focales; dos de 9 estudiantes y uno de 8.
- Entrevistas informales al alumnado.
- Diario de campo.
- Entrevistas semiestructuradas: se han realizado 26 al alumnado y, adicionalmente, se han realizado 19 a las familias y 5 al profesorado que imparte docencia en el grupo-clase.

Estos instrumentos han sido utilizados con el fin de triangular los datos para promover el análisis y la comprensión de la intersubjetividad del alumnado para, como adelantábamos, desarrollar la voz colectiva del grupo. Merlau-Ponty (1985) afirma que la investigación cualitativa constituye un proceso dinámico, puesto que la distinción entre el mundo objetivo y el subjetivo no está tan diferenciada, sino que hacen alusión a una misma referencia empírica; la cual nosotros deseamos conocer y evidenciar a través del presente artículo.

3 Resultados

3.1. Situación inicial del grupo-clase

Compartimos y analizamos los discursos de estudiantes, familias y profesorado, donde evidenciamos cómo son habituales las situaciones que dañan la convivencia entre los estudiantes y existe un amplio abanico de mejora en las habilidades sociales de estos para alcanzar una mayor inclusión.

DT argumenta que, *a veces nos insultamos y nos pegamos* (Grupo focal II – 12/10/2017), evidenciando que sus habilidades sociales son mejorables. DT añade que, *en general si se hace (la resolución de conflictos) con el diálogo, pero cuando hay un conflicto que el otro te insultado, pues tú se lo devuelves y el otro te vuelve a insultar; así hasta que el conflicto se hace mayor y pasan cosas más graves* (Grupo focal II – 12/10/2017). FS argumenta, respecto a su grupo de amigas, que, *el grupo que tenemos TN y las demás, pues empieza una a decir “que no, que esto”, “que no, lo otro”, y se dan la espalda... Y hasta pasado mañana no lo resuelven* (Grupo focal II – 12/10/2017). Por lo que puede observarse que los conflictos perduran en el tiempo, lo cual es causa directa de no resolverlos correctamente. DT añade que, *yo creo que, por ejemplo, un día tú llegas a clase; no has tenido un buen día y lo pagas con tus compañeros, que ellos no te han dicho nada, entonces algunas veces sí lo hacemos mal* (Grupo focal II – 12/10/2017). BD esgrime que, *hay veces que llegamos a clase y estamos enfadados y empezamos a insultarnos, así porque sí* (Grupo focal I -12/10/2017). A lo que el resto del grupo asiente al ser preguntado.

Esta percepción del alumnado en cuanto a las dificultades que reconoce tener para resolver conflictos coincide con el análisis que hace el profesor – tutor del curso anterior, KKD, quien reconoce abiertamente que, *es una clase buena académicamente, pero a nivel de habilidades sociales y resolución de conflictos tienen mucho que mejorar, puesto que tienen muchos y no saben resolverlos de forma eficaz* (Entrevista 06/09/2017).

Estos datos evidencian que la gestión de habilidades sociales no es la adecuada. No siempre, ni todos, son capaces de tomar conciencia de aquellas inquietudes o malestares generados en otros contextos que, en ocasiones, afloran en la vida del aula en forma de discusiones y conflictos.

Otro de los agentes en torno a los cuales se obtienen datos relevantes sobre el nivel de habilidades sociales del alumnado son las familias. De las 19 entrevistas realizadas a este colectivo, un total de 15 familias argumentan que sus hijos tienen buenas habilidades sociales, a nivel general, pero que, en ocasiones, tienen dificultades para relacionarse. Por el contrario, existen 4 familias que hablan de dificultades más explícitas. Estas afirmaciones pueden tener cierto sesgo por el vínculo afectivo que les une con sus vástagos y porque no son, obviamente, agentes especializados en Educación. Encontramos el testimonio de la familia de KD que, con capacidad de autocrítica, reconoce que, *en general le cuesta un poco mostrar empatía y no es algo que sea ajeno para él, sino que es consciente de su dificultad. Yo creo que se ha adaptado y está en esa zona de confort, pero es algo que le gustaría y que anhela: ser más popular y tener más amigos*.

El profesor, KKD, considera que el grupo *sí debe mejorar en muchos aspectos, especialmente en la escucha, en la gestión del tiempo, ya que lo pierden mucho hablando o distrayéndose en cosas poco relevantes y, muy especialmente, en la empatía y resolución de conflictos* (Entrevista – 06/09/2017). Los resultados expuestos evidencian que al inicio de la investigación existía un déficit de habilidades sociales en el alumnado del grupo que es importante mejorar para promover su desarrollo óptimo. Por tanto, es una clase que debe mejorar en habilidades sociales y que, tal y como exponremos a continuación, ha evolucionado positivamente con respecto a esta variable objeto de estudio.

3.2. Evolución y resultados en la etapa de finalización del estudio

Con el fin de favorecer la integración de los datos cualitativos, los correlatos y discursos que el alumnado aporta respecto a este tema confirman la mejoría de las habilidades sociales en el grupo. Los resultados se presentan partiendo de las subescalas de habilidades sociales que, previamente, exponíamos de Monjas (1997).

3.2.1. Habilidades básicas de interacción social

Los discursos de los estudiantes explicitan que la práctica de *mindfulness* les aporta relajación, confort, bienestar, calma, sosiego y les ayuda a calmarse, los cuales son elementos que sirven de antesala para favorecer unas correctas habilidades sociales.

BD afirma que, *cuando hago mindfulness me siento relajada, sin preocupaciones... A veces, practicar mindfulness me ayuda a entender que algunos problemas son una tontería y que hay que procurar resolverlos* (Cuaderno de campo – 05/06/2018). DW, afirma que su práctica le ha ayudado a *respetar las opiniones diferentes a las mías* (Cuaderno de campo – 05/06/2018). Ambos evidencian en sus relatos que gracias a la práctica habitual del *mindfulness* pueden ver con mayor lucidez y claridad qué aspectos son importantes en la vida y cuáles no lo son tanto.

SM afirma que *para mí el mindfulness es algo que se hace para relajarse y mejorar como persona* (Cuaderno de campo – 05/06/2018). DW añade que, *cuando mi hermano empieza a chincharme, antes, a la mínima, le pegaba un puñetazo y ya está. Ahora, me calmo y paso de él, que se vaya a hacer lo que quiera*. El niño observa y comparte un cambio importante; ha conseguido dejar atrás la violencia con su hermano mayor para centrarse en sus asuntos y tratar de no hacer caso ante las provocaciones de este, lo cual evidencia que ha mejorado notablemente en tolerancia (Thiebaut, 1998) y en sus habilidades comunicativas, siendo más asertivo y dejando atrás un estilo violento de comunicación e incorporando una serie de destrezas que le hacen más competente socialmente. NB afirma que *cuando hago mindfulness voy mejorando un poco de cada cosa: la paciencia [...] el comportamiento, que es un aspecto importante* (Cuaderno de campo – 05/06/2018).

El alumnado habla de relajación, de mejora y desarrollo personal y aportan un gran valor a la práctica de *mindfulness* al notar como, progresivamente, van mejorando en diferentes ámbitos de su personalidad. Estos aspectos muestran cómo existe una mejoría en las habilidades sociales básicas a través del tránsito calmado, lento y sosegado que el *mindfulness* posibilita al alumnado.

3.2.2. Habilidades para hacer amigos/as

Los datos obtenidos evidencian que los estudiantes reconocen que la práctica de *mindfulness* ha sido de utilidad para relacionarse mejor con los otros. KC identifica claramente la utilidad que tiene para él: *tener más relación con otros compañeros*. Expresa que, *antes casi no me relacionaba con algunas personas y ahora me relaciono más con ellas. Aparte de que el mindfulness sea otra asignatura de clase, nos ha transmitido un mensaje: que hay que mirar el mundo desde otra perspectiva* (Cuaderno de campo – 05/06/2018).

Estos resultados inciden en la idea de inclusión (Booth et al., 2002 y Slee, 2001), los cuales

son importantes porque los estudiantes a esta edad valoran notablemente la amistad, sentirse reconocidos y aceptados por los otros. La escuela, a veces, desestima esta necesidad y desaprovecha la oportunidad favorecer los lazos de amistad entre el alumnado, como un factor que redundaría en el bienestar de este.

Un ejemplo muy representativo del efecto positivo que tiene la acogida de los otros en el alumnado, ante la tranquilidad y el sosiego que van experimentando, lo evidencia GT, una niña muy tímida que siempre en las intervenciones públicas en el aula, cuando se le preguntaba algo en voz alta, se azoraba y tendía a ponerse completamente roja y a tartamudear al responder. Cuando se le pregunta sobre el valor que tiene el *mindfulness*, GT no duda en explicar que: *yo antes pues tenía vergüenza por salir a la pizarra y hacer los ejercicios, pensaba que lo tenía mal... pero ahora pues ya no tengo tanto miedo y soy menos tímida* (Grupo focal III – 20/06/2018). NS añade que, *yo creo que eso es porque ahora tiene más confianza en sí misma y en todos los compañeros... porque antes a ella le daba vergüenza decirlo, por si lo tenía mal y por si sus compañeros, a lo mejor, se reían, pero como ahora hay mejor ambiente entre nosotros yo creo que también es eso* (Grupo focal III – 20/06/2018). JI comparte una situación de GT relacionada con eso, *yo me acuerdo de que el año pasado iba con ella a clases extraescolares de inglés y el profesor le preguntaba y se ponía muy roja y no contestaba, pero este año, como que tiene menos miedo, confía más en ella misma y como que está más segura de sí misma, ha mejorado muchísimo* (Grupo focal III – 20/06/2018). DW apostilla: *antes, en otras clases, lo que pasaba es que tenías algo mal, y se ponían “jaja, lo tienes mal”, entonces a GT le daba vergüenza tenerlo mal* (Grupo focal III – 20/06/2018). Estos datos ponen de manifiesto que los estudiantes reconocen que han aprendido a relacionarse de una forma más proactiva y han adquirido una serie de destrezas sociales que les permiten relacionarse desde una perspectiva de confianza mutua. Téngase en cuenta que, como GT expresa, la situación de inseguridad que tenía al inicio de la investigación y cómo dos compañeros lo manifiestan de una manera clara en el grupo focal, evidencia que realmente han llegado a tener una gran confianza entre sí y a poder hablar abiertamente sobre sus dificultades, miedos y progresos. Además, los comentarios espontáneos de los compañeros muestran una mayor tolerancia hacia las diferencias (Thiebaut, 1998), un tipo de escuela basada en la interculturalidad (Banks, 2013) y, nuevamente, esa apertura hacia el resto de los miembros de la clase, que progresivamente han ido respetando, aumentando su tolerancia y mejorando en acogida a quien se puede sentir inseguro. Esta interpretación vendría avalada por los estudios de López-González et al. (2016) y Schonert-Reichl y Roeser (2016), quienes analizan cómo la práctica de *mindfulness* tiene un impacto positivo en el clima de aula, y permite una mayor proactividad en el alumnado.

Los resultados de estos estudios evidencian que, a medida que se aplica la práctica de *mindfulness*, los mensajes que se envían unos a otros son positivos y les permiten establecer vínculos

claros de amistad y de relacionarse de un modo positivo entre ellos. Si existe bienestar, los niños se relacionan mejor y, si ello sucede, es lógico que se puedan establecer nuevas amistades al existir una mayor apertura e interés por conocer al otro. Encontramos como estos resultados están, nuevamente, en sintonía con el estudio de Ruiz et al. (2014), en los que se evidencia que la práctica de *mindfulness* mejora las relaciones y destrezas sociales del alumnado.

Hemos constatado que varios de los estudiantes de la clase han seguido este camino; ello no sólo les permite tener nuevas amistades, sino abrir sus expectativas, cambiar sus esquemas y romper con estereotipos y prejuicios que, quizá algunos estudiantes, tenían hacia algunos compañeros. Estos resultados indican que van dominando un aprendizaje social que les será de gran utilidad en la vida posterior de jóvenes y adultos (Quintana, 2023), un tiempo en el que tendrán que transitar por distintos contextos e interactuar con una diversidad de personas con las que perseguirán objetivos comunes.

3.2.3. Habilidades para comunicarse

Un aspecto revelador, en relación a la mejora de habilidades comunicativas, se manifiesta en los discursos de los alumnos, donde toman conciencia de la importancia de la asertividad en sus interacciones. ZQ afirma que una de las cosas que más ha mejorado en el aula es *cuando hacemos algo mal [...] que los compañeros te dicen lo que no les gusta* (Entrevista – 19/06/2018). Ello evidencia que le agrada y favorece la forma sosegada y tranquila de transitar y comunicarse; mostrando que le resulta muy beneficiosa para promover el intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista; y que son capaces de manejar las relaciones de una forma positiva, aunque estos puntos de vista sean contrarios, el cual es un nuevo ejemplo de entorno democrático basado en el respeto y tolerancia (Freire, 2013; Gimeno, 2001) e inclusión (Booth et al., 2002) de y hacia los compañeros. La calma, sosiego y facilidad social necesaria para la construcción de este tipo de interacciones, queda bien descrita por NS, quien argumenta que la práctica de *mindfulness* les beneficia porque *es un momento para mí* y MT concluye afirmando que, *porque siempre vamos corriendo de un lado a otro y no tenemos tiempo para ser conscientes de nuestra vida* (Cuaderno de campo – 07/12/2017).

El alumnado valora positivamente tener un momento de calma y sosiego para dedicarse a sí mismos y tomar conciencia del momento presente. A pesar de ser infantes, la infancia suele estar sometida a un ritmo vertiginoso de tareas y exigencias diarias; tienen muchas tareas escolares y extraescolares, un gran número de actividades que hacer a lo largo de la semana. Sometidos a un modelo de comportamiento social meritocrático e individualista, tienen serias dificultades para encontrar un espacio para la relajación y el disfrute de momento presente. Algo que también oprime los espacios y actitudes para conocer, y reconocer, al otro, sus puntos de vista y opiniones, así como

permitir atender a momentos en los que surge un conflicto sociocognitivo (Delors, 1996).

3.2.4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones

Tal y como se ha expuesto previamente, las habilidades sociales tienen una estrecha relación con la asertividad y la capacidad de confrontar ideas, así como con las emociones y sentimientos y, aunque haremos un análisis más exhaustivo en el siguiente apartado, compartimos algunos hallazgos interesantes sobre las habilidades sociales.

El discurso de NH resulta revelador al afirmar que, *es importante saber disfrutar del momento y no estar preocupados por algo malo que nos ha pasado o que creemos que nos va a pasar* (Entrevista – 19/06/2018). Esta valoración es interesante porque pone de manifiesto cómo, en ocasiones, nuestra mente crea miedos o inseguridades ante determinadas situaciones que nos desagradan o asustan, adelantando situaciones futuras que solo están en nuestra mente, con un sufrimiento gratuito para quien la sufre. Los estudios de Mackinnon (1962) afirman que los estudiantes más asertivos, tienen mayor creatividad y, por otro lado, un menor número de conductas agresivas.

Estos resultados evidencian que, si el alumnado se siente tranquilo, consigue pararse a pensar y auto-escucharse, como se persigue con la práctica de *mindfulness*, aporta al alumnado una mirada más panorámica de la realidad, donde, a través de la reflexión, auto-escucha y desarrollo personal, le permite actuar con mayor lucidez y calma en situaciones complejas.

DT afirma *que cuando estamos cansados del día, el mindfulness te ayuda a relajarte y que te sientas mejor, y a mí me gusta*. En la misma línea se expresa DS, que dice *a veces estamos muy, muy inquietos, y eso nos relaja*. MT añade que *a mí me parece muy bien, porque cuando estamos cansados, enfadados o muy angustiados, pues no relaja y nos ayuda a pensar* (Cuaderno de campo – 22/12/2017). Estos resultados son importantes por la fecha en que se recogen, el alumnado lleva experimentando la práctica de *mindfulness* durante tres meses. Ya expresan explícitamente que el *mindfulness* les sirve para relajarse y permitirles pensar con mayor perspectiva.

Quizá no somos del todo conscientes de que la cultura escolar en el día a día conlleva un ritmo muy alto de ejecución de tareas y esfuerzo del alumnado. Algo que se traduce en un aumento del estrés y sensación de frustración y, en ocasiones, agotamiento cognitivo. No cabe duda de que la revisión crítica de las formas de trabajar en las aulas es imprescindible, así como identificar distintas alternativas para atender al bienestar de los alumnos que, obviamente, no pueden quedar reducidas sólo al *mindfulness*, sino que emana de una propuesta formativa de enseñanza (Bautista, 2013 y Zabalza, 1990). No obstante, los resultados indicarían que esta práctica podría formar parte de una escuela centrada en el alumnado y en su bienestar.

3.2.5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales

Cuando indagamos sobre la capacidad de resolver conflictos, BD argumenta que, *yo primero pienso lo que ha pasado, obviamente voy a tener un poco de culpa, pero si he tenido yo casi toda la parte de culpa, lo asumo. Y como ha dicho DT, busco un momento para hablar con esa persona y arreglarlo.* NH añade *yo lo que hago es, pues, también ver qué es lo que ha pasado y ser un poco sincera conmigo misma, y no tan cabezota, y luego intentar hablar bien con la persona [...] creo que he mejorado en no ser tan cabezota.* DW, al hilo de las reflexiones de sus compañeros, extrapola estas habilidades a su contexto familiar, *me guardo una buena noticia y no se la digo (a su familia), entonces cuando tengo algo malo; pues le digo eso y luego le digo “ay, pero mira me ha pasado esto”* (Grupo focal I – 20/06/2018). Los tres discursos muestran una capacidad metacognitiva de análisis avanzado de la situación, que pone de manifiesto el desarrollo del pensamiento crítico y un desarrollo de destrezas cognitivas complejas (Bautista, 2013) en la que buscan la mejor forma de confrontar o afrontar una situación desagradable para ellos con personas cercanas desde una perspectiva asertiva.

La familia de DW expresa que, *hemos notado que ha mejorado en la tolerancia y en la resolución de conflictos con respecto a los compañeros que le han tocado en los grupos de trabajo. Es más comprensivo con el ritmo de aprendizaje de los demás niños* (Entrevista – 23/05/2018). Su familia, al igual que él, reconoce que ahora tiene una mayor tolerancia y comprensión hacia los compañeros de la clase. DW está aprendiendo a establecer mayores y mejores lazos de amistad; ha desarrollado y aprendido una serie de valores, actitudes y habilidades sociales que le permiten manejar mejor el conflicto y la empatía con los que le rodean. Ello explicita un desarrollo de su tolerancia (Thiebaut, 1998) y adquisición de un mayor nivel de responsabilidad personal que favorece la interculturalidad (Banks, 2013).

DW asegura que, *hay muchísimos menos (conflictos) que el año pasado. Porque el año pasado, había tres a la semana, sobre todo de chicas, estaban fuera, gritándose... [...] A los chicos nos quitaron el fútbol por tener muchos conflictos* (Entrevista – 19/06/2018). JI aporta una versión similar afirmando que, *lo intentábamos resolver en el patio; pero antes no podíamos, y luego llegábamos a clase, se lo decíamos a TM (su tutora), y nos decía que nos saliéramos. Y luego al final se acababa la clase y tenía que decir “venga chicas para dentro”* (Entrevista – 19/06/2018).

Ello nos lleva a pensar que la forma de resolverlos no era, en absoluto, adecuada. Se le daba un sentido negativo y no inclusivo; lo cual contrasta con la forma en la que los estudiantes, al final de la investigación, se manifiestan. El conflicto se llega a normalizar como algo consustancial a las relaciones humanas, ante el que saben responder. En la línea que venimos analizando los datos, se observa cómo la práctica de *mindfulness*, al posibilitar un modo de transitar pausado y relajado, facilita que la resolución de conflictos se realice de una forma consensuada y pacífica, facilitando el entendimiento entre las partes y el establecimiento de acuerdos para solucionarlos.

En esta línea, KC argumenta que, *yo creo que ha mejorado bastante. Porque el año pasado mucha gente se burlaba de otra gente; entonces estaban como todo el día discutiendo, y ahora ya no pasa eso* (Grupo focal I – 20/06/2018). En su discurso reconoce cómo la cohesión grupal de las clases del curso anterior era muy baja y ello repercutía negativamente en sus habilidades prosociales. Es consciente de que, al haber desaparecido las burlas, ha mejorado notablemente el ambiente de la clase, disminuyendo la cantidad de conflictos y, cuando estos aparecen, se resuelven de una forma menos agresiva y tratando de buscar el encuentro con el otro al encontrarse en un ambiente mucho más abierto hacia las diferencias y democrático (Gimeno, 2001).

La familia de NS focaliza su respuesta en la mejoría observada, *sí que es cierto que en cuanto a la resolución de conflictos veo gran madurez durante este curso. Es el árbitro de los conflictos en casa* (Entrevista – 23/05/2018), lo cual demuestra que la niña ha sido capaz de extrapolar sus aprendizajes escolares a su contexto vital, utilizando las herramientas aprendidas y adoptadas en la escuela a su vivencia en el contexto familiar, que está en consonancia con lo que aporta la familia afirmando que ha sido un gran éxito.

Esa mejoría que compartimos se encuentra en sintonía con los estudios de Palomero y Valero (2016), en los que se relaciona la práctica de *mindfulness* con la promoción del cambio social y educativo gracias a la naturaleza sutil y delicada de los practicantes de *mindfulness*.

3.2.6. Habilidades para relacionarse con adultos

En cuanto a las relaciones con los adultos, KT destaca que, *yo creo que bien, mejor, porque antes contestaba mal a lo que me decían; y ahora, cómo que contesto bien y educadamente* (Grupo focal III – 20/06/2018). DW añade, *yo lo mismo que KT. Tenía una idea y si me decían que no era buena yo seguía ahí (haciendo un signo de repetición), [...] Entonces me enfadaba y levantaba la voz. Ahora ya no me enfado tanto* (Grupo focal III – 20/06/2018).

DT comparte una situación de su vida cotidiana en la que afirma que, *hay una cosa a nivel personal que me pasó el año pasado y, luego, el otro día. Y fue que el año pasado yo llegué muy cansada y tiré la ropa por ahí; entonces mi madre me castigó y me puse a darle voces, “que no era justo, que no sé qué”. Y entonces me pasó el otro día lo mismo: que estaba muy cansada, dejé la ropa tirada, mi madre me castigó y yo le dije “pues mira lo hecho mal, así que castígame”, y al final, por hacer eso, mi madre no me castigó* (Grupo focal III – 20/06/2018). Lo cual evidencia que la relación con los adultos ha mejorado con relación a situaciones pasadas, al igual que la paz y el sosiego al encontrarse en medio de una confrontación.

La familia de NB responde que, *creo que sí ha mejorado en habilidades sociales, es más respetuoso y educado que antes; cuando estamos con otros adultos o niños, se sabe comportar. Me cuenta que no tiene conflictos en clase. Él siempre intenta no meterse en líos. Le gusta más la tranquilidad* (Entrevista – 23/05/2018). Algo

que coincide plenamente con la percepción que el resto de los profesionales del centro, y nuestra observación, tienen sobre el niño. Igualmente, resulta relevante observar cómo la familia habla de ese gusto por la tranquilidad y por la paz y sosiego que la práctica de *mindfulness* le han aportado.

Estos discursos evidencian una progresión lineal en las habilidades sociales del alumnado. A medida que estas van mejorando, se ven modificadas diferentes conductas y aspectos comportamentales y sociales, de manera que existe una modificación en sus actuaciones y actitudes que repercuten en los diferentes ámbitos de su vida, llegando, incluso, a verse modificada la forma en que los discentes se relacionan con los adultos.

Pero no solamente se ven mejoradas las relaciones de los estudiantes con sus familias, pues también se encuentra mejoría de estos con el profesorado. Un testimonio esclarecedor sobre la evolución de la clase en cuanto a habilidades sociales es el del profesor de Educación Física, una asignatura donde suele haber diversos conflictos por el carácter competitivo que el alumnado tiende a otorgarle. KKD, docente de la asignatura, comenta que, *las relaciones dentro del grupo han ido mejorando a lo largo del curso [...] Hay 2 casos que me han llamado la atención, uno de ellos el de DS, que durante los primeros meses del curso estaba un poco descolocada en clase; y otro, TN, a quien la he visto muy integrada fuera de su círculo habitual de amistades al final del curso, además participando y teniendo una actitud muy positiva hacia mi asignatura e intentando ser, en muchas ocasiones, mediadora de los conflictos* (Entrevista – 27/06/2018). Por tanto, conviene tener en cuenta que la percepción del docente es que la clase ha mejorado notablemente en sus habilidades sociales al tener unas buenas relaciones entre sí a medida que avanzaba el curso académico gracias a la inclusión (Slee, 2001) de algunas alumnas que, anteriormente estaban algo desplazadas, y el ambiente más democrático (Gimeno, 2010) que se iría asentando en el aula.

4 Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos sugieren que sería interesante realizar una profunda reflexión sobre la necesidad y utilidad de introducir la práctica de *mindfulness* dentro de la escuela (Benesh, de las Heras y Rayón, 2018), por todos los beneficios que aporta y por la enorme cantidad de aspectos que mejora de forma transversal. Lo cual debe invitarnos a discutir la inmensa cantidad de contenidos curriculares y el poco tiempo existente en las aulas para promover el autocuidado y favorecer el crecimiento personal del alumnado.

Afirmamos que, tal y como se ha evidenciado en los resultados de la investigación, ha existido una notable mejoría en las habilidades sociales de los estudiantes, de modo que observamos cómo la práctica de *mindfulness* es reconocida por el alumnado como un conjunto de saberes que promueve un desarrollo personal holístico que se concreta en el modo en que este se apropia del

mindfulness, en cómo es capaz de llevarlo a su nivel personal y extrapolar sus aprendizajes a la vida cotidiana que, tal y como hemos analizado en el presente artículo, se traduce en una notable mejoría de sus habilidades sociales.

Si tenemos en cuenta que la perspectiva del alumnado sobre la práctica de *mindfulness* es muy positiva, sería prioritario tener en cuenta la voz de este, como sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en los centros educativos. Para ello, proponemos el uso de técnicas de recogida de datos más proyectivas y no tan intrusivas, como podrían ser los registros audiovisuales y la utilización de estos desde premisas más centradas en la antropología audiovisual. Por lo que reiteramos la necesidad de dar voz al alumnado, de modo que su participación activa en los procesos de aula permita un desarrollo de las clases más dinámico, participativo, igualitario, menos autoritario y más equitativo. Un lugar donde no exista una prioridad absoluta por los contenidos curriculares, sino que permita desarrollarse a cada individuo de un modo holístico y exista una educación más consciente centrada en la persona; cuyos aprendizajes serán de vital importancia para su desarrollo como adultos. Así, este camino sólo puede realizarse si alcanzamos la plena inclusión de los estudiantes y no existen discentes segregados o excluidos.

Todo ello, analizado desde un modelo cualitativo de investigación de corte etnográfico, nos permite afirmar que la triangulación de datos nos ha facilitado la identificación de una idea común y, a pesar de la naturaleza subjetiva de los correlatos, comprender la voz colectiva de todos los estudiantes. Todos los sujetos, parte de la comunidad educativa, que han participado en la misma, dotan de una triangulación de la intersubjetividad que nos lleva a pensar que la investigación tiene una elevada validez interna y externa; puesto que parte de un diseño cuasi experimental, al tratarse de contextos reales y no artificiales que, fácilmente, serían extrapolables a otros contextos educativos (Benesh, 2021b).

Como aspectos futuros, nos proponemos seguir profundizando en el análisis del programa de *mindfulness* con mayor perspectiva en materia de rendimiento académico, competencia emocional, cohesión grupal y clima de aula.

En síntesis, los resultados de la presente investigación apuntan a que el alumnado ha crecido notablemente en su inteligencia intra e interpersonal, las cuales son elementos fundamentales para vivir de un modo pleno, consciente, responsable y competente para convivir en sociedad y que la práctica de *mindfulness* es un elemento sobre el que seguir profundizando en la investigación educativa.

Referencias

- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J. y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la Conciencia plena en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 15-25.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices. Psicología Positiva adaptada a la Educación*. SATI.
- Banks, J. A. (2013). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.
- Bautista, A. (2013). Educar no es solo instruir, también es formar. *Revista Digital de Educación Física* (23), 4-6.
- Beauchemin, J., Hutchins, T., y Patterson, F. (2008). Mindfulness Meditation May Lessen Anxiety, Promote Social Skills, and Improve Academic Performance Among Adolescents With Learning Disabilities. *Complementary Health Practise Review*, 13, 34-45.
- Benesh, N. (2021a). La práctica de *mindfulness* desde una perspectiva inclusiva: caminando juntos para mejorar la convivencia de aula. En J.C. Torrego y C. Monge (Eds.): *Inclusión y convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas*. (pp. 291-311). Síntesis.
- Benesh, N. (2021b). Diseño mixto para analizar el impacto de la práctica de *mindfulness* en la competencia emocional de Educación Primaria. En M. M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán y M. M. Simón (Eds.): *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas*. (pp. 211-220). Dykinson.
- Benesh, N. (2022). *Mindfulness* y habilidades sociales: un puente hacia el desarrollo social de alumnado de Educación Primaria. En J. J. Gázquez, M. Sisto, A. Martos, M. M. Simón y M. M. Molero (Eds.): *Variables psicológicas y educativas para intervención en el ámbito escolar: nuevos retos*. (pp. 195-205). Dykinson.
- Benesh, N., de las Heras, A. y Rayón, L. (2018). The value of *mindfulness* in compulsory education: fad or need. In: *EDUHEM 2018. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, pp.251-259.
- Bishop, S., Lau, M., Carmody, J., Carlson, L., Shapiro, S., Anderson, N. y Devins, G. (2004). *Mindfulness: A Proposed Operational Definition*. *Clinical Psychology: Science and*, 11(3), 230-241.
- Bogels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S. y Restifo, K. (2008). *Mindfulness* training for adolescents with externalising disorders and their parents. *Behaviour and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193-209.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2002). *Index for inclusion: developing, learning and participation in the schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- British Psychological Society (BPS). (2013). *Mindfulness training improves attention in children*. ScienceDaily.
- Carson, J., Carson, K., Gil, K., y Baucom, D. (2004). *Mindfulness*-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471-494.

- Casas, F. (2003). *El aprendizaje y las emociones*. La nación.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Collel, E. (2003). La educación emocional. *Traq. Revista dels mestres de la Garrotes*, 19 (37), 8-10.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Fernández, P. y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 17-29.
- Freire, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- González-Mesa, G., y Amigo-Vázquez, I. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 73-91.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- López, M. (2008). La integración de habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. Vol. 3, N°1, febrero, pp. 16-19.
- López-González, L. (2010). *Programa TREV.A*. ISEP.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and *mindfulness* in high school students: influence on classroom climate and academic performance. *Journal of Psychodidactics/Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13866
- Mackinnon, D. W. (1962). The personality correlates of creativity a study of american architects. En G.S. Nielson (Ed.), *Personality Research*. Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology. (pp. 11 -39). Munksgaard.
- Mañas, I. M., Franco, C., Gil, M., y Gil, C. (2014). Educación consciente: *mindfulness* (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En Díaz, R. y Cruz P. *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (págs. 193-229). Aconcagua Libros.
- Merlau-Ponty. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Monjas, M. I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. CEPE.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10.

Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B. y Schooler, J. W. (2013). *Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering*. *Psychological Science*, 24(5), 776–781. <https://doi.org/10.1177/0956797612459659>

Palomero, P. y Valero, D. (2016). *Mindfulness y educación*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 17-29.

Quintana, J. (2023). Educación híbrida: concepciones, intenciones y condiciones. *Dialogia*, São Paulo, 44, p. 1-13, e24038. <https://doi.org/10.5585/44.2023.24038>.

Ramos-Díaz, E; Rodríguez-Fernández, A; Revuelta, L. y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 151-165. Disponible en: doi: 10.1989/ejihpe.v6i3.178.

Ruiz, P. J., Rodríguez, T., Martínez, A. y Núñez, E. (2014). *Mindfulness en Pediatría: el proyecto “Creciendo con atención y consciencia plena”*. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 16, 169-179.

Schonert-Reichl, K y Roeser, R. (Eds.) (2016). *Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs*. Springer.

Slee, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento, en R. Slee; G. Weinwr y S. Tomlinson (Eds.). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.

Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós.

Vidal-Martí, C. (2022). El uso de estrategias de potenciación y empoderamiento: una experiencia pedagógica con adultos mayores. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-14, e22924. <https://doi.org/10.5585/42.2022.22924>.

Zabalza, M. A. (1990). La Didáctica como estudio de la educación. En A. Medina y M. L. Sevillano (Ed.). *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, desarrollo y evaluación* (pp. 91-124). UNED.

Zenner, C; Herrnleben-Kurz, S y Walach, H. (2014). *Mindfulness-based interventions in schools a systematic review and meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*, 5(603). Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>