



Trabajo Final de Grado

**Proyecto de Intervención:
Contribución a nuevos enfoques educativos desde
la práctica de atención plena en Educación Inicial.**

Estudiante: Cecilia Bertoletti
C.I: 4.359.724-8

Tutor: Prof. Adj. Mag. Darío de León

Octubre de 2017

ÍNDICE

Resumen.....	p.2
Capítulo 1- Fundamentación y marco teórico.....	pp. 4-21
Introducción.....	p.4
Fundamentación.....	p.5
Marco Teórico.....	pp. 7-22
<i>Una mirada a la situación del sistema educativo.....</i>	<i>p.7</i>
<i>Clima en la educación.....</i>	<i>p.8</i>
<i>Características específicas según la población objetivo.....</i>	<i>p.10</i>
<i>Construcción socio-histórica de la niñez.....</i>	<i>p.13</i>
<i>Psicología Positiva.....</i>	<i>p.15</i>
<i>Atención Plena-Mindfulness.....</i>	<i>p.18</i>
Capítulo 2- Proyecto de Intervención.....	pp. 22-38
Antecedentes.....	p.22
Beneficiarios del proyecto.....	p.24
Objetivos general y específicos.....	p.24
Metas.....	p.25
Metodología.....	p.26
Cronograma de implementación.....	p.27
Evaluación.....	p.28
Actividades.....	p.30
Consideraciones éticas.....	p.38
Referencias Bibliográficas.....	pp.39-47
Anexos.....	pp. 48-53

Resumen

Este proyecto de intervención corresponde al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología, plan 2013, Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se inscribe en las líneas de producción del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, dentro del Programa Primera Infancia y Educación Inicial. Tiene como objetivo general contribuir a la construcción de nuevos enfoques educativos tendientes a un desarrollo integral de niños y niñas. Para lograr dicho objetivo se propone la implementación de un programa basado en la práctica de atención plena, herramienta favorecedora del bienestar, presentando beneficios tales como: aumento de regulación emocional, incrementación de sensación de bienestar, reducción de sintomatología ansiosa y depresiva, aumento de capacidad atencional, entre otros (Palomero y Valero, 2016). Está dirigido a niñas y niños de último nivel de educación inicial, por considerarse una etapa vital en la cual es imprescindible que se les presenten oportunidades necesarias para que puedan desplegar su libertad, imaginación, afectividad, ideas y creatividad (Ivaldi, 2014). Se respalda teóricamente en la psicología positiva, disciplina científica que tiene como cometido el desarrollo del bienestar humano (Vázquez, et.al., 2009; Cuadra-Peralta, et.al., 2012), siendo éste uno de los conceptos claves del presente trabajo.

Palabras claves: bienestar, psicología positiva, atención plena, educación inicial.

Summary

This project corresponds to the Final Dissertation of the degree in Psychology, plan 2013, Faculty of Psychology of the University of the Republic of Uruguay. It fits in the production lines of the Institute of Psychology, Education and Human Development, within the Early Childhood Program and Initial Education. Its general objective is to contribute to the construction of new educational approaches aimed at an integral development of children. To achieve this objective, it proposes the implementation of a program based on the practice of mindfulness as an important tool to promote well-being, featuring benefits such as: the increase of emotional regulation, deeper sense of well-being, reduction of anxiety and depressive symptoms, increased attention capacity, among others (Palomero and Valero, 2016). It is aimed at children in the final level of initial education, as it is considered a vital stage in which it is essential to provide them with opportunities so that they can develop their freedom, imagination, emotion, ideas and creativity (Ivaldi, 2014). This is theoretically supported by positive psychology, scientific discipline which has as its task the development of human well-being (Vazquez, et. Al., 2009; Cuadra-Peralta, et. Al., 2012), considered as one of the key concepts of this study.

Key words: well-being, positive psychology, mindfulness, initial education.

Capítulo 1. Fundamentación y Marco Teórico.

Introducción

El presente proyecto de intervención corresponde al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología, plan 2013, Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se inscribe en las líneas de producción del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, dentro del Programa Primera Infancia y Educación Inicial.

En el primer capítulo se abordan los fundamentos que sustentan este proyecto de intervención en el sistema educativo público formal uruguayo. Luego de plantear la fundamentación de la propuesta se pasa a la descripción del marco teórico a fin de comprender todos los conceptos y teorías desde las cuales está pensada y se busca llevar adelante esta intervención. En el segundo capítulo se presenta la propuesta de intervención propiamente dicha con los programas y proyectos que sirven de antecedentes para ésta, sus objetivos, y detalles de implementación, así como las consideraciones éticas para la puesta en marcha de este proyecto.

Por medio de este trabajo se busca proponer un proyecto de intervención en el sistema educativo público formal, con el objetivo de contribuir a una mejora y enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como finalidad el desarrollo integral de niñas y niños. El proyecto se respalda teóricamente en los postulados de la psicología positiva, disciplina científica que tiene como cometido el desarrollo del bienestar humano (Vázquez, et.al., 2009; Cuadra-Peralta, et.al., 2012), siendo éste uno de los conceptos claves del presente trabajo. Con la intervención que aquí se propone se busca favorecer elementos constitutivos del bienestar, concebidos desde el modelo PERMA de Seligman (Vázquez y Hervás, 2009; Lupano y Castro, 2010; García-Alandete, 2014), utilizando la práctica de atención plena (indistintamente mindfulness) como la herramienta propiciadora, ya que, al decir de García (2016), el bienestar es una condición psicológica educable, siendo la autorregulación la estrategia más destacable para hacerlo.

Fundamentación

El informe del INEEd -Instituto Nacional de Evaluación Educativa- (2017) plantea entre los principales desafíos de la educación, la promoción dentro de las aulas de un clima favorable al aprendizaje y a una buena convivencia. Un clima de aula positivo es aquel donde niños y niñas perciben apoyo, respeto y logran sentir pertenencia, siendo esto uno de los factores claves en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mena y Valdés, 2008). En este sentido, cabe señalar desde la psicología positiva, que, al poder vivenciar un clima de aula favorecedor, los y las estudiantes logran desarrollar sus potencialidades y ensanchar sus repertorios psicológicos, sociales y conductuales (Park, Peterson y Sun, 2013). Esto es para Arguís, et.al. (2011), uno de los principales propósitos educativos, capacitar a niñas y niños para que puedan desplegar al máximo sus potencialidades, para su bienestar presente y futuro. En esta misma línea, García-Rubio, et.al. (2016) plantea que la escuela del siglo XXI tiene entre sus objetivos el desarrollo positivo de niñas y niños, el cual implica, no sólo adecuado rendimiento académico, sino la adquisición de competencias socioemocionales y habilidades cognitivas que le permitan vivenciar bienestar consigo mismo y con el entorno, así como responder en forma eficaz a las diversas situaciones de la vida. En consonancia con esto, Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), señalan que educar en competencias socioemocionales no sólo permite el desarrollo de estas aptitudes, sino que previene desajustes en la salud mental y habilita espacios favorecedores del aprendizaje. Incorporar la emocionalidad en la educación tiene, para Vivas (2003), los efectos de identificar emociones, adquirir habilidades para regularlas, prevenir desajustes y desarrollar habilidades para interrelacionarse socialmente, contribuyendo al desarrollo integral de las personas y a la buena convivencia. Cabe destacar, además, que desde la psicología positiva se sostiene, que atender a las competencias socioemocionales y al desarrollo del bienestar permite concebir a los seres humanos de manera más salutogénica, al tiempo que favorece la creación de abordajes, tanto terapéuticos como educativos, que tiendan a mejorar las condiciones de vida (Vázquez y Hervás, 2009; Rodríguez, et.al., 2015; García, 2016).

En relación a lo antes dicho, en Uruguay, el INEEd (2017), en su último informe, incorpora la estima de habilidades socioemocionales a la evaluación de logros educativos, marcando así un momento histórico propicio para intervenciones como la que se propone este trabajo. El hecho de que en políticas de educación y sus evaluaciones se tome en consideración un aprendizaje global, así como el desarrollo y bienestar de las personas, denota una valoración a los aspectos emocionales, que fueron descuidados por enfoques

educativos clásicos (Fernández Delucchi, 2004) Conforme a esto, el informe Delors, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, y el de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), citados en INEEd (2017), proponen habilidades claves para una educación de calidad, que tienda al bienestar y al desarrollo integral. El primer informe plantea el aprender a hacer, a conocer, a vivir juntos y a ser. Mientras que, para la OCDE, son indispensables la perseverancia, el autocontrol, la búsqueda de objetivos, la capacidad para trabajar con otros y la habilidad de regular emociones. Las investigaciones en psicología positiva demuestran, que las personas que son capaces de desarrollar estas capacidades logran un mejor autoconcepto (Simón, 2006; Segura y Ramos, 2009; Vázquez, et.al., 2009; Park, Peterson y Sun, 2013; García-Alandete, 2014), aumentando su autoestima, generando así una reserva de recursos psíquicos, que les permite responder de forma asertiva a los retos diarios, principalmente en situaciones estresantes y amenazadoras (Vázquez y Hervás, 2009).

En busca de innovar en métodos y abordajes integrales, promotores del bienestar, es que se vienen llevando adelante, en diversos países, acciones favorecedoras de las habilidades socioemocionales, tan necesarias en esta época de comunicación global y de incrementación exponencial de la competencia (Arguís, et.al., 2011; García-Rubio, et.al., 2016; López-Hernández, 2016). Como se señala en el informe sobre el estado de la situación educacional en el Uruguay, pese a que es muy reciente la incorporación de los aspectos socioemocionales, son varias las referencias que demuestran que “la regulación emocional, la motivación, el compromiso y el autoconcepto son necesarios para desarrollar habilidades cognitivas y contribuyen significativamente a los resultados académicos” (INEEd 2017, p.118). En este sentido es que esta propuesta de intervención entiende la práctica de atención plena como herramienta favorecedora de una educación integral. Al decir de Palomero y Valero (2016) los beneficios de incorporar esta práctica en el ámbito educativo están relacionados con aumento de la regulación emocional, incrementación de la sensación de bienestar, reducción de sintomatología ansiosa y depresiva, aumento de capacidad atencional, entre otros. En Uruguay el trabajo con este tipo de herramientas es apenas incipiente, pero en otros lugares del mundo los resultados de intervenciones o programas son antecedentes fundamentales que demuestran sus importantes beneficios (León Del Barco, et.al., 2009; Enríquez, 2011; Franco, De la Fuente y Salvador, 2011; Almansa, et.al., 2014; Sierra, 2016).

Marco Teórico

Para enmarcar este trabajo es fundamental hacer referencia a los cuerpos teóricos que lo sustentan, así como a las conceptualizaciones que deben manejarse previo a la comprensión de la intervención que se busca implementar.

Una mirada a la situación del sistema educativo

Actualmente, y desde hace algunos años ya, se presentan grandes problemáticas en el ámbito de la educación, tales como bullying, altos niveles de violencia, diagnósticos de hiperactividad con consecuente medicalización excesiva, elevados niveles de estrés docente que se traduce en malas prácticas educativas, entre otros (Fernández Delucchi, 2014; Giménez, 2016). Al decir de Enríquez (2011), los comportamientos desadaptativos y el aumento de riesgos generados por el desconocimiento de la experiencia interna (bajo control del estrés, ansiedad, dificultades de memoria y concentración) hacen necesario encontrar caminos para contrarrestar tal situación.

Clásicamente el sistema educativo ha puesto el foco únicamente en la inteligencia racional dejando de lado la emocionalidad, centrando el éxito académico en lo cognitivo (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Fundación Botín, 2013), haciendo con eso una especie de recorte del ser humano. En tal sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2002), señalaron ya desde aquella época que la inteligencia racional no resulta suficiente para obtener eficacia y éxito académico-profesional, así como tampoco es garantía de una vida social próspera. Por otro lado, el último informe del INEEEd (2017), constata una persistente dificultad en el sistema educativo uruguayo para mejorar el desempeño de estudiantes, observando que podría deberse a que se mantienen en funcionamiento dispositivos y metodologías que no se adecúan a la realidad actual. Como mencionan Maciel y Esquibel (2009), los y las estudiantes del siglo XXI no son iguales a los de otras épocas, las continuas transformaciones de este tiempo de globalización demandan de éstos habilidades y recursos interpersonales que no se consiguen desarrollar en una educación que solo esté basada en los métodos clásicos sin permitirse la innovación. Al decir de Gairín, citada en Fernández Delucchi (2004), las instituciones educativas presentan gran falta de flexibilidad frente a un mundo cambiante, lo que debilita el sistema y pone en peligro la concreción de metas; esto, señalado hace más de diez años, sigue ocurriendo actualmente.

Una educación que aspire a atender más allá de la parte racional debe contemplar el clima de aula. En este se pone de manifiesto la interrelación y emocionalidad de las personas involucradas, aspectos que tienen consecuencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como se verá en el siguiente apartado.

Clima en la educación

Con respecto a este punto, lo primero que parece importante es diferenciar los diversos climas que están en juego en las instituciones educativas, ya que éstos corresponden a distintos sectores, pero están interrelacionados de forma continua. A los efectos de diferenciarlos, podría decirse que el clima institucional es el más abarcativo pues, al decir de Mena y Valdés (2008), es el marco en el cual se dan las relaciones interpersonales de quienes forman parte de la institución, constituido, además, por las percepciones que las personas tienen del ambiente en el cual desempeñan sus funciones. En segundo lugar, estaría el clima organizacional, que es la conjunción de características de la organización y la percepción colectiva de la estructura y políticas del sistema en cuestión (Maciel y Esquibel, 2009). Dentro de ese marco y en función de esa organización se desarrolla el clima de aula, entendido también, por varios autores, como clima pedagógico y clima de convivencia educativa. Éste es el ambiente en el cual se concreta el hecho educativo, condicionado por factores que perfilan la situación educativa y englobado por la relación social entre estudiantes y cuerpo docente, donde experiencias y vivencias personales interactúan recíprocamente influyendo en el compromiso y la motivación de quienes lo componen (Maciel y Esquibel, 2009; Cuadra-Peralta, et.al., 2012; Sandoval, 2014). Tal como se plantea desde el INEE (2017), considerar el clima de convivencia en el centro educativo permite caracterizar las relaciones interpersonales que en él se dan, entendiendo que las prácticas relacionales pueden favorecer o dificultar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales. En esta misma línea Fernández Delucchi (2004) plantea que el sistema de relaciones es un factor primordial de las instituciones, puesto que en él la persona es el elemento esencial; por lo que intervenir en las relaciones es, para esta autora, incidir en lo más relevante y en consecuencia posibilitar los cambios más permanentes.

La importancia del clima, como variable a tener en cuenta en el ámbito educativo, aparece en la segunda mitad del siglo XX, en relación al Movimiento de Escuelas Eficaces (Maciel y Esquibel, 2009). Las escuelas eficaces son aquellas en las cuales existe organización clara, que marca objetivos, así como derechos y responsabilidades de las

partes integrantes, donde se utiliza reforzamiento positivo, colaboración y se brinda un ambiente favorecedor del aprendizaje, involucrando participación, compromiso, cohesión y motivación (Fernández Delucchi, 2004; Mena y Valdés, 2008). Una escuela, para ser eficaz, debe brindar apoyo y seguridad física y psíquica a sus integrantes, creando espacios que promuevan el bienestar y la expresión de emociones a fin de potenciar autoestima y empatía (Jiménez, 2012), así mismo debe poder atender las demandas de quienes componen la institución. Contemplar la voz de los involucrados permite visualizar las necesidades y expectativas de los diversos miembros, teniendo así la posibilidad de intervenir sobre aspectos que aparecen como limitantes u obstaculizadores, así como estigmatizaciones o exclusiones que hagan peligrar un desarrollo igualitario de las personas (Aron, Milicic y Armijo, 2012). Para reforzar el buen funcionamiento escolar, la institución debe, además, extenderse a las familias de niñas y niños, en busca de mantener buena relación entre los contextos en los que se mueven y de ese modo reforzar sus logros y aprendizajes. En este sentido, desde CODICEN (2013), se señala que las instituciones deben integrar a las familias proporcionando participación a fin de que éstas se sientan parte y puedan actuar como agente permanente y colaborador en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas.

En relación al clima de aula, específicamente, Jiménez (2012) plantea que éste, cuando es positivo, favorece los sentimientos de identidad y pertenencia, elementos claves para el adecuado desarrollo de niños y niñas, tanto en las relaciones vinculares, así como en el ejercicio del aprendizaje académico. La seguridad que otorga sentirse parte y ser reconocido, así como poder reconocer al otro, genera un modo de accionar que disminuye el riesgo de estrés y de conductas desadaptativas e incluso agresivas (Trianes, et.al., 2006). Atender al clima de aula supone colocar la mirada en la escuela como lugar de convivencia, entendiendo que es un espacio donde se aprenden y ponen en práctica valores relacionados al respeto mutuo, comprensión, colaboración y armonía; y que estos tienen especial impacto en los procesos de aprendizaje (Jiménez, 2012). Cabe señalar también, que el clima de aula tiene destacada importancia en la concreción de objetivos educativos, al decir de Mena y Valdés (2008) este elemento no es neutro, sino que impacta siempre, favoreciendo u obstaculizando las experiencias y desarrollo de las personas. Los climas de aula favorecedores son, siguiendo a estas autoras, los que facilitan el aprendizaje, permiten una sensación de pertenencia, así como interacción positiva entre quienes los componen, donde los miembros se sienten en confianza y seguros de expresarse libremente. Aron, Milicic y Armijo (2012), por su parte, plantean que el clima de convivencia escolar es generador de diversos comportamientos pues promueve o bloquea conductas, construye percepciones negativas o positivas acerca de sí mismo, desarrolla creatividad o paraliza

iniciativa, estimula o no una actitud de apertura favoreciendo o inhibiendo el crecimiento integral de las personas. Frente a esto no es menor advertir que el clima siempre puede ser modificado a favor de la cohesión de sus componentes, promoviendo una relación armoniosa y basada en el respeto mutuo (Cuadra-Peralta, et.al., 2012).

Todo lo antes expuesto evidencia que los procesos de enseñanza-aprendizaje son atravesados por elementos psicológicos, sociales, emocionales, ambientales, pedagógicos, que se relacionan entre sí recíproca y complementariamente, constituyendo un instrumento que respalda esos procesos y dando respuesta a una estrategia educativa (Castro-Pérez y Morales-Ramírez, 2015). En este sentido, varios son los autores que subrayan que el clima de aula debe ser dinámico y cambiante, con el objetivo de compaginarse a los intereses y necesidades de niños y niñas (Cuadra-Peralta, et.al., 2012; Sandoval, 2014; Castro-Pérez y Morales-Ramírez, 2015). Abad, referenciado en Castro-Pérez y Morales-Ramírez (2015) afirma que un clima escolar debe expresar un proyecto pedagógico con compromiso de participación en el entorno en que está inserto, lo que implica preparar a niñas y niños para la vida, permitiéndoles poner en juego todas sus habilidades y potencialidades.

A todo lo que se ha venido trabajando, es importante sumarle las especificidades propias de la etapa de desarrollo y el abordaje educativo hacia ésta, teniendo presente que cada intervención debe necesariamente ajustarse a su público. La adecuación de una práctica a la especificidad para la niñez es importante ya que favorece el desarrollo de las potencialidades de niñas y niños, pero se debe tener presente el contexto en que están inmersos, lo que implica que se deben combatir prácticas que, muchas veces, quebrantan los derechos de niños y niñas y obstaculizan su desarrollo (Lansdown, 2005). Las especificidades a ser consideradas se expone el siguiente apartado.

Características específicas según la población objetivo

Esta intervención se dirige a niñas y niños de 5 años (último grado de educación inicial). Desde el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (Ivaldi, 2014), se sostiene, que la atención y educación en este período vital convoca a un trabajo interdisciplinar, donde cuidar y educar forman parte de un mismo proceso orientado al bienestar de las y los pequeñas/os. Teniendo en cuenta esto, cabe señalar que toda educación, debe tender a propiciar en las personas el incremento de sus potencialidades (Lansdown, 2005) favoreciendo el desarrollo de la creatividad y de la emocionalidad, siendo éstos, elementos indispensables para el pleno

desarrollo. Así mismo es fundamental generar un espacio armonioso donde niñas y niños se sientan seguros, atendiendo a las particularidades que pueden presentar en relación al apego, ya que la forma en la que éste tuvo lugar se manifiesta en las relaciones interpersonales y en la sensación subjetiva de bienestar (Kächele, Schmucker y Buchheim, 2001). Esto implica, que la experiencia emocional temprana asienta las bases de la comunicación del sujeto con el entorno actuando como un esquema de referencia. La teoría del apego surge desde los planteos cognitivos, de la mano de Ainsworth y colaboradores. El apego seguro, es el establecido por experiencias confiables y de cariño, quienes lo vivieron suelen ser confiados, se relacionan abiertamente y presentan buena integración de referencias positivas. El apego inseguro-evitativo se caracteriza por haber tenido experiencias de rechazo hacia persona cuidadora, se evita el sentimiento concentrándose en el juego y suelen presentar estructuras cognitivas rígidas propensas al enojo. El inseguro-ambivalente es caracterizado por figuras que oscilaron entre atender sensiblemente la demanda y mostrar indiferencia; quienes lo experimentaron manifiestan elevado enojo o sufrimiento pasivo y alta dependencia. Por último, el apego desorganizado es agregado más tarde a la teoría; se percibe en niñas/os que han sufrido maltrato, muestran comportamientos desintegrados, movimientos estereotipados y expresión temerosa (Kächele, Schmucker y Buchheim, 2001). Tener conocimiento sobre los distintos tipos de apego contribuye a entender comportamientos que puedan aparecer y a tomar cuidado de no repetir patrones que refuercen los apegos no saludables a fin de abrir posibilidades para quienes los presentan, ya que Bowlby concibió el camino evolutivo del apego como algo flexible. El ámbito educativo es, en su calidad de agente socializador desde edad muy temprana, fomentador y edificador de experiencias de apego, teniendo un lugar importante en la constitución de identidades. Es necesario que sean ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer la apropiación de hábitos saludables, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y regulación afectiva (Ivaldi, 2014).

Niños y niñas, sanos psicoemocionalmente, tienen de forma natural confianza en sus capacidades, así como la tendencia a sobreponerse frente a una derrota y volver a intentarlo (Shapiro, 1997), los modos de crianza y de enseñanza, es decir, la interacción con adultos puede inhibir o fortalecer estas características naturales. En este sentido es indispensable reflexionar sobre los métodos empleados, a fin de que sean favorecedores del bienestar y la salud psicoemocional de la niñez. En la etapa a la cual se dirige esta intervención, es imprescindible que se les presenten las oportunidades necesarias para que puedan desplegar su libertad, imaginación, afectividad, ideas y creatividad (Ivaldi, 2014).

La nueva comprensión de la neuroanatomía de las emociones y del desarrollo psicológico, da pautas de la importancia de desarrollar el coeficiente emocional, el cual no tiene relación directa con el coeficiente intelectual, e incluso se ha demostrado que el primero suele influir mayoritariamente en la consecución de logros que el coeficiente intelectual (Shapiro, 1997). En este sentido la atención plena tiene importantes contribuciones, más aún, considerando que niñas y niños tienen una capacidad natural a la espontaneidad de esta atención, por lo cual se convierte en algo de fácil incorporación si se comienza en esta etapa del desarrollo (Snel, 2013). Al mismo tiempo, es clave comprender que pese a la natural tendencia a la atención plena que presentan niñas y niños, éstos en el tiempo histórico-cultural actual están inmersos en un sistema que tiende a sacarlos de ese estado en lugar de favorecerlo. Hasta no hace mucho tiempo se creía que para niñas y niños no era necesario ejercitarse en prácticas de relajación, por creer que no presentan angustia y estrés; éste es un error que lleva, por un lado, a ignorar estados dolorosos en niñas y niños, por otro, a patologizar e hiper-medicar cuando estos estados aparecen (Snel, 2013).

Como un dato no menor, cabe advertir, que, desde las neurociencias, algunas investigaciones diferenciadas por género demuestran que las niñas de 3 a 7 años son más amables que los varones y estos más agresivos; frente a tal información es clave reflexionar que esos hechos probablemente tengan más que ver con los modos de crianza, tareas que se le asigna a cada género y expectativas depositadas en unos u otras, que con su naturaleza (Lansdown, 2005). Ante esto es clave generar espacios donde no se reproduzcan tales estereotipos, permitiendo así el desarrollo de la afectividad y la sensibilidad, ya que lo que se construye en la niñez tiene fuertes improntas en el psiquismo adulto. Pensando la educación como un ejercicio de cuidado y respeto a los derechos de niñas y niños, atender a cuestiones de género es un plus necesario, así como la atención a las amplias manifestaciones de diversidad que pueden darse. Atender a estas cuestiones también hace parte de una educación que favorece el desarrollo integral y saludable de niñas y niños (Ivaldi, 2014).

Como manifestación de cuidado y defensa de los derechos de niñas y niños, es importante explicitar las diversas concepciones de niñez que han existido, reforzando la postura de que este trabajo concibe a niños y niñas como sujetos de derechos, noción que no siempre fue compartida socioculturalmente. En el apartado que sigue se muestra la evolución de la concepción de niñez.

Construcción socio-histórica de la niñez

Como este trabajo está pensado para un abordaje con niñas y niños, es importante exponer qué se entiende por niñez. Cabe destacar ante todo que ésta, tal como es considerada en la actualidad, no existió siempre, éste es un concepto de la Modernidad. Previo a la época moderna, según Ariès (1987), no había lugar social para niños y niñas, pasaban de ser dependientes por sus naturales necesidades físicas de sobrevivencia, a compartir con los adultos cualquier espacio de la vida de éstos. Existía, además, altísima mortalidad infantil, lo que muchos autores señalan como la causa de la indiferencia hacia esta población. Con los cambios acaecidos por la Modernidad la niñez comenzó a tener valor social, aunque no precisamente validez humana, el niño, al decir de Carli (2016), se convirtió en un objeto de inversión. De igual modo, Badinter, citada en Cortés (2000), afirma que mientras en el Antiguo Régimen se insistía en la educación de quienes sobrevivían para ser súbditos del Rey, a fines del siglo XVII los nacimientos valían sólo como riqueza de Estado, demostrando con ello el factor político-económico que hay detrás del cambio en la visión social de la niñez. Poco a poco, ya iniciado el siglo XVIII, el Estado comienza a poner en marcha intervenciones cada vez más fuertes, tendientes a: instruir mediante educación obligatoria, cubrir condiciones mínimas de salubridad, legislar el trabajo infantil, manifestando así una visión de la niñez como el futuro de las Naciones (Arenas, et.al., 2013), sin ser, aún, valorada humanamente. Por lo demás, existía gran indiferencia en torno a niños y niñas, principalmente en los sectores privilegiados de la sociedad, donde las mujeres entregaban a sus hijas e hijos a nodrizas y confiaban su educación a preceptores; acciones que luego fueron extendiéndose a otros sectores sociales por imitación (Cortés, 2000). Al tiempo que ganaron valor social, niños y niñas perdieron la autonomía y libertad con la que vivían antes de ser tenidos en cuenta por el mundo adulto. Esta pérdida de autonomía, derivó en la creación de mecanismos de control, donde la escuela fue la institución por excelencia que consolidó la reconstrucción social de la niñez, siendo, junto a la familia, las encargadas de su socialización (Carli, 2016). La educación tomó así un lugar valioso en la sociedad, inspirando principalmente a los moralistas influyentes de la época, afirmando que niños y niñas no son capaces aún de afrontar la vida, por lo que era necesario un régimen especial (Ariès, 1987). Esta educación, a diferencia de la de antaño, contaba con divisiones, convirtiéndose en un severo instrumento de disciplinamiento y al mismo tiempo expresión de desigualdad social (Arenas, et.al., 2013). El cada vez más estricto disciplinamiento escolar, condujo en los siglos XVIII y XIX a la extensión de la costumbre de aislamiento de niños y niñas en internados, acción que se vio motivada, además, por el interés de la burguesía de separarse del pueblo (Ariès, 1987). En el siglo

XVIII, aparecen dos grandes pensadores influyentes, Locke y Rousseau. Locke, con su planteo del niño como hoja en blanco que debe ser instruido para convertirse en sujeto social, representación de la niñez que puede emparentarse con la etimología del término infancia, del latín *in-fale*, que no tiene voz, haciéndose extensible a no tener nada que aportar, estar vacío. Rousseau, por su parte, con la postura de que niñas y niños debían desarrollarse en un ambiente separado del adulto, teniendo en cuenta particularidades propias de esa etapa vital; representando así a la niñez como inocencia y pureza (Casas, 2006). Estas dos posturas, actualmente, continúan influenciando y conviviendo, oscilaciones mediante, en varias concepciones de niñez y de educación (Cortés, 2000). En el siglo XIX, la mirada positivista sobre la educación, acotó la necesidad de niñas y niños a la lógica escolar, para la cual veía imprescindible el control del cuerpo y reprimenda de los instintos (Carli, 2016), dejando entrever una conceptualización de la niñez como una especie de etapa de salvajismo que requiere adiestramiento. Por su parte, la familia tenía la obligación de colaborar con esta mirada y lógica escolar por el bien futuro de esos niños y esas niñas, disfrazando esa obligación como derecho a la educación, colocando a la niñez en posición de objetos de tutela (Baggon y Grasso, 2005). Es recién a principios del siglo XX que comienza a concebirse una valoración más sensible en torno a la niñez, empezando a pensar en términos de protección y derechos para esta población. Las nuevas valoraciones generaron cambios en los tratos hacia niñas y niños, tanto por parte de las familias como de las instituciones educativas. El disciplinamiento rígido y castigo dejaron de ser aceptados como métodos de enseñanza y crianza, principalmente por la influencia de la psicología y la pedagogía que se expandieron sobremedida en esta época (Arenas, et.al., 2013). En 1989 la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño, no sólo atiende a su protección, sino que además establece su derecho a ser oído en cualquier decisión que pueda afectar su vida, otorgándoles así el reconocimiento de sujetos de derecho (Cortés, 2000; Baggon y Grasso, 2005; Arenas, et.al., 2013). Esta Convención, además, reconoce a la familia como grupo fundamental en la vida de niñas y niños para brindarles bienestar, para lo cual el Estado tiene que otorgar protección y seguridad a ese grupo. Así mismo, considera que para desarrollarse plenamente niños y niñas necesitan vivir en un ambiente de cuidado y comprensión; a su vez para prepararse para la vida independiente requieren de una educación que proclame y refleje igualdad, tolerancia, dignidad, solidaridad y libertad (UNICEF, 2009). El haber atendido a la subjetividad de niños y niñas no llevó, solamente, a acrecentar su valoración, sino que provocó, instalado ya el siglo XXI, el aumento de las expectativas y exigencias en torno a la niñez, principalmente en relación al avance tecnológico que los ha posicionado en un lugar de protagonismo nunca antes visto (Levin, 2006). De esta forma, la niñez del mundo actual se enfrenta, cada vez más, a situaciones donde debe asumir roles para los que aún no tienen preparación ni física ni psíquica

(Martínez, 2012). El avance tecnológico, antes mencionado, trae aparejado un creciente e incesante flujo de estímulos digitales que cambian los modos de jugar e interactuar de niñas y niños. Estos cambios borran los límites entre la niñez y la adultez, siendo especialmente peligroso para el desarrollo de niñas y niños, donde, hechos tales como, el juego diagramado, la estimulación temprana y la baja tolerancia a las regresiones ha provocado la aparición de malestar y síntomas que antes eran considerados propios de la vida adulta (Levin, 2006; Martínez, 2012). Frente a este escenario, parece importante reflexionar sobre las prácticas que se llevan adelante en las instituciones educativas, procurando acompasar el respeto al nuevo lugar que tienen niños y niñas en la sociedad, con el cuidado de proporcionarles espacios donde poder seguir siendo efectivamente niños y niñas. Se trata, al decir de Levin (2016), de ubicar el desarrollo de este mundo actual en función de las necesidades y problemáticas propias de la niñez y no lo inverso.

Para contribuir a estas reflexiones, son altamente valiosas las propuestas de la psicología positiva, disciplina que se expone seguidamente, determinando los aspectos que fundamentan este trabajo.

Psicología Positiva

La psicología positiva es entendida como el campo de estudio propicio para demostrar las relaciones entre experiencias positivas y variables como la salud, el bienestar, la creatividad, entre otras (Vecina, 2006). Esta corriente disciplinar representa un punto de vista dentro de la psicología general que tiene como finalidad el logro del bienestar y una mejor calidad de vida de las personas (Cuadra-Peralta, et.al., 2012), por tal motivo es tomada como base teórica para pensar esta intervención.

La aparición de esta disciplina se marca en EE.UU en 1998, con el discurso inaugural de APA (American Psychological Association), a cargo de Martin Seligman, en el cual señala que es necesario un ejercicio de la psicología que tienda a la construcción y reforzamiento de las potencialidades de las personas y no solamente a atender la sintomatología (González, 2015). Esta mirada representa, para Gancedo (2010), el factor catalizador del enfoque salugénico (o salutogénico), el cual aparece como complemento del modelo médico tradicional, permitiendo así, un abordaje más integral del ser humano. El tradicional modelo médico se mostró insuficiente ya en 1948, cuando la OMS (Organización Mundial de la Salud) expuso que la salud no es únicamente ausencia de enfermedad, sino que es un estado completo de bienestar que incluye aspectos físicos, psíquicos y sociales

(Vázquez, et.al., 2009; Lupano y Castro, 2010). Tal concepto de salud integra, además, la noción de salud mental, entendida ésta, tal como se señala desde la OMS (2004), como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus aptitudes, siendo capaz de afrontar tensiones, trabajar productivamente y contribuir a su comunidad. Tal es así que el nuevo enfoque salutogénico, según señala Rodríguez, et.al. (2015), se propone acciones orientadas a la conservación, el bienestar y el desarrollo de las personas, apuntando a una mejor calidad de vida; por lo cual la intervención que se propone en este trabajo es propia del enfoque salutogénico.

Siguiendo la línea de lo antes mencionado la psicología positiva destaca como una disciplina particularmente importante para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, sentando las bases de la ciencia del bienestar (Vázquez, et.al., 2009). Uno de los conceptos fundamentales que sustenta este trabajo, es precisamente, el de bienestar; concepto que está relacionado a dos antiguas orientaciones filosóficas, el hedonismo y la eudaimonia. Según esta relación, el bienestar hedónico señala satisfacción vital y disfrute de la experiencia del momento presente, por lo que es considerado el bienestar subjetivo. Mientras que el bienestar eudaimónico implica la optimización de los mecanismos de autorregulación a mediano y largo plazo, por medio de conductas de ajuste a las demandas del contexto, considerado éste el bienestar psicológico (Vázquez, et.al., 2009; García-Alandete, 2014). En este escrito se toma el concepto como una interconexión o combinación de ambas posturas, en el entendido de que para una vida plena es necesaria la experiencia positiva, así como también la puesta en práctica de autorregulación y un relacionamiento asertivo con el entorno. El bienestar psicológico implicaría más elementos que el subjetivo, pero, ¿podría pensarse el bienestar psicológico sin la percepción del subjetivo? Llegando a este punto se entiende que la división entre bienestar subjetivo y psicológico está dada más a efectos de un análisis o teorización que por la vivencia concreta. Desde esta globalidad, entonces, el bienestar es entendido como aquello que las personas sienten y piensan en relación a su vida, las conclusiones cognoscitivas y afectivas a las que llegan al analizar su existencia y cómo esto permite asertivamente, sosteniendo y reforzando ese bienestar (Cuadra y Florenzano, 2003). Para uno de los investigadores más importantes del campo de la psicología positiva, el profesor Csíkszentmihályi, citado en García (2016), el bienestar es una condición vital que toda persona puede cultivar, por lo tanto, es educable, asegurando que la principal estrategia para lograrlo es regular la experiencia interna. Esta regulación de la experiencia interna es lo que en atención plena se intenta ejercitar y reforzar continuamente a fin de poder optar y decidir conscientemente el camino a seguir, es la denominada autorregulación. Desde la atención a la experiencia interna cada momento es una oportunidad para ser observador y dueño de sí mismo en

lugar de esclavo de las reacciones (Kabat-Zinn, 2007; Carrillo, 2014; Gallagher, 2010), lo cual implica que por medio de la autorregulación se logran disminuir los automatismos.

Dentro de la psicología positiva existen diversas teorías y modelos sobre bienestar, de los cuales para este trabajo se destaca el Modelo PERMA, de Seligman, puesto que los elementos que señala como constitutivos del bienestar refieren a una concepción del mismo como la globalidad antes mencionada. Para este modelo, el bienestar está conformado por relaciones positivas, compromiso, emociones positivas, significado vital y realización de logros (Vázquez y Hervás, 2009; Lupano y Castro, 2010; García-Alandete, 2014; González, 2015; García, 2016). Las relaciones positivas implican, al decir de García (2016) desarrollar habilidades de inteligencia socioemocional tales como la amabilidad, empatía, respeto; este tipo de relaciones además brindan sentimientos de confianza y seguridad. El compromiso vital, siguiendo a Lupano y Castro (2010), refiere por su parte, a la capacidad de involucrarse en tareas motivantes, manejo efectivo del tiempo y perseverancia. Esto permite un aprovechamiento de las oportunidades que se presentan a lo largo de la vida al tiempo que otorga sensación de satisfacción, la cual refuerza el comportamiento incentivando a mantener las conductas comprometidas. Las emociones positivas tienen que ver con el afecto positivo, que implica poner el foco atencional en la percepción y construcción de momentos placenteros ya que, al decir de Segura y Ramos (2009), es el placer lo que conduce a catalogar una emoción como positiva. Al mismo tiempo las emociones positivas tienen que ver con el optimismo, el cual hace alusión a las expectativas positivas depositadas en el futuro. Ambos favorecen el afrontamiento al estrés y se relacionan con conductas de autocuidado (Vázquez, et.al., 2009). Otro elemento es el significado vital, relacionado a la trascendencia, supone utilizar los recursos internos en pos del bien común, poniendo en juego fortalezas como la gratitud, amabilidad e integridad, tendientes a un bienestar social. Finalmente, el quinto componente del bienestar es la realización de logros, implica la capacidad de plantearse metas realistas a fin de poder alcanzarlas y sentir orgullo y satisfacción personal, así como motivación para la formulación de nuevas metas (González, 2015).

Todos los elementos antes mencionados requieren que el ser humano ponga en juego sus capacidades a fin de desarrollarlos y sostenerlos en el tiempo (García-Alandete, 2014; García, 2016). Estas capacidades son señaladas por Peterson y Seligman, citados en González (2015), como virtudes y fortalezas, y se categorizan del siguiente modo: 6 virtudes: conocimiento, proactividad, humanidad, justicia, autodominio y trascendencia, dentro de las cuales se distribuyen 24 fortalezas, tales como mente abierta, creatividad, integridad, persistencia, autorregulación, amabilidad, bondad, inteligencia socioemocional, imparcialidad, gratitud, humor, entre otras. Estas virtudes son entendidas por Seligman,

citado en González (2015), como condiciones humanas que se manifiestan por medio de las fortalezas, las cuales son capacidades psicológicas que pueden ser adquiridas y entrenadas por medio de la voluntad; además, al sostenerse en el tiempo se vuelven hábitos, poniéndose en funcionamiento en diversos aspectos de la vida y en las relaciones.

La clasificación de las virtudes y fortalezas de Seligman y Peterson, ha contribuido, articuladamente con las premisas de la práctica de atención plena, en la construcción del programa de intervención que se propone en este escrito, lo cual se manifiesta en el capítulo dos al exponerse la planificación del mismo. La importancia de la propuesta de estos autores está dada por ser la descripción que consolidó a la psicología positiva como disciplina científica, tras años de rigurosa investigación (González, 2015; García-Alandete, 2014). Esto permite, en este trabajo, sostener científicamente los postulados de una intervención basada en la práctica de atención plena, la cual tiene el cometido de desarrollar y fortalecer aspectos concretos que forman parte de la lista de fortalezas indicada por Seligman y Peterson. Desde los postulados de dicha práctica, la búsqueda del bienestar, tanto individual como colectivo, así como la construcción y sostenimiento de relaciones armoniosas con uno mismo y con otros, son las claves que permiten una vida social propensa a la salud y al desarrollo de todas las personas (Didonna, 2011; Gallagher, 2010). En el siguiente apartado se especifican en mayor detalle esos postulados.

Atención Plena - Mindfulness.

Mindfulness es traducción inglesa de *sati*, término del antiguo idioma pali que significa conciencia, atención, recuerdo; en español la traducción más extendida es atención plena. Como disciplina científica, remite al médico estadounidense Kabat-Zinn, creador del estandarizado Programa de Reducción de Estrés de 8 sesiones (MBSR) y fundador de la Clínica de Reducción del Estrés de la Universidad de Massachusett, en 1979. Este médico aplicó las técnicas de relajación en sus pacientes descubriendo importantes resultados, tales como alivio de fobias, disminución de adicciones, declinación de sintomatología depresiva (Kabat-Zinn, 2007; Didonna ed., 2011). Luego de la difusión de las investigaciones realizadas por Kabat-Zinn, la práctica se extendió como una herramienta anti-estrés de beneficios psicofísicos altamente positivos, entre los que se destacan regulación de la presión arterial, reforzamiento del sistema inmunitario, regulación de la meta-cognición emocional y del sistema nervioso autónomo (Delgado, et.al., 2010; Baeta Sierra, 2016; Simón, 2006).

La práctica de mindfulness, meditación de foco abierto, cultivadora del insight (Delgado, et.al., 2010; Didonna, 2011), es un proceso psicológico que tiende al autoconocimiento y la regulación emocional. El modo en que se consigue es atendiendo, mediante la observación sin juicio, a todo estímulo (interno o externo) que aparezca en el momento presente, con aceptación y sin sobre-implicarse en lo que sea que surja (Kabat-Zinn, 2007; Gallagher, 2010; Delgado, et.al., 2010; Mañas, et.al., 2014). Este estado de atención al momento presente dejando fluir todo estímulo, es fisiológicamente el estado contrario a la preocupación y ansiedad anticipatoria (Delgado, et.al., 2010), lo que coloca a su práctica en una herramienta proclive a mejorar la calidad de vida y prevenir desajustes y trastornos psicofísicos (Ruiz-Lázaro, et.al., 2014; Palomero y Valero, 2016; Mañas, et.al., 2014). Para Simón (2010) esta capacidad de atención plena en el momento presente, permite darse cuenta de la actividad mental que estamos experimentando y al mismo tiempo ser conscientes de que lo que experimentamos es precisamente un contenido mental. Este descubrimiento favorece la desidentificación de la mente, que es comprender que aquello que se experimenta (emociones, pensamientos, ideas) no es lo que constituye al ser humano, sino que son simplemente interpretaciones mentales (Kabat-Zinn, 2007; Gallagher, 2010; Didonna, 2011). Como alerta Tolle, citado en Mañas (2014), la mente es sólo un instrumento, “crees que tú eres tu mente -pero no es así, si no se toma consciencia de tal equívoco- el instrumento se ha apoderado de tí” (p.16). Todo esto, subraya Simón (2010), debe, necesariamente, observarse con disposición afectiva, encaminada a ejercitar una actitud compasiva hacia sí mismo y hacia el entorno. Esto, como se señala en Didonna (2011) es estar en el aquí y ahora con absoluta presencia, actitud que permite estar enteramente en el momento, favoreciendo la reflexión y la calma. En este sentido desde las neurociencias se plantea que la práctica sostenida de atención plena favorece la neuroplasticidad cerebral, al tiempo que fortalece el lóbulo prefrontal, región encargada de la empatía, equilibrio emocional, comunicación sintónica, autoconocimiento, intuición, regulación corporal (Siegel, en Mansilla, 2011).

La práctica de atención plena se divide en dos tipos: formal e informal. La práctica formal consiste en el centramiento de la atención en la respiración y en el propio cuerpo como elementos de anclaje en el momento presente. Es la práctica principal y básica, suele realizarse en un lugar tranquilo y silencioso, donde la persona generalmente está sentada o acostada, a fin de serenar la mente para poder aumentar la lucidez necesaria para generar mindfulness (Mañas, 2014; Salcido, 2014). La práctica informal, por su parte, implica breves pausas que permiten observar conscientemente cualquier circunstancia del día a día (Carrillo, 2014), un ejemplo de esto puede ser caminar conscientemente o el ejercicio de STOP, que implica detenerse, respirar, observar y luego

proseguir, cada vez que se presente en la cotidianidad una situación que quita la tranquilidad. La respiración es clave en los dos tipos de prácticas, ya que ésta es el ritmo vital de la persona, por lo cual funciona como el sintonizador natural entre mente y cuerpo (Salcido, 2014).

Kabat-Zinn (2007), expone también su mirada sobre la atención plena, subrayando que se trata de una capacidad de consciencia que se desarrolla a cada instante mediante un tipo especial de atención abierta, no reactiva y sin prejuicios. Esta capacidad de consciencia refiere a la focalización intencional de la atención en el momento presente para lograr el reconocimiento de pensamientos, emociones y sensaciones, sin caer en divagación mental (Baeta Sierra, 2016). La atención, es un proceso neurológico y conductual complejo, las redes neuronales que comprenden sistema de alerta, de orientación y de ejecución colaboran sintonizando el mundo exterior con el interior, provocando la adecuada respuesta (Gallagher, 2010). De esta forma, la práctica constante entrena la atención para hacerla consciente, conduciendo a mejores resultados en la toma de decisiones y acciones, condición indispensable para el buen vivir, así como una clave para transformar situaciones de modo creativo, además de modificar la percepción de la experiencia (Didonna, 2011; Gallagher, 2010). En el ámbito educativo esto resulta altamente beneficioso ya que favorece la regulación de emociones, la predicción y reflexión sobre los actos para su comprensión y un manejo asertivo, así mismo desarrolla la memoria, concentración y atención (Terzi, et.al., 2016), elementos indispensables en el ámbito educativo. Por otra parte, López-Hernández (2016), destaca como los principales beneficios de la atención plena aumento en la autorregulación, mejor manejo de sentimientos difíciles, favorecimiento de estados de calma, aumento de la autoestima y de la empatía, por lo que su incorporación concreta en los centros educativos sería potenciadora del desarrollo humano, tanto de estudiantes como de docentes brindando herramientas para el bienestar. Siguiendo esta línea, Carrillo (2014) considera al mindfulness una herramienta útil para alcanzar el máximo rendimiento en las actividades ya que desarrolla el potencial de la mente, otorgando foco atencional, perseverancia, y permitiendo la disminución de la ansiedad para que no interfiera en los procesos cognitivos.

Palomero y Valero (2016) plantean, por su parte, que la atención plena ha acreditado su efectividad favoreciendo la transformación personal y convirtiéndose en un aliado del cambio social, en el sentido de tender al fortalecimiento de relaciones en base a valores de cooperación y compasión, buscando el bienestar social y no únicamente individual. Los autores mencionados subrayan que los beneficio que mindfulness ha demostrado en el ámbito clínico (reducción de sintomatología de ansiedad y depresión, aumento de la capacidad atencional, regulación emocional, aumento de sensación de

bienestar y satisfacción vital) han favorecido su expansión hacia otros campos, siendo el educativo uno de los más destacados. En relación a este campo son varios los estudios que destacan entre sus resultados la promoción de un desarrollo integral, reducción de niveles de ansiedad, refuerzo de autoconcepto, incremento del rendimiento académico y mejora en el clima de aula (Ruíz-Lázaro, et.al., 2014; López-Hernández, 2016; Terzi et.al., 2016; López-González, 2010). Los elementos que brinda el mindfulness a nivel personal y grupal permiten fundamentalmente lograr consciencia de pensamientos, emociones y tendencias comportamentales a fin de reducir automatismos y así mejorar la manera de vincularnos (García, 2016; Enríquez, 2011; Carrillo, 2014), lo que permite la construcción de climas favorables para el desarrollo y el aprendizaje.

Es importante también señalar, que las técnicas de atención plena se presentan como una herramienta clave en la búsqueda y favorecimiento del bienestar individual y colectivo en el trabajo con niños y niñas por ser de fácil acceso y presentar interesantes resultados (Snel, 2013). Paulatinamente van reconectando al individuo con su ser consciente y favoreciendo, sobre todo, el autoconocimiento, el accionar a partir de decisiones consciente y no desde impulsos, así como el reconocimiento y reforzamiento de emociones positivas (López-Hernández, 2016; Franco, De la Fuente y Salvador, 2011; Arguís, et.al., 2011; Arrojo Montilla, 2016). Desde la psicología positiva se afirma que poder identificar y reforzar lo que nos hace sentir bien puede ser una forma eficaz de abordar y resolver problemáticas que se nos presenten, tanto a nivel individual como vincular (Park, Peterson y Sun, 2013). La práctica de mindfulness es, no solamente habilitadora de estas cuestiones, sino que además actúa como prevención y disminución de estrés, irritabilidad, desgano, falta de interés y de compromiso (Kabat-Zinn, 2007; López-González, 2010; Ruiz-Lázaro, 2016); elementos todos éstos que generan climas negativos y obstaculizadores de bienestar y de un desempeño eficaz. Kabat-Zinn (2007) asegura que es necesario vivir familiarizado con la calma, el silencio y la quietud; elementos indispensables para reflexionar y actuar conscientemente y sin reaccionar en forma automática, tanto en el ámbito educativo como en la vida en general. Los motivos para hacerlo son superlativos, es bien sabido que la sobreexigencia y estar hiperconectados en forma continua genera estrés y que éste en niveles elevados y sostenidos en el tiempo tiene efectos nocivos en las funciones cognitivas y en la memoria, además, la multitarea baja el rendimiento cognitivo por lo cual es fundamental enseñar y practicar la focalización atencional (Manes y Niro, 2014) a fin de tender a una educación de mejor calidad. De esta forma, incorporar momentos de relajación en los ámbitos académicos estaría abriendo la puerta no únicamente a un mayor desempeño sino a una mejor calidad de vida, siendo al mismo tiempo una promoción y prevención en salud mental. Proporcionar en las instituciones

educativas un espacio donde poder aquietar el ritmo vertiginoso y potenciar la conexión con las emociones y la autorregulación se hace indispensable para el desarrollo integral y saludable de niños y niñas (Kabat-Zinn, 2007; López-González, 2010; Tébar y Parra, 2015; Palomero y Valero, 2016; Terzi, et.al., 2016).

Capítulo 2. Proyecto de Intervención

Antecedentes

Para la creación de este proyecto de intervención se tomaron como referencias destacados programas y proyectos, tanto de intervenciones basadas en atención plena, así como las denominadas intervenciones positivas, que son aquellas que involucran estrategias cognitivas y comportamentales tendientes a aumentar la experiencia de emociones positivas (Arrivillaga, 2015). Dentro de los programas que oficiaron de antecedentes, es importante destacar aquellos que tienen destacada influencia en la propuesta de intervención de este proyecto, éstos son: TREVA, Aulas Felices y el Proyecto Creciendo con Atención y Consciencia Plena, desde España; el Programa SENTE, desde Brasil, y ¡La Atención Funcional!, desde Holanda.

El Programa TREVA (Técnicas de Relajación aplicadas al Aula), cuenta con intervenciones desde el año 2002 y actualmente se lleva adelante en más de sesenta instituciones de España. Los objetivos de este programa son educar para la salud, mejorar el rendimiento escolar y desarrollar la inteligencia emocional. Para alcanzar dichos objetivos se desarrollan doce unidades didácticas: auto-observación, respiración, visualización, silencio mental, voz, relajación, conciencia sensorial, postura, energía corporal, movimiento consciente, centramiento, enfoque emocional (López-González, 2010). Los beneficios que se han comprobado a lo largo de la puesta en práctica de este programa son: mejora en el rendimiento académico, disminución del estrés y el malestar, fortalecimiento del autoconocimiento, potencialización de la inteligencia emocional (Llobet, 2016).

Aulas Felices, por su parte, es un programa llevado adelante por el Equipo SATI, desarrollado en educación infantil, primaria y secundaria, con fundamentación en psicología

positiva, específicamente en el modelo de las fortalezas y virtudes de Seligman. Tiene como objetivos potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover la felicidad (Arguís, et.al., 2012). Este programa trabaja con la institución en su totalidad al tiempo que se extiende a las familias, bajo el argumento de que sin esta extensión es muy difícil sostener los resultados (Arguís, et.al., 2011).

El Proyecto Creciendo con atención y consciencia plena, desarrollado en colaboración entre el centro de salud Manuel Merino y el colegio Emperador Fernando, se lleva adelante desde el 2012 y tiene como objetivo principal aprender a gestionar la propia salud mediante la atención plena y desarrollar la empatía para construir relaciones desde la aceptación y la no exigencia. Se basa en seis principios: empoderamiento, mindfulness, educación para la salud consciente, plasticidad psicológica y creatividad como fuentes de salud, modelado (adultos como referentes para la niñez) y finalmente, la importancia de los primeros años de vida para la construcción de un mejor futuro. Se trabaja con alumnado, docentes y familias a fin de generar mayor impacto y comprometer a todas las partes en el proceso (Ruíz-Lázaro, et.al., 2014).

Programa SENTE, Mindfulness y Aprendizaje Socio-Emocional tiene como principal objetivo la promoción de mejores relaciones entre docentes y estudiantes. Ofrece un modelo de escuela favorecedora de una educación integral, introduciendo la inteligencia emocional y el autoconocimiento como elementos claves. La intervención busca desarrollar autoconocimiento, regulación emocional, empatía, colaboración y responsabilidad. Los resultados muestran mejora en la calidad de vida y efectos positivos sobre la salud mental y sobre relaciones interpersonales. Desde el año 2011 esta iniciativa forma parte de un programa más extenso denominado “Vivir mejor en la Escuela”, iniciado por el Departamento de Psiquiatría de niños y adolescente de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (Terzi, et.al., 2016).

¡La Atención Funciona! es un programa destinado específicamente a la niñez para practicar en la escuela, nacido por la necesidad, percibida en dicho ámbito, de recuperar la calma, tanto física como mental (Snel, 2013). Las sesiones de dicho programa se centran en cuentos con metáforas, meditación y movimientos corporales conscientes. Los resultados más sobresalientes, que se han obtenido en su aplicación que data desde el 2008, son disminución de comportamientos agresivos, aumento de la confianza, mayor tranquilidad y más capacidad para concentrarse. A raíz de la repercusión que ha generado el programa se desarrolló, además, un entrenamiento en técnicas para practicar con las familias, buscando con ello reforzar el aprendizaje de niñas y niños.

Beneficiarios del proyecto

La población a la cual se dirige esta intervención es niñas y niños del último grado de educación inicial de una escuela pública de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Estos, junto con su maestra/o, son los beneficiarios directos del proyecto, los cuales intervienen en la implementación durante el tiempo que ésta dure, en quiénes se espera ver reflejados los planteamientos de los objetivos de la intervención (Cejas, Kremer, Olaviaga, 2008) Cabe aclarar que, aunque la intervención no esté dirigida a la/el maestra/o, esta persona forma parte de los beneficiarios directos porque estará presente en todas las actividades y será quien sostenga la relación con el grupo la mayor parte del tiempo, siendo de destacada influencia e influenciada continuamente por lo que acontece en las prácticas de sus educandos.

Los beneficiarios indirectos, por otra parte, son aquellas personas que se ven favorecidas por el impacto del proyecto, pese a no ser quienes participan en su implementación (Cejas, Kremer, Olaviaga, 2008). Dentro de este grupo se encuentran, la institución educativa en su totalidad, ya que las niñas y los niños participantes del proyecto pueden generar influencia por medio de sus interrelaciones. Así mismo la influencia puede extenderse a otras personas que no pertenezcan al centro, pero se relacionen con los beneficiarios directos.

Objetivos

Objetivo general:

Contribuir a la construcción de nuevos enfoques educativos tendientes a un desarrollo integral de niños y niñas, mediante la implementación de una intervención basada en atención plena.

Objetivos específicos:

- Fomentar el autoconocimiento a través de la atención a las propias emociones.
- Estimular la empatía por medio del reconocimiento de las emociones de los demás.

- Desarrollar y potenciar la creatividad como técnica de contacto y expresión de la emocionalidad.
- Predisponer a niñas y niños a la construcción de un modo de relacionamiento tendiente al bienestar y a la salud psicoemocional.
- Proporcionar a las instituciones herramientas capaces de generar un clima de aula favorecedor de un desarrollo integral y armonioso de niñas y niños.

Metas

La presente intervención busca ser modelo de abordajes educativos más integrales, desde un enfoque positivo que apunte a prevenir enfermedades y promover la salud.

En términos generales, se busca:

- Exponer un abordaje tendiente a prevenir desajustes psico-emocionales y conflictos vinculares.
- Difundir la atención plena como herramienta promotora del bienestar, individual y colectivo.

Estas metas se pretenden alcanzar por influencia en el ámbito durante la implementación del proyecto y por las publicaciones y/o presentaciones correspondientes, una vez que haya concluido la implementación.

En el plano más concreto, hacia el grupo a intervenir, el proyecto se apunta a:

- Que niñas y niños sean capaces de conocer y regular sus propias emociones.
- Crear un espacio de respeto y amabilidad dentro del aula.
- Favorecer la creatividad utilizada en pos de la autoexpresión y no como acto diagramado.

Estas metas se verán alcanzadas en los sucesivos encuentros de la intervención, existiendo actividades específicas (expuestas en el capítulo dos) para alcanzarlas.

Metodología

Como la metodología de este trabajo está basada en atención plena, los recursos serán fundamentalmente a través de la conexión con el cuerpo y la propia respiración, como método de introspección y centramiento. Según señala Rossi (2006), la conexión con el cuerpo en este tipo de intervenciones es indispensable para rescatar la unidad mente-cuerpo, cuya pérdida genera tensiones, conflictos y bloqueos. A esta unidad se le suma un tercer aspecto que favorece el equilibrio y la conexión: la emocionalidad. Tener en cuenta esto, continúa diciendo el autor mencionado, permite “recordar a cada momento que la mente es sólo un tercio de nuestra realidad” (Rossi, 2006, p.18). Paralelamente, la respiración es el elemento de excelencia para mindfulness, ya que, como fue mencionado en el apartado destinado a atención plena, el ritmo respiratorio conecta mente y cuerpo provocando estados de calma (Salcido, 2014).

Otro rasgo particular para pensar la metodología de este proyecto, es su población objetivo. Al ser un trabajo dirigido a la niñez es fundamental la incorporación del recurso didáctico del juego como facilitador del disfrute y potenciador del aprendizaje significativo. El juego con objetivo educativo, dice Chacón (2007), presenta momentos de acción pre-reflexiva y luego de simbolización y apropiación de lo vivenciado, en base a los objetivos de enseñanza. Minerva (2002), por su parte, plantea que este recurso es propiciador del conocimiento al tiempo que produce satisfacción, favoreciendo y estimulando capacidades altamente importantes para el desarrollo como son el autoconocimiento, la atención, la creatividad, la imaginación, la solidaridad y el trabajo en equipo. En la misma línea, desde Fundación Botín (2013) se sostiene que niñas y niños jugando desarrollan su función ejecutiva, la cual incluye autorregulación, observación y comprensión de emociones. Así mismo, cabe señalar, que el juego efectivo es aquel que promueve la experiencia de producciones autónomas, fortalecedoras de la autoestima y que sea capaz de generar, mediante un proceso individual y colectivo, placer y conocimiento (Vega, 1997).

La metodología de este proyecto incorporará la utilización de un cuaderno viajero que permita que niños y niñas puedan expresar los devenires del proceso y reflexionen sobre las prácticas, acción que construye conocimiento y otorga significado al aprendizaje (Vega, 1997). Al mismo tiempo es un elemento capaz de extender lo realizado a los hogares, reforzando los lazos familiares y fomentando la responsabilidad y compromiso con la práctica. Este elemento se presenta, además, como un plus motivador y efectivo ya que mantiene relación con la cotidianeidad de niñas y niños y a la vez permite tener seguimiento de la evolución del proceso (Llobet, 2016). Por otro lado, actúa como conector entre lo que

se hace en la institución y las familias, hecho que, como se señaló en el marco teórico, es altamente beneficioso para los procesos de niñas y niños. Otro insumo, a utilizar metodológicamente como complemento para el trabajo integral, será la música, entendida ésta como un elemento que proporciona autoconocimiento y descubrimiento de las propias potencialidades (Rossi, 2006). La música es, además, un recurso pedagógico fundamental en la educación inicial, pues favorece el desarrollo motriz e intelectual a través del fortalecimiento de procesos cognitivos como memoria, atención, percepción y motivación (Díaz, Morales y Díaz, 2014).

Para cerrar este apartado, vale decir, que es fundamental que la metodología implementada sea facilitadora de buenos vínculos, comunicación interpersonal, empatía y colaboración, por lo que el trabajo en grupo es fundamental, creando un espacio de confianza que habilite el derecho a expresarse. El individuo al tomar contacto con una experiencia grupal se enriquece al tiempo que refuerza su identidad (Vega, 1997). Cuidar que el ambiente en el cual se trabaja favorezca el contacto con las emociones, así como con la compasión y la amabilidad en el grupo, es de suma importancia para intervenciones como la que se plantea este proyecto. Niños y niñas tienen en sí las potencialidades necesarias para su desarrollo, pero sólo logran desenvolverse en ambientes donde puedan florecer en plenitud (Lansdown, 2005).

Cronograma de implementación

El proyecto se divide en dos grandes momentos, con concurrencia de una vez a la semana a la institución. El primer momento será destinado, por un lado, a reunión con la dirección y a tomar conocimiento del centro educativo, en busca de contextualizar la intervención. Por otro lado, se realizarán dos encuentros con el/la maestro/a y las familias del grupo con el cual se trabajará, para poder ponerles en sintonía con lo que realizaremos en pos de su participación y colaboración en el proceso de los niños y las niñas. En uno de estos encuentros se realizará una sesión de práctica de atención plena (ver Anexo V). Además, se le solicitará, allí, a familiares, la firma del consentimiento informado. En el segundo momento se llevarán adelante los encuentros con el grupo, donde la/el maestra/o estará presente. Este momento estará constituido por nueve encuentros, divididos en dos grandes fases. La primera fase estará constituida por los tres primeros encuentros y será dirigida a conocer conceptual y vivencialmente lo que es la atención plena. Esta primera fase es fundamental, a modo de caldeamiento de quienes participan, para que tengan

conocimiento de lo que van a realizar y para que puedan, en forma gradual, interiorizar los primeros pasos de la práctica, que son básicos y necesarios para el camino que sigue. Luego, en la fase dos, estarán ubicados los encuentros de mayor profundidad, siendo ésta gradual y buscando generar mayor motivación y compromiso de extender la práctica a su realización durante la semana a fin de generar el hábito. Estos encuentros tenderán, por un lado, a estimular el autoconocimiento de pensamientos, emociones y acciones, a fin de promover la autorregulación de estos componentes; por otro lado, buscarán promover un contacto armonioso y pacífico con el entorno.

Momento 1- Marzo					
Fase 1.1			Fase 2.1		
Recorrido por la institución y reunión con dirección.	Cuestionario de evaluación a maestra/o y visita al grupo.		Encuentro con familiares y maestra/o. Firma de consentimientos informados.	Práctica de atención plena con familiares y maestra/o.	
Momento 2- Abril y Mayo.					
Fase 1.2: Primera aproximación a la práctica de atención plena.					
Estableciendo contacto.		Aquí y ahora.		Contacto conmigo.	
Fase 2.2: Profundización.					
Reconozco mis emociones.	Contacto con el exterior.	Respeto y confianza.	Promoviendo la empatía.	Cooperación y gratitud.	Encuentro de cierre.

Evaluación de la intervención

La evaluación se dividirá en inicial, procesual y final. La inicial consiste en la recogida de datos de situación de partida; la procesual es la valoración continua del proceso y sus efectos; la final es la evaluación tras el período de tiempo previsto para la intervención (Videla, 2010).

Inicialmente se evaluará el contexto en el que tendrá lugar la intervención. Se hará una recorrida al centro educativo para aproximarse a su funcionamiento. Luego habrá una reunión con dirección a efectos de definir, según sus necesidades e intereses, a qué grupo se le realizará la intervención, así como poder acceder a la información que desde dirección se considere necesaria sobre las particularidades del centro y del grupo. Como último paso de esta primera etapa evaluativa, se realizará un breve cuestionario (ver Anexo II) a maestra/o del grupo con el que se trabajará, a fin de tener una primera aproximación de su

funcionamiento. En el mismo encuentro se aplicará la escala de mindfulness (ver Anexo I), MAAS, por sus siglas en inglés Mindful Attention Awareness Scale, de Warren y Ryan, (2003), acondicionada a la edad de la población objetivo.

Es importante señalar que, por medio de la evaluación inicial, se busca también definir la viabilidad y compromiso institucional con la propuesta, la necesidad o no de dividir al grupo, dependiendo de la cantidad que sean. Estimaciones que permiten tener visibilizados posibles inconvenientes en la puesta en marcha de la intervención.

La evaluación continua, por su parte, estará determinada por el seguimiento del proceso por medio de indagación a niñas y niños en los encuentros, así como por la aplicación de un nuevo cuestionario a la/el maestra/o (ver Anexo III), luego del cuarto encuentro, para tener su visión de cómo percibe el proceso. De igual modo, deben contemplarse los imprevistos que puedan surgir, frente a lo cual es necesario tener la suficiente flexibilidad para poder reformular algunas cuestiones. En esta instancia es importante, además, tener presente las dificultades propias del tipo de intervención. Tales dificultades pueden ser niña/os que no quieran participar en algún momento, para lo cual es fundamental contar con actividades diferenciadas (Arrojo Montilla, 2016; López-González, et.al., 2016). Así mismo, en caso de realizar las actividades pueden surgir inconvenientes que son comunes a esta práctica y es importante tenerlos claros en todo momento del proceso. Puede aparecer inquietud corporal, dificultad para atender a un único estímulo, o molestias tanto físicas como psíquicas, que estaban a nivel inconsciente y por prestar mayor atención se ven intensificadas (Salcido, 2014), ninguna de estas dificultades presenta peligro, simplemente al continuar la práctica comienzan a regularse (Kabat-Zinn, 2007).

Por último, la evaluación final será determinada por la aplicación del cuestionario a la/el maestra/o (ver Anexo IV) y de la aplicación a participantes, de la misma escala mindfulness que se les aplicó al comienzo. De este modo, se valorará cualitativamente el impacto del proceso, se analizarán las metas en función de su anticipación, así como el alcance del cumplimiento de los objetivos, para poder determinar posibles ajustes en futuras implementaciones (Videla, 2010).

Actividades

Mes 1 (cuatro asistencias)

Primera parte: Objetivo: Conocer el contexto de niñas y niños con quienes se trabajará.

Primera asistencia	Segunda asistencia:
Actividades: Recorrido por la institución y reunión con la dirección para definir con qué grupo trabajar.	Actividades: Cuestionario a la/el maestra/o referente del grupo de trabajo y visita al grupo para conocerles.

Segunda parte: Objetivo: Presentación de la propuesta de trabajo y firma de consentimientos informados.

Tercera asistencia	Cuarta asistencia
Actividades: Encuentro con familiares y maestro/a para comentar la propuesta, evacuando posibles dudas en relación a cómo se llevará adelante, y firmas de consentimientos.	Actividades: Encuentro vivencial con maestra/o y familiares a fin de que tomen contacto con la práctica.

Meses 2 y 3 (nueve asistencias)

Primera fase: Objetivo: Aproximación conceptual y vivencial a la experiencia de atención plena.

Aclaraciones importantes:

A nivel conceptual se proporcionará en cada encuentro la información necesaria para cumplir el objetivo con un lenguaje acorde a la edad de quienes participen, no separando los encuentros en parte teórica y práctica sino en presentación articulada.

A pesar de que en cada encuentro hay una actividad definida como mindfulness, éste está presente a lo largo de todo el encuentro en varias oportunidades, está definida así a los efectos de señalarla como la práctica de mayor peso en el encuentro.

Primer Encuentro: “estableciendo contacto”

Objetivos: 1) Construir con el grupo un clima de trabajo disfrutable y armonioso.

2) Entrenar la observación.

Actividades:

Apertura: 1) En ronda y de pie, presentación de cada participante diciendo con una palabra cómo se siente y haciendo un gesto que deberá ser imitado por el resto en cada una de las presentaciones. (5 minutos)

2) Establecer, por medio de una dinámica de juego, las reglas de convivencia basadas en los valores que sostiene la práctica de atención plena. (5 minutos)

Caldeamiento corporal: Masajes en la cabeza a quien tengo delante y cambio de rol.
Posición: sentado/as en ronda, como en trencito. (2 minutos)

Práctica mindfulness: 1) “caminata consciente”, recorrer el espacio atendiendo plenamente a la actividad y a los movimientos realizados. (2 minutos)

2) “observación plena”, elegir un objeto entre los que hay en el espacio y focalizar enteramente la atención en él. (2 minutos)

Cierre: Expresar por medio de un dibujo cómo vivenciaron el encuentro, qué parte les gustó más, cuál menos y cómo se sintieron. (10 minutos)

Tareas: 1) Armarse un cuaderno viajero, personalizado como cada quien guste, para utilizarlo en el proceso.

2) Al igual que se realizó la “caminata consciente”, practicar en la semana, al menos dos veces, el “lavado de dientes consciente” y contar en el cuaderno cómo les resultó.

Segundo Encuentro: “aquí y ahora”.

Objetivo: Establecer un primer contacto con la respiración plena y la consciencia del momento presente.

Actividades:

Apertura: Caminata consciente con música. (3 minutos)

Caldeamiento corporal: Contacto con la respiración abdominal. Posición: recostadas/os en el piso, piernas flexionadas, plantas de los pies totalmente apoyadas en el suelo, manos sobre el abdomen sin hacer presión, percibiendo cómo al inhalar el abdomen se eleva y al exhalar baja. (3 minutos)

Práctica mindfulness: 1) “respiración plena”, enfocar la atención únicamente en la respiración, en los movimientos que hace el cuerpo al entrar y salir aire. Posición: sentados “como indios” -aproximación a posición de loto-, ojos abiertos. (2 minutos)

2) “descubriendo sensaciones” se le entrega a cada participante un dulce/caramelo/chocolate mientras se les cuenta una historia. Posición: sentados “como indios”, ojos cerrados. (10 minutos)

Cierre: Compartir lo vivenciado. (5 minutos)

Tareas: 1) Enseñarle a una o más personas lo aprendido y realizar un dibujo o collage en el cuaderno viajero que represente estos encuentros.

2) Practicar “descubriendo sensaciones”, las veces en la semana que cada quien quiera y con las comidas que prefiera.

Tercer Encuentro: “contacto conmigo”

Objetivo: Habilitar a niñas y niños al autoconocimiento de su estado corporal, emocional y mental, poniendo el foco atencional en sí mismas/os.

Actividades:

Apertura: Caminar por el espacio escuchando una música de relajación, tomando contacto con cómo estoy en este momento. (5 minutos)

Caldeamiento corporal: Estiramiento y distensión por medio de movimientos lentos y conscientes, basados en posiciones de yoga (5 minutos)

Práctica mindfulness: “contemplación corporal”, exploración guiada y consciente de cada parte del cuerpo desde los pies a la cabeza. Posición: savasana -postura del muerto de yoga-. (5 minutos)

Cierre: 1) Compartir cómo vivenciaron la exploración corporal. (3 minutos)

2) Disfrutar de la práctica de “respiración plena”, tomando consciencia del estado que genera. (2 minutos)

Tarea: Practicar “respiración plena” antes de dormir, sin rigurosidad de que sea todos los días. Hacer collage o dibujo en el cuaderno viajero que represente cómo resultó.

Segunda Fase: Objetivos: Promover y ejercitar la autorregulación psicoemocional.

Favorecer un contacto armonioso y pacífico con el entorno.

Cuarto Encuentro: “Reconozco mis emociones”

Objetivo: Estimular el reconocimiento de emociones y su autorregulación.

Actividades:

Apertura: 1) Comentar que comienza la segunda fase, con sus características particulares para motivar la predisposición a las prácticas. (2 minutos)

2) Indagar cómo vienen sintiendo la práctica y los logros de las prácticas semanales, con entrega, por cada logro e intento, de medallas simbólicas -realizadas en cartulina para que la peguen en el cuaderno viajero-. (3 minutos)

Caldeamiento corporal: 1) Estiramientos conscientes. (3 minutos)

2) "Respiración plena" en savasana. (2 minutos)

Práctica mindfulnes: 1) "meteorología interna", por medio de la respiración consciente, identificar cómo estoy (clima lluvioso, templado, cálido, etc.) y luego de percibirlo dejarlo ir. (2 minutos)

2) "STOP", elegir alguna emoción y/o pensamiento que se pudo identificar en la práctica anterior y realizar STOP -Solo detente, Toma una respiración consciente, Observa, Procede-

Cierre: Por medio de un juego con tarjetas que representan diversos climas, tendrán que contar cómo se percibieron en la "meteorología interna". (5 minutos)

Tarea: 1) Realizar la práctica de "respiración plena" antes de dormir y expresar en el cuaderno, con el método que prefiera -dibujo, collage- cómo se siente al hacerla.

2) Practicar "meteorología interna" y dibujar en el cuaderno viajero cómo fue.

Quinto Encuentro: "Contacto con el exterior"

Objetivo: Profundizar en la conciencia del momento presente y habilitar un contacto atento de niños y niñas con el mundo exterior (espacios y personas)

Actividades:

Apertura: Recorrer el espacio escuchando una música de relajación, contemplando el espacio, atendiendo a todos los detalles posibles para re-descubrirlo. (5 minutos)

Caldeamiento corporal: 1) estiramiento consciente, en duplas. (3 minutos)

2) automasajes -pequeños golpecitos con las manos ahuecadas (2 minutos)

Práctica mindfulness: 1) "escucha atenta", en duplas se contarán mutuamente tres cosas de las que vieron en el recorrido por el espacio -si las había visto ya, el motivo por el cual llaman mi atención,etc-. La condición es que cada quien en la dupla tenga su momento sin la interrupción o juicio de quien escucha. (5 minutos)

2) "respiración plena", ejercitando la autorregulación. Posición: acostados en savasana. (2 minutos)

Cierre: Compartir grupalmente cómo se sintieron con las prácticas en duplas, qué fue lo que más y lo que menos disfrutaron. (5 minutos)

Tareas: 1) Realizar la práctica de “escucha atenta” al menos una vez en la semana y expresar en el cuaderno, como cada quien quiera, algo de lo que se les ha contado.

2) Realizar antes de dormir la práctica de “respiración plena”.

Sexto Encuentro: “Respeto y Confianza”

Objetivos: 1) Ejercitarse en el reconocimiento de las emociones ajenas.

2) Promover el respeto y la confianza.

Actividades:

Apertura: Comentar sobre las prácticas y entregar medallas. (3 minutos)

Caldeamiento corporal: 1) Caminata consciente. (3 minutos)

2) “reconociendo emociones”, sentada/os en ronda, a través de la visualización de emoticones, en una primera pasada, y luego en imágenes de personas reales, expresando emociones diversas. (5 minutos)

Práctica mindfulness: 1) “mirada atenta”, formando duplas, colocarse frente a frente para simplemente mirar a la otra persona, sintiendo qué sucede con ese contacto. (2 minutos)

2) “levanto mano”, manteniendo las duplas se contarán lo que cada quien quiera, una persona por turno intercambiando roles. Quien escucha el relato estará atento conscientemente, y cada vez que perciba que dejó de escuchar con atención, levantará la mano. Quien esté hablando tomará contacto con lo que siente y piensa cuando quien le escucha pierde la atención e intentará practicar STOP frente a emociones desagradables que puedan surgir. (3 minutos)

Cierre: Compartir cómo le fue a cada dupla con la práctica de “levanto mano”. (5 minutos)

Tareas: 1) Practicar el reconocimiento de emociones ajenas.

2) Realizar la práctica “STOP” en momentos de enojo o tristeza. Representar en el cuaderno viajero si en algún momento se realizó y cuál fue el resultado.

Séptimo Encuentro: "Promoviendo la empatía"

Objetivos: 1) Profundizar en la autorregulación emocional y en el reconocimiento de emociones en las demás personas.

2) Promover la empatía.

Actividades:

Apertura: Comentar sobre las vivencias que se han tenido en el proceso y entrega de medallas por las prácticas. (3 minutos)

Caldeamiento corporal: 1) Estiramientos conscientes en duplas. (3 minutos)

2) Respiración consciente en savasana. (2 minutos)

Práctica mindfulness: "escucho y empatico", manteniendo las duplas contarse una experiencia de alegría, tristeza o enojo, cada quien tendrá su momento y la persona que escucha atentamente, registrará, mediante emoticones, las emociones que reconoce en quien habla y las propias al escuchar. (3 minutos)

Cierre: Compartir lo vivenciado y registrado en la práctica. Cómo fue estar en cada uno de los roles de la práctica. (5 minutos)

Tarea: 1) Realizar la práctica "escucho y empatico" con alguien en los recreos durante la semana y registrar en el cuaderno viajero la experiencia.

2) Practicar "respiración plena" siempre que lo sienta necesario y contar en el cuaderno viajero cómo resulta.

Octavo Encuentro: "Cooperación y Gratitud"

Objetivo: 1) Estimular la cooperación.

2) Promover la gratitud.

Actividades:

Apertura: Compartir cómo ha sido el recorrido del proceso y realizar la entrega de medallas, (5 minutos)

Caldeamiento corporal: 1) Caminar por el espacio y en determinados momentos del recorrido al cruzarse con alguien deberán realizar la acción que se les va diciendo -

saludarlo con la mano, sonreírle, saludarlo con un beso, preguntarle cómo está- (2 minutos)

2) Caminar en duplas, una persona tendrá que servir de bastón a la otra y luego invertirán los roles (2 minutos)

Práctica mindfulness: “cuidado que no suene”, sentado/as en ronda, hacer circular una campana de forma tal que no suene, con la condición que no se puede soltar hasta que quien está a la derecha la agarre y si suena debe comenzar de nuevo a intentar. (10 minutos)

Cierre: Tomar consciencia y compartir con el grupo todos los momentos del encuentro en los que nos sentimos apoyados, acompañados y tenidos en cuenta. Dar las gracias, a mi modo, a quienes me hicieron sentir así. (3 minutos)

Noveno Encuentro: “Cierre”

Objetivo: Cerrar el proceso por medio de la creatividad individual y grupal.

Actividades:

Apertura: Entrega de premios especiales por el camino andado (2 minutos)

Caldeamiento corporal: Recorrer el espacio escuchando una música relajante (2 minutos)

Práctica mindfulness: Respiración consciente en posición savasana (2 minutos)

Cierre: Armar un puzle entre todo el grupo, el mismo se formará por medio de la construcción creativa, cada quien realizará el dibujo o collage que quiera y luego se unirán todos formando parte de un árbol a efecto de mostrar cómo la propia creación puede unirse armoniosamente con la creación grupal. Una vez terminado el árbol se le dará un título a la creación y se colocará en un lugar del salón con la finalidad de que quede como ayuda memoria del proceso vivenciado. (20 minutos)

Consideraciones éticas

De acuerdo a lo expuesto en el Decreto N°414/009, cap.I, y atendiendo a lo comprendido en la Constitución de la República (2004), la protección de datos personales es inherente a la personalidad humana. Por tal normativa no se utilizarán datos personales de los participantes de la intervención para ningún fin, ni presente ni futuro. Así mismo, según lo establecido en Código de Ética Profesional del Psicólogo/a (2001), se actuará, respecto a las normas de la institución educativa y solicitando el permiso para las actividades a realizarse allí, manteniendo respeto por los receptores y por la sociedad en general, atendiendo a la confidencialidad de cualquier información que pueda recibirse en el lapso que dure la intervención proyectada. Para la utilización de la información que, necesariamente, sea requerida para alcanzar los objetivos del presente proyecto, se solicitará un consentimiento informado, explicando los motivos y finalidades de la intervención, así como también el tipo de práctica que se llevará a cabo (Decreto N°414/009, cap.III). Este consentimiento, en el cual se brindan garantías y se explicita la ausencia de perjuicio alguno en caso de negativa de los firmantes, será pedido a padre, madre o tutor legal de niñas y niños participantes, por tratarse de menores de edad. Además, se le solicitará a niñas y niños su aprobación e interés en la participación, en el entendido de que son sujetos de derecho y su opinión debe ser solicitada y respetada (Ivaldi, 2014; Lansdown, 2005).

Referencias bibliográficas

- Almansa, G., Fernández Ozcorta, E., Sáenz-López, P., Budia, M., López, J., Márquez, M.,...Zafra, J. (2014) Efecto de un programa de mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación primaria. *E-Motion Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. N° 3, 120-140. Recuperado el 04/05/2017 de:
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/view/2449/2316>

- Arenas, A., Marrón, J., Marrón, K., Mercado, F., Coronado, D., Barragán, I. y Zazueta, M. (2013) *La infancia en el devenir sociocultural e histórico*. Ensayo. Escuela normal superior del Estado de Baja California, México. Recuperado el 10/10/2017 en:
<https://sites.google.com/site/desarrolloinfantilnidiaarenas/ensayo-la-infancia-en-el-devenir-sociocultural-e-historico>

- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2011) Aulas Felices puesta en práctica. *Revista AMAzônica*, Vol.6 (1), 88-113.

Recuperado el 29/04/2017 de:
<https://es.scribd.com/document/128878382/Dialnet-AulasFelicesPuestaEnPractica-3915947>

- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2012) *Programa "AULAS FELICES". Psicología positiva aplicada a la Educación*. 2ª edición. Zaragoza, España: Equipo SATI. Recuperado el 10/07/2017 en:
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>

- Ariès, P. (1987) El descubrimiento de la infancia. En *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Recuperado el 10/10/2017 en:
http://www.sename.cl/wsename/otros/obs8/OBS_8_82-110.pdf

- Arrojo Montilla, S. (2016) *Programa de mindfulness aplicado a educación infantil*. Trabajo Final de Grado. Universidad de Granada, España.

- Arrivillaga, C. (2015) *Psicología Positiva para principiantes*. Trabajo Final de Grado. Universidad de la República. Uruguay.

- Baeta Sierra, G. (2016) *Revisión teórica sobre la aplicación de programas de mindfulness en el sistema educativo español*. Trabajo Final de Grado. Universidad de Zaragoza, España.

- Baggon, L. y Grasso, C. (2005) *Infancias de ayer y de hoy. ¿De la situación irregular a la protección integral? XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Carli, S. (2016) *La infancia como construcción social*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado el 10/10/2017 en:
<http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/04/Carli-La-infancia-como-construcci%C3%B3n-social.pdf>
- Carrillo, M. (2014) *Mindfulness sencilla-mente*. Biblioteca digital Dhamma Sati. Recuperado el 20/04/2017 de: <http://dhammasati.org/4567-2/>
- Casas, F. (2006) Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, Vol.43 (1), 27-42. Recuperado el 10/10/2017 de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>
- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. (2015) Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, Vol.19 (3), 1-32.
- Cejas, C., Kremer, P. y Olaviaga, S. (2008) *Manual para la formulación de proyectos de organizaciones comunitarias*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.
- Chacón, P. (2007) *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje: ¿Cómo crearlo en el aula?* Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
Recuperado el 01/10/2017 de: <http://grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>
- Cuadra-Peralta, Fuentes-Soto, L., Madueño-Soza, D., Veloso-Besio, C. y Bustos, Y. (2012) Mejorando el clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral. *Fractal: Revista de Psicología*, Vol.24 (1), 3-26. Recuperado el 29/06/2017 de:
<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a02.pdf>
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003) El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol.XII (1), 83-96.
- *Constitución de la República* (2004) Poder Legislativo-versión de distribución gratuita.
- CODICEN (2013) *Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la EMB*. Acta n°5, Resolución 32. Recuperado el 27/07/2017 de:

http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes_mb2014/libro%20emb140716.pdf

- *Código de Ética Profesional del Psicólogo/a.* (2001) Recuperado el 28/10/2017 de:

http://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo_de_etica_profesional_del_psicologo.pdf

- Cortés, J. (2000) Principales visiones sobre la construcción socio-histórica de la infancia. En (2001) *Infancia y derechos humanos: discursos, realidad y perspectiva*. Santiago de Chile, Chile: Corporación OPCIÓN.

- Decreto N°414/009. *IMPO*. Recuperado el 08/10/2017 de:

<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/414-2009>

- Delgado, L., Guerra, P., Perakakis, P. y Vila, J. (2010) La meditación mindfulness o de atención plena como tratamiento de la preocupación crónica: Evidencia Psicofisiológica. *Revista Ciencia Cognitiva*, Vol 4 (3), 73-75. Recuperado el 20/05/2017 de:

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2010-18.pdf>

- Díaz, M., Morales, R. y Díaz, W. (2014) La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*, Vol.13 (1), 102-108.

- Didonna, F. (Ed.) (2011) *Manual Clínico de Mindfulness*. Traducción de Mónica Castell. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.

- Enríquez, A. (2011) *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un programa de Regulación emocional basado en la Conciencia Plena*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, España.

Recuperado el 23/05/2017 de:

<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5053/Tesis%20Doctoral%20de%20H%C3%A9ctor%20Arturo%20Enr%C3%ADquez%20Anchondo.pdf?sequence=1>

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. 1-6. Recuperado el 07/05/17 de:

http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieqfernandez6.pdf

- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz Aranda, D. (2008) La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol.6 (15), 421-436. Recuperado el 01/05/17 de:

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_256.pdf

- Fernández Delucchi, X. (2004) *Evaluación del clima institucional en centros de educación media. Construcción y validación de un instrumento de medida*. Montevideo, Uruguay: AIR Impresos.
- Franco, C., De la Fuente, M. y Salvador, M. (2011) Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas de crecimiento y autorrealización personal. *Psicothema*, Vol.23 (1), 58-65.
Recuperado el 29/05/17 de: <http://www.psicothema.com/pdf/3850.pdf>
- Fundación Botín (2013), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Cantabria, España: Gráficas Calima.
- Gallagher, W. (2010) *Atención Plena- El poder de la concentración*. Traducción Victoria Simó. Barcelona, España: Ediciones Urano.
- Gancedo, M. (2010) Reflexiones y experiencias acerca del aprendizaje de la Psicología Positiva y los Enfoques Salugénicos. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, Vol.10, 83-102.
Recuperado el 10/10/2017 de:
<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/390/173>
- García, A. (2016) *Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Trabajo de Grado, Universidad de Valladolid, España.
- García-Alandete, J. (2014) Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *EN-CLAVES del Pensamiento*, Vol. 8 (16), 13-29. Recuperado el 29/06/2017 de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v8n16/1870-879X-enclav-8-16-00013.pdf>
- García-Rubio, C., Jarillo, T., Castillo, R. y Rodríguez, R. (2016) Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 61-74. Recuperado el 29/04/17 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802513>
- Giménez, A. (2016) El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Revista Páginas de Educación*, Vol.9 (1), 1-23. Recuperado el 29/04/2017 de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n1/v9n1a01.pdf>

- González, E. (2015) *Psicología Positiva aplicada a la etapa de Educación Infantil*. Trabajo Final de Grado. Universidad de Valladolid, España.
- INEEed (2017), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Recuperado el 24/07/2017 en:
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- Ivaldi, E., (Consult.) (2014) *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Recuperado el 09/10/2017 en:
http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf
- Jiménez, J. (2012) *Convivencia escolar y clima de aula; estudio diagnóstico desde las voces de los actores educativos*. Trabajo de Grado. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Kabat-Zinn, J. (2007) *La práctica de la Atención Plena*. Traducción David González Raga. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Kächele, H., Schmucker, G. y Buchheim, A. (2001) Desarrollo, Apego y Vínculo: nuevos conceptos psicoanalíticos. En Bernardi, R., Defey, D., Elizalde, J., Fiorini, H., Fonagy, P., Gril, S.,...Sandell, J. (Editores) *Psicoanálisis, Focos y Aperturas* (176-205) Montevideo, Uruguay: Psicolibros.
- Lansdown, G. (2005) *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF. Recuperado el 08/10/2017 en:
<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>
- León del Barco, B., López, E., Martínez, C., Castaño, E. y García, A. (2009) Atención Plena e Inteligencia Emocional. *Revista de Psicología INFAD*, 1 (1), 271-278. Recuperado el 23/04/17 de: http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen1/INFAD_010121_271-278.pdf
- Levin, E. (2006) *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Presentación en Jornadas del Instituto de Formación en Servicio- CEIP. Recuperado el 08/10/2017 en:
<http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/cursos/jornada2/hacia-una-infancia-virtual.pdf>

- Llobet, C. (2016) *Observar y sentir para poder crear en Educación Infantil. El Mindfulness y su aplicación en el aula de Expresión Plástica*. Trabajo Final de Grado. Universidad Internacional de La Rioja, España.
- López-Hernández, L. (2016) Técnicas Mindfulness en centros educativos. Desarrollo académico y personal de sus participantes. *REOP* , Vol.27 (1), 134-146. Recuperado el 30/04/17 de: <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338246652009.pdf>
- López-González, L. (2010) El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas en el Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. Riart, J. y Martorell, A. (coord.) *L'estrès laboral docent*. Traducción Esther Carnicer, 183-196. Recuperado el 10/05/2017 de: [http://www.programatreva.com/resources/Programa+TREVA+\\$28fase+piloto\\$29.pdf](http://www.programatreva.com/resources/Programa+TREVA+$28fase+piloto$29.pdf)
- López-González, L., Amutio, A. y Bisquerra, R., (2016) Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 21 (1), 121-138.
- Lupano, M. y Castro, A. (2010) Psicología Positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, Vol. IV (1), 43-56. Recuperado el 19/09/2017 de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Maciel, C. y Esquibel, M. (2009) *Construyendo el Clima Pedagógico*. Montevideo, Uruguay: Mastergraf s.r.l.
- Manes, F. y Niro, M. (2014) *Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta.
- Mansilla, F. (2011) Reseña de "Cerebro y Mindfulness". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol.110 (31), 379-381.
- Mañas, I. (2014) Mindfulness (Atención Plena): La meditación en psicología clínica. *Mindfulness y Psicología Clínica*, 1-23. Recuperado el 15/04/2017 de: <https://www.psyciencia.com/wp-content/uploads/2012/11/gm7.pdf>
- Mañas, I., Justo, C., Montoya, M. y Montoya, C. (2014) Educación Consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En Soriano, R. y Cruz, P. (Editores) *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (193-230). Sevilla, España: Aconcagua Libros.
- Martínez, L. (2012) La niñez del siglo XXI. En busca de la infancia perdida. *Revista Crianza y*

Salud, 1-3.

- Mena, S. y Valdés, A. (2008) Clima Social Escolar. *Documentos de Valoras U.C.* Recuperado el 07/08/2017 en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Minerva, T. (2002) El juego: Una estrategia importante. *Revista Educere, Vol.6* (19), 289-296. Recuperado el 29/09/2017 de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19729/1/articulo6.pdf>
- OMS, (2004) Promoción de la Salud Mental. Informe compendiado. Recuperado el 08/10/2017 en:
http://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf
- Palomera, R. Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008) La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa. Vol.6* (15), 437-454. Recuperado el 20/05/2017 de:
http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_276.pdf
- Palomero, P. y Valero, D. (2016) Mindfulness y Educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87* (30.3), 17-29. Recuperado el 15/04/2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802510>
- Park, N. Peterson, C y Sun, J. (2013) La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica, Vol.31* (1), 11-19. Recuperado el 20/07/2017 de:
<http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v31n1/art02.pdf>
- Rodríguez, M., Couto, M. y Díaz, N. (2015) Modelo Salutogénico: enfoque positivo de la salud. Una revisión de la literatura. *Acta Odontológica Venezolana, Vol.53* (3), 1-9. Recuperado el 08/10/2017 de: <https://www.actaodontologica.com/ediciones/2015/3/art-19/>
- Rossi, V. (2006) *La Vida en Movimiento. El Sistema Río Abierto. Sanar los bloqueos emocionale.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Kier.
- Ruiz-Lázaro, P., Gómez, R., Martínez, A. y Núñez, E., (2014) Mindfulness en pediatría: Proyecto Creciendo con atención y consciencia plena. *Revista de Pediatría. Atención Primaria, Vol.16* (62), 169-179. Recuperado el 20/04/2017 de:
<http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v16n62/colaboracion2.pdf>
- Salcido, L. (2014) *Mindfulness para regular emociones: programa inteligencia emocional plena y*

su adaptación a una plataforma virtual. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, España.

- Sandoval, M. (2014) Convivencia y Clima Escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, N°41, 153-178. Recuperado el 29/04/2017 de:
<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>
- Segura, M. y Ramos, V. (2009) Psicología de la Felicidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol.17 (1), 9-22. Recuperado el 20/05/2017 de:
<http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/mdelcsegura.pdf>
- Shapiro, L. (1997) *La inteligencia emocional en los niños*. Santa Fe, Argentina: Editorial Vergara.
- Simón, V. (2006) Mindfulness y Neurobiología. *Revista Psicoterapia*, Vol XVII - tema: Mindfulness y Psicoterapia, 5-30. Recuperado el 20/06/2017 de:
<http://vbrevia.com/meditacion/MindfulnessyNeurobiologia.pdf>
- Simón, V. (2010) Mindfulness y Psicología: presente y futuro. *Información Psicológica*, N° 100, 162-170. Recuperado el 20/06/2017 de:
http://www.vicentesimon.com/pdf/presente_y_futuro.pdf
- Snel, E. (2013) *Tranquilos y Atentos como una rana*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Terzi, A., de Souza, L., Alves, M., Konigsberger, M., Ovídio, J., Irigoyen, B.,...Demarzo, M. (2016) Mindfulness en Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Tema: Mindfulness y Educación*. Coord. Palomero, P., N°87 (30.3) 107-122. Recuperado el 29/04/17 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4133077>
- Tébar, S. y Parra, M. (2015) Practicando Mindfulness con el alumnado de tercer curso de educación infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2), 85-97.
- Trianes, M., Blanca, M., Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006) Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, Vol.18, (2), 272-277. Recuperado el 10/06/2017 de:
<http://www.psicothema.es/pdf/3209.pdf>
- UNICEF (2009) *20 años- La Convención sobre los Derechos del Niño*.

Recuperado el 09/10/2017 en:

https://www.unicef.org/uruguay/spanish/CDN_20_boceto_final.pdf

- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. y Gómez, D. (2009) Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, nº5, 15-28. Recuperado el 17/08/217 de:
http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_15-28.pdf
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009) Salud mental positiva: del síntoma al bienestar. En *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao, España: Editorial Desclée De Brouwer.
- Vecina, M. (2006) Emociones Positivas. *Papeles del Psicólogo*. Vol.27 (1), 9-17. Recuperado el 01/05/2017 de:
<http://www.bienestarenlaescuela.cl/imagenes/biblioteca/Emociones-Positivas-U-Complutense.pdf>
- Vega, R. (1997) Función educativa del juego teatral. En *El juego teatral. Aporte a la transformación educativa*. Barcelona, España: Grupo Editor Multimedial.
- Videla, J. (2010) *Evaluación. Pedagogía básica, Didáctica y Evaluación de las Ciencias Integradas*. Recuperado el 08/10/2017 en:
https://juanvidela.files.wordpress.com/2010/03/pedagogia-basica-evaluacion-unap_ciencias-integradas.pdf
- Vivas, M. (2003) La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, vol.4, (2), 1-21. Recuperado el 20/04/2017 de:
http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_3_Educacion_Emocional/h_3.1.Documentos_basicos/04.Educ_emocional_conceptos.pdf
- Warren, K. y Ryan, R. (2003) *Mindful Attention Awareness Scale*. Traducción de Homo Minimus. Recuperado el 20/05/2017 de:
<https://homominimus.files.wordpress.com/2014/01/test-de-mindfulness-o-atencic3b3n-plena1.pdf>

Anexo I

Escala Mindfulness – (MAAS de Warren y Ryan, 2003).

Adaptación propia para niños y niñas

Reconocimiento de emociones:

Se mostrarán diversos emoticones, y se preguntará:

¿qué emoción siente este emoticón?

Luego se le darán a elegir las tarjetas, preguntando:

¿cómo estás tú ahora?

¿cómo estás la mayor parte del tiempo?

Emoticones:

Alegría



Enojo:



Tristeza:



Aburrimiento:



Romper o derramar cosas por falta de atención:

Se evaluará con qué frecuencia lo hacen mostrando imágenes de niñas/os rompiendo o derramando cosas y usando escala de tarjeta de colores se les pedirá que marquen cuán frecuentemente, siendo: Rojo: muchas veces

Amarillo: algunas veces

Verde: pocas veces

Azul: nunca

Centramiento en el presente:

Se les hará un ejercicio de atención a la respiración y se les pedirá que, mediante los colores, digan cuánto pudieron estar atentos/as a eso, siendo: Rojo: no pude

Amarillo: muy poco

Verde: poco

Azul: mucho

Escuchar atentamente:

Se les leerá un cuento corto y se les pedirá que, mediante los colores, digan cuánto pudieron estar atentos/as a eso, siendo: Rojo: no pude

Amarillo: muy poco

Verde: poco

Azul: mucho

Anexo II

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL A MAESTRA/O

(Basado en evaluación del *Programa de mindfulness aplicado a educación inicial*, Arrojo Montilla, 2016)

- 1) ¿Trabajaron alguna vez con técnicas de mindfulness?

- 2) ¿Con qué frecuencia trabaja en el aula, el contacto con el cuerpo?

- 3) ¿Con qué frecuencia comparten grupalidad? ¿Cómo vivencian esa experiencia?

- 4) ¿Podría definir el grupo como “tranquilo” o “inquieto”?

- 5) ¿Cómo diría que suelen reaccionar, en términos generales, cuando se enfadan/entristecen/cansan? ¿Qué estrategias utiliza para atender esos estados?

Responda las siguientes, según escala de 0 a 5, siendo 0: nunca 5: siempre:

- 6) Manifestaciones de cansancio al finalizar la jornada, o incluso antes:

0 1 2 3 4 5

- 7) Capacidad de prestar atención cuando se les habla:

0 1 2 3 4 5

- 8) Control de impulso:

0 1 2 3 4 5

- 9) Expresión creativa:

0 1 2 3 4 5

Anexo III

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PROCESUAL A MAESTRA/O

(Elaboración propia)

Responda seleccionando un valor entre 0 y 5, siendo 0: no se percibe y 5: se percibe ampliamente:

1) Alguna intensificación en la atención a la respiración:

0 1 2 3 4 5

2) Al realizar la respiración consciente los días extras a los encuentros, ¿nota que son capaces de relajarse?:

0 1 2 3 4 5

3) Referencia al proceso de atención plena:

0 1 2 3 4 5

En caso de existir, explicitar cuáles:

4) Modificación en algún comportamiento desde que comenzamos el proceso:

0 1 2 3 4 5

En caso de haber, especificar los cambios:

5) Mayor armonía en el aula a partir del comienzo del proceso:

0 1 2 3 4 5

Anexo IV

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL A MAESTRA/O

(Elaboración propia)

- 1) ¿Percibe algún cambio tras haber incorporado la atención a la respiración en el aula?

- 2) ¿Percibe algún cambio en cómo reaccionan actualmente, en términos generales, cuando se enfadan/entristecen/cansan, en comparación con lo previo al proceso?

- 3) Al realizar actividades grupales, ¿cómo percibe el funcionamiento y los comportamientos?

- 4) A nivel de clima de aula, ¿percibe alguna mejoría?

- 5) A nivel de regulación emocional, ¿percibe alguna mejoría?

Responda las siguientes, según escala de 0 a 5, siendo 0: nunca 5: siempre:

- 6) Manifestaciones de cansancio al finalizar la jornada, o incluso antes:

0 1 2 3 4 5

- 7) Capacidad de prestar atención cuando se les habla:

0 1 2 3 4 5

- 8) Control de impulso:

0 1 2 3 4 5

- 10) Expresión creativa:

0 1 2 3 4 5

Anexo V

Práctica mindfulness para el encuentro con familiares y maestra/o.

Apertura: Explicación teórica, breve, de lo que es mindfulness y cómo se realiza su práctica. (15 minutos)

Caldeamiento: Respiración consciente, en posición sentada. Practicar el foco atencional en la respiración de forma guiada. (10 minutos)

Ejercicio mindfulness 1: Escaneo corporal – en posición savasana, dirigir sensiblemente la atención al cuerpo, en un recorrido guiado, parte por parte. Percibir cómo se siente ese momento de conexión con el cuerpo. (10 minutos)

Ejercicio mindfulness 2: Escucho y se me escucha conscientemente – trabajando en duplas, cada uno a su vez hablará para ser escuchado/a y luego cambiarán de rol. Se trata de escuchar con atención plena lo que la otra persona está compartiendo. No hay requisito de temática de la cual hablar, cada persona tiene 2 minutos. (4 minutos)

Luego en una puesta en común debe cada persona compartir, brevemente, lo que otro/a le habló. (5 minutos)

Cierre: Compartir grupalmente cómo fue estar en el rol de quien habla y cómo en el de quien escucha, identificar cuál fue más cómodo para cada quien. Reflexionar sobre la importancia de esta práctica en el proceso de sus hijas e hijos, para acompañarles y servir de apoyo y motivación. (15 minutos)