

PEDAGOGÍA

Yolanda ALONSO MARTIRENA

INCIDENCIA DE LA ATENCIÓN
PLENA EN FUNCIONES COGNITI-
VAS, INTRAPERSONALES E IN-
TERPERSONALES

TFG/GBL 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/ Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***INCIDENCIA DE LA ATENCIÓN PLENA EN FUN-
CIONES COGNITIVAS, INTRAPERSONALES E IN-
TERPERSONALES¹***

Yolanda ALONSO MARTIRENA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEK FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

¹ Dada la limitación en el número de palabras en el título, detalla en la normativa de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales/Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea del presente curso 2013/2014 sobre los Trabajos Fin de Grado, se ha considerado oportuno omitir la población que sirve de referencia en la investigación, puesto que el presente proyecto se inscribe como Trabajo Fin de Grado de Maestro en Educación Primaria/Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradu Bukaerako Lana.

Estudiante / Ikaslea

Yolanda ALONSO MARTIRENA

Título / Izenburua

Incidencia de la atención plena en funciones cognitivas, intrapersonales e interpersonales

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director / Zuzendaria

Benjamín ZUFIAURRE GOICOECHEA

Departamento / Saila

Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

En mi caso particular, finalicé los estudios de Maestro en Educación Primaria en el año 2006, he ejercido y ejerzo, desde entonces, en diferentes escuelas de la Comunidad Foral de Navarra.

En este trabajo, el módulo de formación básica ha permitido, principalmente, una aproximación a las teorías psicológicas.

El módulo didáctico y disciplinar permite un acercamiento a la realidad del aula. Imprime profesionalidad a la labor docente: partiendo de una fundamentación y base teórica adquirida en la formación básica, el módulo didáctico asegura un control en la ejecución. Es decir, la puesta en práctica de un profesional debe asegurarse bajo control en todo momento. El docente debe ser guía, mediador,... maestro/a al fin.

Por último, el módulo optativo incita a cierta implicación con la profesión. Vamos acercándonos a la profesión desde las inquietudes individuales de cada uno. En mi caso, la elección ha sido en el ámbito científico-técnico: la matemática, por ejemplo, permite analizar e inferir ciertos procesos cognitivos, extrapolándolos del medio, simplificando las incidencias y permitiendo una ejemplificación de algunas teorías psicológicas.

El módulo practicum permite descubrir el salto entre teoría y práctica. La realidad del aula, especialmente en la Educación Obligatoria, conlleva infinidad de variables no contempladas en la formación básica y disciplinar. Trabajar con personas añade variables infinitas e inabarcables en una formación teórica. Un primer acercamiento a esa realidad, única en cada alumno-familia e inherente a nuestra labor docente, se lleva a cabo en las prácticas. Realmente conocemos en ese momento la profesión que hemos elegido. Durante el periodo de prácticas descubrimos las características individuales de cada centro educativo. Nuestro producto no es homogéneo como la teoría, pero si necesita de la teoría como punto de partida.

En mi caso particular, durante el presente curso 2013/2014 he realizado el curso de Adaptación al Grado de Maestro en Educación Primaria. Ha resultado ser lugar de encuentro e intercambio con una gran diversidad de profesionales: especialistas de todas las áreas, profesionales de unidades de apoyo educativo, profesorado de centros de educación diferenciada, de reinserción, de centros concertados, públicos,... Tanto en la asignatura de Atención a la Diversidad e Intervención Escolar en Educación Primaria como en Claves y Principios en Programación en Educación Primaria, ha permitido dar una visión actualizada de nuestra profesión. Considero indispensable en nuestra labor realizar este autoposicionamiento cada cierto tiempo; reflexionar sobre nuestro cometido, sobre la visión y misión como docentes.

Resumen

En la actualidad, la enseñanza afronta el reto de proveer una educación de calidad a todo el alumnado. El principal motor del cambio es el/la maestro/a y sus actitudes; en este contexto, la atención no debe ser planteada como uno más de los muchos componentes de las realidades educativas, sino como el proceso de cambio. Esta investigación se centra en registrar la incidencia de la práctica de atención plena sobre algunos procesos claves que se dan en la escuela: desde las propias actividades del contenido curricular, hasta las de desarrollo personal. Con un propósito final de difundir entre los/las docentes el nivel de incidencia.

Se valora la incidencia de la actividad de atención plena sobre los resultados del alumnado de 4º de Primaria, mediante ejercicios memorísticos y algorítmicos.

Mediante observación y autoevaluación del propio alumnado, se valora la percepción en la variación del bienestar tras los ejercicios previos de relajación.

Palabras clave: actitudes; atención plena; incidencia; procesos cognitivos; relaciones inter e intrapersonales.

Abstract

Nowadays, education faces the challenge of providing quality education to all students. The main driving forces are the teachers and their attitudes. In this context, attention should not be posed as one of the many components of educational realities, but as the process of change towards schools. So, this research focuses on the impact of mindfulness in cognitive activities within classroom, from activities of curricular content to activities of personal development. The final goal is to spread the impact level among teachers.

The impact of mindfulness over the pupils' results are valued through memory and algorithms activities.

In the same way, perceptions on the variations of pupils' wellness after the previous activities are valued through observation and self-assessment.

Keywords: attitudes; mindfulness; impact; cognitive activities; relationships and intra-personal relationships.

Laburpena

Hezkuntzak, gaur egun, kalitatezko heziketa ematean du gakoa. Kalitatezko heziketa hau ikasle guztiengan bermatu beharra dago. Horri aurre egitean, aldaketak irakasleonekin eta jarreretatik abiatzen dira, eta horrek bideratuko du gure lana; Horrezkeror, arreta ezin dugu beste edozein osagai bezala hartu, baizik eta aldaketa ekarriko dituen baldintzatzaile moduan. Honako ikerketak, arreta osoak Lehen Hezkuntzako 4. mailako ikasleengan eskola jardueretan duen eragina neurtzen du: arloen oinarrizko edukiengan duen eraginatik garapen pertsonaleko alderdiengan duen eragineraino.

Neurketa hainbat baliabideen bitartez gauzatu da: behaketa, ikaslearen erantzun itxiak eta jarduera mekanikoak. Arreta osoak ikaslearen emaitzetan duen eragina neurtzeko memoria proba eta hainbat algoritmo ariketak erabili dira. Halaber, ikaslearen ongizatea neurtzeko, irakaslearen behaketa eta ikaslearen autoebaluaketa erabili dira.

Hitz gakoak: jarrera; arreta osoa; eragina; prozesu kognitiboak; norberegana zein besteenganako erlazioak.

Índice

1. Antecedentes, cuestiones y objetivos	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Preguntas, cuestiones e hipótesis	2
1.2.1. Preguntas y cuestiones	3
1.2.2. Hipótesis	3
1.3. Objetivos	3
1.3.1. Objetivo general	3
1.3.2. Objetivos específicos	3
1.3.3. Función	4
2. Marco teórico : fundamentación e implicaciones	5
2.1. Marco legislativo	5
2.2. Fundamentación	7
2.2.1. Bienestar	8
2.2.2. Atención	10
2.3. Investigación educativa, trayectoria e implicaciones	12
3. Material y métodos	14
3.1. Situación observacional	15
3.2. Material	16
3.3. Métodos	19
3.3.1. Relajación	20
3.3.2. Memoria	20
3.3.3. Algoritmos	20
3.3.4. Lectura eficaz	21

3.3.5. Asertividad	22
3.3.6. Empatía	23
4. Resultados y su discusión	23
Conclusiones y cuestiones abiertas	33
Referencias	37
Anexos	41
A. Anexo I	41
A. Anexo II	46
A. Anexo III	47
A. Anexo IV	50
A. Anexo V	55
A. Anexo VI	58
A. Anexo VII	60

1. ANTECEDENTES, CUESTIONES Y OBJETIVOS

La realidad del aula, especialmente en la Educación Obligatoria, conlleva infinidad de variables no contempladas en la formación básica y disciplinar. Trabajar con personas añade variables infinitas e inabarcables en una formación teórica. Un primer acercamiento a esa realidad, única en cada alumno/a-familia e inherente a nuestra labor docente, se lleva a cabo en las prácticas; pero realmente, comienza con nuestra vida laboral y, mientras vamos progresivamente desarrollando nuestra labor, con el peso de la responsabilidad. En esos momentos debemos dar respuesta a cada situación y comprobamos que resulta difícil buscar soluciones comunes.

Así mismo, la Ley Orgánica de Educación, en el Título III Capítulo I, especifica que “La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente” son cometidos contemplados en las funciones del profesorado.

Es en esta situación donde surge este proyecto.

1.1. Antecedentes

Motivados por una experiencia personal dentro del C.P. Sarriguren I.P., unos talleres de yoga realizados al comienzo del presente curso 2013-2014, nos proponemos investigar una hipótesis que tuvimos a raíz de la experiencia: tras la sesión el alumnado mostraba una actitud más receptiva, más comunicativa.

El colegio público en el que trabajamos es un colegio en el que conviven diferentes modelos lingüísticos, y por lo tanto, diferentes realidades educativas y sociales. Un colegio con cinco años de antigüedad en el que conviven 702 alumnos/as, de diferentes culturas y religiones, con alto grado de alumnos y alumnas con incorporación tardía y con nueva matriculación de cerca de 250 nuevos alumnos/as por curso. Por ello, con el objetivo de conocernos todos (alumnos/as y profesores/as) un poco más, el colegio promueve los talleres inter niveles.

Los talleres se realizan una tarde de cada semana, en concreto en 2º ciclo de Educación Primaria, las dos sesiones de la tarde de los martes. Uno de los aspectos más relevantes e innovadores de este tipo de trabajos son los agrupamientos. Rompemos con la rutina y creamos grupos en los que se juntan alumnos y alumnas de todas las dife-

rentes clases y cursos de cada ciclo. Juntamos en la misma clase alumnos de 3º y 4º de primaria, del modelo D y del modelo A/G, cuatro aulas de 4º y tres de 3º. El profesor/a que lleva a cabo la actividad lo hace en su idioma. Así, todo el alumnado del centro tiene un acercamiento a los idiomas con los que trabaja el colegio.

Cada profesor/a lleva a cabo una única sesión con cada grupo. Estas actividades son muy variadas y atractivas para el alumnado: taller de magia, de los sentidos, de la radio, de elaboración de obras de arte de un artista concreto, de experimentos, yoga...

Los dos talleres que llevamos a cabo nosotros, fueron de relajación, y han estado motivados por una formación interna del centro, el curso POSitivitiES². Este taller nos dio una grata sorpresa; y es que alumnos/as “conflictivos” a nivel de centro mostraban un acercamiento personal al final de la sesión, cuando normalmente este tipo de actividades se suelen ser entendidas por parte del alumnado con cierta informalidad (el/la profesor/a se relaciona con la mayoría del alumnado en esa única sesión). Tras esta percepción se comenzó a trabajar con cierta asiduidad con los grupos A y B de 4º de primaria.

A partir de ahí queremos comprobar hasta qué punto influye realizar actividades de relajación previas a acometer diferentes tareas de aula.

Así mismo, ser interinos, permite conocer diferentes estilos de ejercer nuestra labor. Bajo una misma Ley de Educación, los propios Centros escolares presentan una realidad y estilos muy diversos; no podemos olvidar que estas pequeñas comunidades las forman individuos con infinidad de realidades, que debemos atender.

1.2. Preguntas, cuestiones e hipótesis

Es a partir de estas premisas que, con este proyecto, pretendemos analizar las posibles relaciones que existen entre los niveles de atención plena del niño/a y las habilidades implicadas en la atención, la memoria de trabajo, la atención sostenida y el equilibrio emocional. Nos planteamos confirmar o desmentir una “sensación”, dado que, en caso

² El proyecto POSitivitiES se trata de un proyecto de investigación Europeo (Comenius Multicultural Project 2012-2014) a cargo de la Fundación Fluir, Universidad Pública de Navarra, Università Degli Studi di Milano, Instituto comprensivo Di Iseo, Aarhus University y la N.J. Fiordsgades Skole. Promueven la Psicología Positiva en la práctica para las Escuelas Europeas. El Colegio Público de Sarriguren se incorporó en el segundo año de la fase piloto como escuela participante y la formación se desarrollo on line y en grupos de trabajo en el propio centro.

de confirmarse, reforzará nuestra apuesta por ello en el ejercicio de nuestra labor docente.

1.2.1. Preguntas y cuestiones

Al plantearnos este trabajo se quiere dar respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿cómo puede mejorarse los aprendizajes escolares? Esto figura en relación con
- ¿cómo puede mejorarse el clima del aula?
- ¿cómo puede participarse un colectivo en el desarrollo de los procesos educativos?
- ¿cómo se puede conseguir la implicación del profesorado?
- ¿cómo se puede conseguir la implicación del alumnado?

1.2.2. Hipótesis

Partimos de la hipótesis de que, trabajando la atención plena, se pueden mejorar los aprendizajes a nivel alumnado y nivel profesorado. En ambos casos

- se mejoran las relaciones personales y el trabajo individual y grupal.
- se mejora el clima afectivo del aula
- se potencia el trabajo colectivo.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Analizar la incidencia de la práctica en mindfulness (atención plena) del alumnado, y valorar cómo contribuye a la mejora de algunas funciones cognitivas, apoya al autococimiento, posibilita la regulación emocional y la empatía en el desarrollo personal, cognitivo y social.

1.3.2. Objetivos específicos

El objetivo principal se especifica en los siguientes objetivos operativos:

1. Tomar conciencia de la respiración para relajarse (Anexo I) y, de este modo, mejorar algunas estrategias cognitivas como la atención selectiva y la atención sostenida. (Anexo II) (Anexo III) (Anexo IV)

2. Percibir cómo se puede garantizar el desarrollo de las habilidades relacionadas con el autoconocimiento en aspectos tales como las emociones, desafíos y habilidades (Anexo V)
3. Identificar las emociones en diferentes situaciones del contexto escolar (aula, patios, pasillo) (Anexo VI)
4. Trabajar la regulación emocional para poder resolver situaciones de conflicto cognitivo, para mejorar y afrontar las tareas y la resolución de conflictos personales, cognitivos y sociales (Anexo V) (Anexo VI)

Para conseguir estos objetivos procedemos a la relajación en grupo para, posteriormente, realizar ejercicios cognitivos mediante actividades de memoria, algorítmicas y de velocidad lectora eficaz. Con ello, pretendemos comprobar la variación en los resultados obtenidos tras realizar ejercicios de atención a la respiración con respecto a grupos que no los realizan.

Deriva en la recogida de datos sobre cómo se afrontan los conflictos, mediante un cuestionario estructurado de reflexión, para ver la variación en la gradación empática entre grupos que aplican y no.

Así mismo, observaremos el nivel de participación en debates mediante situaciones de análisis de emociones, habilidades y retos para comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en la asertividad del alumnado, nivel de participación en debates, simulación de situaciones emocionales y en el desarrollo de habilidades.

1.3.3. Función

Esta experiencia, que se desarrolla para trabajar en un centro escolar, resulta pertinente hacer partícipe al profesorado de lo que se va trabajando, de los resultados de mejora que se van ofreciendo y en estrategia de cascada, en formato de formación en centro, cual ha acontecido en el proyecto POSitivitiES.

Lo que se persigue es la inclusión de la atención plena, regulación emocional y otras estrategias en el Proyecto Educativo de Centro.

Sabemos que dada la movilidad habitual del profesorado, por la normativa de la Organización de la Función Pública, puede llevar a dificultar el desarrollo de proyectos a largo plazo. Por ello, si los resultados fueran favorables, planteamos estas actividades

al resto de compañeros/as a comienzo del curso escolar (para realizar todo el profesorado estas actividades tipo durante dos semanas) e incorporarlo como formación del centro, para implicar a todos y todas. Ayuda a que los profesores/as de nueva incorporación encuentren un Proyecto Educativo de Centro claro para desarrollar su tarea en el centro escolar en que se ha llevado a cabo.

2. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES

La escuela, como recurso social, debe dedicar los esfuerzos no sólo al aprendizaje de los contenidos instrumentales o académicos, sino también a la promoción del bienestar personal y social. Escuela para aprender a vivir bien, no sólo para aprender a trabajar y competir en el sistema de producción. (López Sanchez, 2009, 50)

2.1. Marco legislativo

Aunque la LOMCE añade una nueva competencia relacionada con el bienestar, Competencia emocional, sigue sin tener concreción en el curriculum. Se contempla como contenido transversal.

Analizando las leyes vigentes, se concreta lo siguiente:

La Ley Orgánica de educación LOE, en el título Preliminar, comienza con un capítulo dedicado a principios y fines de la educación, que constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo. Entre los fines de la educación se resalta “...el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado...”

Posteriormente, en los principios generales de la Educación Primaria (capítulo II artículo 16.) concreta lo siguiente:

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

Igualmente en sus objetivos señala "...desarrollar actitud de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, interés y creatividad... desarrollar capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás..."

Por otra parte, en el Título III capítulo I artículo 91. De la LOE, en las funciones del profesorado, un tercio de ellas corresponden al ámbito del bienestar, como: la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado, la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

Por todo ello, como plantea López (2009), la escuela debe de perseguir favorecer y desarrollar el bienestar de las/los alumnas/os en los siguientes aspectos: aceptación familiar y colaboración entre familia y educadores, alcanzar un clima escolar seguro, una escuela de la igualdad entre los sexos, con rendimientos ajustados a las capacidad y evaluados formativamente, donde la disciplina dentro del ámbito escolar sea inductiva, donde los conflictos sean previstos y mediados asegurando la defensa de los diferentes puntos de vista, donde los profesores estén motivados y se sientan bien dentro de la institución, y a su vez sean capaces de detectar y afrontar problemas y sufrimientos emocionales y afectivos que puedan manifestarse en la escuela.

Vista la legislación vigente -LOE y Decreto Foral 24/2007, de 19 marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra- y su escasa concreción en contenidos y criterios de evaluación de la etapa, lleva a estos objetivos de bienestar a un estado límbico; un desarrollo que se lleva a cabo dependiendo de la percepción, formación o renovación que tengamos las/los docentes a la hora de dar o no importancia a estos conceptos.

El marco legal contempla que el estado de bienestar del alumnado se trabaje de manera transversal. Ello nos lleva a depender generalmente de la visión que tengamos las/los docentes a la hora de dar o no importancia a estos objetivos. En muchos casos, inducidos por las tipologías de las evaluaciones externas, caemos en el peligro de

arrinconar estos contenidos primando los adscritos a un área. Y contemplando estos objetivos y finalidades últimas de la educación, atendemos a ellos ante los conflictos o cuando conllevan retraso curricular. Como señala Hamilton (1989, 1990) la organización de las competencias de forma más integrada que la que se ofrece en la LOE para educación Primaria e Infantil, representa un fuerte desafío para una educación escolarizada anclada lamentablemente en unos usos del hacer educativo heredado y heredero de un modernismo de 'guardia y custodia' y de la cosificación del hacer industrial disciplinario y de disciplinamiento.

En sí, deberían tener un reflejo también en las programaciones de aula y deberíamos "entrenar" al alumnado en estas habilidades, diseñando los correspondientes objetivos didácticos, evaluación inicial, desarrollo, evaluación formativa, auto, hetero y co-evaluación.

"La intervención en la Educación para la Salud, social y emocional marca una continuidad a una Educación para la Salud entendida también como aprendizaje de normas de funcionamiento para una posterior socialización e intercambio con los otros. En este sentido, se organizaría también a través de estrategias de acción coordinada de configuración transdisciplinar, transversal o de integración intracompetencial desde el principio de la escolarización" (Zufiaurre y Albertin, 2010, 28)

Por tanto, no deberían darse conflictos entre rendimientos académicos y bienestar; y si esta última se planteara no debe ser considerado un valor secundario.

2.2. Fundamentación

"Muchos conceptos son construcciones sociales que se han ido realizando a lo largo de la historia. La educación es uno de ellos. Por esto, de vez en cuando, conviene repensar la educación. ¿Qué concepto tenemos de lo que es la educación? No vamos a exponer la evolución del concepto de educación a lo largo de la historia, pero sí recordar que en el siglo XX se han dado las siguientes características: la educación se ha ido generando hasta llegar a la totalidad de la población en los países desarrollados; se ha centrado básicamente en la instrucción cognitiva (adquisición de conocimientos en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, arte, educación física, etc.); pero muchos aspectos relacionados con las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y las

competencias emocionales ha estado, en general, ausentes de la práctica educativa” (Bisquerra, 2009). Y las leyes de educación habidas así lo reflejan, mostrando mayor consideración hacia los rendimientos académicos.

Es por ello que, nuestra labor como docente-investigador/a debe prestar especial atención al desarrollo de esos otros ámbitos: “...abierta a la promoción y al crecimiento en el aprender a ser, estar, convivir y saber resolver oportunamente lo que se presenta en la vida” (Zufiaurre, 2007a,b). El propio autor propone como desafío escolar trabajar la salud, las emociones y la interacción.

Las emociones, los deseos, los miedos, la ansiedad, la euforia y la alegría, acompañan a los seres humanos en su proceso de crecimiento. No se trata sólo de vivir y de sobrevivir, sino de vivir bien, sentirse bien, disfrutar de la vida, tener un sentimiento subjetivo de bienestar.

"Porque el mundo emocional y afectivo tiene una riqueza y complejidad enorme:

- Supone una determinada actividad cerebral y cambios bioquímicos y fisiológicos. Por eso hoy, por poner un ejemplo entre mil, se habla tanto de la bioquímica del enamoramiento.
- Se manifiesta siempre somática mente el algún grado en músculos, gestos, vista, tacto, olor y en la postura.
- Las emociones y afectos son percibidos-concienciados en algún grado por el sujeto que los " siente".
- A las emociones y afectos les hemos puesto nombre, dado una interpretación de su significado y regulado el uso social que en cada cultura se considera más adecuado” (López 2009, 10).

2.2.1. Bienestar

Si el bienestar es importante para todos los humanos, todas las profesiones,... ¿por qué ha sido el gran olvidado en las últimas décadas?

Haciendo un repaso histórico, tanto en la filosofía como en la medicina, ha estado presente este concepto de bienestar y calidad de vida. En la psicología aun siendo un tema clásico, fue marginado hasta nuestros días. Es pasada la segunda guerra mundial cuando el uso clínico de estos conceptos avivó el interés. Ya no se piensa solamente en

términos patológicos, ni exclusivamente en carencias, sino que se ha convertido en un reto de nuestra sociedad. Estos planteamientos, estos intereses, tienen por el momento una gran fuerza en occidente.

Así mismo, los últimos avances en neurociencia y el interés y valoración de la prevención han ayudado a aunar estos conceptos a la actividad diaria.

"Somos un organismo vivo con:

- Anatomía.
- Fisiología de los sistemas.
- Metabolismo.
- Respuestas inmunes.
- Reflejos.

Aunque estas funciones son automáticas, todas las partes y funciones de este organismo están cartografiadas en el cerebro de forma que en su buen o mal funcionamiento y su equilibrio o desequilibrio pueden provocar percepciones y respuestas emocionales de un tipo u otro. También es posible que, dependiendo de lo que se trate, o de si no son superados ciertos límites, algunos de estos procesos permanezcan opacos a la percepción consciente. Precisamente hablamos de una enfermedad insidiosa cuando, por sus características, da la cara demasiado tarde; tal vez el problema peor previsto por nuestra naturaleza, que puede hacernos sentir el dolor de una espina de un rosal en los dedos, pero no, a veces, la destrucción masiva de tejidos. En todo caso, conocer el cuerpo y aprender a observarlo, escucharlo y leer sus mensajes parece una parte importante de los aprendizajes que tenemos que hacer en educación para la salud y, por tanto, en la promoción del bienestar." (López, 2009, 11)

Las emociones y afectos tienen raíces biológicas, muestran reacciones corporales expresivas, son percibidos por uno mismo y regulados. El/la niño/a, en tanto en cuanto no es capaz de autorregularse plenamente, los/las adultos/as, y en nuestro caso los/las docentes en la escuela, debemos estar alerta y detectar posibles desequilibrios. En muchos casos, cuando las reacciones corporales aparecen, es tarde y está más enquistado. Por tanto, atender a las emociones y afectos es indispensable para lograr el sentimiento de bienestar.

Al igual que conceptos como la inteligencia, el sentimiento de bienestar conlleva implícitamente la necesidad de contextualizar dado que es un concepto personal y cambiante. “Se han combinado corrientes recientes dentro de las ciencias del comportamiento para cuestionar la visión aislada del intelecto, de hecho, las dos fases más importantes desde la pluralización del intelecto han sido su contextualización y su distribución” (Gardner, 2011). Por ello, el control no lo puede hacer más que uno mismo. De ahí la importancia de educar en el autoconocimiento y autocontrol de nuestros sentimientos.

López (2009) agrupa en dos amplios significados el concepto bienestar:

Por un lado el bienestar objetivo que engloba necesidades fisiológicas, mentales, relacionales, y los recursos necesarios para ello.

Y por otro lado, el bienestar subjetivo que aúna los deseos, necesidades y creencias, y la manera de interpretarlos; la forma de interpretar el sentido de de la vida y de uno mismo.

Nuestra labor como docente, abarca principalmente el desarrollo del bienestar subjetivo.

Tal como afirma Lázcoz (2013), la positividad emocional amplía la mente, y facilita la aparición de la creatividad, estrecha los lazos sociales, favorece la resiliencia, amplía nuestro campo emocional y construye recursos cognitivos. Es por ello que resulta indiscutible la necesidad de abordarlo dentro de la profesión docente.

Por tanto, es el punto de partida y condicionante previo de cualquier actividad de aula será asegurar el bienestar del alumnado.

2.2.2. Atención

La atención está presente en el aprendizaje y en la experiencia, desde su forma más básica, el arousal, provocando las respuestas espontáneas o reflejas hasta la forma más compleja, como la autoconciencia y conciencia plena. La calidad de la experiencia aparece cuando hay conciencia y por tanto atención consciente. Como sugiere Schmidt (1994), para que haya conciencia debe haber presencia de:

1. Intención: acto deliberado de atender a un estímulo

2. Atención: se refiere a la detección del estímulo
3. Conciencia (awareness): que se refiere a la experiencia subjetiva por parte del individuo de que está detectando el estímulo.
4. Control: se refiere a la medida en que la respuesta es controlada.

Estas cuatro dimensiones, por tanto la conciencia, están presentes en el aprendizaje explícito. A nivel individual podemos prestar atención consciente a nuestras sensaciones, emociones y pensamientos. En la escuela ayudará a que los estudiantes puedan mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje y de las relaciones en el aula desde la autoconciencia.

Posner (2006) señala que las alteraciones de la atención siempre producen trastornos cognitivos de mayor o menor intensidad. A día de hoy conocemos que la intensidad y duración de la atención facilita el trabajo en las escuelas, tanto a profesores/as como a alumnos/as.

Centraremos la atención en las sensaciones físicas (la actividad ritual de relajación que llevaremos a cabo para tomar conciencia de las sensaciones), atención a los pensamientos (conciencia e identificación de estos) y atención a las emociones (conciencia necesaria para llegar a una autorregulación). El objeto de nuestra investigación será la relación de incidencia entre la técnica de relajación y algunos aspectos del aprendizaje.

2.3. Investigación educativa, trayectoria e implicaciones

Siguiendo la concepción establecida por Khun (1970), el ámbito educativo atraviesa un "momento de crisis", por cuanto que se da una convivencia entre diversos paradigmas y los diferentes contextos en los que se desarrolla la reflexión epistemológica. En este clima, el propio término "investigación educativa" se caracteriza por una gran ambigüedad. Así, por ejemplo, Gimeno (1983), a partir de la diferenciación de Elliott (1984), distingue entre *investigación educativa e investigación sobre la educación*, ambas dos no incompatibles, aún cuando se encaminan a nivel metodológico hacia objetivos diferentes. Nuestra investigación se lleva a cabo siguiendo una tercera concepción propuesta por Carr (1993): *investigación en educación*, desde perspectivas cualitativas.

Por el hecho de situar la investigación educativa en el contexto escolar, resultará preciso atender a sus componentes esenciales: el/la alumno/a, el/la profesor/a-

investigador/a, la institución y el contexto sociopolítico. La investigación educativa se dirigiría a la adquisición de conocimientos y a su generalización, ahora bien, esto no daría respuesta al ámbito de las competencias de los/las docentes. Frente a esto, una concepción más abierta de la investigación incluiría en su cometido la descripción, el análisis, y el descubrimiento de situaciones para preparar las intervenciones, lo que supone recogida, disposición, relación entre elementos y su análisis, para a partir de aquí, poder mejorar la práctica docente.

En este contexto, como señala Albertin (2001), podremos distinguir entre:

- *Investigación sobre la escuela*, cuyo objeto fundamental sería el alumnado y el profesorado. Pretender la adquisición de nuevos conocimientos científicos para modificar y adecuar el currículo, fomentar el perfeccionamiento profesional o, incluso, tomar decisiones políticas y administrativas.
- *Investigación en la escuela*, en la que el alumnado y/o el profesorado pasan a ser los sujetos que investigan, a través de la descripción de situaciones de hecho para preparar las intervenciones educativas y mejorar la práctica docente, analizando, reflexionando e investigando sobre las mismas, y también, sobre la vida en las aulas.

Las diversas definiciones que encontramos en la literatura científica (Bunge, M. 1969; Travers, R.M. 1971, pág.19; Hayman, J.L. 1974, pág.12; Morrish, I. 1977; Gimeno, J. 1983, pág. 167, etc.), hacen que la delimitación de la investigación educativa resulte complicada. Y esto es así, también, porque se trata de un proceso que se inclina a descubrir situaciones-conflicto, formularlas y resolverlas, lo que implica una actividad cognoscitiva de reflexión y análisis que se desarrolla en la práctica, sobre un problema práctico, y mediante técnicas que incorporan interrogantes en la indagación con la pretensión de sugerir vías para intervenir en la realidad.

Haciendo un repaso histórico, la investigación educativa comenzó con trabajos aislados y, posteriormente, adquirió un estatus bajo la creencia de que podía dar solución a todo tipo de problemas educativos. Tras un periodo de crisis, surgieron nuevas técnicas de investigación, distintos criterios: por su orientación, por el medio donde se realiza o por los métodos empleados.

Centrándonos en el método, la investigación se contextualizará en:

- *La investigación histórica*, partiendo del pasado pretende interpretar y predecir.
- *La investigación descriptiva*, con aspiración de interpretar la realidad por observación sistemática, sin manipular las variables, y mediante comparativa, nos llevaría hacia metodologías cualitativas.
- *La investigación experimental*, que bajo manipulación de variables y condiciones controladas, pretende describir y analizar lo que ocurre en la experimentación de campo y de laboratorio.

Otras diferenciaciones en los tipos de investigación educativa son:

- *La investigación empírica*, próxima a modelos de conocimientos de las ciencias físicas y naturales.
- *La investigación interpretativa- cualitativa*, que mediante participación directa, se centra en el conocimiento, la reflexión y el trabajo de transformar la realidad educativa.

Ambas líneas de investigación conviven en el tiempo y, a través del uso de métodos y técnicas concretas, y diferenciadas, han orientado también la investigación educativa. Como mantienen diversos autores como Anguera (1985), Álvarez (en el prólogo de Cook, T.D. y Reichardt, C.S., 1986), etc., tanto la investigación empírica como la cualitativa no tienen por qué ser contrapuestas, puesto que el análisis y comprensión de la realidad educativa requiere de una metodología que contemple pluralidad de técnicas de análisis, que justifiquen la validez de la interpretación de la investigación.

En nuestro caso, pretendemos conseguir información validada y controlada mediante técnicas cualitativas y cuantitativas. Primamos la obtención de datos relevantes para interpretar y reflejar la realidad. Para llevarlo a cabo, realizamos la recogida de datos (cuestionarios y observación) en dos grupos de 15 alumnos/as (realizada por la/el maestra/o A y el/la maestro/a B), grupos que practicaron la atención plena a lo largo del primer trimestre del presente curso escolar 2013/14. Triangulamos los datos incluyendo este/a segundo/a tutor B, para calibrar la subjetividad de la observación, y mediante los otros dos grupos del mismo nivel que cursan 4º de primaria en el mismo centro escolar. Se trata de captar la realidad a través del significado que los sujetos otorgan a sus acciones y a las/los de las demás, de modo que se puedan desvelar las actitudes y

el posicionamiento de las/los alumnas/os. No olvidemos que, en palabras de Habermas (1972) y Grundy (1991), la observación de la actividad se centra en la intencionalidad y comunicación de las personas, en la negociación de significados, puesto que lo que diferencia a los humanos de sus antepasados en la evolución, es la acción de hablar.

Diferentes autores y autoras insisten sobre esta temática de la investigación, pretenden dar respuesta a esta complejidad siguiendo diferentes opciones: J., Gimeno y A., Pérez (1983), T.D., Cook y C.S., Reichardt (1986), a partir de métodos evaluativos, J.P., Goetz y M.D., Lecompte con prologados por J. Torres (1988), desde un punto de vista etnográfico, M.C., Wittrock (1989), a partir de sus tres volúmenes sobre la investigación de la enseñanza, D.F., Walker (1989), desde los fundamentos de la metodología, J., Martínez (1990), desde una opción interpretativa, J., Calderhead (1997) desde una revisión relacionada con las reformas y las políticas educativas, etc.

El presente proyecto se enmarca desde la perspectiva interpretativa, con cierta técnica empírica, con grupos que aplican la técnica de atención plena y grupos que no la aplican. Así mismo, para contextualizar los resultados, recurrimos a opciones de investigación descriptiva, interpretativa y comprensiva. Partiendo de una investigación de campo con la que se recogen datos sobre actividades cognitivas mecánicas, como de actitudes y estilos de resolución de conflictos personales y sociales, el presente proyecto detecta la incidencia de la relajación, ejercitando la atención plena, en ciertas actividades de aula y su incidencia en el clima de aula y centro.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

La fase experimental se lleva a cabo en dos aulas de 4º de primaria de un centro escolar de la comarca de Pamplona. Es un centro con cinco años de vida, que apuesta por trabajar por proyectos, talleres interniveles, proyectos de centro, etc. La juventud del centro, donde no existe una Visión y Misión antecesora que dificulte la incorporación de métodos innovadores, permite en mayor medida el desarrollo personal de los/las docentes; permite llevar a cabo apuestas como la del presente proyecto.

El centro, con cerca de mil alumnos/as posee cuatro líneas por curso, los otros dos grupos de nivel no participan en modo alguno ni en la formación de centro (POSitivi-

tiES) ni en actividades similares de relajación dentro del aula. Así mismo, la puesta en práctica de las actividades que se proponen las realizan dos tutores/as, para evitar en lo posible subjetividades de un único observador.

Se adjunta un cronograma que, durante las dos semanas en que se realiza la recogida de datos, sirva de guía y facilite su seguimiento a los/las tutoras/es-investigadoras/es de las actividades; donde se especifican objetivos, materiales, responsables,... de los registros. (Anexo VII)

3.1. Situación observacional

Todos los registros los llevan a cabo los/as tutores/as A y B dentro de las dos aulas de 4º de primaria, con 15 alumnos/as en cada aula. Se lleva a cabo durante el mes de mayo, puesto que durante el primer trimestre nos entrenamos en atención plena y, durante el segundo trimestre hemos trabajado, en las sesiones de Atención Educativa, vocabulario relacionado con sentimientos, sensaciones,... (ampliando el vocabulario necesario para llevar a cabo este proyecto).

Las actividades de relajación y los posteriores registros se realizarán durante dos semanas:

La primera semana el/la tutor/a A y el tutor/a B realizarán el registro de datos al comienzo de la jornada, después del patio y después de la comida. Hemos elegido estos momentos porque existe la percepción de que son los momentos cumbres en cuanto a concentración en el trabajo (a primera hora de la mañana) y en el surgir de los conflictos (tras el recreo de media mañana y tras el de la comida).

El/la tutor/a A, esa primera semana, realizará al comienzo de esos tres momentos diarios una actividad de respiración para practicar la atención plena con el grupo A. A continuación realizará los registros.

El/la tutor/a B lleva a cabo las mismas actividades de registro, pero en este caso sin hacer previamente la actividad de relajación.

En la segunda semana se llevan a cabo las mismas actividades pero es el grupo B el que practica la relajación previa a las actividades de registro.

3.2. Material

Durante las dos semanas en que aplicamos la fase experimental, se realizaron diferentes ejercicios y recogida de datos. A continuación detallamos el material utilizado en la recogida de datos.

- **Relajación:**

El/la tutor/a observará el nivel de aprovechamiento del alumnado en la actividad de relajación (Anexo I). De este modo, evitamos incidencias no deseables en la recogida de datos posteriores.

Tabla 1. Ítems de observación actividad relajación

Alumno/a	Afronta el ejercicio con interés y motivación	Le resulta fácil mantener la atención durante el ejercicio	Se divierte y esta activo/a durante el ejercicio	Se muestra con buen ánimo al finalizar el ejercicio	Se muestra amable con los demás	Total (respuestas favorables)
Alumno/a 1						
Alumno/a 2						

- **Memoria:**

Se presentan 20 imágenes que, durante dos minutos, el alumnado debe retener y, posteriormente enumerar (Anexo II). Se presentan en imágenes y texto para contemplar posibles tanto la incidencia en alumnado con mayor memoria lingüística como el de mayor memoria visual. Se registran valores obtenidos con y sin relajación.

Tabla 2. Registro memoria

Alumno/a	Nº de imágenes retenidas (sr) ³	Nº de imágenes retenidas (cr) ⁴	Variación
Alumno/a 1			
Alumno/a 2			

- **Algoritmos:**

En tres días consecutivos, durante cinco minutos por prueba, realizarán todas las operaciones posibles; repetiremos la actividad a posteriori sin relajación previa. Cada tipo de operación es única en cada sesión. El tiempo para realizar

³ (sr) sin relajación

⁴ (cr) con relajación previa

las pruebas es limitado y se asegura la abundancia de operaciones. Se asegura que el desafío se mantenga durante cinco minutos. (Anexo III).

Tabla 3. Registro algoritmo resta

Alumno/a	Puntuación restas (sr)	Puntuación restas (cr)	Variación
Alumno/a 1			
Alumno/a 2			

Tabla 4. Registro algoritmo multiplicación

Alumno/a	Puntuación multiplicaciones (sr)	Puntuación multiplicaciones (cr)	Variación
Alumno/a 1			
Alumno/a 2			

Tabla 5. Registro algoritmo división

Alumno/a	Puntuación divisiones (sr)	Puntuación divisiones (cr)	Variación
Alumno/a 1			
Alumno/a 2			

- Lectura eficaz

Narración contra reloj y, posteriormente y de memoria, 20 preguntas cerradas. Material editorial Bruño (<http://www.editorial-bruno.es/leficaz/principal.html>). Repetiremos y registraremos nuevamente la siguiente semana tras realizar los ejercicios de atención plena. (Anexo IV)

Tabla 6. Registro lectura eficaz

Alumno/a	Velocidad lectora (sr)	Velocidad lectora (cr)	Variación	Comprensión lectora (sr)	Comprensión lectora (cr)	Variación	Lectura eficaz (sr)	Lectura eficaz (cr)	Variación
1									
2									
...									

- Asertividad

Se representan estados de ánimo diferentes ante un mismo hecho. Se repetirán la siguiente semana incluyendo previamente la relajación previa o sin ella, según el caso (Anexo V)

La investigación interpretativa pretenderá saber qué sucede o ha sucedido, y qué significado tiene o ha tenido esto para las personas o grupos; y nos proporciona un marco interpretativo que subraya el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y de las interrelaciones entre ésta y los acontecimientos. Esto nos lleva a la necesidad de utilizar instrumentos de recogida de información que se adapten a ello; es por ello que optamos por la observación, que conlleva implicación de quien investiga con el entorno que se está estudiando.

El proceso analítico de los datos cualitativos no se determina por completo, debe ser flexible. El proceso de análisis de los datos cualitativos, comienza al disponer de un conjunto de datos, a partir de los cuales, emergen unas características relevantes sobre la muestra. De partida atenderemos a

Tabla 7. Registro observación situaciones

Alumno/a	Buenas estrategias	Malas estrategias	Buenas preguntas	Comentarios no acertados
Alumno/a 1				
Alumno/a 2				
...				

- Empatía

Se presentan 20 actitudes posibles ante un problema de convivencia, una pelea, etc. (Anexo VI)

Deben señalar el grado de frecuencia con respecto a actitudes ante un conflicto.

Tabla 8. Registro empatía (por alumno/a)

Posicionamiento ante el conflicto	Ítems	Puntuación sin relajación previa	Total con relajación previa	Variación	Variación total
Competir	1				
	6				
	11				
	16				
Negociar/Convenir	3				
	8				
	13				
	18				
Evitar	5				
	10				
	15				
	20				
Acomodar	4				
	9				
	14				
	19				
Cooperar	2				
	7				
	12				
	17				

3.3. Métodos

Procedemos a la relajación en grupo para, posteriormente, realizar ejercicios cognitivos mediante actividades (memoria, algorítmicas, velocidad lectora eficaz), para comprobar la variación en los resultados tras realizar ejercicios de atención a la respiración con respecto a grupos que no los realizan.

Deriva en la recogida de datos sobre cómo se afrontan los conflictos, por medio de un cuestionario estructurado de reflexión, para ver la variación en la gradación empática entre grupos que aplican y no.

Así mismo, observaremos el nivel de participación en debates mediante situaciones de análisis de emociones, habilidades y retos para comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en la asertividad del alumnado, nivel de participación en debates, simulación de situaciones emocionales y el desarrollo de habilidades.

3.3.1. *Relajación*

Durante las actividades de relajación, el tutor que las lleva a cabo, observará y valorará el nivel de aprovechamiento del alumno/a. En los casos que el alumnado no haya participado suficientemente quedará fuera de los registros.

Es decir, el/la tutor/a mediante observación directa, completará en cada sesión una tabla en la que se concretan los ítems necesarios para considerar que la actividad se ha realizado, marcando una cruz en los casos afirmativos; ello nos permite que el resultado obtenido en los posteriores registros sea significativo

Se considerará actividad realizada por el/la alumno/a en los casos siguientes:

- 3 ítems favorables= SI

(Valida el posterior registro: prueba de memoria, prueba de algoritmos, etc.)

- Menos de 3 ítems favorables= NO

(La actividad posterior de registro no será considerada en el caso de estos alumnos/as)

A continuación se realizarán diferentes actividades cognitivas y relacionadas con la socialización.

3.3.2. *Memoria*

La incidencia del entrenamiento en atención plena sobre la memoria lo medimos por cantidad de objetos recordados en tiempo limitado. Solamente mediremos la incidencia en la amplitud de memoria:

- contabilizamos cuántos objetos recuerda, con valores posibles [0,30].
- se contempla tanto la memoria visual como la memoria lingüística.

3.3.3. *Algoritmos*

Las pruebas de actividades cognitivas mecánicas, están compuestas por diferentes operaciones matemáticas. Son pruebas algorítmicas de resta, multiplicación y división.

Medimos el número de *divisiones* realizadas sin sesión previa de relajación y con relajación previa:

- 3 puntos por cada operación completada correctamente.

- 0-3 puntos las inacabadas en función de la proporción de pasos realizados.
- restamos 0,25 por cada cociente erróneo.
- restamos 0,25 por cada resta errónea.

Medimos el número de *multiplicaciones* realizadas:

- 20 puntos por cada operación completada correctamente.
- 1 punto por cada operación parcial, multiplicación de una cifra por una cifra o suma parcial.
- 2 puntos por error en la posición de las cifras.

Medimos el número de *restas* realizadas:

- 6 puntos por cada operación completada correctamente.
- 1 punto por cada operación parcial, resta de cada columna

3.3.4. Lectura eficaz

La velocidad lectora se medirá mediante unas pruebas de respuestas cerradas.

Este tipo de pruebas nos permite una mayor operatividad frente a las de respuesta abierta, cuya aplicación resultaría excesivamente laboriosa. Somos conscientes de la diversidad de factores que pueden condicionar su desarrollo. Controlarlos todos sería poco menos que imposible, y además complicaría la aplicación de manera excesiva. Nuestra propuesta ha sido clara: estar por una prueba de aplicación fácil, de rápida ejecución y precisa la información.

El criterio de *velocidad lectora* determinará la aplicación de ejercicios que potencien la fluidez, la habilidad visual, la amplitud de campo y la visión directa. La *comprensión* se verá condicionada por los ejercicios de vocabulario y sintaxis además de los referidos a la memoria.

En la selección de los estados se han tenido en cuenta:

- medidas de su extensión,
- revisiones elección del vocabulario,
- y medidas de I.F.L. fórmula de lecturabilidad de Flesh (1948), quedando las pruebas por encima del 60%.

Las pruebas se componen de un cuestionario compuesto por:

- un 25% de cuestiones de Inferencia Lógica, 25% de Información Contextual y el 50% de información de datos directos.
- Tres opciones por cada ítem.
- Alternancia de la redacción directa y la cuestionada.

El cálculo de resultados se realiza de la siguiente manera:

- La velocidad lectora mide el número de palabras por minuto que el alumno capta en su lectura silenciosa, donde la

$$\text{velocidad lectora} = \frac{\text{n}^{\circ} \text{ palabras del texto} \times 60 \text{ segundos}}{\text{tiempo de lectura en segundos}}$$

- La comprensión lectora pondera la asimilación que se obtiene de la ejecución lectora, midiendo su porcentaje de efectividad, donde el

$$\text{factor ponderado de aciertos} = \frac{\text{aciertos} \times \text{opciones} - \text{fallos} - 1}{\text{opciones}}$$

Resultando

$$\% \text{ comprensión lectora} = \frac{\text{factor ponderado de aciertos} \times 100}{\text{n}^{\circ} \text{ de ítems}}$$

- Los datos anteriores se correlacionan entre sí para el cálculo de la efectividad. Es lo que llamamos la eficacia lectora o lectura eficaz, y se calcula mediante la fórmula siguiente:

$$\text{lectura eficaz} = \frac{\text{velocidad lectora} \times \text{comprensión lectora}}{100}$$

3.3.5. Asertividad

Las categorías obtenidas tienen una significación que deriva de los datos, a través de un proceso inductivo (Losada y López-Feal, 2003; Albert, 2006). Aún con ello, definimos previamente categorías y unidades de significado para cada categoría, que sirvan de guía en la observación

Se observa y toma nota de la participación del alumnado. El registro lo lleva a cabo el tutor/a.

Categorías y unidades de significado:

- Buenas estrategias: Parafrasear/reflejar la emoción/reformular/lenguaje descriptivo resumir /uso del silencio (lo utiliza y piensa)/se dirige al contrario/a directamente, tono de voz adecuado, habla de sentimientos, propone posibles acciones.
- Malas estrategias: no sigue el hilo/no respeta el turno de palabra/evitar la mirada directa, discurso indirecto, proposiciones no directas, evita participar, se centra en los hechos exclusivamente.
- Buenas preguntas: clarificadoras. pretenden descubrir al otro/a, recaba detalles sobre cómo se sienten y no tanto sobre qué hacen.
- Comentarios no acertados: insultos, burlas, sarcasmos, enciende y vuelve a los hechos.

3.3.6 Empatía

Se presentan 20 actitudes posibles ante un problema de convivencia, una pelea, etc.

Las opciones que se presentan son parte del material del Seminario de Convivencia y resolución de conflictos impartida por Iribarren (2010). Los/las alumnos/as deberán marcar con una X la opción habitual que toman en su caso para cada situación conflictiva que se plantea. Se le adjudicará el siguiente valor a cada opción de respuesta:

- A menudo (5)
- A veces (3)
- Casi nunca (1)

A continuación, realizamos los cálculos parciales. Las preguntas referidas a los diferentes estilos de afrontar los conflictos son las siguientes:

Competir: 1, 6, 11, 16.

Negociar/Convenir: 3, 8, 13, 18.

Evitar: 5, 10, 15, 20.

Acomodar: 4, 9, 14, 19.

Cooperar: 2, 7, 12, 17.

4. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

Los grupos que han aplicado las técnicas de relajación de atención plena, obtienen:

Mejores resultados en capacidad memorística.

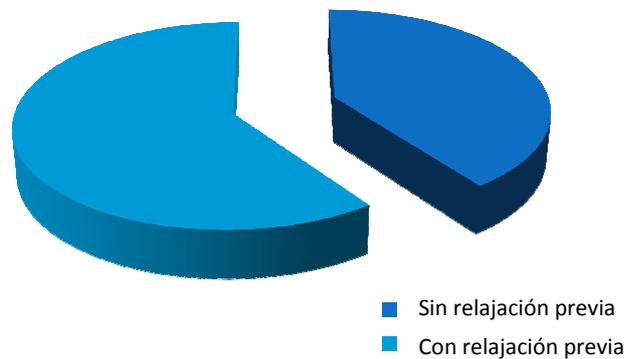


Figura 1. Variación elementos memorizados

Mayor velocidad en la resolución de actividades algorítmicas como la resta, la multiplicación y la división.

Resulta reseñable el hecho de que, aún cuando en varios individuos no se incrementa el número de operaciones realizadas, disminuye significativamente la cantidad de errores cometidos, de ahí la variación total positiva. Analizando los resultados obtenidos en cada tipo de operación, obtenemos los siguientes resultados:

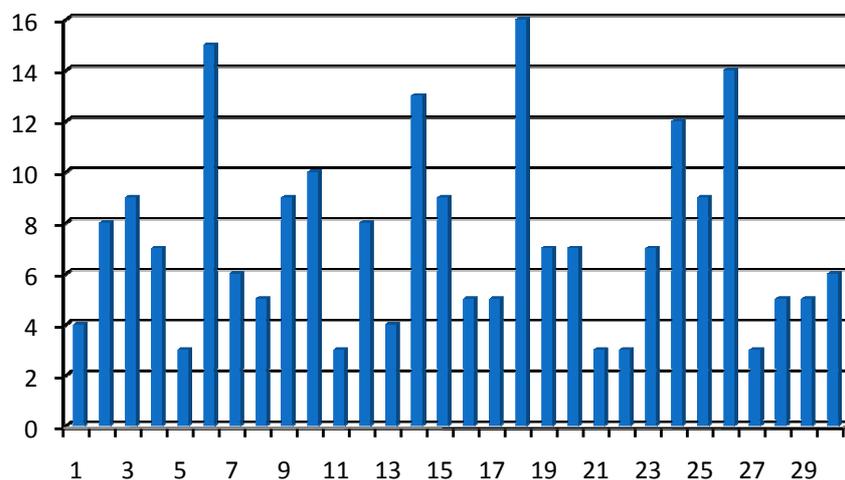


Figura 2. Variación resultados resta

En la variación en el cómputo total de la resta resulta un promedio positivo de 6,67. Con un valor máximo de 15 y valor mínimo -1 (un individuo únicamente empeora resultado, -1)

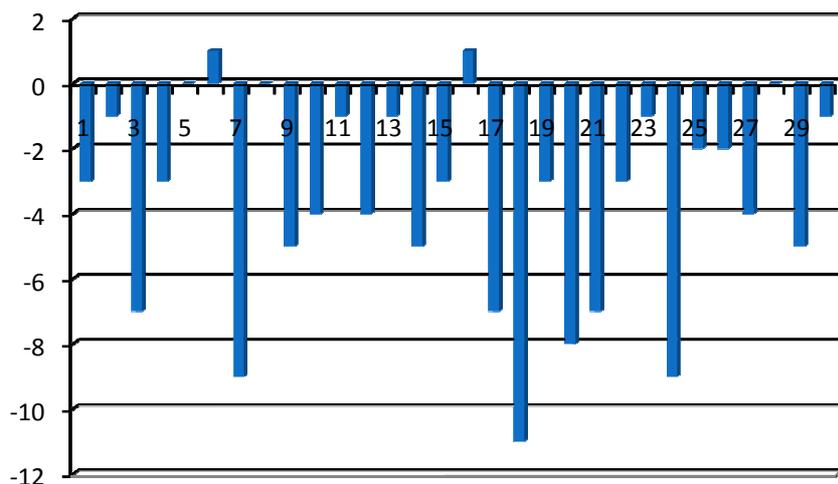


Figura 3. Variación errores resta

En la variación en la cantidad de errores cometidos en las restas resulta un promedio de -3,57. Cerca de cuatro errores menos cometidos tras realizar la prueba con relajación previa. Con un valor absoluto máximo en disminución de errores cometidos de 15 y valor mínimo -1 (dos individuos únicamente empeoran, cometen más errores, -1 en ambos casos)

El descenso de errores es especialmente reseñable en las restas, operación más mecanizada por todo el alumnado.

En las multiplicaciones y divisiones obtenemos resultados similares:

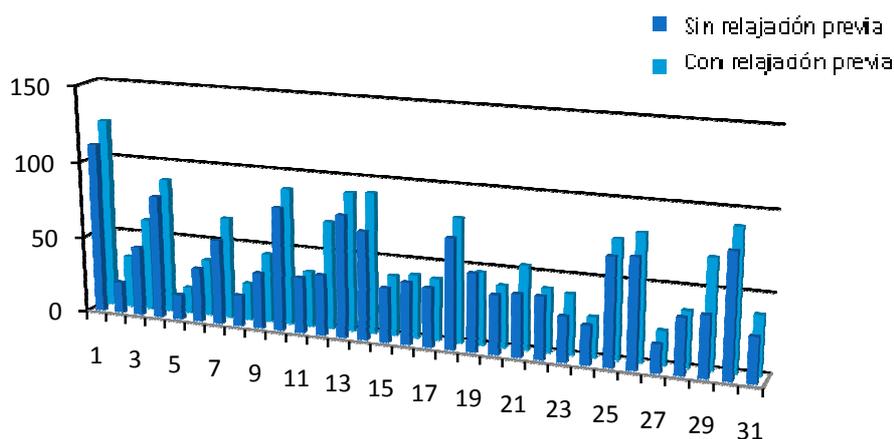


Figura 4. Comparativa resultados multiplicaciones

En el análisis de datos obtenidos del ejercicio de multiplicaciones, la variación tras la relajación es igualmente positiva. Aquí, la variación es homogénea en la mayoría de los

casos. Analizando los errores, constatamos que éstos disminuyen algo aunque no de manera exagerada. A su vez, incrementan el número de operaciones realizadas, lo que nos da como resulta el aumento de la puntuación total. En varios casos, el resultado de la prueba tras la relajación, no varía apenas, coincidiendo estos casos con los/las alumnos/as que han obtenido los resultados más bajos. Al ser tutores/as de los grupos de muestra, y llevar tres años con ellos, interpretamos que esa escasa diferencia en los resultados coincide con alumnado que adquirió el algoritmo de la multiplicación más tarde que el resto de los compañeros/as de aula.

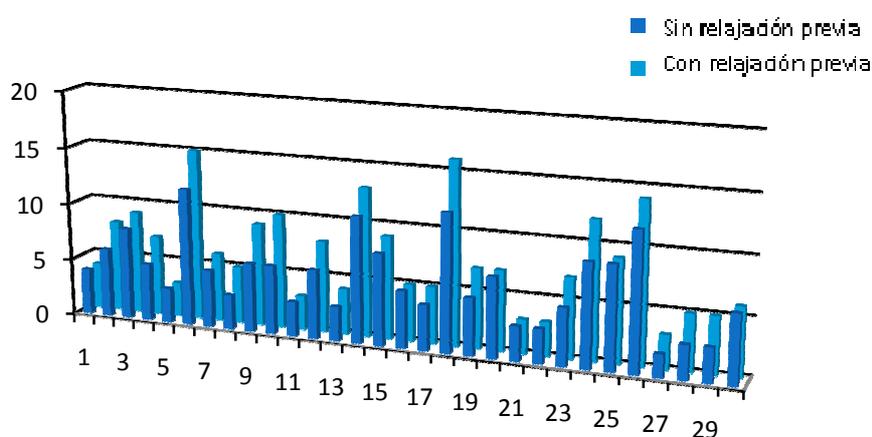


Figura 5. Comparativa resultados divisiones

En el caso de las divisiones, contenido curricular del ciclo, en bastantes alumnos/as de la muestra no está totalmente interiorizado, todavía no es un objetivo alcanzado. Por ello, la cantidad de ejercicios que han realizado algunos/as alumnos/as no es suficiente como para obtener resultados contundentes. Los hay que no completaron ni la primera división, únicamente realizaron una. En estos casos, tras la relajación, mejoran un poco, consiguen terminar la primera. En el alumnado que mayor habilidad muestra en este ejercicio, el de mayores resultados, la variación es mayor, realmente positiva.

Obtenemos, tras la relajación, resultados favorables en velocidad lectora eficaz: en algún caso mejora considerablemente la velocidad, mejora los tiempos, aunque no la comprensión.

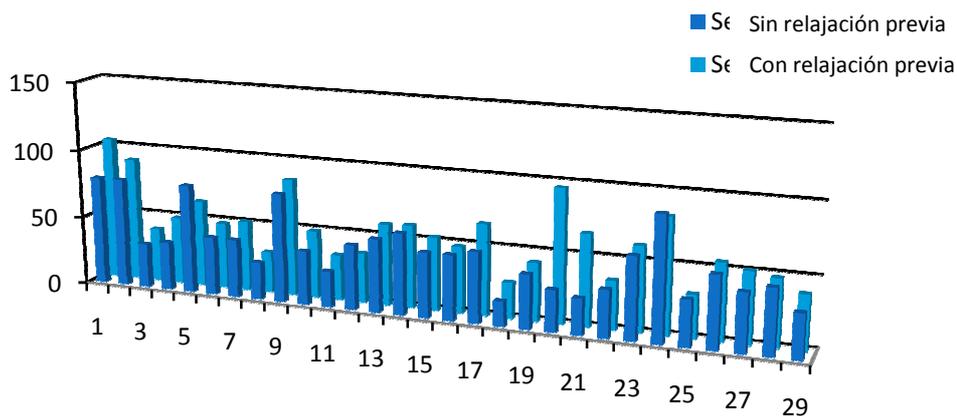


Figura 6. Variación de velocidad lectora

Pero lo más reseñable es que, incluso en aquellos que no mejora apenas la velocidad, si repercute en los aciertos en las preguntas de comprensión lectora. Estos casos corresponden a alumnado con velocidad lectora muy baja.

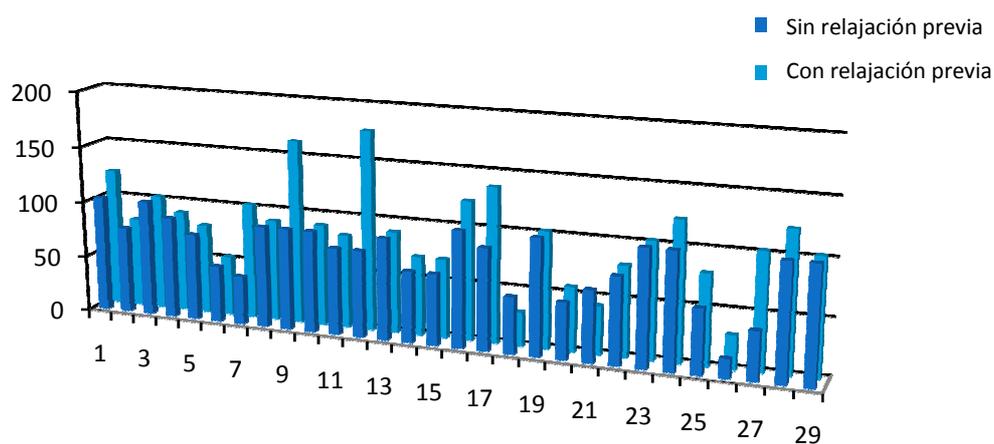


Figura 7. Variación comprensión lectora

Por tanto, cabe remarcar que, en general, la relajación mejora los resultados de la comprensión lectora y que, en los casos de alumnado con cierto retraso en la velocidad lectora, consiguen aumentar significativamente la comprensión de lo leído.

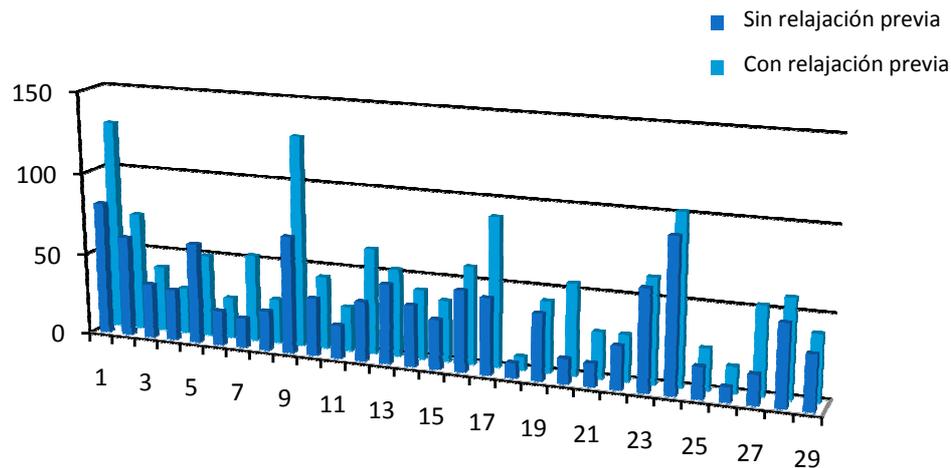


Figura 8. Variación lectura eficaz

Ante los conflictos muestran un mayor descenso en el posicionamiento competitivo y aumenta la actitud negociadora y cooperante. Evitar los conflictos y/o el grado de acomodación no varía con los ejercicios de relajación previos.

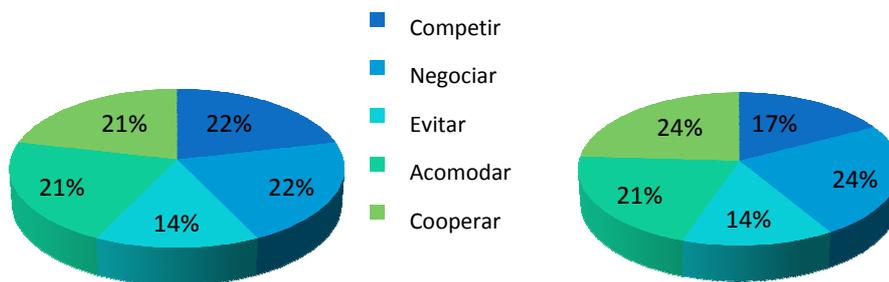


Figura 9. Psocionamiento ante los conflictos, sin relajación previa (izda.) y con relajación (drcha.)

Los datos cualitativos se analizan con el objetivo de desvelar diversos patrones comportamentales, de ideas o explicaciones, que sentarán las bases de las conclusiones finales de la investigación (Cardona, 2002).

En referencia a buenas estrategias, se constata el cambio en el volumen, la velocidad de habla y modulación de la voz: volumen más bajo al hablar (dado que prácticamente desaparecen los ruidos de papeles, sillas, etc.), oraciones completas, y mayor expresividad en las aportaciones. Ello permite a los/las participantes discursos completos, hacerse entender. Una característica relevante emergida durante el proceso de análisis

sis de datos fue la mayor o menor facilidad de nuestra tarea como observadores: los registros son más completos en las observaciones realizadas con relajación previa.

Respecto a malas estrategias se siguen registrando actitudes competitivas características de la edad de la muestra, como incidir en el cómo o cuándo empezó a sentirse así. Pero no son personalizadas en el compañero que lo ha representado sino que le proponen porqués. Cuando la actividad se ha llevado a cabo sin relajación previa, constantemente concluían en una única resolución: decírselo a sus padres o a la profesora. Cuando la actividad se ha llevado a cabo con relajación previa, las/los alumnas/os proponen estrategias autónomas: mejor que se ponga a ello cuanto antes, si se empeña algo hará,...

Se constata, en varias/os alumnas/os, mayor número de buenas preguntas. Aparecen nuevos ítems no registrados al realizar la actividad sin relajación previa. Preguntas tipo

- *¿Por qué no ha pedido ayuda a alguien?*
- *¿Estás triste hasta cuando estás con los amigos?*
- *¿Pero quiere aprender?*

Es significativo la casi ausencia de comentarios hirientes hacia el/la protagonista y, especialmente, hacia los/las compañeros/as cuando estos participan. La ansiedad y nivel de agresividad que en algunos momentos registrábamos al llevar a cabo la actividad sin relajación previa como quitarse el turno de palabra, pisar las argumentaciones del compañero/a,... prácticamente desaparecen.

Ateniéndonos a los resultados obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, y analizando todo el proceso de la investigación llevada a cabo, nuestro cuaderno de bitácora, podemos concluir que la relajación previa a acometer actividades en la escuela repercute en

- incidencia positiva también en alumnado con dificultades
- mejora la relación profesor/a-alumno/a
- mejora la relación profesor/a-profesor/a
- motiva a las familias a prestar atención al bienestar, y mejora las relaciones tutor/a-familias
- permite integrar las diferencias culturales en las relaciones interpersonales

Concluimos que, trabajando la atención plena, se pueden mejorar los aprendizajes a nivel alumnado y nivel profesorado. En ambos casos se mejoran las relaciones personales y el trabajo grupal, se mejora el clima afectivo del aula y se potencia el trabajo colectivo.

Por tanto atendemos al bienestar individual del alumnado y del profesorado...

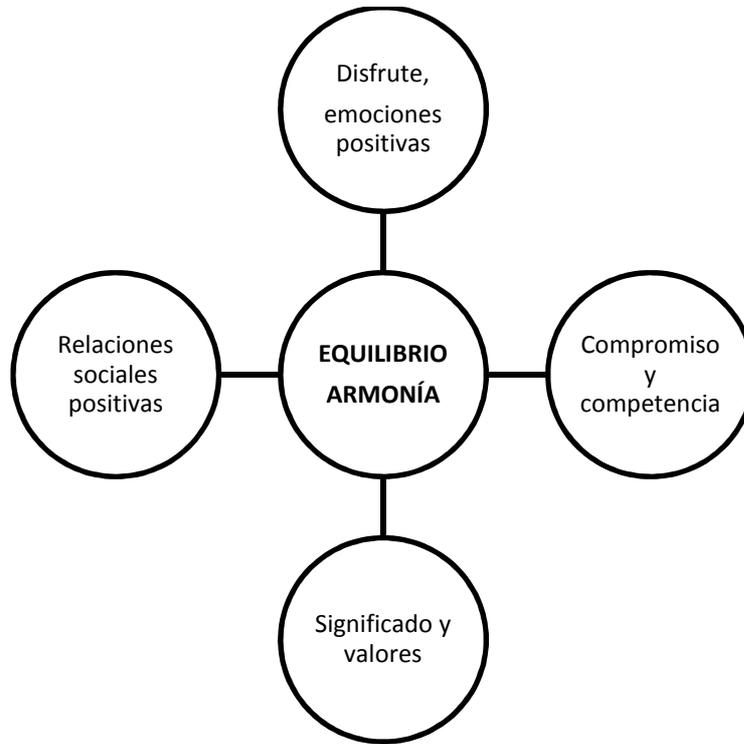


Figura 10. Bienestar individual

...y llevando a cabo nuestra labor en una escuela donde el bienestar sea un objetivo explícito,...

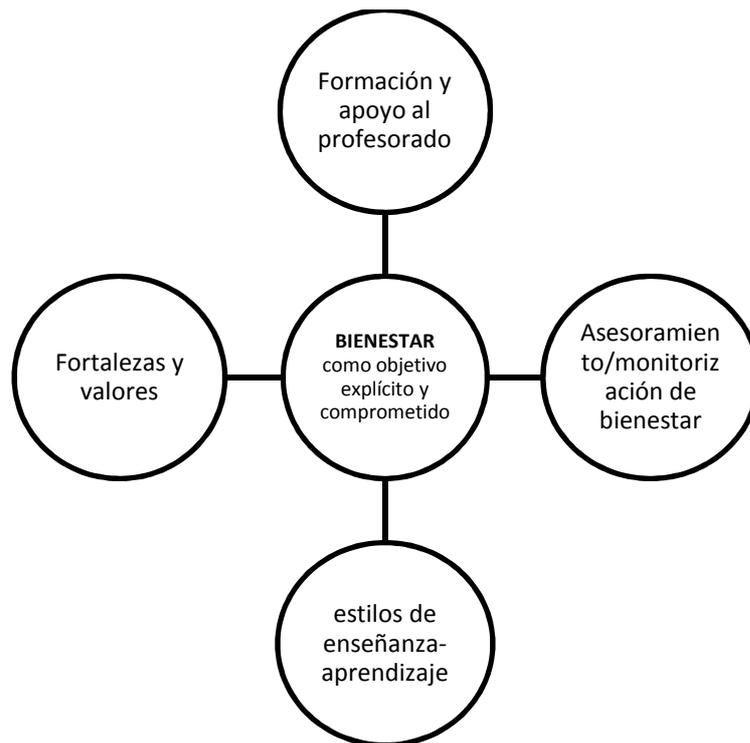


Figura 11. Escuela Positiva

...podremos lograr una Educación de Calidad.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Este proyecto, que comenzó tras la puesta en práctica del curso de formación POSitivitiES, nos llevó a implementarlo en la propia aula, como beneficio para el alumnado como para nosotros mismos. Mediante este estudio empírico nos ha permitido registrar los resultados que intuitivamente percibíamos.

Se acometió en un contexto definido, como es el C.P. Sarriguren, con su idiosincrasia (multiculturalidad amplia, nueva escuela y nuevo barrio, gran diversidad de clases sociales, etc.). Ello nos ha permitido llegar a conclusiones como que mejora la integración del alumnado, mejora la integración de diferentes culturas, mejora el clima del aula y, por ende, si se llevara a cabo en todas aulas, entendemos ayudará a mejorar el clima del centro.

Previo a la obtención de resultados, quizás por una percepción intuitiva que tuvieron los compañeros, fueron varios los que se han ido interesando por el curso POSitivitiES y por cómo lo traducíamos al aula. Despertó la curiosidad y, posteriormente, nos solicitaron material del curso para ponerlo en práctica (si no en el aula, sí sobre ellos mismos, necesariamente como paso previo). Así mismo, ha despertado el interés de otros ciclos y a comienzos del curso que viene, actualizada la plantilla para el curso 2014/2015, se prevé exponerlo al claustro. Sabemos lo complicado que resulta introducir nuevos métodos y nuevos contenidos en el aula; más aún, cuando no son contenidos adscritos a un área definidos en la Ley, contenidos de por si inabarcables en muchos casos. Los resultados de este proyecto, al estar personalizados en el propio centro, serán de gran ayuda en la exposición, mostrarán con base científica y constatable los resultados obtenidos. Permitirán valorar su eficiencia ante la falta de tiempo que padecemos constantemente en nuestra labor.

El desarrollo del proyecto se produce en estrategia en cascada. Concluida la incidencia de la atención plena en la mejora factores escolares como actividades de aula y clima, nos lleva a perseguir el desarrollo y medición de los siguientes módulos del curso POSitivitiES:

- Regulación emocional y Emociones positivas:

Definición y clasificación de las emociones. Estrategias para regular las emociones (preservar la confianza en sí mismo y la autoestima con la regulación de las emociones).

- Motivación:

Definir el procedimiento que soporta y promueve la expresión y el cultivo de nuestras competencias y habilidades.

- Atención y Engagement (implicación positiva y voluntaria)

Actitudes y técnicas para favorecer el engagement en la escuela, favorecer el vínculo e involucración positiva de los individuos en el centro escolar. Diseñar y llevar a cabo estrategias que ayuden a mantener la atención y el interés en la enseñanza y el aprendizaje.

- Flujo (experiencia óptimas)

Medidas que creen las condiciones en el aula para facilitar una experiencia de flujo, una experiencia donde uno está totalmente concentrado, donde toda la energía psíquica está volcada en la actividad, evitando pensamientos caóticos y descontrolados.

- Compartir experiencias (relaciones positivas)

Valorar la incidencia de la atención y regulación emocional en las relaciones positivas y, valorar en qué medida, mantener relaciones positivas y tener un apoyo social inciden en el bienestar escolar.

Trabajar positivamente da buenos resultados, y debemos prestar atención a estos aspectos en cuanto que condicionan la Educación. El bienestar individual mejora las relaciones entre los/las componentes de la Institución educativa y, por tanto, damos respuesta a la cuestión inicial de cómo asegurar una educación de calidad para todos y todas. Una educación donde se atienden los aspectos cognitivos y los emocionales. Una educación donde un alumnado saludable se siente motivado, donde un profesorado competente utiliza pedagogías activas y trabaja sobre un contenido curricular relevante y, al amparo de sistemas donde el buen gobierno y la asignación equitativa de recursos aseguren una Educación de Calidad.

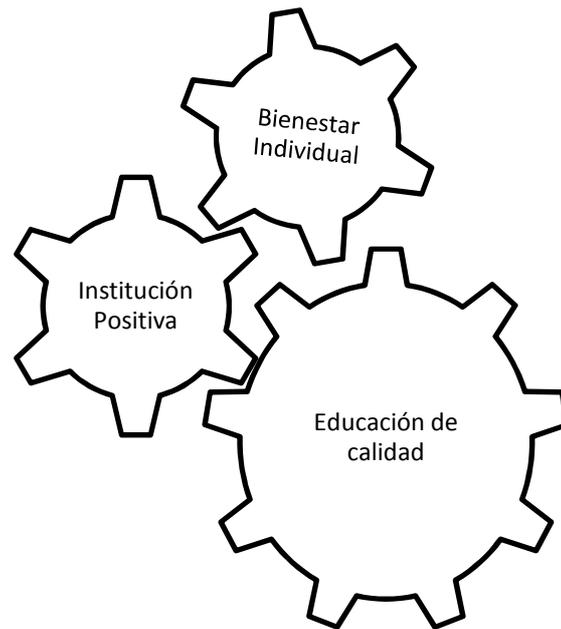


Figura 12. Psicología positiva en el sistema educativo.

Así pues, este proyecto nos lleva desde una actividad, que comenzó de manera anecdótica a principios del presente curso escolar, hasta la incorporación del centro como Centro Colaborador en el Proyecto POSitivitiES y, próximamente su reflejo en el Proyecto Educativo de Centro.

REFERENCIAS

- Albert, M^a. J. (2006): *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Albertin, A.M. (2001): *VARIABLES Y ESTRATEGIAS EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL: LA PROFESIÓN VISTA DESDE LAS PROFESIONALES*. Tesis Doctoral. Pamplona: UPNA.
- Álvarez, J.M. (1986): "Prólogo". En Cook, T.D.; Reichardt, C.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Anguera, M.T. (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Bisquerra, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bunge, M. (1969): *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Calderhead, J. (1997): La investigación educativa en Europa en los últimos diez años. En *Revista de Educación*, 9-20, (312).
- Cardona, M^a. C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carr, W. (1980): "The gap between theory and practice". Documento fotocopiado (10 páginas). University College of North Wales. En *Journal of Further and Higher Education*, Bangor-Wales, 60-69, 4 (1).
- Carr, W. (1986): "Theories of Theory and Practice". En *Journal of Philosophy of Education*, 177-186, 20.
- Carr, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación*. Sevilla: Díada.
- Comenius Multicultural Project (Comunidad Europea 2012-2014). Ref. 527545-LLP-1-2012-L-ES-COMENIUS-CMP. (<http://positivities.eu>)
- Cook, T.D.; Reichardt, C.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1984): "Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional". En *Métodos y Técnicas de Investigación-Acción en las Escuelas*. Madrid: MEC.
- Flesh, R. (1948): A new Readability Yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 221-233, (32).
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (1983): "Planificación de la investigación y su impacto en la realidad". En Gimeno, J.; Pérez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 166-189.
- Goetz, J.P.; Lecompte, L.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (1972): *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann (J. Saphiro, trad.)

Hamilton, D. (1989): *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.

– (1990): *Learning about education: One unfinished curriculum*. Milton Keynes: Open University Press.

Hayman, J.L. (1974): *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Kuhn, T.S. (1970): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura económica.

Lazcoz, I. (2013): *Optitud. Pantor, No.2*. Tajonar-taxoare: 601 argitaletxea.

López, F. (2009): *Las emociones en la educación*. Madrid: Ed. Morata, S.L.

Losada, J.L.; López-Feal, R. (2003): *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.

Martínez, J. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Morrish, I. (1977): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid: Anaya.

Posner, M.I. (2006): Neuropsychology of human attention networks. *Revista de neuropsicología*, 19-24, 1(1).

Travers, R.M. (1971): *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.

Walker, D.F. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata (2ª edición).

Wittrock, M.C. (1989): *La investigación en la enseñanza*. Vol.I, II, III. Madrid: Paidós/MEC.

Zufiaurre, B. (2007a): *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?: reflexiones sobre 36 años de cambios en educación en España, 1976-2006*. Barcelona: Octaedro.

– (2007b): Education: From Modernity to postmodernity. En, *Pedagogy, Culture and Society*, 411-426, 9(4).

Zufiaurre, B.; Albertin, A.M. (2010): *Trabajar Competencias integradas en Infantil y primaria: Propuestas de aula de educación emocional, saludable y cívica*. Madrid: CCS.

Documentos

DECRETO FORAL 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): Ley Orgánica de Educación (2/2006 de 3 de mayo).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): Enseñanzas mínimas de Educación Primaria. R.D. 1513/2006 de 7 de diciembre.

ANEXO I

POSitivitiES, módulo 2. Atención y conciencia. Meaning.

Atención a la respiración

Edad: 9-12

Introducción:

Practicar la atención para plena no ayuda a mejorar la atención y la regulación emocional.

La atención a la respiración es la primera práctica que se recomienda realizar para entrenar la atención plena.

Palabras clave: atención plena, mindfulness, respiración, regulación emocional

Objetivos

- Aprender a tomar conciencia de la respiración.
- Crear el hábito de atender a la respiración.
- Reconocer el efecto de la respiración en el estado de ánimo y la relación entre respiración y emociones.
- Aprender una técnica para descansar la mente.
- Entrenar la habilidad de atención plena.

Materiales

Opcionalmente música relajada.

Duración

5-10 minutos

Motivación

Algo que hacemos desde que nacemos, sin apenas darnos cuenta de ello, es respirar.

¿Cuándo nos damos cuenta de cómo respiramos?

Generalmente es cuando estamos fatigados después de una carrera, cuando nos quedamos sin respiración con el llanto, cuando nos damos un golpe muy fuerte en el estómago, cuando estamos resfriados y no podemos respirar, etc.

¿Cómo respira uno (pedir que lo hagan) cuando está nervioso, enfadado, triste, muy alegre, cuando estás casi dormido, cuando te asustas,...?

¿Creéis que podríamos ser más conscientes de nuestra respiración durante el día, aunque no nos pase nada de eso?

¿Podéis tomar ahora mismo conciencia de vuestra respiración?

¿Para qué nos puede servir prestar atención a nuestra respiración?

Respirar nos puede servir para calmarnos antes de una presentación o un examen:

<http://www.youtube.com/watch?v=AjBpl6wMtY8>

Descripción

La atención plena nos facilita que nos demos cuenta de cómo nos sentimos en cada momento y tengamos capacidad para parar un instante y calmarnos, antes de que nuestras emociones influyan negativamente en lo que pensamos o en nuestra conducta. Con la práctica cada vez se es más consciente de lo que nos está pasando y de lo que ocurre en nuestro entorno.

Aumentaremos además nuestra capacidad para disfrutar de esas pequeñas cosas que nos producen emociones positivas.

Se proponen diferentes ejercicios cortos que se pueden hacer para que alumnos y alumnas comiencen a tomar conciencia de la respiración, posteriormente se podrán realizar ejercicios más largos.

La postura corporal es muy importante en estos ejercicios, por lo que también se debe insistir en prestar atención a ello e insistir para que se tome el hábito de mantener una buena postura y prestar atención a la misma. También es importante que se habitúen a hacer los ejercicios con respiración abdominal. Ambas cosas, postura y respiración abdominal, es mejor recordarlo al inicio de cada ejercicio y de cada sesión.

En los ejercicios se debe ir guiando en voz suave y muy despacio para evitar que pierdan la atención. Con la práctica, les costará menos mantener la atención y se podrá ir alargando los silencios.

Ejercicio 1 (2-5 minutos) Inhalar y exhalar con retenciones del aire:

Es importante indicarles que los ejercicios de respiración se han de hacer sin tensión, de forma relajada. En alguna ocasión, alguien puede necesitar otro ritmo de respiración al que se va marcando; no pasa nada, cada uno debe respirar a un ritmo natural, pero sí es importante que vayan siguiendo las indicaciones, por ejemplo de respirar en tiempos, de retener, etc.

Es importante que quien guía la respiración observe al grupo y vea que el ritmo que va marcando resulta cómodo.

Se pueden dar las siguientes indicaciones para comenzar este ejercicio, que se hace sentado en la silla:

Colocaros en una postura con la espalda derecha, los pies apoyados en el suelo, las manos apoyadas en las piernas, mejor boca arriba. El cuello recto, que no esté la cabeza inclinada hacia arriba. Lo mejor es que este un poquito hacia abajo, acercando la barbilla al pecho.

Imagina que sale una cuerda desde tu coronilla hacia arriba y tiran de ella para estirarte el cuello. Cierra los ojos suavemente, manteniendo la frente, los párpados y la mandíbula relajados.

Fíjate ahora en tu respiración, y para comenzar, haz una respiración profunda. Inhala... Y exhala... (conviene que, quien guíe la actividad, haga la respiración fuerte para que le oigan y les guíe)

Hacemos dos respiraciones profundas más (el guía las realiza para que se oigan). Ahora respira normalmente, cogiendo y soltando el aire por la nariz. Iremos haciendo pequeñas retenciones del aire después de llenar los pulmones y también cuando lo terminemos de expulsar.

Inhala, 1, 2, 3, retén, 1, 2, exhala, 1, 2, 3, retén, 1, 2.

Continuamos guiando las respiraciones durante unos minutos. A continuación se indica que se va a permanecer en silencio pero que continúen haciendo el ejercicio, marcándose interiormente la respiración.

Después de 2-5 respiraciones (en función de cómo se vea el grupo), se vuelve a marcar el ritmo en alto durante tres respiraciones y se mantiene otro silencio. Repetimos así

marcando en alto y dejando silencios durante 5 minutos, que dure el ejercicio. (las primeras veces se puede reducir y comenzar por 2-3 minutos de ejercicio)

Préstese atención a las posturas, y si es necesario recuérdese que deben mantener una postura correcta. Recuerda: espalda derecha, pies en el suelo, cuello derecho, cara y hombros relajados. Si es necesario, deberemos acercarnos a quien se vea que le encuesta y ayudarle a colocarse tocándole suavemente.

Y para finalizar el ejercicio realizamos una respiración profunda,... felicítate a ti mismo por haber hecho este ejercicio. Y cuando quieras, puedes abrir los ojos suavemente.

Téngase en cuenta que:

No hay que forzar las retenciones.

Es bueno inhalar y exhalar siempre a través de la nariz para incrementar la capacidad pulmonar.

En los primeros días, comenzaron con 3-5 minutos, o en función de cómo se vea al grupo que sigue el ejercicio. Y con el tiempo se amplía el ejercicio hasta diez minutos, alargando los tiempos de silencio.

No debe uno apurarse con el tiempo, no deben terminar cansados o aburridos.

Ejercicio 2 (5 minutos) respiraciones con diferentes ritmos

En este caso, haremos el ejercicio con movimientos, marcando el ritmo de las respiraciones con los pasos. Se va caminando por el espacio y coordinando las respiraciones con los pasos, según las indicaciones que se vayan dando. Por ejemplo:

Inhala dos pasos, exhala dos pasos: inhala, inhala, exhala, exhala.

Inhala cuatro pasos, exhala cuatro pasos: 1, un 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4.

Inhala cuatro pasos y exhala en un salto.

Inhala dos pasos y exhala en dos saltos, etc.

Puedes introducir cualquier movimiento, giros, brazos, palmadas,...

Reflexiones de cierre

Preguntas para la reflexión:

- *¿Cómo te sentías antes y después de hacer el ejercicio?*
- *¿Te ha resultado difícil hacerlo?*
- *¿En qué momento te ha costado más o menos a seguir el ejercicio?*
- *¿Qué sensaciones noto en mi cuerpo al respirar?*
- *¿Cómo estabas mientras hacías el ejercicio?*
- *¿Qué te ha llamado la atención del ejercicio?*

Ideas para reforzar:

- En cualquier momento podemos atender a nuestra respiración durante uno o dos minutos, y eso nos ayudará a relajarnos y concentrarnos.
- Cuando aprendamos a ser conscientes de nuestra respiración, podremos ayudarnos a estar mejor fácilmente, si en algún momento nos sentimos nerviosos, enfadados o tristes, nos centramos en nuestra respiración, imaginando el aire entrar y salir por la nariz, y observamos cómo cada vez lo hace más suavemente.
- También podemos por ejemplo, coger un bote con un olor que nos guste y oler con respiraciones suaves.

ANEXO II

Actividades memorísticas

tienes 2min. para completar y memorizar el máximo posible de imágenes ¡ánimo!

 tum__ona	 mun__o	 yu__o	 erentena	 écimo	 ro__ot
 tu__o	 ra__o	 cocl__o	 __larante	 imper__lote	 to__llo
 so__aos	 can__il	 ca__aña	 cal__era	 cor__ón	 __atancin
 có__lgo	 pe__o	 me__icinas	 __ote	 __portes	 al__omoz
 ca__allete	 mala__arista		 __esayuno	 __arri	

ANEXO III**Actividades algorítmicas**

Dispones de 5 minutos para realizar todas las operaciones que puedas, ¡ánimo!

$\begin{array}{r} 986.796 \\ - 173.279 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 809.978 \\ - 808.174 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 733.134 \\ - 535.090 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 883.836 \\ - 413.786 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 453.462 \\ - 252.896 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 948.500 \\ - 191.335 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 750.896 \\ - 508.554 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 786.560 \\ - 291.003 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 733.846 \\ - 207.604 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 887.789 \\ - 363.238 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 692.026 \\ - 687.798 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 947.884 \\ - 394.808 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 799532 \\ - 136652 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 258641 \\ - 199522 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 798824 \\ - 662040 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 552711 \\ - 399844 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 578852 \\ - 336886 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 778002 \\ - 663321 \\ \hline \end{array}$

Dispones de 5 minutos para realizar todas las operaciones que puedas, ¡ánimo!

$$\begin{array}{r} 398235 \\ \times 26 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 492577 \\ \times 26 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 293511 \\ \times 17 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 493572 \\ \times 18 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 485510 \\ \times 29 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 471162 \\ \times 79 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 394253 \\ \times 82 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 147772 \\ \times 30 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 558966 \\ \times 63 \\ \hline \end{array}$$

Dispones de 5 minutos para realizar todas las operaciones que puedas, ¡ánimo!

$$439016 \quad \left| \begin{array}{l} 9 \\ \hline \end{array} \right.$$

$$291703 \quad \left| \begin{array}{l} 2 \\ \hline \end{array} \right.$$

$$395526 \quad \left| \begin{array}{l} 8 \\ \hline \end{array} \right.$$

$$416397 \quad \left| \begin{array}{l} 7 \\ \hline \end{array} \right.$$

$$493775 \quad \left| \begin{array}{l} 3 \\ \hline \end{array} \right.$$

$$259707 \quad \left| \begin{array}{l} 4 \\ \hline \end{array} \right.$$

$$329746 \quad \left| \begin{array}{l} 2 \\ \hline \end{array} \right.$$

$$739501 \quad \left| \begin{array}{l} 6 \\ \hline \end{array} \right.$$

ANEXO IV**Lectura eficaz**

NIVEL 4. Nº PALABRAS: 479 I.F.L.: 70

CUENTO DE INVIERNO

Había una vez, en los viejos tiempos, una pobre mujer que vivía sola con sus dos hijos en el bosque. Cuando llegaba el invierno, los niños iban todos los días a juntar leña para el fuego. Les gustaba caminar por el bosque. Saltaban sobre los montones de las hojas secas, corrían por los senderos, escuchaban el canto de los pájaros y miraban a las saltarinas ardillas. Pero lo que más les gustaba eran los ciervos.

Todos los días llevaban pan y hierba que depositaban en el suelo.

Los ciervos son animales muy mansos. Pronto vinieron a comer el pan en la mano de los niños. Una vez, incluso los siguieron hasta la puerta de su casa.

La nieve cayó y cubrió todo el bosque. Los niños estaban sentados en torno al fuego y hablaban de los ciervos.

¿Crees que encuentran qué comer en el bosque?, Preguntaban a su madre. Y ésta les contestaba cómo los guardabosques del rey cuidaban de los animales durante el invierno.

Una hermosa mañana sonó un cuerno en el bosque y los niños oyeron el ladrido de perros. Pensaron en sus amigos los ciervos: "¡Pobrecitos! Cómo debían de correr, correr y correr para salvarse."

Las herraduras de los caballos resonaban en el suelo y el sonido del cuerno se acercaba y luego moría. Silbaba el viento helado. Hubo un crujido delante de la casa, un ruido de ramas secas. La Madre y los niños abrieron la puerta y retrocedieron, asombrados.

Delante de ellos había cinco ciervos magníficos. Entraron rápidos en la casa, bajo la mirada de los niños que, de sorpresa, permanecían inmóviles.

"¡Los ciervos han venido a pedir nuestra ayuda!", gritaron. Y se pusieron a esconderlos: un ciervo en el armario, otro en el granero, dos en el lavadero y el último debajo de la cama.

Apenas habían terminado cuando oyeron a los perros bajar de la colina y detenerse delante de la choza. Un cazador golpeó a la puerta.

Los niños tenían tanto miedo que se quedaron mudos en un rincón. En la puerta estaba el rey. Entró en silencio y se puso a mirar en torno suyo. No se oía ningún ruido; los niños se sentían un poco más tranquilos.

Entonces, un soplo vino del armario; el ruido de un casco se dejó oír en el lavadero y se vio un hocico negro sobresalir de debajo de la cama.

"Ya lo veo", dijo secamente el rey. Largo tiempo los miró con los ojos severos. Y, de golpe, rompió a reír. Reía, reía hasta las lágrimas. No era verdaderamente un buen rey pero le gustaba todo lo que le hacía reír. "Podéis conservar vuestras brujas", dijo al fin.

Y, saliendo de la choza, se marchó al galope.

Los niños, tras mirarse largamente, bailaron de alegría, haciendo una ronda con sus ciervos.

CUENTO DE INVIERNO

1. La pobre mujer...
 - a. vivía sola.
 - b. vivía con su marido.
 - c. con sus dos hijos.
2. ¿Qué animales les gustaban más?
 - a. Las ardillas.
 - b. Los ciervos.
 - c. Los pájaros.
3. La historia comienza...
 - a. a finales de primavera.
 - b. cuando empezaba el invierno.
 - c. en otoño.
4. Los ciervos venían a comer en la mano de los niños...
 - a. porque tenían hambre.
 - b. porque estaban cerca.
 - c. porque eran mansos.
5. ¿Dónde dejaban los niños el pan y la hierba?
 - a. En el suelo.
 - b. En un pesebre.
 - c. Encima de una gran roca.
6. ¿Quiénes cuidaban de los animales del bosque?
 - a. La gente del pueblo.
 - b. Los ganaderos del rey.
 - c. Los guardabosques del rey.
7. ¿Por qué estaban sentados en torno al fuego?
 - a. Para verse mejor.
 - b. Porque hacía frío.
 - c. Porque iban a comer.
8. ¿Para qué corrían los ciervos?

-
- a. Para salvarse.
 - b. Para refugiarse del frío y de los perros.
 - c. Para llegar antes a su casa.
9. En invierno suele haber...
- a. agua fría en casa.
 - b. mucha gente en el campo.
 - c. nieve y mucho frío.
10. ¿Cuántos ciervos escondieron?
- a. Una docena.
 - b. Cinco.
 - c. Siete.
11. ¿Cómo entró el rey?
- a. Enfadado y dando un portazo.
 - b. En silencio.
 - c. Tranquilo.
12. ¿Cuándo oyeron a los perros?
- a. Después de esconder a los ciervos.
 - b. Al anochecer.
 - c. Al abrir la puerta.
13. El hocico negro asomaba...
- a. del armario.
 - b. en la cabaña.
 - c. debajo de la cama.
14. ¿Cómo se portaban los niños con los animales?
- a. Les maltrataban.
 - b. Les ponían trampas.
 - c. Les trataban con cariño.
15. ¿Cómo los miró el rey?
- a. Con los ojos severos.
 - b. Con ojos tristes.
 - c. Con confianza.
16. Al rey, ¿qué le gustaba?

- a. Cazar animales.
 - b. Todo lo que le hacía reír.
 - c. Cuidar los animales del bosque.
17. ¿Qué pasa cuando una persona ríe muchísimo?
- a. Le duele el estómago.
 - b. Que es muy grande.
 - c. Que le lloran los ojos.
18. ¿Con quién bailaban los niños?
- a. Con su madre.
 - b. Con los ciervos.
 - c. Con el rey.
19. ¿Cómo se marchó el rey?
- a. En una carroza.
 - b. En coche.
 - c. A caballo.
20. ¿Por qué bailaban?
- a. Porque salvaron a los ciervos.
 - b. Porque se fueron las brujas.
 - c. Porque les gustaba bailar.

ANEXO V

Actividad-situaciones

Se tendrán preparadas unas tarjetas con un texto que describe una situación común pero experimentada de diferentes maneras, en función de la relación entre habilidades y retos, de modo que en unos casos lleva al aburrimiento, otros a la ansiedad,...

1. Se tienen preparadas las tarjetas que describen la situación.
2. Un alumno o alumna elige una tarjeta al azar. La lee para sí (en bajo) y piensa en la emoción que puede sentir el personaje.
3. Escenifica a sus compañeros para que adivinen la situación.
4. Debatid en grupo ideas sobre los motivos que han provocado que la situación se viva así.

Para cada situación pueden salir ideas dispares con todo el grupo, pero el maestro o maestra dirigirá el debate hacia las ideas clave que se quieren transmitir.

También pueden salir a hacerlo por parejas o grupos de tres. Los demás tienen que adivinar qué está pasando, y a partir de allí se comentan las emociones, habilidades y retos de la escena que representan.

En el debate para comentar las escenas, se proponen preguntas como:

- ¿Qué le ha ocurrido al personaje que....?
- ¿Cómo se sentía y por qué?
- ¿Con qué se lo pasaría mejor? ¿Qué tendría que hacer para poder disfrutar con ello (el piano, la bici, el juego,...)?
- ¿Qué habilidades tenía? ¿Qué habilidades necesita desarrollar?

EJEMPLOS DE TARJETAS CON SITUACIONES

Tocar el piano	Tocar el piano	Tocar el piano
Ayer practiqué tres horas seguidas al piano una lección que al principio me parecía muy difícil. Pero ya me sale muy bien y me divierte tocarla.	Llevo tres meses tocando el piano y cada día la profesora me hace repetir la escala do re mi fa sol la si, una y otra vez, aunque ya me la sé muy bien. Creo que podría tocar algo más difícil.	Mi profesora de piano me ha pedido que toque en una fiesta pero ¡sólo he aprendido tres canciones! De repente tengo que aprenderme un montón de canciones nuevas y ¡me parece imposible poder hacerlo!
Ir en bicicleta	Ir en bicicleta	Ir en bicicleta
Cada vez que voy por esa montaña con la bici acabo agotado pero muy feliz. Me encanta llegar hasta el lago y darme un chapuzón.	Mi tío me hizo ir toda la tarde por la ruta fácil de bicis para que no me cayera. Pero hace ya muchos años que se ir en bici y me gusta ir por otras rutas más difíciles.	Mi primo me ha regalado una bici, ¡pero es de carreras! Nunca he montado en una de ellas y creo que me caeré; me da algo de miedo.
Leer	Leer	Leer
El libro de la biblioteca está tan interesante que prefiero seguir leyendo a irme de paseo.	Yo creo que ya soy mayor para los libros de esta colección.	El libro es gordísimo y complicado; tengo que estar mirando el diccionario todo el rato. No podré acabar de leerlo para el lunes.
Hacer artesanía de macramé	Hacer artesanía de macramé	Hacer artesanía de macramé
Me gustaría hacerle a mi madre la cortina de macramé que le gusta, pero sólo he hecho pulseras hasta ahora. Me quedaría un churro de cortina, ¡no se por donde comenzar a hacerla!	Ya es mi segundo año en el taller de macramé. Yo quiero hacer bolsos y cortinas, pero sólo me piden que haga pulseras.	He aprendido un montón en estos talleres de macramé. Ahora estoy dando un paso más y estoy aprendiendo a insertar abalorios y cuentas en los collares. Se me ocurren un montón de ideas, ¡qué ganas tengo!

TRAS LA ACTIVIDAD:

Cada alumno/a deberá rellenar las siguientes tablas:

Marcar en un cuadro cómo es la emoción, habilidad y reto de la situación interpretada por vuestro/a compañero/a, para comparar al final de la actividad las diferentes situaciones.

SITUACIÓN 1 ALUMNO/A:	EMOCIÓN Disfrute/ aburrimiento/ ansiedad	RETO Difícil/fácil	HABILIDAD Alta/Baja

Se procederá con cada situación de la misma manera:

SITUACIÓN 2 ALUMNO/A:	EMOCIÓN Disfrute/ aburrimiento/ ansiedad	RETO Difícil/fácil	HABILIDAD Alta/Baja

SITUACIÓN 3 ALUMNO/A:	EMOCIÓN Disfrute/ aburrimiento/ ansiedad	RETO Difícil/fácil	HABILIDAD Alta/Baja

SITUACIÓN 4 ALUMNO/A:	EMOCIÓN Disfrute/ aburrimiento/ ansiedad	RETO Difícil/fácil	HABILIDAD Alta/Baja

El resto de situaciones las crearán los propios alumnos en grupos de tres, y la representarán ante el resto de compañeros.

ANEXO VI

¿Qué haría yo?

Relatos tipo:

(El resto de relatos se construyen a partir de situaciones reales ocurridas en el centro escolar)

LA PELOTA

Cuando algunos chicos de la clase estabais jugando al baloncesto la pelota ha caído en medio del grupito de las chicas, precisamente sobre la cabeza de María. Mientras unas amigas le preguntaban a María si se había hecho daño, las otras han empezado a insultaros. Vosotros no os habéis quedado cortos y les habéis dicho de todo. De repente, una de las chicas, no se sabe cuál, ha lanzado la pelota por encima de la verja hacía el patio de unos vecinos, los cuales ya están hartos de que las dichas pelotas les estropeen las plantas. Muy enfadados os habéis acercado a las chicas y primero les habéis dado algún que otro empujón, pero como ellas se han “defendido” a patada limpia, habéis terminado pegándoos de verdad...

CONFLICTO TRAS EL RECREO

“Jonathan, alumno nuevo que ha llegado este curso a 6º. Ha tenido varios conflictos con varios compañeros. Parece no sentir mucho miedo o no reconocerlo.

Andoni, de 3º. Un poco exhibicionista, tiene un conflicto interno respecto a su identidad sexual. Da la sensación de ser una niña en un cuerpo de niño. Los demás muchas veces se ríen de él.

Salgo por el pasillo y me encuentro a Andoni desenchajado llorando. Jonathan le ha pegado y le ha llamado marica. Jonathan por su parte, dice... ya sé que me vais a expulsar (estaba amenazado con un día de expulsión si había un nuevo episodio de violencia), pero le he pegado a un marica”

A continuación, el alumnado completará el siguiente cuestionario:

Completa la tabla señalando con una cruz lo que “suelo hacer” en casos así.	A menudo	A veces	Casi nunca
1. Les dices “¡Ya está bien, parad!”			
2. Intentas hacer que todos se sientan relajados			
3. Les ayudas a entender el punto de vista del otro			
4. Los separas y los alejas uno del otro			
5. Lo dejas en manos de los profesores			
6. Tratas de descubrir quién o cómo empezó			
7. Tratas de descubrir cuál es el verdadero problema			
8. Tratas de lograr un acuerdo			
9. Lo conviertes en un chiste			
10. Les dices que dejen de hacer tanto problema de tan poco			
11. Haces que una de las partes ceda y pida disculpas			
12. Animas a las partes a buscar soluciones alternativas			
13. Les ayudas a decidir en qué pueden ceder			
14. Intentas desviar la atención del conflicto			
15. Dejas que sigan peleándose mientras ninguno se lastime			
16. Les dices que se lo vas a decir al tutor			
17. Les presentas diversas alternativas para que puedan escoger			
18. Ayudas a que todos se sientan cómodos			
19. Finges que no te afecta			
20. Dices que arreglen luego, que no dejan seguir con el juego			

ANEXO VII

1ª semana: grupo A con 10 minutos de relajación previa / grupo B sin relajación (2ª semana a la inversa)											
SE-MA-NA	DÍA	SE-SIÓN	ACTIVI-DAD	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN/MEDICIÓN	INDICADORES	DESCRIPTORES	VARIABLES	REGISTRO	LO REALI-ZAN	RES-PON-SABLE	ESTRATEGIAS EMERGENTES
1	1	1 (09:00)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	Variaremos si no engancha con el alumnado (atención a los olores, sabores, sonidos,...)
			Memorizar	Determinar la influencia de los ejercicios de atención plena sobre algunos procesos cognitivos (O1) ⁵	Nivel de memoria	Cantidad de elementos recordados	[0,30]	Registro memoria	Alumnado	Tutor /a	
		2 (11:10)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
			Situación 1	Comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en aspectos de socialización: asertividad (O2)(O4)	Variación de la asertividad	Estrategias: Buenas/malas estrategias	Buenas: Parafrasear/reflejar la emoción/reformular/lenguaje descriptivo resumir /uso del silencio (lo utiliza y piensa) Malas: las no seguir el hilo, no respetar los turnos, perspectiva propia únicamente.	Registro de situaciones	Tutor /a	Tutor /a	
		3 (14:50)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
			Qué haría yo	Comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en la socialización: gradación empática (O3)(O4)	Variación de la empatía	Estilos de afrontamiento de los conflicto	Competir/Convenir/Evitar/ Acomodar/Cooperar	Registro de la empatía	Alumnado	Tutor /a	Preferiblemente situaciones reales que ocurran

⁵ O. Objetivos de la investigación

1ª semana: grupo A con 10 minutos de relajación previa / grupo B sin relajación (2ª semana a la inversa)											
SEMANA	DÍA	SESIÓN	ACTIVIDAD	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN/MEDICIÓN	INDICADORES	DESCRIPTORES	VARIABLES	REGISTRO	LO REALIZAN	RESPONSABLE	ESTRATEGIAS EMERGENTES
1	2	1 (09:00)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	Variaremos si no engancha con el alumnado (atención a los olores, sabores, sonidos,...)
			algoritmo de la resta	Determinar la influencia de los ejercicios de atención plena sobre procesos cognitivos (O1)	Algoritmo de la resta	número de operaciones correctas/5 min	[0,108]	Registro restas	alumnado	Tutor /a	
		2 (11:10)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
			Situación 2	Comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en aspectos de socialización: asertividad (O2)(O4)	Variación de la asertividad	Estrategias: Buenas/malas estrategias	Buenas: Parfrasear/reflejar la emoción/reformular/lenguaje descriptivo resumir /uso del silencio (lo utiliza y piensa) Malas: las no seguir el hilo, no respetar los turnos, perspectiva propia únicamente.	Registro de situaciones	Tutor /a	Tutor /a	
		3 (14:50)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
			Qué haría yo	Comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en la socialización: gradación empática (O3)(O4)	Variación de la empatía	Estilos de afrontamiento de los conflicto	Competir/Convenir/Evitar/ Acomodar/Cooperar	Registro de la empatía	Alumnado	Tutor /a	Preferiblemente situaciones reales que ocurran

1ª semana: grupo A con 10 minutos de relajación previa / grupo B sin relajación (2ª semana a la inversa)											
SEMA-NA	DÍA	SE-SIÓN	ACTIVI-DAD	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN/MEDICIÓN	INDICADORES	DESCRIPTORES	VARIABLES	REGISTRO	LO REALI-ZAN	RES-PON-SABLE	ESTRATEGIAS EMERGENTES
1	3	1 (09:00)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	Variaremos si no engancha con el alumnado (atención a los olores, sabores, sonidos,...)
			algoritmo de la multiplicación	Determinar la influencia de los ejercicios de atención plena sobre procesos cognitivos (O1)	Algoritmo de la multiplicación	número de operaciones correctas/5 min	[0,180]	Registro multiplicación	alumnado	Tutor /a	
		2 (11:10)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
			Situación 3	Comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en aspectos de socialización: asertividad (O2)(O4)	Variación de la asertividad	Estrategias: Buenas/malas estrategias	Buenas: Parfrasear/reflejar la emoción/reformular/lenguaje descriptivo resumir /uso del silencio (lo utiliza y piensa) Malas: las no seguir el hilo, no respetar los turnos, perspectiva propia únicamente.	Registro de situaciones	Tutor /a	Tutor /a	
					Tipo de aportaciones: buenas preguntas/ comentarios no acertados	Clarificar-preguntar/ Encender y volver a los hechos					
		3 (14:50)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
Qué haría yo	Comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en la socialización: gradación empática (O3)(O4)		Variación de la empatía	Estilos de afrontamiento de los conflicto	Competir/Convenir/Evitar/ Acomodar/Cooperar	Registro de la empatía	Alumnado	Tutor /a	Preferiblemente situaciones reales que ocurran		

1ª semana: grupo A con 10 minutos de relajación previa / grupo B sin relajación (2ª semana a la inversa)											
SEMA-NA	DÍA	SE-SIÓN	ACTIVI-DAD	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN/MEDICIÓN	INDICADORES	DESCRIPTORES	VARIABLES	REGISTRO	LO REALI-ZAN	RES-PON-SABLE	ESTRATEGIAS EMERGENTES
1	4	1 (09:00)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	Variaremos si no engancha con el alumnado (atención a los olores, sabores, sonidos,...)
			algoritmo de la división	Determinar la influencia de los ejercicios de atención plena sobre procesos cognitivos (O1)	Algoritmo de la división	número de operaciones correctas/5 min	[0,24]	Registro división	alumnado	Tutor /a	
		2 (11:10)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
			Situación 4	Comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en aspectos de socialización: asertividad (O2)(O4)	Variación de la asertividad	Estrategias: Buenas/malas estrategias	Buenas: Parfrasear/reflejar la emoción/reformular/lenguaje descriptivo resumir /uso del silencio (lo utiliza y piensa) Malas: las no seguir el hilo, no respetar los turnos, perspectiva propia únicamente.	Registro de situaciones	Tutor /a	Tutor /a	
		3 (14:50)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
			Qué haría yo	Comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en la socialización: gradación empática (O3)(O4)	Variación de la empatía	Estilos de afrontamiento de los conflicto	Competir/Convenir/Evitar/ Acomodar/Cooperar	Registro de la empatía	Alumnado	Tutor /a	Preferiblemente situaciones reales que ocurran

1ª semana: grupo A con 10 minutos de relajación previa / grupo B sin relajación (2ª semana a la inversa)											
SEMA-NA	DÍA	SE-SIÓN	ACTIVI-DAD	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN/MEDICIÓN	INDICADORES	DESCRIPTORES	VARIABLES	REGIS-TRO	LO REALI-ZAN	RES-PON-SABLE	ESTRATEGIAS EMERGENTES
1	5	1 (09:00)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	Variaremos si no engancha con el alumnado (atención a los olores, sabores, sonidos,...)
			Lectura eficaz	Determinar la influencia de los ejercicios de atención plena sobre procesos cognitivos (O1)	Velocidad lectora eficaz	palabras/minuto	nº palabras/minuto	Registro lectura eficaz	alumnado	Tutor /a	
						Cantidad de comprensión	% preguntas respondidas correctamente				
		Velocidad de comprensión	palabras por minuto eficaces								
		2 (11:10)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
			Situación 5	Comprobar la incidencia de los ejercicios de atención plena en aspectos de socialización: asertividad (O2)(O4)	Variación de la asertividad	Estrategias: Buenas/malas estrategias	Buenas: Parafrasear/reflejar la emoción/reformular/lenguaje descriptivo resumir /uso del silencio (lo utiliza y piensa) Malas: las no seguir el hilo, no respetar los turnos, perspectiva propia únicamente.	Registro de situaciones	Tutor /a	Tutor /a	
		Tipo de aportaciones: buenas preguntas/comentarios no acertados	Clarificar-preguntar/ Encender y volver a los hechos								
		3 (14:50)	Ejercicio atención plena	Medir si se saca provecho a la actividad de relajación	Actitudes favorables en el desarrollo de la actividad	Cantidad de actitudes favorables para considerar realizada la actividad	3 ítems favorables= SI Menos de 3 ítems favorables=NO	Tras la relajación	Tutor /a	Tutor /a	
Qué haría yo	Incidencia de la atención plena en gradación empática (O3)(O4)		Variación de la empatía	Estilos de afrontamiento de los conflicto	Competir/Convenir/Evitar/ Acomodar/Cooperar	Registro empatía	Alumnado	Tutor /a	Preferiblemente situaciones reales		

Mil gracias a los/las compañeros/as, alumnos y alumnas y familias de 4.A y 4.B del C.P. Sarriguren I.P. por estos últimos años en los que me han permitido equivocarme, aprender e ilusionarme con mi profesión.

Esker mila bihotzez!