

Las metas escolares construidas desde la práctica

mindfulness

Mtra. Perla Meléndez Grijalva

Resumen

El presente estudio hace un análisis de la posible relación entre las concepciones de los estudiantes sobre las metas escolares y el nivel de atención (mindfulness) que presentan en sus clases y en la elaboración de sus tareas. Considerando que la concepción (ideas, creencias, pensamientos) que el sujeto construye sobre un objeto o fenómeno, se va reflejar en sus acciones (en este caso el concepto sobre las metas escolares que el estudiante tiene, va a determinar cómo llega a sus resultados escolares), se sugiere, a partir de la literatura, que la práctica de mindfulness puede promover en los estudiantes la fijación de metas escolares enfocadas en el aprendizaje, en el desarrollo de habilidades cognitivas y en la solución de problemas, a diferencia de aquellos estudiantes con metas enfocadas en productos tangibles como calificaciones, certificados o aprobación de sus maestros, compañeros o padres.

Palabras claves: aprendizaje, concepciones, metas escolares, mindfulness.

Abstract

The present study makes an analysis of the possible relation between students' conceptions of school goals and the level of attention (mindfulness) they present in their classes and in the elaboration of their tasks. Considering that the conception (ideas, beliefs, thoughts) that the subject builds on an object or phenomenon, will be reflected in their actions (in this case, the concept of the student's goals, will determine how they reach their results schooling), it is suggested, from the literature, that the practice of mindfulness can promote in students the setting of school goals focused on learning, developing cognitive skills and problem solving, unlike those students with goals focused on tangible products such as grades, certificates, or approvals of their teachers, peers, or parents.

Key words: learning, conceptions, school goals, mindfulness.



Origen de las concepciones

Las concepciones que forman los sujetos, desde la perspectiva meta-cognitiva, son entendidas como marcos interpretativos de carácter organizado, que se construyen de manera individual a partir de experiencias adquiridas en entornos socio-culturales diversos y permiten interpretar sucesos, elaborar inferencias y planificar acciones (Pozo et al., 2006).

En el ámbito educativo, Pozo et al. (2006), proponen como marco referencial de las concepciones, lo que llaman teorías implícitas o conjunto de interpretaciones no conscientes que el profesor y alumno realizan al enfrentarse a las distintas situaciones que se les plantean en la enseñanza-aprendizaje, y distinguen las siguientes: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva.

La teoría directa concibe el aprendizaje como una copia fiel del modelo presentado y como un proceso asociativo o reproductivo. Busca que el sujeto llegue al resultado correcto sin importar el proceso. Se basa en la creencia de que se aprende al incorporar información de medios externos (como libros o explicación magistral) y con la repetición o la práctica.

Respecto a la teoría interpretativa, entiende al aprendizaje como el objetivo a lograr lo más exacto posible de lo enseñado, pero a diferencia de la teoría directa, afirma que existen diferentes procedimientos para alcanzar los resultados. Se aprende procesando cognitivamente la información suministrada por el profesor y los libros, por lo tanto, el sujeto debe aprender tanto los contenidos disciplinares como las estrategias cognitivas necesarias para procesar la información, lo que requiere su implicación activa.

La teoría constructiva coincide que el sujeto requiere implicarse activamente en su aprendizaje y necesita utilizar estrategias de indagación y resolución de problemas, pero también considera necesaria la autorregulación del propio aprendizaje, es decir, darse cuenta de lo que aprende y de cómo lo interpreta. Según esta teoría, se prioriza el proceso sobre el resultado, dando mayor relevancia a las metodologías activas y al aprendizaje reflexivo.

Entonces, bajo el concepto de *concepción* como aquella idea, creencia o conocimiento que el sujeto incorpora en su esquema de pensamiento a través de la percepción sensorial, de la influencia social y cultural así como





de sus procesos cognitivos y experiencias personales, mismos que influye en los significados que da a lo que le rodea así como en sus acciones, nos interesa en este apartado presentar un análisis de cómo se relacionan las concepciones de los estudiantes sobre sus metas escolares con el nivel de atención que prestan en sus clases y en la elaboración de sus tareas.

METAS ESCOLARES

La meta escolar, según la propuesta de González et al. (1996), se puede considerar como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y sentimientos que dirigen las intenciones conductuales del estudiante.

Existen diversos estudios sobre las orientaciones motivacionales de las metas académicas y una clasificación de distintos tipos de metas; sin embargo, hay consenso entre ellos en dos orientaciones básicas: la primera se orienta hacia el aprendizaje y la comprensión, mientras que la otra se centra en el yo y el rendimiento (Gaeta, 2011).

mientras unos alumnos
se interesan y preocupan
por mejorar sus capacidades

y aprender

(orientación hacia el aprendizaje).

otros buscan obtener buenas notas,
recompensas, juicios positivos

**y evitar cualquier
valoración negativa**

(orientación al yo y al rendimiento)

Es decir, mientras unos alumnos se interesan y preocupan por mejorar sus capacidades y aprender (orientación hacia el aprendizaje), otros buscan obtener buenas notas, recompensas, juicios positivos y evitar cualquier valoración negativa (orientación al yo y al rendimiento).

El tipo de meta que mueve al alumno a esforzarse en la escuela es importante ya que influye en la forma en que afronta el trabajo y condiciona significativamente el proceso de aprendizaje y el producto final (Heyman y Dweck, 1992; Meece, 1994; Valle, et al., 1997).

Se espera que cuando la meta del estudiante está motivada por aprender, entonces su atención se orientará hacia la búsqueda de estrategias para resolver problemas y comprender contenidos. En caso de que las cosas no le salgan como esperaba, va a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le posibiliten el aprendizaje. Las tareas académicas resultan un desafío y una oportunidad para adquirir mayor competencia.

Por otro lado, cuando el alumno está motivado hacia un determinado resultado académico (metas de rendimiento) para obtener una recompensa, no se centra en la búsqueda de estrategias de aprendizaje pertinentes para un aprendizaje significativo, sino que busca aquellas que le

aseguren un resultado positivo concreto y con el menor esfuerzo posible. Estos alumnos se centran en el tiempo que disponen más que en la comprensión de un contenido.

Los estudiantes que centran su objetivo en mantener o aumentar su autoestima e imagen ante los demás (metas orientadas al yo) valoran las tareas escolares según su percepción de dificultad. Si perciben que son capaces de realizarlas correctamente entonces se comprometen con entusiasmo. Pero si ocurre lo contrario y perciben que resultará difícil, ya sea porque tuvieron experiencias negativas en tareas similares o porque es algo nuevo y no tienen manera de formarse expectativas, entonces anticiparán el fracaso y con ello el de su propia autoestima. En este caso, los alumnos tienden a utilizar estrategias para la defensa del yo.

Finalmente, también se encuentran en las aulas aquellos alumnos para los que las tareas son irrelevantes y las evitan. No les importa si las hicieron bien o mal, ni si los procedimientos que utilizaron son correctos o legales. Este patrón lo tienden a presentar aquellos estudiantes que se han acostumbrado a fracasar frecuentemente y ya no creen que son capaces de hacerlo mejor (Núñez et al., 1998).

Atención plena

Una vez conceptualizadas las metas escolares y los factores que influyen en su construcción, es necesario definir la atención plena a fin de comprender cómo puede darse su posible relación con las concepciones sobre metas escolares y con los resultados escolares de los estudiantes.

Desde el punto de vista neurocognitivo, la atención es un estado de preparación que precede a la percepción y a la acción, donde interviene una red de conexiones corticales y subcorticales de predominio hemisférico derecho. Es regulada por tres sistemas entrelazados: de alerta, de selectividad perceptiva y de atención supervisora reguladora de la atención deliberada.

Desde un lenguaje llano, la atención es la percepción selectiva y dirigida, el interés por una fuente particular de estimulación y esfuerzo o la concentración sobre una tarea. El individuo se enfrenta a múltiples estímulos sensoriales externos e internos del organismo, por lo que le resulta necesario un mecanismo neuronal que lo regule y focalice, que seleccione y organice la percepción, permitiendo que un estímulo pueda desarrollar un proceso neural electroquímico. A este mecanismo se le llama atención (Stuss y Alexander, 2000).



Pero la atención, continuando con Stuss y Alexander, no solo se encarga de regular la entrada de información, también está implicada en el procesamiento de esta, a través de componentes perceptivos, motores y límbicos, por lo que se ven involucrados el sistema reticular activador, tálamo, sistema límbico, ganglios basales, córtex parietal posterior y córtex prefrontal.

Roselló (1998) propone categorías dicotómicas para identificarla: atención interna frente a externa, voluntaria frente a involuntaria, abierta frente a encubierta, dividida frente a selectiva, visual frente a auditiva.

Para este estudio se considera la atención voluntaria, la cual puede ser dirigida al exterior (sensaciones) y al interior (ideas, emociones). Dentro de la psicología clínica, se ha identificado la atención voluntaria como una atención plena (mindfulness), que se entiende como atención y conciencia plena, presencia atenta y reflexiva (Vallejo, 2006).

Aunque el término original es mindfulness y no ha sido traducido al español, hay quienes le nombran atención plena pues se trata de que la persona esté consciente y observe de forma contemplativa todas las percepciones y sensaciones que experimenta en el momento presente, sin juzgarlas. Las habilidades del mindfulness son la atención sostenida, la selectiva y la capacidad de dirigir el foco de atención de una idea a otra (Bishop et al., 2004).

¿Por qué es importante desarrollar el mindfulness?

El sujeto tiende a identificarse con su pensamiento, el cual divaga de un lugar a otro criticando, reprochando, comparando, analizando, fantaseando, sin ser consciente del momento presente. Mientras que el mindfulness busca no identificarse con sus propios pensamientos, sentimientos o emociones, sino aprender a autorregular la atención, a seleccionar estímulos concretos reconociendo estados mentales en el momento presente; además, se orienta hacia la experiencia, adoptando una actitud de curiosidad, apertura y aceptación, aprendiendo a no reaccionar automáticamente a la estimulación que se está percibiendo (Bishop, et al.).

Existen estudios fundamentados que sustentan que los andamiajes neuronales de los que dependen las habilidades emocionales y cognitivas se ven fortalecidos con la práctica del mindfulness, además, fortalece la foca-

lización, el control ejecutivo, la memoria de trabajo y la atención mantenida (Goleman, 2013).

Asimismo, la práctica del mindfulness enriquece las conexiones neuronales permitiendo la neuroplasticidad, convirtiéndose en un estilo de vida que favorece las relaciones empáticas, la fortaleza emocional y la función reflexiva, localizadas en la región prefrontal media del cerebro, de las cuales depende la regulación corporal, la comunicación sintónica, el equilibrio emocional, la flexibilidad, la empatía, la modulación del miedo, el autoconocimiento, la intuición y la moralidad (Siegel, 2010).



Mindfulness y metas escolares

Por lo general, la escuela enfatiza en los contenidos y el conocimiento, en lugar de trabajar el proceso de cultivar la mente. La atención, por ejemplo, debe promoverse y fortalecerse tal y como lo hace el deportista con su cuerpo o el músico con un instrumento. Hay investigaciones que sustentan los beneficios cognitivos del mindfulness en educación: mejor funcionamiento y aumento de flujo de sangre en el cerebro, mayor eficiencia en la transferencia de información, aumento de inteligencia –incluso en estudiantes de universidad– de la creatividad y la memoria, buen rendimiento académico, beneficios en niños con necesidades educativas especiales, mejora en la toma de decisiones, entre otros (Sainz, 2015).

Por otro lado, también se han detectado beneficios personales, como el aumento de confianza en sí mismo y de la percepción y de la capacidad de resolución de problemas; disminución de hostilidades; mejoras en el pensamiento holístico, reducción de ansiedad y síntomas depresivos y el habla consciente, entre otros (Sainz).

En cuanto al comportamiento, se han observado cambios favorables en las relaciones entre el alumnado,

reducción de la ira y las infracciones disciplinarias, aumento de la tolerancia, reducción de abuso de sustancias, mayor interés en actividades académicas y la adquisición de una visión más compasiva hacia el mundo (Káiser, 2010).

En muchos países se han desarrollado programas escolares, incluso dentro del mismo programa educativo de todo el país, como es el caso de “La atención funciona” en los Países Bajos y “Aulas felices”, en los centros educativos de Aragón, España. Asimismo, se han fundado centros que ofrecen talleres a niños, profesores, padres de familia, que les brinden herramientas de entrenamiento mental, mayor equilibrio emocional, menos estrés, más atención y concentración en la tarea, entre otras, tal es el caso de “AtentaMente” en varias ciudades de México, “Proyecto Conexión” en Zaragoza y “Proyecto TREVA” en Barcelona, España, “La atención funciona” en Holanda, por mencionar solo algunos.



Conclusiones

Con la atención plena o mindfulness las personas mejoran la salud física y mental así como sus relaciones interpersonales. Logra vivir en el día a día independientemente si las circunstancias son favorables o adversas. Deja de responder o actuar de manera mecánica y toma conciencia de lo que ocurre en su interior y en el exterior. Desarrolla habilidades cognitivas como la memoria, la concentración, la resolución de conflictos, entre otras.

Si estamos atentos a nuestro cuerpo, a nuestras emociones, a nuestros pensamientos, a nuestro presente, seremos capaces de atender con conciencia y mayor inteligencia los contratiempos que nos puedan surgir. Si preparamos a nuestros maestros para que estos a su vez preparen a sus estudiantes, entonces estaremos en mayor probabilidad de promover experiencias positivas y obtener mejores resultados, no solo escolares, sino en la formación de ciudadanos felices y sanos en lo físico y lo mental.

Finalmente, cuando las personas tenemos experiencias positivas, utilizamos estrategias para ser conscientes de ellas, apreciarlas y disfrutarlas más, según Bryant y Veroff (2006):

1. Compartir con otros

Hacemos partícipes a otras personas de lo que estamos experimentando, bien mientras sucede o posteriormente. De este modo, revivimos la experiencia y su placer y, al mismo tiempo, las emociones positivas que suscitamos en los otros acrecientan a su vez las nuestras.

2. Construir memorias

Nos fijamos en los detalles de la experiencia para poder grabarlos en nuestra memoria y revivirlos de nuevo posteriormente: observamos todos los detalles, tomamos fotos mentales o incluso fotografías.

3. Congratularse

Nos alegramos de lo que estamos viviendo y nos damos la enhorabuena si ha supuesto alcanzar un logro, felicitándonos a nosotros mismos y llenándonos de satisfacción.

4. Agudización sensorio-perceptual

Activamos nuestros sentidos para no perdernos ningún detalle de la experiencia: imágenes, sonidos, aromas, sabores, sensaciones táctiles... Podemos centrarnos en determinados estímulos y bloquear otros para intensificar más la experiencia.

5. Comparar

Evocamos otras circunstancias personales, pasadas o futuras, en las que no podíamos o no podremos vivir una experiencia semejante, y comparamos esos momentos con el presente, apreciando la maravilla de poder disfrutar lo que estamos viviendo. Otro tipo de comparación sería con respecto a otras personas que, por diversas causas, no pueden disfrutar de lo que nosotros estamos viviendo. En este último caso, surge una consideración ética: nos sentimos afortunados por lo que nos sucede en este momento, pero no por ello nos regocijamos con el hecho de que otros no puedan disfrutarlo.

6. Absorción

Nos concentramos intensamente en lo que está sucediendo, nos quedamos absortos, abstrayéndonos de otros sucesos y concentrándonos en la vivencia presente. En vez de reflexionar intelectualmente, simplemente nos centramos en vivir la experiencia con plenitud.

7. Expresión conductual

Manifestamos nuestra alegría y satisfacción mediante diversas conductas: nos reímos, damos saltos de alegría, lloramos de felicidad, nos abrazamos, bailamos.

8. Conciencia temporal

Tomamos conciencia de la fugacidad de las experiencias, del hecho de que tanto lo bueno como lo malo de la vida son experiencias transitorias. Esto, lejos de volvernos pesimistas, nos permite valorar mucho más lo bueno que nos sucede y apreciarlo con más intensidad.

9. Apreciar los hechos afortunados cotidianos

Nos damos cuenta de que muchos hechos cotidianos y aparentemente intrascendentes son, en realidad, una bendición, un pequeño milagro que no siempre valoramos en su justa medida. Por tanto, tomamos conciencia de ellos, apreciándolos y disfrutándolos con intensidad.

10. Eliminar pensamientos aguafiestas

Es la única estrategia formulada en negativo, y se refiere a la necesidad de evitar pensamientos que interfieran con el disfrute de la experiencia en el momento presente. Por ejemplo: “En vez de estar saboreando este helado, debería estar tendiendo la ropa”.

Referencias bibliográficas



- BISHOP, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D. y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, (11), 230-241. DOI: 10.1093.
- BRYANT, F.B. y Vero, J. (2006). *Savoring*. Hillsdale: Erlbaum.
- GAETA, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1). Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- GOLEMAN, D. (2013). *Focus: desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairós.
- GONZALEZ, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pineda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72780104>
- HEYMAN, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247. DOI: 10.1007/BF00991653
- KELLY, G. (1995). *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton.
- LABERGE (1995). *Attentional processing: The brain's art of mindfulness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MEECE, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning en D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Nueva Jersey.
- NÚÑEZ, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariiega, S., Roces, C., Álvarez, L., y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 1, 97-109. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>.
- POZO, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Editorial Grao.
- ROSELLÓ, J. (1998). *Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid: Pirámide.
- SAINZ, P. (2015). *Mindfulness para niños: cómo crear un hogar más feliz a través de la meditación*. Barcelona: Zenith.
- SIEGEL, D.J. (2010). *Cerebro y mindfulness; la reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Madrid: Espasa Libros S.L.U.
- STUSS, D.T. y Alexander, M.P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: A conceptual review. *Psychology Research*, 63(3), 289-298. Recuperado de: http://www.utm.utoronto.ca/~w3psy393/Stuss_PsychRes_2000.pdf
- VALLE, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J.C. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Revista de Innovación Educativa*, (7), 123-134.
- VALLEJO, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del psicólogo*, 27(2), 92-99. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1340.pdf>
- VAN DER HEIJDEN, A.D.H. (1992). *Selective Attention in Vision*. New York: Roulledge.