

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2014-2015

El mindfulness como herramienta educativa para desarrollar las competencias emocionales

Autor/Autora: Leire Herrán Molinera

Director/Directora: Ana María Macazaga López

En Leioa, a 16 de septiembre de 2015

INDICE

Introducción.....	4
1. Bases para el desarrollo de la propuesta de intervención.....	5
1.1. Marco teórico y conceptual.....	5
1.2. Del diagnóstico de necesidades a los objetivos de intervención.....	10
2. Desarrollo de la intervención.....	12
2.1. Primera fase: el diseño.....	12
2.2. Segunda fase: la implementación.....	15
3. Resultados.....	19
4. Conclusiones.....	22
5. Referencias bibliográficas.....	23

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a un experto en mindfulness.....	26
Anexo 2. Encuestas realizadas al profesorado de la Ikastola.....	33
Anexo 3. Diseño de la intervención.....	36
Anexo 4. Diario del alumnado.....	46
Anexo 5. Diario de la profesora.....	57
Anexo 6. Guión para trabajar la relajación muscular progresiva.....	66
Anexo 7. Guión para concentrar la mente comiendo con atención plena.....	68
Anexo 8. Guión para trabajar la meditación.....	69

El mindfulness como herramienta educativa para desarrollar las competencias emocionales

Leire Herrán Molinera

UPV/EHU

Este trabajo presenta una intervención educativa realizada en una Ikastola del País Vasco. Su propósito es atender las necesidades que en el ámbito de la educación emocional presentan los niños y niñas de la escuela de primaria. Con este punto de partida, el objeto de estudio se sitúa en la técnica del mindfulness como herramienta educativa para el desarrollo de las competencias emocionales. El proceso de elaboración de la propuesta ha requerido buscar información sobre el objeto de estudio y elaborar un diagnóstico de necesidades a partir del cual concretar los objetivos de la intervención. Entre los resultados obtenidos cabe destacar que el alumnado participante ha sido capaz de identificar y verbalizar diferentes sentimientos y emociones con las que ha entrado en contacto en la práctica del mindfulness.

Educación humanista, educación emocional, autoconocimiento, competencias emocionales, mindfulness.

The following academic work introduces an educational intervention which has been carried out in one School of the Basque Country. Its purpose is to attend the needs that children of primary school might present in the field of emotional education. With this as a starting point, the object of study is the technique of mindfulness as a learning tool for the development of emotional competencies. The process of elaboration of the proposal has required research on the object of study and the elaboration of a diagnosis about needs from which the objectives of the intervention have been specified. Among the most significant conclusions of the report it should be highlighted that the student body has been able to identify and verbalize different feelings and emotions with which they have engaged during the practice of mindfulness.

Humanistic education, emotional education, self-awareness, emotional competencies, mindfulness.

Lan honek Euskal Herriko Ikastola batean aurrera eramán den esku-hartze hezigarria aurkezten du. Lehen hezkuntzako haurrek emozio heziketan aurkezten dituzten gabeziei erantzutea du helburu. Aurretik aipatutakoa abiapuntutzat hartuta, aztergaiak, mindfulness izeneko teknikan du bere oinarria kompetentzia emozionalak garatzeko tresna hezigarri gisa. Proposamenaren lanketak, alde batetik, aztergaiaren inguruko informazioa lortzea, eta, bestetik, esku-hartzearen xedeak zehaztera zuzendu den premien diagnostikoa lantzea eskatu du. Ondorioen artean aipatzekoa da ikasleria gai izan dela hainbat sentimendu eta emozio ezberdin identifikatu eta hitzez adierazteko, zeintzuekin lotura zuzenean sartu den mindfulness praktikarekin.

Hezkuntza humanista, emozio-heziketa, autoezagutza, kompetentzia emozionalak, mindfulness.

Introducción

La intervención que presento en este trabajo de fin de grado se ve justificada por la necesidad de aportar propuestas prácticas dirigidas a atender las carencias que en educación emocional se están detectando en el ámbito educativo (Moreno, 2001; Naranjo, 2013; Toro, 2005). Las emociones son una parte imprescindible del ser humano, sin embargo en la escuela del siglo XXI no se les presta la atención necesaria, “la escuela sigue estando más preocupada en enseñar conocimientos que en la calidad y el modo de vida de la persona que ha de hacer uso de ellos” (Toro, 2005:153). Son muchas las voces que reclaman una educación integral, en la que las emociones formen parte del curriculum y sean objeto de enseñanza y aprendizaje (Bisquerra, 2005; Lantieri, 2009; Moreno, 2001). Una educación que ofrezca al alumnado la oportunidad de aprender a relacionarse de forma directa con aquello que está ocurriendo en sus vidas en el momento presente, “el aquí y el ahora” (Ramos y Hernández, 2008).

La motivación personal que me ha impulsado a realizar esta intervención se encuentra en el contacto que tuve con el mindfulness en la asignatura de educación física en el curso 2013-1014. Esta técnica me ayudó a identificar y gestionar mis emociones y a expresar mis sentimientos, en definitiva, a conocerme mejor. Por ello, a través de la práctica del mindfulness, me propongo ofrecer al alumnado de primaria, la oportunidad de aprender a identificar en cada instante sus propios sentimientos y emociones, sin juzgarlos, simplemente observándolos y dejándolos pasar, con el

objetivo de estimular su conciencia emocional y promover su autoconocimiento personal.

El trabajo lo he organizado en cinco apartados. En el primero presento las bases sobre las que he articulado la intervención. En el segundo describo tanto la fase de diseño de la propuesta de intervención como la fase de implementación de la misma. En el tercero presento los resultados obtenidos en relación a cada uno de los objetivos didácticos establecidos. En el cuarto presento las conclusiones generales de la intervención y, finalmente, en el quinto apartado presento las referencias bibliográficas utilizadas en el estudio.

1. Bases para el desarrollo de la propuesta de intervención

1.1. Marco teórico y conceptual

La recogida de información y la construcción del marco teórico de la intervención han tenido lugar durante los meses de noviembre a julio y se ha focalizado en la consulta de fuentes documentales y en la realización de una entrevista en profundidad a un experto en el tema objeto de estudio.

1.1.1. La educación emocional en el aula de primaria

Este trabajo se sitúa en la adopción de una concepción humanista de la educación, dirigida a un desarrollo integral del alumnado. Educación que consistiría en facilitar en el individuo el desarrollo de sus propias potencialidades o, parafraseando a Carl Rogers, crear un ambiente propicio para que el educando pueda ser lo que es (Sebastián, 1986). Son varios los autores que defienden esta visión humanista de la educación (Chase, 1993, citado por Moreno, 2001; Delors, 1996, citado por Tawil y Cougoureux, 2013; Moreno, 2001; Naranjo, 2013; Toro, 2005).

Delors (1996, citado por Tawil y Cougoureux, 2013) en el informe “La educación encierra un tesoro”, propone una revisión renovada del aprendizaje, reafirmando y ensanchando el concepto de “aprendizaje durante toda la vida”, ya mencionado en el Informe Faure de 1972. El Informe Delors se sustenta en cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En esta misma línea, Naranjo (2013) insiste en que el ser humano no es sólo una mente, sino cuerpo, sentimientos, emociones, intelecto, conciencia y espíritu. A su vez, Chase (1993, citado por Moreno, 2001:68) afirma que “los sentimientos son una

dimensión humana de la que no podemos prescindir si queremos promover un desarrollo integral de la persona”. Por su parte, Toro sostiene que la dimensión afectivo-emocional es básica, esencial y fundamental en la persona y, por tanto, en su educación y desarrollo: “los niños, como personas, son mucho más que su intelecto, que su dimensión cognitiva o intelectual” (Toro, 2005:152). Por tanto, parece incuestionable que la educación emocional debe ser objeto de atención en las aulas de primaria.

Entre los autores que proponen un método a seguir para el desarrollo de la educación emocional se encuentran Bisquerra y Pérez (2007) y Palomero (2009), si bien, lo hacen desde un enfoque diferente. Así, en su modelo pentagonal, Bisquerra y Pérez (2007) agrupan las competencias emocionales en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Entendiendo por conciencia emocional la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Definen la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. El sentimiento es el componente cognitivo o la vivencia subjetiva de la emoción. Un sentimiento es una emoción hecha consciente, que identificamos, clasificamos y valoramos gracias al dominio del lenguaje (Bisquerra, 2000 mencionado por Soldevila, Filella, Rives y Aguilló, 2007). Es muy frecuente confundir estos términos. Así, Aranda (2013:19) comenta que “llamamos emociones a todo lo que sentimos, sean emociones, sentimientos o sensaciones. Mezclamos indiferentemente y confundimos lo que sentimos, y eso hace que nos sea difícil identificar lo que nos pasa y el por qué”.

Por su parte, Palomero (2009) propone una alternativa basada en los principios de la psicología humanista, donde relaciona el desarrollo de la competencia social y emocional “con la creación de espacios seguros en los que poder compartir la propia experiencia relacional y emocional, tomar conciencia de ella y generar procesos de cambio que libremente se elijan” (Palomero, 2009:147). Para este autor, la autoconciencia es la capacidad que tiene la persona para describir lo que le está sucediendo con sinceridad (Palomero, 2009).

Tanto Bisquerra y Pérez (2007) como Palomero (2009) colocan la capacidad de contactar con las emociones e identificarlas en el primer escalón del trabajo a desarrollar en el camino hacia el autoconocimiento.

1.1.2. Mindfulness o atención plena en el ámbito educativo

El término mindfulness no tiene una palabra correspondiente en castellano, la traducción más aceptada es “atención plena”, aunque puede entenderse como atención o conciencia plena, presencia atenta y reflexiva (Vallejo, 2006).

Mindfulness es un concepto proveniente de la tradición budista que fue introducido en Occidente por Jon Kabat-Zinn y que lo conceptualizó como “prestar atención de manera intencional al momento presente sin juzgar”. Lo introduce y estructura a través de un método bien definido: el *Mindfulness Based Stress Reduction* o Reducción del Estrés a través de la Atención Plena (Solé, Carança, Serpa y Palmi, 2014).

En palabras de Vallejo (2006) el mindfulness puede entenderse como “atención y conciencia plena, como presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual. Pretende que la persona se centre en el momento presente de un modo activo, procurando no interferir ni valorar lo que se siente o se percibe en cada momento” Vallejo (2006:231). Se trata de observar sin valorar, aceptando la experiencia tal y como se da. Ramos y Hernández (2008) recalcan la idea de que el mindfulness “siempre plantea la búsqueda de vivir lo que acontece, de centrarse en el momento presente de forma activa, una opción por vivir el aquí y el ahora” (Ramos y Hernández, 2008:138).

Schoeberlein (2012) asegura que la atención y la consciencia son dinámicas, lo que quiere decir que podemos potenciarlas y realzarlas y una de las maneras de conseguirlo es por el cultivo de la atención plena, “la atención plena es una manera consciente e intencionada de sintonizar con lo que está pasando dentro de nosotros y a nuestro alrededor” (Schoeberlein, 2012:19).

Greenland afirma que la práctica del mindfulness enseña a los niños y niñas habilidades vitales que les ayudan a calmarse y tranquilizarse, a cobrar conciencia de su experiencia interna y externa y a imprimir una cualidad reflexiva a sus acciones y relaciones. “Vivir de ese modo ayuda a los niños a conectar consigo mismo (¿qué siento?, ¿qué pienso?, ¿qué veo?), con los demás (¿qué sienten?, ¿qué piensan?, ¿qué ven? Y quizás incluso con algo mayor que ellos mismos” (Greenland, 2013:23).

En educación, para practicar el mindfulness se utilizan diversos ejercicios y procedimientos. Hoy en día, el procedimiento más utilizado incluye elementos cognitivos (meditación) junto con determinados tipos de relajación, o ejercicios centrados en sensaciones corporales (Rovira, 2011). Otro procedimiento frecuentemente usado es la respiración: la persona se centra en ella y experimenta libremente todas las sensaciones que suceden. Todas estas técnicas buscan que los niños y niñas se dejen

llevar por las sensaciones que perciben, es decir, persiguen promover las sensaciones y emociones, dejando que ellas actúen de forma natural (Vallejo, 2006).

Así mismo, Greenland (2013) añade que contando con el necesario espacio para asumir lo que sucede en sus mundos interno y externo, los alumnos pueden identificar, empleando las técnicas del mindfulness, tanto sus talentos como sus deficiencias.

Quienes practican la mindfulness, pueden desarrollar una sensación de equilibrio, concentración y tranquilidad que alienta la creatividad, la felicidad, la tolerancia y la compasión. Así es como el niño es más capaz de definir lo que quiere y alcanzar los objetivos que se ha establecido. Y, de este modo también, es más capaz de transformar positivamente el mundo en que vive (Greenland, 2013:30-31).

Schoeberlein (2012) mantiene que prestar atención y pulir la consciencia mejora el enfoque mental y el rendimiento académico, lo que a la vez refuerza diversas habilidades que contribuyen al equilibrio emocional. “La enseñanza con atención plena fomenta una comunidad pedagógica en la que los alumnos florecen en lo académico, en lo emocional y lo social” (Schoeberlein 2012:19).

En respuesta a la utilidad del uso del mindfulness en la educación, un movimiento internacional para la educación atenta se está implantando en lugares tan dispares y alejados como las grandes ciudades de EEUU y otros países que van desde Singapur hasta Irlanda, Inglaterra, Alemania, México y Australia. En la sección The Guardian Teacher Network, del periódico británico The Guardian, muchos profesores comparten sus experiencias, dando consejos y trucos para introducir el mindfulness en la escuela.

Aunque España está lejos de la expansión que ha experimentado el mindfulness en EEUU, en Holanda o Australia, donde el Gobierno quiere incluirlo en el currículo escolar para 2020; desde hace unos pocos años, el mindfulness también se pone en práctica en algunos colegios e institutos españoles, tanto públicos como privados. El Gobierno de Canarias ha sido pionero al implantar por primera vez este curso una asignatura obligatoria y evaluable que se llama Educación Emocional y que incluye un poco de mindfulness en el plan de estudios. Se da de forma integral en el instituto Arico y en el colegio público San Andrés, en Tenerife, y en el colegio Ciudad del Campo, en Gran Canaria. En otras autonomías hay iniciativas como el Programa Aulas Felices en Aragón, el Programa Treva en Cataluña o Escuelas Conscientes en la Comunidad Valenciana. En Madrid, se han impartido talleres en algunos colegios públicos y está presente en centros privados que utilizan pedagogías alternativas. Hay también un par de escuelas rurales en Navarra que lo siguen (Sanmartin, 2015).

1.1.3. Claves para la intervención:

En el proceso de elaboración de este marco teórico he considerado interesante entrevistar a una persona del País Vasco con experiencia en la práctica del mindfulness con el propósito de afinar las claves a seguir en mi intervención (ver anexo 1).

La persona entrevistada es un hombre¹ de 40 años, profesor de educación infantil y de yoga, con una amplia experiencia en introducir el mindfulness en las aulas de educación infantil. En la entrevista se refiere a dos razones que justifican la introducción del mindfulness en el sistema educativo, estas coinciden con lo hasta ahora desarrollado en el marco teórico. La primera razón está relacionada con la concepción humanista de la educación. En este punto subraya el valor del mindfulness en cuanto que ayuda al profesorado a reconectarnos con la dimensión humana del acto educativo ya que, a veces, nos centramos en la enseñanza de los contenidos de aprendizaje y nos olvidamos de que somos personas y de que estamos tratando con personas. La segunda razón está relacionada con la necesidad de trabajar la inteligencia emocional al igual que se trabajan otras inteligencias porque ésta está en cada niño y cada niña y se puede desarrollar. Añade que una manera de hacerlo es ofreciendo al alumnado situaciones en las que tenga que reconocer sus propias emociones y desarrollar el autoconocimiento y la autorresponsabilidad. Los objetivos de su práctica, por tanto, hacen referencia al reconocimiento y expresión de las emociones, y a cómo todo ello influye en el autoconocimiento y la mejora de la convivencia dentro del grupo. En este propósito se apoya, como recurso, en la práctica del mindfulness.

Para la mayoría de sus sesiones utiliza los CDs del libro *“Inteligencia emocional infantil y juvenil”* de Linda Lantieri. Primeramente los escucha en casa, practica los ejercicios y, posteriormente, los propone en la escuela. A lo largo del curso escolar, trabaja en torno a cuatro ejes principales: la respiración, la relajación, el cuerpo y la mente, y la atención plena. Introduce estos ejes de forma progresiva, según avanzan las sesiones, siguiendo una metodología en la que realiza diferentes ejercicios que presenta al alumnado de forma guiada, secuenciada y clara. En estas sesiones la respiración juega un papel principal ya que todas ellas comienzan con una toma de contacto con la respiración. El primer eje se centra en ejercicios de toma de contacto con la respiración, los cuales organiza en dos bloques: el primer bloque, en el que el alumnado, desde la

¹ Los datos personales aportados no son reales con la finalidad de mantener el anonimato.

posición de sentados en el suelo y con las manos en el abdomen, siente cómo al respirar la tripa sube y baja; y el segundo bloque, en los que, desde la posición de tumbados en el suelo sobre una colchoneta y formando un círculo, llevan su atención a las diferentes partes del cuerpo. El segundo eje está formado por ejercicios de relajación basados en el método de tensión-distensión. El tercer eje se orienta a trabajar la imaginación del alumnado mediante prácticas guiadas que va improvisando en respuesta a lo que ve en los alumnos/as. Su finalidad es que el alumnado trate de imaginar cosas y así trabajar con su cuerpo y con su mente. El cuarto y último eje se articula trabajando ejercicios de atención plena basados en sonidos. Utiliza mantras porque el sonido le parece de gran ayuda para calmar la mente y fijar la atención.

Asegura que la constancia en la práctica es la clave para percibir sus beneficios. Subraya la importancia de la actitud y la forma de estar del docente que en ningún caso debe proyectar sus propias necesidades sobre el alumnado. Insiste en la necesidad de ser respetuosos con los niños/as y observar lo que necesitan en cada momento: mirarles, escucharles y observarles mucho.

1.2. Del diagnóstico de necesidades a los objetivos de intervención

1.2.1. El contexto y los participantes

La intervención se ha realizado en una Ikastola de Bilbao que ofrece una educación integral e innovadora en educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Los participantes son 15 niñas y 11 niños de cuarto de primaria, de entre 9 y 11 años. Su tutora es una mujer de 26 años que participa activamente en la elaboración de los proyectos innovadores del centro junto al resto del profesorado.

El diagnóstico de necesidades en relación al objeto de estudio ha sido realizado durante los meses de febrero, marzo y abril de 2015 en el periodo de realización de mis prácticas. Previamente pedí los permisos necesarios para poder utilizar en mi trabajo de fin de grado tanto el material gráfico como la información generada y registrada a partir de las encuestas, grupos de discusión y observaciones realizadas en el proceso.

Las técnicas utilizadas en la elaboración del diagnóstico han sido la observación participante, en cuanto proceso que faculta al investigador a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación

y participando en sus actividades (Kawulich, 2005), y las encuestas, que son el método más utilizado en investigación y que permiten obtener información específica de fuentes primarias (Malhotra, 2008). La observación participante la he llevado a cabo en el aula durante las cinco primeras semanas del prácticum, de febrero a mediados de marzo. En la realización de las encuestas los participantes fueron dos profesores de educación física y la profesora de música. Los elegí por ser ellos, junto con la tutora con la que yo pasaba la mayor parte del tiempo, quienes estaban en contacto con el grupo de alumnos/as y así poder comprobar si alguno trabajaba la parte emocional en sus clases. La atención la he focalizado en conocer si los profesores dan importancia y dedican tiempo a trabajar tanto las emociones como el autoconocimiento en sus clases. Para ello las cuestiones planteadas fueron las siguientes: 1) ¿Crees que es importante trabajar las emociones en la escuela? ¿Por qué?, 2) ¿Crees que es importante trabajar el autoconocimiento? ¿Por qué?, 3) ¿En tu asignatura dedicas tiempo a trabajar las emociones y el autoconocimiento? ¿Por qué? ¿Cómo?, 4) Si consideras que es importante y no lo haces, ¿por qué crees que no lo haces y qué necesitarías para animarte a hacerlo? (ver anexo 2).

Mediante la lectura reiterada y posterior análisis de contenido de la información obtenida a través de las diferentes técnicas utilizadas, he detectado que tanto la tutora como el profesorado de educación física y música consideran que es muy importante trabajar las emociones y el autoconocimiento en la escuela. Sin embargo, excepto la profesora de música, no trabajan estos aspectos de forma sistemática porque consideran que hasta hace muy poco tiempo no se les ha dado demasiada importancia. Sólo lo hacen cuando surgen situaciones conflictivas entre el alumnado. En esas situaciones les ofrecen la oportunidad de expresar sus emociones y sentimientos libremente. Como consecuencia, el alumnado no tiene experiencia en trabajar sus emociones con el objetivo de ser capaces de identificar, expresar y describir libremente las emociones que perciben en cualquier situación. Es decir, la educación emocional no forma parte del currículo explícito y, por tanto, no se trabaja de forma sistemática en el aula en la que voy a realizar mi intervención.

1.2.2. Los objetivos de la intervención

A partir del diagnóstico realizado y las carencias detectadas, el propósito general de esta intervención es favorecer procesos de autoconocimiento para trabajar la conciencia emocional mediante la técnica mindfulness a través de los siguientes objetivos

didácticos: 1) mejorar la toma de conciencia personal y aprender a estar con uno mismo para conocerse mejor, 2) ser capaz de identificar y nombrar los sentimientos y emociones percibidos, 3) adquirir habilidades para hablar de las emociones y sentimientos en público, 4) mejorar la atención de escucha dentro del grupo.

2. Desarrollo de la intervención

Se distinguen dos fases estrechamente interconectadas y en permanente construcción.

2.1. Primera fase: el diseño

El diseño de la experiencia lo realicé en los meses de marzo y abril (ver anexo 3). En este tiempo, tomé decisiones relativas a diferentes aspectos a tener en cuenta en la intervención, tales como: la metodología; el número, estructura y duración de las sesiones; los contenidos a trabajar en dichas sesiones; los materiales a utilizar; la actitud docente y el modo en el que proceder a recoger la información para posibilitar la evaluación.

Opté por una metodología lúdica-vivencial, participativa y experimental, con la intención de colocar al alumnado en el centro del aprendizaje (Ezeiza, 2010), en la idea de que sólo se aprende haciendo (Schank, Berman y Macpherson, 1999). Las propuestas las diseñé con carácter abierto para posibilitar que cada alumno y alumna pueda hacer, pensar y aprender en función de sus características personales y de sus experiencias y conocimientos previos (Bores, Sagüillo, Barbero, García, Miguel y Martínez, 2005). En coherencia con el carácter vivencial a dar a la experiencia, di protagonismo a la utilización del cuerpo, la música y el dibujo libre, incorporando de forma interdisciplinar las asignaturas de educación física, música y educación artística.

Tanto el número de sesiones, como el cuándo y en qué momento del día llevarlas a cabo, lo decidí una vez hablé con la tutora y conté con su conformidad. Organicé la intervención en cinco sesiones a implementar en la semana del 20 al 24 de abril, una sesión por día. Las cuatro primeras con una duración aproximada de 50 minutos, y la última de 70 minutos para poder realizar, al cierre de la misma, una puesta en común con el alumnado sobre lo aprendido a lo largo de todo el proceso.

Organicé las sesiones en tres momentos siguiendo la propuesta de Vaca (2002, mencionado por Bores et al., 2005) para la asignatura de educación física. El primero, el momento de encuentro, destinado a situar y predisponer al alumnado a la nueva

situación educativa. Siempre que las circunstancias lo permitan, nos reuniremos en un círculo para centrar el tema de trabajo, aclarar los objetivos y mis expectativas respecto al trabajo a realizar, conocer los intereses del alumnado y explicar tanto la dinámica de la clase como la técnica concreta a trabajar en cada sesión. El momento de encuentro será breve, entre diez y quince minutos, pero si es necesario lo alargaré para que el resto de la sesión se desarrolle con mayor fluidez (Bores et al., 2005). El segundo, el momento llamado “construcción de los aprendizajes”, tendrá mayor duración, aproximadamente entre 20 y 25 minutos, debido a que llevaremos a cabo la técnica específica de mindfulness a explorar en cada sesión. El tercer y último momento, el momento de despedida, lo dedicaré a crear las condiciones que hagan posible lo que Greenland (2013) denomina “círculo de mindfulness”, en el que el alumnado, en primer lugar, reflexionará acerca de lo ocurrido de forma individual y, posteriormente, compartirá su experiencia con el resto del grupo. Utilizaré diferentes estrategias para favorecer la verbalización de las emociones y sentimientos vividos. La duración de esta fase será aproximadamente de entre 15 y 20 minutos. En esta última parte cuidaré de plantear de forma clara las preguntas que guíen la reflexión, ya que “la reflexión necesita un tema claro, unos datos básicos y un tiempo específico” (Bores et al., 2005:76).

Independientemente de que la actividad principal de cada sesión sea grupal o individual, en todas ellas trataré de crear momentos individuales, en los que el alumnado tenga tiempo para estar consigo mismo y pueda darse cuenta e identificar cuáles son sus sensaciones, emociones, etc.; y momentos grupales, en los que tenga la oportunidad de compartir sus vivencias con el resto de compañeros y compañeras.

Los contenidos a trabajar en cada una de las cinco sesiones los seleccioné a partir de tomar en cuenta: por un lado, las dos técnicas en las que Lantieri (2009) organiza el trabajo de atención plena y mindfulness en la escuela y, por otro, el criterio postural al que esta autora hace referencia en cuanto a la conveniencia de instaurar las prácticas de forma progresiva, empezando con ejercicios desde la posición de tumbado para llegar progresivamente a la posición vertical. Así, en las dos primeras sesiones, el alumnado trabajará técnicas orientadas a relajar el cuerpo. En la primera, trabajaré la relajación muscular progresiva desde la posición de tumbado en el suelo y, en la segunda, trabajaré la relajación activa desde la posición de pie, de forma dinámica ayudado de la música. En las sesiones tercera y cuarta trabajaré técnicas orientadas a concentrar la mente mediante ejercicios que demandan poner la atención plena en la tarea que en ese

momento se está realizando, así en la tercera sesión trabajaré la acción de comer con atención plena, mientras que en la cuarta trabajaré la acción de respirar con atención plena. La quinta sesión se destinará a la meditación, acercándome a la experiencia meditativa o contemplativa (Kabat-Zinn, 2004, mencionado por Solé et al., 2014), les pediré que permanezcan en el “no hacer” y sean amables consigo mismos.

Respecto a la actitud docente, el profesor entrevistado recalcó que el papel del profesorado influye en el aula, tanto su actitud, como su estado emocional y la forma de estar. Por ello, trataré de hacer la práctica sencilla, divertida y sin perder el sentido del humor en ningún momento (Greenland, 2013). Adoptaré el rol de aprendiz, guía y ayudante. Trataré de ser cercana, abierta, flexible y tendré una actitud positiva en cada una de las clases. Presentaré los ejercicios de forma guiada, secuenciada y clara, mostrando interés por escuchar y motivar al alumnado, transmitiendo confianza y, a su vez, ofreciendo a cada alumno/a la ayuda necesaria en cada momento. Pondré atención tanto al tono de voz como a la expresión corporal. Y todo ello para que haya un ambiente de calma durante las actividades. Crearé un rincón de paz, haciendo hueco para el silencio y la tranquilidad, donde el alumnado pueda practicar activamente (Lantieri, 2009).

La selección de materiales a utilizar la realicé a partir de las orientaciones didácticas extraídas de la lectura de los libros *“Inteligencia emocional infantil y juvenil”* Lantieri (2009), *“El niño atento”* Greenland (2013) y *“Mindfulness para enseñar y aprender”* Schoeberlein (2012). Los criterios que me llevaron a seleccionar unos u otros están relacionados con dos aspectos. El primero en relación a favorecer la puesta en común de las emociones y sentimientos percibidos por el alumnado al cierre de las sesiones. En esta línea los materiales seleccionados serán folios y una caja de cartón, globos de colores, dibujos y post-its de colores. El segundo aspecto hace referencia a favorecer la implementación de la técnica a explorar en cada sesión. En este sentido, en la segunda sesión se utilizará la música como guía para relajar el cuerpo; en la tercera sesión las galletas saladas para experimentar la acción de comer con atención plena y, en la cuarta sesión, un triángulo musical para experimentar la acción de respirar con atención plena.

Finalmente y en relación a la recogida de información y evaluación, establecí dos técnicas de recogida de información que permitirán evaluar la experiencia y el nivel de logro en relación a los objetivos planteados.

Por un lado, el diario del alumnado formado por un cuestionario abierto y anónimo solicitado a cada alumno/a, donde recogerán su experiencia por escrito (Schoeberlein,

2012). El cuestionario consta de cuatro preguntas comunes que se repiten en todas las sesiones: 1) ¿Cómo te has sentido durante la actividad? ¿Cómo te sientes ahora mismo?, 2) ¿Qué has pensado?, 3) ¿Te ha servido esta actividad para conocer algo más sobre ti?, 4) ¿Te ha gustado? ¿Por qué? Y de otras preguntas más específicas que varían según la actividad de cada sesión (ver anexo 4).

Por otro lado, el diario de la profesora con las consiguientes notas de campo recogidas de la observación participante. En él recogeré tanto las aportaciones del alumnado como lo observado en cada una de las sesiones en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo he visto al alumnado? ¿Cómo me he sentido? ¿Cómo se han sentido? ¿Qué tienen para decir? (ver anexo 5).

La evaluación se realizará de forma continua para establecer los cambios que sean pertinentes entre sesión y sesión. También habrá una evaluación final, en la última sesión, en la que el alumnado resumirá y reflexionará acerca de lo aprendido en el proceso de aprendizaje, evaluando si el mindfulness le ha ayudado o no respecto al logro de cada uno de los objetivos didácticos establecidos. Tendrán así mismo la oportunidad de expresar cómo mejorarían la práctica.

2.2. Segunda fase: la implementación

La primera sesión se llevó a cabo en el aula de música, a cuarta hora, y se orientó a relajar todo el cuerpo mediante un ejercicio de relajación muscular progresiva. En la acogida, los niños/as se sentaron formando un círculo grande en el suelo y les expliqué lo que iban a aprender y por qué se les pedía que participasen en las actividades. Después de participar en un debate grupal, donde expresaron el significado que para ellos tenía la palabra mindfulness, les expliqué en qué consistía la actividad de relajación. En el desarrollo, les pedí que se tumbasen, que se pusiesen cómodos y que se concentrasen. Cuando les vi preparados comencé a leer el guión (ver anexo 6). Los alumnos y alumnas apretaron y aflojaron diferentes partes del cuerpo, desde la cabeza pasando por la zona del pecho y el abdomen, hasta los dedos de los pies. Tensaban y relajaban cada una de las partes que les indicaba, comprobando cómo se sentían cuando estaban relajados y cómo cuando estaban tensos. Al cierre de la sesión formaron un círculo grande en el suelo y con mi ayuda reflexionaron individualmente acerca de lo ocurrido, contestando para ello tanto a las preguntas comunes como a las específicas de esta actividad: ¿Qué partes del cuerpo han sido más fáciles de relajar? ¿Y las más difíciles? A continuación, les di la oportunidad de compartir su experiencia verbalmente

con los demás. Al ser la primera sesión, no forcé la participación de ningún alumno. Al finalizar la sesión y leer sus reflexiones, observé que algunos/as no sabían expresar sus sentimientos y emociones. Comenzamos la segunda sesión aclarando estos términos y poniendo algunos ejemplos.

La segunda sesión se llevó a cabo en el aula de música, a primera hora y se orientó a relajar el cuerpo con la ayuda de música. En la acogida, el alumnado se sentó formando un círculo grande en el suelo y primeramente aclaramos lo que son las emociones y los sentimientos con ejemplos. Luego les expliqué que la actividad consistía en transmitir con el cuerpo lo que la música provocase en ellos. Les comenté que elegiría a un líder y que su objetivo era transmitir con sus movimientos lo que la música despertase en él/ella en ese preciso momento y que los demás tenían que tratar de seguir sus pasos e imitar sus movimientos. En el desarrollo, después de una pequeña demostración grupal, comenzaron a imitar los movimientos del que fue líder en cada momento. La secuencia se repitió hasta que todos desempeñaron el papel de líder. El tema musical elegido fue “Free Nelson Mandela” del grupo Británico The Special A.K.A. (1984). Utilicé esta canción en la confianza de que la escuchasen por primera vez y así asegurar que realmente transmitían con sus movimientos lo que les sugería la música en ese momento. Al cierre de la sesión, formaron un círculo grande en el suelo y, con mi ayuda, reflexionaron acerca de lo ocurrido individualmente, tal y como se realizó en la sesión anterior. En esta actividad las preguntas específicas fueron: ¿Qué te ha transmitido la música? ¿Cómo lo has transmitido? ¿Ha sido más fácil ser líder o imitar los movimientos de los demás compañeros/as? ¿Por qué? A continuación, les pedí que escribiesen en una hoja las emociones o sentimientos que quisieran compartir con sus compañeros/as, y que la introdujesen en una caja que coloqué en el centro del círculo. Antes de finalizar, abrí la caja y leí en voz alta los papeles para que cada alumno/a conociese lo vivido por el resto de sus compañeros/as. Introduje este cambio, el de compartir las emociones y sentimientos de forma anónima, con el propósito de aumentar la participación de la primera sesión.

La tercera sesión se llevó a cabo en el aula, a tercera hora, después del patio, y se trabajó cómo concentrar la mente mediante un ejercicio de atención plena; comiendo con atención plena. En la acogida, les pregunté qué entendían por comer con atención plena. Después de aclarar el significado, les indiqué que iban a comer una galleta salada como si estuviesen comiendo a cámara lenta, para así poner su atención en el acto de comer. En el desarrollo, ofrecí dos galletas a cada alumno/a y les di la opción de

comerse la primera como les apeteciese. La segunda la comieron con atención plena, siguiendo mis indicaciones, enumerando los pasos que tenían que seguir (ver anexo 7). Primeramente observaron la galleta con atención, sin llevársela a la boca. Después de unos minutos mirándola y tocándola en silencio describieron la galleta con palabras. A continuación, se llevaron la galleta a la boca, pero sin morderla, tuvieron que moverla con la lengua por la boca mientras le quitaban la sal. Finalmente, mordieron la galleta muy despacio, la saborearon bien y la tragaron lentamente. Al cierre de la sesión reflexionaron individualmente acerca de lo ocurrido, tal y como se hizo en las sesiones anteriores. En esta actividad la pregunta específica fue: ¿Has notado alguna diferencia al comer la primera galleta y la segunda? Repartí un globo y un rotulador a cada alumno/a y les pedí que escribiesen alguna de las emociones o sentimientos que quisieran compartir con sus compañeros/as. Al terminar, les dije que lanzasen los globos al aire y que cogiesen un globo al azar. Cada uno leyó el mensaje escrito en el globo que había cogido. Decidí que se volviesen a compartir las emociones y sentimientos de forma anónima con el fin de que fuesen adquiriendo habilidades y confianza para, más adelante, atreverse a compartir sus sentimientos y emociones con más naturalidad.

La cuarta sesión se llevó a cabo en el aula, a quinta hora, y trabajamos cómo concentrar la mente mediante la respiración con atención plena. En la acogida, les expliqué que la actividad consistía en fijarse en lo que estaba pasando por su mente y en dibujar en una hoja una imagen que lo representase. En el desarrollo, repartí folios en blanco y les pedí que los dividiesen en tres columnas. Seguidamente, les pedí que advirtiesen lo que estaba pasando por su mente en ese preciso momento y que dibujasen en el tercio izquierdo de la hoja una imagen que lo representara. A continuación, les dije que escuchasen el sonido de un triángulo musical hasta que se difuminase en el silencio. Les pedí otra vez que dibujasen en el tercio central de la hoja lo que pasaba por su mente en ese momento. Finalmente, volvieron a escuchar el sonido del triángulo musical y trasladaron la atención a su respiración. Les indiqué que prestasen atención a la sensación del aire al llenarles los pulmones y al volver a subir, saliendo de nuevo por donde entró. Después, volvieron a advertir lo que estaba pasando por su mente y a dibujarlo en el último tercio de hoja. Al cierre de la sesión reflexionaron acerca de lo ocurrido, tal y como se hizo en las sesiones anteriores, respondiendo a las preguntas comunes y a las específicas: ¿Ha habido alguna diferencia en tu estado mental después de estar sentado en silencio, sin centrarte en nada en particular, respecto a tu estado mental cuando te has centrado en escuchar el sonido que se perdía? ¿Y cuando te has

centrado en la respiración? A continuación, les invité a que con sus dibujos y con palabras describiesen su estado mental durante las tres partes de la actividad. Introduje este cambio a la hora de compartir tanto las emociones como los sentimientos con el propósito de comprobar en qué medida ayudaba el dibujo a expresar y compartir lo vivido.

La quinta sesión se llevó a cabo en el aula de música, a tercera hora, y se orientó a trabajar la meditación con el objetivo de ser amable con uno mismo. En la acogida, se sentaron formando un círculo grande en el suelo y les expliqué que la actividad consistía en darse las gracias a uno mismo. En el desarrollo, les repartí un folio y les invité a que se describiesen, tenían que indicar lo que les gusta y lo que no de ellos mismos. A continuación, se acostaron en el suelo, en una postura en la que se encontraban cómodos/as, y les pedí que prestasen atención a lo que ocurría en su cuerpo mientras les leía el guión (ver anexo 8). Mientras prestaban atención a lo que ocurría en su cuerpo, les dije que se imaginasen un lugar seguro donde se sintiesen felices, amados, fuertes y relajados/as. A continuación, les pedí que abandonasen todos los pensamientos que tuviesen que ver con los demás y que simplemente se ocupasen de ellos mismos. Finalmente, les indiqué que descansasen en su lugar seguro, sabiendo que tal cual son ya son completos y perfectos. Al cierre de la sesión formaron un círculo en el suelo y reflexionaron acerca de lo ocurrido, tal y como se realizó en las sesiones anteriores. La pregunta específica de la actividad fue la siguiente: ¿Si te tuvieses que volver a describir, cambiarías algo? Seguidamente, repartí unos post-its y les pedí que escribiesen una de las emociones o algún sentimiento que les gustase compartir con sus compañeros/as. Introduje este cambio a la hora de compartir las emociones y sentimientos con los demás con el propósito de favorecer el intercambio en público y comprobar si los alumnos/as habían adquirido confianza para hablar de sus sentimientos y emociones delante del grupo. Al terminar la intervención pegaron los post-its en el centro del círculo y comentamos entre todos/as lo que habían escrito. Para finalizar, compartieron lo que habían aprendido con la práctica del mindfulness, si les había gustado o no y también aspectos de mejora que aportaban desde su perspectiva respecto a la práctica del mindfulness. Para ello contestaron verbalmente y en grupo a las siguientes preguntas: ¿Qué os han parecido las actividades? ¿Cuál os ha gustado más y cuál menos? ¿Por qué? ¿Os han servido para saber sobre vuestras emociones? ¿Qué has aprendido sobre ti? ¿Qué mejoraríais y/o qué cambiaríais de las sesiones? Antes de abandonar el aula de música, cogieron los post-its y los subieron a clase para pegarlos

en las paredes del aula y así poder recordar que las emociones y sentimientos tienen un lugar en la escuela.

3. Resultados

Los resultados se han obtenido tras analizar la información registrada en el diario de la profesora (anexo 5) y el diario de cada alumno y alumna (anexo 4). El análisis de contenido lo he realizado categorizando la información en cuatro bloques que hacen referencia a los objetivos del estudio.

Respecto al primer objetivo didáctico, “aprender a estar con uno mismo para conocerse mejor”, los alumnos/as comentan haber confirmado cosas que ya sabían de ellos mismos/as, así como haber conocido cosas nuevas. Los aspectos nuevos tienen que ver principalmente con ser capaces de relajarse, como se puede observar en el cuadro 1 que aquí presento:

Sesión	Comentarios
<u>Primera sesión:</u> han sido ocho los alumnos/as que se han quedado sorprendidos al conocer que han logrado relajarse cuando ellos mismos se definen como personas nerviosas y activas.	“¡Hala, puedo relajarme!”, “¡No sabía que podía estar tranquilo!”, “¡Si yo soy muy activa!”, “¡Soy muy rebelde y me ha enseñado a relajarme!”.
<u>Segunda sesión:</u> nueve de ellos han conocido algo nuevo sobre ellos mismos, haciendo referencia a retos personales como atreverse, superar la vergüenza, tener creatividad, etc.	“¡Que si quiero puedo quitar la vergüenza!”, “¡He aprendido que tengo creatividad!”, “¡He aprendido que me atrevo a hacer los pasos!”.
<u>Tercera sesión:</u> catorce alumnos/as han confirmado algo que ya sabían de ellos mismos, que son personas ansiosas. El resto, sí que ha tenido la oportunidad de conocerse mejor, haciendo referencia a la capacidad de disfrutar cuando ponen atención a lo que hacen.	“¡Yo ya sabía que puedo comer despacio y rápido!”, “¡Ahora puedo disfrutar y saborear mejor la comida que me gusta!”, “¡Como con ansia las cosas que me gustan!”.
<u>Cuarta sesión:</u> siete han confirmado algo que ya sabían de ellos mismos y el resto, excepto cuatro, se han dado cuenta de que pueden sentirse mejor si ponen atención a la respiración.	“Dibujando y respirando me siento menos preocupada”, “Soy muy nerviosa y no sabía que podía cerrar los ojos, lo he conseguido”, “Puedo escuchar algo y dibujar lo que siento”, “Puedo relajarme mientras respiro”.

<u>Quinta sesión:</u> doce alumnos/as han confirmado algo que ya descubrieron en la primera sesión, ligado a la capacidad de relajarse en situaciones tensas. El resto sí ha podido conocer algo más.	“Cuando me enfade, me puedo controlar”, “Me puedo relajar fácilmente sin ninguna dificultad”, “Tengo imaginación”, “Puedo soñar despierta”, “Puedo olvidarme de todo y relajarme”.
---	--

Cuadro 1: Resumen de los comentarios del alumnado en relación a “aprender a estar con uno mismo para conocerse mejor”.

Respecto al segundo objetivo didáctico, “ser capaces de identificar y nombrar los sentimientos y emociones percibidos”, se obtuvieron los resultados reflejados en el cuadro 2, donde el sentimiento destacado es la felicidad:

Sesión	Emociones y sentimientos identificados recogidos en el diario del alumnado		Emoción o sentimiento destacado	Sensación corporal destacada
	Durante	Después		
1	Diecisiete relajados/as. Cuatro tensos/as. Tres avergonzados/as. Dos nerviosos/as.	Veinticuatro relajados/as. Dos de ellos más estresados que al principio.	Ninguno.	
2	Once avergonzados/as. Seis nerviosos/as. Seis alegres o felices. Dos libres. Una animada.	La inmensa mayoría, veinticinco, felices, relajados/as, activos/as aliviados/as, con fuerzas para empezar el día, genial, sin nervios, etc. Una avergonzada.	Vergüenza y felicidad.	
3	Once hambrientos/as. Siete bien o muy bien. Tres nerviosos. Dos felices o muy felices. Uno tentado; uno raro; una impaciente.	Nueve bien o muy bien. Cinco saciados/as. Cinco hambrientos/as. Dos alegres; dos felices; dos tranquilos/as. Uno extraño.	Felicidad.	Hambre.
4	Siete nerviosos/as. Seis felices. Cinco raros/as. Cuatro bien.	Todos/as se han sentido felices, relajados/as o mejor que al principio.	Nervioso/a y relajado/a.	

	Tres relajados/as.			
5	Catorce relajados/as. Cuatro tranquilos/as. Cuatro bien. Uno feliz; uno mal; uno extraño; una estresada.	Once relajados/as. Tres mejor; tres felices; tres tranquilos/as; tres bien. Uno alegre; uno confuso; una orgullosa.	Felicidad, seguridad y comodidad.	

Cuadro 2: Resumen de las emociones y sentimientos recogidos por el alumnado en relación a “ser capaces de identificar y nombrar los sentimientos y emociones percibidos”.

El cuadro 3 refleja los resultados obtenidos respecto al tercer objetivo didáctico, “adquirir habilidades para hablar de las emociones y sentimientos en público”, y cómo contribuye la utilización de distintos materiales a la expresión por parte del alumnado de sus sentimientos y emociones.

Sesión	Adquisición de habilidades para compartir en público	Materiales utilizados
1	No adquieren habilidades. Siete quisieron compartir su experiencia con los demás, pero se centraron en explicar por qué les había gustado la actividad.	Ninguno.
2	No adquieren habilidades. Todos/as compartieron sus emociones, sentimientos y sensaciones por escrito, pero sabiendo que lo leería la profesora de forma anónima.	Folios y una caja.
3	Van adquiriendo habilidades. Todos/as escribieron sus emociones y sentimientos en su globo, pero leyeron lo escrito en otro de forma anónima.	Globos de colores.
4	La mayoría adquiere habilidades. Sólo nueve se negaron a explicar el dibujo: por vergüenza o por no gustarles sus dibujos.	Dibujo libre.
5	Todos/as adquieren habilidades. Fueron capaces de compartir sus sentimientos y emociones en público.	Post-its de colores

Cuadro 3: Resumen de las habilidades adquiridas por el alumnado para compartir los sentimientos y emociones en público teniendo en cuenta el material utilizado para ello.

Respecto al cuarto objetivo didáctico, “mejorar la atención de escucha dentro del grupo”, las notas recogidas a lo largo de las sesiones indican como los alumnos y

alumnas han mostrado un interés creciente por conocer cómo se han sentido el resto de compañeros y compañeras.

4. Conclusiones

El diagnóstico de necesidades realizado en el desarrollo de la intervención ratifica que “la escuela sigue estando más preocupada en enseñar conocimientos que en la calidad y el modo de vida de la persona que ha de hacer uso de ellos” (Toro, 2005:153).

Respecto al primer objetivo didáctico, tal y como se observa en el cuadro 1, los alumnos/as aprendieron a poner la atención en sí mismo y eso les ayudó tanto a confirmar cosas que ya sabían como a conocer otras nuevas, la mayoría de ellas relacionadas con el darse cuenta de que son capaces de relajarse. En este sentido, los resultados coinciden con Schoeberlein (2012:27) cuando afirma que “el mindfulness aporta herramientas para reducir el estrés” y Vallejo (2006:245) cuando menciona que el mindfulness tiene “efectos positivos en el control del estrés y sobre los aspectos emocionales implicados en él”.

Respecto al segundo objetivo didáctico, como bien se observa en el cuadro 2, los alumnos/as fueron capaces de identificar y nombrar con mayor facilidad los sentimientos, sensaciones y emociones percibidos, pero no supieron diferenciar unos términos de otros y confundieron los sentimientos y las emociones con las sensaciones corporales. Esto está en concordancia con lo expuesto por Aranda (2013) cuando afirma que llamamos emociones a todo lo que sentimos. Por último, mencionar que el sentimiento destacado que más se repite es “felicidad”. Como bien dice Lagardera (2007, mencionado por Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega y March, 2014) llevar a cabo una ejercitación física consciente y adecuada a las necesidades de las personas tiende a generar emociones de felicidad, placer, relajación, etc.

Respecto al tercer objetivo didáctico, se observaron mejoras en la adquisición de habilidades para hablar de sus emociones y sentimientos en público, así como en las reflexiones y en la manera de actuar de los alumnos/as. Observé que el uso de materiales como globos y post-its de colores y el no forzar al alumnado a participar contribuyó a que expresaran sus sentimientos y emociones con mayor libertad. En este sentido, los resultados coinciden con Palomero (2009) cuando habla de la importancia de crear espacios seguros en los que poder compartir la propia experiencia emocional.

Respecto al cuarto objetivo, observé que la capacidad de escucha de los alumnos/as fue mejorando notablemente según avanzaban las sesiones. En las primeras sesiones

tuve que pedir a varios alumnos/as que prestasen atención a lo que decían los demás. En las siguientes sesiones, no sólo pedían al resto que escuchasen sus comentarios, sino que mostraron interés por conocer cómo se sentían sus compañeros/as. Se escuchaban atentamente, empatizaban entre ellos respetando en todo momento la diversidad de opiniones. La práctica de este tipo de ejercicios refuerza y profundiza el conocimiento de sí, ampliándose las propias sensaciones gracias a la ayuda del otro, al mismo tiempo que se desarrolla la escucha sensitiva y la empatía, consistiendo en una exploración interior compartida (Rovira et al., 2014).

A la vista de los resultados obtenidos, la conclusión principal es que la práctica del mindfulness realizada en contextos seguros en los que el alumnado ha dispuesto de la posibilidad de expresar lo que ha sentido en cada momento, les ha ayudado a desarrollar su conciencia emocional y mejorar su autoconocimiento. En este punto he de mencionar que entre las limitaciones encontradas la más destacable ha sido la falta de tiempo para poder implementar más ejercicios, ya que la práctica del mindfulness requiere de continuidad y perseverancia para poder llegar a percibir sus beneficios. Personalmente me hubiese gustado trabajar más la meditación para así poder observar y valorar qué ejercicios son los que más ayudan al alumnado a desarrollar competencias emocionales. Por ello propongo que en futuros trabajos de fin de grado, con el mindfulness como objeto de estudio, se diseñen nuevas intervenciones donde se trabajen en más de una sesión la meditación, la atención plena, la respiración, etc. con el propósito de comprobar cuáles son los más eficaces para desarrollar competencias emocionales en el alumnado.

Por último, me gustaría expresar mi gratitud al profesor de educación infantil entrevistado, el cual me facilitó información muy útil acerca de su experiencia. También me gustaría expresar mi agradecimiento a todos los miembros de la Ikastola que pusieron mucho de su parte y me ayudaron a llevar a cabo mi intervención, tanto al profesorado que contestó la encuesta, como a la tutora y, de manera muy especial, al alumnado que es el protagonista principal de este trabajo. Gracias por hacer que mi intervención en la Ikastola fuese posible.

5. Bibliografía

Aranda, I. (2013). *Emociones capacitantes* (1ª.ed.). Alcobendas (Madrid): Rasche y Pereira-Menaut.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bores, N.J., Sagüillo, M., Barbero, J.L., García, A.J., Miguel, A. & Martínez, L. (2005). *La lección de educación física en el tratamiento pedagógico de lo corporal* (1ª. Ed.). Barcelona: Inde.
- Ezeiza, J. (2010). Hacia un marco para situar al alumno como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Bases teóricas, metodológicas y estructurales. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, (8), 81-88.
- Greenland, S.K. (2013). *El niño atento* (1ª.ed.). Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), Art. 43, recuperado el 2015-08-10, de <http://mc142.uib.es:8080/rid=1NMQMM6NQ-19HZBX8-24TW/observacion.pdf>
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil* (2ª.ed.). Madrid: Santillana.
- Malhotra, N.K. (2008). *Investigación de mercados* (8ª.ed.). México: Pearson Educación.
- Moreno, S. (2001). De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en la educación. *Sinéctica*, (19), 67-76.
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (5ª.ed.). Barcelona: Ediciones la llave.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (2), 145-153.
- Ramos, N.S. & Hernández, S.M. (2008). Inteligencia emocional y mindfulness; hacia un concepto integrado de la inteligencia emocional. *Revista facultad de trabajo social*, 24 (24), 135-146.
- Rovira, G. (2011). Educación física: una vía para el autoconocimiento. *Memoria académica de la FaHCE facultad de humanidades y ciencias de la educación*, recuperado el 2015-07-20, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1409/ev.1409.pdf
- Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P. & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 105-126.

- Sanmartin, O. (2015, 06, 15). Meditación en el colegio: el auge del mindfulness. *El mundo*, recuperado el 2015-08-13, de <http://www.elmundo.es/espana/2015/06/15/556f439c268e3e9e438b459a.html>
- Schank, R.C., Berman, T.R. & Macpherson, K.A. (1999). Learning By Doing. C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design Theories And Models*, 2 (8). 161-181. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schoeberlein, D. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender* (1ª.ed.). Móstoles (Madrid): Gaia Ediciones.
- Sebastián, J. (1986). Psicología humanista y educación. *Anuario de psicología*, (34), 85-102.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. & Agulló, M. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la educación primaria. *Cultura y educación*, 19 (1), 47-59.
- Solé, S., Carrança, B., Serpa, S. & Palmi, J. (2014). Aplicaciones del mindfulness (conciencia plena) en lesión deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 23 (2), 501-508.
- Tawil, S. & Congoureaux, M. (2013). Una mirada actual a la educación encierra un tesoro. Evaluar la influencia del informe Delors de 1996. *Investigación y perspectiva en educación/UNESCO. Contribuciones temáticas*, (4), 1-10, recuperado el 2015-07-13, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050s.pdf>
- Toro, J.M. (2005). *Educación con "co-razón"* (8ª.ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vallejo, M.A. (2006). Atención Plena. *EduPsykhé*, 5 (2), 231-253.