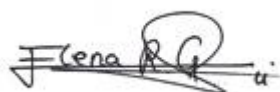


**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Aplicación del *mindfulness* en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por: Elena Redero García
Titulación: Grado en Educación Primaria
Línea de investigación: Proyecto educativo de carácter didáctico
Director: José Luis Parejo Llanos

Ciudad: Sevilla
24 de junio de 2016
Firmado por:



CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. MÉTODOS PEDAGÓGICOS, 1.2.4. PLANIFICACIÓN EDUCATIVA, 1.3.1. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO, 1.6.1. EDUCACIÓN FAMILIAR, 1.7.5. UTILIZACIÓN EDUCATIVA DE OTROS RECURSOS

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, pilares fundamentales de mi vida. Por su apoyo y su amor incondicional. A mi padre, por transmitirme su mirada abierta y reflexiva. Por su bondad. A mi madre, por su dedicación en cuerpo y alma, por el tiempo que perdió con su rosa.

A Francisco Diego Uzquiza por invitarme a investigar sobre el *mindfulness*. A Luis Márquez, por facilitarme las primeras vivencias. A Gäetane Hermans, que compartió mi entusiasmo por aplicarlo en el aula.

A mis alumnos, motor de mi aprendizaje, por darme todos los días infinitos motivos para querer entrar en el aula con la mejor de mis sonrisas.

A José Luis Parejo, sin cuya dedicación y sabia guía no habría sido posible este trabajo.

A Jaime, mi norte, mi compañero de senda.

RESUMEN

Este trabajo versa sobre el *mindfulness* o atención plena y su aplicación educativa en el aula de Primaria. Realizamos una amplia revisión bibliográfica, a partir de la cual elaboramos el marco teórico, arrojando luz sobre el concepto de *mindfulness*, cotejando las definiciones de los diversos autores, mostrando los beneficios de la práctica, evidenciados a partir diferentes estudios de carácter científico e investigando su aplicación educativa, con la aportación de diversas experiencias realizadas en el ámbito escolar.

Posteriormente, presentamos una propuesta didáctica de intervención basada en la atención plena, de carácter innovador, que incluye a los tres agentes educativos principales: familias, docentes y alumnado. Se trata de la planificación de un proyecto con la finalidad de conseguir un clima de tranquilidad, atención y solidaridad en el centro, colaborando al desarrollo integral del alumnado, fomentando la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales en el seno de la comunidad educativa.

Palabras clave: *mindfulness*, atención plena, conciencia plena, curva de rendimiento de Kräepelin, salud integral, síndrome de *burnout*, ansiedad, gestión emocional.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	3
3. MARCO TEÓRICO	4
3.1. INTRODUCCIÓN	4
3.2. ORÍGENES DEL <i>MINDFULNESS</i>	4
3.3. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL <i>MINDFULNESS</i>	5
3.3.1. <i>Definición</i>	5
3.3.2. <i>Introducción del mindfulness en la sociedad occidental</i>	6
3.3.3. <i>Acepciones del término mindfulness</i>	8
3.3.4. <i>¿Mindfulness o meditación? Técnicas de Atención Plena (A.P.)</i>	8
3.3.5. <i>Práctica formal y práctica no formal</i>	9
3.3.6. <i>Evidencias científicas de los beneficios del mindfulness en la salud integral del individuo</i>	9
3.4. APLICACIÓN EDUCATIVA DEL <i>MINDFULNESS</i>	10
3.5. ALUMNADO	13
3.6. PROFESORADO	15
3.7. FAMILIAS	16
4. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN	18
4.1. INTRODUCCIÓN	18
4.2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	20
4.3. OBJETIVOS	20
4.4. TEMPORALIZACIÓN	21
4.4.1. <i>Fase I: Planificación</i>	22
4.4.2. <i>Fase II: Desarrollo</i>	22
4.5. EVALUACIÓN.....	33
5. CONCLUSIONES	34
6. CONSIDERACIONES FINALES	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
ANEXOS	41
ANEXO 1: ENLACE A LA CARPETA DE DROPBOX CON MATERIALES PARA LA REALIZACIÓN DE ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO	42
ANEXO 2: EXPERIENCIAS <i>MINDFULNESS</i> EN LA ESCUELA.....	43
ANEXO 3: ESTADO DEL ARTE SOBRE ATENCIÓN PLENA PARA NIÑOS	46
ANEXO 4: TEMPORALIZACIÓN SESIONES DE FORMACIÓN PADRES Y PROFESORADO	48
ANEXO 5: DETALLE DE ACTIVIDADES CORRESPONDIENTES A LA FASE DE <i>FORMACIÓN DE PADRES Y DE PROFESORADO</i>	49
ANEXO 6: DESCRIPCIÓN DE LAS REUNIONES PROGRAMADAS PARA LOS MESES DE NOVIEMBRE A FEBRERO PARA EL GRUPO DE PADRES Y PARA EL GRUPO DE PROFESORES RESPECTIVAMENTE	54
ANEXO 7: DETALLE DE ACTIVIDADES CORRESPONDIENTES A LA FASE DE <i>PRÁCTICA FAMILIAR</i>	56
ANEXO 8: DETALLE DE ACTIVIDADES CORRESPONDIENTES A LA FASE DE <i>INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO</i>	58
ANEXO 9: TABLAS EXPLICATIVAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DIFERENCIADAS POR AGENTES EVALUATIVOS.....	69
ANEXO 10: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN	71
ANEXO 11: CUENTO DE ÉSTELA, LA ESTRELLA DE MAR.....	73
ANEXO 12: CUENTO «EL CARACOL TRANQUI»	74
ANEXO 13: CUESTIONARIO SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA ATENCIÓN PLENA EN LA VIDA DOCENTE.....	76
ANEXO 14: CUESTIONARIO SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA ATENCIÓN PLENA EN LA VIDA DIARIA Y FAMILIAR (PARA PADRES).....	82
ANEXO 15: CUESTIONARIO SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA ATENCIÓN PLENA EN LA VIDA ESCOLAR Y FAMILIAR (PARA NIÑOS).....	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Formaciones de postgrado en <i>mindfulness</i> en universidades españolas	7
Tabla 2: Beneficios clínicos derivados de la práctica de la A.P.....	10
Tabla 3: Efectos positivos del <i>mindfulness</i> en educación evidenciados científicamente	11
Tabla 4: Capacidades afectadas positivamente por la práctica del <i>mindfulness</i>	12
Tabla 5: Fases y temporalización de la intervención	21
Tabla 6: Calendario general de formación y práctica para padres	23
Tabla 7: Calendario general de formación y práctica para profesores	23
Tabla 8: Horario escolar planificado según curva de Kräepelin.....	27
Tabla 9: Modelo de horario semanal de intervención con el alumnado.....	32
Tabla 10: Desarrollo de dos sesiones de tutoría basadas en la práctica de la A.P.	32
Tabla 11: Relación bibliográfica en castellano recomendada sobre la práctica de la A.P. para niños	46
Tabla 12: Temporalización sesiones de formación padres y profesorado (octubre)	48
Tabla 13: Descripción reuniones grupo de padres.....	54
Tabla 14: Descripción reuniones grupo de profesores.....	55
Tabla 15: Agente evaluativo: Familias	69
Tabla 16: Agente evaluativo: Docentes	69
Tabla 17: Agente evaluativo: Alumnado.....	70

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Definiciones de <i>mindfulness</i> según diversos autores	5
Imagen 2: Curva de Kräepelin	14
Imagen 3: <i>Vrikshasana</i> o postura del árbol	60
Imagen 4: Bola de nieve.....	61
Imagen 5: la marioneta (brazos).....	63
Imagen 6: la marioneta (piernas)	63
Imagen 7: regar las flores, ejemplo 1 (realizado por alumna de 4 ^o de Primaria).....	67
Imagen 8: regar las flores, ejemplo 2 (realizado por alumna de 4 ^o de Primaria)	67

1. INTRODUCCIÓN

Desde mi experiencia docente observo que en la mayoría de centros educativos se dan con frecuencia una serie de factores nada favorecedores para el proceso de enseñanza aprendizaje y, por ende, para el desarrollo integral del alumnado. Algunos profesores tienen dificultades para gestionar sus emociones, padeciendo frecuentemente estrés y ansiedad y transmitiendo esta tensión al alumnado. No es una profesión fácil, pues requiere un gran esfuerzo adaptativo por parte del profesor si quiere adecuar el proceso a la diversidad del alumnado. Además, es habitual la existencia de presiones externas, como la pretensión de abarcar amplios programas, especialmente si el alumnado requiere realizar algún tipo de prueba o examen estandarizado. La carga de trabajo administrativo es cada vez mayor y la planificación y organización de la práctica docente requiere siempre una rigurosa dedicación y esfuerzo.

Si comparamos el perfil del alumnado de hoy en día con el de hace unas décadas, percibimos que los niños presentan actualmente mayores cotas de impulsividad y las dificultades atencionales van en aumento. Son impacientes, les cuesta concentrarse y escuchar con atención, buscan resultados inmediatos y no valoran tanto el esfuerzo. Esto trae consecuencias tales como problemas en el aprendizaje, bajo rendimiento académico, desmotivación, conductas inadecuadas e incluso problemas de estrés y ansiedad infantil.

La situación en el hogar tiene muchas veces un cariz similar: la vida cotidiana de las familias transcurre a un ritmo frenético. Los padres deben enfrentarse a largas y agotadoras jornadas de trabajo y tienen muchas cosas en las que pensar, de modo que cada vez es más complicado pasar un tiempo, en relación tanto a cantidad como a calidad, para compartir con sus hijos regalándoles su plena presencia, estando con todo su ser.

Estas son características de la sociedad actual, la cual nos obliga a la rapidez, la productividad, la inmediatez y cada vez se aleja más de los valores esenciales. Esto dificulta el desarrollo humano y las relaciones interpersonales. Las consecuencias no solo son palpables para todos nosotros, sino que numerosos estudios dejan constancia de la diversidad de problemas derivados de esta presión externa.

En respuesta a esta situación, vemos una necesidad imperiosa de cultivar la interioridad para desarrollar una capacidad que nos permita hacer frente al hostigamiento de este ruidoso vaivén mundano. Necesitamos recuperar espacios de calma y silencio, pararnos a tomar conciencia de qué sentimos, qué pensamos. Conectarnos con nosotros mismos, con lo más profundo de nuestro ser, para poder así conectarnos después con los demás, ofreciendo nuestra plena presencia en un proceso dialógico, de apertura, donde los valores de compasión y solidaridad nos permitan enriquecernos y crecer juntos a un nivel integral.

Este trabajo presenta el *mindfulness* o atención plena como una vía para alcanzar un estado global de salud y experimentar el bienestar que conlleva el desarrollo de la conciencia, logrando de este modo traer al centro educativo algo tan esencial como es un clima de tranquilidad, atención al

instante presente y desarrollo del elemento afectivo relacional, con el establecimiento de vínculos interpersonales sanos.

El trabajo se divide en dos partes: el marco teórico y la propuesta didáctica de intervención. El marco teórico pretende ayudarnos a la comprensión profunda del significado del *mindfulness* o atención plena (A.P.). Para ello volvemos la mirada a sus orígenes y estudiamos cómo ha llegado a cobrar la importancia que tiene actualmente en el mundo occidental. A través de una exhaustiva revisión bibliográfica exponemos sus fundamentos epistemológicos, las principales formas de prácticas y las definiciones de los diversos autores, llegando a la elaboración personal de una definición propia, que configura nuestra referencia para el trabajo. A través del análisis de los diferentes estudios científicos, extraemos los principales beneficios que aporta la práctica de la A.P. a la salud integral del individuo, así como las evidencias existentes de las capacidades que mejoran tanto en docentes como en alumnado en la práctica educativa. También hemos estudiado la aplicación del *mindfulness* en el ámbito escolar, a través de las diversas experiencias y programas educativos llevados a la práctica, tanto a nivel internacional como a nivel nacional. Ofrecemos a su vez una relación de la bibliografía en castellano referida a la práctica del *mindfulness* con niños, describiendo cada obra para que sirva como referencia. Toda esta bibliografía ha sido manejada y trabajada para extraer una parte importante del material en el que se basará la propuesta didáctica.

La segunda parte es una propuesta didáctica de intervención basada en *mindfulness* y está diseñada para llevarse a cabo en una clase-grupo concreta de cuarto curso de Primaria. Para ello hemos realizado una contextualización detallada y planificado todo un proyecto con sus correspondientes fases, en el que se incluye a los tres agentes educativos principales: familias, docentes y alumnado. En cuanto a las familias y el profesorado, exponemos la planificación tanto de la formación como de la práctica a lo largo de varios meses, incluyendo la temporalización de las sesiones y el detalle de actividades. Es imprescindible el trabajo con estos dos agentes, ya que van a adoptar el rol de acompañantes y guías del proceso de los niños. La intervención con el profesorado se centra en la prevención del síndrome de *burnout* aprendiendo, a través de la A.P. a gestionar adecuadamente sus emociones. Para el alumnado, se ha elaborado un horario en el que las asignaturas aparecen distribuidas atendiendo a factores higiénico-biológicos según la curva de rendimiento de Kräepelin. La principal innovación de este trabajo es que ofrecemos un gran número de actividades de *mindfulness* clasificadas según su idoneidad para los diferentes momentos de la curva de rendimiento. Estas actividades tienen un carácter propedéutico, es decir, no trabajan contenidos curriculares, sino que preparan para la realización de aprendizajes. Se integrarían en el transcurso de las diferentes asignaturas y, de forma más específica, en las sesiones de tutoría. Algunas de ellas han requerido adaptaciones respecto a las originales. Se incluyen también varias de elaboración propia y materiales creados *ad hoc* para esta propuesta, como cuentos, música en formato mp3 interpretada por la autora del trabajo y colaboradores, improvisaciones instrumentales originales y cuestionarios para la evaluación de la intervención. Consideramos la creatividad como un aspecto esencial a desarrollar en el alumnado y el profesorado y es por ello que configura una nota característica de este trabajo.

2. OBJETIVOS

2.1. Analizar los fundamentos científicos del *mindfulness* o plena conciencia, así como su aplicación en el campo educativo.

2.1.1. Realizar una revisión de los estudios sobre *mindfulness* que muestran evidencias de sus efectos positivos sobre la salud integral del individuo.

2.1.2. Elaborar una definición propia del término *mindfulness* a partir del estudio y análisis que sobre su conceptualización han realizado diversos autores.

2.1.3. Presentar el estado de la cuestión en cuanto a la aplicación del *mindfulness* en el campo educativo y la existencia de evidencias de sus efectos sobre las capacidades del alumnado a un nivel integral (físico, cognitivo, emocional, social).

2.1.4. Conocer las experiencias de la aplicación educativa del *mindfulness* y los resultados de las mismas en escuelas, tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

2.2. Presentar una propuesta didáctica basada en la aplicación de técnicas de *mindfulness* o Atención Plena en la escuela, concretamente en la etapa de Educación Primaria, con la participación inclusiva de alumnado, familias y personal docente.

2.2.1. Presentar estrategias de *mindfulness* para el profesorado que puedan servir como prevención del síndrome de *burnout*, así como reducción de los niveles de ansiedad.

2.2.2. Promover la formación del profesorado como vía *sine qua non* para poder asumir el rol de guía en la intervención con el alumnado.

2.2.3. Promover la participación de las familias en la educación de sus hijos, a través de su inclusión en actividades de *mindfulness* en el centro escolar y de la práctica en el hogar, acompañando y guiando a sus hijos.

2.2.4. Diseñar y proporcionar actividades de *mindfulness* para trabajar en el aula con los niños, teniendo en cuenta su adecuación a la curva de rendimiento de Kräepelin para su distribución y temporalización dentro de la jornada escolar, así como a lo largo de la semana.

2.2.5. Facilitar información y material curricular para la puesta en práctica del *mindfulness* en la etapa de Educación Primaria.

2.3. Extraer conclusiones a partir del marco teórico y de la propuesta didáctica que supongan una mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado.

2.3.1. Resaltar la importancia de tener en cuenta el cuerpo en la educación, como lugar donde converge lo físico, lo cognitivo y lo emocional.

2.3.2. Destacar la necesidad de cultivar y cuidar la vida interior del niño: desarrollo de la capacidad de introspección y trabajo de las emociones.

2.3.3. Poner de manifiesto la necesidad de avanzar en las investigaciones sobre la práctica, para profundizar en los resultados preliminares de las experiencias de aplicación de la atención plena en los centros escolares.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. INTRODUCCIÓN

En esta primera parte del trabajo pretendemos arrojar luz sobre los fundamentos de la atención plena desde la investigación científica. Analizamos los orígenes del *mindfulness*, así como sus fundamentos epistemológicos, para clarificar qué es el *mindfulness* o Atención Plena (A.P.) y qué relevancia tiene en la sociedad occidental actual.

Partiendo de la revisión de las diferentes acepciones del término según los distintos autores, elaboramos una definición propia, que nos servirá de referente para el presente trabajo. Presentamos un análisis del estado de la cuestión, revisando aquellas fuentes que nos muestran evidencias en cuanto a la eficacia del *mindfulness* sobre la mejora de la salud integral del individuo. Realizamos también algunas aclaraciones que serán esenciales para poder comprender la propuesta didáctica que posteriormente mostraremos, como, por ejemplo, la diferencia existente entre meditación y *mindfulness* y entre la práctica formal y no formal.

A su vez, como parte fundamental del marco teórico, llevamos a cabo el estudio de las posibilidades de aplicación en el ámbito educativo de la A.P. Para ello, comenzaremos exponiendo un estado del arte, así como diversos estudios que evidencian los beneficios que la práctica del *mindfulness* reporta tanto para los docentes como para el alumnado y las familias. Se ofrece, asimismo, un análisis comentado de la bibliografía básica y especializada referida a la aplicación de técnicas de *mindfulness* en el ámbito de la educación.

Concluyendo el marco teórico, plasmamos una relación de las experiencias *mindfulness* más relevantes en el entorno escolar, a través de diversos programas tanto a nivel internacional como nacional.

3.2. ORÍGENES DEL MINDFULNESS

A pesar de que en la actualidad el término *mindfulness* se encuentre desprovisto de connotaciones religiosas y mantenga un carácter científico y secular, no podemos obviar sus orígenes, que se remontan a hace más de 2500 años, profundamente ligados a la tradición espiritual y la práctica religiosa (Márquez, 2015).

El *mindfulness* o práctica de la atención plena tiene su origen en el mundo oriental, concretamente en la tradición budista. Remontándonos a su origen etimológico, *mindfulness* es la traducción al inglés de *Sati*, palabra en lengua Pali, empleada en la redacción de los antiguos textos budistas. Este término hace referencia al momento presente y lleva intrínseca la acepción de *atención o conciencia* (Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé, 2012).

Dentro de la doctrina budista, el término *Sati* guarda relación con el entrenamiento de la mente y hace referencia directa a la atención plena o plena conciencia, es decir, a mantener nuestra presencia en la sucesión de momentos presentes que constituyen la existencia vital: el aquí y el ahora. No obstante, hemos de recordar que la presencia atenta no es algo exclusivo del budismo,

sino que ha sido un aspecto esencial en las diferentes tradiciones espirituales: cristianismo, hinduismo, islam, judaísmo, taoísmo (Stahl y Goldstein, 2010).

En los textos budistas clásicos encontramos referencias a la AT. Ejemplo de ello sería el *Anapanasati Sutra*, donde figura el discurso de Buda que recoge instrucciones para la meditación basada en la conciencia en la respiración, o el *Satipatthana Sutra*, en el cual son recogidos los fundamentos que configuran la base de la atención plena según Analayo (2006) y Hanh (2011), citados en Márquez (2015, p. 28).

Los sabios, los yoguis y los maestros zen han estado explorando este territorio de forma sistemática durante miles de años; a lo largo del proceso han aprendido algo que ahora puede ser profundamente beneficioso para Occidente, para equilibrar nuestra tendencia natural a querer controlar y dominar la naturaleza en lugar de reconocer que somos una parte íntima de ella. (Kabat-Zinn, 2009, p. 25)

Ciertamente, desde el punto de vista histórico, la atención plena está fuertemente arraigada a las enseñanzas meditativas del budismo, pero encontramos otros ejemplos de los que también forma parte esencial, como puede ser la tradición Sufí, dentro del islamismo o algunos sectores del judaísmo, como la tribu jasídica. Dirigiendo nuestra mirada a Occidente, la práctica de la AP ha estado presente en el mundo del cristianismo, a través de prácticas meditativas, con personajes de tanto peso como Santa Teresa de Ávila (Márquez, 2015).

3.3. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL *MINDFULNESS*

3.3.1. Definición

Son muchos los autores que han explicado qué es el *mindfulness*, dejándonos una diversidad de definiciones que enriquece nuestro concepto de atención plena. Es interesante comparar algunas de ellas y observar que, aunque existen matices que las diferencian, comparten una esencia común.

Imagen 1: Definiciones de *mindfulness* según diversos autores

«Atención plena significa prestar atención de una manera determinada: de forma deliberada, en el momento presente y sin juzgar» (Kabat-Zinn, 2009, p. 26)

«El *mindfulness* consiste en ser plenamente conscientes de lo que ocurre en el momento presente, sin filtros ni prejuicios de ningún tipo, algo que puede aplicarse a cualquier situación. El *mindfulness*, dicho en pocas palabras, consiste en el cultivo de la conciencia de la mente y el cuerpo para aprender a vivir aquí y ahora» (Stahl y Goldstein, 2010, p. 43)

«*Mindfulness* no es otra cosa que estar conscientemente presente. Queriendo comprender qué es lo que ocurre desde una actitud abierta y amable. Sin juzgar, ignorar las cosas o dejarse arrastrar por todo el ajetreo de cada día, estás aquí presente, en este momento» (que es algo diferente que el pensar en ese momento) (Snel, 2014, p. 21)

«La plena conciencia o *mindfulness* no es pues hacer el vacío, ni tampoco producto del pensamiento. Es detenerse para entrar en contacto con la experiencia, siempre en movimiento, que estamos viviendo; y para observar la naturaleza de nuestra relación con esta experiencia, la naturaleza de nuestra presencia en este instante (André, 2013, p. 18)

«*Mindfulness* significa poner la atención plena en el aquí y ahora o la capacidad de mantener la conciencia habitando la realidad presente con aceptación y compasión» (López, 2015, p. 27)

Fuente: Elaboración propia a partir de André (2013, p. 18), Kabat-Zinn, (2009, p. 26), López, (2015, p. 27), Snel, (2014, p. 21), Stahl y Goldstein, (2010, p. 43)

Del análisis de las definiciones del cuadro anterior, podemos afirmar que los diversos autores coinciden en destacar los siguientes aspectos de la AP: plenitud, conciencia, momento presente, observar sin juzgar. No debemos, pues, confundir *mindfulness* con *dejar la mente en blanco*, *evadirnos de la realidad* o *reflexionar*. Estas acepciones son creencias erróneas y debemos desterrarlas porque nada tienen que ver con la esencia del *mindfulness* o la práctica de la meditación. Tampoco debemos asimilar la observación desde la aceptación y el no juzgar, a una observación analítica y aséptica de la realidad. Al respecto, es importante saber que, aunque no quede plasmado en las definiciones presentadas, la práctica totalidad de los libros consultados dedican una atención muy especial al cultivo de una cualidad referida como compasión, amabilidad o bondad amorosa, entre otros. El desarrollo de esta condición forma parte esencial del *mindfulness*, contribuyendo sobremedida al crecimiento interior, la mejora de las relaciones y, por ende, al acercamiento al estado de felicidad personal (André, 2013; Hanh, 2015; Kabat-Zinn, 2009; Kaiser-Greenland, 2014; López, 2015; Sainz, 2015; Snel, 2014; Stahl y Goldstein, 2010).

No hay nada de frío, analítico o insensible en ella. En general, la práctica de la atención plena se caracteriza por la amabilidad y la capacidad de apreciar, así como por ser fuente de nutrición. De hecho, también se la podría llamar *corazón pleno*. (Kabat-Zinn, 2009, p. 28)

Partiendo de la reflexión previa, hemos elaborado una definición propia del término, que, procurando recoger la esencia común de las diversas acepciones, configura el referente que guía este trabajo: *Mindfulness* es la capacidad y el proceso de desarrollo de la plena conciencia a través de la práctica de diferentes técnicas de atención, que involucran a la persona a nivel mental, corporal y emocional y nos sitúan en el momento presente, configurándonos como observadores imparciales de la realidad interna y externa, cultivando una mirada compasiva, amable y libre de juicios.

3.3.2. Introducción del *mindfulness* en la sociedad occidental

La sociedad occidental actual, con su frenético ritmo de vida, nos arrastra en un torbellino de inconsciencia, empujándonos a desarrollar hábitos robóticos. Pasamos por las acciones cotidianas sin darnos cuenta de cada uno de los momentos presentes, que son únicos, que no vuelven más. Nuestras mentes vagan entre el recuerdo de hechos pasados, que ya no existen, y la anticipación de situaciones futuras, que aún no han llegado a producirse y, si llegan a ocurrir, no podemos predecir cómo será su transcurso. Pero la realidad es que, mientras tanto, nos perdemos la esencia de la vida, asistiendo así a un empobrecimiento, en el que nuestro espectro de posibilidades de interacción con el entorno y, por ende, de desarrollo humano, se ven totalmente mermadas.

Kabat-Zinn (2009) nos recuerda que, a pesar de que las raíces del *mindfulness* se encuentran en la antigua tradición budista, esta práctica tiene una gran importancia en una sociedad como la nuestra y no implica en absoluto participar del budismo ni tiene por qué estar

ligada a una creencia religiosa ni tradición espiritual concreta, sino que implica un despertar de la conciencia y un desarrollo personal, que nos lleva al equilibrio y tranquilidad con nosotros mismos y con el resto del mundo.

El desconocimiento de este hecho ha sido fuente de prejuicios para muchos a la hora de introducirse en la práctica. Sin embargo, la eminente necesidad de atajar los estados de estrés y de ampliar las fronteras de nuestra conciencia, nos lleva a superar esta barrera y a aprender de una sabiduría oriental que viene de una tradición de miles de años. En una sociedad plural, multicultural, debemos abrir la mente y aprehender todo aquello que nos aporte beneficio y crecimiento.

No podemos dejar de destacar el papel que han tenido varios autores en la labor de trazar puentes entre la tradición oriental y las necesidades de la sociedad occidental, rescatando y adaptando aquellos aspectos que pueden suponer una mejora en la salud de los individuos. Entre estos autores, merecen mención dos personajes muy relevantes en el acercamiento y difusión de las técnicas de *mindfulness* en Occidente: Thich Nhat Hanh y Jon Kabat-Zinn.

Thicht Nhat Hanh es un monje zen vietnamita, que dedicó su vida a promover la paz e introdujo y difundió el término *mindfulness* en la sociedad occidental. Su legado es encomiable, destacando obras como *El milagro de mindfulness*. Jon Kabat-Zinn es el creador de un programa llamado «MBSR» (reducción del estrés basada en el *mindfulness*), que creó hace ya varias décadas, en la Universidad de Massachusetts, donde trabajaba como científico. El programa está actualmente extendido por todo el mundo y es, quizás, el más conocido de todos, a pesar de que posteriormente han surgido otros muchos. Kabat-Zinn es también autor de numerosas obras sobre atención plena como *Mindfulness en la vida cotidiana* o *La práctica de la atención plena*.

Para ilustrar la creciente importancia del *mindfulness* en nuestra sociedad en los últimos años, hemos realizado una búsqueda de las diferentes formaciones universitarias existentes en nuestro país. Contamos con las siguientes modalidades formativas en *mindfulness*:

Tabla 1: Formaciones de postgrado en *mindfulness* en universidades españolas

TÍTULO	UNIVERSIDAD
Diploma de especialización en Mindfulness	Universidad de Zaragoza
Máster propio en Mindfulness	Universidad de Zaragoza
Experto en intervenciones psicoterapéuticas basadas en Mindfulness	Universidad de Deusto
Experto universitario en Mindfulness: gestionar emociones eficazmente a través de la Atención Plena	Universidad de Málaga
Experto en Mindfulness en contextos de salud	Universidad Complutense de Madrid
Experto en Mindfulness en contextos educativos	Universidad Camilo José Cela
Postgrado en Mindfulness y psicoterapia	Universidad de Barcelona
Máster propio y semipresencial en relajación, meditación y mindfulness	Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona

Fuente: Elaboración propia

3.3.3. Acepciones del término *mindfulness*

Cuando analizamos la literatura sobre *mindfulness* observamos que en ocasiones el término nos puede llevar a cierto confusionismo. Y es que, su definición, por la cantidad de matices que adquiere, entraña cierta complejidad si queremos ser precisos. Como nos indica Márquez (2015), hay que aclarar que el término *mindfulness* puede referirse tanto a un constructo teórico, como a un conjunto de prácticas, así como a un estado. A su vez, López (2015) señala la variedad de acepciones del término, destacando el resultado, producto, fruto de la actividad meditativa, la práctica de ejercicios y entrenamientos destinados a centrar la atención de la vivencia cualitativa del aquí y el ahora y un tipo de terapia para combatir enfermedades típicas de la actual sociedad como la ansiedad o el estrés.

Hemos de clarificar que en el presente trabajo vamos a utilizar el término en su acepción de estado, refiriéndonos a un estado de atención plena. Por ello, en adelante será frecuente que utilicemos las siglas A.P. como sinónimo de *mindfulness* en esta acepción. También vamos a utilizarlo como conjunto de prácticas, técnicas, ejercicios y actividades que nos van a permitir acceder a la A.P.

3.3.4. ¿*Mindfulness* o meditación? Técnicas de Atención Plena (A.P.)

Debemos realizar una segunda aclaración: los términos *mindfulness*/A.P. y meditación no son exactamente lo mismo, aunque ambos están estrechamente ligados. Consideramos la meditación como una de las principales vías de práctica y acceso al estado de A.P. Como ya hemos expuesto anteriormente, nos referiremos al *mindfulness*/A.P. como una actitud y un estado a alcanzar, que requiere una práctica concreta, que se materializa a través de técnicas como la meditación.

Así *mindfulness* es a la meditación lo que la resistencia aeróbica sería a la carrera de largas distancias o al maratón. Una persona que corre gana resistencia, y una persona que medita gana *mindfulness* o capacidad de atención. Aunque también puedo aumentar mi resistencia subiendo montañas o desarrollar *mindfulness* fijando mi atención en los pequeños detalles, utilizando un pincel de forma artística u observando la propia naturaleza. (López, 2015, p. 29)

Las técnicas de atención plena, destacando entre ellas la meditación, nos brindan la oportunidad de darnos cuenta de nuestros pensamientos, nuestros sentimientos, nuestras percepciones y acciones, dotándonos así de una tranquilidad y libertad internas, que nos alejan de la alienación característica de la sociedad actual.

En definitiva, la meditación es considerada una de las principales vías para llegar al estado de A.P. (si no la principal), aunque podemos encontrar otros caminos como el yoga, la relajación, la observación minuciosa de detalles, el paseo silencioso, etcétera, igualmente válidos, siempre que nos ayuden a tomar conciencia correcta del momento presente. «La meditación nos ayuda a despertar de este sueño caracterizado por el funcionamiento automático y la inconsciencia, que nos brinda la posibilidad de vivir nuestras vidas teniendo acceso a todo el espectro de nuestras posibilidades conscientes e inconscientes» (Kabat-Zinn, 2009, p. 25).

3.3.5. Práctica formal y práctica no formal

Kabat-Zinn (2009) diferencia entre práctica formal y práctica no formal. Cuando hablamos de práctica formal nos referimos a un momento concreto de no acción, de quietud, que dedicamos deliberadamente, con intencionalidad, al cultivo de la calma interior. Esto implica reservar diariamente un espacio para la práctica disciplinada y ser capaces de mantenerlo en el tiempo. Aunque pueda parecer casi paradójico, el autor hace hincapié en que el cultivo de la no acción requiere de un esfuerzo.

Pese a que el tiempo estipulado para la práctica formal en los pacientes participantes en el programa MBSR (reducción del estrés basada en *mindfulness*) es de unos cuarenta y cinco minutos diarios, Kabat-Zinn (2009) señala que no es tan importante la duración de este momento, sino conseguir realizar y mantener el esfuerzo de parar cada día un momento de forma intencionada para cultivar la A.P., consiguiendo así no dejarnos arrastrar por las exigencias y el frenético ritmo de la actividad cotidiana.

La práctica formal no se reduce a la meditación sentada. Si bien podríamos decir que es el modo más habitual, para algunas personas puede ser más fácil acceder a la A.P. por medio de otras técnicas como «meditar andando». En este tipo de paseo ponemos el foco de atención en el hecho de caminar en sí. Otros modos de práctica formal serían la meditación de pie, la meditación tumbada, la práctica del hatha yoga,...

La práctica no formal, por el contrario, no requiere reservar un momento específico, ni detener toda la actividad exterior, sino que está integrada en nuestra vida cotidiana. De nuevo Kabat-Zinn (2009) propone practicar la A.P. con acciones que repetimos en el día a día, tomando conciencia de lo que hacemos, para no dejarnos llevar por el automatismo y poder estar realmente presentes. Por ejemplo, subir las escaleras con atención, tomar una ducha estando presentes, en lugar de dejar que la mente vague (tomando conciencia de la temperatura del agua, del contacto del agua con la piel,...), comer saboreando cada bocado, fregar los platos atentamente, etcétera.

Consideramos muy importante esta distinción para nuestra propuesta didáctica, puesto que más adelante referiremos la necesidad de una práctica formal para después poder integrar la capacidad de A.P. en la vida cotidiana, en la escuela, en el hogar.

3.3.6. Evidencias científicas de los beneficios del *mindfulness* en la salud integral del individuo

Existen numerosas investigaciones que arrojan luz sobre las repercusiones del *mindfulness* en la salud del individuo, atendiendo tanto a factores físicos, como cognitivos, emocionales y sociales. La mayoría de las investigaciones existentes, se realizan en el ámbito médico-clínico. No obstante, hay que decir que son extrapolables a otros ámbitos, por ejemplo en el área educativa, como desarrollaremos con detenimiento en la segunda parte de este trabajo.

Dada la creciente importancia que se ha concedido a las emociones en el estado general de salud del individuo, es importante mencionar que existen autores que hacen referencia a que la atención plena correlaciona con la mejora del estado general de bienestar. A su vez, investigaciones recientes prueban la eficacia del *mindfulness* en el desarrollo de la capacidad personal para

gestionar el estrés y las situaciones de tensión emocional. Mazzola y Rustelholz (2014) han recopilado evidencias empíricas de las implicaciones contra la ansiedad y el estrés que ejerce el mero hecho de vivenciar una emoción, o bien la manifestación corporal de la misma, desde un estado de atención plena (Brown y Ryan, 2004; Herwig, Kaffenberger; Jäncke y Bühl, 2010; Shapiro, Carlson, Astin y Freeman, 2006, citados en Mazzola y Rustelholz, 2014).

Luis López (2015) informa también de la existencia de estudios que evidencian que la práctica regular de meditación y *mindfulness* desarrollan la capacidad de vivir las experiencias con mayor plenitud, presentan una mayor longevidad y tienen un menor riesgo de padecer enfermedades mentales. Asimismo, autores como Bishop *et al.* (2004), citados en Parra *et al.* (2012), han referido cómo la práctica del *mindfulness* permite mejorar la atención y la conciencia, de modo que la persona desarrolle la capacidad de responder de una forma adecuada a los procesos cognitivos que interfieren en la tranquilidad emocional y en el comportamiento adaptativo.

Para concluir el apartado de evidencias, mencionar que Parra *et al.* (2012), confirman la existencia de evidencias empíricas suficientes para probar que el *mindfulness* es eficaz tanto en la prevención como en el tratamiento de diferentes trastornos físicos y psicológicos, aunque resaltan la necesidad de proceder a investigaciones que nos permitan profundizar y discernir los mecanismos psíquicos que subyacen a la práctica de la A.P. , valorar la incidencia de otros factores (motivación, vínculo terapéutico, etcétera) y realizar una valoración de si los programas basados en *mindfulness* presentan o no diferencias en cuanto a eficacia con otros tipos de intervención y dependiendo de las áreas del individuo a trabajar y los diferentes ámbitos de población y aplicación.

Tabla 2: Beneficios clínicos derivados de la práctica de la A.P.

Estado de bienestar general elevado
Mejora de la capacidad de gestión emocional
Reducción de los niveles de estrés y ansiedad
Mejora de la sensación de tranquilidad
Comportamiento adaptativo
Respuesta de control ante los pensamientos disruptivos
Reducción del malestar psicológico y físico en pacientes con dolor crónico
Prevención de las enfermedades mentales

Fuente: Elaboración propia a partir de Bishop *et al.* (2004), citados en Parra *et al.* (2012, p. 30); Brown y Ryan (2004), citados en Mazzola y Rustelholz, (2014, p. 24); Herwig, Kaffenberger, Jäncke y Bühl (2010), citados en Mazzola y Rustelholz (2014, p. 24); López (2015, p. 31)

3.4. APLICACIÓN EDUCATIVA DEL *MINDFULNESS*

En los últimos años, los que nos dedicamos a la docencia hemos podido comprobar de primera mano cómo ha habido un aumento de las dificultades de los niños en el manejo de sus emociones y pensamientos, hecho que repercute claramente en su salud integral (física, mental, emocional, y relacional). La impulsividad, la falta de paciencia, la carencia de autocontrol, están a la orden del día. Estas repercusiones negativas de la hiperestimulada sociedad actual, con su ritmo acelerado y su incapacidad para priorizar valores esenciales, se traducen en aumento de trastornos infantiles como TDA-H y trastornos del ánimo (ansiedad y depresión).

López (2015) nos presenta la práctica del *mindfulness* como una vía para que el niño pueda enriquecerse personalmente, realizar un proceso de crecimiento emocional, desarrollar su capacidad de ser feliz. Este autor la considera una eficaz herramienta para el cultivo de la introspección y el recogimiento, para aprender a estar en contacto consigo mismo sin ceder a desequilibrios provocados por las circunstancias externas, para poder aprender y conocer su mente. También trata de hacer un llamamiento ante la necesidad de cultivar la espiritualidad en una sociedad en la que impera el materialismo y lanza la voz de alarma ante los recientes datos sobre las cifras, no solo de adultos, sino de niños y adolescentes, que consumen fármacos ansiolíticos, antipsicóticos o antidepresivos. Ante esta sociedad, caracterizada por el ritmo frenético, la pérdida de la salud, el vacío interior y la falta de valores, es acuciante la necesidad de reconducir el rumbo, caminando por otra senda que nos devuelva a la armonía, la serenidad y la paz.

Numerosos estudios muestran la correlación entre la práctica del *mindfulness* y un incremento en la salud del individuo, en referencia a aspectos tanto cognitivos, como emocionales y físicos. La mayoría de estos estudios se ha realizado con adultos, pero en los últimos años ha crecido el número de literatura y de investigaciones centradas en los niños y adolescentes. En el campo de la educación, aunque la existencia de investigaciones es menor, encontramos estudios que evidencian los beneficios de la práctica del *mindfulness* en niños. Pese a que aún queda mucho camino por recorrer en este campo, podemos confirmar que las prácticas contemplativas tienen un efecto beneficioso en el ser humano. El momento actual requiere más estudios en los que se pueda determinar exactamente el grado en el que afecta, qué repercusiones concretas tiene y qué variables intervienen.

Existen estudios de carácter científico que justifican la aplicación de la AP en el ámbito educativo, tanto desde el punto de vista del docente como desde el alumnado y referidos a las diversas etapas del sistema educativo (desde Educación Infantil a estudios universitarios, pasando por Primaria y Secundaria).

Tabla 3: Efectos positivos del *mindfulness* en educación evidenciados científicamente

Incremento de los niveles de creatividad	Franco (2009)
Mejora del rendimiento académico	León (2008)
Autorregulación emocional	Lee <i>et al.</i> (2008)
Modificación de conductas agresivas	Singh <i>et al.</i> (2007)
Mejora de la percepción de autoeficacia, del humor y de la calidad del sueño	Caldwell <i>et al.</i> (2010); Semple <i>et al.</i> (2005)

Fuente: Elaboración propia a partir de Parra *et al.* (2012, p. 40)

Un estudio realizado por el Equipo de formación e investigación (INEP) sobre un programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la A.P., llevado a cabo durante el curso 2008 y 2009 en varios colegios de Educación Primaria de Málaga, con alumnos de edades comprendidas entre los nueve y once años, evidenció la eficacia del entrenamiento en *mindfulness* como vía para mejorar la satisfacción vital y las emociones. Asimismo, el programa fue considerado válido para el desarrollo de la capacidad de empatía, así como la disminución de pensamientos negativos y obsesivos. (Almansa *et al.*, 2014).

En un congreso celebrado en Washington en octubre de 2009, *educando a los ciudadanos del mundo para el siglo XXI*, convergen, por un lado, las tradiciones contemplativas (como el 14^o Dalai Lama) y, por el otro, los neurocientíficos (como Dan Goldman) compartiendo una misma inquietud: la necesidad de un cambio en la educación actual, en el cual se tenga más en cuenta al alumno de forma integral, otorgando una mayor consideración a su desarrollo personal, a la educación emocional y social. Linda Lantieri (2009), experta en aprendizaje social y emocional y participante en dicho congreso, plantea, partiendo del concepto de neuroplasticidad (capacidad del cerebro para realizar cambios), utilizar con niños las experiencias para tranquilizar la mente y focalizar la atención a través de la repetición de la práctica. Nos habla de los resultados de estudios realizados a través del *Inner Resilience Program*, programa que fundó en 2002, en el cual participaron niños neoyorkinos de hasta once años. El programa surgió como respuesta para mitigar los efectos sobre los niños de los atentados del 11-S. Las investigaciones, que compararon grupos piloto con grupos de control, arrojaron a la luz resultados tan alentadores como cambios significativos en la reducción del estrés del profesorado, una disminución de los niveles de frustración de los niños y un aumento de su capacidad de autonomía.

Un estudio desarrollado a raíz de la aplicación del programa *Inner Kids* de Susan Kaiser-Greenland, encontró una mejora de las funciones ejecutivas básicas en los grupos de niños, de edades comprendidas entre los 7 y 9 años, que habían participado en el programa de ocho semanas, frente a los niños de los grupos control. Los beneficios encontrados fueron mejoras en la regulación de la conducta, en la metacognición y en el control ejecutivo global. De los resultados de la investigación se concluyó que los efectos del programa fueron percibidos con mayor fuerza en aquellos niños que presentaban dificultades en la función ejecutiva (Flook *et al.*, 2010).

Aun así, dado el carácter preliminar de estos estudios, constatamos que hace falta profundizar tanto en la práctica como en la investigación sobre esta, siendo precisamente esta la finalidad del presente trabajo: propuestas prácticas sobre las cuales realizar posteriores estudios de investigación.

Tabla 4: Capacidades afectadas positivamente por la práctica del *mindfulness*

NIÑOS Y ADOLESCENTES	DOCENTES
Empatía	Reducción del estrés y la ansiedad
Reducción de pensamientos negativos y obsesivos	Mejor respuesta ante situaciones de tensión emocional
Descenso de los niveles de frustración	Gestión de las propias emociones
Autonomía	Reducción niveles de <i>burnot</i>
Autorregulación de la conducta	Resiliencia
Metacognición	Mejora de la sensación de autoeficacia
Control ejecutivo global	Autoestima
	Salud física
	Iniciativa de motivación en el aula
	Motivación hacia la tarea docente

Fuente: Elaboración propia a partir de Almansa *et. al.* (2014, p. 124), De la Fuente *et al.* (2010, p. 297), Franco (2010, p. 271), Flook *et al.* (2010, p. 70), Lantieri (2011, pp. 3-4).

Si bien la aplicación de la atención plena está dando frutos tangiblemente positivos a un nivel cualitativo, se resalta la conveniencia de seguir profundizando en cuanto a la realización de estudios cuantitativos rigurosos.

En el apartado de Anexos incluimos también una recopilación de las experiencias *mindfulness* en la escuela, tanto a nivel internacional, como a nivel nacional¹. Asimismo, incluimos un apartado con el estado del arte sobre atención plena para niños, en el cual se presenta una relación bibliográfica en castellano recomendada sobre la práctica de la A.P. para niños, así como una descripción de cada una de estas obras².

3.5. ALUMNADO

La principal innovación en cuanto al alumnado de la propuesta de intervención metodológica que ofrece este trabajo es el diseño de actividades de A.P. en vinculación con la curva de rendimiento de Kräepelin. La confección del horario escolar semanal debería tener en cuenta los factores higiénico-biológicos de los alumnos, alternando períodos de trabajo y de descanso de forma que la aparición de la fatiga sea tomada en cuenta como factor que afecta al rendimiento, de modo que las actividades que requieran una mayor atención puedan realizarse en los períodos más productivos del alumnado y se pueda actuar ante la aparición del cansancio con actividades de recuperación y adecuar la actividad académica a los ritmos del alumnado. Si bien esto no siempre es posible por problemas funcionales como disponibilidad de espacios y profesorado en el centro, debería ser una máxima a seguir.

Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que no todas las materias requieren el mismo esfuerzo de comprensión. Como exponen Carda y Larrosa (2007), materias como las Matemáticas o el Lenguaje requieren un mayor grado de atención y esfuerzo por parte de los alumnos que otro tipo de actividades como puede ser cantar o dibujar. Este hecho es conocido como grado de fatigabilidad o índice ponogénico y ha de ser tomado en consideración y vinculado con la curva de trabajo.

Para ello vamos a considerar la curva de Kräepelin, que representa la jornada en cinco momentos o espacios diferenciados, como nos explican nuevamente Carda y Larrosa (2007). El primero de ellos es conocido como *precalentamiento*, que se corresponde con el inicio de la jornada y en el cual el alumno comienza a focalizar su atención en las actividades académicas, pero sin darse por el momento un nivel alto de atención y esfuerzo. El segundo momento corresponde a una *fase creciente de rendimiento*, que es el momento más adecuado para que el alumno realice la adquisición de nuevos aprendizajes. Podemos decir que es el momento de máximo rendimiento del alumno. En un tercer momento, observamos una forma de meseta en la gráfica, momento en que la atención y esfuerzo se mantienen estables y se considera adecuado para la asimilación de los aprendizajes (*fase de asimilación, memorización, conexión de aprendizajes*). Paralelamente a esta

¹ Para conocer en detalle, véase Anexo 2.

² Para conocer en detalle, véase Anexo 3.

asimilación se va dando progresivamente la aparición del cansancio y la disminución de la atención. El cuarto momento se corresponde con una *caída del rendimiento*, con lo cual deberíamos buscar actividades que requieran un menor esfuerzo por parte del alumno, es decir, con un menor índice ponogénico. El quinto y último momento corresponde a una *pequeña fase de aumento del rendimiento*, que podría corresponder a la sesión de tarde, tras el descanso que supone la parada para la comida y el período de desconexión de actividades académicas.

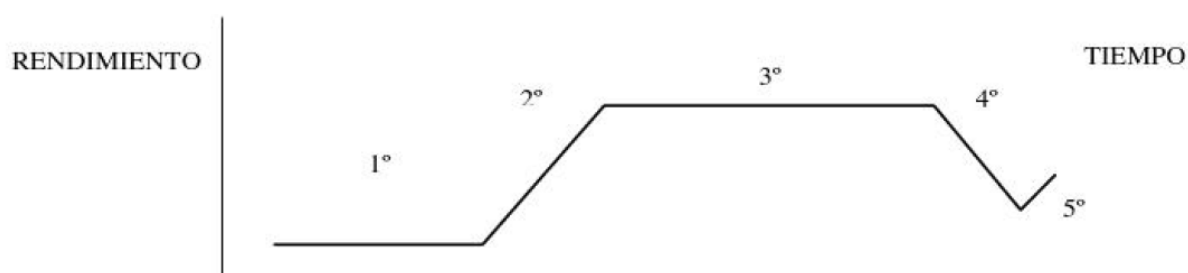
Considerando todo esto, las actividades con mayor valor ponogénico deberían planificarse para las horas del centro de la mañana. Es asimismo importante introducir cambios de materia cuando se observe la aparición de signos de fatiga en el alumnado, lo que quiere decir que suele ser positivo secuenciar las actividades de forma contrastante.

Carda y Larrosa (2007) nos explican que la curva de rendimiento de Kräepelin puede ser tenida en cuenta a la hora de realizar el reparto de las actividades a lo largo de la semana, considerando que los lunes, martes y miércoles pueden ser más propicios para la adquisición de nuevos aprendizajes y los jueves y viernes, destinarse a actividades de asimilación, ampliación, evaluación, repasos, etc.

Una vez expuesta la curva de Kräepelin, explicamos ahora cómo vamos a vincular las actividades de A.P. con la evolución del rendimiento del alumnado dentro de la jornada escolar y en la secuencia semanal. Se trata de seleccionar y adaptar actividades de A.P. que respondan a las necesidades de los niños en cada momento: pueden ayudarles a marcar la transición a un espacio de atención (momento 1), focalizar su atención en una tarea concreta, ayudar al proceso de expansión y creatividad (momento 2), proporcionar relajación o introducir contrastes que permitan sostener la atención (momento 3), recuperarse de la fatiga para poder continuar la actividad (momento 4), o bien realizar actividades menos arduas o descansar para sellar las experiencias del día, dando la jornada por finalizada (fase 5).

También ofreceremos actividades para realizar durante la hora de tutoría con el alumnado.

Imagen 2: Curva de Kräepelin



Fuente: Carda y Larrosa (2007, p. 345)

Aunque la meditación siga siendo una de las principales vías de entrada al estado de A.P., también en la práctica de los niños, no será la única, sino que veremos desplegado un amplio abanico de posibilidades. Por ejemplo, muchos niños acceden a la A.P. a través de la práctica del movimiento consciente:

Mi amiga, la doctora Suzi Tortora, una danzaterapeuta que enseña a los niños respiración y movimiento consciente [...] me ayudó a integrar el movimiento atento en las clases. Fue entonces cuando desarrollé la mayoría de las prácticas esenciales que hoy en día enseño. (Kaiser-Greenland, 2014, p. 18)

De aquí se despliega uno de los objetivos de mi trabajo: conceder mayor importancia a la incorporación del cuerpo en la educación, a mi juicio, el gran olvidado aun en nuestros días. A pesar de que el trabajo pretende ofrecer una visión de conjunto de la aplicación de técnicas de A.P. a los tres grupos anteriormente mencionados (alumnado, profesorado y familias), será en la intervención con el alumnado donde pongamos un mayor énfasis y destinemos los mayores esfuerzos en cuanto a la creatividad en las actividades propuestas.

3.6. PROFESORADO

Según Mazzola y Rustelholz (2014), es fundamental que el profesorado se encuentre en un estado de salud óptimo y tenga las suficientes competencias personales de gestión emocional. La tarea del docente no es sencilla y viene muchas veces acompañada por situaciones de tensión que pueden generar estrés y ansiedad si no tenemos la capacidad de autorregulación emocional que los momentos conflictivos requieren.

En la mayoría de ocasiones reaccionamos a nuestro malestar cuando ya se ha visto afectada nuestra salud, cuando no podemos más. Pues bien, el presente trabajo pretende ser una invitación al docente a realizar un trabajo preventivo.

La mayoría de las veces la reacción a esas tensiones no tiene lugar sino en presencia de un déficit ya consolidado. La reacción, en otros términos, no suele producirse más que cuando el problema acusa ya un grado de gravedad muy serio, y el agotamiento emocional del afectado es muy hondo o evidencia ya síntomas en rigor propios del síndrome del *quemado*. [...]. Una diferente vía, basada en los recursos propios, consiste en que se refuercen y activen con carácter preventivo las autocompetencias que gestionan este tipo de tensiones, adelantándonos así a la posibilidad de resultar heridos. (Mazzola y Rusterholz, 2014, p.12)

Para llevar a cabo esta acción preventiva, confiamos en la ejercitación en A.P. «[...] las últimas investigaciones realizadas muestran que la percepción desde la atención plena de los propios sentimientos ayuda a controlar emociones negativas, pudiendo así tener una importante contribución que aportar al bienestar propio» (Herwig, *et al.*, 2010, citados en Mazzola y Rusterholz, 2014, p.12). Existen, además, estudios a nivel nacional que confirman la correlación entre la aplicación de programas basados en *mindfulness* y la reducción de los niveles de *burnout* e incremento de la capacidad de resiliencia en docentes de secundaria (Franco, 2010). Asimismo, De la Fuente, Salvador y Franco (2010) evidenciaron repercusiones positivas en cuanto a autoestima y a la inteligencia emocional percibida, debido al entrenamiento en A.P. en profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

De la Fuente *et al.* (2010) nos exponen algunos de los programas de entrenamiento en A.P. dirigidos específicamente a docentes: estudios sobre el programa *Mindfulness-Based Wellness Education* (MBWE), (Universidad de Toronto, 2005), demostraron su eficacia en cuanto a la mejora de la auto-eficacia en la práctica docente, así como en la salud física del profesorado. En cuanto al programa *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE), (EEUU), los estudios preliminares muestran un incremento significativo en los niveles de atención plena, bienestar global e iniciativa motivacional en el aula, por parte de los docentes participantes en el programa. Las investigaciones realizadas sobre el *Stress Management and Relaxation Techniques* (SMART) *in Education*, (EEUU), muestran las repercusiones beneficiosas del programa en las relaciones de estos docentes con sus alumnos y con sus compañeros docentes, así como un descenso de los niveles de estrés y un aumento de la motivación hacia la tarea docente.

Solo cuando el docente ha desarrollado esta capacidad de A.P., no solo desde su conocimiento teórico, sino también y sobre todo desde la práctica formal personal, podrá acompañar y guiar a alumnos y familias en este proceso.

Si el profesor es capaz de estar en el aula con toda su atención, siendo consciente de sus pensamientos y emociones en el instante presente, la calidad de la enseñanza será sin duda alguna mejor, ya que el profesor se encontrará en un estado adecuado para generar un clima propicio al aprendizaje en el aula, sirviendo como modelo de atención plena y presencia consciente al alumnado y presentando una mayor receptividad hacia las necesidades del alumnado y unos niveles más bajos de reactividad hacia situaciones emocionalmente tensas.

El grado de compromiso y capacidad de trabajo colaborativo del profesorado será decisivo en los resultados de la intervención.

3.7. FAMILIAS

La familia es el primer agente de socialización del niño y se sitúa en el núcleo de su educación. Incluyendo a las familias en la elaboración de este proyecto metodológico pretendemos, por un lado, fomentar la participación de los padres en los centros escolares y por otro, y en estrecha relación, potenciar su participación directa en la educación de sus hijos, trazando así un nexo entre la experiencia del niño dentro y fuera del aula. Una continuidad, sin duda, beneficiosa para la realización de aprendizajes significativos por parte del alumnado.

El Proyecto INCLUD-ED (una de las mayores investigaciones sobre el sistema educativo europeo, encargada de analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomentan la igualdad y la inclusión social, así como el éxito académico) ha señalado la relevancia de las diversas formas de participación en la escuela de los diferentes miembros de la comunidad, concediendo una especial importancia al papel de las familias y la influencia que este hecho puede llegar a ejercer sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, así como sobre sus resultados académicos.

Flecha (2009), citado en Arostegui, Darretxe y Beloki (2013, p. 190), habla de la necesidad de que el aprendizaje en la escuela conforme un continuo con los otros contextos en los que el niño se desenvuelve, destacando el de la familia. El hecho de trazar un nexo coherente entre todas estas

realidades evita que el niño sufra una *crisis de sentido*. Así pues, la realización de este propósito no es posible si no se fomenta la colaboración de todas las personas que juegan un rol significativo en el día a día del niño, lo que implica un tipo de trabajo colaborativo y coordinado a la hora de diseñar y llevar a cabo un proyecto educativo en aras de posibilitar un proceso educativo óptimo. La participación educativa, entendida como una red dialógica, se convierte así en elemento imprescindible para el desarrollo personal del alumnado (Valls y Padrós, 2015).

Además de estas razones que justifican la inclusión de las familias en los proyectos metodológicos de forma general, la involucración de los padres como acompañantes de sus hijos en sus experiencias en A.P. son fundamentales. Así lo recoge la literatura específica sobre el trabajo de técnicas de A.P. con niños. Ya en 1997, salió a la luz el libro publicado por Jon Kabat-Zinn y su esposa Myla Kabat-Zinn acerca de la vida familiar y la paternidad consciente (Kaiser, 2014).

Susan Kaiser Greenland nos ofreció recientemente un magnífico libro en el que se recogen técnicas adecuadas para la aplicación del *mindfulness* en el seno familiar (aunque son también aplicables en el ámbito educativo): *El niño atento. Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo*. La autora, a través de su propia experiencia con la meditación y la observación atenta de las tensiones que se producían en el mundo interior de los niños, comienza aplicando algunas técnicas adaptadas para sus hijos. Finalmente, desarrolla toda una serie de actividades para que los niños puedan realizar práctica de la A.P. acompañados por sus padres.

Tranquilos y atentos como una rana, de Eline Snel, publicado por primera vez en castellano en 2012, bajo el subtítulo: *La meditación para los niños...con sus padres* es ya un referente para la práctica del *mindfulness* en el hogar. De nuevo, esta autora llega al mundo de la atención plena al iniciar una búsqueda para ayudar a su hija a enfrentarse al ajetreo de la vida con serenidad. El libro se basa en una serie de meditaciones guiadas que, a pesar de estar cuidadosamente adaptadas para niños mediante la selección del léxico, las imágenes evocadas y el tono de la voz, cultivan en profundidad la conciencia corporal, mental y emocional, así como la compasión. Además de estas meditaciones, el libro ofrece numerosas actividades divertidas y creativas y consejos y recomendaciones para padres conscientes que desean recorrer la senda de la atención plena junto con sus hijos.

Una vez más queda en evidencia que es primordial que los padres (al igual que expusimos en el apartado sobre el profesorado) hayan adquirido previamente la capacidad de A.P. mediante la práctica de técnicas como la meditación. Es requisito *sine qua non* para poder ayudar a sus hijos. En la propuesta de este trabajo consideramos que la escuela es un lugar adecuado para iniciar a las familias en la práctica personal, proporcionándoles la formación necesaria. Asimismo, consideramos la importancia de realizar grupos colaborativos de profesorado y padres en los que se puedan realizar experiencias de A.P. y compartir las sensaciones personales (inquietudes, dudas, observaciones) al respecto.

Desde este punto de partida podemos unirnos en una causa común: fomentar un ambiente de calma, atención, conciencia, armonía y colaboración y ser guías y acompañantes en el proceso de crecimiento consciente de los niños, tanto en el colegio como en el hogar. «¿Crees acaso que, si

no estás en paz contigo mismo podrás transmitir la paz a tus hijos y a tus alumnos?» (Hanh, 2015, p. 44).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta didáctica se centra en la aplicación de la A.P. en el entorno escolar, incluyendo en la intervención a los principales agentes del mismo: alumnado, profesorado y familias. Presentamos un proyecto, en sus distintas fases, comenzando con la planificación, pasando por la intervención en sí y finalizando con la evaluación del mismo.

Uno de los aspectos innovadores del trabajo es la consideración de que la aplicación educativa del *mindfulness* cobra su sentido completo si hacemos partícipes del proceso a las familias, hecho por el cual se incluye el diseño de un plan de formación para ellas, que les permita experimentar los beneficios derivados de la práctica de la A.P. y les capacite para acompañar a sus hijos en el proceso. En relación al profesorado, nos centraremos en la prevención del síndrome de *burnout* a través del *mindfulness*, así como en dotarlo de estrategias para poder llevar la práctica con los niños al aula. En cuanto al alumnado, tomando como referencia el horario original del grupo, lo reorganizamos, respetando la carga lectiva de cada área, pero adaptando su distribución según la curva de rendimiento de Kräepelin y vinculando de forma innovadora gran cantidad de actividades de A.P. a las distintas fases de la curva.

Es fundamental aclarar que las actividades de A.P. que ofrecemos en este apartado no se vinculan directamente a la adquisición de contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento, sino que su finalidad es propedéutica. No obstante, su puesta en práctica debería conllevar una mejor predisposición del alumnado hacia el aprendizaje y un desarrollo de sus capacidades que repercutan positivamente en la adquisición de dichos contenidos.

Según lo dispuesto en el Decreto 97/2015 de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, «el objetivo fundamental de la educación obligatoria es el desarrollo integral de la persona tanto a nivel individual como social» (p.11). Siguiendo esta máxima, nuestro trabajo se plantea como una vía para potenciar este crecimiento del alumno, de forma individual, al ofrecer herramientas basadas en la A.P. que tendrán una repercusión tanto en el plano cognitivo del alumno (trabajo de las funciones ejecutivas, metacognición, etcétera), como en el emocional (identificación de las propias emociones, expresión de las mismas, autorregulación); al mismo tiempo, ofrecemos actividades para favorecer su integración social, desde aspectos como el desarrollo de la escucha atenta, la capacidad de empatía, la compasión y la cohesión grupal.

Del mismo modo, de acuerdo con lo recogido en el artículo 3 del citado Decreto, nuestro trabajo se vincula con los fines de la Educación Primaria en cuanto a que consideramos el desarrollo personal y el bienestar del alumno como el fin último de estas enseñanzas y concedemos una importancia fundamental al desarrollo de habilidades sociales, así como del sentido artístico,

la creatividad y el elemento afectivo. De este modo justificamos la utilización de las diferentes artes en varias de las actividades planteadas (artes plásticas, danza, poesía).

Existe también una clara conexión entre nuestro trabajo y los objetivos de la Educación Primaria en Andalucía, recogidos en el artículo 4 del Decreto, en lo que se refiere a desarrollar la confianza en sí mismo, la capacidad para aprender, participar con una actitud solidaria en el entorno social, desarrollar hábitos de salud y potenciar las actitudes de respeto e interés hacia la diversidad.

Asimismo, en el artículo 5.5. del Decreto, podemos leer que en el desarrollo de todas las áreas de la Educación Primaria se potenciará, entre otros aspectos, «La adquisición de hábitos de vida saludable que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social» (p. 14). Consideramos la capacidad de A.P. como una vía efectiva para alcanzar esta salud integral.

En cuanto al desarrollo de las competencias clave, recogidas en el artículo 6 del Decreto, nuestra propuesta didáctica se vincula con varias de ellas. Potenciamos la competencia en *comunicación lingüística*, dadas las características y necesidades concretas del grupo destinatario, utilizando, entre otros, la composición y repetición de *gathas* (poemas breves) o los diarios de A.P., invitando a los niños a expresar sus emociones y sentimientos verbalmente y a escuchar atentamente. A través de la práctica de la A.P., favorecemos la competencia para *aprender a aprender*, ya que sabemos que uno de los beneficios de la práctica es la mejora de la metacognición. Las *competencias sociales y cívicas* se desarrollan a través de todas las actividades planteadas grupalmente, con las que se trabaja el elemento relacional. El *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* está directamente vinculado con el desarrollo de la creatividad, muy presente a lo largo de nuestra propuesta. Finalmente, la competencia *conciencia y expresiones culturales*, se incluye en la propuesta al considerar esencial el trabajo con las artes.

En cuanto a las actividades recogidas en esta propuestas, algunas de ellas proceden de la bibliografía actual para *mindfulness* con niños. En algunos casos hemos realizado modificaciones sobre ellas, tomándolas como inspiración para adaptarlas a nuestras necesidades. También se incluyen algunas de elaboración propia.

En el apartado de Anexos incluimos el enlace a una carpeta de *Dropbox*, que contiene audios en formato mp3 con improvisaciones musicales interpretadas por la autora de este Trabajo y colaboradores³. Estos audios configuran material creado *ad hoc* para este TFG, para la realización de algunas de las actividades planteadas para la intervención con el alumnado. También se proporcionan herramientas de evaluación de elaboración propia y cuentos creados para las meditaciones guiadas.

Es importante aclarar que esta propuesta de intervención puede ser considerada un proyecto piloto, que se ha diseñado para ser implementada *a priori* en el grupo-aula concreto descrito en el apartado de *Contextualización*, pero con la intención de irlo haciendo extensible progresivamente hasta englobar a todo el centro.

³ Para conocer en detalle, véase Anexo 1.

4.2. CONTEXTUALIZACIÓN

Al haber llevado a la práctica algunas de las actividades propuestas en el contexto de la educación artística con sus alumnos del conservatorio, la autora de este trabajo decide dirigir el proyecto al grupo del colegio de Educación Primaria al que pertenecen estos niños. Así pues, la propuesta está preparada para ponerse en práctica durante el curso 2016-2017 con el alumnado de cuarto curso del CEIP *Doctor Guirao Gea*, en Vélez Rubio, Almería. Contamos con la estrecha colaboración de la tutora del grupo-clase, que nos facilita la descripción y necesidades del mismo.

Partiendo del conocimiento del Proyecto Educativo de Centro, destacamos que, entre los principios que guían la acción educativa y los rasgos definitorios del centro, consta la concepción de la educación como formación integral, el equilibrio entre trabajo individualizado y cooperativo, así como el desarrollo de la creatividad, todo ello, por medio de una metodología que asegure la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez, la escuela es concebida como lugar de formación para alumnado, profesorado y familias, abogando por la colaboración de todos estos agentes educativos.

En cuanto al grupo concreto al que se dirige nuestra propuesta, se caracteriza por la multiculturalidad, con alumnos procedentes de Marruecos, Bulgaria, Moldavia y Ecuador. Han nacido en España, pero sus padres son extranjeros. En general, no presentan dificultades con el castellano, ya que es la lengua materna, excepto en el caso de una alumna de origen marroquí, en cuyo hogar se habla únicamente el árabe y sus problemas con el castellano dificultan su aprendizaje. Una de las alumnas recibe apoyo en aula de P.T. debido a problemas en el área de Matemáticas. Otros dos alumnos tienen dificultades en cuanto a la expresión escrita (actualmente se está valorando la dislexia como posible causa). Otra niña tiene dificultades en comprensión lectora. Destaca también el caso de una alumna de entorno familiar desestructurado que muestra una falta total de motivación hacia la tarea escolar, exceptuando las tareas propias de la Educación Plástica. Es pertinente destacar el alto porcentaje de alumnos con padres separados (siete), que cambian de casa y contexto dos veces a la semana, lo que conlleva que los niños se muestren descentrados. En cuanto a la conducta, su tutora lo describe como un grupo muy inquieto y con gran necesidad de movimiento, caracterizado por la impulsividad y la falta de autorregulación por parte de algunos alumnos (participación desmedida ante preguntas, interrupciones constantes, incumplimiento de normas de clase).

Tras analizar las características y necesidades del grupo, determinamos que una intervención basada en A.P. sería altamente beneficiosa para mejorar no solo su rendimiento académico, sino su desarrollo personal integral.

4.3. OBJETIVOS

A continuación presentamos los objetivos que persigue la propuesta didáctica de intervención. Ya que uno de los factores de innovación de este trabajo es la inclusión de los principales agentes de la comunidad educativa, planteamos, en primer lugar, objetivos dirigidos a toda la comunidad (1),

para pasar a continuación a abordar aquellos correspondientes a las familias (2), a los docentes (3) y al alumnado (4). Los objetivos presentados en negrita tienen carácter general y los que constan debajo de cada uno de estos, carácter específico.

1. Incrementar el nivel global de atención plena en el seno de la comunidad escolar.

1.1. Potenciar un clima de participación y cooperación, basado en el cultivo de la A.P. y de la amabilidad.

1.2. Reforzar los vínculos afectivos entre los diferentes agentes de la comunidad educativa.

2. Conseguir un clima en el hogar basado en la tranquilidad, la escucha atenta y la amabilidad.

2.1. Favorecer la participación de las familias en el centro y en la educación de sus hijos.

2.2. Potenciar la capacidad de escucha atenta hacia los hijos.

2.3. Mejorar la capacidad de gestionar las propias emociones.

2.4. Desarrollar la capacidad para estar plenamente presentes en la relación con sus hijos.

3. Potenciar la tranquilidad y el componente emocional en el aula para crear un clima que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Desarrollar la autoconciencia en la práctica docente.

3.2. Mejorar la capacidad de empatía hacia el alumnado.

3.3. Identificar los pensamientos y las emociones propias y saber gestionar ambos.

3.4. Prevenir y reducir los síntomas de ansiedad y estrés derivadas de la práctica docente.

4. Mejorar la salud integral del alumnado, así como su capacidad de atención y predisposición hacia la tarea escolar.

4.1. Desarrollar capacidades cognitivas implicadas en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la reflexión y la memoria.

4.2. Despertar la conciencia de las sensaciones corporales y de las manifestaciones somáticas de las emociones.

4.3. Mejorar la capacidad de autorregulación de la conducta.

4.4. Identificar y expresar las propias emociones, a través de diferentes artes y de la expresión oral y escrita.

4.5. Gestionar las emociones en situaciones de estrés y ansiedad.

4.6. Desarrollar habilidades sociales como la empatía y la escucha atenta.

4.7. Desarrollar la creatividad.

4.8. Reforzar la cohesión del grupo-clase.

4.4. TEMPORALIZACIÓN

Tabla 5: Fases y temporalización de la intervención

Fase número:	Nombre fase	Temporalización
I	PLANIFICACIÓN	Septiembre
II	DESARROLLO	Octubre-febrero
	A) Formación de padres y	Octubre

ACTIVIDADES	profesorado	
	B) Práctica familiar	Noviembre-febrero
	C) Intervención con el alumnado	Noviembre-febrero

Fuente: Elaboración propia

4.4.1. Fase I: Planificación

Esta primera fase constituye la parte organizativa de la intervención, imprescindible antes de su puesta en práctica. Será llevada a cabo por el profesor tutor (coordinador de la intervención) y el Equipo Directivo, con la participación del Equipo Docente del grupo y del Equipo de Orientación. Es esencial contar desde el primer momento con la colaboración de un asesor externo, experto en técnicas de A.P.

Los aspectos fundamentales a tener en cuenta en esta fase son:

- Participantes: características, roles, actuaciones, etcétera.
- Temporalización de la intervención
- Concreción de los objetivos de la intervención
- Materiales y espacios requeridos
- Selección y secuenciación de actividades
- Definición de criterios e instrumentos de evaluación, que permitan valorar el grado de consecución de los objetivos planteados.

4.4.2. Fase II: Desarrollo

A) FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE PADRES Y PROFESORADO

Es importante concienciar a las familias participantes en este proyecto de la importancia de adquirir el siguiente compromiso:

- Asistir al programa de formación inicial para padres durante el mes de octubre.
- Asistir a las reuniones quincenales programadas desde noviembre a febrero.
- Dedicar en el hogar cinco minutos diarios a la práctica formal personal.
- Dedicar un espacio diario a la práctica conjunta de la A.P. con los niños (por ejemplo al despertarse y antes de ir a dormir).

A su vez, la totalidad del equipo docente del curso, debe comprometerse a:

- Asistir al programa de formación inicial para profesores durante el mes de octubre.
- Asistir a las reuniones programadas entre noviembre y febrero.
- Dedicar en el hogar cinco minutos diarios a la práctica formal personal.
- Realizar las actividades de intervención con el alumnado integradas en el horario lectivo.

El Profesor tutor del grupo adquiere la siguiente responsabilidad:

- Asumir el rol de coordinador de la intervención con el alumnado.
- Realizar con el alumnado las actividades de *mindfulness* correspondientes durante las dos horas destinadas al ejercicio específico de la acción tutorial.
- Coordinar la evaluación de la propuesta didáctica

Como podemos observar en la tabla, habrá sesiones específicas para profesores y padres a realizar separadamente y sesiones comunes para la formación conjunta.

Tabla 6: Calendario general de formación y práctica para padres

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Octubre (formación)	Sesión conjunta de presentación <i>mindfulness</i> (padres y profesores)	Sesión formativa 1 (solo padres) + Puesta en común conjunta 1 (padres y profesores)	Sesión formativa 2 conjunta (padres y profesores)	Sesión formativa 2 (solo padres) + Puesta en común conjunta 2 (padres y profesores)
Noviembre		Reunión (grupo de padres y profesor tutor)		Coloquio (grupo de padres y profesor tutor)
Diciembre		Reunión (grupo de padres y asesor externo)		Reunión (grupo de padres y tutor)
Enero		Reunión (grupo de padres y asesor externo)		Coloquio (grupo de padres y profesor tutor)
Febrero		Reunión (grupo de padres y profesor tutor)		Reunión (grupo de padres y profesor tutor): evaluación práctica familiar

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Calendario general de formación y práctica para profesores

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Octubre (formación)	Sesión conjunta de presentación <i>mindfulness</i> (padres y profesores) + Sesión formativa 1: profesores	Puesta en común conjunta 1 (padres y profesores)	Sesión formativa 2 conjunta (padres y profesores) + Sesión formativa 2: profesores	Puesta en común conjunta 2 (padres y profesores)
Noviembre	Reunión grupo de profesores	Reunión grupo de profesores	Reunión profesor tutor y asesor externo	Coloquio grupo de profesores
Diciembre	Reunión grupo de profesores		Coloquio grupo de profesores	Reunión profesor tutor y asesor externo
Enero	Reunión grupo de profesores		Reunión grupo de profesores	Reunión profesor tutor y asesor externo
Febrero	Coloquio grupo de profesores	Reunión grupo de profesores		Reunión grupo de profesores (evaluación intervención con el alumnado)

Fuente: Elaboración propia

Durante el mes de octubre, el asesor externo se encargará de la formación del profesorado y los padres. En el apartado de Anexos incluimos una tabla con la temporalización de las sesiones

correspondientes a este mes⁴. A continuación se exponen las actividades a realizar en cada sesión formativa, con una temporalización estimada de las mismas. Hay que advertir que tanto las actividades como su temporalización son susceptibles de cambios, según el transcurso del proceso y las necesidades por parte de los participantes.

Sesión de presentación *mindfulness* profesores-padres

- Bienvenida e introducción por parte del asesor externo. (10')
- Puesta en común de expectativas de los participantes. (10')
- André (2015, *track* 3), nos ofrece esta meditación guiada *seguir la respiración*, que invita a tomar conciencia de los movimientos de la respiración. (10')
- Puesta en común de la experiencia. (10')
- Schoeberlein (2011, pp. 33-35) nos sugiere tomar cinco minutos para la práctica de la respiración atenta. Es lo que la autora denomina la práctica del *Toma cinco*. (5')
- Puesta en común de la experiencia y despedida. (10')

Sesión formativa 1: profesores

- Puesta en común de expectativas por parte del profesorado. (10')
- Breve exposición del asesor externo acerca de experiencias educativas basadas en A.P. (15')
- André (2015, *track* 5), nos ayuda con la meditación guiada *consciencia del cuerpo* a tomar conciencia de nuestra postura y cuerpo. (13')
- Presentación de estrategias para maestros: (15'). Creación de *gathas* (poemas breves) para cultivar la presencia plena en la actividad docente.
- Despedida: a partir de *la red de la vida* de Hanh (2015, p. 169). Actividad para sellar la experiencia vivida en la sesión. (5')

Sesión formativa 1: padres

- Puesta en común de la práctica del *toma 5*. (10')
- *Atención a la respiración*: Meditación guiada creada por Hanh (2015, p. 47).
- Meditación guiada *consciencia del cuerpo* (André, 2015, *track* 5). (Anteriormente descrita en la sesión formativa 1: profesores). (13')
- Invitación a la práctica formal cotidiana (20'): *toma 5*, *El botón de pausa*: Snel, (2014, *track* 5).
- Despedida: adaptación de *la red de la vida*. (Anteriormente descrita en la sesión formativa 1: profesores). (5')

Puesta en común 1: padres-profesores

- Puesta en común de experiencias de práctica del *toma 5*, dudas, inquietudes,... (10')
- *Paseo meditativo*. A partir de la meditación andando, práctica que Kabat-Zinn (2009, pp. 150-152) experimentamos esta forma diferente de meditar caminando. (10')

⁴ Para conocer en detalle, véase Anexo 4.

- André (2015, *track 9*) es el creador de la meditación guiada *Separarse de los propios pensamientos*. Partiendo de la conciencia de la respiración y del cuerpo, pasamos a la observación de la mente. (11')
- Puesta en común de la experiencia. (10')
- Exposición del asesor externo: práctica formal y no formal. Rol del adulto como guía del niño en la práctica de la A.P. (15')
- Despedida. (5')

Sesión formativa 2: padres y profesores

- Exposición y práctica de estrategias para desarrollar la conciencia de los propios pensamientos: *pompas de jabón, vamos a la playa* (inspirada en una idea de Kabat-Zinn, 2009, pp. 49-50). (15')
- André (2015, *track 11*), nos ofrece la meditación guiada *abrirse a la experiencia del instante presente*, práctica que nos enseña a permanecer tranquilamente y con actitud abierta en el momento presente. (15')
- Actividad *respirando poemas*: creación y práctica de *gathas* (20'), (a partir de Hanh, 2015, p. 48). Estos pequeños poemas se utilizan para mantener el despertar de la conciencia en el día a día.
- Despedida. (5')

Sesión formativa 2: profesores

- Puesta en común de la práctica formal personal. Resolución de dudas y orientación por parte del asesor externo. (10')
- Presentación de la intervención a seguir con el alumnado. (30')
- Presentación del calendario con las reuniones del profesorado planificadas durante los meses de noviembre a enero. (5')
- Lectura y práctica de *gathas* realizados por los profesores en la sesión anterior, por parte de quien tenga deseo de compartirlos. (10')

Sesión formativa 2: padres

- Puesta en común de la práctica formal personal. (10')
- Presentación de la rutina a seguir en el hogar para la práctica cotidiana conjunta padres-hijos (desarrollada en el apartado de práctica familiar). (30')
- Presentación del calendario con las reuniones de familias planificadas durante los meses de noviembre a enero. (5')
- Turno abierto de preguntas acerca de la rutina en el hogar para la práctica familiar. (10')

Puesta en común 2: padres y profesores

- Puesta en común sobre la experiencia vivida durante el mes de formación y sobre expectativas a la hora de llevar el *mindfulness* a la escuela. (20')
- Charla-coloquio a cargo del asesor externo «El cultivo de la amabilidad». (30')

- Despedida: adaptación de *la red de la vida*. (Anteriormente descrita en sesión formativa 1: profesores). (10')

En el apartado de anexos incluimos el detalle de actividades correspondientes a la fase de *formación de padres y de profesorado*⁵, así como dos tablas con la descripción de las reuniones programadas para los meses de noviembre a febrero para el grupo de padres y las del grupo de profesores respectivamente⁶.

B) PRÁCTICA FAMILIAR

Padres e hijos atentos: estos ejercicios deben incluirse como parte de la práctica cotidiana familiar. Aquellas actividades cuya descripción no incluimos en este apartado, se explican en la parte de intervención con los niños.

Rutina al despertarse: (diez minutos aproximadamente).

- *La sonrisa interior*: Sainz (2015, p. 127), propone esta bonita práctica para despertar al nuevo día.
- *Despierto a mis amigos*: Sainz (2015, p. 129), ofrece esta actividad que consiste en despertar todas las partes del cuerpo dando suaves golpecitos.
- *Estiramiento estrella de mar*: Kaiser-Greenland (2014, p. 94), nos propone utilizar la imagen de la estrella de mar, con sus cinco brazos que confluyen en su centro, de donde parte toda su actividad⁷.
- *Pide un deseo*: cada miembro de la familia que esté presente en este momento formula un deseo para él mismo, otro para la familia y otro para algún amigo, compañero o alguien que no necesariamente conozcamos.

Rutina antes de dormir: (quince minutos aproximadamente).

- *El barco de papel*: Sainz (2015, p. 84), sugiere que los niños creen barcos de papel y los utilicen para tomar conciencia de la respiración abdominal.
- *Pompas de jabón*: (anteriormente descrita en el apartado de *Formación y práctica de padres y de profesorado*, sesión formativa 2: padres y profesores).
- *La cajita de preocupaciones*: Snel (2014, p. 114) propone esta práctica simbólica que consiste en observar si tenemos alguna preocupación, escribirla en un papel y meterla en la cajita, para que tome forma y el niño pueda observarla tomando distancia y sin identificarse con ella.
- *Meditación de la sonrisa*: Hanh (2015, pp. 48-49) nos recuerda el potencial que tiene la sonrisa como fuente de alegría y de relax. Nos ofrece un sencillo *gatha* con dos versos para sonreír a la vez que inspiras y espiras.

En el apartado de Anexos encontramos el detalle de actividades correspondientes a la fase de *práctica familiar*⁸.

⁵ Para conocer en detalle, véase Anexo 5.

⁶ Para conocer en detalle, véase Anexo 6.

⁷ Véase Anexo 1, pista 1, para audio de acompañamiento.

⁸ Para conocer en detalle, véase Anexo 7.

C) INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO

Mostramos un modelo de horario elaborado según factores higiénico-biológicos, distribuyendo las asignaturas tomando como referencia la curva de rendimiento de Kräepelin. Los dos módulos de Segunda Lengua Extranjera establecidos en el Anexo II de la Orden de 17 de marzo, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, se sustituyen por refuerzo de la asignatura troncal Lengua Castellana y Literatura, acogiéndonos a lo establecido Artículo 10.4 del Decreto 97/2015, dadas las dificultades de expresión lingüística que presenta el grupo. En cuanto a los cinco módulos del horario semanal correspondientes al ejercicio de la autonomía de los centros, decidimos ampliar el horario de asignaturas específicas con tres módulos de Expresión Artística (dos de música y una de plástica), al considerar fundamental el desarrollo de la creatividad, y dos horas para el desarrollo específico de la acción tutorial con el alumnado, pues este espacio es idóneo para la implementación de una parte de las actividades de nuestra intervención de *mindfulness*. Según lo establecido por el Artículo 8 de la Orden de 17 de marzo, el horario se ajusta al total de veinticinco horas lectivas, incluyendo dos horas y media de recreo.

Tabla 8: Horario escolar planificado según curva de Kräepelin

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:45	C.M.N.	Inglés	Inglés	C.M.N	Religión/V.S.C.
9:45-10:30	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
10:30-11:15	Lengua	E.F.	Lengua	Lengua	Lengua
11:15-12:00	Inglés	C.M.S.	C.M.S	Lengua*	E.F.
12:00-12:30	RE	C	R	E	O
12:30-13:15	Música	Plástica	Música	Plástica	Música
13:15-14:00	Lengua*	Lengua*	Lengua*	Tutoría	Tutoría

Fuente: Elaboración propia

Leyenda: Verde: franja de asignaturas con índice ponogénico medio. Se sitúan a primera hora, correspondiendo a la *fase de precalentamiento* y a última hora, correspondiendo a la *pequeña fase de aumento del rendimiento*. Rojo: franja de asignaturas con índice ponogénico alto. Se corresponden con la *fase creciente de rendimiento* y la *fase de asimilación, memorización, conexión de aprendizajes*. Azul: franja de asignaturas con índice ponogénico bajo. Se corresponden con la *fase de caída del rendimiento*. Cuando la asignatura de Lengua aparece acompañada de un asterisco, el módulo correspondiente se destinará al trabajo de contenidos que no exijan demasiado esfuerzo. Al situarse en la *pequeña fase de aumento del rendimiento*, durante estos módulos evitaremos trabajar con contenidos puramente gramaticales, sintácticos u ortográficos (que trabajaremos en la franja roja), para centrarnos en aspectos más lúdico-creativos, como pueden ser lectura y creación de cuentos y poemas, dramatizaciones, etcétera. Esta es la razón por la cual algunos días tienen dos módulos de esta misma asignatura repartidos en dos sesiones diferentes. El hecho de que algunas asignaturas aparezcan en franjas diferentes se debe a que es oportuno impartirlas en un primer momento de transición a un espacio de atención, así como dentro del momento de rendimiento creciente, cuando la atención comienza a descender. Aconsejamos, de igual modo, destinar el jueves y el viernes en todas las asignaturas en las que sea posible, a actividades de repaso, ampliación y evaluación y no tanto a adquisición de nuevos contenidos, ya que en esta última parte de la semana los alumnos se encuentran más fatigados.

Las actividades de *mindfulness* se realizarán integradas dentro del horario lectivo del alumno, es decir, dentro del área que corresponda en el momento. Para ello, han sido clasificadas según su idoneidad para cada fase de la curva de rendimiento. Esta es, a su vez, la causa de que todo el equipo docente del alumno esté implicado en la intervención, ya que, a pesar de que el maestro tutor sea el coordinador y encargado de la mayor parte de actividades con el alumnado, el resto de profesores se comprometen a guiar a los niños en las actividades de A.P. que correspondan durante las horas de las diferentes materias. No obstante, las horas de tutoría con el alumnado configuran

un espacio idóneo para la práctica de la A.P. en mayor profundidad. Se han planificado sesiones de trabajo integral de la A.P. durante este espacio de tiempo.

Las actividades que se exponen a continuación aparecen más detalladas en el apartado de anexos⁹.

Actividades introductorias a la A.P.

Estas actividades se realizarán durante las dos primeras semanas de intervención con el alumnado, para introducirles a la comprensión de la A.P., durante el horario de tutoría.

El barco de papel: (Anteriormente descrita en el apartado Práctica familiar).

Adivínalo: (juego de exploración sensorial). Los niños se sientan en un círculo con los ojos vendados y el profesor pasa una caja con un objeto misterioso en su interior. Los niños intentarán, poniendo en juego todos sus sentidos, averiguar de qué se trata.

El juego del potaje: (juego de exploración sensorial a partir de *clasificar semillas con los ojos cerrados* de Kaiser-Greenland, 2014, p. 170).

La ranita: (Snel, 2014, *track 2*), meditación guiada que ayuda a los niños a focalizar su atención en ellos mismos y a permanecer serenamente en actitud meditativa.

Sorpresa, sorpresa: (a partir de Snel, 2014, p. 61). Es un ejercicio para desarrollar la observación atenta.

Actividades distribuidas según fases de la curva de rendimiento de Kräepelin

1. Actividades de transición a un espacio de atención

Este grupo de actividades está indicado para llevarse a cabo al inicio de la jornada, al comienzo de la fase de la curva de *precalentamiento*.

El juego del cuco: utilizando la música del Carnaval de los animales de Saint Sæens, los alumnos deben contar cuántas intervenciones realiza el cuco (clarinete).

El juego del bosque: los alumnos deben apuntar cuántas veces interviene cada animal (cada uno asociado a un instrumento musical diferente)¹⁰.

Estiramiento estrella de mar: descrito anteriormente en el apartado de Práctica familiar.

El árbol de Navidad: es una aplicación de la técnica *mindfulness* de *escaneado corporal*, adaptada para niños.

El caminito: (a partir de Sainz, 2015). Es una adaptación para niños de la técnica de meditar caminando.

2. Actividades para dirigir la atención a un foco concreto

Estas actividades serán realizadas en la *fase creciente de rendimiento* de la curva, durante las asignaturas correspondientes al segundo módulo de cada jornada. También se pueden realizar durante los módulos tercero y cuarto, que corresponderían a la *fase de asimilación, memorización, conexión de aprendizajes*.

Frío, caliente: práctica para focalizar la atención durante la meditación en la diferencia de temperatura del aire de la inspiración y la espiración.

⁹ Para conocer en detalle, véase Anexo 8.

¹⁰ Véase Anexo 1, pista 2, para audio de acompañamiento.

La bola de nieve: Kaiser-Greenland (2014, p. 12) nos sugiere practicar mediante la observación del movimiento de los copos de una bola de nieve.

El violín que desaparece: (a partir de el juego del sonido en el espacio, de Kaiser-Greenland, 2014, p. 117)¹¹.

La postura del árbol: es una *asana* o postura mantenida de yoga, también conocida como *Vrikshasana* en la que los niños deben enraizar sobre un pie manteniendo el equilibrio, mientras fijan la mirada en un punto fijo, real o imaginario.

Contando latidos: López (2015, p. 77), nos propone sentarnos en postura de meditación y entrenarnos para sentir los latidos del corazón en diferentes partes del cuerpo.

3. Actividades de expansión

Corresponden a la fase de la curva *asimilación, memorización, conexión de aprendizajes*. En estas actividades fomentamos el desarrollo de la creatividad. Al estar en un punto de rendimiento alto, aprovechamos este espacio para que el alumno pueda realizarse con plenitud. Se pueden llevar a cabo al final del cuarto módulo de la jornada, antes del recreo.

Pinta la danza: partiendo de la propuesta de Sainz (2015)¹², comenzando desde lo sensorial y el movimiento, pasamos a la toma de conciencia a nivel integral.

Los copos musicales: variación creativa de la actividad *la bola de nieve* a través de la improvisación musical.

Meditación de las piedras: Hanh (2015, pp.83-88), nos propone este ejercicio de meditación con conciencia en la inspiración y la espiración, utilizando la repetición de cuatro *mantras* y con el apoyo de cuatro piedrecitas.

Respirando poemas: (a partir de Hanh, 2015, p. 48). Los niños compondrán *gathas*, para despertar la conciencia para diferentes momentos del día y después crearán su música. (Es la misma actividad descrita en el apartado de *Formación de padres y profesorado*, pero adaptada a los niños).

El cuento de Estela, la estrella de mar: la maestra cuenta el cuento de elaboración propia¹³, inspirado por el ejercicio *estrella de mar* (Kaiser-Greenland, 2014, p. 94), mientras suena la música¹⁴.

4. Actividades de relajación/descanso/recuperación

Corresponden a la fase de la curva *caída del rendimiento* y sirven de preparación para abordar el último momento, *pequeña fase de aumento del rendimiento*. Se realizarían al final del quinto módulo. También puede ser pertinente hacer una de estas actividades durante los últimos minutos del módulo final, para sellar así la jornada.

El botón de pausa: (Snel, 2014, *track* 5): actividad anteriormente descrita en el apartado *Formación y práctica de padres y profesorado*, sesión formativa 1: padres.

¹¹ Véase Anexo 1, pista 3, para audio de acompañamiento.

¹² Véase Anexo 1, pista 4, para audio de acompañamiento.

¹³ Para conocer en detalle, véase Anexo 11.

¹⁴ Véase Anexo 1, pista 1, para audio de acompañamiento.

El ejercicio del espagueti: (Snel, 2014, track 4), meditación guiada para niños, basada en la relajación progresiva de Jacobson.

Meditación de la cascada: Hanh (2015, p. 97), invita al profesor a guiar esta meditación, que consiste en imaginar cómo una cascada de luz blanca cae sobre nosotros, tomando conciencia de cada parte del cuerpo, soltando la tensión y relajando.

La marioneta: López (2015, track 10) nos ofrece esta meditación guiada que tiene como objetivo lograr la relajación de las diferentes partes del cuerpo.

El cuento del caracol Tranqui: Cuento de elaboración propia a partir de sugerencia de López (2015, p. 196)¹⁵.

Actividades para realizar en sesiones de tutoría

1. Actividades perceptivo-sensoriales y de conciencia corporal

Columna gominola: esta sencilla imagen ayudará a los niños a entrar en la postura de meditación con la espalda correctamente alineada, a la vez que les proporciona conciencia corporal y tranquilidad.

Encuentra tu piedra: Hanh (2015, p. 160) nos propone esta práctica para desarrollar la percepción sensorial del tacto.

El juego del pintor: formamos parejas y, mientras la maestra guía un *escaneado corporal*, el niño que adopta el rol de pintor va coloreando con la brocha sobre la ropa vieja que lleva su compañero las diferentes partes del cuerpo que se mencionan.

El paseo a ciegas: Hanh (2015, p.168), nos propone esta experiencia: por parejas, un niño se venda los ojos y el otro lo guía en la exploración del espacio.

2. Actividades de conciencia de los pensamientos propios

Pompas de jabón: anteriormente descrita en el apartado de Formación y práctica de padres y de profesorado, sesión formativa 2: padres y profesores.

Un zoo en mi cabeza: (López, 2015, p. 80-81). Podemos realizar una identificación de los diferentes estados mentales con animales.

Vamos a la playa: anteriormente descrita en el apartado *Formación y práctica de padres y profesorado*, sesión formativa 2: padres y profesores.

3. Actividades de desarrollo emocional

3.1. Conciencia de las emociones propias

El parte meteorológico personal: Este ejercicio, que nos ofrece Snel (2015, p. 89), tiene como finalidad tomar conciencia de las emociones a la vez que se aceptan sin juzgar, intentando disminuir nuestra reactividad.

El cine interior: Snel (2015, p. 129), nos sugiere utilizar imágenes mentales de forma consciente para visualizarnos realizando una actividad exitosamente.

Fichas de sentimientos: Hanh (2015, p. 184), invita a los niños a dibujar tarjetas que representen diferentes emociones y practicar con ellas la expresión e identificación emocional.

¹⁵ Para conocer en detalle, véase Anexo 12.

El detector de metales: López (2015, p. 75), nos presenta este símil, con el objeto de que el niño pueda chequear su cuerpo y su mente e intentar identificar sensaciones y emociones.

3.2. Prevención y reducción de la ansiedad

La fábrica de las preocupaciones: meditación guiada de Snel, (2014, track 8), que ayuda a los niños a tomar conciencia del flujo de los propios pensamientos y a observarlos tomando distancia.

La cajita de preocupaciones: anteriormente descrita en el apartado *Práctica familiar, rutina antes de dormir*.

Primeros auxilios para sentimientos desagradables: meditación guiada de Snel (2014, track 6) para tomar conciencia, identificar y aceptar amablemente las emociones y sensaciones que nos hacen sentir mal.

Un lugar seguro: meditación guiada de Snel (2014, track 7), que ayuda a los niños a conseguir una sensación de serenidad, utilizando, entre otros recursos, la visualización.

El amuleto mágico: con esta actividad de elaboración propia, pretendemos proporcionar a los niños un anclaje para desarrollar la seguridad personal.

El juego del zoom: (a partir de Sainz, 2015). Con los ojos cerrados, en posición sentada, imaginamos aquello que nos da miedo y nos provoca ansiedad. Se trata de ir viéndolo cada vez con más distancia, hasta poder verlo desde lejos.

4. Actividades para fomentar el elemento relacional-afectivo y la cohesión grupal

El balón amable: (a partir de Snel, 2014, p. 122). Se trata de utilizar el balón para lanzar cumplidos o frases amables a los demás.

El tren de las cinco de la tarde: utilizando la canción del mismo nombre de Piojos y Piojitos, realizamos una creación común donde tiene cabida la esencia de cada uno de nosotros.

Regar las flores: Hanh (2015, p. 114), nos ofrece esta actividad en la que regamos una flor de cartulina con frases amables.

Escucha profunda en parejas: Esta actividad en parejas, sugerida por Hanh (2015, p. 201) está encaminada al desarrollo de la escucha consciente, de la comprensión y de la empatía.

La red de la vida: (adaptación, anteriormente descrita en la sesión formativa 1: profesores).

Temporalización y secuenciación de las actividades

A continuación presentamos una muestra de cómo se pueden organizar las actividades con el alumnado dentro del horario semanal. Partiendo de este modelo, el maestro continuará diseñando la planificación semanal. Únicamente debe ir variando las actividades, alternando aquellas que se recogen para una misma fase.

Es importante clarificar que esta planificación es orientativa y que el profesor debe tener capacidad de flexibilidad y apertura, desarrollando la sensibilidad y escucha atenta necesarias, pudiendo introducir cambios en las actividades según las necesidades de los niños en el momento concreto. Por ejemplo, aunque no tenga planificada una actividad del grupo prevención/reducción de la ansiedad, será oportuno incorporarla si percibimos que algún alumno pasa por un momento o circunstancias difíciles. De igual manera, si surge algún conflicto en el recreo o en el transcurso de las actividades diarias de clase, será conveniente introducir algún ejercicio para trabajar el

elemento relacional. Presentamos a continuación un modelo de práctica de una semana de duración.

Tabla 9: Modelo de horario semanal de intervención con el alumnado

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:45	<i>Estiramiento Estrella de mar</i> (5') C.M.N.	<i>El juego del cuco</i> (2'). Inglés	<i>El árbol de Navidad</i> (10') (se puede narrar en inglés) Inglés	<i>El juego del bosque</i> (2') C.M.N	<i>El caminito</i> (5') Religión/V.S.C.
9:45-10:30	<i>La bola de nieve</i> (3') Matemáticas	<i>La postura del árbol</i> (2') Matemáticas	<i>Contando latidos</i> (2') Matemáticas	<i>Frío, caliente</i> (2') Matemáticas	<i>El violín que desaparece</i> (1') Matemáticas
10:30-11:15	Lengua	E.F.	Lengua	Lengua	Lengua
11:15-12:00	Inglés <i>Pinta la danza</i> (10')	C.M.S. <i>El cuento de Estela, la estrella de mar</i> (5')	C.M.S <i>Los copos musicales</i> (10')	Lengua* <i>Respirando poemas</i> (20')	E.F. <i>Meditación de las piedras</i> (10')
12:00-12:30	RE	C	R	E	O
12:30-13:15	Música <i>El botón de pausa</i> (4')	Plástica <i>El ejercicio del spaghetti</i> (6')	Música <i>El cuento del caracol Tranqui</i> (10')	Plástica <i>La marioneta</i> (5')	Música <i>Meditación de la cascada</i> (5')
13:15-14:00	Lengua*	Lengua*	Lengua*	Tutoría (sesión completa descrita en Tabla 10)	Tutoría (sesión completa descrita en Tabla 10)

Fuente: elaboración propia

Tabla 10: Desarrollo de dos sesiones de tutoría basadas en la práctica de la A.P.

	TUTORÍA JUEVES	TUTORÍA VIERNES
1. Actividades perceptivo sensoriales y de conciencia corporal	<i>El juego del pintor</i> (15') <i>Columna gominola</i> (2')	<i>El paseo a ciegas</i> (10')
2. Actividades de conciencia de los pensamientos propios	<i>Pompas de jabón</i> (3')	<i>Un zoo en mi cabeza</i> (10')
3. Actividades de desarrollo emocional	<i>El parte meteorológico personal</i> (10')	<i>Fichas de sentimientos</i> (5')
4. Actividades de prevención y reducción de la ansiedad	<i>Un lugar seguro</i> (6')	<i>La cajita de preocupaciones</i> (5')
5. Actividades para fomentar el elemento relacional-afectivo y la cohesión grupal	<i>El balón amable</i> (9')	<i>Regar las flores</i> (15')

Fuente: Elaboración propia

4.5. EVALUACIÓN

En este apartado exponemos el modo en que se llevaría a cabo el proceso de evaluación de la intervención para cada uno de los tres agentes evaluativos (padres, docentes y alumnado). Para ello, definimos tres momentos de evaluación: inicial, continua y final. Consideramos imprescindible la realización de la evaluación diagnóstica, al comienzo de la intervención, para conocer el nivel global de A.P. del que partimos para cada agente y poder así adecuar la intervención. Por otro lado, la evaluación procesual es a la que concedemos el mayor peso, al tratarse de prácticas de carácter experiencial y que requieren de un tiempo de evaluación y desarrollo paulatino. La evaluación final, que se llevará a cabo durante el mes de marzo, servirá para valorar la incidencia que ha tenido la intervención sobre cada agente y nos ayudará a realizar una valoración del grado de consecución de los objetivos planteados al inicio. Todo ello se recogerá en el documento de Memoria Final, realizado por el Equipo Docente coordinado por el profesor tutor y con la participación de las familias. Incluirá, al menos, los siguientes puntos: resultados de la intervención para cada agente (en relación a los objetivos planteados para cada uno), dificultades encontradas en la puesta en práctica, conclusiones y consideraciones finales y propuestas de mejora.

En cuanto a los modelos de evaluación, elegimos complementar los modelos tradicionales de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa con modelos más innovadores como la autoevaluación y la evaluación compartida, pues uno de los puntos principales de nuestro trabajo es la participación escolar de los principales agentes educativos.

Respecto a las técnicas de evaluación empleadas, presentamos el *Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida docente*¹⁶ (Mazzola y Mazzola y Rustelhoz, 2014, pp. 29-30) y realizamos una adaptación del mismo para padres, dando lugar al *Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida diaria y familiar (para padres)*¹⁷. Por otro lado, aportamos el *Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida escolar y familiar (para niños)*¹⁸, de elaboración propia. Esta técnica será utilizada para en la evaluación inicial y se volverá a aplicar en la final, para poder cotejar los resultados y analizar los cambios percibidos y constatar si se ha dado una mejora efectiva en el nivel global de A.P. de cada agente. También se utilizarán fichas de evaluación de actividades, portfolio del alumno (donde irá archivando aquellas producciones que realice en las diferentes actividades de A.P. como dibujos, *gathas*, reflexiones personales, fichas de autoevaluación de actividades, etcétera), registros de observación, grabación de vídeo y diarios de atención plena. Cada persona puede llevar un diario *mindfulness* donde escriba sus reflexiones sobre la práctica personal, dificultades y obstáculos, progresos, gustos y otras observaciones. Respecto al alumnado, el diario tendrá un doble función: será un instrumento

¹⁶ Para conocer en detalle, véase Anexo 13.

¹⁷ Para conocer en detalle, véase Anexo 14.

¹⁸ Para conocer en detalle, véase Anexo 15.

de evaluación y, al tiempo, un vehículo para reforzar la expresión escrita, dadas las dificultades de algunos niños del grupo en este área¹⁹.

5. CONCLUSIONES

Al comenzar el trabajo nos planteamos unos objetivos con la finalidad de profundizar en el conocimiento del *mindfulness* y su aplicación educativa, tanto de una forma teórica como en la investigación de estrategias prácticas que permitieran llevarlo al día a día del aula. A continuación, damos respuesta a los objetivos del TFG expuestos en el apartado 2 de este documento.

1. Hemos analizado los fundamentos científicos del *mindfulness*, pudiendo configurar un sólido respaldo sobre el cual construir el resto del trabajo.

1.1. Para ello, hemos realizado una completa revisión de estudios, que figuran en libros y artículos de investigación, de los cuales hemos podido desprender los principales beneficios que la práctica de la A.P. tiene sobre el bienestar personal.

1.2. Tras investigar y analizar las definiciones y conceptualización del término *mindfulness* de la mano de diversos autores, procedimos a su análisis, que derivó en la formulación de una definición propia y personal, que ha marcado un punto de referencia en la elaboración de todo el trabajo.

1.3. El siguiente paso fue la lectura de los estudios sobre experiencias basadas en A.P. realizadas en el ámbito educativo, que nos permitió conocer las evidencias de esta práctica sobre las capacidades del alumnado a nivel integral.

1.4. Realizamos una investigación, a nivel nacional e internacional, de las diversas experiencias educativas realizadas, de forma que pudimos concluir que la aplicación en el ámbito educativo se ha hecho efectiva a través de diferentes programas de aplicación tan interesantes como puede ser el *Inner Kids Program* de Susan Kaiser-Greenland, creado en Estados Unidos o el programa Escuelas Conscientes, en España.

2. Hemos diseñado una propuesta didáctica basada en A.P. para un grupo-clase de cuarto curso de Educación Primaria, con una planificación de la intervención que atiende a familias, docentes y alumnado, concediendo a la participación educativa un lugar central.

2.1. Se ofrecen estrategias de A.P. para el profesorado, incluidas en el apartado de formación y práctica docente, que configuran una base para escapar al estrés generado por las situaciones de tensión en el ejercicio de la profesión. Instamos además a llevarlas a cabo de un modo preventivo, anticipándonos a la aparición del síndrome de *burnout*.

2.2. Se ofrece un plan de formación del profesorado con una duración de un mes, durante el cual tienen lugar reuniones específicas para el Equipo Docente, con la ayuda de un asesor externo, así como otras reuniones para ser llevadas a cabo de forma conjunta con los padres. Confirmamos el convencimiento de la necesidad de formación previa antes de

¹⁹ En los Anexos 9 y 10 incluimos tablas explicativas del proceso de evaluación diferenciadas por agentes evaluativos, así como los criterios.

comenzar la parte de intervención con el alumnado. Además, ofrecemos la planificación de reuniones periódicas del grupo de profesores a lo largo de la intervención, siendo fundamental la comunicación para llevar a cabo el proceso de intervención.

2.3. La participación educativa de las familias ha tomado un rol central en este trabajo, en el que se presenta el plan de formación en el centro, mencionado en el apartado anterior, con reuniones específicas para los padres y otras conjuntas con los docentes. De este modo, los padres mantienen contacto directo con el centro y con otros agentes educativos. Al mismo tiempo, se ha diseñado una rutina de práctica en el hogar para familias, de modo que se traza una continuidad entre la práctica en el centro y en casa.

2.4. Se ha realizado una amplia recopilación de actividades de *mindfulness* para niños y se ofrecen en el apartado de *Intervención con el Alumnado*. Algunas de ellas han requerido adaptaciones y se incluyen también algunas de elaboración propia. Asimismo, hemos diseñado un horario escolar siguiendo la curva de Kräpelin, distribuyendo las asignaturas según su índice fonológico. Las actividades propuestas se presentan en grupos según su idoneidad para las diferentes fases de la curva. Aportamos también un modelo de una semana de trabajo en la cual se integran las actividades de *mindfulness* en el horario de los alumnos.

2.5. Exponemos la vinculación de nuestra propuesta con el currículo para la Educación Primaria en Andalucía, pues con la intervención perseguimos algunos de los objetivos y fines fundamentales de estas enseñanzas, así como la adquisición de algunas de las competencias clave, según lo expuesto en el Decreto 97/2015 de 3 de marzo. Además, para nuestra propuesta concreta se han elaborado objetivos y criterios de evaluación que valoran su grado de consecución, así como algunos instrumentos de evaluación, algunos de ellos adaptados y otros realizados *ad hoc* para este trabajo.

3. Este apartado de conclusiones junto con el de consideraciones finales, configuran una reflexión sobre la totalidad del trabajo realizado, conformando un aprendizaje sobre aquellos aspectos que pueden suponer un cambio cualitativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. A lo largo del trabajo se hacen continuas referencias al cuerpo, depositario de los efectos de nuestros pensamientos y emociones y objeto de nuestra conciencia y cuidado para lograr la salud integral. Aunque aparecen actividades muy relacionadas con la conciencia corporal para los tres agentes educativos, incluimos un grupo de actividades en la intervención con los niños bajo el epígrafe *actividades perceptivo-sensoriales y de conciencia corporal*.

3.2. La realización del trabajo ha supuesto una toma de conciencia de cómo las emociones del niño deben ser trabajadas en el aula, en cuanto a su identificación, expresión y gestión. Esto no es posible si no le ayudamos a mirar hacia dentro, proporcionándole espacios de silencio, calma e interioridad. Son condiciones ineludibles para el bienestar integral del alumno y posibilitadoras del aprendizaje.

3.3. A pesar de que hemos encontrado diversas investigaciones sobre la práctica educativa del *mindfulness*, que confirman sus beneficios, creemos necesaria la realización de más estudios, de donde extraer conclusiones más profundas. El presente trabajo está preparado para su puesta en práctica y abierto a realizar investigaciones sobre los resultados que arrojen a la luz nuevos datos.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Hace ya algunos años que inicié mi camino en la docencia, concretamente en la enseñanza de la música en conservatorio. Me gusta la música, pero lo que siempre he deseado es enseñar, poder ayudar a otros a desarrollarse como personas en el sentido más amplio de la palabra y enriquecerme al tiempo en este intercambio.

En mi carrera como violinista siempre eché de menos la formación pedagógica. Mi paso por la UNIR no solo ha satisfecho esta necesidad, sino que me ha llevado a iniciar un proceso de búsqueda personal en dos direcciones: hacia afuera, ampliando mi comprensión de la realidad, de la sociedad actual, de la educación, de la familia, de los niños. He encontrado muchas respuestas en la Educación Personalizada y he confirmado mi intuición de que otra educación es posible. Una educación basada en el respeto, la comprensión, la amabilidad, la creatividad, la flexibilidad y la apertura. Una educación que ayude a los niños a expresar libremente todo aquello que son y que configura su esencia personal. También una educación que ponga límites firmes, que contengan amorosamente a los pequeños. No vamos a ocultar que he encontrado también motivos de incertidumbre e inquietud: ¿por qué encontramos cada vez más niños con problemas atencionales, de impulsividad, incluso de ansiedad y estrés?, ¿qué ocurre en la sociedad para que estemos transmitiendo a nuestros pequeños estas problemáticas que los alejan de la salud? Y por fin, la pregunta que vuelve mi mirada hacia adentro: ¿qué puedo hacer yo como docente para ayudar a mis alumnos? La respuesta es un camino hacia la introspección, que conlleva primero sumergirse en las profundidades de uno mismo, crecer como persona, para poder después ofrecer a los alumnos una presencia plena, consciente, sincera y afectiva. Una presencia de calidad.

Este trabajo es un intento de aunar ambas miradas, hacia adentro y hacia afuera, en un proceso dialógico, donde nos enriquezcamos personalmente a través de una concepción de escuela abierta, conectada con la red de la vida, basada en la comunicación, la participación y el vínculo humano. La práctica del *mindfulness* puede ayudarnos a encontrar la calma necesaria para escapar de las desorbitadas exigencias externas de la sociedad actual y alcanzar un bienestar personal, que nos llevará a una mejora social, basada en el establecimiento y mantenimiento de vínculos conscientes, amables, libres de juicio. El *mindfulness* configura una vía para recuperar los valores esenciales en una sociedad que podríamos calificar como dispersa.

La realización de este trabajo me ha permitido profundizar en mi propia práctica y descubrir y crear nuevos materiales para llevar al aula la atención plena. He tenido la suerte de poder aplicar algunas de las estrategias y comprobar el cambio de ambiente que se genera en clase, generándose un espacio de tranquilidad, confianza, calidez, en el que cada uno puede mostrarse tal

y como es sin miedo a ser juzgado. Creo firmemente que la educación no puede darse sino en un punto de encuentro interpersonal. Y no quiero decir que el conocimiento pase a un segundo lugar, sino que este no es posible si no se da la motivación humana. El elemento emocional y relacional han tomado parte primordial de este trabajo y el *mindfulness* nos ofrece herramientas privilegiadas para cultivarlos.

En la realización del trabajo han aparecido dificultades, aunque con paciencia y dedicación y el impulso de la motivación, han ido concretándose y tornándose en satisfacción. Es costoso investigar y recopilar las evidencias científicas sobre la atención plena, pero el esfuerzo merece la pena, ya que supone un firme sustento sobre el que construir toda la intervención. Tampoco fue sencillo atender y coordinar un proyecto de intervención sistemática que atendiera a las necesidades de los diversos agentes educativos principales. No obstante, al lograr paulatinamente darle forma y poner cada elemento en relación con los demás, la participación emerge como elemento vertebrador de este trabajo y esta red de relaciones dota a la realidad educativa de todo su sentido. Uno de los obstáculos con los que me encontré fue la configuración del horario escolar según Kräepelin, ya que no se podían distribuir las asignaturas por índice fonológico, debido al peso –a mi juicio desmedido– que se está otorgando a las asignaturas instrumentales. Por ello, confío en que algún día este proyecto pueda llevarse a la práctica, con la apertura de un centro que comprenda la importancia que la educación artística tiene en la formación humana del individuo.

La elaboración de este trabajo bien ha merecido la pena, pues estoy aún más motivada respecto a la aplicación de la atención plena en el ámbito escolar y feliz de continuar este maravilloso camino de por vida que configura la formación del maestro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almansa, G., Budía, M.A., López, J.L., Márquez, M.J., Martínez, A.I., Palacios, B., Peña, M. M., Santafé, P., Zafra, J., Fernández-Ozcorta, E., Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *Emotion: Revista de Educación, motricidad e investigación*, (3), 120-133.
- Analayo, V. (2006). *Satipatthana: The direct path to realization*. Birmingham: Windhorse.
- André, C. (2013). *Meditar día a día. 25 lecciones para vivir con mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M^a M. (2011). Programa «Aulas Felices». Psicología positiva aplicada a la educación. *Revista Pulso*, (34), 231-234. Recuperado de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/145.pdf>.
- Arostegui, I., Darretxe, L., Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 6(2), 187-200. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661812/RIEE_6_2_12.pdf?sequence=1.

- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., y Segal, Z. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077.
- Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2003). The benefits of being presents: *Mindfulness* and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822-848.
- Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R., y Greeson, J. (2010). Developing mindfulness in college students through movement-based courses: effects on selfregulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *Journal of American College Health: 58*(5), 433-442.
- Carda, R.M., Larrosa, S. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- De la Fuente, M., Salvador, M. y Franco, C. (2010). Efectos de un programa en conciencia plena (*mindfulness*) en la autoestima y la inteligencia emocional percibida. *Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, (18), 297-315.
- Decreto 27/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 50, de 13 de marzo de 2015.
- Díaz- Caneja, P. (2015). *Un bosque tranquilo. Mindfulness para niños*. Madrid: Ediciones Librería Argentina.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, *21*(2), 157-169.
- Flook, L., Smalley, S L., Kitil, M.J., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. y Sakari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of applied School Psychology*, *26*(1), 70-95.
- Franco, C. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal sobre un grupo de alumnos/as de bachillerato. *Suma Psicológica*, *16*(2), 113-120.
- Franco, C. (2010). Intervención sobre los niveles de *burnout* y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (*mindfulness*). *Revista Complutense de Educación*, *21*(2), 271-288.
- Franco, C., Mañas, I., Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés y ansiedad en docentes de educación especial a través de un programa de *mindfulness*. *Revista Educación Inclusiva*, *2*(3), 11-22. Recuperado de <http://www.psicologiamindfulness.es/assets/pdfs/39884-20.pdf>.
- Hanh, T. N. (2011). *El milagro de mindfulness*. Barcelona: Oniro.
- Hanh, T. N. (2015). *Plantando semillas. La práctica del mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.
- Herwig, U., Kaffenberger, T., Jäncke, T. Y Bühl, L. (2010). Self-related awareness and emotion regulation. *NeuroImage* *50*(2), 734-741.

- Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quiera que vayas, ahí estás*. Madrid: Paidós.
- Kaiser-Greenland, S. (2014). *El niño atento. Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Kobarg, A. *Deutsche Adaption der Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS). Validierung am Gesundheitsstatus und Gesundheitsverhalten. Inaugural-Dissertation*. En <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/0292/pdf/dak.pdf>, 16-09-2010.
- Lantieri, L. y DeLucia, C. (2011). *Building inner resilience in teachers and their students*. New York: Metis Associates Evaluation. Recuperado de [http://www.innerresiliencetidescenter.org/documents/IRP Pilot Program Results AERA2011 updated 6.9.pdf](http://www.innerresiliencetidescenter.org/documents/IRP_Pilot_Program_Results_AERA2011_updated_6.9.pdf).
- Lee, J., Semple, R. J., Rosa, D., y Miller, L. (2008). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Results of a Pilot Study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22(1), 15-28. doi:10.1891/0889.8391.22.1.15.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26. Recuperado de <http://formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/11/14>.
- López, L. (2010). Educar para la calma. Una experiencia formativa de relajación aplicada al aula. *Cuadernos de pedagogía*, (399), 40-43.
- López, L. (2015). *Meditación para niños. En paz me levanto, en paz me acuesto*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Malti, T., Häcker, T. Y Nakamura, Y. (2009). *Klüge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M.D., Gil, C. (2014). Educación consciente. *Mindfulness* (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 197-233). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Mañas, I., Franco, C., Justo, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en *Mindfulness*. *Clínica y salud*, 22(2). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742011000200003&script=sci_arttext.
- Márquez, L. (2015). *Evaluación experimental de un programa de intervención sobre consciencia plena en una muestra de estudiantes de Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz.
- Mazzola, N. Y Rusterholz, B. (2014). *Mindfulness para profesores. Atención plena para escapar de la trampa del estrés*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Orden de 17 de mayo de 2015, *por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Primaria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 60, de 27 de marzo.

- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M., Bartolomé, R. (2012). Conociendo *Mindfulness*. *Ensayos, revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27). Recuperado de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Redes 50: meditación y aprendizaje*. (20/12/2009). [Vídeo] Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hSW9hrnJ3CU>.
- Sainz, P. (2015). *Mindfulness para niños. Cómo crear un hogar más feliz a través de la meditación*. Barcelona: Planeta.
- Schoeberlein, D. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Semple, R.J., Reid, E.G. y Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: an open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(4), 379-392.
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J. A. y Freeman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, (62), 373-386.
- Simón, V. (2015). Prólogo. En L. López, *Meditación para niños. En paz me levanto, en paz me acuesto* (pp. 15-19). Barcelona: Plataforma Editorial.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh Joy, S. D., Winton, A. W., Sabaawi, M., Wahler, R. G., y Singh, J. (2007). Adolescents With Conduct Disorder Can Be Mindful of Their Aggressive Behavior. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 15(1), 56-63.
- Snel, E. (2014). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós.
- Stahl, B. y Goldstein, E. (2010). *Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica*. Barcelona: Kairós.
- Valls, R. y Padrós, M. (2015). La participación de las familias en los centros educativos: resultados del Proyecto INCLUD-ED. En J.L. Parejo y J.M. Pinto (Coords.), *La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica* (pp. 61-72). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

ANEXOS

Anexo 1: Enlace a la carpeta de Dropbox con materiales para la realización de algunas de las actividades de intervención con el alumnado

<https://www.dropbox.com/sh/ge1auOr8l66aecf/AADQSHjeBAnp3IIP82c-yYJoa?dl=0>

Pista 1: Sonidos de acompañamiento para la actividad «Estiramiento estrella de mar» y el «Cuento de Estela, la estrella de mar». Elena Redero (violín).

Pista 2: Canción para la actividad «El juego del bosque» (elaboración propia). Intérpretes: José Antonio Millán (clarinete), Elena Redero (violín), Juan Pedro Torres (violoncello).

Pista 3: Música para la actividad «El violín que desaparece».

Pista 4: «Walk in the light», versión sobre la canción tradicional recogida por Hanh (2015, p. 244). Intérpretes: Víctor Bravo (guitarra), Elena Redero (violín), alumnado del primer curso de Enseñanzas Elementales de Música del C.E.M. Leopoldo Torrecillas Iglesias de Vélez Rubio (voz).

Anexo 2: Experiencias *mindfulness* en la escuela

A nivel internacional, son muchos los programas de entrenamiento en *mindfulness* que se han desarrollado en el ámbito escolar.

Eline Snel, autora de *Tranquilos y Atentos como una Rana*, es la creadora de un programa de entrenamiento dirigido a niños y para ser llevado a cabo en el ámbito escolar, llamado *¡La atención funciona!* Su base es el programa de reducción del estrés para adultos de Jon Kabat-Zinn (MBSR). Fue creado entre 2008 y 2010 y su desarrollo piloto fue puesto en práctica en seis escuelas, incluyendo niños y profesores, con una duración de ocho semanas.

Susan Kaiser-Greenland desarrolló el programa *Inner Kids*, puesto en práctica por primera vez en una escuela pública de Los Ángeles, desde donde se fue extendiendo a otras escuelas. Actualmente, el programa sigue en vigor, enseñándose los valores de atención, armonía y compasión a través de diferentes propuestas como actividades y juegos para el desarrollo de diversos aspectos de la conciencia. A raíz de la aplicación de este programa se realizó un estudio que evidenció los beneficios del *mindfulness* para los niños (anteriormente citado).

Mañas, Franco, Gil y Gil (2010) nos describen asimismo otros programas como *Mindfull Schools*, que se lleva a cabo en Oakland (California), integrado dentro del sistema educativo. A través del programa se entrena en A.P. a educadores y padres, para poder llevar su práctica con los niños con adultos debidamente formados. También reseñan el programa *MindUP*, que dirigido a estudiantes de Educación Primaria y de gran difusión en EEUU, se centra en el trabajo de las emociones y las relaciones sociales, así como en los beneficios psicológicos generales y el rendimiento académico. *Still Quiet Place* es otro programa, también creado y desarrollado en EEUU, que incluye a alumnos, padres y profesores y pretende disminuir los niveles de reactividad automática a través del entrenamiento *mindfulness*, sustituyendo esta reacción por una respuesta calmada ante las situaciones conflictivas, fomentando un clima de paz y felicidad y potenciando asimismo la reflexión sobre la práctica.

A nivel nacional, a pesar de que la incorporación de técnicas meditativas y de A.P. en la escuela es bastante novedosa, basta realizar una primera búsqueda en la web para comprobar cómo son numerosas las escuelas que llevan a cabo experiencias de *mindfulness*: CEIP *Francisco Giner de los Ríos* (Mairena del Aljarafe, Sevilla), CEIP *Antonio Machado* (El Escorial, Madrid), CEIP *Ramiro Soláns* (Zaragoza), CEIP *Octavio Augusto* y CEIP *Trajano* (Mérida, Badajoz), CEIP *Tierra de Pinares* (Valladolid), CEIP *Nueva Andalucía* (Marbella, Málaga), etcétera. Habría que llevar a cabo una investigación más profunda para determinar si estas prácticas se realizan a través de programas consolidados y de forma sistemática o si son más bien experiencias de acercamiento al *mindfulness*.

Hay que destacar la existencia en España de programas ya consolidados, destacando el *Programa Técnicas de Relajación Vivencial aplicada al Aula* (TREVA) y *Aulas felices*. El programa TREVA, creado y dirigido por Luis López, se llevó a cabo por primera vez en el CEIP *Santa María del Pino de Alella* (Barcelona). El programa está recogido en los documentos oficiales

de centro: PEC, PCC y PAT. A pesar de que no se recoge bajo el nombre de *mindfulness* o atención plena, al analizar las experiencias percibimos con claridad la aplicación subyacente de la A.P. como base. Son propias del entrenamiento en *mindfulness* muchas de las técnicas y ejercicios asociados empleados, como la meditación, los ejercicios de auto observación (escaneado), la conciencia de la respiración, ejercicios de percepción sensorial, conciencia del cuerpo a través del movimiento, técnica *focusing* (focalizar la atención en el cuerpo y en las emociones) o centramiento (atención en el cuerpo, la mente y las emociones).

El *Programa Aulas Felices* está destinado a alumnos de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Basándose en los principios de la Psicología Positiva, se marca como objetivos el desarrollo personal y social del alumno y potenciar la felicidad tanto del alumnado, como de las familias y el profesorado. Los dos pilares del programa de intervención serían la A.P. y las fortalezas personales. Como nos explica Arguís (2011), la atención plena estaría presente a lo largo de toda la intervención y desde un punto de vista transversal.

De la mano de Paloma Sainz Vara de Rey, nos llega un proyecto educativo con base en la consciencia plena, de muy reciente aplicación: se está llevando a cabo por vez primera durante este curso 2015-2016 en Zaragoza. Su nombre es *Proyecto Conexión* y se centra en la formación y acompañamiento de educadores de modo que, partiendo de la práctica y la vivencia personal, puedan adquirir y llevar herramientas de *mindfulness* al aula. Este mismo proyecto nos remite a otras dos iniciativas llamadas Escuelas conscientes (programa patrocinado por AEMind, Asociación Española de *Mindfulness*) y Escuelas Despiertas.

Del desarrollo de todos estos programas podemos extraer que, a pesar de que la práctica esporádica de los ejercicios con los niños, bien en la escuela, bien en casa, nunca va a ser algo negativo, sino todo lo contrario, no es suficiente para poder beneficiarse de los efectos de la A.P. Hace falta una sistematización y una planificación, una implicación por parte de toda la comunidad educativa y, en especial, por parte de los docentes y de los padres.

Tras la elaboración del marco teórico, confirmamos la importancia de la aplicación del *mindfulness* como vía para reencontrar el equilibrio en una sociedad caracterizada por el estrés y la desorientación. Ello nos conduce con acuciante urgencia a cultivar la capacidad de introspección, de estar en contacto con uno mismo, desde lo corporal, lo mental y lo emocional y, a su vez, conectados con los demás, desde lo afectivo-relacional. Los estudios realizados hasta el momento, muestran evidencias científicas acerca de la eficacia de las técnicas de atención plena en diversos ámbitos: médico, psicológico, educativo.

Es importante librarse de los prejuicios que pudieran desencadenar los orígenes del *mindfulness*, ligados a la tradición espiritual y las prácticas religiosas, para incorporar en Occidente esta valiosa herramienta, que, desde una visión científica y secular, puede ser fuente de enriquecimiento y desarrollo de la persona a un nivel holístico.

Centrándonos en el campo de la educación, hemos podido comprobar cómo prolifera la literatura específica de atención plena para niños tanto en la escuela como en el hogar. Paralelamente crece el número de experiencias educativas, contando con numerosos programas en

el panorama internacional y siendo no pocos los centros educativos de nuestro país que han incorporado estas prácticas.

Por otro lado, es necesario respetar el ciclo natural de rendimiento de los niños, así como la necesidad de realizar un trabajo en que se posibilite al profesorado, por medio de la atención plena, ser cuidador de sus propias emociones, dadas las evidencias que muestran la correlación entre práctica del *mindfulness* y salud emocional del docente. Completando el ciclo, corroboramos la importancia de la participación educativa de los padres, creando así el terreno adecuado para que los niños puedan desarrollarse de forma óptima.

Si bien hemos podido verificar la existencia de experiencias y estudios en el campo educativo, destacamos la necesidad de una mayor aplicación concretamente en la etapa básica de Primaria. A esa necesidad responde el presente trabajo, con sus sugerencias metodológicas y dejando abierta la puerta al campo de la investigación derivada de su puesta en práctica.

Anexo 3: Estado del arte sobre atención plena para niños

La revisión de la bibliografía específica sobre *mindfulness* para niños nos permite tomar conciencia del auge de la difusión de estas técnicas. Si bien la publicación de estos materiales es muy reciente, y más aún en nuestro país, da buena cuenta de la creciente importancia que la A.P. está cobrando en el ámbito de la educación.

Tabla 11: Relación bibliográfica en castellano recomendada sobre la práctica de la A.P. para niños

TÍTULO	AUTOR Y FECHA 1ª ED. CASTELLANO
<i>El niño atento</i>	Susan kaiser-Greenland (2013)
<i>Tranquilos y atentos como una rana</i>	Eline Snel (2013)
<i>Meditación para niños. En paz me levanto, en paz me acuesto</i>	Luis López González (2015)
<i>Plantando semillas. La práctica del mindfulness con niños</i>	Thich Nhat Hanh y la comunidad de Plum Village (2015)
<i>Mindfulness para niños. Cómo crear un hogar más feliz a través de la meditación</i>	Paloma Sainz Vara de Rey (2015)
<i>Un bosque tranquilo. Mindfulness para niños</i>	Patricia Díaz-Caneja (2015)
<i>Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores</i>	Deborah Schoeberlein con la Dra. Suki Sheth (2011)

Fuente: Elaboración propia

Susan Kaiser-Greenland (2013) nos deleita con su creatividad en *El niño atento*, donde, no solo nos narra el proceso de cómo concluyó la necesidad de adaptar la práctica de la A.P. a los niños y la creación de un programa específico de aplicación escolar, sino que nos proporciona actividades sencillas, motivadoras y eficaces para practicar en el aula o en el hogar. Por su parte, Eline Snel (2013) nos ofrece en *Tranquilos y atentos como una rana* un material sencillo, sintético y de gran utilidad que incluye meditaciones guiadas pregrabadas y sugerencias de actividades para realizar con los niños tanto en casa como en el aula. Desde la propia experiencia de la autora de este trabajo en el aula del conservatorio con niños de edades de Primaria, se ha podido comprobar el buen grado de recepción de los niños hacia estas actividades, la perfecta adaptación de las mismas a su nivel de desarrollo evolutivo y la motivación que les causa. Las sensaciones que ellos mismos expresan son muy positivas, siendo frecuentes las peticiones de que incluyamos más actividades de este tipo en clase.

Thich Nhat Hanh (2015) recoge sus experiencias en la práctica del *mindfulness* con niños en la Comunidad de *Plum Village*, en *Plantando semillas, la práctica del mindfulness con niños*. Desde la tradición más original del budismo, pero sin perder de vista las características de la sociedad occidental, el autor propone actividades para trabajar distintos aspectos como la libertad individual, la relación con los demás y con la naturaleza, la comprensión y la compasión, la cooperación, la aceptación del sufrimiento, la generación de un clima amable dentro del aula. Apoyándose en técnicas de respiración y meditación, introduce también el trabajo cooperativo.

Asimismo, recoge testimonios de docentes de diferentes culturas que comparten su experiencia al aplicar *mindfulness* en sus aulas.

Existe también literatura que aborda la aplicación del *mindfulness* al proceso de enseñanza aprendizaje de un modo más completo, presentando estrategias tanto para docentes, como para alumnos (Schoeberlein, 2011). También existe literatura reciente sobre propuestas de *mindfulness* en el aula de autores nacionales: Patricia Díaz-Caneja publicó en 2015: *Un bosque tranquilo. Mindfulness para niños*. A pesar de que la edad orientativa es a partir de cuatro años y probablemente sea más adecuado para Educación Infantil, incluye un cuaderno de trabajo para padres y educadores con fichas para realizar con los niños y el docente bien podría adaptar las actividades a niños de primer ciclo de Educación Primaria. El doctor en Psicología y educador Luis López González (2015), director del programa TREVA, que comentaremos en el apartado de experiencias, es autor de *Meditación para niños. En paz me levanto, en paz me acuesto*. En este libro plasma una gran experiencia de años en la aplicación de prácticas contemplativas con niños y aporta materiales grabados idóneos para la etapa de Primaria, sencillos, gráficos y divertidos.

En todas las obras reseñadas en líneas precedentes, los autores señalan la necesidad de que el niño esté acompañado por un adulto que haga de guía. Dichas obras no están dirigidas a la lectura directa por parte de los niños, sino por parte de los adultos, que serán los encargados de transmitir estos conceptos a través de la realización de las actividades con los pequeños.

El aprendizaje de la meditación por parte de los niños puede llevarse a cabo desde dos contextos, familiar y escolar, que se potencian mutuamente si se dan paralelamente. Es imprescindible que los adultos, maestros y padres, concedamos el peso que se merece a la introducción de los infantes en las prácticas meditativas desde edades tempranas (Simón, 2015, citado en López, 2015, p. 18).

Hacia esta dirección se encamina el presente trabajo: pretendemos concienciar de la utilidad del *mindfulness* para nuestros niños desde un punto de vista sistémico, para lo cual es necesario formar a padres y educadores antes de poner en práctica las actividades con los niños.

Anexo 4: Temporalización sesiones de formación padres y profesorado**Tabla 12: Temporalización sesiones de formación padres y profesorado (octubre)**

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Semana 1		Sesión de presentación <i>mindfulness</i> profesores-padres (1hora)*			Sesión formativa 1: profesores (1hora)*
Semana 2		Sesión formativa 1: padres (1 hora)*			Puesta en común 1: padres-profesores (1hora)*
Semana 3		Sesión formativa 2: padres y profesores (1hora)*			Sesión formativa 2: profesores (1 hora)*
Semana 4		Sesión formativa 2: padres (1hora)*			Puesta en común 2: padres y profesores (1hora)*

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5: Detalle de actividades correspondientes a la fase de *formación de padres y de profesorado*

Sesión de presentación *mindfulness* profesores-padres

- Bienvenida e introducción por parte del asesor externo. (10')
- Puesta en común de expectativas de los participantes. (10')
- André (2015, *track 3*), nos ofrece esta meditación guiada *seguir la respiración*, que invita a tomar conciencia de los movimientos de la respiración: inspiración y espiración y a, simplemente, observar y acompañar el aire atentamente en su paso por las diferentes partes del cuerpo. Se trata de dejar a la respiración fluir libremente, sin intención de modificarla. También nos enseña a tomar conciencia de los propios pensamientos y a no dejarnos arrastrar por ellos, sino aprender a regresar a la respiración. (10')

Recursos materiales no fungibles: lector de C.D., C.D., esterillas, cojines, tacos de meditación.

- Puesta en común de la experiencia. (10')
- Schoeberlein (2011, pp. 33-35) nos sugiere tomar cinco minutos para la práctica de la respiración atenta. Es lo que la autora denomina la práctica del *Toma cinco*. En posición de meditación, observamos nuestra respiración, de modo que cuando algún pensamiento nos distraiga, nos demos cuenta y aprendamos a volver a la respiración. Sugerimos esta práctica para comenzar a indagar en la experiencia personal y adquirir el compromiso de la práctica formal. (5')

Recursos materiales no fungibles: esterillas, cojines, tacos de meditación.

- Puesta en común de la experiencia y despedida. (10')

Sesión formativa 1: profesores

- Puesta en común de expectativas por parte del profesorado. (10')
- Breve exposición del asesor externo acerca de experiencias educativas basadas en A.P. (15')
- André (2015, *track 5*), nos ayuda con la meditación guiada *consciencia del cuerpo* a tomar conciencia de nuestra postura y cuerpo, haciendo un recorrido atento por las diferentes partes y sirviéndose de algunas imágenes. Nos invita también a observar las diferentes sensaciones corporales, incluyendo las posibles incomodidades o dolores, y los pensamientos que estas provocan en nosotros. (13')

Recursos materiales no fungibles: esterillas, cojines, tacos de meditación.

- Presentación de estrategias para maestros: (15'). Tras una introducción del asesor, este presentará como modelo el siguiente *gatha* (poema breve), que sirve para cultivar la presencia plena en la actividad docente:

Inspiro y conecto con el esfuerzo que mis alumnos hacen al aprender

Espiro y les aliento y guío con claridad, habilidad y compasión

(Hanh, 2015, p. 48)

Cada profesor puede crear su propio *gatha*.

Recursos materiales no fungibles: proyector o pizarra digital interactiva. Recursos materiales fungibles: papel y lápiz.

- Despedida: a partir de *la red de la vida* de Hanh (2015, p. 169). Es una actividad idónea para sellar lo vivido en la sesión. En círculo, uno de los maestros coge un ovillo y comparte con los demás lo que le ha parecido más significativo de la experiencia. También puede verbalizar lo que le ha gustado o lo que cambiaría o mejoraría para la siguiente sesión. Sosteniendo el extremo, pasa el ovillo al compañero de la derecha. Cuando todos los participantes hayan finalizado, el asesor, que dirige la sesión, procede al cierre comentando algo sobre cómo el grupo queda constituido simbolizado por la red. (5')

Recursos materiales fungibles: ovillo de lana.

Sesión formativa 1: padres

- Puesta en común de la práctica del *toma 5*. (10')
- *Atención a la respiración*: El asesor guiará esta meditación creada por Hanh, (2015, p. 47), en la que se realizan nueve respiraciones completas, acompañando cada uno de los movimientos (inspiración-espирación) con unas palabras clave, que nos ayudan a mantener nuestra atención. (10')

Recursos materiales no fungibles: libro *Plantando semillas*.

- Meditación guiada *consciencia del cuerpo* (André, 2015, *track 5*). (Anteriormente descrita en la sesión formativa 1: profesores). (13')
- Invitación a la práctica formal cotidiana (20'): *toma 5, El botón de pausa*: Snel, (2014, *track 5*) aporta esta meditación guiada de duración aproximada de cuatro minutos, que nos invita abandonar toda actividad externa y, sencillamente, respirar atentamente descansando. Recursos materiales no fungibles: esterillas, cojines, tacos de meditación, lector de C.D., C.D.
- Despedida: adaptación de *la red de la vida*. (Anteriormente descrita en la sesión formativa 1: profesores). (5')

Puesta en común 1: padres-profesores

- Puesta en común de experiencias de práctica del *toma 5*, dudas, inquietudes,...(10')
- Paseo meditativo. A partir de la meditación andando, práctica que Kabat-Zinn (2009, pp. 150-152) sugiere como útil para las personas que sienten dolor o experimentan niveles de agitación muy elevados en la meditación sentada. En cualquier caso, es muy interesante intercalarla con la meditación sentada. No se trata de llegar a ningún sitio, incluso podemos andar en círculos o sobre una misma línea. Centramos la atención en nuestra pisada, en el peso del cuerpo, en sentir cada movimiento. Podemos a la vez observar la respiración y los pensamientos. Cada paso es el más importante en el instante presente. (10')

Recursos materiales: instalaciones amplias, como gimnasio o patio.

- André (2015, track 9) es el creador de la meditación guiada *Separarse de los propios pensamientos*. Partiendo de la conciencia de la respiración y del cuerpo, pasamos a la observación de la mente. Esta práctica nos ayuda a la aceptación del «ruido» mental como algo habitual y configura una herramienta para aprender a observar con claridad y a tomar distancia. Cuando somos conscientes de que los pensamientos nos sacan del momento presente, volvemos amablemente a la respiración. Esta secuencia de toma de conciencia de la dispersión y regreso a la práctica se sitúa en la base del *mindfulness*. (11')
Recursos materiales no fungibles: lector de C.D., C.D., esterillas, cojines, tacos de meditación.
- Puesta en común de la experiencia. (10')
- Exposición del asesor externo: práctica formal y no formal. Rol del adulto como guía del niño en la práctica de la A.P. (15')
- Despedida. (5')

Sesión formativa 2: padres y profesores

- Exposición y práctica de estrategias para desarrollar la conciencia de los propios pensamientos (15'): *pompas de jabón* (se trata de tomar conciencia de cuando aparece algún pensamiento intrusivo e imaginar que lo meto en una pompa de jabón y se va desplazando hasta que choca con algo, explota y desaparece. También podemos imaginar que es nuestra espiración la que va alejando suavemente la pompa), *vamos a la playa* (en esta actividad inos metemos en el mar!. Me visualizo en el mar en calma, flotando boca arriba, haciendo «el muerto», relajándome. Cuando un pensamiento me interrumpa, imagino que es una gran ola. Decido si paso sobre ella con mi tabla de surf o si, por el contrario, me pongo mis gafas de buceo y la paso por debajo. Entonces, continúo observando el movimiento de la respiración en mi pecho). Esta actividad está inspirada en la siguiente idea de Kabat-Zinn (2009, pp. 49-50): «No puedes detener las olas, pero puedes aprender a surfear».
Recursos materiales no fungibles: esterillas, cojines, tacos de meditación.
- André (2015, track 11), nos ofrece la meditación guiada *abrirse a la experiencia del instante presente*, práctica que nos enseña a permanecer tranquilamente y con actitud abierta en el momento presente. La atención se va focalizando en diferentes puntos: la postura, la respiración, el entorno sonoro, aceptando la experiencia intentando no juzgarla ni manipularla, sino, únicamente, sintiéndola. (15')
Recursos materiales no fungibles: lector de C.D., C.D., esterillas, cojines, tacos de meditación.
- Actividad *respirando poemas*: creación y práctica de *gathas* (20'), (a partir de Hanh, 2015, p. 48). Estos pequeños poemas se utilizan para mantener el despertar de la conciencia en el día a día. Se sugiere recitar un verso al inspirar y el siguiente al espirar. El asesor pide a los

miembros del grupo que piensen cuáles son los momentos más importantes del día para ellos y posteriormente invita a la composición de *gathas* personales para cada ocasión.

Recursos materiales fungibles: papel y lápiz.

- Despedida. (5')

Sesión formativa 2: profesores

- Puesta en común de la práctica formal personal. Resolución de dudas y orientación por parte del asesor externo. (10')
- Presentación de la intervención a seguir con el alumnado: se presenta la curva de Kräepelin y el horario semanal de los alumnos, con la finalidad de que los profesores comprendan el criterio seguido para la distribución de las asignaturas y el tipo de contenidos y actividades a lo largo de la jornada y de la semana. Se presenta un dossier con las actividades de *mindfulness* agrupadas según las fases de la curva de rendimiento y también aquellas destinadas a realizarse en las sesiones de tutoría (también clasificadas en varios grupos, según el objeto de trabajo, como se puede ver en el apartado de intervención con el alumnado). (30')

Recursos materiales no fungibles: proyector o pizarra digital interactiva.

- Presentación del calendario con las reuniones del profesorado planificadas durante los meses de noviembre a enero. El profesor tutor será el encargado de dirigir estas sesiones, con ayudas puntuales del asesor externo. (5')

Recursos materiales no fungibles: proyector o pizarra digital interactiva.

- Lectura y práctica de *gathas* realizados por los profesores en la sesión anterior, por parte de quien tenga deseo de compartirlos. (10')

Sesión formativa 2: padres

- Puesta en común de la práctica formal personal. (10')
- Presentación de la rutina a seguir en el hogar para la práctica cotidiana conjunta padres-hijos (desarrollada en el apartado de práctica familiar): se expondrán las diferentes prácticas que conforman la rutina para practicar con los niños en casa. Se partirá de la experimentación con estas actividades, para pasar al asesoramiento acerca de su aplicación con los niños. (30')

Recursos materiales no fungibles: proyector o pizarra digital interactiva.

- Presentación del calendario con las reuniones de padres planificadas durante los meses de noviembre a enero. (5')

Recursos materiales no fungibles: proyector o pizarra digital interactiva.

- Turno abierto de preguntas acerca de la rutina en el hogar para la práctica familiar. (10')

Puesta en común 2: padres y profesores

- Puesta en común sobre la experiencia vivida durante el mes de formación y sobre expectativas a la hora de llevar el *mindfulness* a la escuela. (20')
- Charla-coloquio a cargo del asesor externo «El cultivo de la amabilidad». (30')

- Despedida: adaptación de *la red de la vida*. (Anteriormente descrita en sesión formativa 1: profesores). (10')

Anexo 6: Descripción de las reuniones programadas para los meses de noviembre a febrero para el grupo de padres y para el grupo de profesores respectivamente

Tabla 13: Descripción reuniones grupo de padres

	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO
Semana 1	Semana para la práctica y reflexión personal	Semana para la práctica y reflexión personal	Semana para la práctica y reflexión personal	Semana para la práctica y reflexión personal
Semana 2	Reunión: puesta en común, presentación e invitación a la lectura de selección de textos de <i>Mindfulness en la vida cotidiana</i> de Kabat-Zinn, meditación en grupo (coordinada por el profesor tutor). (1 hora)	Reunión: puesta en común y asesoramiento sobre transcurso de la práctica familiar, meditación grupal (coordinada por el asesor externo). (1 hora)	Reunión: puesta en común y asesoramiento sobre transcurso de la práctica familiar, meditación grupal (coordinada por el asesor externo). (1 hora)	Reunión: meditación grupal, evaluación de implicaciones de la práctica personal (coordinada por el profesor tutor). (1 hora)
Semana 3	Semana para la práctica y reflexión personal	Semana para la práctica y reflexión personal	Semana para la práctica y reflexión personal	Semana para la práctica y reflexión personal
Semana 4	Coloquio sobre lectura y aplicación <i>Mindfulness en la vida cotidiana</i> (coordinado por el profesor tutor). (1 hora)	Reunión: presentación e invitación a la lectura completa de <i>Tranquilos y Atentos como una rana</i> de Eline Snel, meditación grupal (coordinada por el profesor tutor). (1 hora)	Coloquio sobre lectura y práctica de <i>Tranquilos y Atentos como una rana</i> (coordinado por el profesor tutor). (1 hora)	Reunión: evaluación de la práctica familiar, meditación grupal (coordinada por el profesor tutor). (1 hora)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14: Descripción reuniones grupo de profesores

	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO
Semana 1	Reunión: presentación e invitación a la lectura de selección de textos de <i>Mindfulness en la vida cotidiana</i> de Kabat-Zinn, meditación en grupo (coordinada por el profesor tutor). (1 hora)	Reunión: presentación e invitación a la lectura de selección de textos de <i>Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores</i> de Deborah Schoeberlein, meditación en grupo (coordinada por el profesor tutor). (1 hora)	Reunión: puesta en común sobre el transcurso de la intervención con el alumnado. (coordinada por el profesor-tutor). (1 hora)	Coloquio sobre lectura y aplicación de <i>Mindfulness para profesores. Atención plena para escapar de la trampa del estrés</i> . (1 hora)
Semana 2	Reunión: puesta en común sobre transcurso de intervención con el alumnado (coordinada por el profesor tutor). (1 hora)	Semana para la práctica y reflexión personal	Semana para la práctica y reflexión personal	Reunión: meditación grupal, evaluación de las implicaciones de la práctica personal (1hora)
Semana 3	Reunión del profesor tutor con el asesor externo para comentar el transcurso de la intervención con el alumnado y trasladarle posibles dudas del equipo docente. (1 hora)	Coloquio sobre lectura y aplicación de <i>Mindfulness para enseñar y aprender</i> (coordinada por el profesor tutor). (1 hora)	Reunión: presentación e invitación a la lectura de <i>Mindfulness para profesores. Atención plena para escapar de la trampa del estrés</i> de Nina Mazzola y Beat Rusterholz, meditación en grupo (1 hora)	Semana para la práctica y reflexión personal
Semana 4	Coloquio sobre lectura y aplicación de <i>Mindfulness en la vida cotidiana</i> . (coordinado por el profesor tutor). (1 hora)	Reunión del profesor tutor con el asesor externo para comentar el transcurso de la intervención con el alumnado y trasladarle posibles dudas del equipo docente. (1 hora)	Reunión del profesor tutor con el asesor externo para comentar el transcurso de la intervención con el alumnado y trasladarle posibles dudas del equipo docente. (1 hora)	Reunión: evaluación de la intervención con el alumnado, meditación grupal (1hora)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7: Detalle de actividades correspondientes a la fase de *práctica familiar*

Padres e hijos atentos: estos ejercicios deben incluirse como parte de práctica cotidiana familiar. Aquellas cuya descripción no incluimos en este apartado, se explican en la parte de intervención con los niños.

Rutina al despertarse: (diez minutos aproximadamente).

- *La sonrisa interior*: Sainz (2015, p. 127), propone esta bonita práctica para despertar al nuevo día: con los ojos cerrados y sin incorporarnos aún de la cama, llevamos las manos al pecho, a la altura del corazón e imaginamos una gran sonrisa. Vamos llevando esta imagen a todas las partes de nuestro cuerpo, para despertarlo amablemente.
- *Despierto a mis amigos*: Sainz (2015, p. 129), ofrece esta actividad que consiste en despertar todas las partes del cuerpo dando suaves golpecitos, comenzando por los pies y subiendo hacia la cabeza. Es muy divertido compartirlo con otro miembro de la familia y que cada uno dé los golpecitos al otro, ayudándolo a despertarse.
- *Estiramiento estrella de mar*: Kaiser-Greenland (2014, p. 94), nos propone utilizar la imagen de la estrella de mar, con sus cinco brazos que confluyen en su centro, de donde parte toda su actividad. Así, nuestros cuatro miembros y cuello/cabeza se asemejan a los brazos y nuestro abdomen al centro. Desde esta zona respiraremos, coordinando la inspiración con el estiramiento de nuestros cinco «brazos» y la espiración con la relajación de los mismos, soltando toda tensión²⁰.
- *Pide un deseo*: cada miembro de la familia que esté presente en este momento formula un deseo para él mismo, otro para la familia y otro para algún amigo, compañero o alguien que no necesariamente conozcamos.

Rutina antes de dormir: (quince minutos aproximadamente).

- *El barco de papel*: Sainz (2015, p. 84), sugiere que los niños creen barcos de papel y los personalicen según sus gustos con pinturas de color. Se tienden en las esterillas y ponen los barquitos sobre el abdomen. Con los ojos cerrados y escuchando la música que hemos compuesto para esta actividad²¹, imaginan que la inspiración y la espiración son como las olas del mar, haciendo que el barquito oscile suavemente arriba y abajo.
Recursos materiales no fungibles: esterilla. Recursos materiales fungibles: papel y pinturas de color.
- *Pompas de jabón*: anteriormente descrita en el apartado de Formación y práctica de padres y de profesorado, sesión formativa 2: padres y profesores.
- *La cajita de preocupaciones*: Snel (2014, p. 114) propone esta práctica simbólica que consiste en observar si tenemos alguna preocupación, escribirla en un papel y meterla en la cajita, para que tome forma y el niño pueda observarla tomando distancia y sin

²⁰ Véase Anexo 1, pista 1, para audio de acompañamiento.

²¹ Véase Anexo 1, pista 4, para audio de acompañamiento.

identificarse con ella. De este modo, el problema no queda «flotando en el interior, sino que toma forma para que el niño pueda observarlo tomando distancia y no identificarse con su preocupación.

Recursos materiales fungibles: caja de cartón, papel y lápiz.

- *Meditación de la sonrisa*: Hanh (2015, pp. 48-49) nos recuerda el potencial que tiene la sonrisa como fuente de alegría y de relax. Nos ofrece un sencillo *gatha* con dos versos para sonreír a la vez que inspiras y espiras.

Recursos materiales no fungibles: libro *Sembrando semillas*, cojines o tacos de meditación.

Anexo 8: Detalle de actividades correspondientes a la fase de *intervención con el alumnado*

Actividades introductorias a la A.P.

Estas actividades se realizarán durante las dos primeras semanas de intervención con el alumnado, para introducirles a la comprensión de la A.P., durante el horario de tutoría.

El barco de papel: (Anteriormente descrita en el apartado Práctica familiar).

Adivínalo: (juego de exploración sensorial). Los niños se sientan en un círculo con los ojos vendados y el profesor pasa una caja con un objeto misterioso en su interior. Los niños intentarán, poniendo en juego todos sus sentidos, averiguar de qué se trata.

Recursos materiales fungibles: caja de cartón. El resto de los objetos requeridos pueden ser tanto materiales fungibles como no fungibles.

El juego del potaje: (juego de exploración sensorial a partir de *clasificar semillas con los ojos cerrados* de Kaiser-Greenland, 2014, p. 170). Los niños se colocan por parejas sentados en el suelo y con los ojos vendados. Se coloca un cuenco entre ambos niños con dos tipos de legumbres y dos de cereales, todo mezclado. Cada niño tiene un plato. Deben meter las manos en el cuenco y clasificar las semillas según su menú.

Recursos materiales no fungibles: cuenco, platos, bandas de tela o pañuelos. Recursos materiales fungibles: semillas.

La ranita: (Snel, 2014, *track 2*), meditación guiada, con una duración aproximada de cuatro minutos, que ayuda a los niños a focalizar su atención en ellos mismos y a permanecer serenamente en actitud meditativa. Trabaja la observación de la respiración. El objetivo de esta práctica es desarrollar la atención y la tranquilidad, para lo cual utiliza el símil de la ranita, tranquila y atenta.

Recursos materiales no fungibles: lector de C.D., C.D., esterillas, cojines, tacos de meditación.

Sorpresa, sorpresa: (a partir de Snel, 2014, p.61). Es un ejercicio para desarrollar la observación atenta: se prepara una bandeja con algunos objetos, la cubrimos con un pañuelo y la presentamos a los niños. Les explicamos que cuando destapemos la sorpresa, deben observar atentamente durante unos segundos. Volvemos a taparla y les pedimos que describan y/o dibujen lo que han visto, con el mayor número de detalles posible.

Recursos materiales no fungibles: bandeja, pañuelos. Recursos materiales fungibles: papel, lápiz, pinturas de colores. Los objetos de la bandeja pueden ser tanto material fungible como no fungible.

Actividades distribuidas según fases de la curva de rendimiento de Kräepelin

1. Actividades de transición a un espacio de atención

Este grupo de actividades está indicado para llevarse a cabo al inicio de la jornada, al comienzo de la fase de la curva de *precalentamiento*.

El juego del cuco: utilizando la música del Carnaval de los animales de Saint Sæens, los alumnos deben contar cuántas intervenciones realiza el cuco (clarinete).

Recursos materiales no fungibles: reproductor de C.D. y C.D. u ordenador con conexión a internet y altavoces.

El juego del bosque: los alumnos deben apuntar cuántas veces interviene cada animal (cada uno asociado a un instrumento musical diferente)²².

Recursos materiales no fungibles: ordenador con altavoces para reproducir pista mp3. Recursos materiales fungibles: papel y lápiz.

Estiramiento estrella de mar: descrito anteriormente en el apartado de *Práctica familiar*.

El árbol de Navidad: es una aplicación de la técnica *mindfulness* de *escaneado corporal*, adaptada para niños. Les pedimos que imaginen que son un arbolito de Navidad y que con un mando a distancia vamos a activar pequeñas bombillas en cada parte del cuerpo, hasta estar completamente iluminados.

Recursos materiales no fungibles: esterillas.

El caminito: (a partir de Sainz, 2015). Vamos a realizar unos planos de la clase, trazando en ellos varios senderos. Los podemos señalar en el suelo con tizas de colores para distinguirlos. Los niños deben escoger uno de ellos y recorrerlo descalzos poniendo su atención en cada paso. Siguen la línea con mucha lentitud y en silencio, poniendo atención en cada pisada, en el contacto de la planta del pie sobre el suelo. ¿Cómo es la temperatura del suelo? ¿Qué parte del pie apoyo primero? ¿Es el talón o quizás los dedos? ¿Apoyo todos los dedos? Siente cómo cambias el peso de un pie al otro.

Recursos materiales fungibles: tizas de colores, papel y lápiz.

2. Actividades para dirigir la atención a un foco concreto

Estas actividades serán realizadas en la *fase creciente de rendimiento* de la curva, durante las asignaturas correspondientes al segundo módulo de cada jornada. También se pueden realizar durante los módulos tercero y cuarto, que corresponderían a la *fase de asimilación, memorización, conexión de aprendizajes*.

Frío, caliente: en postura de meditación, sentados o tumbados, centramos nuestra atención en la respiración. Sentimos cómo el aire nos acaricia con suavidad el interior de las fosas nasales al entrar, con un pequeño cosquilleo. Me concentro en la diferencia de temperatura entre el aire que entra y el que sale. Esta es una de las técnicas tradicionales para focalizar la atención durante la meditación, pero esta vez la realizaremos de forma aislada, configurando la actividad completa por sí sola.

Recursos materiales no fungibles: esterillas, cojines, tacos de meditación.

La bola de nieve: Kaiser-Greenland (2014, p. 12), nos cuenta, a partir de su experiencia con su propio hijo, cómo este ejercicio puede ayudar a la concentración y la tranquilidad: el alumno le da la vuelta a la bola de nieve, la agita y la deposita en la mesa. Debe observar cómo caen los copos hasta que no haya ninguna partícula en movimiento. Entonces, puede comentar a realizar su tarea escolar.

²² Véase Anexo 1, pista 2, para audio de acompañamiento.

Recursos materiales no fungibles: bola de nieve.

El violín que desaparece: (a partir de el juego del sonido en el espacio, de Kaiser-Greenland, 2014, p. 117). Los niños escucharán un sonido de violín que va atenuándose en el espacio hasta extinguirse completamente. Cuando consideren que el sonido se ha extinguido del todo, deben levantar la mano²³.

Recursos materiales no fungibles: ordenador con altavoces.

La postura del árbol: es una *asana* o postura mantenida de yoga, también conocida como *Vrikshasana* en la que los niños deben enraizar sobre un pie manteniendo el equilibrio, mientras fijan la mirada en un punto fijo, real o imaginario.

Recursos materiales no fungibles: esterillas.

Imagen 3: Vrikshasana o postura del árbol



Fuente: elaboración propia

Contando latidos: López (2015, p. 77), nos propone sentarnos en postura de meditación y entrenarnos para sentir los latidos del corazón en diferentes partes del cuerpo durante unos segundos. Si nos distraemos, comenzamos de nuevo. Poco a poco vamos aumentando el tiempo de entrenamiento.

Recursos materiales no fungibles: cojines o tacos de meditación.

3. Actividades de expansión

Corresponden a la fase de la curva *asimilación, memorización, conexión de aprendizajes*. En estas actividades fomentamos el desarrollo de la creatividad. Al estar en un punto de rendimiento alto, aprovechamos este espacio para que el alumno pueda realizarse con plenitud. Se pueden llevar a cabo al final del cuarto módulo de la jornada, antes del recreo.

Pinta la danza: partiendo de la propuesta de Sainz (2015), dejamos que los niños bailen libremente²⁴. Después, pintamos toda la clase con pintura de manos imaginaria. Finalmente

²³ Véase Anexo 1, pista 3, para audio de acompañamiento.

²⁴ Véase Anexo 1, pista 4, para audio de acompañamiento.

hacemos un mural entre todos (esta vez con materiales reales). Partiendo de lo sensorial y del movimiento, pasamos a la toma de conciencia a nivel integral.

Recursos materiales fungibles: papel de estraza, materiales naturales y reciclados, tijeras, pegamento, pinturas de color.

Los copos musicales: variación creativa de la actividad *la bola de nieve*. Los niños pueden fabricar sus propias bolas en clase. A través de la improvisación musical, imitarán el movimiento de los copos al caer, variando el *tempo*, la intensidad y la densidad del sonido. Esta actividad se puede realizar de forma individual o en grupo. Le damos la vuelta a la bola y hay que tocar los instrumentos imitando el movimiento de los copos: primero desordenado y muy rápido y progresivamente más lento y ordenado hasta desaparecer. Otra posibilidad es que mientras un alumno o varios tocan, los demás niños bailen o se muevan acompañando la música creada por sus compañeros.

Recursos materiales fungibles (para realizar las bolas de nieve): tarros de cristal vacíos, pegamento, agua y purpurina. Recursos materiales no fungibles: instrumental Orff (pequeña percusión).

Imagen 4: Bola de nieve



Fuente: elaboración propia

Meditación de las piedras: Hanh (2015, pp.83-88), nos propone este ejercicio de meditación con conciencia en la inspiración y la espiración, utilizando la repetición de cuatro *mantras*, con el apoyo de cuatro piedrecitas para ayudarnos a llevar la cuenta en cada uno de ellos. Los niños dibujarán los cuatro elementos que protagonizan cada *mantra*: flor, montaña, agua, espacio. Escribiremos sobre cada una, las cuatro cualidades que el *mantra* atribuye a los elementos. Apoyándonos en este material, procedemos a la realización de la meditación.

Recursos materiales fungibles: cartulina, pinturas de color. Recursos materiales no fungibles: piedras, esterillas, cojines, tacos de meditación.

Respirando poemas: (a partir de Hanh, 2015, p. 48). Los niños compondrán *gathas*, pequeños poemas que nos sirven para despertar la conciencia. Deben pensar el momento para el cual los componen: por ejemplo, para despertarse, para ir a dormir, para relajarse antes de una prueba o

examen, etcétera. Una vez creado, se le puede componer una música de fondo o bien musicarlos convirtiéndolos en cancioncillas. (Es la misma actividad descrita en el apartado de Formación de padres y profesores, pero adaptada a los niños).

Recursos materiales fungibles: papel y lápiz.

El cuento de la estrella de mar: la maestra cuenta el cuento de elaboración propia, inspirado por el ejercicio *estiramiento estrella de mar* (Kaiser-Greenland, 2014, p. 94), mientras suena la música²⁵ y los alumnos van realizando la práctica guiada, basada en estiramiento muscular y en conciencia de la respiración abdominal²⁶.

Recursos materiales no fungibles: ordenador con altavoces, esterillas.

4. Actividades de relajación/descanso/recuperación

Corresponden a la fase de la curva *caída del rendimiento* y sirven de preparación para abordar el último momento, *pequeña fase de aumento del rendimiento*. Se realizarían al final del quinto módulo. También puede ser pertinente realizar una de estas actividades durante los últimos minutos del módulo final, para sellar así la jornada.

El botón de pausa: (Snel, 2014, *track* 5): actividad anteriormente descrita en el apartado Formación y práctica de padres y de profesorado, sesión formativa 1: padres.

El ejercicio del espagueti: (Snel, 2014, *track* 4), meditación guiada, de duración aproximada de seis minutos, basada en la relajación progresiva de Jacobson. Aprendiendo a llevar la atención a diferentes grupos musculares, se tensan y después se distienden. Su objetivo es relajar el cuerpo.

Recursos materiales no fungibles: lector de C.D., C.D., esterillas.

Meditación de la cascada: Hanh (2015, p. 97), invita al profesor a guiar esta meditación, que consiste en imaginar cómo una cascada de luz blanca cae sobre nosotros, tomando conciencia de cada parte del cuerpo, soltando la tensión y relajando.

Recursos materiales no fungibles: esterillas, cojines, tacos de meditación.

La marioneta: López (2015, *track* 10), nos ofrece esta meditación guiada de unos siete minutos y medio de duración, en la que el niño procede en tres fases: soltar, dejarse caer y relajar, siguiendo este proceso atento recorriendo las distintas partes del cuerpo. Sugerimos realizar el ejercicio de pie y manipular las manos, brazos, cabeza del niño para ayudarle a soltarlos. También es muy divertido y útil hacerlo en pareja con un compañero. Partiendo de esta actividad, nosotros invitamos a realizar otra variante: utilizar cuerdas o pañuelos de tela para que los niños «manejen al compañero».

Recursos materiales no fungibles: lector de C.D., C.D., cuerdas o pañuelos de tela.

²⁵ Véase Anexo 1, pista 1, para audio de acompañamiento.

²⁶ Para conocer en detalle, véase Anexo 11.

Imagen 5: la marioneta (brazos)



Fuente: elaboración propia

Imagen 6: la marioneta (piernas)



Fuente: elaboración propia

El cuento del caracol Tranqui: Les narramos a los niños este cuento de elaboración propia a partir de sugerencia de López (2015, p. 196)²⁷. La primera vez harán la práctica guiada por el profesor, después, pueden hacerla solos, recordando el cuento e imaginando cómo un caracol muy lento va recorriendo su cuerpo desde los pies a la cabeza.

Recursos materiales no fungibles: esterillas.

Actividades para realizar en sesiones de tutoría

1. Actividades perceptivo-sensoriales y de conciencia corporal

²⁷ Para conocer en detalle, véase Anexo 12.

Columna gominola: esta sencilla imagen ayudará a los niños a entrar en la postura de meditación con la espalda correctamente alineada, a la vez que les proporciona conciencia corporal y tranquilidad. Deben sentarse en el suelo con las piernas cruzadas y pensar que entre vértebra y vértebra tienen una gominola redondita. Con cada inspiración, las gominolas se hinchan, esponjándose; con cada espiración, las gominolas encogen un poquito, volviendo a su forma original.

Recursos materiales no fungibles: esterillas, cojines, tacos de meditación.

Encuentra tu piedra: Hanh (2015, p. 160) nos propone repartir a cada niño una piedra y darle unos segundos para que la explore con los diferentes sentidos. Después se colocan todas las piedras en el centro de la clase y los niños deben identificar la suya. También se puede realizar con los ojos cerrados.

Recursos materiales no fungibles: telas (para tapar los ojos), piedras.

El juego del pintor: formamos parejas y, mientras la maestra guía un *escaneado corporal*, el niño que adopta el rol de pintor va coloreando con la brocha sobre la ropa vieja que lleva su compañero las diferentes partes del cuerpo que se mencionan.

Recursos materiales fungibles: brochas, pintura, ropa vieja.

El paseo a ciegas: Hanh (2015, p.168), nos propone esta experiencia: por parejas, un niño se venda los ojos y el otro lo guía en la exploración del espacio.

Recursos materiales: instalación amplia como gimnasio o patio.

2. Actividades de conciencia de los pensamientos propios

Pompas de jabón: anteriormente descrita en el apartado de *Formación y práctica de padres y de profesorado*, sesión formativa 2: padres y profesores.

Un zoo en mi cabeza: (López, 2015, pp. 80-81). Podemos realizar una identificación de los diferentes estados mentales con animales. Mono: la mente salta de un pensamiento a otro; galgo: pensamiento que va a gran velocidad; cangrejo: la mente se sitúa en acontecimientos o situaciones del pasado; jirafa: la mente se sitúa en el futuro; hipopótamo: la mente se encuentra adormecida, lenta, cansada; pulpito: la mente se encuentra ocupada por un pensamiento obsesivo que se nos pega y nos resulta difícil de soltar. A partir de este ejercicio, proponemos que los niños hagan fichas con los dibujos de los diferentes animales o representen las figuras en goma eva y saquen la que corresponda a lo que ocurre en su interior.

Recursos materiales fungibles: cartulinas, pinturas de colores, goma eva, tijeras, rotuladores.

Vamos a la playa: anteriormente descrita en el apartado *Formación y práctica de padres y de profesorado*, sesión formativa 2: padres y profesores.

3. Actividades de desarrollo emocional

3.1. Conciencia de las emociones propias

El parte meteorológico personal: Este ejercicio, que nos ofrece Snel (2015, p. 89), tiene como finalidad tomar conciencia de las emociones a la vez que se aceptan sin juzgar, intentando disminuir nuestra reactividad. Tras inducir a los niños a la relajación, les invitamos a que indaguen en su interior descubriendo qué tiempo hace: soleado, nublado, tormenta. Solo hay que aprender a

permanecer ahí, sin tratar de cambiarlo, aceptando y sabiendo que ese estado no somos nosotros y que las emociones no son permanentes, sino que desaparecen.

Recursos materiales no fungibles: esterillas, cojines, tacos de meditación.

El cine interior: Snel (2015, p. 129), nos sugiere utilizar imágenes mentales de forma consciente para visualizarnos realizando una actividad exitosamente. Solo tenemos que proyectar la escena sobre nuestra pantalla de cine interior y anticiparla reforzando nuestra seguridad y nuestras capacidades.

Fichas de sentimientos: Hanh (2015, p. 184), invita a los niños a dibujar tarjetas que representen diferentes emociones. Uno de los niños piensa en una de ellas y la representa mediante la expresión corporal o la improvisación musical. Los demás deben acertar de cuál se trata y cuando la hayan identificado, escribir sobre las ocasiones en las que han vivido esa emoción o las situaciones o personas que se la despiertan.

Recursos materiales no fungibles: cartulina, pinturas de colores, instrumental Orff (pequeña percusión).

El detector de metales: López (2015, p. 75), nos presenta este símil, el niño puede chequear su cuerpo y su mente e intentar identificar sensaciones y emociones. El objetivo es que las vea como algo que ocurre en él, pero no es él, es decir, que desarrolle la auto observación sin identificarse con lo que siente o piensa.

Recursos materiales no fungibles: esterillas.

3.2. Prevención y reducción de la ansiedad

La fábrica de las preocupaciones: meditación guiada de Snel, (2014, track 8), de duración aproximada de seis minutos. Esta práctica ayuda a los niños a tomar conciencia del flujo de los propios pensamientos y a observarlos tomando distancia. A través de la observación de la respiración, nos lleva a la sensación de calma. Para ello utiliza, entre otros recursos, la visualización.

Recursos materiales no fungibles: esterillas, lector de C.D, C.D.

La cajita de preocupaciones: anteriormente descrita en el apartado *Práctica familiar*, rutina antes de dormir.

Primeros auxilios para sentimientos desagradables: meditación guiada de Snel (2014, track 6), de duración aproximada de cinco minutos. Es una herramienta muy valiosa para tomar conciencia, identificar y aceptar amablemente las emociones y sensaciones que nos hacen sentir mal: tristeza, enfado, cansancio, dolor.

Recursos materiales no fungibles: esterillas, lector de C.D, C.D.

Un lugar seguro: meditación guiada de Snel (2014, track 7), de duración aproximada de seis minutos. Esta práctica, ayuda a los niños a conseguir una sensación de serenidad, utilizando, entre otros recursos, la visualización de un lugar personal donde podamos sentirnos cómodos, tranquilos y relajados, donde no exista la presión de las exigencias o expectativas externas, sino que se nos quiera tal y como somos y lo único que tengamos que hacer es permanecer allí sintiéndonos bien.

Recursos materiales no fungibles: esterillas, lector de C.D, C.D.

El amuleto mágico: con esta actividad de elaboración propia, pretendemos proporcionar a los niños un anclaje para desarrollar la seguridad personal. En un primer momento, la atribución causal de seguridad se adjudicará a un objeto externo elaborado por los niños, pero a través del juego simbólico y creativo, realizamos un proceso de transformación en el que la seguridad se instala en el interior del niño. Sentados en el suelo con los ojos cerrados, nos tomamos un momento para imaginar un objeto muy especial para nosotros. Es algo precioso, que nos gusta mucho y nos hace sentir bien. Pensamos en su tamaño, su forma, su color, los detalles de su textura, su olor. Es nuestro objeto mágico de la suerte, nos protege, nada malo nos puede pasar si lo llevamos encima. Ahora abrimos los ojos y lo dibujamos en papel de seda con todo detalle. Lo miramos muy bien y grabamos esta imagen en nuestra memoria. A continuación lo metemos en un cubo de agua y lo deshacemos dentro hasta que desaparezca. Vamos a la fuente del patio y dejamos que el agua se vaya por la tubería. Nos tumbamos e imaginamos que el agua llega a una fuente en la sierra de agua completamente cristalina, de donde yo bebo. Ahora no necesito el amuleto, forma parte de mí. Cuando tenga que enfrentarme a una situación que me genera ansiedad o miedo, solo tengo que cerrar los ojos y sentir mi amuleto de la suerte dentro de mí.

Recursos materiales fungibles: papel de seda, lápices de colores. Recursos materiales no fungibles: cubo, esterillas.

El juego del zoom: (a partir de Sainz, 2015). Con los ojos cerrados, en posición sentada, imaginamos aquello que nos da miedo y nos provoca ansiedad. Se trata de ir viéndolo cada vez con más distancia, hasta poder verlo desde lejos. Si fuera, por ejemplo, el examen de matemáticas de mañana, nos imaginamos en la clase sentados en nuestra mesa. Imaginamos el folio del examen delante de nosotros y tomamos conciencia de cómo nos hace sentir. Observamos nuestra respiración en pecho y abdomen. Ahora, como si de una cámara de vídeo se tratara, vamos a alejarnos un poco para observar de nuevo: vemos el examen, un poco más pequeño, nos vemos a nosotros mismos sentados en nuestra mesa, nos fijamos en cómo estamos sentados, si tenemos la columna bien alineada o no, si los pies están apoyados en el suelo, si los hombros están encogidos o relajados. Alejamos el zoom un poquito más: ya no podemos leer lo que hay en el examen, nosotros somos también un poco más pequeños, vemos a nuestros compañeros de clase sentados a nuestro alrededor, a la maestra, la pizarra, los muebles de la clase. Nos alejamos todavía más: vemos el colegio desde arriba, como si estuviéramos en una nave espacial. Vemos el tejado, el patio. No podemos vernos, pero respiramos para sentir que seguimos allí dentro. Ahora vemos todo el barrio, luego toda la ciudad, todo el país, Europa, la Tierra, con todos sus océanos y continentes. Imaginamos un puntito rojo en el sitio donde estamos nosotros. ¿Sigue dándote ahora tanto miedo el examen?. ¿Puedes darte cuenta al alejarte de que no es tan importante como para asustarnos?.

Recursos materiales no fungibles: esterillas, cojines, tacos de meditación.

4. Actividades para fomentar el elemento relacional-afectivo y la cohesión grupal

El balón amable: (a partir de Snel, 2014, p. 122). Los niños se colocan en un círculo. Uno de ellos sale al centro y se lo lanza a un compañero mientras le dice una frase amable, que destaque un

aspecto positivo de esa persona. Siguen así hasta haber salido todos. No pueden lanzarse mensajes a una persona que ya haya recibido uno.

Recursos materiales no fungibles: balón, instalación amplia como gimnasio o patio.

El tren de las cinco de la tarde: tras aprender esta canción de Piojos y Piojitos, la maestra reparte un dibujo de un vagón de tren a cada niño, que tendrá que dibujar en su interior algo muy significativo para él, que quiera incluir en el tren. Finalmente se unen todos los vagones y se forma un solo tren que representa al grupo.

Recursos materiales fungibles: fotocopias, pinturas de colores, pegamento. Recursos materiales no fungibles: ordenador con altavoces.

Regar las flores: Hanh (2015, p. 114), nos ofrece esta actividad: cada niño dibuja una flor tipo margarita y escribe su nombre en el centro. También puede poner una foto suya o autorretratarse. En uno de los pétalos escribe una cualidad suya que le parezca positiva. A continuación va pasando la flor a distintos compañeros, que completarán los pétalos con las cualidades destacables que vean en él. Así, regamos la flor con frases amables.

Recursos materiales fungibles: cartulina, pinturas de colores, rotuladores.

Imagen 7: regar las flores, ejemplo 1 (realizado por alumna de 4º de Primaria)



Fuente: elaboración propia

Imagen 8: regar las flores, ejemplo 2 (realizado por alumna de 4º de Primaria)



Fuente: elaboración propia

Escucha profunda en parejas: Esta actividad en parejas está encaminada al desarrollo de la escucha consciente, de la comprensión y de la empatía. Hanh (2015, p. 201), indica que los niños deben poner toda su atención en escuchar al compañero, intentar comprenderle y percibir cómo se siente, sin juzgarle.

La red de la vida: (adaptación, anteriormente descrita en la sesión formativa 1: profesores). (5')

Anexo 9: Tablas explicativas del proceso de evaluación diferenciadas por agentes evaluativos

Tabla 15: Agente evaluativo: Familias

MOMENTO	MODELO	TÉCNICA
E. INICIAL (octubre)	Evaluación diagnóstica	Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida diaria y familiar (dirigido a los padres y valorado por el asesor externo)
E. CONTINUA (noviembre-febrero)	Evaluación formativa y Autoevaluación	Fichas de autoevaluación de actividades Diario de A.P. Registros de observación (realizados por el profesor tutor y el Equipo Directivo) Cuestionarios realizados por el alumnado acerca de su percepción de la A.P. de los padres en el hogar
E. FINAL (marzo)	Evaluación sumativa y Evaluación compartida	Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida diaria y familiar (dirigido a los padres y análisis de resultados por Equipo Docente, Equipo Directivo, profesor tutor y asesor externo)

Fuente: elaboración propia

Tabla 16: Agente evaluativo: Docentes

MOMENTO	MODELO	TÉCNICA
E. INICIAL (octubre)	Evaluación diagnóstica	Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida docente (dirigido a los docentes y valorado por el asesor externo)
E. CONTINUA (noviembre-febrero)	Evaluación formativa y Autoevaluación	Fichas de autoevaluación de actividades Grabación en vídeo (para autoevaluación) Diario de A.P. Cuestionarios para el alumnado sobre su percepción de la A.P. del profesor en el aula
E. FINAL (marzo)	Evaluación sumativa y Evaluación compartida	Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida docente (dirigido a los docentes y análisis de resultados por Equipo Directivo, profesor tutor y asesor externo)

Fuente: elaboración propia

Tabla 17: Agente evaluativo: Alumnado

MOMENTO	MODELO	TÉCNICA
E. INICIAL (noviembre)	Evaluación diagnóstica	Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida escolar y familiar (dirigido al alumnado y valorado por el asesor externo y el profesor tutor).
E. CONTINUA (diciembre-febrero)	Evaluación formativa Y Autoevaluación	Fichas de autoevaluación de actividades Grabación en vídeo (para análisis de Equipo Docente y profesor tutor) Diario de A.P. Portfolio Cuestionarios para el Equipo Docente sobre su percepción de la A.P. del alumnado en el aula
E. FINAL (marzo)	Evaluación sumativa Y Evaluación compartida	Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida escolar y familiar (dirigido al alumnado y análisis de resultados por Equipo Docente, Equipo Directivo, profesor tutor y asesor externo)

Fuente: elaboración propia

Anexo 10: Criterios de evaluación de la propuesta didáctica de intervención

Se proponen los siguientes criterios para valorar si los objetivos propuestos para la intervención se han cumplido. A cada objetivo que planteamos se vincula, al menos, un criterio de evaluación.

1. Los principales agentes educativos se muestran atentos, conscientes y amables en sus interacciones.

1.1.A. Los principales agentes educativos participan activamente en la planificación y puesta en práctica de las diversas actividades de la vida escolar.

1.1.B. Los principales agentes educativos muestran una actitud colaborativa en el proceso educativo del alumnado.

1.2. Las relaciones interpersonales en el seno de la comunidad educativa se caracterizan por el afecto, la comunicación atenta y la amabilidad.

2. Las relaciones familiares se desarrollan con una mayor serenidad y una comunicación más atenta.

2.1.A. Las familias participan activamente de la vida escolar del centro.

2.1.B. Las familias se involucran en las decisiones educativas relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

2.2. Las familias dedican un espacio diario a la comunicación con sus hijos, practicando la escucha atenta.

2.3. Las familias se muestran más capaces de identificar, expresar y autorregular sus emociones.

2.4. Las familias se muestran capaces de relacionarse con sus hijos desde la escucha atenta, la amabilidad y la empatía.

3. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula se lleva a cabo en un ambiente de tranquilidad y teniendo en cuenta las emociones del alumno.

3.1. El docente es más consciente de sus pensamientos y emociones y sus manifestaciones somáticas en el aula.

3.2. El docente se muestra comprensivo y amable en la relación con el alumnado.

3.3.A. El docente es consciente de sus pensamientos y de la influencia de estos en sus emociones y su conducta.

3.3.B. El docente identifica sus emociones y es capaz de autorregularlas para actuar de un modo más tranquilo y menos reactivo.

3.4.A. El docente reconoce los síntomas incipientes de ansiedad en situaciones de tensión y aplica estrategias para contrarrestarlos.

3.4.B. El docente concede un lugar esencial a la sensación de tranquilidad y a no realizar sus tareas con prisas.

4. El alumnado se muestra más contento, atento, receptivo y motivado hacia la tarea escolar.

- 4.1. El alumno moviliza capacidades cognitivas como la atención, la concentración, la memoria o la reflexión en la realización de sus tareas escolares.
- 4.2.A. El alumno es más consciente de su propio cuerpo y de las sensaciones corporales.
- 4.2.B. El alumno identifica manifestaciones somáticas de sus emociones, tales como cambios en el ritmo respiratorio, temblor o tensión muscular.
- 4.3. El alumno se muestra menos reactivo en situaciones de tensión emocional y regula su conducta consecuentemente.
- 4.4.A. El alumno identifica sus propias emociones a través de tarjetas, dibujos o pictogramas.
- 4.4.B. El alumno expresa sus emociones y sentimientos utilizando la comunicación oral.
- 4.4.C. El alumno expresa sus emociones y sentimientos a través de las artes plásticas, la música y la danza.
- 4.5. El alumno detecta su propio malestar en situaciones de tensión y aplica estrategias para tranquilizarse.
- 4.6. El alumno escucha con atención a sus compañeros y se relaciona desde la comprensión, la amabilidad y el respeto.
- 4.7. El alumno responde de forma personal, original y/o novedosa en sus tareas escolares.
- 4.8. Los alumnos configuran un grupo-clase cohesionado, aceptando y enriqueciéndose con la diversidad.

Anexo 11: Cuento de Estela, la estrella de mar

Érase una vez una pequeña estrella de mar llamada Estela, que vivía en un inmenso mar de color azul verdoso.

A Estela le encantaba salir a la orilla a jugar con las olas. Se tumbaba boca arriba y dejaba que las olas la sacaran suavemente hacia la arena. Allí recogía unos pocos rayos de sol, que guardaba en el centro de su cuerpo, desde donde partían todos sus movimientos. Al instante, la ola, ya de vuelta, la arrastraba de nuevo hacia la inmensidad del océano.

A Estela le gustaba pasar largos ratos de este modo: salía hacia la arena, volvía hacia el mar. Salía hacia la arena, volvía hacia el mar... (dejar pausa para que los niños lo imaginen). Este juego era muy relajante, ya que parecía que el mar era una mecedora que la acunaba mientras le cantaba una nana serena...(pausa)

A nuestra estrella también le encantaba este otro juego: ¿Os acordáis de que había recogido energía de rayos de sol y la había almacenado en el centro de su cuerpo? Pues con esta energía, mientras inspiraba, se estiraba de forma que las puntas de sus cinco patitas se alejaban de su centro. ¿Queréis probar a ver si podéis hacer lo mismo? (pausa)

Al momento, soltaba todo el aire y las patitas se relajaban soltando toda la tensión. Inspiraba y estiraba inflando su centro y estirando las patas..., espiraba y se desinflaba volviéndose muy blandita. Inspira y estira...Espira y ablanda. Inspira y estira...espira y ablanda... (pausa)

Pero Estela no vivía sola, sino que conocía a muchas otras estrellas, que eran sus amigos y amigas. A veces se reunían para jugar en el fondo del mar: hacían un corro con sus patas-cabeza unas cerca de otras. Respiraban a la vez, mientras estiraban todas sus patitas, hasta que la punta de cada patita se juntaban con la de las estrellas que tenían al lado, y después espiraban soltando el aire y relajándose cada una en su espacio. Repetían este juego porque les hacía sentirse bien, soltando la tensión todas juntas. ¿Queréis probar a ver si os gusta?. Poned todas las cabecitas juntas. Inspiramos, estiramos los brazos y las piernas. Espiramos, relajamos todo el cuerpo. Inspiramos, espiramos...Inspiramos, espiramos... (pausa)

Cuando acababan, les gustaba celebrar el día bailando. Os invito a hacer lo mismo que ellas. Así, se ponían de pie en el fondo del mar sobre dos de sus patitas y dejaban que el agua del mar las meciera como si fueran algas... (pausa). A veces, movían las otras tres patitas como más les apetecía... (pausa). Para acabar el baile, caminaban por todo el fondo del mar, moviéndose libremente y muy contentas...

Anexo 12: Cuento «El Caracol Tranqui»

Érase que se era un caracol lento, lento, muy lento y tranquilo, tranquilo, muy tranquilo. Por eso mismo, todos le llamaban Tranqui.

Tranqui era también curioso, curioso, muy curioso. Le gustaba observar todo con mucha atención y... siempre se tomaba su tiempo. Lo que más le gustaba era explorar cosas nuevas y también volver a explorar cosas conocidas, porque siempre encontraba detalles diferentes, de los que no se había dado cuenta la primera vez.

Tranqui era una caracol menudito y tenía el cuerpo de color verde menta. Su concha, con un dibujo en espiral, pesaba mucho, así que a Tranqui le costaba caminar, por lo que había decidido que siempre iría despacio, para no cansarse mucho.

A Tranqui le encantaba explorar el cuerpo de los humanos, empezando por el dedo gordo del pie y acabando por los pelillos de la coronilla. A los niños, que eran amigos suyos, también les encantaba que les recorriera enteritos, porque era muy relajante. Tranqui siempre está suave y desprende calorcito. Y va haciendo cosquillas a su paso. ¿Queréis probar?. Tumbaos en el suelo y disfrutad este paseo.

Nuestro amigo va a empezar paseando por tu pie derecho: se sube al dedo gordo y notas por primera vez su presencia, su calor, su suavidad. Recorre con curiosidad uno a uno los dedos de tu pie: desde el gordo al que está a su lado, luego el otro, el otro y, por fin, el pequeñito, que siempre le hace gracia. Ya se está riendo y moviendo sus antenas. (Repetir con pie izquierdo).

Tranqui quiere seguir explorando, así que sube por tu pierna izquierda muy despacito: por el tobillo (siempre quiere descubrir si hay alguna marca, de esas que hace la goma de calcetín cuando aprieta). Si la encuentra, se mueve describiendo círculos hasta que la marca desaparece (pausa). Luego continúa recto por la pierna hacia la rodilla. Lento, lento, muy lento. Tranquilo, tranquilo, muy tranquilo. Atento, atento, muy atento. (Repetir con la otra pierna).

Desde la rodilla se desliza despacio por el muslo. «Sí que es largo», piensa Tranqui. Y sigue poco a poco, con mucha suavidad hasta la cintura. (Repetir con la otra pierna).

Ahora llega a la barriguita, que es donde mejor se lo pasa, porque dice que se mueve mucho hacia arriba y abajo mientras respiras. Le gusta meterse en el ombligo y echarse una pequeña siesta aprovechando el suave movimiento de la respiración. Inspiras y sube. Espiras y baja. (pausa). Imagina lo relajado que se queda Tranqui. Sube-baja. Sube-baja. (Detenerse aquí unos instantes para trabajar la respiración).

Después de esta pausa tan agradable, el caracol avanza hasta el pecho. «¡Uy! Pero si esto también se mueve», piensa Tranqui. ¿Puedes sentirlo tú también?. Detente unos momentos a observar cómo se mueve el pecho. Por supuesto, Tranqui, que no se pierde una, está allí encima disfrutando de esta mecedora. Inspira-espira. Inspira-espira...(pausa).

Tranqui decide ahora continuar su recorrido por los brazos. Camina por tu hombro derecho y se desliza por el brazo. Lento, lento, muy lento. Tranquilo, tranquilo, muy tranquilo. Por fin llega a la mano, que le encanta, porque parece una montaña rusa con sus subidas y bajadas. Claro está, en velocidad caracol. Despacio, despacio, muy despacio. Comienza por el dedo gordo y desde allí recorre los demás: el índice, lento, lento; el dedo corazón, tranquilo, tranquilo; el dedo anular, atento, atento y, por último, el dedo meñique. Pero bueno, Tranqui, ¿otras vez te ha dado la risa? (Repetir con el brazo izquierdo).

Tranqui trepa sobre la garganta y permanece allí unos instantes. Se queda quieto, quieto, escuchando con gran atención. De pronto se da cuenta de que hay un leve sonido dentro de la garganta. ¡Pero si es el aire, que pasa por allí cuando respiras! ¿Puedes estar atento, atento, muy atento como hace Tranqui y sentir cómo una pequeña corriente de aire entra y sale de tu cuerpo pasando por el pasillo de la garganta? (pausa).

Nuestro caracol sigue avanzado por la barbilla. ¿Y tu mandíbula? ¿Está relajada? Déjala caer. Ahora pasa por la boca y llega a la nariz, que es, de todas las partes divertidas, la que más gracia le hace. Se coloca a la entrada de las fosas nasales. Cuando cogemos aire, podemos oler su aroma de menta fresca. Cuando soltamos el aire es como si un ventilador le diera en la cara, echándole las antenas hacia atrás. Qué cara tan graciosa se le queda. Inspiro y huelo a menta. Espiro y muevo las antenas de Tranqui. Inspiro-espiro. Inspiro-espiro...(pausa).

El caracol se mueve despacito hasta los ojos y se queda un poco sobre el ojo derecho. Después, pasa al izquierdo. Se pasea por la frente e intenta que esté muy relajada. No le gustan las arrugas, así que nos pide que soltemos toda la tensión.

Finalmente, Tranqui nos da un masajito en el cuero cabelludo y cuando llega al último pelillo de la coronilla, lo coge como si fuera una liana y...*fiiiiiiuuuuuuuum*, se desliza hasta el suelo. Desde allí se despide y se va despacito a contarle a sus amigos caracoles todo lo que ha descubierto contigo. ¿Puedes ver cómo se aleja?. Lento, lento, muy lento. Tranquilo, tranquilo, muy tranquilo. (pausa).

Anexo 13: Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida docente

Fuente: Mazzola y Mazzola y Rustelhoz (2014, pp. 29-30) a partir de Kobarg (2007), Baer et al. (2004) y Malti et al. (2009)

	Del todo falso	Más bien falso	Más bien cierto	Del todo cierto
1. En situaciones que me molestan o enfurecen me resulta difícil no reaccionar impulsivamente	a	b	c	d
2. Lo que pienso o siento puedo describirlo siempre con precisión	a	b	c	d
3. Cuando tengo muchas cosas que hacer, lo normal es que perciba demasiado tarde las señales (de estrés) que emite mi cuerpo	a	b	c	d
4. Cuando estoy relacionándome con un alumno en concreto, lo normal es que a la vez que estoy escuchándole esté haciendo o pensando en otra cosa	a	b	c	d
5. Juzgo mis ideas o sentimientos	a	b	c	d
6. Cuando estoy furioso, casi nunca consigo reaccionar con calma y serenidad	a	b	c	d
7. Incluso inmerso en situaciones emocionalmente				

estresantes no me resulta difícil expresar en palabras mis sensaciones y sentimientos	a	b	c	d
8. Me resulta fácil concentrarme en exclusiva en lo que estoy haciendo en un momento dado	a	b	c	d
9. Algunos de mis sentimientos o ideas me parecen inapropiados	a	b	c	d
10. Incluso cuando estoy que «muerdo» de rabia puedo replegarme en mi interior y actuar con serenidad	a	b	c	d
11. Durante la clase percibo si se producen alteraciones en mi cuerpo, es decir, si, por ejemplo, cambia mi forma de respirar	a	b	c	d
12. Me resulta difícil mantener en todo momento centrados mis pensamientos en lo que está sucediendo en este instante	a	b	c	d
13. Noto de qué modo influyen mis sentimientos en mis ideas y mi conducta	a	b	c	d
14. A veces me critico a mí mismo por mis sentimientos	a	b	c	d

15. En ocasiones no encuentro palabras con las que poder describir adecuadamente mis sensaciones	a	b	c	d
16. Pasa bastante tiempo antes de que se me vea «explotando» de rabia	a	b	c	d
17. En mis clases opero a veces como una máquina. Las imparto de forma «automática», sin prestar verdadera atención a lo que estoy haciendo	a	b	c	d
18. Hablo con otras personas de mis sentimientos y experiencias diarias en el centro	a	b	c	d
19. En mis actividades lectivas estoy atento a mis sentimientos y sensaciones físicas incluso en mitad de un ritmo frenético.	a	b	c	d
20. Me resulta difícil aceptar algunas de mis ideas o de mis experiencias	a	b	c	d
21. Cuando algo me molesta, tiendo a reaccionar de forma precipitada	a	b	c	d
22. Me resulta fácil expresar verbalmente con precisión mis sensaciones y sentimientos	a	b	c	d

23. Durante mis actividades lectivas me adelanto mentalmente a los acontecimientos y a menudo estoy pensando en las cosas que me quedan por hacer	a	b	c	d
24. Nunca juzgo si mis ideas o sensaciones serían buenas o malas	a	b	c	d
25. Si mi humor o estado de ánimo se alteran al impartir mis clases, me doy cuenta de ello	a	b	c	d

Tabla de evaluación del cuestionario (sumar puntuación de las 25 respuestas para obtener puntuación total y comprobar valores en tabla siguiente)

Pregunta número:	Puntuación respuesta a	Puntuación respuesta b	Puntuación respuesta c	Puntuación respuesta d	Puntuación
1	4	3	2	1	
2	1	2	3	4	
3	4	3	2	1	
4	4	3	2	1	
5	4	3	2	1	
6	4	3	2	1	
7	1	2	3	4	
8	1	2	3	4	
9	4	3	2	1	
10	1	2	3	4	
11	1	2	3	4	
12	4	3	2	1	
13	1	2	3	4	
14	4	3	2	1	
15	4	3	2	1	
16	1	2	3	4	
17	4	3	2	1	
18	1	2	3	4	
19	1	2	3	4	
20	4	3	2	1	
21	4	3	2	1	
22	1	2	3	4	
23	4	3	2	1	
24	1	2	3	4	
25	1	2	3	4	

Valores orientativos para la clasificación de la atención plena en la vida diaria docente

Puntuación	Valores orientativos para la valoración de la A.P. en la vida diaria docente
100	A.P. de calidad máxima
75-100	A.P. de buena calidad
25-75	A.P. de calidad más bien baja
0 a 25	A.P. de calidad mínima

Anexo 14: Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida diaria y familiar (para padres)

Fuente: Adaptación propia a partir del cuestionario para profesores de Mazzola y Rustelhoz (2014, pp. 29-30)

	Del todo falso	Más bien falso	Más bien cierto	Del todo cierto
1. En situaciones que me molestan o enfurecen me resulta difícil no reaccionar impulsivamente	a	b	c	d
2. Lo que pienso o siento puedo describirlo siempre con precisión	a	b	c	d
3. Cuando tengo muchas cosas que hacer, lo normal es que perciba demasiado tarde las señales (de estrés) que emite mi cuerpo	a	b	c	d
4. Cuando estoy relacionándome con mi hijo, lo normal es que a la vez que estoy escuchándole esté haciendo o pensando en otra cosa	a	b	c	d
5. Juzgo mis ideas o sentimientos	a	b	c	d
6. Cuando estoy furioso, casi nunca consigo reaccionar con calma y serenidad	a	b	c	d
7. Incluso inmerso en situaciones emocionalmente estresantes no me	a	b	c	d

resulta difícil expresar en palabras mis sensaciones y sentimientos				
8. Me resulta fácil concentrarme en exclusiva en lo que estoy haciendo en un momento dado	a	b	c	d
9. Algunos de mis sentimientos o ideas me parecen inapropiados	a	b	c	d
10. Incluso cuando estoy que «muerto» de rabia puedo replegarme en mi interior y actuar con serenidad	a	b	c	d
11. En el transcurso de mi vida en familia percibo si se producen alteraciones en mi cuerpo, es decir, si, por ejemplo, cambia mi forma de respirar	a	b	c	d
12. Me resulta difícil mantener en todo momento centrados mis pensamientos en lo que está sucediendo en este instante	a	b	c	d
13. Noto de qué modo influyen mis sentimientos en mis ideas y mi conducta	a	b	c	d
14. A veces me critico a mí mismo por mis sentimientos	a	b	c	d

15. En ocasiones no encuentro palabras con las que poder describir adecuadamente mis sensaciones	a	b	c	d
16. Pasa bastante tiempo antes de que se me vea «explotando» de rabia	a	b	c	d
17. En casa opero a veces como una máquina. Realizo mis acciones de forma automática, sin prestar verdadera atención a lo que estoy haciendo	a	b	c	d
18. Hablo con otras personas de mis sentimientos y experiencias diarias como padre	a	b	c	d
19. Cuando estoy con mis hijos estoy atento a mis sentimientos y sensaciones físicas	a	b	c	d
20. Me resulta difícil aceptar algunas de mis ideas o de mis experiencias	a	b	c	d
21. Cuando algo me molesta, tiendo a reaccionar de forma precipitada	a	b	c	d
22. Me resulta fácil expresar verbalmente con precisión mis sensaciones y sentimientos	a	b	c	d

23. Durante mi tiempo en familia me adelanto mentalmente a los acontecimientos y a menudo estoy pensando en las cosas que tengo pendientes por hacer	a	b	c	d
24. Nunca juzgo si mis ideas o sensaciones serían buenas o malas	a	b	c	d
25. Si mi humor o estado de ánimo se alteran en el tiempo compartido con mis hijos, me doy cuenta de ello	a	b	c	d

Tabla de evaluación del cuestionario (sumar puntuación de las 25 respuestas para obtener puntuación total y comprobar valores en tabla siguiente)

Pregunta número:	Puntuación respuesta a	Puntuación respuesta b	Puntuación respuesta c	Puntuación respuesta d	Puntuación
1	4	3	2	1	
2	1	2	3	4	
3	4	3	2	1	
4	4	3	2	1	
5	4	3	2	1	
6	4	3	2	1	
7	1	2	3	4	
8	1	2	3	4	
9	4	3	2	1	
10	1	2	3	4	
11	1	2	3	4	
12	4	3	2	1	
13	1	2	3	4	
14	4	3	2	1	
15	4	3	2	1	
16	1	2	3	4	
17	4	3	2	1	
18	1	2	3	4	
19	1	2	3	4	
20	4	3	2	1	
21	4	3	2	1	
22	1	2	3	4	
23	4	3	2	1	
24	1	2	3	4	
25	1	2	3	4	

Valores orientativos para la clasificación de la atención plena en la vida diaria familiar

Puntuación	Valores orientativos para la valoración de la A.P. en la vida diaria y familiar
100	A.P. de calidad máxima
75-100	A.P. de buena calidad
25-75	A.P. de calidad más bien baja
0 a 25	A.P. de calidad mínima

Anexo 15: Cuestionario sobre la inclusión de la atención plena en la vida escolar y familiar (para niños)

Fuente: Elaboración propia

	Siempre	Con bastante frecuencia	Pocas veces	Nunca
1. Cuando hago mis tareas de clase tengo la cabeza en otra parte	a	b	c	d
2. Me resulta difícil concentrarme en una sola cosa	a	b	c	d
3. Suelo hacer muchas cosas al mismo tiempo	a	b	c	d
4. Me doy cuenta cuando hago las cosas con demasiada rapidez	a	b	c	d
5. Puedo disfrutar jugando al mismo juego durante un rato largo	a	b	c	d
6. Me cuesta mucho esperar mi turno cuando hacemos una actividad en grupo	a	b	c	d
7. Cuando converso con un compañero me resulta difícil escucharle atentamente	a	b	c	d
8. Cuando tenemos una conversación en familia me cuesta escuchar a los demás y esperar mi turno	a	b	c	d
9. Cuando algo me pone triste o me enfada soy capaz de darme cuenta desde	a	b	c	d

el momento en que comienza				
10. Cuando me enfado me cuesta mucho no reaccionar inmediatamente	a	b	c	d
11. Me cuesta explicar con palabras cómo me siento	a	b	c	d
12. Hablo con mi familia de mis experiencias en el colegio	a	b	c	d
13. Cuando paseo por la calle suelo fijarme en los detalles del entorno	a	b	c	d
14. Cuando me preocupa algo y me pongo nervioso me doy cuenta y sé qué hacer para calmarme	a	b	c	d
15. Cuando le pasa algo a un compañero o a un familiar suelo notarlo	a	b	c	d
16. Soy capaz de ponerme en el lugar de mis compañeros y familiares para comprenderlos	a	b	c	d
17. Me alegro de los éxitos de otros	a	b	c	d
18. Cuando tengo alguna prueba o examen me pongo nervioso porque pienso que voy a fracasar	a	b	c	d
19. Tengo miedo de no gustar como soy a mis padres, amigos y maestros	a	b	c	d

20. A veces me siento mal por las cosas que pienso o siento	a	b	c	d
21. Puedo notar cambios en mi cuerpo (cómo está mi respiración, tensión, molestias, dolor)	a	b	c	d
22. Me parece importante la forma en que me dirijo a los demás	a	b	c	d
23. Cuando voy a la cama me cuesta dormir porque mi cabeza no para de pensar	a	b	c	d
24. Me gusta pasar unos minutos en silencio	a	b	c	d
25. Suelo decir cosas amables y positivas a los demás	a	b	c	d

Tabla de evaluación del cuestionario (sumar puntuación de las 25 respuestas para obtener puntuación total y comprobar valores en tabla siguiente)

Pregunta número:	Puntuación respuesta a	Puntuación respuesta b	Puntuación respuesta c	Puntuación respuesta d	Puntuación
1	1	2	3	4	
2	1	2	3	4	
3	1	2	3	4	
4	4	3	2	1	
5	4	3	2	1	
6	1	2	3	4	
7	1	2	3	4	
8	1	2	3	4	
9	4	3	2	1	
10	1	2	3	4	
11	1	2	3	4	
12	4	3	2	1	
13	4	3	2	1	
14	4	3	2	1	
15	4	3	2	1	
16	4	3	2	1	
17	4	3	2	1	
18	1	2	3	4	
19	1	2	3	4	
20	1	2	3	4	
21	4	3	2	1	
22	4	3	2	1	
23	1	2	3	4	
24	1	2	3	4	
25	4	3	2	1	

Valores orientativos para la clasificación de la atención plena en la vida diaria escolar y familiar

Puntuación	Valores orientativos para la valoración de la A.P. en la vida escolar y familiar
100	A.P. de calidad máxima
75-100	A.P. de buena calidad
25-75	A.P. de calidad más bien baja
0 a 25	A.P. de calidad mínima