Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

UN ENFOQUE NOVEDOSO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Introducción

En este informe presentamos los resultados del proyecto FRIENDS, un esfuerzo concertado en respuesta a la convocatoria de proyectos de la Comisión Europea con el objetivo de difundir y ampliar las buenas prácticas sobre aprendizaje inclusivo iniciadas en particular a nivel local. El proyecto FRIENDS se centró en promover la educación y la formación inclusivas y fomentar la educación de los alumnos desfavorecidos, también mediante el apoyo a profesores, educadores y líderes de instituciones educativas para abordar la diversidad en el entorno de aprendizaje.

En comparación con enfoques más intelectuales, el proyecto FRIENDS contó con en el programa Tiempo de Silencio, basado en la Meditación Trascendental (TS / MT) para las escuelas. Éste añade unos minutos después del comienzo y antes del final del día escolar para la práctica de una técnica psicofisiológica simple científicamente documentada: la técnica de Meditación Trascendental. Este programa promueve directamente el bienestar psicofisiológico de los estudiantes, un ingrediente necesario para una educación inclusiva efectiva.

Los profesores, el personal administrativo, los directores, los educadores y los padres pueden beneficiarse al leer en qué consiste el programa TS / MT y de qué forma trae cambios positivos a las vidas de los alumnos y otros estudiantes, profesores, personal y a todo el ambiente escolar. Los investigadores pueden estar interesados en leer sobre la base científica de cómo un enfoque simple para restablecer el equilibrio del bienestar puede marcar la diferencia en la implementación de la educación inclusiva. Los responsables de la formulación de políticas a todos los niveles, desde el nivel local hasta el nivel europeo, pueden beneficiarse al leer sobre los resultados científicos de este proyecto, y también cómo este enfoque novedoso puede ser ampliado con la ayuda de directrices prácticas para implementadores y formuladores de políticas.

El informe está organizado de la siguiente manera. El informe comienza con un análisis de los diferentes aspectos de la educación inclusiva, con el bienestar como ingrediente esencial, y los desafíos resultantes para los profesores, mientras establece una línea de razonamiento a partir de este análisis para preguntas específicas de investigación. En segundo lugar, presentamos las experiencias de implementación en las escuelas: los pasos, las experiencias, los facilitadores y las barreras. En tercer lugar, se presentan los resultados de nuestro propio estudio científico, utilizando métodos

cuantitativos y cualitativos. El informe finaliza con pautas prácticas para los responsables de la formulación de políticas sobre cómo el enfoque TS / MT puede ser implementado, difundido y ampliado.

Este informe no podría haber sido escrito sin las contribuciones de mucha gente. Nuestro agradecimiento especial a los coordinadores del proyecto: Fabrizio Boldrini y Maria Rita Bracchini, a nuestros gestores del proyecto Virginia Marconi y Nicoleta Susanu, y a todo el personal de la Fundación Hallgarten-Franchetti. Estamos en deuda con todos los profesores, los directores y el personal administrativo de las escuelas participantes por la colaboración práctica y el apoyo en la implementación; a Manuel Correia Caetano Nora por su increíble trabajo con los Centros de Formación Docente y los responsables políticos; a Nádia Ferreira del Ministerio de Educación (PT) por proporcionar las condiciones favorables; y a todos los instructores de TS / MT que se han enfrentado a los desafíos de implementar un enfoque novedoso. Nuestro último agradecimiento a las más de cincuenta personas que trabajaron en el proyecto y especialmente a Mirta Castellaro y Stefano Mancin por coordinar tantas tareas.

Frans Van Assche, Editor
Marzo 2020

Traducido por Guergana Tsenova e Ivaylo Haralampiev, ACCESOphia, España. Título original: "*A novel approach to the implementation of inclusive education – the FRIENDS project*"

© The Editor and the Authors 2020.

Open Access Acceso abierto Este documento se distribuye bajo los términos de la Licencia de Atribución no comercial de Creative Commons, que permite cualquier uso, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se acrediten los autores y la fuente originales.

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

Prefacio

El mundo del conocimiento da un giro loco
cuando a los propios profesores se les enseña a aprender.
BERTOLT BRECHT, *La vida de Galileo*

Los niños son seres humanos "con consciencia". Son vivamente conscientes de lo que es su mundo y tienen una visión real y sofisticada de sus interconexiones. Viven el mundo que les rodea del mismo modo que un adulto ve una película. Durante un filme, no hacemos planes, no nos preguntamos sobre la consistencia real de las situaciones (si Spider-man salta sobre un edificio, no preguntamos si puede ser una posibilidad real de que un hombre haga eso), no evaluamos, no gastamos tiempo en analizar.

El mundo es un lugar exótico para todos los niños, como lo es para los adultos cuando visitan países lejanos. Los sentidos están alertados, todo suena nuevo e interesante. Es un sentimiento que, aunque parcialmente, nos permite recordar los días de la primera infancia cuando teníamos curiosidad y ganas de aprender. [1]

Alison Gopnik, una psicóloga que pasó mucho tiempo estudiando el desarrollo de la mente del niño y explicando con procedimientos experimentales el significado y la relevancia de los primeros años de la infancia humana, nos presenta una analogía que se puede considerar bastante interesante para los que van a leer este libro sobre experiencias de Tiempo de Silencio basado en la Meditación Trascendental (TS/MT) en un buen número de escuelas europeas.

En la experiencia de la meditación, escribe Gopnik, la mente se eleva sobre las cosas, alcanzando una profundidad nueva e inesperada, para poder mirar el mundo interior y exterior con otros ojos. A medida que los objetos que te rodean pierden su esencia objetiva, experimentas que todo parece iluminarse, dando una nueva visión de lo que es útil, lo que no es útil para

---

[1] Gopnik Alison *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind* (con Andrew N. Meltzoff y Patricia K. Kuhl) (tapa dura: William Morrow, 1999.

tu estado consciente[2]. Para esta autora, la meditación y los viajes parecen producir lo que los filósofos definen como "la misma fenomenología".

Lo que en esta experiencia particular le sucede a la mente del adulto es lo que la autora llama "conciencia linterna". Expresado en términos que "puedes visitar Beijing sin salir de tu habitación"[3]. Una conciencia de linterna es algo muy alejado de lo que los psicólogos llaman "fluir". En el fluir, nuestra mente se enfoca en una determinada actividad u objeto y nos perdemos en ese contexto. La dimensión de la conciencia de la linterna es algo que está muy cerca de lo que un niño puede sentir cuando comienza a descubrir el mundo externo. Todo debe verse desde una nueva perspectiva y la mente está ansiosa por aprender[4].

La experiencia de aprendizaje es multidimensional. Y tiene lugar en situaciones y formas inesperadas. El informe que va a leer, que es el resultado del proyecto FRIENDS, propone esta idea. Invito a todos los lectores a considerar lo que se propone y describe en el proyecto y, en consecuencia, en el libro.

La idea subyacente, muy evidente en todos los ensayos, es la necesidad de favorecer un "estado mental" adecuado y activo. Este concepto nos invita a recordar lo que Maria Montessori, la pedagoga italiana conocida por su método todavía muy popular en muchos países, define como "el entorno de aprendizaje preparado".

Un ambiente preparado es un elemento esencial de una auténtica aula Montessori. Se considera un factor clave que le permite al niño la libertad de elegir su actividad en función de sus intereses y disposición. Montessori enfatiza mucho en la oportunidad que debe darse para promover la experiencia sensorial y un desarrollo motor equilibrado[5].

Podría parecer contradictorio con las experiencias de Meditación Trascendental. Como descubrirá en este libro, la Meditación Trascendental –MT- es una técnica que se describe como un proceso de “girar la atención en 180°; lejos del mundo exterior de la experiencia sensorial hacia los niveles

---

[2] Cfr. Gopnik Alison, *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life* (tapa dura: Farrar, Straus y Giroux, 2009, ISBN 978-0312429843). citado por Raniero Regni, Montessori e le neuroscienze, Fefè editore, 2019 p.39 la traducción al inglés es mía.

[3] Ibidem p.129 Estoy escribiendo este texto cuando en China está explotando algo que probablemente se definirá como "pandemia". Con mi sentimiento actual, visitar lugares sin moverse adquiere un significado verdaderamente nuevo e inesperado.

[4] Ibidem p.130.

[5] Montessori, M. (1992). *The secret of childhood.* 17th ed. New York: Ballantine Books.

internos más sutiles de la mente "[6]. En MT las personas son tranquilas y relajadas, pero esta actividad puede considerarse un enfoque para adoptar nuevos modos de explorar el interior de uno mismo para permitir la experimentación de nuevas formas de armonía.

Según Montessori, el entorno preparado es crucial para ayudar a desarrollar la independencia y el deseo de aprender. Ella escribe "Un niño aprende a adaptarse y realizar adquisiciones en su período sensible".[7]

En este informe, el entorno se describe como "preparado" de una manera nueva y sin precedentes. El espacio de aprendizaje propuesto está compuesto por el espacio interior de cada niño y considera la oportunidad de incluir un concepto que esté realmente vinculado con las experiencias diarias de las escuelas Montessori. El concepto de vivir en un lugar donde "es posible ser feliz".[8] El objetivo de la introducción de la práctica relacionada con la meditación, en particular lo que se define como Meditación Trascendental, es aumentar el bienestar de los estudiantes y profesores.

Es una idea práctica, que puede influir también en la definición futura del espacio educativo, en términos de materialización física de nuevas escuelas, donde también se dedica un espacio para el TS / MT y otras técnicas de relajación.

El significado de las políticas que se abordan para introducir el bienestar individual debe tener en cuenta una nueva y amplia familia de conceptos que se enmarcan en las llamadas "habilidades no cognitivas".[9]

A pesar de que este espacio no es el lugar ideal para una discusión profunda sobre lo que etiquetamos con este término y considerando que esta categoría de conceptos merece una perspectiva crítica, podemos afirmar que, aparte de los límites y ambigüedades inherentes a esta "negativa" clasificación (habilidades no cognitivas), es un tema educativo que introduce un conjunto de "nuevas habilidades descubiertas" que los estudiantes usarán para

---

[6] Zamarra, J.W., Schneider, R.H., Besseghini, I., Robinson, D.K., & Salerno, J.W. (1996). *Usefulness of the transcendental meditation program in the treatment of patients with coronary artery disease*. American Journal of Cardiology, 77.

[7] Montessori M., the absorbent Mind, Henry Holt & Co; Reprint 2005.

[8] Boldrini F., Bracchini MR "my beautiful school" a place where it is possible to be happy, Montesca Papers, 2011.

[9] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

su vida social y personal, estrictamente relacionadas con el bienestar y una dimensión "espiritual" positiva de los individuos.

Siguiendo lo que afirma Montessori, se puede considerar que no hay destrezas (o habilidades) que no tengan una base cognitiva, pensada como información para ser procesada.

Sin embargo, las experiencias modifican el cerebro humano, como una escultura que debe retocarse cada vez que nos enfrentamos a otros desafíos o eventos conceptuales o físicos.[10]

Es difícil pensar en procesos cognitivos completamente abstraídos de una base "emocional" o "psicosocial". El aspecto emocional influye en gran medida en toda una serie de procesos eminentemente cognitivos, como la atención y el enfoque que frecuentemente están a merced de una, más o menos marcada, propensión del sujeto a la ansiedad. Somos conscientes de que en el entorno escolar los niños están expuestos a una variedad de situaciones estresantes que determinan un impacto negativo en su estado psicosocial, especialmente cuando provienen de un entorno personal y social difícil y problemático. Esto puede provocar una reducción efectiva de su capacidad para concentrarse, aprender y retener información. Una conexión social positiva es un factor protector esencial junto con un "sentido de pertenencia" positivo y efectivo.[11]

Este informe proporciona una contribución interesante sobre el potencial de la aplicación de prácticas y técnicas de meditación en un entorno de aprendizaje que puede tener efectos positivos en lo que se ha definido como el modelo ecológico de Bronfenbrenner.[12]

Este modelo aplicado a las escuelas indica que el ambiente de aprendizaje es un sistema interconectado en el que lo que sucede en una parte tiene un impacto en lo que sucede en otra.

---

[10] Robertson I., Mind Sculpture: Your Brain's Untapped Potential, paperback, 2000.

[11] Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), Handbook of Resilience in Children 2nd Edition (pp. 87-102). Dordrecht, Nether- lands: Springer.

[12] Bronfenbrenner, U. (2005). The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. In U. Bronfenbrenner (Ed.), Making human beings human: Bioecological perspectives on human development (pp. 94-105). Thousand Oaks, CA: Sage.

La introducción de la meditación y otras prácticas que no se perciben directamente como dirigidas a desarrollar habilidades cognitivas facilitan la creación de estas interconexiones, ya que las conversaciones libres que involucran a estudiantes y familias en espacios libres dentro de los edificios escolares, favorecen una percepción más crítica de la vida interior de los individuos y los lleva a conocerse mejor unos con otros.

La Meditación Trascendental se dirige también a los profesores y al personal de la escuela porque el bienestar de los profesores es realmente relevante y la situación de burnout, muy común especialmente en condiciones y distritos urbanos críticos desde el punto de vista social, puede afectar la promoción de una cultura escolar positiva. El partenariado del proyecto es consciente de que, en la forma de promover el bienestar y la equidad social educativa, la estrategia dirigida a proponer la Meditación Trascendental es una contribución que debe reforzarse con muchos otros modelos y herramientas. Sin embargo, es una forma de generar reacciones positivas y crear una mejor y más cercana comunidad escolar.

Un proyecto es un viaje. Cuando te vas, compras tu billete y empiezas a imaginar lo que se supone que vas a ver y a quién vas a conocer. Luego el barco comienza a moverse y el mundo mental que has trazado adquiere nuevos significados y características. El proyecto FRIENDS ha sido un viaje muy interesante para mí. Tuve la oportunidad de estar en contacto con personas maravillosas. Todos los socios hicieron su aportación con pasión y profesionalidad. No es común trabajar con personas tan dedicadas al trabajo que están haciendo y tan motivadas para obtener beneficios para toda la comunidad escolar.

Debo confesar que sin mi personal de la Fundación Montesca habría estado en un gran aprieto. Por esta razón, quiero expresar que ha sido un agrado trabajar con todos ellos.

Finalmente, permítanme expresar mi gratitud a Frans Van Assche por su amable apoyo y su competente trabajo.

Fabrizio Boldrini
Fundación Hallgarten-Franchetti
Coordinador del proyecto

UN ENFOQUE NOVEDOSO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

EL PROYECTO FRIENDS

Autores

Frans Van Assche - Katholieke Universiteit Leuven (BE)

Alberto Bramanti - Maharishi Foundation (UK) and Università Bocconi (IT)

Mirta Castellaro & Stefano Mancin - Maharishi Foundation (UK)

Ashley Deans - Maharishi International University (USA)

Alexandra Gomes - Universidade do Algarve (PT)

Chiara Ruini – Università di Bologna (IT)

Annet Te Lindert – LEADER SRL, Varese (IT)

Joana Vieira dos Santos - Universidade do Algarve (PT)

Luís Sérgio Vieira - Universidade do Algarve (PT)

1 Educación inclusiva a través de un enfoque novedoso que fomenta el bienestar

En las últimas décadas, muchos investigadores y formuladores de políticas han resaltado la doble relación entre educación inclusiva y bienestar. En primer lugar, uno de los objetivos de la educación inclusiva es crear bienestar para los estudiantes, los docentes y el personal y, por lo tanto, proporcionar la base para la inclusión social y el bienestar general en la sociedad. Este último es, por ejemplo, ilustrado por el comentario general Nº. 4 sobre el artículo 24 del Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2016, página 20). En particular, este comentario general afirma que la educación inclusiva debe entenderse como un derecho humano, un principio que valora el bienestar de todos los alumnos, un medio para hacer realidad otros derechos humanos y un proceso para eliminar las barreras. En segundo lugar, el bienestar de los estudiantes, profesores y personal es fundamental para la educación inclusiva y un entorno de aprendizaje inclusivo que funciona correctamente.

En esta sección exploramos más estos antecedentes, lo que lleva a preguntas de investigación concretas sobre el enfoque novedoso implementado en el proyecto FRIENDS, conocido como Tiempo de Silencio basado en la Meditación Trascendental (TS/MT). La Sección 2 explica la implementación de TS/TM en varias escuelas en cuatro países europeos: Portugal, Italia, Bélgica y el Reino Unido. La sección 3 presenta los resultados de nuestra propia investigación utilizando medidas psicológicas, así como instrumentos de investigación cualitativa. La sección 4 concluye con una discusión sobre cómo ampliar esta práctica recomendada y presenta un marco de implementación para los responsables políticos.

1.1 Educación inclusiva

La Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (AENEEI - 2018) ha definido la educación inclusiva como:

> *"La provisión de educación de alta calidad en las escuelas que valoran los derechos, la igualdad, el acceso y la participación de todos los alumnos".*

Esta definición se basa en el comentario Nº. 4 (CDPD, 2016, página 20). En esta definición de educación inclusiva, "todos los alumnos" significa el espectro completo desde jóvenes altamente talentosos hasta alumnos con menos oportunidades. La Dirección General de Educación y Cultura (DGEC) de la Comisión detalla muy bien lo que significa **menos oportunidades** en este contexto. DGEC (2014, página 7) describe una serie de situaciones que impiden que los jóvenes participen en el empleo, la educación formal y no formal, la movilidad transnacional, el proceso democrático y la sociedad en general:

- *Discapacidad (es decir, participantes con necesidades especiales): jóvenes con discapacidades mentales (intelectuales, cognitivas, de aprendizaje), físicas, sensoriales u otras, etc.*
- *Problemas de salud: jóvenes con problemas de salud crónicos, enfermedades graves o trastornos psiquiátricos, etc.*
- *Dificultades educativas: jóvenes con dificultades de aprendizaje, alumnos que abandonan la escuela prematuramente, personas menos calificadas, jóvenes con bajo rendimiento escolar, etc.*
- *Diferencias culturales: inmigrantes, refugiados o descendientes de familias de inmigrantes o refugiados, jóvenes pertenecientes a una minoría nacional o étnica, jóvenes con dificultades de adaptación lingüística e inclusión cultural, etc.*
- *Obstáculos económicos: jóvenes con baja calidad de vida, bajos ingresos, dependencia del sistema de bienestar social, jóvenes en situación de desempleo o pobreza de larga duración, jóvenes sin hogar, endeudados o con problemas financieros, etc.*
- *Obstáculos sociales: jóvenes que enfrentan discriminación por género, edad, origen étnico, religión, orientación sexual, discapacidad, etc., jóvenes con habilidades sociales limitadas o conductas antisociales o de alto riesgo, jóvenes en situación precaria, (ex-) delincuentes, (ex-) drogadictos o toxicómanos, padres jóvenes y/o solteros, huérfanos, etc.*
- *Obstáculos geográficos: jóvenes de zonas remotas o rurales, jóvenes que viven en islas pequeñas o en regiones periféricas, jóvenes de zonas urbanas problemáticas, jóvenes de zonas menos atendidas (transporte público limitado, instalaciones deficientes), etc.*

Hoy, un entorno de aprendizaje inclusivo busca incluir el espectro completo de alumnos, desde jóvenes con mucho talento hasta aquellos con menos oportunidades, en un único entorno de aprendizaje, con el fin de proporcionar oportunidades de igualdad y fomentar la inclusión social en la escuela, la comunidad y la vida adulta. Los investigadores señalan la necesidad de una educación inclusiva como medio para prevenir el fracaso escolar (abandono escolar temprano, bajos niveles de rendimiento académico y una transición deficiente a la edad adulta) y como medio para lograr un mayor grado de bienestar para todos.

1.2 El bienestar de los estudiantes: requisito para un entorno de aprendizaje inclusivo

Si bien existen muchas concepciones sobre el bienestar en general, nuestro trabajo se remite a un contexto educativo y, por lo tanto, la definición de bienestar de los estudiantes adoptada en este documento se refiere al *funcionamiento y las capacidades psicológicas, sociales y físicas que los estudiantes necesitan para vivir una vida feliz y plena* (ver también OCDE, 2017, página 78). Esta definición reconoce el derecho de los niños a tener una educación adecuada, adquiriendo las habilidades para mejorar su

bienestar durante sus días en la escuela y en el futuro. De hecho, diferentes autores afirman que el bienestar de los estudiantes es un objetivo en sí mismo. Heyder et al. (2020) y la Comisión Europea (2012) se refieren a éste como uno de los objetivos *educativos*. La OCDE hace un llamamiento a los responsables políticos y educadores para que presten atención al bienestar de los estudiantes *ahora*, mientras son estudiantes (OCDE, 2017, página 8). Huebner et al. (2004) instan a los profesores y educadores a tomar medidas preventivas para mejorar el bienestar de los estudiantes en lugar de tener que resolver los problemas una vez surgidos. Eurochild (2014, página 6) aboga por que los derechos y el bienestar de los niños estén en el centro de la formulación de políticas.

Sin embargo, lo más importante para lograr que la educación inclusiva tenga éxito es que el bienestar sea un *requisito* para la educación inclusiva. Si bien la falta de bienestar y participación pueden conducir a dificultades educativas incluso para niños con mucho talento (Sanden y Joly, 2003), el bienestar está en mayor riesgo para los niños con menos oportunidades lo que lleva a un círculo vicioso, como se destaca por Lawson (2002, página viii, subrayado propio).

> *Cuando el bienestar es bajo, se desarrollan círculos viciosos que se potencian mutuamente. Las manifestaciones de estos círculos viciosos incluyen escuelas ineficaces, niños y jóvenes con carencias de salud, barrios inseguros, entornos física y socialmente tóxicos, grupos familiares desestructurados, alto nivel de desempleo y dificultades de orden social que ocurren en forma simultánea, tales como abuso de sustancias adictivas, violencia doméstica, delincuencia, abuso y negligencia infantil.*

Esto se puede entender cuando observamos más de cerca la definición general de bienestar desarrollada por Dodge et al. (2012) que ve el bienestar como un equilibrio entre los *desafíos* físicos, psicológicos y sociales, por un lado, y los *recursos* físicos, psicológicos y sociales para enfrentar esos desafíos, por otro lado.

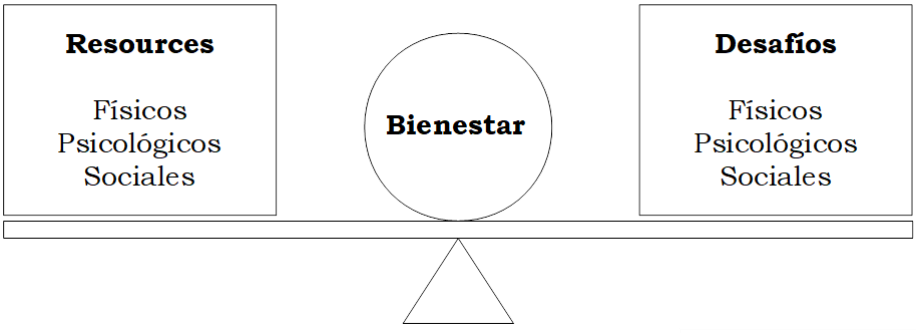


Figura 1. Definiendo el bienestar como un equilibrio.

De esta definición se deduce también que el aprendizaje efectivo implica equilibrar los desafíos educativos con los recursos educativos. Tomando como ejemplo la taxonomía de Bloom (y sus seguidores) (Kratwohl, 2002),

los retos y recursos de la figura 1.1 se traducen en retos cognitivos, afectivos y psicomotores con recursos y habilidades cognitivas, afectivas y psicomotoras adquiridas durante la educación. A lo largo de la trayectoria educativa, aumentan los desafíos y las habilidades.

Sin embargo, dado que los alumnos tienen recursos limitados, el aprendizaje se verá afectado cuando se enfrentan a demasiados desafíos adicionales que deben abordarse en la educación inclusiva como discapacidad, problemas de salud, dificultades educativas, diferencias culturales, obstáculos económicos, obstáculos sociales y/u obstáculos geográficos (ver la descripción general de menos oportunidades anteriormente en esta sección). Los efectos de la pérdida de bienestar se ilustran, por ejemplo, en el informe de la OCDE (2017) sobre "Bienestar del estudiante".

- Este informe de la OCDE establece que la motivación de logro y la ambición personal de los estudiantes están relacionadas con su estatus socioeconómico, mientras, los estudiantes que se encuentran entre los más motivados obtienen 38 puntos más en ciencias (el equivalente a más de un año de escolaridad) que los estudiantes que están entre los menos motivados.
- Estudiantes de todos los países de la OCDE que informaron que se sienten como un/a outsider en la escuela obtienen 22 puntos menos en ciencias, en promedio, que aquellos que no lo informaron.
- En todos los países de la OCDE, los alumnos de bajo rendimiento tenían más probabilidades de informar sobre exposición a bullying físico, verbal y relacional.
- La ansiedad por el trabajo escolar, las tareas y las pruebas se relaciona negativamente con el rendimiento en ciencias, matemáticas y lectura.

Como conclusión general, podemos decir que, mientras el bienestar (o su falta) tiene efectos muy significativos en la educación regular, *el bienestar de los estudiantes es esencial para que la educación inclusiva tenga éxito* y se requieren medidas para restablecer un equilibrio de bienestar. Ver también Van Sanden y Joly (2003) que describen las buenas condiciones para la educación inclusiva.

1.3 Realización del bienestar de los estudiantes a través de Tiempo de Silencio basado en la Meditación Trascendental (TS/ MT)

Siguiendo el modelo anterior, la realización del bienestar de los estudiantes (es decir, restablecer el equilibrio del bienestar) se logra al influir en los factores ambientales, por un lado, y al hacer que los estudiantes sean más resilientes a los desequilibrios de bienestar, por otro lado. El enfoque elegido para el proyecto FRIENDS, es decir, TS/MT, trabaja en estos factores

ambientales, pero, como técnica de autoequilibrio, también influye directamente en el bienestar de los estudiantes.

En primer lugar, TS/MT disminuye los desafíos sociales y mentales como el acoso escolar, la violencia, el TDAH, etc. Por ejemplo, se descubrió que TS/MT produce una mejora significativa en el grupo de TS/MT, en comparación con los grupos de control, en las competencias socioemocionales después de cuatro meses ($p < .001$) (Valosek et al., 2019), disminuyendo así los desafíos de bienestar que obstaculizan la educación inclusiva. Los estudiantes con TDAH mostraron una mayor flexibilidad cognitiva (fluidez de letras mejorada ($p = .017$) y patrones de EEG reducidos que caracterizan el TDAH (relación theta / beta reducida ($p = .05$)), así como mejoras significativas en la capacidad de concentración, habilidades organizacionales, capacidad para trabajar independientemente, la felicidad y la calidad del sueño, de acuerdo a las observaciones de los padres según la escala de Likert (todos los valores $p < .005$) (Travis, Grosswald y Stixrud, 2011).

En segundo lugar, TS/MT proporciona recursos que mejoran el bienestar, por ejemplo, para los estudiantes, al hacer que los profesores sean más efectivos, de acuerdo a un estudio de Elder et al. (2014) que muestra que TS/MT fue eficaz para reducir la angustia psicológica en los profesores y el personal de apoyo que trabajaban en una escuela terapéutica para estudiantes con problemas de conducta.

En tercer lugar, quizás aún más importante es la efectividad de TS/MT como una técnica de autoequilibrio para los propios estudiantes. Un meta análisis estadístico de 146 resultados de estudios independientes encontró que la técnica de Meditación Trascendental es significativamente más efectiva para reducir la ansiedad rasgo que los procedimientos de concentración o contemplación, u otras técnicas ($p < .005$, tamaño del efecto 0.7) (Eppley, Abrams y Shear, 1989). Nidich et al. (2009) también reportaron mejoras significativas en la ansiedad ($p = .001$) en adultos jóvenes, junto con disminuciones en la angustia psicológica ($p = 0.001$), depresión ($p = 0.013$), ansiedad/hostilidad ($p = 0.029$) y mayor capacidad de afrontamiento ($p = 0.002$). Elder et al. (2011) informaron una disminución de la angustia psicológica, la ansiedad y los síntomas depresivos (todos $p < .05$) en estudiantes de grupos minoritarios en los E. U.

1.4 Bienestar para profesores y personal: un enfoque para toda la escuela

Crear un ambiente de aprendizaje inclusivo, lidiar con la diversidad y prevenir la violencia y el bullying también plantea desafíos para los profesores que corren el riesgo de tener burnout y otros problemas. Por lo tanto, el bienestar de los profesores y el personal (p. ej., la disminución del agotamiento emocional, la depresión, la angustia psicológica, la ansiedad, etc.) es esencial para el buen funcionamiento de un entorno de aprendizaje inclusivo, pero a la vez el bienestar es de gran valor para los profesores y el personal en sí. De ahí que el bienestar de los profesores y el personal sea parte de los objetivos del proyecto FRIENDS. Los profesores y el personal e incluso los padres pueden participar en el programa TS/MT porque TS/ MT no tiene restricción de edad y puede usarse como una técnica de autoequilibrio para cualquiera. Se ha demostrado que este enfoque es beneficioso para toda la escuela, no solo al cambiar el clima escolar sino también al facilitar la institucionalización del programa TS/MT.

1.5 Experiencias, hallazgos y perspectivas

El objetivo principal del proyecto FRIENDS era:

- adaptar, replicar a una escala más amplia y transferir las buenas prácticas elegidas sobre aprendizaje inclusivo (es decir, TS/MT) a varios países europeos, dirigiéndose a escuelas secundarias y educación de adultos, así como a instituciones educativas no formales con estudiantes de grupos minoritarios, desfavorecidos o migrantes, y
- demostrar a una escala europea más amplia que el TS/MT, implementado en un entorno escolar/educativo, es el enfoque más eficaz para promover la educación inclusiva en toda la escuela. Esto se logra mediante la capacitación y el apoyo a profesores, educadores y líderes para tratar con la diversidad y fomentar la educación de los alumnos desfavorecidos a través de la promoción de la inclusión social, la tolerancia, la resiliencia, el buen rendimiento académico, la no discriminación y el respeto por la diversidad. En conjunto, este programa proporciona la base para desarrollar la comprensión y el diálogo intercultural, combatir todas las formas de discriminación y prevenir el bullying y la violencia.

En este contexto, las preguntas básicas de la investigación son: (a) funciona TS/MT, (b) puede tener un mayor alcance y (c) ¿cuáles son las consideraciones políticas? Estas preguntas de investigación pueden responderse utilizando diferentes ramas de la ciencia como la medicina, la neurociencia, la criminología, etc. Sin embargo, la forma más eficiente en el contexto educativo de nuestro proyecto es utilizar pruebas psicológicas que puedan medir

aspectos centrados en el bienestar como denominador común para implementar la educación inclusiva para los estudiantes. Para los profesores y el personal, se han elegido aspectos relacionados con los desafíos que conlleva proporcionar educación inclusiva.

Las siguientes secciones detallan esto al: (a) proporcionar una visión e informar sobre la implementación práctica en las escuelas, (b) informar sobre los resultados de nuestra propia investigación, y (c) investigar el potencial de lograr un mayor alcance de la práctica Tiempo de Silencio / MT con un marco de implementación para formuladores de políticas.

2 Experiencias con la implementación de TS / MT en escuelas y centros de formación docente

El programa TS/MT consiste en agregar 10-15 minutos al comienzo y al final de la jornada escolar o laboral cuando los participantes tienen la oportunidad de practicar la técnica de Meditación Trascendental (MT). Amplios estudios de investigación informan sobre un impacto positivo general en la disminución del estrés y la ansiedad; el aumento de la creatividad y la inteligencia; la mejora del rendimiento académico; el aumento de la tolerancia y la resiliencia; la reducción de los niveles de ira y hostilidad; y la disminución en la incidencia de la violencia en un amplio espectro de la sociedad.

La singularidad de este enfoque radica en el hecho de que promueve la educación inclusiva al abordar directamente el bienestar psicofisiológico del estudiante lo que contribuye a un aprendizaje más efectivo en el aula y a la resiliencia al estrés ambiental de todo tipo (ver secciones 1 y 3). En el resto de esta sección, se presenta una introducción al marco de implementación, los resultados de implementación del proyecto FRIENDS, las claves del éxito y las actividades de ampliación.

2.1 El marco de implementación

El marco para la implementación en una escuela se describe más ampliamente en otra parte (Castellaro et al.2019), pero esencialmente comprende cuatro pasos, que en el proyecto FRIENDS se han entrelazado con la investigación suministrada en la sección 3.

Primero, se lleva a cabo un acuerdo con la escuela, pero antes del acuerdo formal, se organizan sesiones de información con el director de la escuela y/o todo el equipo directivo. Durante esta sesión informativa, se explica el programa TS/MT, así como cualquier investigación propuesta. Después de que el director reciba formación personal, se firma una carta de intención. El equipo directivo también recibe capacitación en TS/MT.

En segundo lugar, el programa TS/MT se presenta a los profesores, seguido de la capacitación de los profesores que desean participar. Después de un tiempo, los profesores también reciben formación sobre cómo supervisar la práctica del programa TS/MT en el aula en preparación para la práctica de los estudiantes. Los profesores junto con el equipo de gestión reciben un programa de seguimiento.

Tercero, TS/MT se presenta a los padres y los estudiantes seguido de la formación de aquellos estudiantes que quieren recibir la capacitación y para quienes se ha obtenido el permiso de los padres. Antes de la instrucción, se acuerda un horario con el equipo directivo de la escuela; se llevan a cabo reuniones de información con los padres. Los padres que lo desean, también reciben la formación.

Cuarto, los estudiantes comienzan a practicar MT en su clase en los 10/15 minutos de Tiempo de Silencio al comienzo y al final de la jornada escolar. Los alumnos reciben un programa de seguimiento.

La investigación se realizó en un subconjunto de estudiantes, profesores y personal que recibieron la capacitación. Los que participaron en la investigación son evaluados previamente y posteriormente, aproximadamente tres meses después con pruebas estandarizadas.

Para un subconjunto de estudiantes, se utilizó además un grupo de control, siguiendo un protocolo de diseño experimental. Ambos grupos, el grupo de intervención y el grupo de control se evaluan previamente con la misma prueba. Luego, sólo el grupo experimental recibe el entrenamiento TS/MT. Después de aproximadamente tres meses, ambos grupos, el grupo experimental y el grupo de control, se vuelven a evaluar y el equipo de evaluación investiga los resultados.

Después de aproximadamente tres meses, el grupo de intervención y el grupo de control se someten a una prueba posterior. Los datos de la prueba previa y posterior de la intervención y el grupo de control se analizan estadísticamente (ver los resultados en la sección 3). El grupo de control ahora puede comenzar con la formación TS/MT, mientras el grupo de intervención recibe un programa de seguimiento.

2.2 La implementación en las escuelas europeas

El programa TS/MT se implementó en cuatro países de Europa: Portugal, Italia, Reino Unido y Bélgica con un total de aproximadamente 1800 alumnos y aprendices, 900 maestros y personal escolar y 200 padres formados en el programa TS/MT. La mayoría de los 1800 alumnos y aprendices eran niños de escuelas primarias. Otros "estudiantes / aprendices" incluían estudiantes de escuelas secundarias, escuelas de arte, migrantes con la organización "House of Colours " en Bélgica y presos de larga duración.

Un total de más de 40 grupos de escuelas y centors de enseñañza han participado activamente en el proyecto y en los diversos pasos de formación. La mayoría de las escuelas en el proyecto tenían un alto porcentaje de estudiantes desfavorecidos: socialmente desfavorecidos, pertenecientes a minorías étnicas o de origen inmigrante o, en ciertos casos, estudiantes que por alguna razón habían sido expulsados de la educación general. Como parte de la actividad de ampliación se unieron otras organizaciones, incluyendo un conservatorio de música, una universidad en Portugal, organizaciones que promueven los deportes para la inclusión en el Reino Unido, una organización que ofrece refugio a migrantes en Bélgica y una prisión para condenados a penas largas en Italia. Este último en cooperación con un proyecto hermano financiado por un banco privado en Italia.

El proyecto involucró principalmente a niños pequeños, de 5 a 11 años, como un grupo de edad interesante, dado que la investigación de campo sobre el bienestar y las técnicas como TS/MT para niños pequeños no está tan extendida como para los adolescentes. Debido a esto, se prestó especial atención a los aspectos éticos y con el permiso de los padres se obtuvieron las experiencias e impresiones de los niños sobre TS/MT.

En **Bélgica**, la implementación involucró a ocho escuelas de Flandes, Bruselas y Valonia, con una cobertura de implementación diferente, que varía desde la participación de sólo el director y los profesores hasta un enfoque para toda la escuela en dos colegios. En estos dos colegios, el director, los profesores y principalmente todos los niños pequeños, con el apoyo y el permiso de sus padres y además de muchos padres, recibieron formación en TS/MT. El tipo de escuela variaba desde escuelas municipales y provinciales hasta escuelas privadas, un orfanato y una escuela de formación dual. La implementación incluyó también una organización privada que apoya escuelas con "niños difíciles", con el coordinador de Educación y su equipo trabajando en el área de Molenbeek, y una organización que ofrece refugio a los migrantes desde hace más de 15 años, con su fundador, personal y migrantes participantes.

En **Italia**, la implementación involucró escuelas secundarias con un gran porcentaje de minorías étnicas y migrantes en Brescia y sus pueblos aledaños y en la ciudad de Milán; y escuelas primarias en el área de Bolzano (región bilingüe en el norte de Italia). La investigación se realizó, con un grupo de control en la escuela primaria, con 5 clases: 3 inmediatamente capacitados en el programa TS/MT y 2 como parte del grupo de control. Los buenos resultados de la investigación, reportados en la sección 3, confirman las experiencias de los niños expresadas informalmente. Esta investigación sobre los efectos de TS/MT en las escuelas primarias es la primera en Europa y una de las pocas en el mundo. La implementación se amplió también a una prisión con condenas largas , en sinergia con una subvención privada inspirada en el proyecto FRIENDS, donde los guardias y reclusos fueron formados en TS/MT y la investigación se realizó utilizando las mismas pruebas desarrolladas en el proyecto FRIENDS, con buenos resultados proporcionados en la subsección 3.2.

En **Reino Unido**, un aspecto interesante de la implementación ha sido la participación de más de siete Escuelas Alternativas ubicadas en Essex, Lancashire, Stoke on Trent y Liverpool, las regiones del Noroeste y Sudeste de Inglaterra. Estas Escuelas Alternativas acogen a estudiantes que por varias razones han sido excluidos por la educación general y su objetivo principal es preparar a los estudiantes para poder regresar a la educación general lo antes posible. Estas escuelas tienen un mayor porcentaje de profesores por alumno que las escuelas regulares, por lo tanto, se ha prestado especial atención al fortalecimiento y apoyo de los docentes y el personal que trabaja en un entorno educativo muy exigente. Los profesores informaron sobre un

aumento en la creatividad, menos estrés, una mayor capacidad de resolución de problemas, mientras que el director informó sobre una menor incidencia de enfermedades y que "la atmósfera tranquila creada por la gran cantidad de personal meditando ha marcado una gran diferencia". Para los estudiantes, se utilizó un enfoque diferente en estrecha colaboración con la administración y el personal de la escuela, para hacer frente a los desafíos especiales que presenta una escuela alternativa, donde la naturaleza transitoria del alumnado hacía que fuera necesario tener un programa continuo de enseñanza TS/MT.

Sólo en **Portugal**, más de 1250 estudiantes recibieron capacitación TS/MT, alrededor de 500 profesores y 90 padres, y cerca de 21 grupos de escuelas y colegios, mientras que al mismo tiempo una universidad y un conservatorio de música han participado en la implementación. El proyecto se expandió desde la región sureña del Algarve, involucrando escuelas en Olhao, Faro, Loulé, Quarteira, Albufeira, Almancil, etc., al área norte de Aveiro y Oporto, al área central de la capital, Lisboa, Amadora, y hasta la Isla de Madeira.

Dr. Alberto Iria School, colegio pionero del proyecto FRIENDS y perteneciente a un programa nacional especial del Ministerio de Educación portugués para escuelas en territorios desfavorecidos - TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria) logró en 2019 los mejores resultados entre las escuelas TEIP en Olhão, en exámenes nacionales de portugués y matemáticas y una de las tasas más altas de la región del Algarve entre todas las escuelas.

Por implementar TS/MT, la escuela de FRIENDS, Escola Alberto Iria, recibió el *premio Child Friendly School*, una iniciativa de la Confederación Nacional de Asociaciones de Padres, la editorial LeYa y el psicólogo Eduardo Sá, y contando con el alto patrocinio de Su Excelencia el Presidente de la República. Este sello fue otorgado a 17 de las 3000 escuelas participantes por "ideas extraordinarias, para un desarrollo más feliz del niño en el ambiente escolar".

2.3 Claves para una implementación exitosa en todo el país: un cambio sistémico

Cuando se estudian los factores para una incorporación exitosa de un enfoque innovador como TS/MT, es interesante estudiar el caso de Portugal y aprender de su experiencia mientras se observan más de cerca algunos de los habilitadores y cómo capitalizarlos, así como algunas de las barreras y cómo superarlas.

- Los socios del proyecto en Portugal representaron a cuatro partes interesadas principales: una organización de padres, un centro de formación de docentes, la organización benéfica TS/MT y una

universidad. Estas organizaciones tuvieron una estrecha colaboración entre ellas y trabajaron con otras partes interesadas en todo el país.

- El **Centro de Formación Docente** (CFD) de Loulé - Escola Secundária de Loulé / Centro de Formação Do Litoral à Serra - organizó una formación en TS/MT para profesores y personal como formación profesional acreditada en su carrera, y cubierta financieramente por los fondos del proyecto FRIENDS, en el caso del CFD de Loulé, socio oficial del proyecto. Esta iniciativa fue seguida por otros CFDs que obtuvieron otros fondos públicos de apoyo para la implementación de TS/MT.
- La participación de **las asociaciones de padres** fue esencial. APEJAA, una asociación de padres en Aveiro (norte de Portugal), desempeñó un papel importante al involucrar a escuelas, padres y asociaciones de padres adicionales en el proyecto (Barrocas, Homen Christo, etc.). También jugó un gran papel al involucrar al CFD de Aveiro en la capacitación de profesores y padres, y en la expansión de la implementación del proyecto FRIENDS en todo el área de Aveiro y más allá (Olhao, Quarteira, etc.)
- La participación de las partes interesadas locales fue fuertemente fomentada a través de **las comunidades locales de aprendizaje**. En la región del Algarve (PT), el CFD de Loulé organizó una primera reunión regional presencial junto con la organización benéfica TS/MT en Portugal y en colaboración con la Universidad del Algarve. Más de treinta profesores entusiastas se reunieron para adquirir más conocimiento e intercambiar experiencias.
- La participación de **los responsables políticos locales** en el proyecto incluyó también municipios, como Barrocas, Albufeira, Quarteira, Funchal en Madeira, Loulè, Villa do Bispo, etc., y en particular los Consejos Parroquiales, que en muchos casos han sido fundamentales para la implementación del proyecto en las escuelas de las áreas bajo su supervisión. Los miembros del Consejo Parroquial de los Municipios, así como los representantes de la Dirección General Regional del Algarve (DGEst) del Ministerio de Educación, también participaron directamente en la formación del programa TS/MT y expresaron su gran agradecimiento por el curso.
- El proyecto FRIENDS en Portugal tuvo una estrecha interacción con **el Ministerio de Educación** (DGE), a nivel nacional y regional. Ambos niveles apoyaron la implementación de los proyectos EUROPE y FRIENDS desde las primeras escuelas participantes que pertenecen a un programa nacional especial del Ministerio de Educación portugués para escuelas en territorios desfavorecidos: TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria). Por ejemplo, TS/MT es reconocido como una mejor práctica dentro de este programa TEIP.
- Se realizaron importantes actividades de sensibilización como parte de las actividades nacionales de la **UNESCO**. La escuela pionera del proyecto

FRIENDS en Algarve es miembro de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (ASPnet). En el contexto del proyecto FRIENDS y el proyecto EUROPE, TS/MT se ha presentado en Portugal en:
    - 3er Encuentro Regional UNESCO ASPnet en Faro
    - XVII Reunión Nacional de UNESCO ASPnet en Oporto
    - 4a Reunión regional - Día Internacional de la Tolerancia, de UNESCO ASPnet en Loulé
    - Día Internacional de los Derechos Humanos, 10 de diciembre, Oporto
    - Encuentro Regional de ASPnet en Lisboa
    - 18º Encuentro Nacional de UNESCO ASPnet en Almada
    - Reunión regional de UNESCO ASPnet en Funchal (isla de Madeira)
- El proyecto, apoyado por las políticas de redes (ver sección 4) del Ministerio de Educación-DGE, compartió las experiencias de la implementación de TS/MT con **programas gubernamentales** como el TEIP, que involucra a más de 130 escuelas a nivel nacional, o con redes como las Escuelas de la UNESCO.
- La "**Ley de flexibilidad**" portuguesa, que proporciona la autonomía de la escuela sobre parte del plan de estudios, fue fundamental para superar la "barrera del plan de estudios"; es decir, cómo encajar TS/MT en el plan de estudios.
- Como socio líder en temas de evaluación del proyecto, la Universidad del Algarve (UALG), con la colaboración de los otros socios del proyecto, tomó las medidas necesarias para que **la investigación continúe, en Portugal y más allá**: es decir, evaluando a estudiantes, profesores y personal sobre las experiencias y los protocolos desarrollados en el proyecto FRIENDS.
- Los éxitos de la capacitación en los Centros de Formación Docente durante el proyecto forman la base para **lograr la sostenibilidad** de la formación TS/MT en diferentes Centros de Formación Docente en el futuro. De hecho, después del final del proyecto, los cursos de formación para este primer paso de implementación, incluidos los profesores y el personal, serán cubiertos por muchos CFDs que ya han solicitado fondos de apoyo.

2.4 Colaboraciones que surgen del proyecto y ampliación de la práctica TS /MT.

Varias colaboraciones y nuevas iniciativas para ampliar las actividades surgieron del proyecto FRIENDS.

- House of Colours en Turnhout - **Bélgica**, un socio que ofrece refugio a los migrantes desde hace más de 15 años y que trabaja también en apoyo y coordinación con las autoridades públicas locales, se unió al proyecto y amplió su participación con nuevos jóvenes en Bruselas, también formados en TS/MT y está trabajando en red con diferentes escuelas que

implementan el programa TS/ MT en Portugal.

- Los socios del proyecto FRIENDS también colaboraron con House of Colours en el contexto de su proyecto "Together We Stand" cofinanciado por **el Cuerpo de solidaridad de la UE** para volver a conectar con los migrantes que con el tiempo habían estado en contacto con House of Colours y ofrecerles la capacitación en TS/MT a través del proyecto FRIENDS. La colaboración continuará en el contexto del proyecto "Herramientas para vivir" que está organizando una conferencia que aborda los enfoques sobre el trauma y el trastorno de estrés postraumático (TEPT), incluyeno TS/MT.
- Se han establecido redes entre los socios del proyecto; las escuelas y los socios han ido generando nuevas ideas para futuras colaboraciones y la expansión del proyecto; por ejemplo, expandiendo el enfoque del proyecto en **Kenia**, con la capacitación en el pequeño pueblo de uno de los participantes de House of Colors.
- Uno de nuestros socios del Reino Unido compartió los resultados del proyecto FRIENDS como contribución a la preparación de nuevas directrices nacionales sobre el bienestar social y emocional en las escuelas primarias y secundarias por parte del **National Institute for Health and Care Excellence (NICE)** en Reino Unido.
- En Italia, como en todos los demás países implementadores, surgió el interés de **muchas más escuelas** que las que se podrían incorporar sólo con los recursos del proyecto FRIENDS. Esto también ha servido de impulso en Italia y en todos los países de implementación para buscar más apoyo institucional y para actuar en sinergia con otros proyectos.
- En colaboración con una de las escuelas implementadoras en el área de Brescia (Italia), y la Fundación Dominato Leonense y la Municipalidad de Leno, se organizó un evento titulado: "Adiós estrés, adiós bullying - **Aquí viene Tiempo de Silencio/MT en el aula**" . El proyecto europeo FRIENDS se presentó en su totalidad a la comunidad de Leno, instituciones, padres, profesores y municipios vecinos.
- La difusión de TS/MT en las escuelas de la **región de Friuli Venezia Giulia** en Italia ha sido facilitada por el municipio de Città di Sacile, incluso llamando la atención de la red Città Sane (Ciudades Saludables) de la Organización Mundial de la Salud publicando un artículo sobre TS/MT.
- En colaboración con el proyecto FRIENDS, Carcere Senza Stress, un programa basado en Tiempo de Silencio con Meditación Trascendental, se implementó para guardias y reclusos en una **prisión con condenas largas** en el norte de Italia dentro del proyecto "S-cateniamo la mente!" financiado por Libero Reload 2018 promovida por la Asociación A Buon Diritto Onlus. El proyecto ha sido financiado por la fundación del banco "Fondazione San Paolo". Se han utilizado el protocolo de investigación y las pruebas del proyecto FRIENDS, y la investigación se utilizará en la

base de datos FRIENDS (ver sección 3). Tras esta implementación, se organizaron dos conferencias para presentar el proyecto: la primera dentro de la prisión de implementación, con la participación del director, unos 50 reclusos, guardias y un representante de la provincia - sector carcelario; y la segunda conferencia se organizó en la prisión para reclusos con condenas cortas, en el mismo área, con la participación del director, presos, guardias y profesores de escuela del área. Ambas conferencias fueron seguidas por muchos artículos en la prensa y un comunicado de prensa. Esto dio origen al segundo proyecto que comenzó casi de inmediato, con fondos privados, con presos de la prisión con condenas cortas y un creciente interés en nuevas regiones, promovido con el gran apoyo del director.

- El proyecto se expandió en **España**, en el área de Valladolid, donde una escuela comenzó con los primeros pasos de implementación del programa TS/MT con la capacitación de profesores y personal. En el momento de escribir, la capacitación para estudiantes está planificada para comenzar pronto. Para su investigación, el proyecto ha adoptado el protocolo de investigación del proyecto FRIENDS. El resultado será incluido en la base de datos de FRIENDS.
- La noticia del proyecto se ha extendido hasta **Islandia**. El jefe del Departamento de Artes en una escuela cerca de Reykjavik, ha seguido el progreso del proyecto FRIENDS y comenzó a implementarlo en su propia escuela al enseñar a 50 empleados (la mitad del número total en la escuela), incluidos cuatro miembros de la junta y 65 estudiantes. Hay, en el momento de escribir, planes para enseñar a más estudiantes el próximo trimestre. El director de la escuela implementadora comentó en una entrevista televisiva que los costes por enfermedad entre los profesores y el personal de la escuela (que habían ido aumentando constantemente año tras año durante varios años) habían bajado repentinamente desde los 45 millones de coronas (2017) a los 15 millones en el año en que la mayoría de los profesores recibieron capacitación en TS/MT (2018). Dijo que no podía explicar esta caída repentina y que no sea por TS/MT.
- Inspirada en el proyecto FRIENDS, se organizó una Conferencia Internacional sobre Educación en Cluj, **Rumanía**, titulada: Educación sin estrés. 200 expertos en el campo de la educacion asistieron a la conferencia, incluidos profesionales en el ámbito de la educación, educadores, encargados de formular políticas, directores de escuelas, sector público y privado, docentes, estudiantes y padres. Uno de los temas centrales de la conferencia fue la experiencia e investigación del proyecto FRIENDS presentado por directores, profesores, padres e investigadores de nuestro proyecto. Después de la conferencia, tres escuelas comenzaron con los pasos iniciales para la implementación de TS/MT.
- Ha habido un creciente interés por parte de escuelas en **Alemania** para

participar en el proyecto FRIENDS e implementar el Programa TS/MT. La capacitación e instrucción de profesores y estudiantes en una escuela ya comenzó, y una segunda escuela, con un porcentaje muy alto de estudiantes de minorías étnicas, está planeando ahora la implementación. El protocolo de investigación y las pruebas (con traducción oficial en alemán) del proyecto FRIENDS se han utilizado para la investigación.

- La puesta en marcha del proyecto FRIENDS comenzó en **Letonia** a través de las actividades de una madre activa, trabajando en la producción de videos y coordinadora de comunidades de aprendizaje para Letonia. Después de varias negociaciones y reuniones con representantes del Departamento de Educación, Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Riga, la implementación del programa TS/MT fue aprobada. Los siguientes pasos fueron reunirse con profesores de escuelas y padres, y proceder con la implementación del Programa TS/MT tal como se ha elaborado en el proyecto FRIENDS.
- El proyecto organizó **sesiones comunes de TS/MT** en diferentes escuelas de Europa conectadas por video. Estas sesiones fueron muy divertidas y las escuelas comentaron que querían continuar después del final del proyecto.
- Los socios del proyecto FRIENDS contribuyeron con conferencias y actividades de trabajo en red (también en otros sectores, como la salud y los negocios) en Austria, Bélgica, Francia, Alemania, Islandia, Irlanda, Italia, Kenia, Letonia, Portugal, Rumania, España, Suecia y Reino Unido, también en los diferentes sectores como Salud y Empresa.
- El proyecto ha enfatizado la importancia de trabajar juntos como comunidades locales de aprendizaje y ha estado fortaleciendo el partenariado, a nivel local, nacional y europeo, como un paso básico que prevé la continuación del proyecto FRIENDS más allá de su duración oficial y allanando el camino en la dirección de una alianza de escuelas para la inclusión y el bienestar.

2.5 Conclusiones

El proyecto FRIENDS formó a más de tres veces el número previsto al inicio de estudiantes, profesores y personal. Si bien los recursos del proyecto se utilizaron hasta acabarse, la demanda de implementación en las escuelas y otras áreas fue aún mayor. Sin embargo, esto también ha sido un impulso para que todos los socios de implementación buscaran apoyo institucional, y actuaran en sinergia con otros proyectos, obteniendo nuevos fondos gubernamentales y privados, para cumplir en la medida de lo posible con la creciente solicitud de implementación que también se expande en nuevos sectores, como ha sido el caso de la expansión en las cárceles en Italia, a través de una subvención de una fundación privada, y en el campo de la juventud y los migrantes en Bélgica.

La implementación de TS/TM en el proyecto FRIENDS

- ha demostrado ser bien recibido por todas las partes interesadas, incluidos los profesores y el personal, los estudiantes, los padres y los responsables políticos.
- ha proporcionado una gran cantidad de experiencias que confirman los beneficios, así como la efectividad del método de implementación y sus factores críticos de éxito.
- ha demostrado su gran potencial de ser adaptable a diferentes sistemas de educación (por ejemplo, también para niños de corta edad) y a entornos de aprendizaje no formal (prisión, migrantes, deportes).
- ha demostrado el potencial de ampliar el enfoque a otras áreas geográficas.
- ha revelado la calidad del TS/MT de "venderse solo", si se logra una masa crítica y se cumplen las condiciones básicas, como la flexibilidad del plan de estudios.

La implementación de TS/MT en el proyecto FRIENDS, así como la investigación anterior, proporciona evidencia no solo de mejoras en el bienestar, un ingrediente requerido de un entorno de aprendizaje inclusivo, sino que también muestra el impacto positivo en los objetivos mismos de la educación inclusiva, incluidos mejores logros logro académicos, menor abandono escolar temprano y mejor bienestar e inclusión social en la vida adulta, mostrando el potencial para contribuir a las Políticas Nacionales y a la Agenda Europea/Internacional para la promoción de la inclusión a través de la Educación.

3 Investigación Tiempo de Silencio con Meditación Trascendental (TS/MT)

Esta sección presenta la investigación realizada sobre la efectividad de Tiempo de Silencio con Meditación Trascendental para fomentar un entorno social más solidario, inclusivo y armonioso, donde los estudiantes puedan funcionar de manera más efectiva dentro y fuera de la escuela, la esencia de la educación inclusiva. Como parte de este enfoque, TS/MT proporciona a los profesores el apoyo psicofisiológico que necesitan para lidiar con la creciente diversidad de alumnos.

El enfoque de investigación utilizó dos instrumentos para medir los efectos de TS/MT dentro de las escuelas: (1) un estudio cuantitativo utilizando pruebas psicológicas, (2) un estudio cualitativo utilizando entrevistas semiestructuradas y

Tanto para el estudio cuantitativo como para el cualitativo, se han seleccionado diferentes dimensiones psicológicas relacionadas con los aspectos de bienestar de la educación inclusiva. La razón detrás de la selección de estas dimensiones es que hay una serie de barreras identificadas en el contexto de la educación inclusiva, por ejemplo, discapacidad, problemas de salud, dificultades educativas, diferencias culturales, obstáculos económicos, obstáculos sociales y/u obstáculos geográficos (ver la descripción general de menos oportunidades en la sección 1) son exactamente los mismos factores de bienestar que tienen un profundo impacto en la educación (OCDE, 2017). Esta relación puede entenderse cuando se ve *el bienestar como un punto de equilibrio entre el conjunto de recursos de un individuo y los desafíos que se enfrentan en la vida*. Ver Dodge et al. 2012. Estos autores reconocen que todos tienen un nivel estable para el bienestar. Cada vez que el sistema se ve afectado por lo que denominaron desafíos (todos los elementos psicológicos, sociales y físicos que afectan el estado homeostático), tendemos a buscar el equilibrio. En el contexto de la educación inclusiva, puede haber demasiados desafíos relacionados con las menos oportunidades mencionadas anteriormente, así como muy pocos desafíos para estudiantes altamente talentosos y entonces aparece un desequilibrio que dificulta el aprendizaje exitoso. Para hacer frente a esos desafíos, las personas usan sus recursos psicológicos, sociales y físicos que les ayudan a recuperar su bienestar.

Por lo tanto, podemos concluir que el bienestar es un ingrediente esencial de la educación inclusiva (ver también la sección 1) y que los efectos medidos en nuestros estudios se relacionan directamente con la efectividad de la educación inclusiva.

3.1 Estudio cuantitativo

Se investigaron los efectos de TS/MT para los actores principales de la educación inclusiva: estudiantes, docentes y personal. Para los estudiantes, se utilizaron diferentes pruebas según el grupo de edad: de 5 a 11 años y de 12 a 18 años.

Niños 5-11

Para evaluar el bienestar en estas edades tempranas, de 5 a 11 años, el grupo de investigación tuvo que confiar en cuestionarios de respuestas heterogéneas (ver tabla 3.1), para ser respondidos por los padres o tutores legales de los niños.

Dentro de este rango de edad, se realizó un estudio experimental con un diseño cruzado en una muestra de estudiantes italianos, siendo el grupo experimental tres clases y el grupo de control otras dos clases. Después de aproximadamente tres meses, los resultados se compararon, antes y después de aprender TS/MT, con un grupo de control. Además, se realizó un estudio cuasi-experimental más grande en una muestra de niños portugueses, belgas, italianos e ingleses, de 8 a 11 años.

Protocolo para alumnos de 5 a 11 años
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman et al., 1998.
DESSA MINI: Devereux Student Strengths Assessment-Min. Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, 2011 and 2014.

Tabla 3.1. Pruebas psicológicas utilizadas para niños de 5 a 11 años.

Los resultados estadísticamente significativos de las pruebas se resumen en la tabla 3.2. Los niños de 5 a 11 años mostraron una disminución significativa de las dificultades después de practicar TS/MT durante aproximadamente tres meses, en comparación con el grupo de control (ver las primeras cinco filas).

El grupo más grande de niños de 8 a 11 años mostró mejoras significativas en el comportamiento (ver las dos últimas filas) mejorando su relación con los demás y una disminución en la conducta disruptiva, más específicamente en los signos externos de estos comportamientos. Se pueden encontrar más detalles en otro lugar[1], pero como ilustración, las figuras 3.1, 3.2 y 3.3 representan detalles de la disminución de los problemas de relación

[1] Consultar varios resultados del proyecto en https://friends-project.eu/

de los niños, la disminución de los problemas de control del comportamiento y la disminución de la conducta disruptiva.

Dimensión	Grupo de control	Edad	Efecto
Problemas emocionales de los niños	x	5-11	↓
Problemas de relación social de los niños	x	5-11	↓
Problemas de conducta de los niños	x	5-11	↓
Hiperactividad de los niños	x	5-11	↓
Dificultades de los niños	x	5-11	↓
Problemas de control del comportamiento de los niños	x	5-11	↓
Comportamiento perturbador de los niños	-	5-11	↓
Conducta prosocial de los niños	-	5-11	↑

Tabla 3.2. Resumen, en términos de aumento o disminución de las dimensiones psicológicas, de resultados estadísticamente significativos para niños de 5 a 11 años de edad.

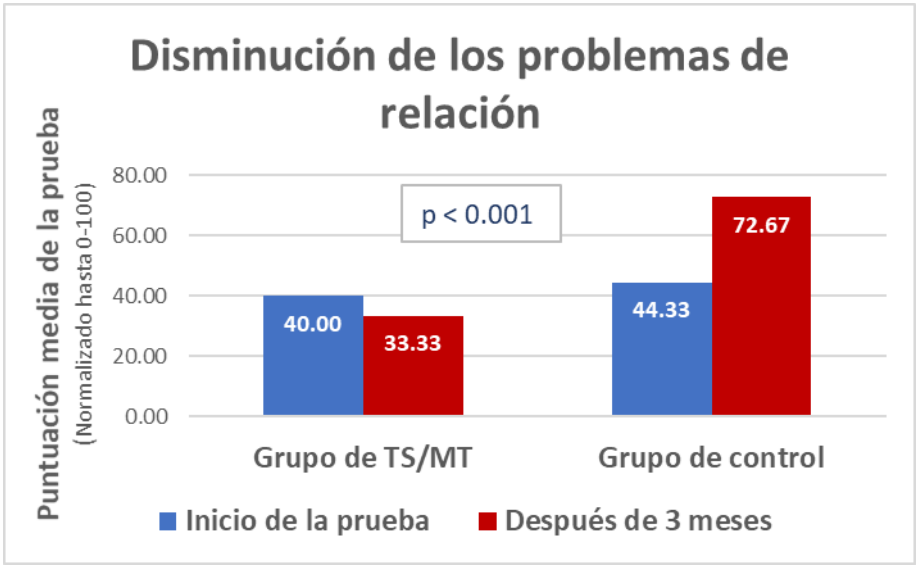


Figura 3.1. Los niños de 5 a 11 años que practican TS/MT muestran una disminución significativa en los problemas de relación, mientras que el grupo de control muestra un aumento sustancial.

En todas las pruebas con un diseño cruzado, las tres clases del grupo TS/MT mostraron una mejora, mientras que las dos clases del grupo de control mostraron un deterioro. Esto podría suceder debido a la evolución

durante el año escolar, la ocurrencia de acontecimientos estresantes (como exámenes), etc., especialmente en las escuelas donde los desafíos son mayores (como fue el caso en esta escuela italiana) que en las escuelas regulares.

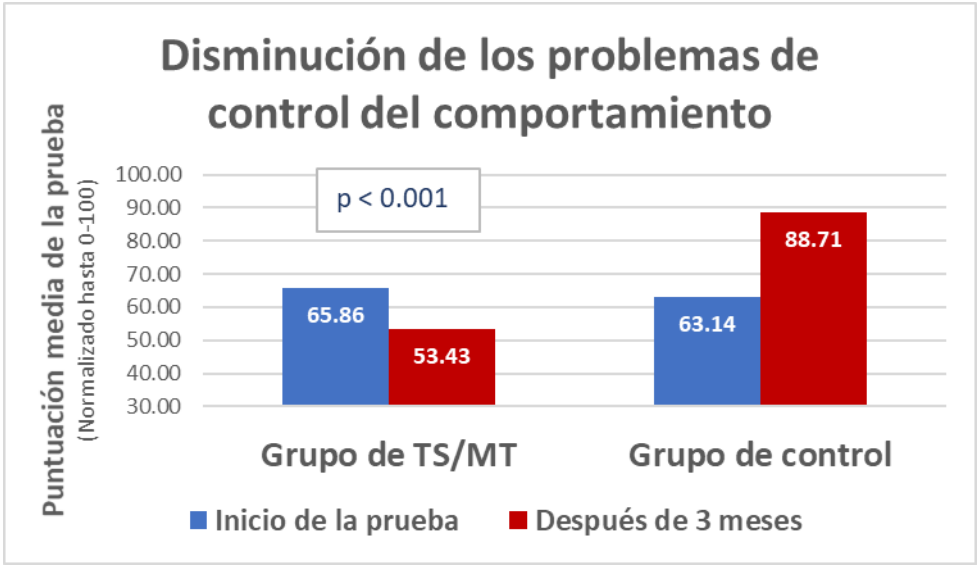


Figura 3.2. La muestra de niños (5-11) que practican TS/MT muestra una disminución significativa en los problemas de control del comportamiento, mientras que el grupo de control muestra un aumento sustancial.

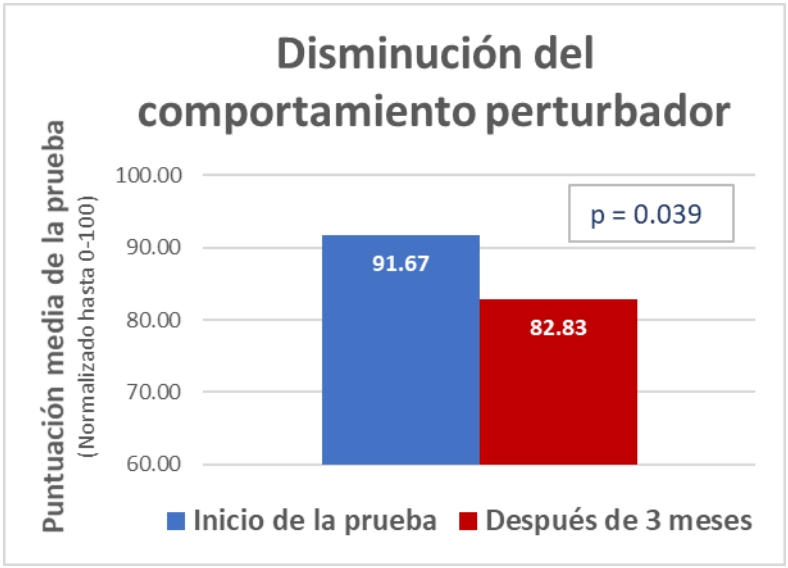


Figura 3.3. Los síntomas externos, como la conducta disruptiva o agresiva, muestran una disminución significativa después de practicar TS/MT durante aproximadamente tres meses; ($F_1 = 4.349, p = .039$).

Niños de 12 a 18 años

De los distintos tipos de meditación, la Meditación Trascendental ha demostrado ser la más eficiente. Específicamente, estudios previos demostraron que los adolescentes que practican TS/MT redujeron la incidencia de absentismo escolar, infracciones de reglas y suspensiones, en contraste con los grupos de control (Barnes, Treiber y Johnson, 2004). Del mismo modo, en el estudio cualitativo de Rosaen y Benn (2006), los estudiantes informaron que la meditación les había ayudado a ser más hábiles socialmente y a calmar sus tendencias antisociales.

En nuestro estudio utilizamos una muestra relativamente pequeña de niños de entre 12 y 18 años, ya que la implementación del proyecto FRIENDS se centró principalmente en las escuelas primarias con niños de 5 a 11 años, teniendo en consideración la pequeña cantidad de investigaciones disponible hoy para este grupo de edad. Para los resultados de una muestra más grande para el grupo de edad de 12 a 18 años, nos referimos a los resultados del proyecto EUROPE (ver Slot et al. - 2019). En nuestra investigación, la ansiedad para el grupo de adolescentes de 12-18 años se midió utilizando la Escala de Ansiedad Multidimensional para Niños (MASC). Los resultados se dan en la tabla 3.3.

Dimensión	**Efecto**
Resiliencia	↑
Miedo a quedarse solo	↓
Miedo a ser humillado	↓
Ansiedad por actuar en público (por ejemplo, responder a las demandas en el aula)	↓
Sentimientos de tensión e impulsividad	↓

Tabla 3.3. Resumen de resultados estadísticamente significativos de las pruebas psicológicas para niños de 12 a 18 años. La ansiedad por actuar en público en el contexto escolar es, por ejemplo: exámenes, responder a preguntas, etc.

A pesar de utilizar una muestra más pequeña, los resultados del estudio cuasi-experimental revelan que estos adolescentes muestran mejoras significativas, después de aprender y practicar TS/MT. Las ilustraciones seleccionadas se muestran en las figuras 3.4, 3.5 y 3. 6.

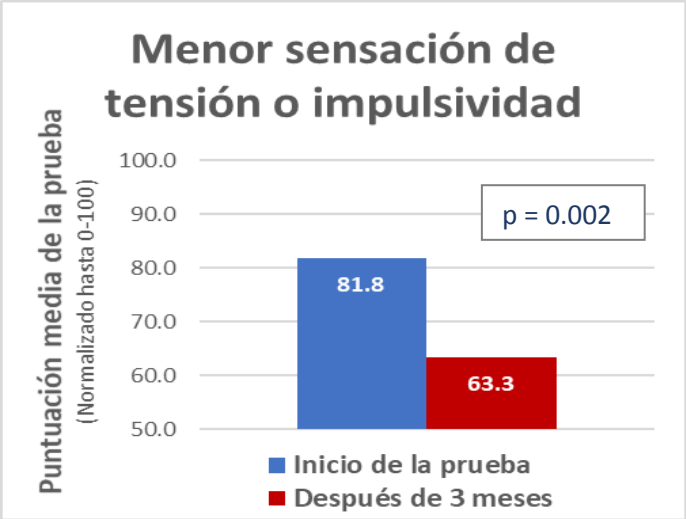
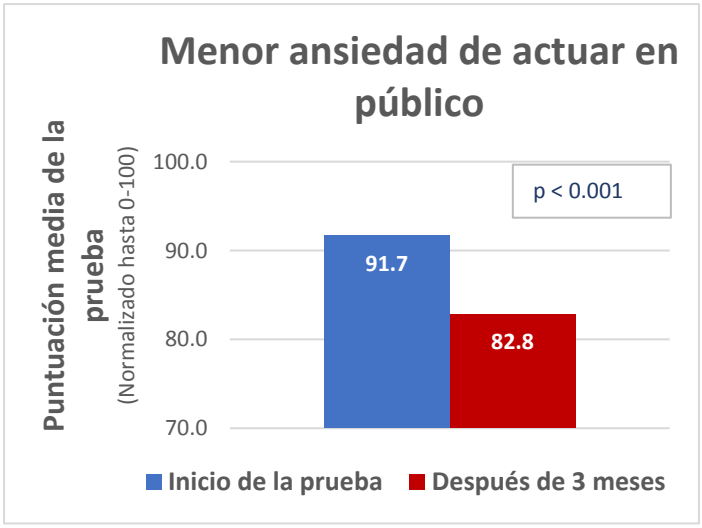


Figura 3.4. Los niños participantes parecen presentar menos sentimientos de tensión o impulsividad ($F_{(1)} = 10.84, p = .002$).

Figura 3.5. Los niños participantes también parecen presentar menos miedo a actuar en público y responder a las demandas en entornos públicos, como el aula ($F_{(1)} = 14.55, p < .001$).



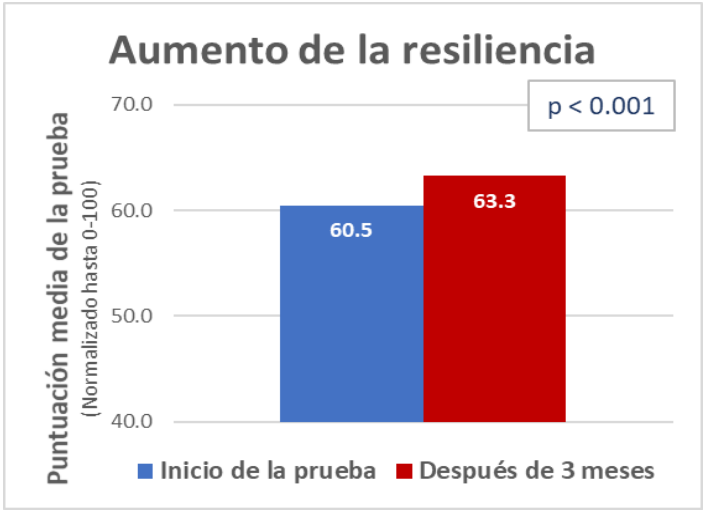


Figura 3.6. Los niños participantes mostraron un aumento en la Resiliencia después de 3 meses de TS/MT ($F_{(1)}$ =16.95, p<.001).

Este aumento de la resiliencia indica, por ejemplo, que los niños disfrutan trabajando junto con otros estudiantes más a menudo, se defienden por sí mismos con mayor frecuencia, confían más en su capacidad para resolver problemas difíciles y, finalmente, encuentran más a menudo a alguien a quien recurrir cuando necesitan ayuda.

El estudio cualitativo muestra que los estudiantes valoran TS/MT como un recurso para hacer frente a la adversidad, el estrés y la ansiedad, así como para la mejora de sus calificaciones y conseguir una mayor concentración en las tareas.

Profesores/Personal

En este proyecto se evaluaron varias medidas relacionadas con el bienestar de los docentes y el personal de la escuela (ver tabla 3.4) para comprender mejor el impacto de TS/MT como recurso para mejorar el bienestar y de esta manera dotar a los docentes y al personal de mejores herramientas para lidiar con la diversidad propia de la educación inclusiva. Teniendo en cuenta el estado de salud de los profesores, cuya profesión se encuentra entre las que cuentan con los niveles más altos de estrés y burnout, lo que genera muchos efectos adversos para los profesores, los estudiantes y el sistema educativo (Herman, Reinke y Eddy, 2020), nuestro estudio se enfocó en observar el estrés, la ansiedad y el burnout. También se abordaron los efectos positivos como la vitalidad y el bienestar subjetivo.

Título	Referencias
Generic Job Satisfaction Scale	MacDonald & MacIntyre, 1997.
Maslach Burnout Inventory	Maslach & Jackson, 1981.
Subjective Vitality Scale	Ryan & Frederick, 1997.
Intrinsic Motivation Scale, part of the Self Determination Theory (SDT)	Overviews of the theory are found in Ryan & Deci, 2000, and in Deci & Ryan, 1985 and 2000.
Perceived Stress Scale	Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983.
Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)	Watson, Clark, & Tellegen, 1988.
Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985.
State-Trait Anxiety Inventory - STAI	Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983.
The Ryff scale of Psychological Well-being (PWB; Ryff, 1989)	Springer, & Hauser, 2006; Ryff, & Keyes, 1995; and Ryff, 1989.

Tabla 3.4. Medidas relativas al bienestar de los docentes y el personal escolar, utilizadas en la investigación.

El estrés es el estado emocional de un individuo causado por la exposición a experiencias adversas (Roberti, Harrington y Storch, 2006). Además de sufrir estrés personal, los profesores experimentan agotamiento emocional en su trabajo cuando las exigencias laborales exceden sus recursos, lo que contribuye al proceso de deterioro de la salud (Lazarus, 2006; Schaufeli, 2017). El estrés personal de los docentes y el agotamiento emocional relacionado con el trabajo limitan sus habilidades para brindar un apoyo emocional sólido y un manejo del comportamiento positivo que los niños necesitan para su desarrollo socioemocional positivo (Hamre, 2014).

Nuestros resultados (ver tabla 3.5 para obtener un resumen en términos de aumento/disminución de las dimensiones psicológicas) muestran un efecto de la práctica TS/MT sobre el burnout, el estrés, la ansiedad, la vitalidad y el bienestar subjetivo de los profesores y el personal. Los profesores y el personal que practican TS/MT muestran menos trato impersonal, lo que puede describirse como blindarse menos cuando se trata con los demás, facilitando el comportamiento social. También parecen sentirse más realizados en su vida personal. Ambas medidas están incluidas en una dimensión psicológica más amplia, conocida como burnout. Asimismo, presentan niveles más bajos de estrés y ansiedad, así como un aumento en la vitalidad subjetiva. Con respecto al bienestar subjetivo, presentan un mejor equilibrio emocional y un aumento del bienestar.

Dimensión	**Efecto**
Conexión con los demás	↑
Satisfacción general del trabajo	↑
Equilibrio entre los efectos positivos y negativos	↑
Evaluación positiva de la vida de uno mismo	↑
Motivación intrínseca.	↑
Agotamiento emocional	↓
Endurecimiento emocional.	↓
Estrés percibido	↓
Ansiedad de rasgo	↓

Tabla 3.5. Resumen de los resultados estadísticamente significativos de las pruebas psicológicas para docentes y personal.

Los resultados de nuestro estudio (ver la figura 3.7 para detalles de las dimensiones seleccionadas) muestran una contribución significativa de TS/MT para disminuir el estrés, los sentimientos negativos y el burnout, y al mismo tiempo, para aumentar la satisfacción laboral, el optimismo, los sentimientos positivos y el bienestar. Estos resultados observados respaldan la implementación de TS/MT como una medida de protección para los profesores frente a su desafiante profesión y entornos, especialmente en el contexto de un entorno educativo inclusivo.

En un análisis basado en entrevistas, los profesores describen cómo se sienten más a gusto con los demás (estudiantes y compañeros de trabajo),

más cooperativos, más tranquilos y relajados, comprendiendo mejor su lugar en el mundo. También atribuyen a la práctica de TS/MT mejoras en los recursos de los estudiantes, como la autonomía y la concentración.

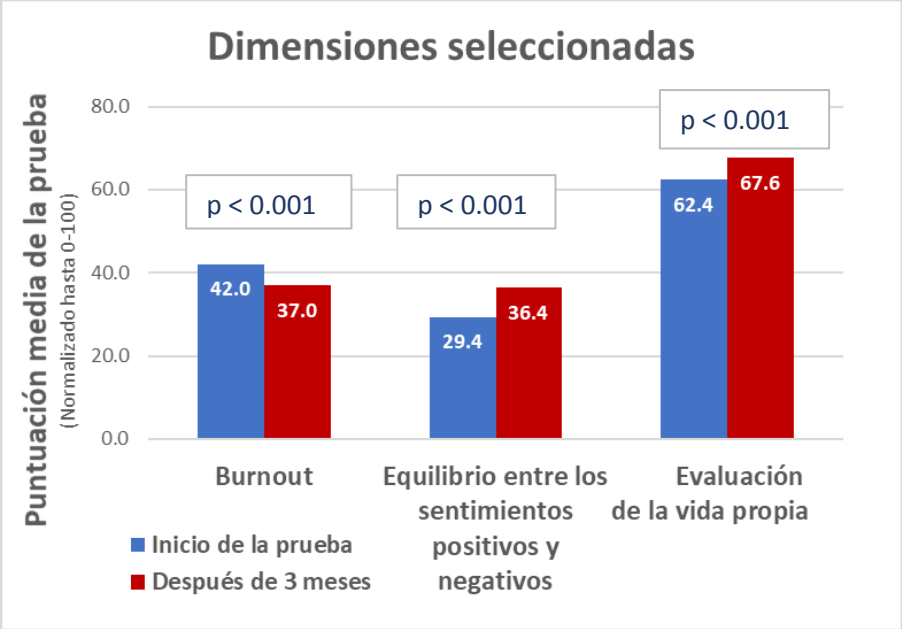


Figura 3.7. Después de tres meses de TS/MT, los profesores y el personal mostraron una disminución significativa en el agotamiento emocional (burnout) y un aumento en el equilibrio de los sentimientos (menos sentimientos negativos y más positivos), así como un aumento en la evaluación de la vida de cada uno.

Nuestros hallazgos en esta investigación han sido corroborados por estudios previos sobre la técnica de Meditación Trascendental, que ha mostrado resultados significativos sobre el estrés, la depresión y el burnout de los profesores (Elder et al., 2014). Elder y otros (2014) también observaron reducciones significativas en el grupo de TS/MT en comparación con los grupos de control para todas las principales variables del resultado: estrés percibido, síntomas depresivos y burnout de los profesores. Cabe resaltar que estos resultados también están en línea con los resultados observados anteriormente en el Proyecto EUROPE, incluyendo diferentes países europeos.

3.2 Lograr un alcance más allá de las escuelas: TS/MT en las cárceles

Un mayor alcance del TS / MT se dirigió a la escuela y al sector de la educación no formal. En este contexto, el proyecto también incluyó un área de expansión interesante, muy relacionada con la inclusión social: la rehabilitación de presos para la que también se recopilaron datos científicos.

Para probar la versatilidad de TS/MT como política inclusiva se aplicó la misma metodología cuantitativa al ambiente penitenciario, tanto a los reclusos como a los funcionarios de prisiones. El contexto de una cárcel es

muy estresante, con altas tasas de trastornos mentales como depresión y ansiedad para ambas partes (ver, por ejemplo, Goldberg, et al., 1996; Koenig, et al., 1995; Skarupski, et al., 2018). Los resultados (ver tabla 3.6) fueron muy similares a los encontrados con los profesores y el personal de las escuelas. Un gráfico para la depresión se presenta en la fig. 3.8.

Dimensión	**Efecto**
Balance de efectos (menos efectos negativos y más efectos positivos)	↑
Satisfacción vital	↑
Estrés percibido	↓
Ansiedad	↓
Depresión	↓

Tabla 3.6. Resultados para reclusos y oficiales después de practicar TS/MT durante tres meses en un ambiente penitenciario en Italia.

Estos resultados corroboran estudios previos que describen el TS/MT como un recurso para reducir el trauma y el estrés percibido en los reclusos (Nidich, et al., 2016).

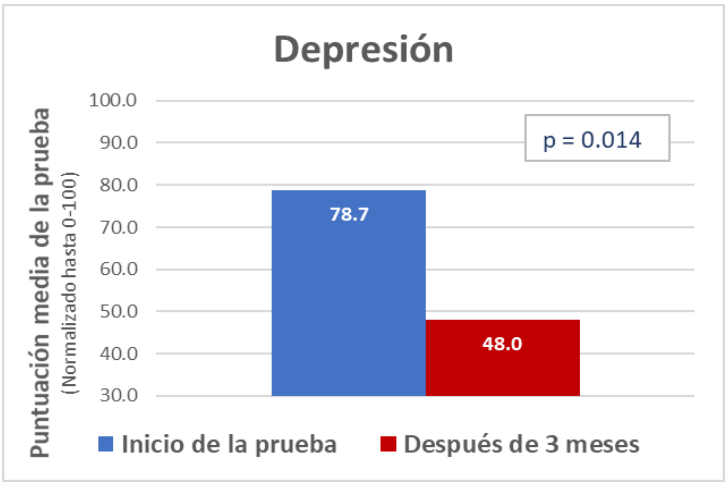


Figura 3.8. Los reclusos y los funcionarios de prisiones mostraron una disminución significativa de los síntomas de depresión después de tres meses de TS/MT.

3.3 Discusión y conclusiones

La educación inclusiva no puede verse sólo como un paradigma para interpretar la educación. Como política educativa debe garantizar que la escuela sea un entorno no discriminatorio para los estudiantes que no están incluidos en las culturas dominantes. Hoy en día, a la luz de una mayor

diversidad en varias categorías sociales, como la nacionalidad, el origen étnico, el género, las nuevas formas de familia, junto con las discapacidades específicas de cada individuo, las escuelas enfrentan un problema. Las escuelas deben garantizar el uso de medidas que brindan a los estudiantes los recursos para, al menos, ser capaces de superar o enfrentar la adversidad que surge de esta categorización, garantizándoles todas las oportunidades para desarrollarse plenamente como personas.

Tomar medidas para garantizar una educación inclusiva parece ser un desafío social y financiero. Un factor de éxito importante para la educación inclusiva es el bienestar de los principales actores: estudiantes, profesores y personal. Promover su bienestar implica proporcionarles recursos para hacer frente a los desafíos que les presenta la escuela como un entorno multicultural, en constante cambio y que se construye a sí mismo.

Un enfoque efectivo para estos desafíos puede ser el programa TS/MT. TS/MT es cultural y religiosamente neutral, no exige recursos cognitivos o físicos específicos, ni capacidad de aprendizaje/escritura, por lo que es fácil de aplicar, incluso para niños pequeños. Con excepción de las discapacidades cognitivas severas, se puede enseñar independientemente de la edad, la alfabetización o las limitaciones físicas.

El impacto en el bienestar individual, como se documentó anteriormente en esta discusión, es relevante. Nuestra investigación respalda los hallazgos anteriores que definen el TS/MT como un recurso útil para reducir la ansiedad, el estrés y el burnout, y para favorecer una actitud más tranquila y relajada en el mundo, con un mejor equilibrio emocional. Como un recurso simple y fácil para mejorar el bienestar, TS/MT puede contribuir a una escuela y sociedad más inclusivas.

A pesar de la evidencia empírica que respalda el TS/MT como un recurso para mejorar el bienestar, algunos aspectos necesitan mayor consideración.

El objetivo principal del proyecto FRIENDS fue incrementar el alcance, en concreto, apuntando a demostrar la relevancia, las acciones prospectivas y el impacto potencial de TS/MT a partir del trabajo previo de análisis y evaluación. Por lo tanto, los objetivos de investigación del proyecto eran limitados. Por esta razón y considerando la naturaleza desafiante de la investigación socio-psicológica (especialmente ECA) en las escuelas desde una perspectiva científica, organizativa y financiera, el plan de evaluación del proyecto FRIENDS se basó en un estudio de diseño *cuasi-experimental* más liviano, mientras que el estudio de diseño *experimental* se limitó a niños de 5 a 11 años, un grupo de edad para el cual la investigación sobre TS/MT es escasa en el mundo e inexistente en Europa.

Si bien el estudio de diseño cuasi-experimental coincide en sus hallazgos con el estudio de diseño experimental realizado en nuestro proyecto y en

otras investigaciones, el primero tiene menos validez interna y, por lo tanto, sólo puede considerarse como *un respaldo* a la evidencia del estudio experimental establecido en este proyecto y en otras investigaciones existentes.

Otra consideración es la estabilidad a largo plazo de las dimensiones medidas y su evolución posterior, ya que estas no pueden determinarse en un estudio corto donde se producen modificaciones en las medidas de estado (más que en las medidas de rasgo). Como investigación futura, sería interesante evaluar (por ejemplo, a través de un seguimiento más allá de la fecha de evaluación posterior a la prueba), cómo la práctica de TS/MT impacta en los participantes con el tiempo y cómo puede implicar cambios en características de rasgo.

4 Un marco de formulación de políticas y su aplicación a la implementación en terreno

En esta sección, abordamos la formulación de políticas como un instrumento habilitador en el cambio de un proyecto experimental a un programa permanente que promueve la educación inclusiva al mejorar el bienestar de los estudiantes, profesores, personal y padres. Para realizar un cambio de este tipo con éxito, un marco de implementación resulta muy útil.

4.1 El marco de implementación y su aplicación a la formulación de políticas

Qué marco de implementación usar y cómo usarlo depende mucho del contexto. En nuestro caso, al tratarse de un enfoque novedoso, sobra decir que un marco que utiliza un enfoque incremental basado en el intercambio de experiencias, es más adecuado que una hoja de ruta con pasos preestablecidos. La base de nuestro marco para la formulación de políticas es el marco de implementación de calidad (MIC) desarrollado por Meyers, Durlak y Abraham (2012) (ver la figura 4.1 de nuestra representación del MIC).

Dada la novedad de TS/MT en Europa, nuestra versión de MIC está adaptada para nuestros propósitos con énfasis en las iteraciones y el intercambio coordinado de experiencias, que se explicará más adelante en este documento.

Profundización y expansión

Una primera consideración es el objetivo de la formulación de políticas que se puede definir como ampliar las implementaciones experimentales de TS/MT a un programa permanente. La esencia de esta ampliación es profundizar y expandir, tal y como se describe en Bramanti y Van Assche (2019). Para el proceso de profundización estamos buscando tres cambios fundamentales:

- hacer que el TS/MT forme parte del plan de estudios;
- dedicarle un tiempo específico (es decir, los primeros y últimos quince minutos del día escolar);
- proporcionar apoyo permanente por parte de profesores y/o consejeros comprometidos.

El proceso de expansión se refiere a pasar de una serie de instancias particulares a una aplicación general. Esto podría ser:

- involucrar a más estudiantes en una clase, involucrar más clases, involucrar a más profesores, personal y padres en cada escuela;
- difusión a más escuelas en una región o país;
- difusión a centros de formación del profesorado;
- difusión a diferentes países de Europa;

- difusión a otros sectores (relacionados con la educación y/o la juventud).

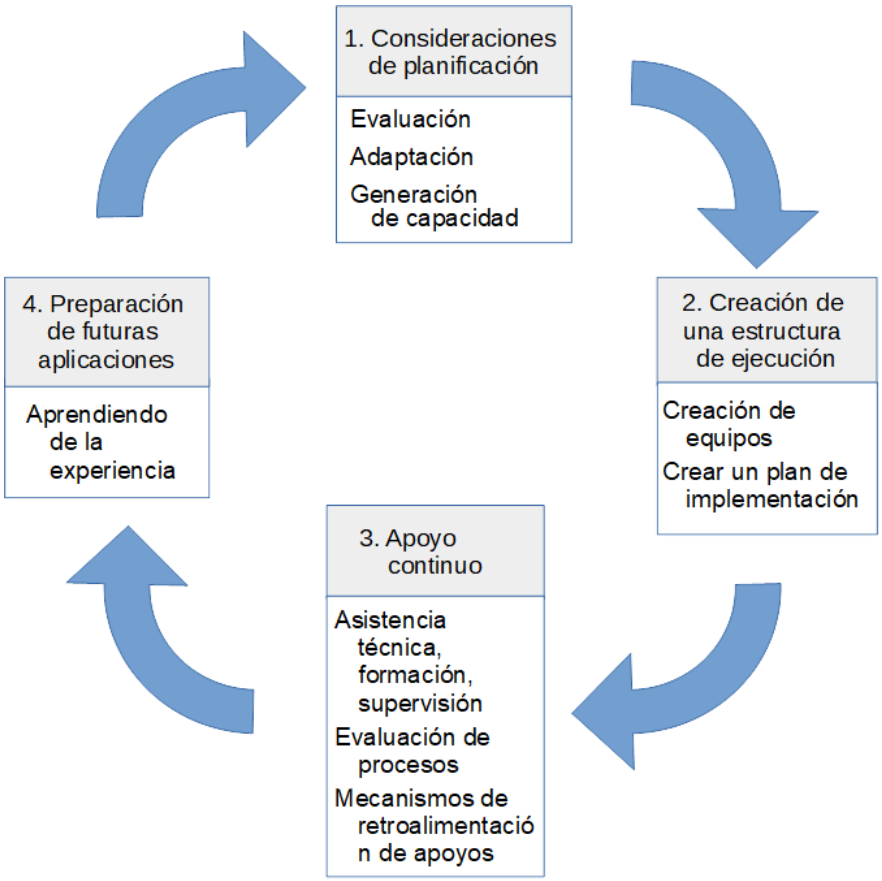


Figure 4.1. El marco de implementación de calidad de Meyers et al. (2012), la base del marco de implementación de políticas TS/MT.

Diferentes actores

Una segunda consideración es la variedad de formuladores de políticas, es decir, los actores en el proceso de formulación de políticas. Van desde el nivel local (incluso a nivel escolar tenemos políticas) hasta el nivel europeo. En términos generales, podemos distinguir entre actores locales (escuelas y municipios), actores a nivel distrital y regional, y actores nacionales e internacionales.

A nivel escolar, el director juega el papel más relevante, es el "líder del juego". Un director completamente convencido es un activo clave para comenzar positivamente la aventura del nuevo programa. El director normalmente estará en diálogo con su personal administrativo, los profesores y los padres.

Más arriba en la jerarquía de la administración de escuelas, podemos encontrarnos con coordinadores a nivel regional o distrital, o funcionarios

públicos a cargo de la gestión de todo el sistema educativo en su área. De acuerdo con los diferentes esquemas organizacionales nacionales, pueden o no tener un diferente grado de autonomía al decidir algunos puntos centrales para permitir/ayudar al inicio de nuevos programas de TS/MT en las escuelas. En algunos casos, actúan como puente entre el nivel local y el central.

Los actores nacionales suelen ser reguladores y facilitadores que brindan directrices y apoyo. Un buen ejemplo es la ley de flexibilidad en Portugal (ley 5908/2017) que permite a las escuelas tener flexibilidad en el plan de estudios bajo ciertas condiciones. Esto aborda una de las barreras más profundas para incrementar el alcance de la práctica de TS/MT.

A nivel internacional, un actor influyente es, por supuesto, la Comisión Europea, que a nivel europeo puede realizar tareas complementarias a las nacionales. Habitualmente, el papel de la Comisión Europea es facilitar, así como difundir las nuevas ideas y buenas prácticas. La política de la UE está diseñada para apoyar los sistemas educativos nacionales y abordar desafíos comunes.

El marco de formulación de políticas se diseñará de manera diferente a nivel local que a nivel no local. A nivel local, la formulación de políticas se dirigirá hacia la implementación práctica del TS/MT, más enfocada en la profundización, mientras que a nivel no local las políticas serán más inspiradoras y facilitadoras de la práctica de TS/MT, más enfocadas en la expansión.

Red de redes

Una tercera consideración es cómo los diferentes actores y niveles de actores trabajan juntos para proporcionar políticas efectivas de manera eficiente. Dado que el TS/MT es novedoso en la educación europea, existe la necesidad de compartir experiencias de profundización y expansión de la práctica, mientras se sigue el MIC según se muestra en la figura 4.1.

A nivel local, podemos tener una red de escuelas o grupos de escuelas de diferentes tipos: jardines infantiles, escuelas primarias, escuelas secundarias, escuelas vocacionales, que involucra a varias partes interesadas: director, personal, profesores, estudiantes, padres, la comunidad, entre otros. Normalmente, un director o presidente de un grupo de escuelas será o asignará el coordinador de dicha red.

Estas redes sencillas pueden formar una red superior a nivel regional y/o nacional, involucrando socios adicionales como universidades, centros de formación del profesorado, etc. Es esencial que, también a este nivel, exista un coordinador que asegure que las experiencias, herramientas, materiales y métodos sean compartidos.

Finalmente, las redes nacionales pueden formar una red internacional, a veces como resultado de proyectos financiados por la Comisión Europea.

Este modelo de redes de redes es habitual en el ámbito de la educación, especialmente para temas innovadores. Un ejemplo conocido es el tema de las TIC en la educación donde los pioneros comenzaron hace unos 25 años. Muy pronto, las escuelas y los grupos de escuelas tenían sus coordinadores de TIC que recibían apoyo a nivel regional/nacional. En 1997, se fundó European Schoolnet, una red de 34 Ministerios de Educación.

Una alternativa a una red de Ministerios de Educación es una red más vinculada al trabajo de campo, es decir, una red internacional de escuelas o redes escolares. Una iniciativa particularmente relevante para estos proyectos y que vale la pena mencionar en este contexto es la **Alianza de escuelas para la inclusión**, una iniciativa de la Comisión para promover buenas prácticas en el área del aprendizaje inclusivo, por ejemplo, integrar a los alumnos migrantes e impartir valores comunes (Comisión Europea - 2016).

Un punto de discusión es el alcance de dicha red de redes, que puede limitarse a un enfoque específico como el TS/MT o un tema más general como el bienestar o la educación inclusiva. Ambos enfoques (general/específico) tienen su valor, ventajas y desventajas. Obviamente, los participantes en el proyecto FRIENDS y EUROPE están interesados en tener una red de TS/MT con las siguientes características:

- *Misión:* apoyar a los profesores, educadores para promover la educación de los estudiantes desfavorecidos a través de la inclusión social, mejorar los resultados escolares, combatir la discriminación en todas sus formas y prevenir el bullying y la violencia en las escuelas.
- *Partes interesadas:* las 40 escuelas y grupos de escuelas que participan en el proyecto.
- *Estructura:* la estructura propuesta es un grupo de trabajo con uno/dos representantes de cada uno de los países involucrados en el proyecto EUROPE y FRIENDS, extendido a otros países que muestran interés en participar. Cada escuela tendría como representante un miembro de la gerencia (preferiblemente el director) y uno o dos profesores como punto (s) focal (es) con el compromiso de (a) continuar las actividades del proyecto FRIENDS, (b) representar a la escuela (comunidad educativa - estudiantes, profesores y padres), y (c) ser el enlace con el representante nacional a quien entrega un plan de actividades e informe anual.
- *Actividades:* las actividades están estructuradas de la siguiente manera:
    - Compartir experiencias dentro de la comunidad de aprendizaje del TS/MT local, involucrando a diferentes partes interesadas;

- Organización de una reunión nacional cada semestre involucrando a todas las escuelas donde están representadas diferentes partes interesadas;
- Organización de una reunión internacional anual con la participación de los países involucrados.

Un modelo de difusión de la innovación y las implicaciones para la formulación de políticas.

Una cuarta consideración es cómo se difunde la innovación y las implicaciones para la formulación de políticas. Se puede obtener un entendimiento acerca de cómo opera la difusión de la innovación a partir del trabajo de Mahajan y Peterson (1985) que modela cómo cualquier innovación social (en nuestro caso, el programa TS/MT) se propaga por las vías de menor resistencia. La regularidad observada en el proceso de difusión muestra que inicialmente sólo unos pocos miembros del sistema social adoptan la innovación en cada período (en nuestro caso, el año académico). En períodos posteriores, sin embargo, se produce un número creciente de adopciones por período a medida que la difusión vaya ejerciendo su influencia. Finalmente, la trayectoria de la curva de difusión se ralentiza y comienza a aplanarse, llegando por último a un techo superior que se aproxima a la participación de todos los posibles adoptantes. Como tal, el modelo exhibe una curva en forma de S (sigmoidea) pero depende de sólo tres diferentes elementos principales.

i) El número de posibles adoptantes (el universo de escuelas en el territorio de referencia);

ii) el número de los que ya han adoptado (las escuelas que han introducido el programa TS/MT); y

iii) un "índice de imitación" que depende de varios factores, entre los que son especialmente importantes la información y los canales de contacto entre los posibles adoptantes.

Un modelo de difusión de la innovación tan simple tiene implicaciones prácticas en el sentido de que los responsables políticos pueden mejorar su éxito al:

i) establecer los objetivos (¿cuántos innovadores quiero tener? ¿cuántas escuelas podrían adoptar el programa TS/MT? y ¿consecuentemente, cuántos recursos se deberían poner a disposición?; y

ii) influir en el índice de imitación (¿cómo puedo acelerar el efecto de imitación? ¿cuáles son los obstáculos que debo eliminar? ¿cuáles son las condiciones facilitadoras que podría proporcionar para que la intervención sea más efectiva?).

4.2 Aplicación del marco de formulación de políticas a la implementación en terreno

En esta subsección presentamos las tareas de formulación de políticas para el nivel local siguiendo el marco presentado en la figura 4.1.

Evaluación. Esta tarea consiste en evaluar las necesidades y los beneficios percibidos para la escuela en opinión de los líderes clave y del personal de primera línea de la escuela. Por lo general, esto incluiría al director, personas clave en la gestión y enseñanza de la escuela, así como a los padres. No existe un patrón único. Nuestra experiencia en los proyectos FRIENDS y EUROPE muestra que, por lo general, la fuerza impulsora es el director o un profesor muy motivado, en otros casos es la organización de padres. En raras ocasiones, sería uno o varios estudiantes. Los beneficios del TS/MT para las partes interesadas están bien documentados en varios estudios científicos.

Sin embargo, lo que marca la diferencia es lo que *resuena* con los que toman las decisiones e impulsan la innovación. Así, la evidencia de que el TS/MT es beneficioso que se busca determinar a nivel escolar puede ser bastante diferente a la buscada a los niveles más altos de la formulación de políticas. Por ejemplo, la evidencia que resuena con los padres es ver el cambio en el comportamiento y los mejores resultados de sus hijos, más que un estudio científico sobre la ansiedad rasgo que muestra una mejora significativa ($p = 0.011$).

TS/MT es un enfoque novedoso y los progresos para los estudiantes sólo se notan una vez iniciada la práctica. Por lo tanto, cuando el TS/MT se introduce recientemente en una escuela, la decisión de comenzar con TS/MT a menudo se basa en la experiencia previa del director, el personal, el profesor, los padres o mediante informes positivos de otras escuelas. Obviamente, la opinión de los formuladores de políticas de alto rango, cuando están convencidos de los beneficios de TS/MT basados, por ejemplo, en investigaciones científicas existentes, influirá positivamente en los beneficios percibidos a nivel escolar.

Dentro de esta tarea de evaluación, también debemos analizar si el TS/MT debe adaptarse al entorno escolar y de qué manera, y si los recursos requeridos, principalmente las personas y las finanzas, están disponibles. El objetivo es mejorar el encaje del programa y su relevancia para la escuela. Los implementadores del TS/MT deben abordar las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera la innovación abordará las importantes necesidades percibidas por las escuelas? En este contexto, debe tenerse en cuenta el mandato de la educación, como parte de la sociedad. Por ejemplo, los objetivos sociales para la educación incluyen una baja tasa de abandono escolar temprano, excelentes logros académicos y preparación para la vida adulta.

- Qué evidencia de que el TS/MT cumple con estas necesidades se puede entregar? La evidencia percibida será diferente en función de la escuela. Por ejemplo, una escuela de acogida de inmigrantes en Suecia, las escuelas TEIP en Portugal o las escuelas de provisión alternativa en Inglaterra, tendrán una apreciación más profunda de algunos efectos del TS/MT sobre el bienestar que una escuela regular, mientras que una escuela regular podría tener una mayor apreciación de los logros académicos y la reducción de la deserción escolar.
- Qué tan bien encaja la implementación del TS/MT en la escuela; es decir, ¿cuánta adaptación se requiere, si es el caso? ¿Hasta qué punto se puede adaptar el TS/MT y seguir teniendo una implementación exitosa, es decir, ¿cuáles son las características críticas, los elementos esenciales, qué se puede adaptar? Aquí uno se guiaría por las organizaciones benéficas de enseñanza del TS/MT.
- ¿Hasta qué punto el director, los profesores y el personal entienden lo que implica el TS/MT? ¿El director, los profesores y el personal tienen una visión realista de lo que el TS/MT puede lograr y hay suficientes profesores preparados y capaces de patrocinar, apoyar y usar el TS/MT con calidad? Deben tener claro qué es el TS/MT, cuáles son los beneficios, cómo se enseña y cómo se practica.
- ¿Cuál es el nivel de ambición de la implementación en la escuela? El TS/MT se puede implementar en varios grados, el ideal es un enfoque para toda la escuela. Pero a veces tiene sentido empezar despacio. Si el proceso no es cómodo, puede ser contraproducente. Obviamente, el nivel de ambición puede cambiar con el tiempo.

Adaptación. En colaboración con la organización benéfica de enseñanza del TS/MT, la escuela personalizaría la implementación. Por ejemplo, mientras que el TS/MT se implementa idealmente con un enfoque para toda la escuela, uno podría desear hacerlo paso a paso, después de la evaluación. Si bien la adaptación inicial prepara el escenario para la implementación inicial, la adaptación también puede ocurrir durante el proceso de implementación, en respuesta a los desafíos y oportunidades. Del mismo modo, cuando comienza un nuevo ciclo de implementación, pueden ocurrir adaptaciones sobre la base de las lecciones aprendidas en el (los) ciclo (s) anterior (es).

Estrategias para el desarrollo de capacidades. Si bien la introducción al TS/MT puede ser iniciada por una variedad de partes interesadas, la implementación necesita el apoyo de los agentes críticos. Por lo tanto, la tarea de desarrollo de capacidades implica:

- Asegurar que los principales líderes de opinión y los responsables de la toma de decisiones participen en el proceso de implementación y estén convencidos de que el TS/MT beneficiará a la escuela;
- alinear el TS/MT con la misión y los valores más amplios de la escuela, por ejemplo, la educación inclusiva;

- identificar políticas que establezcan incentivos para el TS/MT y/o reduzcan las barreras para el TS/MT en el aula; por ejemplo, la escuela puede tener como política después de cada período vacacional organizar una sesión de puesta al día con los estudiantes y, de esta manera, retomar la práctica del TS/MT.
- identificar a embajadores del TS/MT que abogarán por su uso y apoyarán a otros para practicar correctamente el TS/MT;
- identificar a los instructores del TS/MT y verificar que haya suficiente capacidad para proporcionar la capacitación inicial y el seguimiento posterior.

Por lo tanto, no es sorprendente que la experiencia demuestre que es prácticamente imposible tener una implementación exitosa en toda la escuela sin el apoyo del director y los profesores. El desarrollo de capacidades continuará durante el proyecto. Por ejemplo, después de recibir formación en TS/MT, los profesores y consejeros están capacitados para desempeñar papeles de apoyo como dirigir sesiones de meditación en la escuela y el aula.

Creación de equipos de implementación y un plan de implementación. Si bien es relativamente claro lo que se debe hacer para implementar el TS/MT en las escuelas, es importante determinar quién está haciendo qué y cuándo. Una cierta secuencia de actividades surgió desde la experiencia, pero ahora deben definirse tareas y responsabilidades. Lo más importante es asignar un coordinador de TS/MT en la escuela, que coordinará las tareas que siguen abajo.

Asistencia, coaching, supervisión. Esta tarea está relacionada con apoyar a los actores de la implementación, abordando problemas prácticos inevitables una vez iniciada la implementación del TS/MT. Lo que debe identificarse claramente es cómo y de quién el director, el personal administrativo, los profesores, los estudiantes y los padres obtienen asistencia, orientación y seguimiento. Esto se refiere a dos tipos de apoyo: asistencia, coaching, supervisión de la práctica del TS/MT brindadas por el profesor de TS/MT que está activo en la escuela y, en segundo lugar, la asistencia, coaching, supervisión de varios actores de apoyo para la implementación del TS/MT. Por ejemplo, un director puede tener que enfrentar ciertas preguntas de los padres. Para esto último, la primera línea de apoyo es obviamente el coordinador del TS/MT en la escuela que abordará los problemas y riesgos. Los siguientes niveles de apoyo son el instructor del TS/MT en la escuela, la organización benéfica del TS/MT y, finalmente, un centro de expertos nacional o internacional. La asistencia, el coaching y la supervisión pueden dar como resultado cambios en el enfoque, capacitación adicional y material o herramientas que se pueden usar.

Evaluación de implementaciones en curso. Por lo general, esta tarea implica observar los resultados y el proceso de implementación. Dentro del proyecto FRIENDS se han utilizado diferentes formas de evaluar los resultados, incluidos los testimonios informales (escritos y en vídeo), la investigación cualitativa mediante entrevistas estructuradas, la investigación cuantitativa mediante pruebas psicológicas y las estadísticas escolares. Los protocolos y métodos de evaluación están disponibles para el futuro. Lo ideal sería que los indicadores y métodos de evaluación se compartieran entre las distintas aplicaciones, pero pueden variar según las circunstancias. Por ejemplo, es posible que no todas las escuelas de Europa tengan las mismas estadísticas escolares.En segundo lugar, la evaluación del proceso de implementación generalmente será coordinada por el coordinador de TS/MT, la persona clave en una comunidad de aprendizaje local. La evaluación del proceso de implementación implica la identificación de fortalezas y debilidades (podría ser un análisis DAFO[2] completo). Además de los datos sobre los resultados, se pueden recopilar datos sobre el proceso de implementación, por ejemplo, el número de capacitaciones, la regularidad de la práctica, etc.

Creación de mecanismos de retroalimentación. Además de recopilar datos del proceso de implementación en la evaluación, se deben crear mecanismos de retroalimentación adecuados. Dicho sistema de retroalimentación debe ser rápido, preciso y lo suficientemente específico para que los éxitos en la implementación puedan ser reconocidos y los cambios necesarios para mejorarla puedan realizarse prontamente. En la práctica, es tarea del coordinador de TS/MT comunicar y discutir los hallazgos clave con las partes interesadas, el personal de implementación y los practicantes de primera línea. Ciertos hallazgos clave deberán abordarse y aplicarse seguidamente medidas en una lógica de mejora de la calidad.

Aprendiendo de la experiencia. Las experiencias obtenidas de la implementación del programa TS/MT sin duda serán de interés para otras escuelas. Las lecciones aprendidas pueden incluir información sobre estrategias ineficaces y efectivas, éxitos y fracasos de las tareas, reflexiones sobre los motivos, facilitadores y barreras, materiales y herramientas útiles, etc. Los investigadores y los implementadores de TS/MT en otros lugares pueden aprender de estas experiencias, mientras en el mismo entorno escolar cada año hay nuevos estudiantes y las lecciones aprendidas se pueden extrapolar

---

[2] Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas.

al nuevo año académico. El instrumento por excelencia para compartir estas experiencias con otros es la red de redes.

4.3 Implicaciones políticas a nivel distrital/regional

Con respecto al nivel distrital/regional, el punto principal es la atención prestada a aquellas condiciones propicias que permiten la continuación de los programas de TS/MT iniciados en una multiplicidad de escuelas, junto con muchas escuelas que ya han mostrado interés en comenzar con el TS/MT.

Los principales puntos operativos que el nivel distrital/regional podría y probablemente debería abordar son los siguientes cinco:

- identificar un organizador/coordinador de la red regional (o red distrital para todos los países pequeños que no cuentan con un nivel regional);
- promover la capacitación de profesores de TS/MT para profesores y personal escolar;
- apoyar las actividades de networking de la "comunidad local de aprendizaje";
- activar la recaudación de fondos territoriales para acompañar el paso de la “introducción gradual” hacia la aceptación completa del programa por parte del Ministerio de Educación (ver sección 4.4);
- promover el monitoreo y la evaluación.

Hacia un coordinador de la red distrital/regional

Sobre la base de las buenas prácticas del proyecto FRIENDS, podemos identificar un trabajo de coordinación colaborativa de dos actores habilitadores diferentes: *i)* "Centros de formación de profesores" (CFP) o instituciones equivalentes; *ii)* los comités locales de organizaciones benéficas de enseñanza de MT (OBEMT).

Esta estructura de coordinación que opera a nivel regional, independientemente de quién haga el trabajo, actúa como un contacto inicial con todas las escuelas que expresan interés en comenzar un nuevo proyecto sobre educación inclusiva a través de un programa de bienestar como el TS/MT desarrollado dentro del proyecto FRIENDS. Al mismo tiempo, este coordinador regional actúa como un punto de difusión para propagar información y brindar apoyo a los directores y profesores dispuestos a compartir su experiencia positiva en la implementación de este tipo de programas.

Ejecución de la formación MT para profesores

Los profesores motivados y preparados representan la "gran baza" para el éxito de los programas orientados al bienestar en las escuelas. En primer lugar, debido a que son el contacto inicial con los estudiantes, y además acompañan a sus estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje, son los

primeros objetivos de frustración y estrés en la escuela y los primeros testigos del progreso de los niños.

La experiencia de FRIENDS muestra que el hecho de que los profesores también estén meditando tiene un efecto positivo en la efectividad del programa en sus estudiantes, los estudiantes están más motivados e involucrados.

La idea de tener en la escuela a una profesora de MT dedicada - ella puede ser otra profesora dentro de la escuela o una maestra externa de MT - sigue siendo fundamental. Las dos opciones (interna frente a externa) deberían considerarse más complementarias que alternativas. De hecho, el profesor de clase capacitado puede realizar (es decir, iniciar / detener) el tiempo de meditación de sus alumnos también sin ser un formador certificado de MT. En contraste, un formador acreditado de MT debe seguir la fase de capacitación de los estudiantes y el tiempo de revisión dedicado, personalmente, a cada uno de ellos a lo largo del año (generalmente cada mes).

Un profesor de escuela de MT puede realizar el seguimiento a 200 estudiantes en estado estable. Por lo tanto, cada escuela puede tener un maestro de MT (o más, uno por cada 200 estudiantes de meditación), mientras que los profesores de clase pueden acompañar y monitorear el tiempo de meditación de su clase dos veces al día.

La organización benéfica de formacion de MT definitivamente se encarga de impartir la capacitación de los profesores de MT, y el curso puede organizarse directamente en la escuela que participa en el programa o, según algún programa de capacitación permanente para profesores, por los CFDs como en la experiencia portuguesa, o por diferentes instituciones en otros países.

Algún esfuerzo de coordinación adicional sería apropiado a nivel regional, ya que sabemos que la movilidad de los docentes es una característica permanente, lo que hace que cambien su ubicación profesional varias veces en su carrera. La escuela necesitaría asegurar la continuidad, una vez que se haya iniciado el programa. Por lo tanto, es esencial prestar atención específica a la disponibilidad y movilidad de los profesores TS/MT en las diferentes escuelas para garantizar la mejor cobertura de las necesidades.

Apoyar a las comunidades locales de aprendizaje.

Un tercer papel importante para el coordinador se refiere al esfuerzo de capacitacón y el papel moderador hacia los interesados en las escuelas. Los coordinadores regionales actúan como facilitadores para que los directores, profesores y padres establezcan contactos, se reúnan, intercambien experiencias, difundan buenas prácticas, ayuden a resolver los desafios relacionados con la implementación de los programas de bienestar y, en última instancia, establezcan redes permanentes de diferentes actores involucrados

Una posible meta adicional una vez que se haya alcanzado un umbral mínimo de visibilidad, es ayudar a la participación de la comunidad local y los responsables políticos en ese nivel territorial. **Las "alianzas locales" para la educación inclusiva**, que ofrecen programas de bienestar, naturalmente han sido el resultado beneficioso de esta función de coordinación, como lo atestigua el proyecto FRIENDS.

Necesitamos dedicar algunas palabras al concepto de "comunidades de aprendizaje", un concepto que ha experimentado una atención en rápido crecimiento tanto en la literatura como en el análisis de campo (Kilpatrick, Barre y Jones, 2003; Watkins, 2005; Mindich y Lieberman, 2012). **Las comunidades de aprendizaje** proporcionan un espacio y una estructura para que las personas se alineen en torno a un objetivo compartido. Las comunidades efectivas son a la vez aspiracionales y prácticas. Conectan a personas, organizaciones y sistemas que están interesados por aprender y trabajar más allá de las fronteras, al tiempo que hacen responsables a los miembros sobre una agenda, métrica y resultados comunes. Estas comunidades permiten a los participantes compartir resultados y aprender unos de otros, mejorando así su capacidad de lograr un progreso rápido pero significativo[3].

Este es precisamente el enfoque holístico de TS/MT a nivel escolar. En la fase de implementación, enfatizamos muchas veces, la centralidad de reunir al director, los profesores, a menudo también el personal y los padres de los niños que participan en el proyecto. Cuando este esfuerzo fue exitoso (de hecho, sucedió la mayoría de las veces) fuimos testigos del nacimiento de una verdadera comunidad de aprendizaje; una comunidad percibida como tal incluso afuera. Muy a menudo, la administración municipal, los políticos locales u otras instituciones han apreciado el proyecto reconociendo en primer lugar una comunidad viva en el trabajo.

Campañas de recaudación de fondos para apoyar la "introducción gradual"

La actividad de recaudación de fondos podría ser crítica en este punto de "inflexión" gradual desde el final del proyecto FRIENDS hasta la plena participación del Ministerio de Educación (ver subsección 4.4). Por lo tanto, sugerimos tres opciones diferentes que los coordinadores regionales podrían seguir.

La **primera** línea de financiamiento encara las fundaciones comunitarias y las instituciones financieras territoriales. Con bastante frecuencia, las

---

[3] Los beneficios derivados de **una comunidad de aprendizaje** que funciona bien son múltiples. La comunidad de aprendizaje conecta a las personas, establece objetivos y mide el progreso colectivo, permite el aprendizaje compartido, acelera el progreso hacia el impacto a escala y, a veces, apoya el liderazgo distribuido.

instituciones locales tienen un compromiso estatutario para apoyar programas de mejora social, como los logros educativos y la inclusión social y el bienestar sobre un área territorial. Estas instituciones necesitan recibir la información correcta y completa sobre el programa TS/MT y su eficacia para deliberar sobre políticas basadas en evidencias. Además, en las experiencias reunidas en la implementación del programa FRIENDS, varios municipios también han contribuido a la realización del programa TS/MT.

La difusión de información y el establecimiento de una red de las diferentes administraciones municipales pueden facilitar la multiplicación de la atención proactiva hacia la implementación del programa.

La **segunda** línea de financiación está directamente relacionada con el mercado privado. Muchas empresas están cada vez más comprometidas con su política de responsabilidad social corporativa (RSC). Es una tendencia creciente que las empresas están buscando proyectos que tengan un impacto real. En este sentido apoyar la calidad de la educación en su territorio, ayudar a las escuelas locales a ser más inclusivas y contribuir a un mayor bienestar de estudiantes y profesores, son objetivos muy claros, altamente gratificantes, rápidamente comunicables, con una relación coste/beneficio muy interesante. La información transparente y orientada a los resultados a cara de los empresarios regionales podría convertirse fácilmente en un poderoso instrumento de marketing para TS/MT, y los coordinadores regionales deberían usarlos adecuadamente.

La **tercera** línea de financiación es el campo de acción más estructurado. Se refiere a las próximas convocatorias abiertas dentro de los Fondos Estructurales Europeos (principalmente el FSE) cuya gestión pasa por la programación regional (nivel NUTS 2). Por lo tanto, las actividades de sensibilización deben incluir a los responsables políticos y los funcionarios regionales para que puedan tener debidamente en cuenta TS/MT como respuesta a la educación inclusiva y el bienestar en las escuelas. Como el FSE abarca todos los países europeos, es sin duda un área de acción particularmente interesante. Una de las tareas de un coordinador regional es presionar para ayudar a las regiones de Europa a poner en sus "planes operativos regionales" las opciones viables para abrir convocatorias que aborden la educación inclusiva y el bienestar de los estudiantes y profesores en las escuelas.

Además, varios fondos europeos diferentes pueden albergar medidas que apoyen un programa como TS/MT, incluido Erasmus plus, y programas que aborden el sector de la salud, fomenten una sociedad inclusiva y contrasten la desigualdad de los niños.

Promoción del monitoreo y la evaluación

Hay una última (pero no menos importante) función que ser abordada a nivel regional. Estamos hablando de monitoreo y evaluación (M&E) de la implementación de los diferentes programas en las escuelas regionales.

Necesitamos un asesoramiento científico junto con las escuelas, podemos obtener algunas economías de escala al llevar a cabo diferentes campañas de evaluación en varias escuelas, y necesitamos tener una idea centrada en el contexto social y económico en el que opera la escuela.

Además, cuando aumentamos el número de participantes (estudiantes, profesores, padres) estamos asegurando resultados más sólidos y una evaluación transparente y, por lo tanto, brindamos una contribución esencial para aumentar el retorno de la inversión de la acción. A nivel regional, las competencias técnicas de las universidades se encuentran fácilmente, y bajo la supervisión del coordinador, estas competencias podrían ofrecer contribuciones útiles.

Además, el comité científico del proyecto FRIENDS y el equipo de evaluación han reunido una amplia experiencia sobre este tema y podrían participar fácilmente en este tipo de misión de M&E.

Los beneficios de esta actividad de M&E acompañante son al menos triples.

1 Permite a las escuelas tener un impacto medido del programa implementado.

2 En evaluaciones repetidas, ofrece un historial de mejoras y progresos, lo que permite el ajuste detallado del programa y permite a las escuelas usar sus indicadores de desempeño como "números que hablan" para competir con otras escuelas por los estudiantes, los mejores profesores y los fondos. En última instancia, se pueden usar como un instrumento de comunicación que hace que la escuela sea más atractiva frente a sus diferentes partes interesadas.

3 Aumenta la visibilidad del programa y la escuela a los ojos de la comunidad local. Ayuda a destacar los objetivos de bienestar y educación inclusiva y cómo alcanzarlos, dejando en claro que los buenos resultados en las escuelas locales están al alcance de la mano. Para aquellos distritos que pueden contar con varias escuelas en la primera línea de los programas de bienestar, estos efectos de escala positiva pueden convertirse en una palanca poderosa para toda la comunidad territorial. Aumentará la inclusión y el atractivo para las familias con niños, con un impacto rejuvenecedor positivo en la estructura sociodemográfica del área.

4.4 Implicaciones políticas para el nivel nacional / europeo

Cuando se trata con el nivel nacional, la participación del Ministerio de Educación es el punto de partida para construir una respuesta integral al proceso de ampliación. Los principales puntos que el nivel nacional/europeo podría y probablemente debería abordar son los siguientes cinco:

- involucrar al Ministerio de Educación como un líder proactivo del proceso y establecer las reglas para alcanzar las mejores condiciones posibles;
- financiar la fase de ampliación y avanzar en una línea presupuestaria permanente en el estado estable;
- crear, reforzar y administrar una red de redes hasta una posible "Alianza de escuelas para la inclusión";
- recopilación de datos, comparación de experiencias, evaluación comparativa de buenas prácticas que respaldan las campañas de monitoreo y evaluación;
- proporcionando un juego de herramientas a nivel local y regional.

Revisaremos estas cinco tareas para ofrecer respuestas viables a la participación del nivel nacional y la mayor participación de la red europea de la experiencia de los países.

Hacia un posible papel para los Ministerios de Educación europeos

La función principal de los formuladores de políticas de nivel superior es dar dirección y tomar medidas de apoyo. Su papel ejerce el máximo impacto potencial en dos dimensiones: i) proporcionar "condiciones propicias" (o eliminar algunas barreras importantes que obstaculizan la posibilidad de implementar nuevos programas); ii) ofrecer coordinación a través de una efectiva "red de redes".

Las principales dimensiones culturales deberían guiar este papel proactivo, resultando en la efectividad de la intervención de alto nivel: i) ayudando a introducir innovación en las escuelas; ii) adoptar un ciclo típico de política positiva hecho de planificación-implementación-evaluación; iii) establecer fondos para un desarrollo apropiado; iv) compartir experiencias, aprender de ellas y reconocer posibles deficiencias; y v) poner los "incentivos correctos" en el sistema.

Definitivamente, esta es una tarea más general y compleja. Si bien la capa distrital/regional desempeña un papel en el acompañamiento de la implementación a nivel de las escuelas y ofrece apoyo operativo para los directores y las comunidades locales, esta capa nacional/europea ejerce un papel de metacoordinación y actúa como un actor habilitador sistémico.

Uno de los roles más esenciales de los actores nacionales es sin duda "establecer las reglas". Abordamos aquí dos cuestiones principales. El primero tiene que lidiar con la **flexibilidad**, mientras que el segundo está relacionado con **la capacitación de los profesores de MT**. Estos son dos puntos esenciales, ya que representan, desde dos puntos de vista diferentes, las condiciones previas para asegurar una implementación adecuada del programa TS/MT. Mientras que la primera es una condición habilitadora que

permite el proceso de implementación correcto, la segunda es la eliminación de una posible restricción, ya que el número de profesores certificados de MT debe crecer en sincronía con la ampliación.

Las experiencias reunidas en el campo enfatizan la importancia de preservar dos espacios de meditación al comienzo y al final del día escolar. La literatura (Waters et al., 2015) informa resultados significativos de que las intervenciones realizadas por los docentes muestran efectos sustancialmente más consistentes que otros instructores y esto es cierto tanto para los efectos positivos sobre el bienestar como para la competencia social. Los programas más efectivos son a largo plazo, dos veces al día, implementados por profesores de escuela, pero esto significa una reprogramación del horario de clases para dejar espacio de media hora a cuarenta minutos para TS/MT (ver detalles en la sección 2).

Esta es precisamente la "búsqueda de flexibilidad", una petición fuerte proveniente de todas las escuelas que han comenzado a implementar el programa TS/MT.

Mirando las diferentes experiencias dentro del proyecto FRIENDS, nos referimos al caso portugués como el más efectivo para asegurar la flexibilidad necesaria, implementando esta flexibilidad en la ley 5908/2017 "Proyecto de autonomía y flexibilidad curricular" (PAFC). De acuerdo con esta ley, las escuelas portuguesas pueden, de forma voluntaria, gestionar el currículo integrando prácticas que promueven un mejor aprendizaje.

El PAFC tiene como objetivo definir los principios rectores y las reglas para el diseño, implementación y evaluación del plan de estudios para la educación primaria y secundaria en Portugal.

Lo interesante para la presente discusión es un doble juicio. En primer lugar, la naturaleza voluntaria de la flexibilidad del currículo, que ayudó a las escuelas a implementar esta innovación de manera incremental; también permitió cumplir objetivos específicos que se ajustan a la población estudiantil en particular y a la comunidad en general. En segundo lugar, las escuelas que eligen esta opción dimensionaron directamente su ajuste de experimentación en el programa TS/ MT.

Si bien en la experiencia portuguesa se trata de una reforma profunda del plan de estudios, en otros países, el primer paso tal vez permita un horario flexible para acomodar dos espacios de Tiempo de silencio y MT.

Llegando ahora al segundo punto, la capacitación de los profesores de escuela en MT, la palabra clave es "desarrollo profesional continuo" (DPC). En todos los países europeos, existe algún programa para el aprendizaje permanente. No estamos pidiendo que el Ministerio de Educación proporcione directamente la capacitación para convertirse en un maestro de TS/MT; este papel se deja a las organizaciones benéficas nacionales de MT. Lo que se necesita es un procedimiento de acreditación que reconozca el

curso de capacitación TS/MT para profesores de escuela dentro de la cartera aprobada por el Ministerio de Educación y acreditada para el DPC. Asimismo, en Alemania, el proyecto FRIENDS se presentó recientemente a un grupo de docentes y autoridades locales como parte de un programa de DPC organizado por el TTC local.

Financiación de "programas de bienestar"

El tema de la financiación de programas y técnicas que han demostrado ser exitosos para aumentar el bienestar dentro de las escuelas, tanto en académicos como en profesores, es fundamental para difundir las buenas prácticas dentro de los sistemas educativos nacionales de diferentes países de la UE.

Al desarrollar un esquema financiero para ampliar el proyecto, responderemos a tres preguntas básicas: ¿**por qué** pagaríamos ?, ¿**quién** debería pagar ?, y ¿**cómo** podemos dimensionar el apoyo financiero?

El concepto central para entender **la pregunta del "por qué"** se basa en la idea del "gasto como inversión". Esto significa considerar el bienestar educativo como una prioridad importante en la agenda social e inclusiva y tener en cuenta que cualquier compromiso financiero en este campo es una inversión más que un costo. Un segundo punto importante está relacionado con los costos de "no hacer nada". No hacer nada frente a una necesidad evidente se enmarca fácilmente como evidencia de negligencia, irresponsabilidad o ineptitud del gobierno (Watt, 2018; McConnell y Hart, 2019). Entonces, la segunda respuesta a la "pregunta del por qué" es que los costos de "no hacer nada" son un orden de magnitud más alto que los costos de una intervención adecuada sobre el bienestar educativo.

Para abordar correctamente **la pregunta de "quién"**, debemos tener en cuenta que desde un punto de vista económico, la educación inclusiva y el bienestar deben considerarse como "bienes públicos". Para nombrar un ejemplo reciente, el grupo parlamentario de todos los partidos del Reino Unido sobre economía del bienestar redactó recientemente un informe que incluye "Abordar el bienestar de los niños en las escuelas" (ver el informe de APPG, 2019) explicando cómo se debe tener en cuenta el bienestar en el próximo gasto del gobierno.

Teniendo en cuenta la "publicidad" de la educación inclusiva para mejorar el bienestar, podemos plantear la cuestión: ¿cómo difundir y divulgar el programa TS/MT en varias escuelas aumentando la fase de ampliación? Entre los muchos recursos diferentes requeridos, también necesitamos el dinero, y el apoyo financiero probablemente podría considerarse enfocando a dos vías.

La **primera línea presupuestaria** es del Ministerio de Educación. Cubre el costo y la ejecución de la enseñanza escolar de TS/MT más algunos gastos generales del sistema (como el seguimiento y la evaluación de

campañas, la formación de profesores de escuela en TS/MT dentro de las rutas de formación vocacional permanente, la gestión de una plataforma web nacional y la realización de contenidos específicos, participación en redes europeas).

La **segunda línea presupuestaria** podría dedicarse a "convocatorias abiertas" dirigidas a las escuelas para comenzar la fase piloto del programa. Este enfoque conserva la característica fundamental de la participación voluntaria de las escuelas, ya que su compromiso inicial debe ser decidido, asumido y motivado. La financiación pública central podría complementarse con la participación territorial (en forma de patrocinadores privados, fundaciones bancarias y comunitarias) para aumentar la visibilidad del programa e involucrar a los padres que ayuden a coordinar y animar a sus comunidades de práctica (ver discusión en la subsección 4.3).

La tercera y última pregunta que se plantea es la de "cómo" abordar el dimensionamiento de los fondos públicos para este objetivo esencial. Aquí, para ser breves, informamos sólo de los resultados finales de una simulación más detallada cuyos resultados están disponibles en el proyecto FRIENDS.

Estimamos un coste anual por estudiante de 250 euros para asegurar un ejercicio de meditación de larga duración dos veces al día. Para dimensionar el presupuesto global, necesitamos establecer los objetivos numéricos a alcanzar. La simulación - realizada en los casos de Italia y Portugal - considera a una "escuela estándar" de poco menos de 250 estudiantes y 26 profesores por escuela.

Si nos proponemos alcanzar - en un plan nacional de aplicación de 5 a 10 años - el 1% de las escuelas (un objetivo realista pero aún ambicioso), eso significa 64.000 estudiantes y 6.400 profesores en el caso italiano y 14.000 estudiantes y 1.400 profesores en el caso portugués. El coste final será cercano a los 16 millones o el 0,035% del presupuesto total de la escuela italiana y de 3,5 millones o el 0,053% en Portugal.

¿Quién podría argumentar que gastar 3,5 centavos (IT) o 5,3 centavos (PT) por cada 100 euros de los costos de la escuela no es un buen negocio para asegurar un alto nivel de bienestar de los estudiantes y los maestros?

Crear y mejorar la red de redes

La idea de una red de redes y la idea de la Comisión de una "Alianza de escuelas para la inclusión" se introdujo en la subsección 4.1. Sin embargo, ésta necesita ser creada, mantenida y mejorada. Ciertamente, el nivel más alto (nacional y europeo) puede desempeñar un papel instrumental al hacerlo. Por ejemplo, el hecho de que la Comisión simplemente lance la idea de "Alianza de escuelas para la inclusión" ya tiene efecto. Simplemente proporcionar la logística y los medios para facilitar el papel de coordinador no tanto pero tienen un impacto significativo. Podemos imaginar un enfoque de dos pasos.

En el estado estable, esta red de redes puede ser esencial para el buen funcionamiento de una **Alianza de escuelas para la inclusión**, como ya se mencionó en la Comunicación sobre "Mejorar y modernizar la educación" adoptada el 7 de diciembre de 2016 por la Comisión Europea[4].

Además, podemos imaginar una organización de **segundo nivel** donde el nivel regional son los coordinadores que participarán, en presencia de un número mínimo de escuelas, o coordinadores delegados por varias regiones agregadas, para asegurar el logro de umbrales de escala mínima adecuados .

El propósito de esta coordinación de la red será autodeterminado por su junta directiva (expresión de las diversas agregaciones regionales que lo componen), pero dedicará atención específica a dos líneas de acción. Una **primera** es presionar las instituciones europeas y los Estados-nación para hacer cada vez más efectivas las políticas de educación inclusiva y para fortalecer el bienestar en las escuelas. La **segunda** línea de acción es recopilar información y experiencias, sistematizarlas y reflexionar sobre ellas, para generar retroalimentación positiva que aumenten la efectividad de los programas con el tiempo. Otra tarea para la Alianza es promover y coordinar a nivel internacional la investigación evaluativa sobre el programa (ver la siguiente subsección).

A corto plazo, en la fase de ajuste, la futura Alianza podría anticiparse mediante la coordinación operativa entre los diferentes coordinadores nacionales, con la posible participación de aquellas regiones con un mayor número de escuelas involucradas en la implementación del programa.

Las tareas serán casi las mismas, con un objetivo adicional predominante: la creación de la mencionada Alianza Europea.

Promoción de campañas de monitoreo y evaluación

El desarrollo de la evaluación y la valoración es una tarea para el nivel de coordinación regional y ya se ha presentado en una subsección 4.4.

Todas las evaluaciones regionales irían en una única base de datos que podría ser gestionada por la coordinación internacional (Alianza). En una fase de consolidación de la práctica y la acumulación de reputación y confianza en la técnica TS/MT, el mantenimiento de dicha base de datos,

---

[4] Las Directrices para los solicitantes de la Acción clave 3 “Apoyo a la reforma de políticas. Inclusión social a través de la educación, la formación y la juventud ” en la convocatoria de propuestas EACEA / 07/2017, han destacado esta referencia. A lo largo del documento, es posible interpretar esta "Alianza" referida como una evolución y reformulación de las "comunidades de aprendizaje locales" nombradas difusamente en la Guía.

basada en el enfoque científico desarrollado con el uso extensivo de muestras corroboradas (ver sección 3), sigue siendo lo más importante importante.

Este nivel de coordinación ofrecerá aportes para políticas basadas en la evidencia y podría ayudar a motivar la inversión requerida por un programa permanente.

Las evaluaciones repetidas a lo largo del tiempo también ofrecerán una clara evidencia sobre la rentabilidad del programa TS/MT.

Un juego de herramientas de apoyo

Todas las acciones descritas en esta sección requieren y generan material, herramientas y know-how. Podemos capitalizar esto haciendo que todo sea accesible como recursos para que otros los usen. Algunos ejemplos:

- para la tarea de evaluación inicial en las escuelas, uno podría prever testimonios, experiencias y resultados de investigación como material de apoyo;
- para la tarea de crear equipos de implementación, uno podría pensar qué material de capacitación y/o pautas necesitarían los profesores de la escuela para convertirse en moderadores efectivos de TS/MT en el aula;
- o bien la tarea de evaluación de implementación en curso, uno podría pensar en los resultados de la investigación de los proyectos FRIENDS y EUROPE provenientes de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y las estadísticas escolares. Además, el proyecto produjo también material que se puede reutilizar en otras implementaciones de TS/MT: la prueba psicológica, traducida al idioma local, las preguntas de la entrevista, los protocolos sobre cómo utilizar la investigación. En el conjunto de herramientas también se podrían compartir indicadores para la educación inclusiva, las coordenadas de los investigadores que estén dispuestos a hacer o contribuir a la investigación, etc .;
- para la *creación de mecanismos de retroalimentación y la tarea de aprender de las experiencias,* podría ser útil una plataforma web donde se puedan encontrar todos los materiales y pautas y donde se facilite el intercambio de experiencias. La plataforma utilizada en el proyecto FRIENDS es un candidato natural para ser mantenido y mejorado. Si bien los países pueden optar por tener una plataforma nacional en el idioma o idiomas nacionales, una versión a nivel europeo podría mantener junta toda la información relevante y el intercambio abierto de experiencias en Europa. Tal plataforma web sería al mismo tiempo beneficiosa para las numerosas comunidades de aprendizaje que han acompañado la implementación del programa TS/MT;

- para los investigadores, una base de datos con datos de la investigación sería la más útil, de modo que puedan usar estos datos para un análisis adicional y también para publicar nuevos datos de investigación;
- en general, las coordenadas generales de las personas de las cuales se podría obtener apoyo (por ejemplo, el centro de expertos) y qué apoyo/ experiencia humana se podría obtener, también podrían ser parte del conjunto de herramientas.

4.5 Comentarios finales

Al observar la explosión vibrante e incluso inesperada de contactos en tantos países diferentes, en gran parte testificada dentro del proyecto FRIENDS (ver sección 2), podemos sacar dos conclusiones principales.

Sin embargo, antes de llegar a estas conclusiones, es útil recordar cómo, detrás de la tendencia cada vez mayor del programa TS/MT en diferentes escuelas, surge un proceso claro de "difusión de la innovación".

Con un modelo de difusión de la innovación en mente (ver subsección 4.1), ahora podemos volver a las dos implicaciones fundamentales.

El **primero** es que TS/MT es un programa realmente estimulante y fácilmente comprensible, en cualquier latitud, bajo circunstancias muy diferentes, en una variedad de contextos sociales. Por lo tanto, tiene un campo abierto para explotar y tiene todas las características para convertirse en un programa genuinamente europeo. En el lenguaje del modelo de difusión, esto significa que:

i) la innovación es simple, responde a unas necesidades prácticas (el bienestar de los niños), por lo tanto, es fácilmente comunicable, y

ii) utiliza códigos de comunicación universal que implica que puede cruzar fácilmente diferencias aparentemente profundas y potencialmente problemáticas: idiomas, culturas, contextos socioeconómicos, etc.

La **segunda** conclusión deriva en gran medida de la primera. El papel principal de las organizaciones benéficas TS/MT será, ante todo, responder de manera adecuada a las preguntas y necesidades emergentes de los territorios; aquellos territorios que toman conciencia de la técnica TS/MT, brindando capacitación a los profesores de escuela de MT, asegurando la corrección en el protocolo de implementación y ofreciendo apoyo para preservar el esfuerzo correcto de meditación por parte de los estudiantes.

Referencias

APPG (2019), *A Spending Review to Increase Wellbeing*. Report by the All-Party Parliamentary Group on Wellbeing Economics, London.

Barnes V.A., Treiber F.A., & Johnson M.H. (2004), Impact of transcendental meditation on ambulatory blood pressure in African American adolescents. *American Journal of Hypertension*, 17(4): 366-369. https://doi.org/10.1016/j.amjhyper.2003.12.008

Bramanti A. & Van Assche F. (2019), Scaling up and Policy Recommendations. Van Assche F. (ed.) *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*, Brussels, Ch. 5: 89-110. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
downloaded 26 November 2019

Castellaro M., Mancin S., Deans A. & Van Assche F. (2019), Implementing Quiet Time based on Transcendental Meditation. Van Assche F. (ed.) *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*, Brussels, Ch. 3: 42-55. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
downloaded 26 November 2019

Cohen S., Kamarck T. & Mermelstein R. (1983), A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24: 385-396.

CRPD (2016), *A guide to Article 24. The Right to Inclusive Education*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Adopted 26 August 2016).

Deci E.L. & Ryan R M (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Deci E.L. & Ryan R.M. (2000), The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227-268.

DGEAC (2014), *Inclusion and Diversity Strategy in the field of Youth*. Erasmus+, December 2014. https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusion-diversity-strategy_en.pdf
downloaded 12 January 2019.

Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J. & Griffin S. (1985), The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1): 71-75.

Dodge R., Daly A., Huyton J. & Sanders L. (2012), The challenge of defining wellbeing, *International Journal of Wellbeing*, 2(3): 222-235. https://doi.org/doi:10.5502/ijw.v2i3.4

EASNIE (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. (S. Symeonidou, ed.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.

Elder C., Nidich S., Colbert R., Hagelin J., Grayshield L., Oviedo-Lim D. & Gerace D. (2011), Reduced Psychological Distress in Racial and Ethnic Minority Students Practicing the Transcendental Meditation Program. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2): 109-116.

Elder C., Nidich S., Moriarty F. & Nidich R. (2014), Effect of Transcendental Meditation on Employee Stress, Depression, and Burnout: A Randomized Controlled Study. *The Permanente Journal*, 18(1): 19–23.

Eppley K., Abrams A. & Shear J. (1989), The differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 45: 957–974.

Eurochild (2014). *Eurochild Annual Report 2014*, Brussels. https://www.eurochild.org/fileadmin/public/01_Communications/Annual_Reports/EUROCHILD_ANNUAL_online_R_.pdf downloaded 26 November 2019.

European Commission (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN downloaded 17/02/2019.

European Commission (2016). *Improving and Modernising Education*. Communication adopted on 7 December, Brussels.

Goldberg P., David S., Landre M.F., Goldberg M., Dassa S., & Fuhrer R. (1996), Work conditions and mental health among prison staff in France. Scandinavian *Journal of Work, Environment & Health*, 21(1): 45-54.

Goodman R., Meltzer H., Bailey V. (1998), The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7: 125-130.

Hamre B.K. (2014), Teachers' Daily Interactions with Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspectives*, 8: 223-230. https://doi.org/10.1111/cdep.12090

Herman K.C., Reinke W.M. & Eddy C.L. (2020), Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78: 69-74. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001

Heyder A., Südkamp A. & Steinmayr R. (2020), How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, Volume 77.
https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776

Huebner E S, Suldo S M, Smith L C, & McKnight C G (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists, *Psychology in the Schools* Vol. 41/1, pp. 81-93, http://dx.doi.org/10.1002/pits.10140.

Kilpatrick S., Barre M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. WP Faculty of Education, University of Tasmania, Australia.

Koenig H.G., Johnson S., Bellard J., Denker M. & Fenlon R. (1995), Depression and anxiety disorder among older male inmates at a federal correctional facility. *Psychiatric Services*, 46: 399-399.

Krathwohl D.R. (2002), A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(4): 212-218.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Lawson H.A. (2002), Strenthening Democracy, Promoting Caring School Communities, and Expanding The boundaries of School Reform. Foreword to Sailor, W. (ed), *Whole-school success and inclusive education*. Teachers College, Columbia University, New York and London.

Lazarus R.S. (2006), Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, 74: 9-46.
https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x

MacDonald S. & MacIntyre P. (1997), The Generic Job Satisfaction Scale: Scale Development and Its Correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13(2): 1-16.

Mahajan V., Peterson R.A. (1985), *Models for innovation diffusion*. Quantitative Applications in the Social Sciences Series, Sage University Paper, 48. Sage Publication, Beverly Hills.

Maslach C., & Jackson S.E. (1981), The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2): 99-113.
https://doi.org/DOI:10.1002/job.4030020205

McConnell A. & Hart P. (2019), Inaction and public policy: understanding why policymakers "do nothing". *Political Sciences*, 52: 645-661.

Meyers D.C., Durlak J.A., Wandersman A. (2012), The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4): 462-480.
https://doi.org/DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

Mindich D. & Lieberman A. (2012), *Building a Learning Community: A Tale of Two Schools*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford (CA).

Naglieri J.A., LeBuffe P.A. & Shapiro V.B. (2011/2014), *The Devereux Student Strengths Assessment – Mini (DESSA-Mini): Assessment, technical manual, and user's guide*. Charlotte (NC, USA), Apperson.

Nidich S.I., Rainforth M.V., Haaga D.A., Hagelin J., Salerno J.W., Travis F., Tanner M., Gaylord-King C., Grosswald S., & Schneider R.H. (2009), A randomized controlled trial on effects of the Transcendental Meditation program on blood pressure, psychological distress, and coping in young adults. *American Journal of Hypertension*. 22(12): 1326-1331. https://doi.org/10.1038/ajh.2009.184

Nidich S., O'Connor T., Rutledge T., Duncan J., Compton B., Seng A., & Nidich R. (2016), Reduced trauma symptoms and perceived stress in male prison inmates through the Transcendental Meditation program: A randomized controlled trial. *The Permanente Journal*, 20(4): 16-007. https://doi.org/10.7812/TPP/16-007

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

Roberti J.W., Harrington L.N. & Storch E.A. (2006), Further Psychometric Support for the 10-Item Version of the Perceived Stress Scale. *Journal of College Counseling*, 9(2): 135-147. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00100.x

Rosaen C. & Benn R. (2006), The experience of transcendental meditation in the middle school students: A qualitative report. *Explore*, 2(5): 422-425. https://doi.org/10.1016/j.explore.2006.06.001

Ryan R.M. & Deci E.L. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68-78.

Ryan R.M. & Frederick C.M. (1997), On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65: 529-565.

Ryff C.D. (1989), Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6): 1069-1081.

Ryff C.D. & Keyes C.L.M. (1995), The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4): 719-727.

Schaufeli W. (2017), Applying the Job Demands-Resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, 46(2): 120-132. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008

Skarupski K.A., Gross A., Schrack J.A., Deal J.A. & Eber G.B. (2018), The health of America's aging prison population. *Epidemiologic Reviews*, 40(1): 157-165. https://doi.org/10.1093/epirev/mxx020

Slot R., Vieira L.S., Vieira dos Santos J., Gomes A., Te Lindert A. & Van Assche F. (2019), Research findings on Quiet Time based on Transcendental Meditation. Van Assche F. (ed.), *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*; Brussels Ch. 4: 57-87. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
Downloaded 26 November 2019

Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R., Vagg P.R. & Jacobs G.A. (1983), *Manual for the State. Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, (CA): Consulting Psychologists Press.

Springer K.W. & Hauser R.M. (2006), An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research*. 35(4): 1080-1110. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.07.004

Travis F., Grosswald S. & Stixrud W.R. (2011), ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice. Mind & Brain, the *Journal of Psychiatry*, 2(1): 73–81.

Valosek L., Nidich S., Wendt S., Grant J. & Nidich R. (2019), Effect of meditation on social-emotional learning in middle school students. *Education*, 139(3): 111-119.

Van Sanden P. & Joly A. (2003), Well-being and involvement as a guide in realising good conditions for inclusive education in Nicaragua. Ludo Heylen and Ferre Laevers (eds.) *Involvement of Children and Teacher Style*, Leuven University Press, 143-171.

Waters L., Barsky A., Ridd A., & Allen K. (2015), Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2

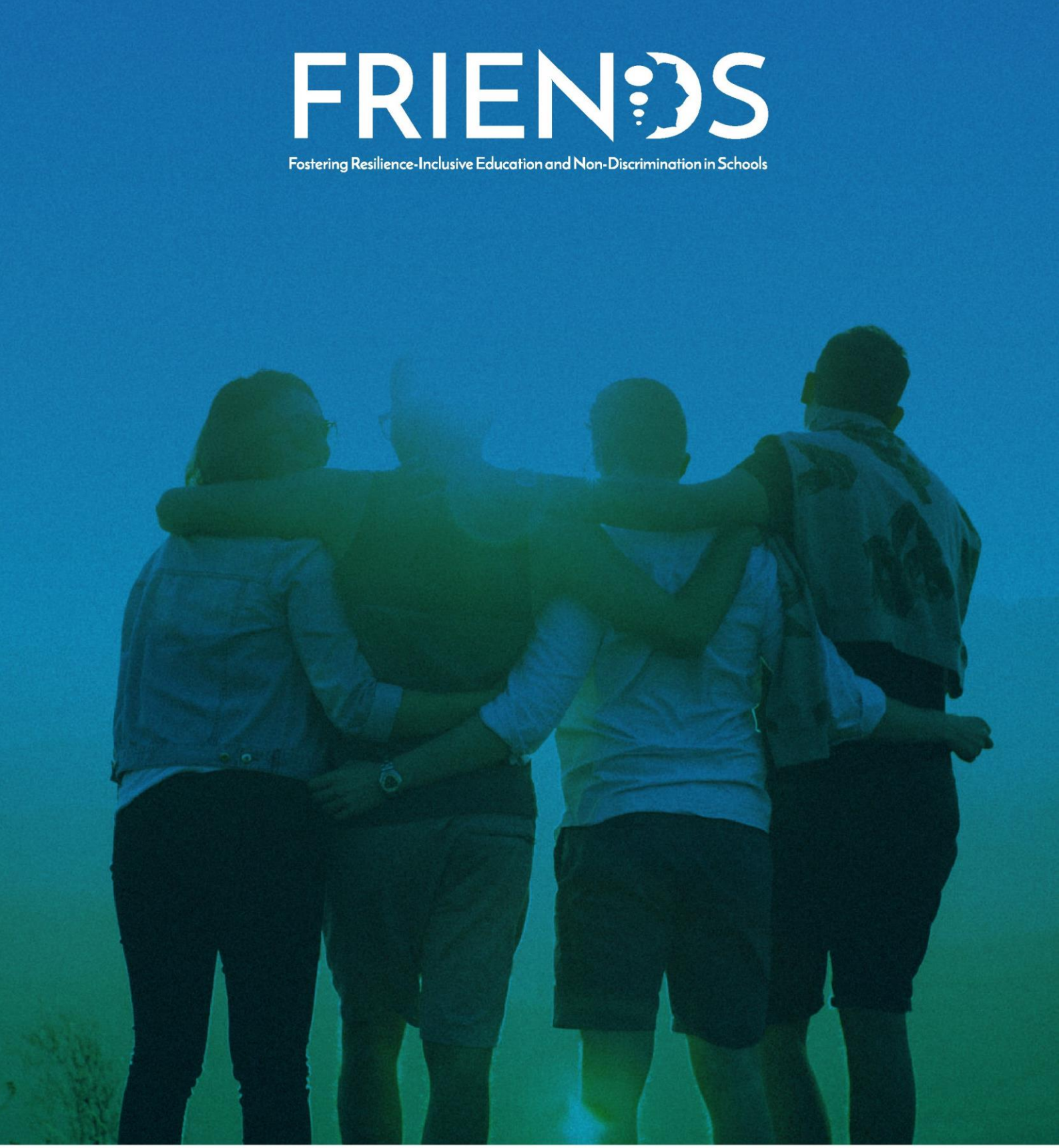
Watkins C. (2005), *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools*? Routledge, Abingdon, Oxon.

Watson D., Clark L.A. & Tellegen A. (1988), Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6): 1063-1070. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

Watt T., Varrow M. (2018), *The 'do nothing' option: How public spending on social care in England fell by 13% in 5 years*. The Health Foundation, UK. https://www.health.org.uk/

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.