

---

## Educar en el moment present: estudi de les percepcions dels futurs docents sobre un taller de *mindfulness*

### Educating in the present moment: a study on the perceptions of future teachers about a mindfulness workshop

---

Irene López Secanell<sup>a</sup> i Jeroni Méndez Cabrera<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Florida Universitària (València).

A/e: [irlopez@florida-uni.es](mailto:irlopez@florida-uni.es)

<sup>b</sup> Universitat de València (València).

A/e: [jeronimo.mendez@uv.es](mailto:jeronimo.mendez@uv.es)

Com fer referència a aquest article/ How to reference this article:

López, I. i Méndez, J. (2021). Educar en el moment present: estudi de les percepcions dels futurs docents sobre un taller de *mindfulness*. *Revista Catalana de Pedagogia*, 20, 26-40. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.163>

Data de recepció de l'article: 28 de gener de 2021

Data d'acceptació de l'article: 31 de març de 2021

Data de publicació de l'article: 1 de novembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.163>

#### Resum

Aquest treball té l'objectiu d'analitzar les percepcions de futurs docents sobre un taller d'atenció plena desenvolupat durant la seva formació al Màster en Formació del Professorat de Secundària entre els anys 2018 i 2020. Pretenem conèixer quins són els beneficis immediats produïts arran de diferents pràctiques de *mindfulness*, així com les dificultats per aplicar aquesta tècnica. S'hi ha utilitzat una metodologia qualitativa mitjançant qüestionaris amb preguntes obertes enfocades a conèixer els canvis percebuts pels participants, les idees sobre la pràctica, possibles contratemps i propostes de millora del taller. Els resultats confirmen que els principals canvis fan referència a la relaxació, la reducció d'estrès, la millora en l'atenció i el coneixement d'un mateix. Amb relació als reptes pedagògics, es consideren la gestió del temps i la formació docent com dos dels punts més importants. Concloem que cal

incloure tallers d'atenció plena dins de la formació del professorat, per tal que els docents puguin incorporar aquesta pràctica a les seves formes de vida i, consegüentment, ensenyar-la al seu alumnat.

### **Paraules clau**

Atenció plena, consciència, educació, *mindfulness*, formació docent, educació secundària.

### **Abstract**

This paper examines the perceptions of future teachers about a mindfulness workshop carried out during their training in the master's degree programme in Secondary School Teacher Training between 2018 and 2020. It is sought to understand what immediate benefits are produced by different mindfulness practices, and what difficulties arise in applying this technique. A qualitative methodology was used through questionnaires with open-ended questions focused on learning about the changes perceived by the participants, about their ideas with respect to the practice, and about potential setbacks and proposals for improving the workshop. The results confirm that the most important changes are related to relaxation, stress reduction, improved attention, and self-knowledge. Time management and teacher training are two of the most important pedagogical challenges. We conclude that mindfulness workshops are necessary in teacher training, so that teachers can incorporate this practice into their lifestyles and, consequently, teach it to their students.

### **Keywords**

Mindfulness, awareness, education, teacher training, secondary education.

## **Introducció**

En els últims anys hem viscut un clar augment de la implementació de les investigacions de *mindfulness* (consciència plena) en diferents àmbits. La principal justificació d'aquest increment rau en els beneficis corroborats d'utilitzar aquesta tècnica com un hàbit pel que fa a la millora de la salut (física, social, emocional, cognitiva) en una societat caracteritzada per un ritme de vida frenètic que comporta problemes evidents de benestar (Ergas i Hadar, 2019).

Aquest ritme de vida, cada vegada més marcat per les exigències d'un capitalisme tardà (darrerament acrescudes a causa del context de pandèmia global), es reflecteix en l'àmbit educatiu, amb el resultat d'una problemàtica creixent d'alumnes amb desordres mentals o sentimentals greus, i docents amb alts nivells d'estrès, depressió, síndrome del professor cremat, etc. Aquest augment d'estrès pot desencadenar comportaments d'ira, ansietat, depressió i externalització de comportaments desadaptatius, i també una baixa autoestima (Turanzas, 2013).

Els trastorns esmentats són especialment rellevants en l'educació secundària. L'adolescència és la fase de creixement més ràpida, en la qual cada individu emprèn l'aprenentatge de regles que marcaran la resta de la seva vida. Segons l'Organització

Mundial de la Salut, el període en què transcorre l'adolescència és quan els joves consoliden la seva personalitat, les seves conductes socials i les competències de tal forma que, fet i fet, persistiran durant l'edat adulta (Velasco-Suárez, 2010, citat en Blanco, 2016; Eccles i Roeser, 2009). Es tracta d'un període de canvi, en el qual es produeixen una sèrie de desajustos a escala social, cultural, familiar, sexual i emocional, que poden produir diversos conflictes familiars. Hi pot aparèixer també una alteració en el rendiment acadèmic, que doni lloc a baixes qualificacions i que generi, en els pitjors dels casos, possible fracàs escolar (Velasco-Suárez, 2010, citat en Blanco, 2016; Sebastián, 2014). L'acumulació dels factors socials, acadèmics, culturals i de l'entorn van afectant tant la infància com l'adolescència de l'estudiant, cosa que afavoreix l'aparició d'estats d'estrès constant, ansietat generalitzada o social, estats depressius, trastorns de la personalitat o, fins i tot, consum de drogues (Blanco, 2016; Calvete *et al.*, 2014).

Els alumnes, amb la influència d'aquests factors, arriben al centre educatiu carregats de circumstàncies irritants, que deriven moltes vegades cap a confrontacions dins de l'aula, la qual cosa acaba afectant el seu aprenentatge. En aquest escenari, neix la necessitat d'integrar diferents tècniques i pràctiques com les del *mindfulness* dins el sistema educatiu, per reduir, en la mesura possible, els problemes exhibits d'aprenentatge i comportament, derivats d'una manca d'atenció (Blanco, 2016). Aquest fet ha comportat un increment de les investigacions entorn de l'atenció plena, les quals han evidenciat nombrosos avantatges que han permès estendre aquesta tècnica a l'àmbit escolar (López *et al.*, 2016). Alguns països, com els Estats Units o Holanda, ja estan apostant cada vegada més per la incorporació de programes de *mindfulness* dins del sistema educatiu com a mètodes per fer front a la creixent problemàtica de desordres psicològics i conductuals que s'estan produint en la població adolescent, per evitar costos pal·liatius en xifres properes als nou bilions de dòlars a l'any als Estats Units o als 697 milions d'euros als Països Baixos (Bruin *et al.*, 2011).

Ara bé, incloure les tècniques de *mindfulness* dins de l'aula implica que els docents han de rebre formació adequada. D'una banda, això els permetrà incorporar-les en les seves formes de vida com una pràctica quotidiana, experimentant per si mateixos els beneficis que implica. De l'altra, conèixer les tècniques i la seva didàctica en facilitarà el foment i la transferibilitat (López i Beta, 2019).

El concepte de *mindfulness* és una traducció de la paraula *sati* (Smrti) de la llengua pali i fa referència al concepte d'atenció plena, consciència plena o record (Siegel *et al.*, 2009). La introducció del *mindfulness* al món occidental va ser realitzada pel doctor Kabat-Zinn. Segons Kabat-Zinn (2004), l'introducció de l'atenció plena al món occidental cap al 1978 a través del Programa de Mindfulness Basat en la Reducció de l'Estrès (MBSR), el *mindfulness* és l'estat de consciència que sorgeix quan centrem l'atenció, de forma intencional i sense jutjar, en el moment present, vivint l'experiència de cada instant. Així doncs, podem dir que l'atenció plena és una qualitat inherent de la consciència humana (Siegel, 2011). Com que es tracta d'una capacitat natural de l'ésser humà, és possible potenciar-la mitjançant l'entrenament, i la meditació, mitjançant l'atenció a la respiració, és la via més utilitzada (Lutz *et al.*, 2008).

Respecte a la terminologia emprada, són nombroses les definicions que en podem trobar. Segons Baer *et al.* (2008), això és degut a les maneres diverses d'entendre i descriure el *mindfulness* per part de cada autor. Bishop *et al.* (2004) diu que el *mindfulness* és una forma d'atenció no elaborada, que no jutja, se centra en cada

pensament, sentiment o sensació que apareix en el camp atencional acceptant-lo tal com és. Siegel (2011) el considera una capacitat de consciència orientada al moment present que varia segons l'individu. Williams *et al.* (2007) parla de consciència no avaluadora, que sorgeix com a resultat de centrar de forma intencional l'atenció a les sensacions, pensaments i sentiments a mesura que s'esdevenen.

No obstant això, els autors coincideixen en els dos components que constitueixen l'atenció plena: l'autoregulació de l'atenció a l'experiència immediata, reconeixent els fets esdevinguts en el moment present, i l'orientació de l'experiència com l'acceptació dels fets sense creences, opinions o prejudicis (Bishop *et al.*, 2004; Pérez i Botella, 2007).

L'increment de les investigacions al voltant del *mindfulness* en els últims anys ha permès evidenciar alguns dels seus profits a escala psicològica, emocional i cognitiva. Pel que fa als beneficis psicològics trobem la seva influència en la reducció dels nivells d'estrès (Anand i Sharma, 2014; Kuyken *et al.*, 2013; Metz *et al.*, 2013), d'ansietat (Potek, 2012; Napoli *et al.*, 2005; So i Orme-Johnson, 2001), de depressió (Schonert-Reichl *et al.*, 2015; Britton *et al.*, 2014; Kuyken *et al.*, 2013), de la negativitat (Britton *et al.*, 2014; Schonert-Reichl i Lawlor, 2010; Broderick i Metz, 2009) i de cansament, dolor i queixes psicossomàtiques (Metz *et al.*, 2013; Broderick i Metz, 2009). Emocionalment, es constata una major consciència i claredat en el reconeixement de sentiments (Schonert-Reichl *et al.*, 2015; Broderick i Metz, 2009) i en l'autogestió d'emocions (Schonert-Reichl *et al.*, 2015; Broderick i Metz, 2009; Rosaen i Benn, 2006). En l'àmbit cognitiu, dels enriquiments que s'hi observen, els estudis se centren en l'augment dels límits d'atenció (Tang *et al.*, 2012; Schonert-Reichl i Lawlor, 2010; Saltzman i Goldin, 2008; Napoli *et al.*, 2005), en l'augment de l'autoregulació i la funció executiva (Tang *et al.*, 2012; Biegel i Brown, 2010; Flook *et al.*, 2010; Desmond i Hanich, 2010), en l'augment de la velocitat de processament d'informació, la intel·ligència pràctica, la independència de camp i la creativitat (So i Orme-Johnson, 2001), i també en l'increment dels nivells de creativitat verbal (Franco *et al.*, 2009).

Si fem una anàlisi de necessitats en l'àmbit educatiu, trobem que cada vegada és major la sensació de responsabilitat que ha d'adquirir el docent per a l'assoliment d'objectius, a més de l'adquisició de funcions complementàries, la qual cosa genera una sensació de sobrecàrrega que pot comportar un cansament laboral, estrès o síndrome del professor cremat (Andaur i Berger, 2018). El docent percep que els desafiaments i les exigències del seu treball són excessives, a més de no rebre un reconeixement social i econòmic adequat, la qual cosa el porta a un estat de pressió molt elevat. Açò normalment deriva en una aparició creixent de patologies, tant de caràcter físic com psicològic. En aquest sentit, hi ha estudis que mostren les patologies més comunes (Franco *et al.*, 2009; Andaur i Berger, 2018), entre les quals trobem símptomes depressius, trastorns ansiosos, esgotament emocional, distanciament afectiu, manca d'assoliment d'objectius personals, etc.

A pesar de tot açò, al nostre país, la formació curricular dels mestres i professors de secundària no inclou cap tipus de formació psicològica ni eines d'autoconeixement personal que els ajudi a fer front a les possibles patologies exposades adés. Segons Carmona (2019), seria necessari el desenvolupament de pràctiques d'autocura mitjançant programes i tallers d'atenció plena, tant individualment com col·lectivament, tot considerant el *mindfulness* el mitjà per aconseguir el benestar individual i pal·liar el malestar docent. D'altra banda, altres estudis (Franco *et al.*, 2009; Miró i Simón, 2012),

demostren que la pràctica regular d'aquestes tècniques redueix de manera significativa els nivells d'estrès, ansietat i depressió.

## Material i mètodes

### *Participants*

En l'estudi hi participen un total de cent set estudiants que van cursar el Màster en Formació del Professorat de Secundària a Florida Universitària (centre adscrit a la Universitat de València) entre els anys 2018 i 2020. Dins dels estudis de màster, els estudiants participen en seminaris optatius que es desenvolupen al mes de desembre, entre els quals n'hi ha un sobre *mindfulness* i educació. La mostra de l'estudi està composta per trenta-dos alumnes que van participar en el seminari de *mindfulness* i educació els cursos 2018-2019 (42 % homes, 58 % dones), trenta alumnes del 2019-2020 (22 % homes, 88 % dones) i quaranta-cinc del 2020-2021 (28 % homes, 72 % dones).

### *Enfocament metodològic i instruments*

Segons Campayo i Alarcón (2017), una de les principals limitacions dels estudis de *mindfulness* és la falta d'investigacions qualitatives. Per aquest motiu, es va decidir realitzar un disseny d'estudi quasiexperimental i utilitzar una metodologia qualitativa mitjançant qüestionaris amb preguntes obertes basades en el treball d'Andaur i Berger (2018). Segons Guerrero (2016), aquest tipus d'investigació ens permet aprofundir en fenòmens analitzant-los des del punt de vista dels participants en relació amb els aspectes que els envolten.

El qüestionari utilitzat en aquest estudi consta de quatre preguntes basades en: *a*) canvis percebuts pels participants en ells mateixos, canvis físics, psíquics i emocionals que han percebut els alumnes en relació amb l'inici de la classe; *b*) percepcions entorn de la pràctica, sensacions sobre els diferents exercicis que s'hi han realitzat, destacant aquells més difícils de realitzar i els que consideren més útils; *c*) dificultats per a portar a la pràctica el *mindfulness* a l'aula, dificultats que els alumnes consideren que poden tenir per a incorporar la pràctica de l'atenció plena a les aules d'educació secundària; *d*) propostes de millora, es presenten propostes per a millorar el taller impartit, com a referència per a futures experiències.

### *Procediment*

Pel que fa al mètode emprat, el taller impartit tenia una duració de tres hores i es duia a terme en horari vespertí. Primer es va fer el taller i en els últims deu minuts es va passar el qüestionari perquè l'alumnat el respongués. Tot l'alumnat va participar tant en el taller com en l'elaboració del qüestionari.

Cada activitat incloïa un exercici i un temps de reflexió en els quals l'alumnat comentava les sensacions. Les activitats es van programar a partir de les pràctiques de *mindfulness* proposades al llibre de Rechtschaffen (2016): incorporació, atenció, cor ple i interconnexió. A continuació, s'especifiquen les activitats dutes a terme:

— Incorporació: exercicis que ens permeten conèixer el nostre cos i connectar-hi. Els exercicis realitzats al taller:

- Caminar *mindful*: vam anar al pati i cadascú va elegir un recorregut d'uns deu passos per fer l'exercici. Amb els ulls tancats, van començar a caminar amb passos molt lents. La seva atenció estava en els moviments del cos: en com pujaven i baixaven els peus, com es comprimien contra el terra i posteriorment s'elevaven enlaire. Quan l'alumnat arribava al final del recorregut havia de realitzar una respiració profunda i conscient i donar la volta per tornar a començar. A mesura que avançava l'exercici, anàvem prenent consciència com cadascun dels passos ens feia moure el maluc, les espatlles i el cap, fent que el nostre cos busqués constantment l'equilibri. Temps de l'exercici: vint-i-cinc minuts i cinc minuts de reflexió.
- Escaneig corporal (*body scan*): l'exercici consistia a tancar els ulls i centrar la nostra atenció en diferents parts del nostre cos. La professora anava guiant l'alumnat per tal que focalitzés l'atenció en les parts indicades: el peu dret, l'abdomen, etc. Quan focalitzem l'atenció a cada part es tracta de prestar atenció a la seva forma, a l'espai que ocupa i a les seves característiques. Vam començar pels peus i vam anar pujant pels turmells, les cames, els glutis, la cintura, l'esquena, l'abdomen, els braços, les espatlles, la cara i, finalment, el cap. És recomanable començar amb les parts del cos que siguin més grans per avançar cap a parts més petites. Temps de l'exercici: entre deu i quinze minuts i cinc minuts de reflexió.

— Atenció: enfocar la nostra atenció en el moment present i estabilitzar la ment. Els exercicis realitzats al taller:

- Exercici de la pansa: primer vam demanar als alumnes que dibuixessin una pansa. Després vam donar-ne una a cada alumne. Es tractava de veure la pansa com un element nou. Vam centrar l'atenció en la pansa des dels diferents sentits. Primer, la vam observar detalladament i la vam dibuixar al cantó del full inicial que havíem fet, parant atenció a aquells elements que no havíem dibuixat inicialment. Després vam tancar els ulls i vam escoltar el soroll de la pansa mentre la movíem a les mans i també la vam olorar. Quan vam acabar, la vam col·locar damunt la llengua, sense mastegar, només observant quina textura tenia per a després començar a mastegar-la molt lentament, i ens vam imaginar el recorregut que faria l'aliment al nostre cos. Temps de l'exercici: vint minuts i cinc minuts de reflexió.
- Respiració conscient: en una posició relaxada i amb l'esquena recta, vam portar l'atenció a les sensacions de la respiració sobre l'abdomen. Vam deixar entrar i sortir l'aire de manera natural, sense intentar alterar-lo. Ens vam fixar si la nostra respiració era profunda, tensa o relaxada, curta o llarga. La dificultat es trobava a intentar que la ment no es distraigués massa. Quan ho fes, cosa inevitable, havíem de tornar a centrar-nos en la respiració. Temps de l'exercici: cinc minuts i cinc minuts de reflexió.
- Comptar les respiracions: amb els ulls tancats, es tractava de comptar mentalment el número d'inspiracions que fèiem. Per exemple, inspirem i mentalment comptem 1, exhalem, inspirem i comptem 2, etc. Si durant

- l'exercici ens despistàvem amb altres pensaments, havíem de tornar a començar a comptar. Temps de l'exercici: cinc minuts i cinc minuts de reflexió.
- Indicar quan ens despistem: amb els ulls tancats, ens vam col·locar en una posició còmoda i vam iniciar inspiracions i expiracions pel nas. La nostra atenció estava focalitzada en la respiració. Cada cop que ens despistàvem havíem d'aixecar el braç i, quan ens tornàvem a focalitzar en la respiració, l'havíem d'abaixar. Temps de l'exercici: cinc minuts i cinc minuts de reflexió.
- Cor ple: consisteix a fer exercicis que ens ajuden a ser conscients de les nostres emocions, fomentant la compassió amb nosaltres mateixos i amb els altres. Els exercicis realitzats al taller:
- Exercici de cor ple: abans de començar l'exercici, havíem de pensar en una persona que estimàvem, una altra amb qui teníem un conflicte i una tercera amb qui teníem una relació neutra. Quan les teníem seleccionades, vam tancar els ulls i vam fer una meditació guiada: l'alumne s'imaginava en una habitació buida on anaven entrant individualment les persones que havíem pensat. Quan entrava una persona, aquesta se situava davant de l'alumne i es miraven als ulls. Es tractava de veure quines emocions ens despertava estar davant d'aquesta persona per a posteriorment desitjar-li que estigués bé i que fos feliç. Temps de l'exercici: entre deu i quinze minuts i cinc minuts de reflexió.
- Interconnexió: exercicis que ens permeten escoltar el nostre interior i l'exterior, sent conscients de la interdependència que hi ha entre el subjecte i allò que l'envolta. Els exercicis realitzats al taller:
- Multisensorialitat: els alumnes estaven amb els ulls tancats escoltant les indicacions de la professora. La docent guiava els alumnes per tal que focalitzessin la seva atenció en cadascun dels sentits. Per exemple, centrar l'atenció en allò que eren capaços d'escoltar en aquell moment. Sempre havíem d'intentar anar més enllà dels sorolls més evidents i intentar detectar aquells elements als quals normalment no parem atenció. Aquest exercici el vam fer amb cadascun dels sentits. Temps de l'exercici: entre deu i quinze minuts i cinc minuts de reflexió.

Després d'entregar els qüestionaris als alumnes, es procedia a explicar l'objectiu de la investigació i s'explicava cadascuna de les preguntes. Els alumnes disposaven dels últims quinze minuts del taller per respondre. Per cadascuna de les preguntes, es van extreure unes categories que es classificaven segons la qüestió analitzada i posteriorment eren ponderades. Es va utilitzar la codificació següent:

Número qüestionari + P + Número pregunta (ex.: 3P1).

### *Anàlisi de la informació*

Per analitzar la informació es va utilitzar el programa Excel. Es va realitzar una lectura de cadascun dels qüestionaris i per cada pregunta es van extreure i codificar els fragments

de les respostes. Posteriorment, es va realitzar una categorització, de la qual es van extreure els indicadors següents:

- Canvis percebuts pels participants en ells mateixos: relaxació corporal, estrès, atenció, autocura i coneixement d'un mateix.
- Percepcions entorn de la pràctica: dificultats per a mantenir l'atenció, centrar l'atenció en la respiració i escàner corporal.
- Dificultats per a portar a la pràctica el *mindfulness* a l'aula: falta de formació i falta de temps.
- Propostes de millora: horari del taller i oferir recursos digitals complementaris.

## Resultats

Respecte als resultats de la primera pregunta, la taula 1 mostra els indicadors extrets en relació amb els canvis percebuts (tant físics, com psíquics i emocionals) pels participants en ells mateixos.

TAULA 1

*Indicadors dels canvis percebuts en ells mateixos*

Indicadors	Percentatge	Descripció
<b>Relaxació corporal</b>	82 %	Indiquen que els exercicis els van ajudar a relaxar el cos. Ex.: «Em sento molt més relaxada en comparació amb quan he arribat al taller. Sobretot ho noto a la part de les cervicals». (54P1)
<b>Estrès</b>	80 %	Indiquen que els exercicis els van ajudar a reduir el nivell d'estrès. Ex.: «Venia molt estressat de la feina i quan hem començat a fer les respiracions he començat a notar que l'estrès disminuïa». (33P1)
<b>Atenció</b>	67 %	Especifiquen que al final de la sessió consideraven que tenien una major capacitat d'atenció. «Crec que he après tècniques per a millorar la meua atenció. A diferència d'alguns dels meus companys, sento que estic més relaxat i atent al meu cos i al meu entorn». (21P1)
<b>Autocura</b>	43 %	Fan referència a la necessitat de cuidar-se i tenir espais en el seu dia a dia per a posar en pràctica tècniques de <i>mindfulness</i> . «M'he adonat que vaig amb el pilot automàtic tot el dia. [...] M'ha fet pensar que m'he de cuidar més i dedicar-me moments per a respirar i parar». (49P1)
<b>Coneixement d'un mateix</b>	29 %	Afirmen que els exercicis els han ajudat a conèixer-se més físicament. Per exemple, conèixer quines parts del cos tenim més tenses i aprendre a relaxar-les. «M'he adonat que tenia tota l'esquena tensa, sobretot amb l'exercici de l'escaneig corporal, i també l'abdomen el poso tens involuntàriament». (3P1)



FONT: Elaboració pròpia.

En relació amb els resultats obtinguts de la segona pregunta s'extreuen els indicadors de la taula 2, els quals mostren les percepcions entorn de la pràctica. En aquest cas es fa referència a les sensacions sobre els diferents exercicis que s'hi han realitzat, destacant aquells més difícils de realitzar i els que consideren més útils.

TAULA 2

*Indicadors de les percepcions entorn de la pràctica*

Indicadors	Percentatge	Descripció
<b>Dificultats per a mantenir la concentració</b>	98 %	Es refereixen a les dificultats que tenien per a mantenir la concentració durant els diferents exercicis. La majoria destaca que la ment començava a divagar molt ràpidament i perdien l'atenció. «Al principi ho he passat malament perquè no aconseguia concentrar-me, amb pocs segons ja estava pensant en el que havia de fer en arribar a casa». (45P2)
<b>Centrar l'atenció en la respiració</b>	68 %	Es consideren que són les pràctiques més útils de la sessió. Sobretot afirmen que són les que els han permès sentir-se més relaxats i ser més conscients del seu cos. «El que més m'ha servit ha sigut l'exercici de l'escaneig corporal perquè m'he centrat en cadascuna de les parts del cos i m'ha ajudat a veure com algunes d'aquestes les tinc tenses involuntàriament». (33P2)
<b>Escàner corporal</b>	54 %	«Centrar-me en la respiració crec que ha sigut el més valuós, m'ha relaxat a l'instant!». (12P2)

FONT: Elaboració pròpia.

La taula 3 mostra les dificultats que els alumnes consideren que poden tenir per a incorporar la pràctica de l'atenció plena a les aules d'educació secundària.

TAULA 3

*Indicadors de les dificultats per a practicar el mindfulness a l'aula*

Indicadors	Percentatge	Descripció
<b>Falta de formació</b>	95 %	Es considera la falta de formació sobre la didàctica del <i>mindfulness</i> com un dels aspectes principals que els dificultaria posar-lo en pràctica a les seves futures aules. «Situant-me com a futura professora, i pel que he vist durant les pràctiques, crec que una de les dificultats que tindria és tenir la formació suficient per ensenyar-lo als alumnes. Veig complicat posar-lo en pràctica amb mi mateixa, per tant, ensenyar-lo també ho ha de ser». (82P3)

<b>Falta de temps</b>	78 %	S'assenyala la falta de temps dins de l'horari laboral per compaginar les pràctiques de <i>mindfulness</i> amb la programació dels continguts de les assignatures. «Ho trobo interessant, però el principal problema seria el temps. Tenint en compte el currículum que hem d'ensenyar, quan les fem?» (76P3)
-----------------------	------	---

FONT: Elaboració pròpia.

Per últim, la taula 4 mostra les propostes per a millorar el taller impartit, les quals serviran com a referència per a futures experiències.

TAULA 4

*Indicadors sobre propostes de millora per al taller*

<b>Indicadors</b>	<b>Percentatge</b>	<b>Descripció</b>
<b>Horari del taller</b>	89 %	Els alumnes indicaven que arribaven al taller després de treballar, la qual cosa els suposava arribar cansats i tenir més dificultats per a concentrar-se. «He arribat al taller molt cansat perquè vinc de treballar i això m'ha dificultat poder-me concentrar en alguns exercicis, al final m'adormia». (52P4)
<b>Oferir recursos digitals complementaris</b>	16 %	Suggereixen oferir recursos complementaris com àudios o pàgines web per complementar el taller i seguir la formació de manera autònoma. «Ho he trobat molt interessant i útil, però crec que ens podríeu donar materials per poder seguir practicant fora de l'aula, com per exemple, àudios». (44P4)

FONT: Elaboració pròpia.

### Conclusions i discussió

Quan traslladem aquestes tècniques a l'àmbit educatiu, convé que el professorat rebi una formació que el permeti entrar-hi en contacte per tal d'incorporar-les a la seva forma de vida i, posteriorment, traslladar-les a l'aula (López i Beta, 2019). Conscients d'aquesta necessitat, en aquest estudi hem analitzat les percepcions de futurs docents de secundària sobre un taller d'atenció plena desenvolupat durant la seva formació de màster. Ens hem centrat en analitzar quines han sigut les dificultats i els beneficis immediats produïts arran de diferents pràctiques de *mindfulness*, així com les complicacions que els docents en formació veuen per aplicar aquesta tècnica al context educatiu.

Per una part, en relació amb els canvis percebuts pels participants en ells mateixos, aquests destaquen com les diferents activitats els van ajudar a millorar la seva relaxació corporal, l'estrès, l'atenció, l'autocura i el coneixement d'un mateix. Quant a la relaxació i l'estrès, són diverses les investigacions que afirmen que la pràctica del *mindfulness* ajuda a millorar aquests aspectes i aporta un benefici psicològic (Anand i Sharma, 2014; Metz *et al.*, 2013; Simón, 2012). Respecte a l'atenció, diversos estudis (Tang *et al.*, 2012;

Schonert-Reichl i Lawlor, 2010; Saltzman i Goldin, 2008; Napoli *et al.*, 2005) afirmen que és una de les millores cognitives més evidents de les pràctiques de *mindfulness*. Pel que fa a l'autocura i el coneixement d'un mateix, el fet de parar atenció al nostre cos facilita el desenvolupament d'aquests aspectes. Manes i Niro (2015) i Cebolla *et al.* (2014) afirmen que, gràcies a la meditació, afavorim l'autoconeixement, el benestar psicològic i la felicitat de la persona, la qual cosa repercuteix en una millora de la salut integral de l'individu.

En relació amb les percepcions sobre la pràctica, l'alumnat presenta dificultats per mantenir la concentració. D'altra banda, es destaca l'efectivitat de l'escàner corporal i l'atenció a la respiració per afavorir la relaxació. Cal dir que no hem trobat estudis que ens ajudin a evidenciar quines són les pràctiques més efectives a realitzar per part de docents.

Pel que fa a les dificultats per a practicar el *mindfulness* a l'aula, es menciona la falta de formació i la falta de temps com els dos obstacles principals. Aquest fet es deu a la incorporació recent d'aquestes tècniques de meditació al nostre país (Mañas, 2009). Respecte a les propostes de millora del taller, s'apunta un canvi d'horari del taller i la possibilitat d'oferir recursos digitals accessoris.

En relació amb les limitacions d'aquesta investigació, cal indicar la falta de seguiment a cadascun dels participants. En aquest sentit, es proposa la millora de planificar un taller amb una duració mínima de vuit setmanes, ja que les investigacions afirmen que en aquest període es comença a consolidar la rutina de les tècniques dins dels hàbits dels participants (Kiens i Larsen, 2021; Yook *et al.*, 2017; Rechtschaffen, 2016). Una segona limitació seria la rellevància de la mostra analitzada. Es tracta d'una recerca de caràcter aproximatiu i, per a futures investigacions, s'hauria d'augmentar el nombre de participants, la qual cosa ens permetrà obtenir resultats estadísticament més significatius. A més a més, els resultats obtinguts ens permeten recomanar la implantació de programes de formació en *mindfulness* per al professorat dels centres educatius, ja que aquests afavoririen una qualitat en l'ensenyança d'aquesta tècnica i, al mateix temps, permetrien afavorir els seus beneficis tant en el professorat com en l'alumnat.

## **Bibliografia**

Anand, U. i Sharma, M. P. (2014). Effectiveness of a mindfulness-based stress reduction program on stress and well-being in adolescents in a school setting. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 17-22.

Andaur, A. i Berger, C. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios sobre Educación*, 34, 239-261. <https://doi.org/10.15581/004.34.239-261>

Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D. i Williams, J. M. (2008). Construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assesment*, 15(3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>

- Biegel, G. M. i Brown, K. W. (2010). *Assessing the efficacy of an adapted in class mindfulness-based training program for school-age children: A pilot study*. Mindful Schools.  
<https://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful%20Schools%20Pilot%20Study%20Whitepaper.pdf>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. i Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definitions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.  
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Blanco, C. (2016). *Aplicaciones del Mindfulness en población Infanto-Juvenil*. (Trabajo final de Grado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Grado en Psicología, Universidad de Jaén, Jaén). <https://hdl.handle.net/10953.1/3408>
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E. i Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>
- Broderick, P. C. i Metz, S. (2009). Learning to Breathe: A pilot trial of mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696>
- Bruin, E. I. de, Zijlstra, B. J., Weijer-Bergsma, E. van de i Bögels, S. M. (2011). The Mindful Attention Awareness Scale for Adolescent (MAAS-A): Psychometric properties in a Dutch sample. *Mindfulness*, 2, 201-211. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0061-6>
- Calvete, E., Sampedro, A. i Orue, I. (2014). Propiedades psicométricas de la versión española de la «Escala de atención y conciencia plena para adolescentes» (Mindful Attention Awareness Scale-Adolescents) (MAAS-A). *Behavioral Psychology*, 22(2), 277-291. [https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/06.Calvete\\_22-20a.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/06.Calvete_22-20a.pdf)
- García-Campayo, J. i Modrego-Alarcón, M. (2017). Evidencias científicas de Mindfulness aplicadas a la educación. Dins A. Soldevila, *Mindfulness y educación*. I Congreso de Mindfulness en la educación. Desarrollando la atención plena en las aulas. Fundación Ibercaja.  
<https://www.fundacionibercaja.es/iniciativa-educa/zaragoza/i-congreso-de-mindfulness-en-la-educacion-desarrollando-la-atencion-plena-en-las-aulas>
- Carmona, J. (2019). Mindfulness para un liderazgo consciente. *Consultoría y Aprendizaje. Teoría Aplicada*, 144, 74-75.

- Cebolla A., García J. i Demarzo M. (coords.) (2014). *Mindfulness y ciencia, de la tradición a la modernidad*. Alianza.
- Desmond, C. T. i Hanich, L. (2010). *The effects of mindful awareness teaching practices on the executive functions of students in an urban, low-income middle school*. [http://www.wellnessworksinschools.com/uploads/1/3/9/2/13927398/the\\_effectiveness\\_of\\_mindful\\_awareness\\_teaching\\_practices\\_on\\_the\\_executive\\_function\\_behaviors\\_desmond\\_millersville\\_\\_1\\_.pdf](http://www.wellnessworksinschools.com/uploads/1/3/9/2/13927398/the_effectiveness_of_mindful_awareness_teaching_practices_on_the_executive_function_behaviors_desmond_millersville__1_.pdf)
- Eccles, J. S. i Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dins R. M. Lerner i L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 404-435). John Wiley & Sons.
- Ergas, O. i Hadar, L. L. (2019). Mindfulness *in and as* education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7(3), 757-797. <https://doi.org/10.1002/rev3.3169>
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. i Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Franco, C., Mañas, I. i Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-21. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/40/37#>
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *Innova Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis: Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Kairós.
- Kiens, K. i Larsen, C. H. (2021). Provision of a mental skills intervention program in an elite sport school for student-athletes. *Journal of Sport Psychology in Action*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/21520704.2020.1765925>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. i Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- López, L., Amutio, A., Herrero, D. i Bisquerra, R. (2016). Validación de una escala de habilidades y estados de relajación-mindfulness para adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 93-105.

- López, I. i Beta, M. (2019). *Mindfulness* y educación: Formación de los instructores de *mindfulness* en educación secundaria, *Didacticae*, 6, 126-143. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.126-143>
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D. i Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163-169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>
- Mañas, I. (2009). Mindfulness (atención plena): La meditación en psicología clínica. *Gaceta de Psicología*, 50, 13-29.
- Manes, F. i Niro, M. (2015). *Usar el cerebro: conocer nuestra mente para vivir mejor*. Paidós Ibérica.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. i Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to Breathe program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488>
- Miró, M. T. i Simón, V. (eds.) (2012). *Mindfulness en la práctica clínica*. Desclée de Brouwer.
- Napoli, M., Krech, P. R. i Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. [https://doi.org/10.1300/J370v21n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05)
- Pérez, M. A. i Botella, L. (2007). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: Concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de psicoterapia*, 17(66-67), 77-120.
- Potek, R. (2012). *Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation*. New York University.
- Rechtschaffen, D. J. (2016). *Educación mindfulness: El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Gaia.
- Rosaen, C. i Benn, R. (2006). The experience of transcendental meditation in middle school students: A qualitative report. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 2(5), 422-425. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2006.06.001>
- Saltzman, A. i Goldin, P. (2008). Mindfulness-based stress reduction for school-age children. Dins S. C. Hayes, i L. A. Greco (eds.), *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (p. 139-161). New Harbinger.
- Schonert-Reichl, K. A. i Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and

emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.

<https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. i Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-56. <https://doi.org/10.1037/a0038454>

Sebastián, B. (2014). *Programa MINFA: Apoyo a familias con hijos adolescentes. Intervención con mindfulness*. (Treball fi de grau). Universitat de Saragosa. <https://zaguan.unizar.es/record/14344?ln=es#>

Siegel, R. D., Germer, C. K. i Christopher K. i Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? Dins F. Didonna (ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (p. 17-35). Springer.

Siegel, R. D. (2011). *La solución mindfulness: Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Desclée de Brouwer.

Simón, V. (2012). *Iniciación al mindfulness*. Sello.

So, K. T. i Orme-Johnson, D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. *Intelligence*, 29(5), 419-440. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00070-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00070-8)

Tang, Y. Y., Yang, L., Leve, L. D. i Harold, G. T. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6(4), 361-366. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00250.x>

Turanzas, J. (2013). *Adaptación transcultural de la escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure)*. (Tesis doctoral). Universidad Internacional de Valencia (VIU). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23873.35681>

Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z. i Kabat-Zinn, J. (2007). *The mindful way through depression. Freeing yourself from chronic unhappiness*. Guilford.

Yook, Y. S., Kang, S. J. i Park, I. (2017). Effects of physical activity intervention combining a new sport and mindfulness yoga on psychological characteristics in adolescents. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 109-117. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1069878>