
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Componente curricular distintivo con enfoque contemplativo: Abriendo las puertas a la post-secularidad en educación inicial

Francisco Lería Dulčić^a y Patricia Sasso Orellana^b
Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

Recibido: 17 de agosto 2022 - Revisado: 20 de octubre 2022 - Aceptado: 26 de octubre 2022

RESUMEN

Las contingencias actuales de la sociedad están inclinando a la apertura de los modelos educativos no solo exclusivamente a los elementos tecnológicos y propios de nuestra época, sino también a su conjunción con enfoques más enraizados en la tradición reconsiderada para el contexto educativo contemporáneo. No siendo ajena la educación inicial a estas tendencias, se presenta aquí la actualización de un Eje de formación práctica para estudiantes de educación parvularia, enmarcado en los movimientos post-seculares en educación. Esta propuesta formativa incorpora la adquisición de competencias profesionales asociadas al desarrollo de la conciencia bajo el alero del enfoque contemplativo en la enseñanza y el aprendizaje. Se presentan algunos de sus elementos contextuales, curriculares y teóricos, así como principales componentes y la experiencia acumulada desde sus inicios hasta el presente (2014-2022). Las proyecciones de esta propuesta son presentadas en respuesta a las necesidades educativas de una era post-secular emergente, la cual requiere de competencias docentes que promuevan los aprendizajes desde la adquisición de la habilidad trina de autorregulación conductual, cognitiva y socio-afectiva, con el cultivo del silencio como su principal vehículo de transmisión.

Palabras clave: Educación preescolar; programa de formación; alumno en prácticas; innovación pedagógica.

[†]Correspondencia: [Francisco Lería Dulčić](mailto:Francisco.Leria@uda.cl) (F. Lería).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-6326-2567> (francisco.leria@uda.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-2127-5885> (patricia.sasso@uda.cl).

A distinctive curricular component with a contemplative approach: opening the doors to post-secularity in early childhood education

ABSTRACT

Current contingencies in our society are opening the educational models not only exclusively to the technological elements that are typical for our time but also to their conjunction with approaches more rooted in tradition reconsidered for the contemporary educational context. Early childhood education is no stranger to these trends; therefore, we present the update of a professional training for early childhood education's students, framed in post-secular movements in education. This training proposal incorporates the acquisition of professional skills associated with the development of consciousness under the umbrella of the contemplative approach to teaching and learning. Some of its contextual, curricular, and theoretical elements are presented, as well as its main components and the experience accumulated from its beginnings to the present (2014–2022). The possibilities of this proposal are presented in response to the educational needs of an emerging post-secular era, which requires teaching skills that promote learning from the acquisition of a triune ability of behavioral, cognitive, and socio-affective self-regulation, with the cultivation of silence as its main sharing vehicle.

Keywords: Pre-school education; training programme; trainee; educational innovation.

1. Introducción

El siguiente texto presenta la actualización del Eje de formación práctica del departamento de educación parvularia de la Universidad de Atacama, nacido en respuesta a los contextos socioculturales emergentes del nuevo milenio, que llaman a la mejora constante, así como a la ampliación de su sentido y propósito. En su construcción se han incorporado varios elementos formativos que tributan al componente curricular distintivo declarado por la carrera de pedagogía en educación parvularia: “Educar a través de la emoción”, el cual tiene como principal propósito: “(...) el desarrollar en las estudiantes competencias profesionales relacionadas a la potenciación del desarrollo socioemocional del párvulo y la generación de ambientes bien tratantes (...)” (Lería Dulčić et al., 2019, p. 2). Desde los comienzos de la conducción de esta iniciativa la misma ha sido enriquecida año tras año hasta el periodo académico 2017, momento en el cual se decidió realizar una evaluación integral a razón de la renovación del plan de estudio a una malla semestral y otros ajustes menores de mejora.

El Eje de formación práctica que aquí se expone posee dentro de sus objetivos, la formación de estudiantes de educación parvularia para la adquisición de competencias profesionales idóneas al manejo efectivo de la variable socioafectiva en el aula, inspirándose en las tendencias post-seculares en educación (Wexler y Hotam, 2014), visibles en las denominadas pedagogías centradas en el corazón y/o “*Heartfulness pedagogies*” (Daugherty, 2014). Particularmente la propuesta se apoya en los aportes teóricos y didácticos de la denominada educación contemplativa y/o “orientación contemplativa en la enseñanza y aprendizaje” (Ergas, 2014; Lería Dulčić, 2017). Estos modelos pedagógicos apuntan a relevar a la vivencia emo-

cional, como uno de los axis gestores de los aprendizajes. No obstante, proponen además un redireccionamiento de las acciones educativas a aspectos más allá de la exclusiva afectividad del individuo que se educa, o como lo explica Paymal (2014): “(...) “aperturando” y “ensanchando” a un nivel superior de conciencia, que debe natural e intrínsecamente nacer del mismo corazón del ser humano (...)” (p. 3). De este modo, la dimensión afectiva se sitúa en el centro de las actividades pedagógicas, constituyendo el centro experiencial desde el cual se promueve la adquisición de los aprendizajes, con un especial énfasis en las estrategias autorregulatorias de la conducta (Robson et al., 2020; Willis y Dinehart, 2013).

Una de las competencias que por excelencia atañe a estas tendencias y modelos involucra -en diferentes grados- al cultivo del silencio en el contexto educativo (Gunnlaugson et al., 2022; Lería Dulčić, 2021). Esta práctica o ejercitación contemplativa ha sido ampliamente reconocida debido al observado efecto en varias condiciones evaluativas, por ejemplo, en las habilidades atencionales, la autorregulación de la conducta y/o el desempeño escolar, entre muchas otras (Beauchamp y Adams, 2022; Klingbeil y Renshaw, 2018; Vekety et al., 2021; Zenner et al., 2014). No obstante, aún existe reserva por parte de la comunidad educativa para su acogida sistemática en el currículo escolar (McCaw, 2019; Semple et al., 2016; Wu y Wenning, 2016). La divulgación de experiencias educativas que expongan la experiencia de su aplicación, junto a la exhibición de su factibilidad y logística, es justamente la forma en que las comunidades educativas podrán manifestar un mayor interés informado para este tipo de iniciativas de innovación en la estructura curricular de sus estudios, mas allá de la exclusiva conducción de actividades complementarias de carácter extraprogramático.

A continuación, se presentan los principales aspectos teóricos del Eje de formación práctica de nuestra carrera, junto a la descripción de la experiencia formativa global entre los años 2014 y 2022.

2. Antecedentes teóricos: Conjunción entre la competencia socioafectiva y la post-secularidad en educación inicial

En el año 2015 se dio inicio al proceso de renovación curricular de la carrera de Educación Parvularia, oportunidad en la cual el equipo de académicos debió revisar y reformular su perfil de egreso. Esto acontece en un momento en que la educación parvularia había sido desafiada a cumplir con la meta nacional por una educación que asegure bienestar y acceso a oportunidades plenas de desarrollo (Alarcón et al., 2015). En el propósito de dar una respuesta a estos lineamientos y así formar a una educadora que sea identificada por el manejo profesional en ámbitos de relevancia para el desarrollo psicosocial, se realizó una búsqueda comparativa de los perfiles de egreso de las universidades que imparten la educación parvularia en el país. Fue constatado que la competencia socioafectiva no estaba debidamente abordada por las diferentes propuestas educativas revisadas, evidenciándose así la necesidad de responder curricularmente a aquello. Por otra parte, el reconocimiento de esta necesidad formativa fue también fundamentado en las observaciones realizadas por el equipo a las entonces vigentes directrices curriculares para la educación parvularia, las cuales no explicitaban claramente el componente socioafectivo, así como lo hicieron más tarde las últimas bases curriculares Para la Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

El departamento conjugó así sus esfuerzos en la proposición del mencionado componente curricular distintivo en la formación de las educadoras de párvulos, consolidándolo curricularmente a través de varias acciones de mejora que fueron emprendidas. De este modo, se creó una competencia disciplinar específica al perfil de egreso de la carrera con el propósito de explicitar este aspecto específico en la trayectoria formativa de nuestros estudiantes:

“Genera contextos educativos físicos y emocionales estables, considerando aspectos teóricos y didácticos de la formación personal y social que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos (Competencia Específica 6)”¹.

Esta competencia es desarrollada transversalmente durante toda la trayectoria académica de los estudiantes, estando presente en la mayoría de las asignaturas del plan de estudio en sus varios niveles de formación teórico y práctico.

Las acciones de modificación curricular realizadas fueron decretadas y luego socializadas en el Manual de prácticas² de la carrera, en el cual se entrega un conjunto de directrices teórico-metodológicas que integran los campos del Ser, Saber, Hacer y Convivir en la formación de la futura educadora. En este documento se exhiben específicamente los tres niveles progresivos de desarrollo de las prácticas y su tributación al desarrollo de la competencia disciplinar señalada, integrando paulatinamente el modelo contemplativo como una actividad que finaliza la adquisición de la competencia profesional socioafectiva.

Los niveles educativos más arriba referidos corresponden a lo siguiente:

- El *nivel inicial* comprende un acercamiento reflexivo a los contextos educativos a fin de entender su lógica y dinámica propia, abordando al componente curricular distintivo a través del análisis de las orientaciones valóricas en las Bases Curriculares de la Educación parvularia actuales.

- En el *nivel intermedio* el estudiante desarrolla sus primeras experiencias en aula, propiciándose la sensibilización al rol docente e identidad profesional. En esta etapa se inicia la conducción y consideración de los aspectos más relevantes para la generación de ambientes bien tratantes. Particularmente en este nivel se dan los primeros pasos para el abordaje a la metodología contemplativa a través de ejercicios experienciales y experiencias taller.

- En el *nivel avanzado* y junto a las actividades regulares en la formación práctica de los estudiantes, se inicia el abordaje distintivo y didáctico a la Metodología Contemplativa.

Estos tres niveles enlazan el desarrollo de las competencias disciplinares del perfil de egreso con un énfasis explícito en la capacidad de generar contextos educativos físicos y emocionales estables, que faciliten los aprendizajes significativos en los párvulos. Además, varias asignaturas cubren las temáticas vinculadas a las prácticas, donde los estudiantes acceden a diferentes miradas teóricas y didácticas, en torno al rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación inicial.

2.1 El enfoque u orientación contemplativa

El Eje de formación práctica fue concebido en respuesta a las observaciones propuestas por los movimientos post-seculares en educación, las cuales hacen hincapié en la necesidad de contrarrestar el predominio de la razón instrumental propio de las sociedades contemporáneas y democracias liberales (Hotam y Wexler, 2014). De acuerdo a Turner (2010), el concepto de “post-secularidad” se ocupa del retorno a la narrativa pública de la dimensión religiosa-espiritual o como añade Garzón (2014): “(...) la promesa de tender puentes entre la racionalidad religiosa y la racionalidad secular (...)” (p. 1). Aunque la emergencia de este tipo de sociedad ya es objeto de una amplia discusión, solo recientemente se ha hecho más palpable en el campo educativo (Fischer et al., 2012; Franck y Thalén, 2021).

1. Decreto exento no. 13, que regula y aprueba el ajuste curricular de las carreras de la Facultad de Humanidades y Educación. Departamento Recursos Humanos de la Universidad de Atacama (15 de marzo 2017).

2. Decreto exento no. 32, que formaliza manual de práctica de la carrera de licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia de la Facultad de Humanidades y Educación. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (05 de marzo 2021).

Uno de los referentes post-seculares que ampliamente resuena con la filosofía educativa concierne a lo planteado por Chardin (1959) y su “Fe en el futuro”, una visión integradora que liga a las tradiciones del pasado y orienta al individuo, a través de un futuro incierto, hacia su trascendencia. Si bien esta noción no es la única manera de entender la expresión religiosa-espiritual en una era tal, es - sin embargo - una importante dimensión que reverbera con los propósitos paradigmáticos de la educación, en la actualidad oscurecidos por las complejidades, prejuicios e inseguridades de la narrativa posmoderna (Lewin, 2016).

2.1.1 La contemplación

La contemplación ha adquirido un interesante lugar dentro de los conceptos que están siendo reivindicados en los movimientos post-seculares en educación. Refiriendo a la palabra latina *contemplatio* y *templum*, un espacio despejado frente al altar, por extensión se ha entendido como la capacidad y actitud psicológica de prestar atención a un espacio psicofísico interno y privado, en ausencia de ruido y distractores externos y el cual implica atención a sí mismo junto a una reflexión profunda y transformativa acerca del propio Ser y sus circunstancias.

En la actualidad la cualidad atencional de conciencia mencionada, encuentra un símil aproximativo en varios constructos teóricos contemporáneos, por ejemplo, el desarrollo de la consciencia, la atención plena y/o *mindfulness*, el darse cuenta, el “*mindful awareness*” y/o el cultivo del silencio interior (Cebolla et al., 2017; Lería Dulčić, 2021). Todos estos términos implican un proceso cognitivo central y vinculado a la atención humana, que al referírsele en términos educativos, considera, la ejercitación y adquisición de un hábito atencional ligado al desarrollo de la consciencia de uno mismo y el entorno. Cardaciotto et al. (2008), refieren a la capacidad atencional que soslaya a estos términos como una tendencia a: “(...) ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas en el contexto de una postura de aceptación y no enjuiciamiento hacia esas experiencias (...)” (p. 205). Una de las definiciones más ampliamente compartidas en relación a los conceptos mencionados proviene de Kabat-Zinn (2003), refiriendo a la atención plena como: “(...) la capacidad de poner una atención deliberada en el presente, momento a momento” (...)” (p. 145).

Estos conceptos envuelven una particular perspectiva acerca de la atención humana, su cultivo y manifestación, implicando no solamente el desarrollo de la habilidad cognitiva atencional per se, sino a una ampliación y transfiguración de la misma. Paymal (2008), al respecto señala con un sentido unificador, que el desarrollo de estas habilidades atencionales descubre la necesidad de incluir la dimensión noética en la experiencia educativa, entendiéndola como la capacidad de discernimiento ampliada o “conciencia de la conciencia”, a veces denominada “mente contemplativa”, a partir de lo cual nace una visión integrada del ser humano como un compuesto somático, psíquico y - para el caso - noético.

2.1.2 El silencio como una herramienta educativa

La reinscripción de la experiencia de silencio en el contexto contemporáneo ha permitido la emergencia de enfoques que vienen a refrescar nociones ancestrales, referentes a las dimensiones axiales que deberían estar presente en todo proceso educativo. Esta noción multidimensional es parte explícita de varias propuestas actuales, por ejemplo, el esquema denominado en idioma inglés KDB (“*Know, Do, and Be*” o “Saber, Hacer y Ser”), precisamente destacando dimensiones esenciales al ejercicio de cualquier modelo educativo, particularmente aquellos basados en competencias (Drake y Reid, 2018). Para este caso, las dos primeras categorías no son problemáticas de identificar en los modelos educativos actuales, pero no asimismo el tercer axis, sobre el cual existe moderado acuerdo en relación a cuáles son propuestas didácticas más atingentes para su incorporación en el contexto educativo.

Según la literatura en el área, el abordamiento al dominio del Ser tradicionalmente engloba políticas y actividades educativas que se enfocan en la salud mental, el crecimiento personal, el autocuidado, el aprendizaje socioemocional, los valores y las actitudes (Bialik et al., 2015).

En parte como respuesta a lo anteriormente esbozado, emerge el enfoque contemplativo u orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje, disciplina en formación de reciente aparición, pero larga data, que promueve experiencias educativas que sitúan al cultivo de la consciencia en el centro de su quehacer pedagógico. Denominada también meta-pedagogía o pedagogía del proceso (Shapiro et al., 2015), se nutre de los aportes de varias disciplinas científicas, esperando enriquecer la práctica educativa con procedimientos validados, con un carácter preventivo universal y potenciador del desarrollo global del individuo. La incorporación de la práctica del silencio en los entornos educativos ha sido una de los intereses centrales del enfoque u orientación contemplativa (Lería Dulčić, 2021; Waters et al., 2014). Existen varios contextos que han contribuido a su aparición (Lería Dulčić, 2017), definiéndose como un conjunto de prácticas pedagógicas que tienen por propósito central: "(...) el crecimiento personal y transformación social, a través del cultivo de la consciencia en un contexto ético relacional (...)" (Roeser y Peck, 2009, p. 119).

La orientación y/o enfoque contemplativo en la enseñanza y el aprendizaje aboga por la comprensión de cualquier acto de enseñanza basado en una deliberación del profesor al pedir de sus estudiantes el responder al aquí y ahora de la experiencia de aprendizaje (Ergas, 2015a), he incorpora saberes que buscan la generación de una experiencia transformativa, integral y holística de la persona que se educa (Ferrer y Sherman, 2009).

2.1.3. Lineamientos del enfoque

Un conjunto de principios y características conducen el quehacer del enfoque contemplativo, algunos relevantes de aquí destacar:

- Reconsideración no excluyente de los conceptos neoplatónicos de "ultramundaneidad" y "estamundaneidad" v/s la noción aristotélica de autosuficiencia como atributo esencial de las cosas, conjugando una mirada horizontal y transversal a la experiencia educativa.
- Revalorización de las tradiciones ancestrales, espirituales y/o nativas del mundo, sus narrativas, cosmovisiones y disciplinas, sin necesidad de ser traducidas y/o reducidas al lenguaje de la ciencia y - por ende - a la narrativa educativa predominante.
- Incorporación de la evidencia empírica contemporánea respecto del funcionamiento humano óptimo en las diversas dimensiones de manifestación del Ser.
- Redefinición de la experiencia de silencio como una herramienta educativa de amplio alcance, facilitadora activa del aprendizaje, equilibrio psicofísico y desarrollo psicosocial.
- Ofrecimiento de un marco teórico basado en la evidencia para la inclusión en el currículo de actividades educativas de carácter contemplativo de varias de índoles y orígenes, por ejemplo: yoga para niños, aromaterapia, sonoterapia, meditación, arte consciente, danza, reiki, entre muchos otros.
- Promoción de una mirada evolutiva y teleológica a la construcción de significados durante la experiencia escolar.
- Aportar con evidencia empírica a la línea de investigación acerca de la espiritualidad infantil.

2.1.4 El hábito atencional

Este enfoque presupone que la capacidad de la atención voluntaria sostenida es susceptible de adquisición y desarrollo (Zajonc, 2013), conformando hábitos que son la base del desarrollo de habilidades cognitivas superiores. El ejercicio de este acto de atención consciente, sostenido y voluntario hace referencia al desarrollo de la habilidad de llevar una cierta calidad y sensibilidad al darse cuenta de la cotidianidad diaria en los espacios de aprendizaje. Esta especial cualidad atencional es construida desde experiencias que cultivan el silencio en variadas formas y grados, entendiéndolo como la condición para el desarrollo de la capacidad cognitiva de la atención consciente y de la cual hoy existe abundante evidencia empírica respecto de los efectos beneficiosos en el aprendizaje (Slattery et al., 2022).

Una mirada desde lo medular del enfoque permite visualizar su propósito central de “colorear” las actividades de aprendizajes, mediante prácticas de carácter contemplativo que desarrollen el hábito atencional consciente. Una variedad de actividades emerge como vehículo para la promoción de la cualidad atencional señalada (Dahl y Davidson, 2018), por ejemplo: la caminata consciente, meditación caminando, *mindfulness*, nutrición consciente, arte, danza, debate –para más información buscar: “El Árbol de las Prácticas Contemplativas” en varios sitios web–. Una práctica contemplativa estandarizada generalmente involucra algunas preparaciones e inducciones verbales (ej.: relajación progresiva, respiración secuencial, cotejo corporal, imaginación guiada; movimientos sincrónicos, entre otras); mantención o permanencia de la sensación o estado alcanzados; y en algunos casos, la expresión verbal y/o corporal de la experiencia.

2.2 El modelo contemplativo cuadrivial

El equipo conductor del Eje de formación práctica ha venido trabajando en la construcción de un Modelo de la práctica contemplativa, teórico-explicativo y funcional a las necesidades de las educadoras de párvulos en sus entornos reales de desempeño profesional. Responde a la necesidad de articulación del enfoque contemplativo con el currículo vigente, implicando con ello que los beneficios de las prácticas contemplativas no son suficientes por sí solas para constituirse en motivo de interés de los profesionales del campo educativo. Al contrario, es necesario vincular la evidencia empírica con los requisitos y directrices curriculares actuales y así proporcionar, como lo señala Lería Dulčić (2021): “(...) un propósito educativo reconocible a las prácticas contemplativas de silencio (...)” (p. 9).

Las observaciones anteriores han sido también reconocidas por otros autores en el área, por ejemplo, Hadar (2021), añadiendo que es ineluctable un necesario encuadre de las prácticas contemplativas con los objetivos formativos, por ejemplo, de la educación superior. Finalmente, esta propuesta de modelo ha sido también construida desde las observaciones provenientes de varias generaciones de estudiantes en práctica profesional de la Universidad de Atacama, otorgándole la denominación “cuadrivial” en alusión a cuatro momentos experienciales que convergen en una experiencia única de carácter contemplativo y significación emocional para quienes participan de la misma.

2.2.1 Características conceptuales del modelo

La experiencia acumulada en la supervisión de las prácticas ha permitido configurar un orden de los procesos instruccionales, que están presentes durante la conducción de las prácticas contemplativas de silencio. De este modo, la matriz teórica del Modelo revela un proceso ordenado en cuatro momentos experienciales y/o bloques de acción inductiva, que resultan en una experiencia única de centramiento cognitivo y sosiego interior. Esta matriz instruccional fue construida en consideración de algunos de los elementos teóricos propuestos por

la cibernética de segundo orden, apoyándose en la observación de los sistemas de retroalimentación aplicado a entidades biológicas (Nielsen, 2016). Con ello se espera dar cuenta de las dinámicas de retroalimentación horizontal y transversal entre los distintos momentos de la experiencia contemplativa, para desembocar en una confluencia vivencial de integración psicofísica al finalizar su conducción.

2.2.2 *Axis esenciales de la experiencia contemplativa*

El modelo teórico que aquí se presenta incorpora varias dimensiones experienciales a toda práctica contemplativa, las cuales han de considerarse al momento de construir y planificar una actividad de esta naturaleza. Dentro de los aspectos más relevantes, destacan las siguientes:

- *Priorización de la atención consciente por sobre el contenido mental*: durante las prácticas de carácter contemplativo los contenidos de la mente no son lo central del foco de atención del sujeto (ej.: pensamientos, imágenes, recuerdos, etc.). A cambio ocupan el centro de interés el reconocimiento del proceso de pensamiento y emergencia del mismo en sus distintas manifestaciones e intensidades. Esto es enraizado en la ejercitación constante de la re-focalización al objeto de atención previamente seleccionado (ej. la respiración, pulsación cardiaca u otros), con instrucciones y/o narrativas a fines que permitan conservar la gravitación del eje atencional en el aquí y ahora de la experiencia. Con ello los contenidos de pensamiento, usualmente distractores, como en el fenómeno de la divagación mental, son regulados en un estado activo de autocontrol atencional. El proceso atencional al fenómeno mental es consecuentemente concebido en un continuo entre la divagación mental y la atención al momento presente, instando a un equilibrio dinámico entre ambos extremos.

- *Repetición y habituación a la experiencia contemplativa*: esencial al desarrollo atencional consciente es la repetición alerta y sistemática en el tiempo, del proceso de re-focalización atencional del punto anterior. Las actividades contemplativas deben ser planificadas teniendo presente la necesidad de repetición en vistas de la instauración exitosa del hábito atencional, la emergencia de la habilidad metacognitiva de auto-regulación, y - a nivel encefálico -, la consolidación.

- *Prioridad de la atención a las sensaciones por sobre los pensamientos*: un elemento esencial de las prácticas contemplativas es la predominancia de la atención a las sensaciones corporales por sobre la cognición o producción mental (ej.: la respiración, pulsación cardiaca, movimiento, etc.). Si bien existe una gradación en la complejidad vivencial de este tipo de prácticas, usualmente estas comienzan por la atención a los elementos primarios de la consciencia de la corporalidad, para luego incorporarse prácticas más complejas como aquellas de visualización.

- *No enjuiciamiento*: el “enjuiciamiento” y/o “apreciación cognitiva” es una característica propia del funcionamiento cognitivo que está determinada idiosincráticamente y caracterizada por estar orientada hacia el futuro. Durante las prácticas contemplativas se insta al individuo a cultivar una actitud de neutralidad respecto de su vivencia, incluso en aquellas situaciones donde se pudiesen manifestar emociones complejas y/o impulsivas.

2.2.3 *La didáctica del modelo*

La conducción de las prácticas contemplativas en el contexto educativo temprano debe considerar una serie de pasos o instancias experienciales que en su conjunto ofrezcan un procedimiento simple, de fácil ejecución y que logre la instauración del hábito atencional. Estas instancias o momentos son operacionalizados por el Modelo Cuadrival en un protocolo de trabajo específico, construido ad hoc para las practicantes y desglosado en las siguientes partes:

- *Actividad preparatoria*: comprende los comportamientos preliminares a la experiencia contemplativa de todos los actores educativos presentes en el aula (educadora, párvulos, asistentes técnicos, estudiantes practicantes u otros). Estos comportamientos soslayan a la necesidad natural del individuo de buscar y/o restablecer un estado interno de equilibrio psicofísico. Implica la preparación del entorno inmediato (lugar), así como el alistamiento corporal a la experiencia contemplativa. En términos de la funcionalidad neurocognitiva comprometida, en este tipo de actividades preparativas se asocian a la activación de la red encefálica de las funciones ejecutivas, incluyendo áreas de la corteza cingulada, ínsula, corteza prefrontal y cuerpo estriado (Petersen y Posner, 2012). Lo anterior cognitivamente refiere a una reorientación atencional consciente de carácter volitivo, donde el individuo ejercita la habilidad de acceso, planificación y organización de su entorno inmediato.

- *Inducción atencional apical*: refiere al movimiento atencional e intencional para focalizar, anclar y/o centrar momentáneamente la atención a un objeto específico, con el fin de limitar el espectro de estímulos disruptivos externos y/o internos – por ejemplo - provenientes de la divagación mental. Para el caso, la funcionalidad neurocognitiva implicada se asocia a la activación de las redes encefálicas de orientación atencional, zonas dorsales y ventral-frontales, así como las áreas posteriores y parietales (Lindner et al., 2010). Además, se fortalece la capacidad metacognitiva de autorregulación, a través de la priorización de la información sensorial por sobre la mental, seleccionando la ubicación o foco preponderante de la propia atención durante la experiencia contemplativa.

- *Estado contemplativo basal*: implica la mantención y/o permanencia del estado de quietud y sosiego conductual derivado de la inducción atencional apical y/o atención focal. La funcionalidad neurocognitiva asociada corresponde a la activación de la red de modo predeterminado del cerebro, o en idioma inglés default network mode, la cual describe un tipo de actividad encefálica compleja y articulada por debajo de las magnitudes propias de activación de los estados de vigilia y actividad focal diurna. Cambios funcionales en la corteza medial, la red de modo predeterminado, la ínsula, la amígdala, las regiones frontales laterales y los ganglios basales, así como las redes fronto-límbicas vinculadas a la autorregulación emocional son reconocidos frente a la activación de esta red (Tang et al., 2015). La habilidad metacognitiva para este estado de activación funcional corresponde a la autorregulación atencional y es –asimismo- asociada a la atención plena o mindful awareness (Marchand, 2014),

- *Inversión atencional*: responde al redireccionamiento cognitivo del proceso atencional de adentro hacia afuera, para resultar en una expresión volitiva desde el estado de integración recién vivenciado. A nivel neurocognitivo implica la reactivación de las redes asociadas a las funciones ejecutivas y de la cognición social, implicando actividad frontoparietal y dorsal vinculadas al aumento de la actividad dentro de la red en modo predeterminado (Singh y Fawcett, 2008). La evidencia sugiere una correlación negativa con la red por defecto propia de la activación en el estado basal anterior, fenómeno atribuido a un importante efecto en la eficiencia de las funciones cognitivas y, por lo tanto, el aprendizaje (Flook et al., 2015; Lueke y Lueke, 2019).

Del desglose anterior se desprende un esquema procedimental concreto para la realización de prácticas contemplativas en el contexto situado de la educación inicial, aquí denominado Protocolo Contemplativo. Este ofrece ante nada un esquema simplificado de acuerdo a los pasos que debería poseer toda práctica contemplativa y en vistas de las necesidades de planificación específicas en educación inicial, usualmente limitadas en tiempo. El Protocolo comprende 4 pasos didácticos secuenciales representados en el Esquema 1 (Lería Dulčić, 2019), según:

- Primer paso "*Preparación del espacio*", comprende el alistamiento, preparativos, acondicionamiento y consideración de elementos proxémicos, así como también disposicionales y motivacionales de los participantes, tales como su distribución física en la sala, disposición y posición corporal y las narrativas motivadoras propias del inicio de la práctica contemplativa.

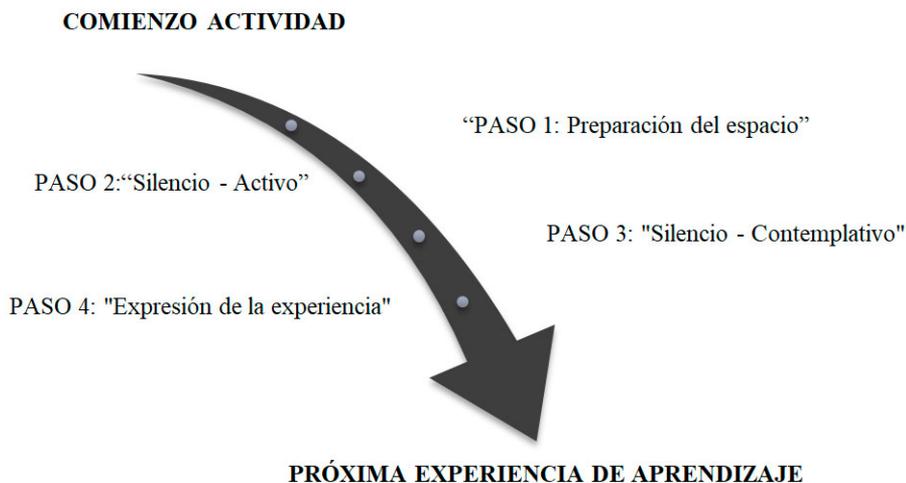
- Segundo paso "*Silencio-Activo*", incorpora ejercicios de inducción atencional focal-segmentada, a través de la respiración controlada, el conteo numérico, la atención a la pulsación cardíaca, en sus formas más básicas. Esta inducción también es lograda mediante instrucciones más complejas con la ayuda de cuentos con un guion predecible y predefinido. Esta segmentación atencional busca habituar progresivamente al sujeto a través de instrucciones con una estructura predecible y atencionalmente manejable por su simpleza.

- Tercer paso "*Silencio-Contemplativo*", implica la mantención de la atención sostenida y lograda en el paso anterior, en un estado de silencio afocal breve sin un propósito funcional más que "habitar" en el momento presente de una duración variable (desde segundos a un par de minutos).

- Cuarto paso "*Expresión de la experiencia*", promueve la expresión verbal y/o no-verbal de la experiencia de silencio recién experimentada mediante preguntas abiertas y simples orientadas a la comunicación de la experiencia emergente, relacionada o no a las narrativas o motivos iniciales de la práctica contemplativa.

Figura 1

Pasos generales del Protocolo Contemplativo.



Fuente: Elaboración propia a partir de [Lería Dulčić et al. \(2019\)](#).

3. Descripción de la experiencia

Los elementos teóricos presentados constituyen una de las bases para las actividades pedagógicas del Eje de formación práctica, particularmente en su nivel avanzado. Su culminación involucra la formación específica en la metodología contemplativa, bajo el lineamiento del componente curricular distintivo de la carrera y su competencia disciplinar. Esta iniciativa ha sido hasta ahora conducida durante 8 años consecutivos, creciendo progresivamente en la riqueza de las actividades formativas involucradas, así como la aceptación e interés del contexto académico y educativo local. Esta perdurabilidad en el tiempo se atribuye a la motivación del equipo de trabajo, así como las retroalimentaciones desde los centros de práctica, quienes han valorado la innovación curricular que las practicantes ofrecen a sus comunidades educativas.

Entre los años 2014 y 2018 este Eje en su totalidad se circunscribía a 6 meses de duración. No obstante, los cambios a una malla curricular semestral llevaron a su reformulación a una duración e intensidad menor, pero planificación más estricta y eficiente. Desde el periodo 2019 al presente, la práctica en su nivel avanzado tiene una duración de tres meses, tiempo durante el cual los estudiantes ejecutan la metodología contemplativa entre otras actividades regulares de sus procesos formativos finales. Otro elemento importante de destacar es la evaluación sumativa que las estudiantes deben cumplir a razón de una serie de actividades y tareas propias de su práctica avanzada. La evaluación que de ello emerge ha permitido implementar varias acciones de mejora y ajustes en perspectiva de su perdurabilidad en el tiempo.

Tabla 1

Participantes por año de ejecución del nivel avanzado de práctica.

Periodo académico	Estudiantes	Supervisoras prácticas	Centros de práctica	Jardín infantil y afiliación*
2014	8	1	NA	NA
2015	7	1	1	Las Campanitas (Integra)
2016	3	2	1	Las Campanitas (Integra)
2017	17	5	4	Girasol (Junji); Las Campanitas (Integra); Amanecer (Junji); Lucerito (Junji).
2018	17	5	4	Las Campanitas (Integra); Liceo Católico; Amanecer (Junji); Lucerito (Junji).
2019	34	5	8	Amanecer (Junji); Lucerito (Junji); Las Campanitas (Integra); Escuela Las Canteras; Girasol (Junji); Piolín (Junji).
2020	10	6	3	Rabito (Junji); Pedacito de cielo (Particular); Caracolito (Junji); Los Chañar (Junji); Pecezuelos (Junji); Añañucas (Junji); Incahuara (Particular); Amanecer (Particular); Girasol (Particular).
2021	17	6	6	Liceo católico; Amanecer (Junji); Programa aprendiendo juntos Junji); Los Chañares (Junji); Caracolito (Junji); Lucerito (Junji); Girasol (Junji).
2022	25	5	12	Mi pequeño mundo (Particular); Jardín UDA (Integra); Agazzi (Particular); Liceo católico; Copayapito (Integra); Lucerito (Junji); Amanecer (Junji); Girasol (Junji); Sueños de niñez (Junji); Escuela Bernardo O'Higgins

* Todos los jardines infantiles pertenecen a la ciudad de Copiapó, Chile.

Fuente: Elaboración propia.

Se presenta en lo siguiente los principales aspectos actualizados del Eje de formación práctica desde el 2018 a la fecha, haciendo hincapié en su último segmento, que integra la adquisición de competencias profesionales relacionadas el dominio socio-afectivo y respondientes a los movimientos post-seculares en educación. Otros elementos aún vigentes pueden ser revisados en trabajos anteriores de los autores y guías del proyecto.

3.1 Logros de aprendizaje

Al finalizar el Eje de formación práctica se espera que los estudiantes puedan realizar las siguientes acciones disciplinares, generales y específicas, en sus futuros ámbitos profesionales:

(a) Generar contextos físicos y emocionales estables, considerando aspectos teóricos y didácticos de la formación personal y social, que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos (competencia 6 - perfil de egreso).

(b) Conducir prácticas contemplativas iniciales, a través del ejercicio de atención focal, relajación progresiva y descentramiento cognitivo.

(c) Manejar apropiadamente los aspectos instruccionales relacionados al uso del lenguaje disciplinar asociado al dominio socio-afectivo.

(d) Proponer innovaciones curriculares, a través de la planificación del ejercicio diario de las prácticas contemplativas.

(e) Promover ambientes educativos bien tratantes.

El Eje de formación práctica en un nivel avanzado incluye además 6 habilidades específicas a desarrollar por los párvulos en el objetivo de promover el desarrollo socioafectivo. Estas habilidades brevemente son:

(a) La *Auto-conciencia*: característica evolutiva en constante cambio que nunca alcanza la saturación y se enfoca simultáneamente al darse cuenta de los eventos externos, así como internos o relativos al sí mismo. Abarca al menos tres dimensiones: cognitiva; corporal y socio-afectiva.

(b) La *Autogestión atencional*: capacidad de mantener la consciencia en el objeto seleccionado de atención.

(c) La *Regulación meta-cognitiva*: capacidad para seguir un plan establecido ejerciendo un control-autorregulación consciente sobre el propio proceso cognitivo, por ejemplo, en las actividades que contribuyen a gestionar el aprendizaje, a través del ejercicio de las habilidades de planificación, organización, monitoreo, depuración, análisis y evaluación.

(d) El *Descentramiento cognitivo*: capacidad de cambio de la propia perspectiva y contexto de la propia experiencia, desde dentro hacia fuera y/o sobre aquella, centrándose en el presente en una postura sin prejuicios hacia pensamientos y sentimientos.

(e) La *Auto-regulación emocional*: capacidad para gestionar adaptativamente las emociones y sus efectos, implicando asimismo otras habilidades tales como la percepción emocional y la expresión emocional.

(f) El *Comportamiento prosocial*: comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otros aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva.

3.2 Componentes del Eje de formación práctica en su nivel avanzado

El Eje incluye varias actividades académicas de desarrollo progresivo a lo largo de sus tres niveles, de las cuales el aspecto culmine y distintivo corresponde a la aplicación del Protocolo Contemplativo como una herramienta didáctica para el desarrollo de la competencia socia-afectiva. Otras actividades académicas (ej.: investigación), así como actividades de vinculación (ej.: talleres, charlas, guías, seguimiento, etc.), se incluyen con el objetivo de generar un espacio de difusión y validación del trabajo en las comunidades educativas participantes.

Tabla 2

Principales focos del Eje de formación práctica.

NIVELES DE PRÁCTICA Y ACTIVIDADES	Actores educativos					
	Estudiantes	Párvulos	Supervisora práctica	Académicos apoyo	Educadora guía Jardín	Familia
Nivel inicial						
Observación aula y ayudantía	•		•		•	
Lectura material teórico	•					
Implementación actividades lúdicas	•	•				
Talleres formativos	•		•	•		
Talleres didácticos experienciales	•					
Trabajo en MOODLE	•					
Nivel intermedio						
Implementación instrumentos técnicos	•					
Implementación experiencias educativas	•	•			•	
Lectura material teórico	•		•			
Prácticas bien tratantes	•	•	•		•	
Talleres formativos teórico-prácticos	•		•			
Supervisión directa individual y grupal	•		•			
Confección material informativo y didáctico	•				•	•
Simulaciones	•		•			
Trabajo en MOODLE	•					
Nivel avanzado						
Jornada de inducción	•		•			
Seminario teórico	•			•		
Prácticas bien tratantes	•	•	•		•	
Lectura material teórico	•				•	
Prácticas contemplativas diarias	•				•	
Talleres experienciales	•		•	•		
Capacitación metodología contemplativa	•					

Supervisión directa individual y grupal	•		•	•		
Guías individuales de planificación	•		•			
Comunidades de aula y aprendizaje con equipo	•				•	•
Charlas psicoeducativas	•					•
Confección material informativo y didáctico	•				•	•
Supervisión virtual	•		•			
Seguimiento y evaluación	•		•			
Trabajo en MOODLE	•					

Fuente elaboración propia en base a [Lería Dulčić et al. \(2019\)](#).

3.3 Procedimiento

El aspecto post-secular de la propuesta del Eje de formación práctica tiene su cúlmene en el nivel avanzado y la participación en un seminario de formación específico en el enfoque contemplativo. Esta actividad académica es realizada en tres sesiones de 90 minutos, junto a dos sesiones de seguimiento, en las cuales los estudiantes son introducidos a la base teórica y didáctica del Modelo Cuadrivital y otros aspectos relevantes del enfoque contemplativo y la educación emocional. Es importante destacar que además de las actividades académicas señaladas en la Tabla 2, los estudiantes tienen la oportunidad de compartir y nutrirse de las experiencias con exalumnas de la carrera que han participado del seminario en años anteriores.

Una vez los estudiantes son capacitados mediante las actividades mencionadas en la Tabla 2, se prosigue el periodo de práctica profesional en el cual los estudiantes durante 3 meses realizan en forma permanente una práctica contemplativa por ellos previamente diseñada. Al finalizar esta preparación, las supervisoras toman la responsabilidad de seguimiento y evaluación de las planificaciones respectivas, así como velar por la calidad en su conducción.

La conducción de las prácticas contemplativas es usualmente realizada en las y siempre previo a la siguiente experiencia de aprendizaje. Para ello los estudiantes deben realizar activamente innovaciones curriculares de carácter didáctico, que respondan al modelo de trabajo. Estas actividades se integran a los momentos educativos de carácter permanente en la rutina diaria de los párvulos, preferentemente en las mañanas (ej.: saludo, desayuno y/o higiene), permitiendo mediante este tipo de ritual el captar la atención de los párvulos, manteniéndolos en un estado de conciencia más plena para finalmente promover el apresto para el aprendizaje.

Tabla 3

Progresión de la formación en el enfoque contemplativo en el nivel avanzado de práctica.

1	2	3	4	5
-Aprobación de los niveles 1 y 2 del Eje de formación práctica.	- Inicio. -Asistencia obligatoria a actividades académicas (seminario formativo).	- Aplicación del Protocolo contemplativo. -Asistencia obligatoria a un encuentro de seguimiento con los académicos guías.	-Asistencia obligatoria a un encuentro de seguimiento con los académicos guías. - Confección de Informe específico de salida. - Entrega de material gráfico.	- Evaluación aplicación del Protocolo Contemplativo. -Evaluación teórica de contenido. -Evaluación final del proceso de práctica avanzada. - Cierre.

Fuente elaboración propia.

4. Discusión: Alcances e impactos

El presente trabajo ha expuesto la actualización de los principales aspectos del Eje de formación práctica de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Atacama, orientado a la formación de estudiantes en habilidades asociadas al manejo de la variable socioafectiva en el aula. Los años de su conducción han permitido el enriquecimiento de este trabajo, motivando al equipo de académicos a su continuación en el tiempo. Mediante las debidas acciones de mejora, así como proyectos de investigación y actividades de vinculación con el medio, se seguira construyendo una mayor y mejor validación de la propuesta.

Varios estudios han sido publicados por el departamento inspirados desde la experiencia de conducción del Eje, algunos ya citados a lo largo de este texto. Estos trabajos han tributado a sus elementos teóricos, proveyendo material de estudio y actualizado en idioma castellano. La línea de mayor desarrollo corresponde a la exploración de la competencia verbal en su manifestación específica en el uso y características del lenguaje socioafectivo de la educadora de párvulos (Lería Dulčić et al., 2021a). Con esto se han sentado las bases para el estudio del lenguaje del silencio y su relación con la habilidad metacognitiva del control inhibitorio de la conducta (Lería Dulčić et al., 2022; Lería Dulčić et al., 2021b; 2021c). Por otra parte, dentro de las proyecciones del departamento está la continuación de la construcción del modelo teórico de la experiencia contemplativa para el contexto de la educación inicial y dar mejor cuenta de las partes del proceso especificando los mejores procedimientos para su implementación. Asimismo, la articulación de las propuestas de innovación en los planes de estudio es uno de los factores claves para garantizar su presencia sistemática en los procesos formativos y con ello promover la adquisición de competencias profesionales idóneas.

Para más información acerca de la propuesta y espacios de formación, se sugiere visitar el sitio web de nuestro departamento ([Departamento de educación parvularia UDA, 2022](#)).

5. Conclusión

Este trabajo espera constituirse en una contribución a la formación inicial de las futuras educadoras de párvulos en atención a las tendencias post-seculares en educación, que llaman a la ampliación de la experiencia educativa, situándola en un contexto fenomenológicamente más ancho y profundo. El equipo de académicos comparte que la actualidad humana, con sus contingencias y vicisitudes, están abriendo paso a una mirada más madura del proceso de educar, evitando repeticiones y clichés en favor del desarrollo de hábitos y habilidades funcionales consistentes con el currículo vigente. Se espera que esta experiencia de aprendizaje formativo en educación superior inspire a otros profesionales a incorporar la cosmovisión post-secular, actuando con libertad y sin miedo a la proposición de una experiencia educativa que no tema abordar los ancestrales caminos de desarrollo interior, durante la trayectoria educativa de los estudiantes.

Creemos que una educadora de párvulos bien formada en los aspectos bosquejados por nuestra propuesta formativa, es una de las claves para el enfrentamiento a las incesantes “crisis paradigmáticas” del presente, muchas veces generadoras de confusión, más que un genuino desarrollo pleno y axial al proceso formativo en educación superior.

Agradecimientos

Se agradece a todas las comunidades educativas que han participado en la conducción y desarrollo de este trabajo.

Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 287-303. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201500020001>.
- Beauchamp, G., y Adams, D. (2022). Primary school teachers' perceptions of their pupils' (aged 7–11 years) experiences of undertaking contemplative activities at nature reserve settings. *Education*, 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2056223>.
- Bialik, M., Bogan, M., Fadel, Ch., y Horvathova, M. (2015). *Character Education for the 21st Century: What Should Students Learn?*. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-CharacterEducation_FINAL_27Feb2015.pdf.
- Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra E., y Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: the Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15, 204–223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>.
- Cebolla, A., García-Campayo, J., Alvear, D., Enrique, A., y Soler, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 38(1),12-18.
- Chardin, T. D. (1959). *The phenomenon of man*. Trans. Bernard Wall. New York: Harper.
- Dahl, C. J., y Davidson, R. J. (2019). Mindfulness and the contemplative life: pathways to connection, insight, and purpose. *Current opinion in psychology*, 28, 60–64. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.11.007>.
- Daugherty, A. (2014). *From Mindfulness to Heartfulness: A Journey of Transformation through the Science of Embodiment*. Bloomington: Balboa Press.

- Departamento de Educación Parvularia (2022). *Componente curricular distintivo de la carrera*. Universidad de Atacama. http://www.edparvularia.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=479&Itemid=351.
- Drake, S. M., y Reid, J. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50. <https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03>.
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>.
- Ergas, O. (2015a). Educating the Wandering Mind: Pedagogical Mechanisms of Mindfulness for a Curricular Blind Spot. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 98-119. <https://doi.org/10.1177/1541344615611258>.
- Ergas, O. (2015). The post-secular rhetoric of contemplative practice in the curriculum. In P. Wexler and Y. Hotam (eds.). *New social foundations for education: Education in post-secular society* (pp. 107-130). New York: Peter Lang.
- Hadar, L. L. (2021). Does mindfulness belong in higher education? – An eight-year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1906307>.
- Ferrer, J., y Sherman, J. (2009). *The Participatory turn: Spirituality, Mysticism, Religious Studies*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fischer, S., Hotam, Y., y Wexler, P. (2012). Democracy and Education in Postsecular Society. *Review of Research in Education*, 36(1), 261–281. <https://doi.org/10.3102/0091732X11422799>.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., y Davidson, R. (2015). Promoting Prosocial Behavior and self-regulatory skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038256>.
- Franck, O., y Thalén, P. (Eds.). (2021). *Religious Education in a Post-Secular Age*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47503-1>.
- Garzón, I. (2014). Postsecularidad: ¿Un nuevo paradigma de las ciencias sociales? *Revista de Estudios Sociales*, 50, 1-13. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/8666>.
- Gunnlaugson, O., Cueto de Souza, R., Zhao, S., Yee, A., Scott, C., y Bai, H. (2022). Revisiting the Nature of Transformative Learning Experiences in Contemplative Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/15413446211067285>.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.
- Klingbeil, D. A., y Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501–511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>.
- Lería Dulčić, F. J., Acosta Peña, R. N., Riveros Diegues, N. A., y Sasso Orellana, P. E. (2022). Autorreferencias de las educadoras de párvulos ante situaciones contingenciales afectivas. *Revista Fuentes*, 24(3), 334–344. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20784>.
- Lería, F. J., Acosta, R. N., y Sasso, P. E. (2021). Socio-affective word production by early childhood educators: Lexical densities, clusters, and predictors. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e21), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e21.4168>.

- Lería Dulcic, F. J., Sasso Orellana, P. E., y Acosta Peña, R. N. (2021). Characteristics and language-responsiveness of early childhood educators' affective-speech inside the classroom. *Revista Fuentes*, 23(3), 268–279. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12943>.
- Lería Dulčić, F. J., Acosta Peña, R. N., Sasso Orellana, P. E., y Collao Jofré, D. A. (2021). Do instructions overwhelm the preschool classroom? Early childhood educators' use of instructional v / s regulative directive commands. *Suvremena Lingvistika*, 47(92), 247–265. <https://doi.org/10.22210/suvlin.2021.092.06>.
- Lería Dulčić, F. (2017). Incorporación de la Orientación Contemplativa en la Práctica Educativa del Siglo XXI. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.004>.
- Lería Dulčić, F. J. (2021). The practice of silence as an educational tool: guidelines for competence-based education. *Educação e Pesquisa*, 47(e224651), 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147224651>.
- Lería Dulčić, F. J., Sasso Orellana, P. E., y Salgado Roa, J. A. (2019). Fortalecimiento de la Formación Inicial en educación parvularia: Programa contemplativo “El Rito del Silencio”. *Aula De Encuentro*, 21(1), 160–181. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.9>.
- Lería Dulčić, F. J. (2019). Programa para el desarrollo de habilidades contemplativas básicas en educadora de párvulos en práctica profesional para la potenciación del desarrollo socioemocional y la promoción de ambientes educativos bien tratantes. In B. Torres, *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE)*. Sello Editorial Universidad de Concepción: Concepción.
- Lewin, D. (2016). *Educational Philosophy for a Post-secular Age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315684901>.
- Lindner, A., Iyer, A., Kagan, I., y Andersen, R. A. (2010). Human posterior parietal cortex plans where to reach and what to avoid. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 30(35), 11715–11725. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2849-09.2010>.
- Lueke, A., y Lueke, N. (2019). Mindfulness improves verbal learning and memory through enhanced encoding. *Memory & cognition*, 47(8), 1531–1545. <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00947-z>.
- McCaw, Ch. T. (2019). Mindfulness ‘thick’ and ‘thin’— a critical review of the uses of mindfulness in education. *Oxford Review of Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667759>.
- Marchand, W. R. (2014). Neural mechanisms of mindfulness and meditation: Evidence from neuroimaging studies. *World journal of radiology*, 6(7), 471–479. <https://doi.org/10.4329/wjr.v6.i7.471>.
- Nielsen, S. N. (2016). Second order cybernetics and semiotics in ecological systems—Where complexity really begins. *Ecological Modelling*, 319, 119–129. <https://doi.org/10.1016/j.ecolmodel.2015.08.006>.
- Paymal, N. (2014). *Pedagoogía 3000. Una pedagogía para el tercer milenio*. La Paz: Editorial Ox La-Hun.
- Paymal, N. (2008). *Pedagoogía 3000: Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Córdoba: Brujas.

- Petersen, S. E., y Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual review of neuroscience*, 35, 73–89. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>.
- Robson, D. A., Allen, M. S., y Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>.
- Roeser, R., y Peck, S. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>.
- Semple, R. J., Droutman, V., y Reid, B. A.A. (2017). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the schools*, 54(1), 29–52. <https://doi.org/10.1002/pits.21981>.
- Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C., y Zelaz, P. D. (2015). Contemplation in the classroom: a new direction for improving childhood education. *Educational psychology review*, 27(1), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3>.
- Singh, K. D., y Fawcett, I. P. (2008). Transient and linearly graded deactivation of the human default-mode network by a visual detection task. *NeuroImage*, 41(1), 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.01.051>.
- Slattery, E. J., O'Callaghan, E., Ryan, P., Fortune, D. G., y McAvinue, L. P. (2022). Popular interventions to enhance sustained attention in children and adolescents: A critical systematic review. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 137, 104633. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104633>.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases curriculares para la educación parvularia*. Ministerio de educación, Chile.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., y Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature reviews. Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>.
- Turner, B. (2010). Religion in a post-secular society. In B.S. Turner (Ed.), *The New Blackwell companion of the sociology of religion* (pp. 650–667). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., y Allen, K. (2014). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>.
- Willis, E., y Dinehart, L. H. (2013). Contemplative practices in early childhood: implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487–499. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.804069>.
- Wu, J., y Wenning, M. (2016). The Postsecular Turn in Education: Lessons from the Mindfulness Movement and the Revival of Confucian Academies. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 551–571. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9513-8>.
- Wexler, P., y Hotam, Y. (2014). Education in post-secular society. *Critical Studies in Education*, 55(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.857359>.
- Vekety, B., Logemann, H. N. A., y Takacs, Z. K. (2021). The effect of mindfulness-based interventions on inattentive and hyperactive–impulsive behavior in childhood: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 45(2), 133–145. <https://doi.org/10.1177/0165025420958192>.

- Zajonc, A. (2013). Contemplative Pedagogy: A Quiet Revolution in Higher Education. *New directions for teaching and learning*, 134, 83-94. <https://doi.org/10.1002/tl.20057>.
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers of Psychology*, 5(603), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).