

Luis Heredia^{1,2,3,*}

¹ Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Psicología, CRAMC (Research Center for Behavior Assessment), Tarragona, España.

² Universitat Rovira i Virgili, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, IISPV, TECNATOX, Reus, España.

³ Institut de Recerca Biomèdica de Lleida (IRBLleida), Grupo de Investigación en Neurocognición, Psicobiología de la personalidad y Genética de la conducta, Lleida, España.

* La correspondencia debe dirigirse al Dr. Luis Heredia. E-mail: luis.heredia@urv.cat

Dirección postal: Ctra de Valls, s/n (Campus Seseclades). Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, 43007 Tarragona. Teléfono: 977558159

Margarita Torrente^{1,2}

¹ Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Psicología, CRAMC (Research Center for Behavior Assessment), Tarragona, España.

² Universitat Rovira i Virgili, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, IISPV, TECNATOX, Reus, España.

Dirección postal: Ctra de Valls, s/n (Campus Seseclades). Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, 43007 Tarragona. Teléfono: 977558176. E-mail: margarita.torrente@urv.cat

Paloma Vicens^{1,2}

¹ Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Psicología, CRAMC (Research Center for Behavior Assessment), Tarragona, España.

² Universitat Rovira i Virgili, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, IISPV, TECNATOX, Reus, España.

Dirección postal: Ctra de Valls, s/n (Campus Seseclades). Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, 43007 Tarragona. Teléfono: 977558176. E-mail: paloma.vicens@urv.cat

Título: Competencia espiritual, Educación contemplativa y Atención plena en la escuela.

Título abreviado: Competencia espiritual y educación

Title: Spiritual competence, Contemplative education and Mindfulness in schools.

Running head: Spiritual competence and education

Resumen

La detección de las competencias básicas necesarias para afrontar los grandes retos que la sociedad actual presenta ha sido siempre un elemento central en la investigación educativa. La educación contemplativa es un reciente campo de investigación, basado en el desarrollo de la competencia espiritual en contextos educativos, que nace con el propósito de fomentar habilidades sociales y personales útiles para un promover una futura sociedad más consciente, armoniosa y sostenible. En el presente artículo se realiza una aproximación conceptual a la espiritualidad y a la competencia espiritual, desde el ámbito de la psicología educativa, apostando por una propuesta concreta de sus componentes principales y su definición. Se relaciona la educación contemplativa con una particular forma de entender la relación entre sujeto y objeto de conocimiento. Se revisan críticamente las evidencias científicas sobre la efectividad de los programas de entrenamiento basados en una de sus manifestaciones laicas más extendidas (el mindfulness o atención plena) y, se aborda brevemente la relación entre educación contemplativa y tradición espiritual. Finalmente, los autores comentan algunos aspectos interesantes a tener en cuenta en el diseño de futuras investigaciones.

Palabras clave: Psicología educativa, Competencia interpersonal, Conciencia, Competencia social, Educación contemplativa.

Introducción: La necesidad de cambio

Actualmente estamos viviendo una etapa en la que el modelo educativo está sometido a una continua revisión crítica sobre su adecuación a un contexto en constante y rápida transformación (Fullan, 2014; Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2014; Salinas, 2016). Este cuestionamiento es producto de las grandes repercusiones que la sociedad de la información y la tecnificación han introducido en la manera de relacionarnos con el conocimiento y con nuestros semejantes (Böhme, 2012; Marcinkiewicz-Wilk, 2016). Nos encontramos ante una sociedad vivencialmente saturada hacia la exterioridad. Una exterioridad absorbente que además va acompañada por una progresiva reducción de las relaciones personales cara a cara, un aumento de la presión informativa ejercida por el entorno y una compartida experiencia de sobre-programación vital, entendida como la sensación subjetiva de falta de libertad de elección. Es éste un espacio de convivencia comunitaria, pero de un marcado carácter individualista, en el que no hay lugar para la interioridad, el auto-conocimiento y, mucho menos, para el desarrollo de una competencia espiritual (Hay, 2000). La discusión sobre qué competencias deberían ser prioritarias en la educación de las futuras generaciones, que han de enfrentarse a estos retos, está viva y no es novedosa (Goleman & Senge, 2014; Lopez, Benedito, & León, 2016; Sánchez-Mirón & Boronat-Mundina, 2014). Y, a pesar de que llevamos muchos años intentado responder a esta importante pregunta, todavía estamos muy lejos de conseguir alcanzar una respuesta capaz de satisfacer todas estas necesidades. Basta con observar algunos de los actuales programas curriculares para percatarse de que existe todavía una tendencia a mantener, algunos de los patrones clásicos de mentalidad educativa. A excepción de algunas experiencias realmente revolucionarias, podríamos decir que, en una gran parte de los programas educativos, sobre

todo en estudios superiores, el enfoque es la enseñanza y no el aprendizaje, su extensión es excesiva, en ellos el alumnado/estudiantado encuentra dificultades para profundizar en las ideas y conceptos, no tienen una visión holística de la formación ni de la persona, están centrados en temas meramente académicos y suelen ser poco flexibles (Estrada, 2017).

En contraposición a estos problemas, se ha defendido la necesidad de implantar un modelo educativo que gire en torno al actual corpus de conocimientos sobre el aprendizaje profundo (López-Aguado & López-Alonso, 2013), el aprendizaje situado (Soler, 2006) y el aprendizaje significativo (Martí & Onrubia, 2002). No cabe duda de que todos estos fundamentos teóricos son, evidentemente, importantes en la renovación educativa, pero consideramos que no pueden obviarse las importantes aportaciones que se están realizando desde la educación contemplativa y espiritual (Johnson & Neagley, 2011). Bajo esta perspectiva se debe contemplar a la persona desde una visión más holística que unifique la experiencia de aprendizaje (pensamiento, afecto, acción) y la conecte con uno mismo, con los demás y con el mundo, con un claro enfoque hacia la obtención del máximo desarrollo de la potencialidad del ser humano. Es una propuesta que aboga decididamente por la inclusión del componente emocional en la experiencia de aprendizaje y, por ello, algunos autores han propuesto el paradigma del aprendizaje socio-emocional como un marco conceptual capaz de integrar en el modelo educativo las prácticas contemplativas, relacionadas con la competencia espiritual, y así posibilitar el desarrollo de programas de implementación en los centros educativos (Lawlor, 2016). El modelo de aprendizaje socio-emocional se basa en la premisa de que todos los aprendizajes en la escuela se producen en un contexto relacional. Si partimos de este supuesto, podemos argumentar que la adquisición de competencias socio-emocionales adecuadas generará un impacto relevante sobre el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Sabemos, a este respecto, que aquellos estudiantes que se implican más en actividades cooperativas y tienen mejores relaciones con adultos y compañeros de clase

obtienen también una mayor tasa de éxito académico (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010). Actualmente, y basándose en estas premisas, disponemos de una gran variedad de programas de implementación escolar desarrollados en diversos países alrededor del mundo. Entre ellos se pueden mencionar: el Programa de Educación Emocional Cooperativo (EDEMCO) desarrollado en España (Ambrona, López-Pérez, & Márquez-González, 2012), el Teen Leadership Breakthrough Program (TLB) en Canadá (Hindes, Thorne, Schwean, & McKeough, 2008), el SET Program en Suecia (Kimber, Sandell, & Bremberg, 2008), el Projet Prima!r en Alemania (Petermann & Natzke, 2008) o el Programa Bienestar y Aprendizaje socioemocional (BASE) en Chile (Berger, Milicic, Alcalay, & Torretti, 2014). Dichos programas pretenden desarrollar diferentes habilidades y competencias dependiendo de los modelos en los que han sido fundamentados, siendo los modelos basados en el desarrollo de habilidades los predominantes en los Estados Unidos y los basados en el desarrollo de competencias los predominantes en Europa. Y, si bien queda lejos de la pretensión del presente artículo revisar pormenorizadamente dichos programas, resulta interesante comentar las aportaciones teóricas realizadas por Brackett y colaboradores en el desarrollo del programa RULER (Brackett, Bailey, Hoffmann, & Simmons, 2019). Según dicho modelo, la consecución de los beneficios derivados de este tipo de entrenamientos se basa en el desarrollo de un conjunto de habilidades emocionales muy relacionadas con el constructo de Inteligencia emocional: habilidad para reconocer las propias emociones y las de los otros, entender esos sentimientos y determinar qué experiencias los causaron, etiquetar dichos estados con un vocabulario conciso, expresar las emociones de acuerdo a las normas sociales y el contexto y, finalmente, regular eficientemente las emociones mediante estrategias adecuadas. Por otro lado, y desde la perspectiva de las competencias emocionales, encontramos la propuesta de Weissberg and O'Brien (2004) que considera que el aprendizaje socio-emocional está relacionado con el desarrollo de la autoconsciencia, la autogestión, la

conciencia social, las habilidades interpersonales y la responsabilidad. Dada la finalidad y objetivos que persigue la práctica de las técnicas contemplativas, la inclusión de las mismas en los programas educativos podría resultar un método adecuado para desarrollar las anteriormente mencionadas competencias y habilidades relacionadas con el aprendizaje socio-emocional. Actualmente, sabemos que el desarrollo de estas habilidades y competencias en los centros educativos mejoran la actitud, la implicación escolar, la conducta en clase, las actitudes prosociales y el rendimiento académico de los estudiantes (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; Payton et al., 2008). También sea demostrado que el aprendizaje socio-emocional es clave en el desarrollo positivo de la salud mental y física, del juicio moral y logro motivacional (Durlak & DuPre, 2008). Además, se ha comprobado que los beneficios obtenidos por la aplicación de programas de entrenamiento destinados a desarrollar dichas capacidades son mucho mayores que el coste de su aplicación (Belfield et al., 2015). Y, si bien es cierto que estamos hablando de un desarrollo personal e individual de competencias, es importante señalar que este desarrollo personal está inserto en un ecosistema educativo en el que todas las condiciones contextuales están relacionadas y conectadas. En consecuencia, son dependientes las unas de las otras partiendo de una concepción prosocial del contexto-clase y, por lo tanto, generalizables al grupo (Jennings & Greenberg, 2009).

Sin embargo, la competencia espiritual podría extenderse mucho más allá de lo que contempla la propuesta socio-emocional. La educación contemplativa añade a este contexto, eminentemente socializador, la vertiente de la interioridad y de la trascendencia. Es decir, las capacidades de auto-relación con la propia experiencia vital del individuo y la proyección de dicha experiencia mucho más allá del contexto del aula, del centro educativo y del entorno próximo. El desarrollo personal hacia un ideal de potencialidad humana elaborado a partir del propio auto-conocimiento, el conocimiento de nuestros semejantes, de nuestro ecosistema vital y de la conciencia de la profunda y compleja conexión entre todos estos elementos. Este

despertar de la consciencia, que nos pone en una interdependiente relación con todo lo existente, va mucho más allá de una simple renovación educativa y aboga por una transformación como germen de una revolución social humanizadora.

Contemplación, transformación y revolución educativa

La educación contemplativa pretende ser mucho más que una simple renovación educativa, aunque comparte con muchas de las propuestas existentes al respecto el abandono definitivo de la visión del alumnado como sujeto pasivo del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, afecta a la propia naturaleza de la relación alumnado-profesorado, potenciando la creación conjunta de metas de transformación social. De este modo, se aproxima también a la denominada pedagogía crítica o transformativa que ya ha sido ampliamente desarrollada por diversos autores (Darder, Mayo, & Paraskeva, 2017; Mah-Busch, 2014). Pero, además, en la educación contemplativa, profesorado y alumnado se ejercitan para incrementar su capacidad de ser más conscientes del continuo e indisoluble proceso de enseñanza/aprendizaje, momento a momento, aprendiendo a aplicar en sus intervenciones el mayor grado posible de coherencia entre atención, intención y acción. Y para que todo esto sea posible, las técnicas contemplativas introducen en la práctica rutinaria un elemento esencial, el silencio, considerándolo un elemento fundamental del proceso de construcción de conocimiento. Un elemento que actualmente sabemos que tiene repercusiones directas en la salud de nuestro cerebro y su capacidad para aprender (Kirste et al., 2015; Stansfeld & Clark, 2015). Así pues, desde la educación contemplativa, no se persigue una revolución pulsional y acelerada, sino una revolución consciente y serena, que implica una actitud fundamentalmente libre y responsable, de profunda apertura y acogimiento (Frankl, 2000; Levinas & Guillot, 1977).

Martínez-Domínguez (2015) revisa lo que denomina mentalidades educativas, en función de la relación establecida entre el sujeto y el objeto de conocimiento, distinguiendo

tres categorías básicas: las mentalidades adquisicionista y constructivista (vinculadas a la fisión sujeto-objeto), la mentalidad integracionista (vinculada a la fusión sujeto-objeto y mediada por un incremento en la consciencia de la compleja interrelación del conocimiento) y la mentalidad habitacionista (que trasciende los procesos de proceso de acción y de contemplación en la construcción del conocimiento y, en la que sujeto y objeto son juntos). El autor incluye algunas de las principales características de la educación contemplativa dentro de la mentalidad educativa integracionista, pero reconoce que podrían ser incluidas también en la mentalidad que él denomina habitacionista. Desde esta perspectiva, se pasa de entender la realización plena como un “ser para mi” para devenir en un “ser para el otro”. Es decir, el encuentro con el otro como aproximación a la plenitud, en la que hay partes diferenciadas pero que están en armonía o comunión. No sería pues la ausencia, asimilación o erradicación de la diferencia sino la trascendencia de la misma a través de un proceso de toma de conciencia que implica el reconocimiento y la aceptación, la que nos conecta con el otro.

Hacia una visión más operativa de la competencia espiritual

Una de las principales críticas que se pueden argüir contra los programas educativos que fomentan la competencia espiritual es que su definición resulta difusa y muy difícil de concretar. Una crítica razonable dado que, actualmente, no disponemos de una definición clara y consensuada sobre qué es la espiritualidad. La investigación sociológica nos indica que existen diferentes formas de entender el concepto de espiritualidad basadas en la interpretación que las personas realizan sobre dicha experiencia, aunque dichas definiciones podrían converger en conceptos como trascendencia o conexión (Ammerman, 2013a, 2013b; Singleton, 2016). En los últimos tiempos, se ha podido observar un cambio importante en el concepto de espiritualidad, que ha pasado de entenderse como religión simplemente a

comprender que la espiritualidad no necesariamente está ligada a una estructura conceptual común, concreta y estable (Heelas, 2009; Heelas, Woodhead, Seel, Tusting, & Szerszynski, 2005; Höllinger, 2015). Este proceso de cambio conceptual ha propiciado la aparición y el continuo crecimiento de un colectivo de personas que se definen como espirituales, pero no religiosas (McClure, 2017). Sin embargo, esta nueva realidad no ha sido integrada, generalmente, en las propuestas de desarrollo formativo y personal del ámbito educativo. Algunos organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) han reconocido explícitamente la importancia de la dimensión espiritual humana en la percepción de bienestar, la calidad de vida y la salud mental de las personas (OMS, 2001). Por tanto, podríamos sugerir que éstos aspectos son esenciales para el correcto desarrollo personal y social de las personas y sería aconsejable que formaran parte de los hitos educativos (De Ruyter, 2014).

Una forma de hacer operativa la implementación de programas de desarrollo de la competencia espiritual es trabajar a partir de una serie de capacidades contemplativas vinculadas a ella y compartidas por la mayoría de personas que se autodenominan espirituales. Aunque no existen demasiadas propuestas en este sentido, una aproximación podría ser la realizada por Johnson (2016) que contempla 7 grandes familias de capacidades contemplativas: reflexivas, emocionales, imaginativas, ecológicas, éticas, intuitivas y religiosas (en contextos religiosos). A nuestro parecer, debe entenderse que el adjetivo “contemplativas” añade a cada capacidad una particular actitud frente a la experiencia prestando atención a la misma con interés, acogimiento y amabilidad. En este sentido, podemos entender dichas capacidades como sigue:

- Capacidad de reflexión contemplativa: capacidad relacionada con la atención sostenida, la habilidad para realizar un examen de la conciencia eficiente en consonancia con el propio sistema de valores y así poder desarrollar un sentido de integridad personal.

- Capacidad emocional contemplativa: capacidad para reconocer y gestionar las emociones dejándolas fluir y permitiendo que se sucedan, de saber sentir lo que el otro siente y saber “sentirse sentido” (Siegel, 2007).
- Capacidad de imaginación contemplativa: capacidad para abrir la mente, explorar de forma extensa las posibilidades y expresar ideas utilizando una gran variedad de elementos simbólicos.
- Capacidad ecológica contemplativa: capacidad para reconocer la compleja interdependencia entre el planeta y las formas de vida y, además, desarrollar un sentido profundo de conexión y responsabilidad con todas ellas.
- Capacidad ética contemplativa: capacidad para establecer relaciones desde el respeto profundo hacia la propia libertad y la de nuestros semejantes.
- Capacidad intuitiva/mística contemplativa: capacidad para vivir el presente, asombrarse, maravillarse, reconocer el misterio o, incluso el amor trascendente o bondad última del mundo.
- Capacidad religiosa contemplativa: capacidad para entender e interpretar las experiencias de conexión con lo totalmente otro o lo trascendente partiendo de una cosmovisión particular a través de diversas prácticas que forman parte del acervo cultural de una tradición.

Para poder desarrollar todas estas capacidades existen en la actualidad una gran variedad de métodos y prácticas basadas en el trabajo con la respiración, los ejercicios de visualización, la concentración, la atención a los sentidos/sensaciones, la observación de los propios pensamientos o las técnicas de relajación; que pueden ser implementadas y evaluadas en contextos educativos (Briggs, 2011). Sin embargo, aunque estas prácticas puedan ayudar a desarrollar parte de las capacidades mencionadas, no parece plausible que sean suficientes

para alcanzar el máximo nivel de desarrollo. En este sentido, dichos programas podrían complementarse con espacios de reflexión grupal y de intercambio sobre los grandes tópicos de la humanidad como el sentido de la vida, el mundo y las cuestiones éticas más relevantes como la desigualdad, el racismo, el sexismo, etc., promoviendo siempre que el profesorado adopte una actitud de acompañamiento y asistencia al trabajo colectivo desarrollado por el alumnado. Estamos hablando de un trabajo de construcción de valores a raíz de la exploración y experimentación interna y en continuo diálogo con la experiencia del resto del alumnado. Consideramos que estos espacios son necesarios para que los estudiantes puedan encontrarse con el otro en el proceso y así evitar una instrucción excesivamente centrada en uno mismo. De especial interés para trabajar estos aspectos podrían resultar las aportaciones metodológicas realizadas desde la denominada filosofía para niños, una metodología basada en la creación de comunidades de indagación fundadas en el diálogo, la confianza y el respeto (Trickey & Topping, 2007).

Mindfulness y educación contemplativa: teoría, práctica y resultados

De entre todas las propuestas surgidas en los últimos años para desarrollar dichas capacidades las que han recibido mayor atención y han acumulado mayor evidencia científica son las basadas en la Atención plena o Mindfulness. La atención plena podría definirse como la capacidad para permanecer atento a la propia experiencia, con curiosidad, apertura, sin emitir juicios sobre el contenido y practicando la aceptación del mismo (Kabat-Zinn, 1994). Es ésta una capacidad humana universal básica (Simón, 2007), susceptible de ser entrenada y sobre la que podrían sustentarse el resto de capacidades contemplativas mencionadas anteriormente. Su origen se encuentra en la tradición budista y busca desarrollar y potenciar esta actitud frente a la experiencia a través de la práctica de la meditación, un elemento que, con evidentes singularidades, podemos encontrar en la mayoría de las tradiciones espirituales del mundo (Walsh & Shapiro, 2006). La práctica de la atención plena nos permite ejercitar la

red neuronal de atención consciente frente a la denominada red neuronal por defecto (RND) que se encuentra activa cuando nuestra mente divaga encadenando pensamientos de forma automática e irreflexiva (Smallwood & Schooler, 2006). La activación de la RND está relacionada con una mayor tasa de emocionalidad negativa así como con un mayor número de errores en la ejecución de tareas (Smallwood, Mrazek, & Schooler, 2011).

En la actualidad disponemos de una gran variedad de programas de entrenamiento que tienen como fundamento la práctica de la atención plena. La gran proliferación de propuestas específicas para su implementación demuestra que el esfuerzo por hacer operativa su inclusión en el entorno escolar ha sido mayúsculo. Repasando brevemente algunas de las propuestas de programas para alumnado encontramos el “Inner Kids Program” (Galla, Kaiser-Greenland, & Black, 2016), el “Inner Resilience Program” (Lantieri, Nagler Kyse, Harnett, & Malmus, 2011) o el “Mindful Schools” (Smith, Guzman-Alvarez, Westover, Keller, & Fuller, 2012) en Estados Unidos. El “Mindfulness in Schools Project” (Kuyken et al., 2013) creado en Inglaterra. El “Staf Hakeshev” (Shapiro et al., 2015) en Israel. El programa “RESPIRA – Consciencia para el Bienestar en la Escuela” (<https://www.respira.co>) en Colombia o el programa “Escuelas Conscientes” (<http://www.escuelasconscientes.es>) y el programa “TREVA - Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula” (López-González, 2013) en España. Debemos tener presente, no obstante, que dichos programas no utilizan únicamente ejercicios de meditación y acostumbran a contener, además, elementos de psicoeducación y de trabajo reflexivo en materia de valores, relaciones interpersonales y autogestión.

Actualmente existe evidencia de que la implementación de estas prácticas en centros educativos produce un incremento en la capacidad de autorregulación de los estudiantes que se traduce en un mejor rendimiento en tareas relacionadas con las funciones ejecutivas y la regulación emocional (Shapiro et al., 2015). El incremento en esta capacidad de

autorregulación ha sido propuesto como un predictor robusto del éxito escolar (Blair & Diamond, 2008; Ursache, Blair, & Raver, 2012). A este respecto, varios estudios han relacionado la obtención de un mayor rendimiento académico con la práctica de la atención plena (Franco-Justo, Fuente-Arias, & Salvador-Granados, 2011; López, Amutio, Oriol, & Bisquerra, 2015). Sin embargo, en una reciente revisión sistemática de Maynard, Solis, Miller, and Brendel (2017) no se encontraron suficientes evidencias a favor de dicho efecto, por lo que no es posible llegar a una conclusión definitiva por el momento. Otros autores han informado sobre beneficios relacionados con la reducción de estados emocionales perturbadores, mejoras en la calidad de las relaciones humanas, la capacidad meta-cognitiva y aumentos en la percepción de empoderamiento y autoeficacia (Langer, Ulloa, Cangas, Rojas, & Krause, 2015; Lau & Hue, 2011; Vickery & Dorjee, 2016). Sin embargo, el meta-análisis realizado por Zenner, Herrnleben-Kurz, and Walach (2014) parece indicar que los mayores efectos se producen en la mejora del rendimiento cognitivo y la capacidad de resiliencia ante el estrés. En lo que respecta a los docentes, estas prácticas también han demostrado mejorar un conjunto de características muy importantes en el proceso educativo como son la atención, la empatía, la regulación emocional o la tolerancia, entre otras (Shapiro & Carlson, 2009).

Sin embargo, todos estos resultados deben ser tomados con cautela ya que, la mayoría de las revisiones realizadas hasta el momento, informan de diversos inconvenientes metodológicos en las investigaciones realizadas. Entre ellos podemos encontrar la gran heterogeneidad en las muestras e instrumentos de evaluación utilizados, la falta de potencia estadística en los contrastes, la ausencia de grupo control en muchos estudios o la ausencia de información acerca de la contribución de cada elemento del programa al efecto observado (Langer et al., 2015; Zenner et al., 2014). En consecuencia, no tenemos suficiente información para determinar el peso que la práctica de la atención plena per se tiene sobre los resultados, aislada del resto de elementos del programa que, en muchos casos, incluyen la

transmisión de una particular forma de entender la experiencia. Además, muchos de los beneficios obtenidos, aunque ciertamente importantes, podrían no guardar una relación directa con algunas de las capacidades que hemos definido anteriormente como constitutivas de la competencia espiritual. Es por ello que podría ser necesario incorporar otros recursos didácticos para alcanzar dichos objetivos aprovechando para ello los beneficios observados en las prácticas existentes. En particular, podría ser necesario incluir prácticas de interacción social que actúen como enlace entre la experiencia interior y la grupal. Trabajar estas capacidades sin el efecto armonizador del grupo podría conducirnos a un escenario muy diferente del propuesto hasta el momento, convirtiendo los programas de ejercicios en un conjunto de propuestas vendidas como panacea ante el malestar, la incomodidad o el bajo rendimiento y, además, fácilmente comercializables (Hyland, 2017). La educación contemplativa, sin el elemento crítico y su componente de responsabilidad ética, podría acabar transformándose en una especie de religión sui generis que, a través del mercado, acabe en manos de las élites del consumo o sea utilizada como instrumento para aliviar el estrés en estructuras que lo fomentan deliberadamente (Purser & Ng, 2015; Stone, 17 de Marzo de 2014). La discusión sobre estos tópicos ha escindido literalmente el campo de investigación entre los partidarios de esta acomodación y los no partidarios (Walsh, 2016). Por ello, el proceso de desarrollo e implementación no debería realizarse apresuradamente y en ausencia de un movimiento crítico y constructivo dentro del propio ámbito de estudio.

Tradición espiritual y educación contemplativa

Otro importante tema de discusión en torno a la educación contemplativa ha sido discernir la necesidad de retirar de los programas todos los elementos propios de la tradición espiritual de origen (Harris, 2014; Lindahl, 2015). Hablamos aquí en particular de un debate que afecta

directamente a la concepción de capacidad religiosa contemplativa (Johnson, 2016). El enfoque predominante dentro de este marco de conocimientos se ha basado en la descontextualización de las prácticas (Lutz, Dunne, & Davidson, 2007). Resulta evidente que, en instituciones educativas de carácter marcadamente laico, la introducción de estos elementos puede resultar contraproducente además de paradójica. Sin embargo, descontextualizar las prácticas en instituciones educativas confesionales tampoco sería una práctica razonable. Podemos basar esta última reflexión en dos argumentos fundamentales. En primer lugar, esta forma de proceder es contraria, en cierto sentido, a los supuestos del aprendizaje situado. En el aprendizaje situado, la actividad cognoscitiva se produce dentro de una práctica contextualizada, situada y culturalmente significativa (Soler, 2006). Esto implica que el profesor debe diseñar los ambientes de aprendizaje pertinentes que involucren al alumnado y que generen una experiencia que implique el pensamiento, la afectividad y la acción (Barriga & Arceo-Frida, 2006). Uno de los aspectos más importantes en este enfoque es que sitúa al alumnado de tal forma que se facilite la conexión entre los conocimientos previos de su estructura cognitiva y la nueva información en un ambiente que les resulta familiar. No en vano, algunos autores han sugerido que, dada su vinculación con otros conceptos como el aprendizaje significativo, está llamado a ser un elemento clave en la Psicología educativa de los próximos años (Turner & Nolen, 2015). La descontextualización de las prácticas contemplativas para ser aplicadas en personas con un claro marco referencial y corpus de conocimientos en materia espiritual, podría dificultar que el practicante integre los nuevos conocimientos surgidos de la práctica de la interioridad en su estructura cognoscitiva previa. En segundo lugar, muchas de estas prácticas ya trabajaban la competencia espiritual mucho antes de que apareciera el movimiento moderno de la educación contemplativa y, por lo tanto, poseen nociones compartidas con el mismo. Pondremos como ejemplo el fenómeno de la RND, llamado “mente errante o de mono” en las

tradiciones orientales y “tarabilla de molino” por la mística cristiana Teresa de Jesús en su obra *Moradas*. Otro ejemplo podría ser el concepto de “Bondad amorosa” de las prácticas descontextualizadas, denominada *Metta* en las tradiciones orientales y *Agape* en el cristianismo. En este sentido, son cada vez más los trabajos que se han realizado en torno a la similitud o convergencia de algunos de estos conceptos entre diferentes tradiciones religiosas (García-Campayo & Jalón, 2016; Garzon & Ford, 2016; Symington & Symington, 2012).

Tampoco parece razonable argüir en contra de la contextualización práctica que no existan evidencias sobre los beneficios de la práctica de la interioridad religiosa sobre la salud ya que disponemos de abundante literatura acerca de sus beneficios, por ejemplo, incrementando la resiliencia ante el estrés, disminuyendo los síntomas depresivos y ansiosos, y aumentando la capacidad de autocontrol, la esperanza de vida o la exhibición de conductas prosociales (AbdAleati, Mohd Zaharim, & Mydin, 2016; Koenig, 2015; Krause, 2018; Shiah, Chang, Chiang, Lin, & Tam, 2015; Unterrainer, Lewis, & Fink, 2014). No obstante, también en estos casos podría resultar necesario iniciar un diálogo reflexivo sobre la forma de implementar dichas prácticas que parta de una posición inicial sin prejuicios y que esté abierto a toda la comunidad científica y educativa.

Conclusiones y consideraciones generales

A modo de resumen, podríamos concluir que existe una demanda social de desarrollo de la espiritualidad por parte, mayoritariamente, de personas que han abandonado las tradiciones religiosas pero que continúan considerándose espirituales. Sabemos que un sano desarrollo de la dimensión espiritual humana aporta grandes beneficios sobre la calidad de vida y la percepción de bienestar personal por lo que, parece razonable que, el desarrollo de la competencia espiritual forme parte de los hitos educativos, siendo incorporada a la educación

formal. No obstante, debemos seguir trabajando en formas de hacer más operativa la definición de competencia espiritual para posibilitar el desarrollo de programas de instrucción adecuados. Una propuesta que podría ayudar a delimitarla sería entenderla como un conjunto de capacidades reflexivas, emocionales, imaginativas, ecológicas, éticas e intuitivas. Sin embargo, el análisis del estado actual del tema parece indicar que resultaría difícil entender una competencia espiritual desvinculada del prójimo y de los problemas sociales y comunitarios, por tanto, socialmente activa. En consecuencia, la competencia espiritual debería aunar las vertientes de contemplación y acción para resultar relevante y productiva para la sociedad. En este trabajo también hemos examinado brevemente las aportaciones realizadas desde la educación contemplativa descontextualizada y en particular desde la denominada atención plena considerando que, a pesar de acumular numerosas evidencias, no parecen cubrir todo el espectro que un amplio desarrollo de la competencia espiritual demanda. Por último, cabría hacer una reflexión frente a la necesidad o no de descontextualizar las prácticas contemplativas en instituciones educativas confesionales y afrontar este debate de forma seria, pero con un profundo espíritu de apertura y acogimiento.

Referencias bibliográficas

AbdAleati, N. S., Mohd Zaharim, N., & Mydin, Y. O. (2016). Religiousness and Mental Health: Systematic Review Study. *Journal of Religion and Health*, 55(6), 1929-1937.

Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.

Ammerman, N. T. (2013a). *Sacred stories, spiritual tribes: Finding religion in everyday life*.

USA: Oxford University Press.

Ammerman, N. T. (2013b). Spiritual but not religious? Beyond binary choices in the study of religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 52(2), 258-278.

Barriga, D., & Arceo-Frida, A. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*.

Mexico City: McGrawHill.

Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911.

Böhme, G. (2012). *Invasive technification: critical essays in the philosophy of technology*.

London: Bloomsbury Publishing.

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning.

Educational Psychologist, 54(3), 144-161.

Briggs, M. K. (2011). Assessing and promoting spiritual wellness as a protective factor in secondary schools. *Counseling Values*, 55(2), 171.

- Darder, A., Mayo, P., & Paraskeva, J. (2017). *International critical pedagogy reader*. Reino Unido: Routledge/Taylor & Francis group.
- De Ruyter, D. J. (2014). Well-being and education. In C. W. J. Suissa, & R. Marples (Ed.), *Education, Philosophy and Well-Being: New Perspectives on the Work of John White* (pp. 84-98). London: Routledge.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology, 41*(3-4), 327-350.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology, 45*(3-4), 294-309.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In M. F. A. Hargreaves, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). Netherlands: Springer.
- Estrada, F. O. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 47*(1), 43-62.
- Franco-Justo, C., Fuente-Arias, M. d. l., & Salvador-Granados, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema, 23*(1).
- Frankl, V. (2000). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.

Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Hoboken: Taylor and Francis.

Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. S. (2016). Mindfulness training to promote self-regulation in youth: Effects of the Inner Kids program. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice* (pp. 295-311). New York: Springer.

García-Campayo, A., & Jalón, C. (2016). *Mindfulness y Cristianismo. Entre la palabra y el silencio*. España: Siglantana.

Garzon, F., & Ford, K. (2016). Adapting mindfulness for conservative Christians. *Journal of Psychology and Christianity*, 35(3), 263.

Goleman, D., & Senge, P. (2014). *The Triple Focus: a new approach to education*. MA: More than sounds.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. W. (2014). *International handbook of educational change: Part two* (Vol. 5). Netherlands: Springer.

Harris, S. (2014). *Waking up: A guide to spirituality without religion*. New York: Simon and Schuster.

Hay, D. (2000). Spirituality versus Individualism: Why we should nurture relational consciousness. *International Journal of Children's Spirituality*, 5(1), 37-48.

Heelas, P. (2009). *Spiritualities of life: New Age romanticism and consumptive capitalism*. New York: John Wiley & Sons.

Heelas, P., Woodhead, L., Seel, B., Tusting, K., & Szerszynski, B. (2005). *The spiritual revolution: Why religion is giving way to spirituality*. Oxford: Blackwell.

Hindes, Y. L., Thorne, K. J., Schwean, V. L., & McKeough, A. M. (2008). Promoting intrapersonal qualities in adolescents: Evaluation of rapport's teen leadership breakthrough program. *Canadian Journal of School Psychology, 23*(2), 206-222.

Höllinger, F. (2015). New age spirituality: rethinking religion. *Journal of Contemporary Religion, 30*(2), 333-335.

Hyland, T. (2017). McDonaldizing Spirituality: Mindfulness, Education, and Consumerism. *Journal of Transformative Education, 15*(4), 334-356.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525.

Johnson, A. (2016). Spirituality and Contemplative Education. In M. de Souza, J. Bone, & J. Watson (Eds.), *Spirituality across Disciplines: Research and Practice* (pp. 107-121). Cham: Springer International Publishing.

Johnson, A., & Neagley, M. (2011). *Educating from the heart: Theoretical and practical approaches to transforming education*. Lanham: R&L Education.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. London: Piatkus Google Scholar.

Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: an effectiveness study of 5 years of intervention. *Health Education Research, 23*(6), 931-940.

Kirste, I., Nicola, Z., Kronenberg, G., Walker, T. L., Liu, R. C., & Kempermann, G. (2015).

Is silence golden? Effects of auditory stimuli and their absence on adult hippocampal neurogenesis. *Brain Structure Function*, 220(2), 1221-1228.

Koenig, H. G. (2015). Religion, spirituality, and health: a review and update. *Advances in mind-body medicine*, 29(3), 19-26.

Krause, N. (2018). Assessing the relationships among stress, god-mediated control, and psychological distress/well-being: Does the level of education matter? *The Journal of Social Psychology*, 1-13.

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., . . . Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.

Langer, A. I., Ulloa, V. G., Cangas, A. J., Rojas, G., & Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review / Intervenciones basadas en mindfulness en educación secundaria: una revisión sistemática cualitativa. *Estudios de Psicología*, 36(3), 533-570.

Lantieri, L., Nagler Kyse, E., Harnett, S., & Malmus, C. (2016). Cultivating Inner Resilience in Educators and Students: The Inner Resilience Program. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice* (pp. 119-132). New York: Springer.

Lau, N., & Hue, M. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315-330.

Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice* (pp. 65-80). New York: Springer.

Levinas, E., & Guillot, D. E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Lindahl, J. R. (2015). Why Right Mindfulness Might Not Be Right for Mindfulness. *Mindfulness*, 6(1), 57-62.

López-Aguado, M., & López-Alonso, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista colombiana de educación*, 64, 131-153.

López-González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, 4, 26-32.

Lopez, C., Benedito, V., & León, M. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22.

López, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2015). Habits Related to Relaxation and Mindfulness in High School Students: Influence on Classroom Climate and Academic Performance. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1).

Lutz, A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2007). Meditation and the neuroscience of consciousness: an introduction. In M. M. P. Zelazo, & E. Thompson (Eds.), *Cambridge handbook of consciousness* (pp. 499-555). Cambridge: Cambridge University Press.

- Mah-Busch, J. D. (2014). A Pedagogical Heartbeat: The Integration of Critical and Contemplative Pedagogies for Transformative Education. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 1(1).
- Marcinkiewicz-Wilk, A. (2016). Homo technicus: a man in the information society. *Edutainment*, 1(1).
- Martí, E., & Onrubia, J. (2002). *Las teorías del aprendizaje escolar*. España: UOC/Digitalia.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2015). El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea. *Revista de investigación en educación*, 1(13), 27-52.
- Maynard, B. R., Solis, M., Miller, V., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior and socio-emotional functioning of primary and secondary students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-144.
- McClure, P. K. (2017). Something besides monotheism: Sociotheological boundary work among the spiritual, but not religious. *Poetics*, 62, 53-65.
- OMS. (2001). *The World Health Report 2001: Mental health: new understanding, new hope... Bulletin of the World Health Organization*, 79(11), 1085.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Petermann, F., & Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5), 606-626.

Purser, R., & Ng, E. (2015). Corporate mindfulness is bullsh* t: Zen or no Zen, you're working harder and being paid less. *Salon*. Retrieved from <https://www.salon.com>

Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de educación a distancia*, 32.

Sánchez-Mirón, B., & Boronat-Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1).

Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness*. Washington, DC: American Psychological Association.

Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C., & Zelazo, P. D. (2015). Contemplation in the classroom: A new direction for improving childhood education. *Educational Psychology Review*, 27(1), 1-30.

Shiah, Y. J., Chang, F., Chiang, S. K., Lin, I. M., & Tam, W. C. C. (2015). Religion and Health: Anxiety, Religiosity, Meaning of Life and Mental Health. *Journal of Religion and Health*, 54(1), 35-45.

Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: Norton & Co.

Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 17(66/67), 5-30.

Singleton, A. (2016). Contemporary Sociological Approaches to Spirituality. In M. de Souza, J. Bone, & J. Watson (Eds.), *Spirituality across Disciplines: Research and Practice* (pp. 39-50). Cham: Springer International Publishing.

Smallwood, J., Mrazek, M. D., & Schooler, J. W. (2011). Medicine for the wandering mind: mind wandering in medical practice. *Medical Education*, 45(11), 1072-1080.

- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132(6), 946-958.
- Smith, A., Guzman-Alvarez, A., Westover, T., Keller, S., & Fuller, S. (2012). Mindful Schools program evaluation. Unpublished manuscript, *Center for Education and Evaluation Services*, University of California at Davis, Davis, CA.
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio.
- Stansfeld, S., & Clark, C. (2015). Health Effects of Noise Exposure in Children. *Current Environmental Health Reports*, 2(2), 171-178.
- Stone, M. (17 de Marzo de 2014). Abusing the Buddha: How the US Army and Google co-opt mindfulness. *Salon*, p. 14. Retrieved from <https://www.salon.com>
- Symington, S. H., & Symington, M. F. (2012). A Christian model of mindfulness: Using mindfulness principles to support psychological well-being, value-based behavior, and the Christian spiritual journey. *Journal of Psychology and Christianity*, 31(1), 71.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2007). Philosophy for children. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Turner, J. C., & Nolen, S. B. (2015). Introduction: The relevance of the situative perspective in educational psychology. *Educational Psychologist*, 50(3), 167-172.
- Unterrainer, H. F., Lewis, A. J., & Fink, A. (2014). Religious/Spiritual Well-Being, Personality and Mental Health: A Review of Results and Conceptual Issues. *Journal of Religion and Health*, 53(2), 382-392.

Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure.

Child Development Perspectives, 6(2), 122-128.

Vickery, C. E., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness Training in Primary Schools Decreases Negative Affect and Increases Meta-Cognition in Children. *Frontiers in Psychology*, 6, 2025.

Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and Western psychology: a mutually enriching dialogue. *American Psychologist*, 61(3), 227-239.

Walsh, Z. (2016). A Meta-Critique of Mindfulness Critiques: From McM mindfulness to Critical Mindfulness. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds.), *Handbook of Mindfulness: Culture, Context, and Social Engagement* (pp. 153-166). Cham: Springer International Publishing.

Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.