



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE MEDICINA
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA DE BIOÉTICA
CENTRO NACIONAL DE BIOÉTICA

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EN ATENCIÓN PLENA EN LA
REGULACIÓN EMOCIONAL Y FORMACIÓN DE VALORES EN PREESCOLAR**

Trabajo de Grado que se presenta para optar al título de Magister Scientiarum en
Bioética

Reina Matheus Andara

Tutor: María Isabel Parada

Caracas, diciembre 2013



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE MEDICINA
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela, para examinar el **Trabajo de Grado** presentado por: **REINA MATHEUS**, Cédula de Identidad N° 5.501.024, bajo el título **"EFECTOS DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EN ATENCIÓN PLENA EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y FORMACIÓN DE VALORES EN PREESCOLAR"**, a fin de cumplir con el requisito legal para optar al grado académico de **MAGÍSTER SCIENTIARUM EN BIOÉTICA - CENABI**, dejan constancia de lo siguiente:

1.- Leído como fue dicho trabajo por cada uno de los miembros del jurado, se fijó el día 12 de diciembre de 2013 a las 8:00 AM., para que la autora lo defendiera en forma pública, lo que ésta hizo en el Salón 4 U de la Escuela de Enfermería, UCV, mediante un resumen oral de su contenido, luego de lo cual respondió satisfactoriamente a las preguntas que le fueron formuladas por el jurado, todo ello conforme con lo dispuesto en el Reglamento de Estudios de Postgrado.

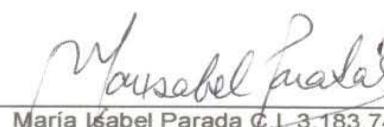
2.- Finalizada la defensa del trabajo, el jurado decidió **aprobarlo**, por considerar, sin hacerse solidario con las ideas expuestas por la autora, que se ajusta a lo dispuesto y exigido en el Reglamento de Estudios de Postgrado.

Para dar este veredicto, el jurado estimó que el trabajo examinado reúne todos los requisitos para la obtención de título de Maestría en Bioética ya que constituye un aporte original en el país e incluye el análisis de los principios bioéticos relacionándolos con la educación integral.

En fe de lo cual se levanta la presente ACTA, a los 12 días del mes de diciembre del año 2013, conforme a lo dispuesto en el Reglamento de Estudios de Postgrado, actuó como Coordinadora del jurado María Isabel Parada.


Isis Nézer de Landaeta C.I. 2.977.643
Facultad de Medicina UCV

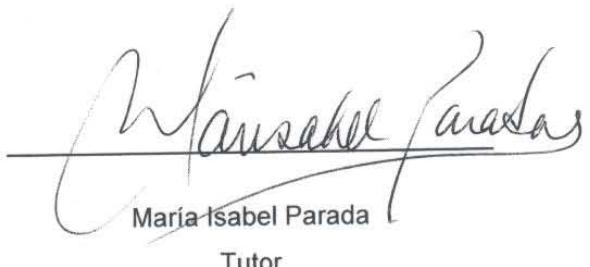

José Francisco Meneses C.I. 935.355
Facultad de Medicina UCV


María Isabel Parada C.I. 3.183.744
Facultad de Medicina UCV

Tutor (a)

INL/JFM/MIP/CO 12/11/13





María Isabel Parada
Tutor



Alfredo Castillo Valery

Director del Curso



Isis Nezer de Landaeta

Coordinador del Curso



Néstor Herrera

Asesor Estadístico

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR
PARA LA ENTREGA DEL TRABAJO ACADÉMICO
EN FORMATO IMPRESO Y FORMATO DIGITAL

Yo, María Isabel Parada, portador de la Cédula de identidad N° 3.183.744, tutor del trabajo: **EFECTOS DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EN ATENCIÓN PLENA EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y FORMACIÓN DE VALORES EN PREESCOLAR**, realizado por el (los) estudiante (es) Reina Matheus Andara.

Certifico que este trabajo es la **versión definitiva**. Se incluyó las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador. La versión digital coincide exactamente con la impresa.



Firma del Profesor

En caracas a los quince días del mes de enero de 2014

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
MÉTODOS	61
RESULTADOS	72
DISCUSIÓN	85
REFERENCIAS	92
ANEXOS	102

EFECTOS DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EN ATENCIÓN PLENA EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y FORMACIÓN DE VALORES EN PREESCOLAR

Reina Matheus Andara, C.I. 5.501.024. Sexo: Femenino, E-mail: reinamatheus@gmail.com. Telf: 04126214346/0212-2853667. Dirección: Calle El Kiosko Res. Cascada de Sebucán, Sebucán Caracas. Curso de Maestría en Bioética.

Tutor: **María Isabel Parada**, C.I. 3.183.744. Sexo: Femenino, E-mail: laparadita@gmail.com. Tlf: 04143266981-/0212-2849552. Dirección: Av Ppal de Sebucán. Res. Aragón y Castilla. Caracas. Doctora en Psicología.

RESUMEN

Objetivo: evaluar los efectos de la aplicación de un programa educativo, basado en la atención plena (mindfulness), para la promoción de la regulación emocional y la formación de valores, en estudiantes de un preescolar, ubicado en Caracas, en el período septiembre 2012 y febrero 2013. Método: se basó en la investigación-acción. La muestra fue de 25 alumnos, en edades entre los 5 y 6 años, y cuatro maestras del nivel III de preescolar y fue no probabilística de autoselección. Los instrumentos de medición fueron “The Mindful Attention Awareness Scale” (MAAS), el Inventory of Resiliency (IR) y el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Resultados: los análisis estadísticos mostraron cambios significativos positivos en las evaluaciones antes y después de la intervención. La satisfacción de profesores (100%) y alumnos (92%) ante el programa de intervención fue muy buena. Conclusiones: Se demostró que el programa educativo aplicado desarrolló en los estudiantes competencias socioemocionales que promueve la formación de valores. Para la bioética es crucial el desarrollo de una ética basada en valores y la escuela es el espacio social, por excelencia, donde pudieran fomentarse.

PALABRAS CLAVE: Atención Plena, mindfulness, regulación emocional, formación de valores, bioética.

ABSTRACT

EFFECTS OF AN EDUCATIONAL PROGRAM IN MINDFULNESS AND EMOTIONAL REGULATION IN THE DEVELOPMENT OF VALUES IN KINDERGARTEN

Purpose: Evaluate the effects of the application of an educational program based on Mindfulness for the development of emotional regulation and values in students of ages between 5 and 6 years old at a kindergarten sited in Caracas, during the period September 2012 and February 2013. Method: The study was based on the investigation-action. The sample was of 25 pupils and 4 teachers of level III and it was auto selective and non probabilistic. The instruments to measure the satisfaction of the teachers and pupils with the program were "The Mindful Attention Awareness Scale" (MAAS), The Resilience Inventory (IR) and the Index of Interpersonal Reaction (IIR). Results: The statistical analysis showed significant positive results on the evaluations before and after the applications of the educational programm. Teachers satisfaction (100%) and pupils (92%) was very high. Conclusions: the educational program applied developed in the students social-emotional skills that promote value construction. Ethics based on values is crucial for the development of bioethics and the school is the ideal space where this can take place.

KEY WORDS: **Mindfulness, emotional regulation, development of values, bioethics.**

INTRODUCCIÓN

En 1970 Van Renselaer Potter ⁽¹⁾ publicó su libro “Bioética: la ciencia de la supervivencia” en el que alertaba que la especie humana se encontraba seriamente amenazada. Décadas después de este llamado visionario el reto de Potter de construir un “puente hacia el futuro” está cada día más vigente. De forma paradójica, mientras los países desarrollados se centran en el debate sobre los beneficios o desventajas de los nuevos descubrimientos científicos y las implicaciones éticas que éstos producen, una gran parte de la población mundial sigue enfrentando pobreza, inequidad social y económica, violencia, regímenes autoritarios, fragilidad institucional, violación de los derechos humanos y una gran deuda social en materia de educación y salud.

Es así como la bioética surge para contribuir a evaluar los viejos problemas y los nuevos que genera la revolución tecnológica-científica desde un enfoque que tome en cuenta lo ético. Para Potter la bioética debía salir del campo de la medicina para integrarse con otras disciplinas ya que los desafíos de la humanidad no podían restringirse a un sólo campo del conocimiento.

El “puente hacia el futuro” de Potter empieza a construirse desde los espacios que generen la formación de una conciencia ética y tal como lo define Freire ⁽²⁾ esa capacidad depende de los estímulos promovidos por la familia y por los instrumentos de inserción social entre los cuales se encuentra la escuela con un rol destacado.

Una educación en valores es una ética para la vida. La promoción del bienestar, el reconocimiento del otro, la mente abierta y sin prejuicios son características de una educación transformadora. Por estas razones se ha seleccionado como campo de investigación la formación de valores en la escuela desde una perspectiva interdisciplinaria.

Si bien los avances científicos han generado dilemas éticos de los cuales se ocupa la bioética, también desde otros campos se ha generado un propósito común (el mismo que definía al sueño de Potter y que está dentro de las metas de la bioética), de promover la búsqueda del conocimiento para el bienestar y la felicidad del hombre. La presente investigación estará orientada desde los estudios y los

aportes de la psicología positiva, la educación socio-emocional, las neurociencias y la atención plena o mindfulness.

Según Greenberg ⁽³⁾ un amplio número de teorías actuales y evidencias científicas apoyan el enfoque de que la educación socio-emocional promueve en los niños destrezas emocionales y sociales positivas. También, se ha encontrado una correlación positiva entre éstas destrezas, como la regulación emocional, y las evaluaciones de salud psicológica realizadas posteriormente cuando son adultos.

En los últimos años, los investigadores han comenzado a incorporar los hallazgos científicos de la psicología positiva en la educación. Esta disciplina se ocupa del estudio del funcionamiento psíquico óptimo y su objetivo principal es fortalecer y estimular las cualidades positivas y preventivas para evitar los problemas antes de que ellos aparezcan ⁽⁴⁾. La psicología positiva propone que las intervenciones educativas pueden ser diseñadas para fomentar fortalezas y resiliencia en los niños.

En las investigaciones de la psicología positiva ⁽⁵⁾, otra dimensión que ha sido identificada como de gran beneficio para el bienestar es la atención plena o mindfulness. La atención plena es la conciencia que emerge cuando aprendemos a prestar atención de un modo particular, con un propósito, en el momento presente y sin establecer juicios de valor ⁽⁶⁾.

Para Siegel ⁽⁷⁾ la atención plena actúa sobre las zonas prefrontales medias del cerebro, las cuales serían responsables de las funciones de la regulación corporal, la comunicación sintónica, el equilibrio emocional, la flexibilidad de respuesta, la empatía y la introspección o autoconocimiento. Estos mecanismos neurofisiológicos se han convertido en un reto para los científicos con el fin de trasladar estos descubrimientos al aula de clase. Para Hart ⁽⁸⁾ si se enseña, sin la conciencia de cómo aprende el cerebro, estaríamos diseñando un guante sin tener la noción de cómo es la mano. Si las aulas de clases son lugares para aprender y para fomentar valores éticos, entonces la comprensión y el estudio del cerebro, como el órgano del aprendizaje, es fundamental para la educación.

Planteamiento del problema

A partir de 1990, la denominada “década del cerebro”, la neurociencia cognitiva ha revelado importantes descubrimientos sobre el funcionamiento de la regulación emocional y cómo este conocimiento podría aportar herramientas para la mejora de las funciones cognitivas relacionadas con las emociones ⁽⁹⁾.

En los últimos años se ha evidenciado una creciente proporción de niños, en edad escolar, con un conjunto de problemas sociales, emocionales y de conducta que interfieren con sus relaciones interpersonales, con el éxito en la escuela y con su potencial para convertirse en adultos competentes y ciudadanos productivos ⁽³⁾.

Para el Instituto de Medicina de los Estados Unidos ⁽¹⁰⁾ el destacado rol de los problemas de salud mental en la actualidad y los riesgos a los que están asociados destaca la necesidad de examinar la efectividad de los programas escolares basados en la prevención que estén dirigidos a promover factores protectores y fomentar la resiliencia entre los niños y los adolescentes.

Un creciente conjunto de investigaciones ^(3, 11-12) sugieren que la regulación emocional, definida como la habilidad para controlar la atención e inhibir las respuestas agresivas o como la capacidad de manejar las emociones y llevarse bien con los otros, tienen una importancia significativa en el éxito académico y en la vida. La autoconsciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de mantener relaciones sanas basadas en la cooperación y la toma de decisiones responsables, son ejes fundamentales para la educación socio-emocional y para la formación de valores éticos en el aula de clase. Para la bioética es de suma relevancia el desarrollo de una ética basada en la promoción de valores que tiene como pilar principal la dignidad humana.

Brown y Ryan ⁽¹³⁾ han encontrado, en una serie de estudios correlacionales, cuasi experimentales y de laboratorio, que la atención plena o mindfulness predice la regulación emocional y los estados emocionales positivos. Además, la atención plena está asociada, positivamente, con varias dimensiones del bienestar (optimismo, afecto positivo, autorealización) y se relaciona, negativamente, con los índices de alteraciones psicológicos y emocionales (afecto negativo, depresión, ansiedad, rumiación).

De igual forma, se ha encontrado que existe una serie de variables protectoras tanto de la salud física como mental. Para Delgado ⁽¹⁴⁾ estas variables serían autoeficacia, optimismo, tolerancia, perdón, altruismo, entre otras, las cuales estarían relacionadas con los valores humanos. Una actitud optimista hacia la vida y el futuro ha sido reportada como un componente esencial para el mecanismo de la resiliencia o la capacidad de enfrentar y superar las adversidades en la vida ⁽⁴⁾.

Para algunos autores ⁽¹⁰⁾ a pesar de los avances en programas educativos preventivos, éstos se encuentran limitados al desarrollar parcialmente ciertas áreas, tales como: Primero, muchos no basan su contenido, estructura e implementación en teorías o evidencias científicas. Segundo, otros se focalizan en desarrollar sólo un dominio de competencia (por ejemplo, resolución de conflictos) y no realizan un abordaje completo en la promoción de un amplio rango de destrezas socio-emocionales. Tercero, muchos programas son de corta duración y no se integran y extienden dentro del currículo regular de la escuela. Cuarto, se centran, principalmente, en reducir problemas de conductas (por ejemplo, agresión) y no se enmarcan con los recientes avances científicos de cómo cultivar y promover el desarrollo de cualidades y rasgos humanos positivos asociados con el bienestar (por ejemplo, el optimismo).

En vista, de los anteriores señalamientos, la Universidad de British Columbia⁽¹⁰⁾, diseñó un programa que se focaliza en desarrollar competencias socio-emocionales mediante una serie de lecciones en las cuales la atención plena es enseñada y practicada por los estudiantes que participan en actividades diseñadas para promover el optimismo y las emociones positivas.

Tomando en cuenta los mencionados argumentos surgió el interés de la presente investigación de estudiar los efectos de un programa educativo basado en los últimos avances de las neurociencias en el campo de la educación y en el desarrollo de la atención plena en niños venezolanos, que tuvo como propósito principal promover en el aulas de clase competencias socio-emocionales que, como lo sugieren las evidencias científicas, le otorgaría a los niños variables protectoras tanto de su salud física como mental.

Otro de los objetivos que persiguió el programa educativo, como el aquí planteado, fue estimular y fomentar una educación en formación de valores que constituya el sustento ético en la construcción de ciudadanos dignos, responsables y comprometidos con la sociedad. Los valores éticos que se estimaron desarrollar están enraizados con los principios de la bioética como lo son la autonomía, la beneficencia y la justicia.

La intervención que se propuso al aplicar el programa educativo de la Universidad de British Columbia, estuvo fundamentada bajo el marco de la investigación-acción, la cual tiene como objetivo cambiar una situación social mediante la participación activa y colaboradora de los miembros de una comunidad en particular. En este caso específico, la comunidad estuvo representada por los miembros del colegio Mi Tita Integral, principalmente por los alumnos y las maestras del nivel III de preescolar. Tal como lo señalan los expertos educativos, las maestras representan, al igual que los padres, el modelo principal que guía a los niños para construir los valores que serán el norte de sus vidas. Previo a un entrenamiento en el programa educativo de intervención, las maestras fueron las responsables de desarrollar el mismo en la rutina diaria del aula de clase durante el período septiembre 2012 y febrero 2013.

Con base en lo expuesto anteriormente, se planteó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles serán los efectos de la aplicación de un programa educativo, basado en la atención plena, para la promoción de la regulación emocional y la formación de valores en estudiantes en edades comprendidas entre los 5 y 6 años de un preescolar, ubicado en Caracas, durante el período septiembre 2012 y febrero 2013?

El presente estudio se efectuó en el Preescolar Mi Tita, ubicado en la Urbanización Los Naranjos de la ciudad de Caracas, Distrito Metropolitano. El lapso de ejecución del programa educativo, basado en la Atención Plena, estuvo comprendido en el lapso académico entre septiembre de 2012 y febrero 2013 y participaron en el mismo tanto las docentes como los alumnos asignados en el nivel III por la institución escolar.

Justificación e importancia

Las teorías educativas modernas han determinado que, complementariamente a las destrezas académicas, las escuelas deben promover, al mismo nivel, destrezas sociales y emocionales en los niños. Las estadísticas de trastornos emocionales, de ansiedad, de depresión, el incremento de la tasa de suicidio en los adolescentes y la violencia escolar, ha generado una alarma a nivel mundial. La escuela es un espacio donde debe construirse valores éticos y a partir de esta imperiosa necesidad, que ayudaría a revertir la crisis actual en esta área, es que se han aunado esfuerzos, de diversas disciplinas científicas, para generar programas educativos que construyan bienestar y felicidad.

Se seleccionó la presente investigación motivados por un programa educativo novedoso y sustentado en un amplio conjunto de evidencias científicas, que no ha sido utilizado en Venezuela y que ha dado beneficios comprobados en otros países. Se considera que será una contribución en un área, que es clave para la bioética, como es la promoción de valores éticos en la construcción de ciudadanía. Un programa educativo que se orienta al desarrollo de las fortalezas de los alumnos para que puedan hacer uso de éstas y de las libertades que le proporciona ser un individuo autónomo, que se potencia en el reconocimiento y respeto al otro. Los valores fundamentales que son la base de este programa como el optimismo, la empatía, la conciencia social, el altruismo y la compasión, son los pilares que estimulan y promueven un ciudadano con conciencia ética.

De igual forma, dado lo reciente y las evidencias científicas de las diversas disciplinas que soportan el presente estudio, se considera que podrían estimular y orientar nuevas investigaciones en el campo de la promoción de programas educativos preventivos que fomenten el bienestar integral en los niños.

Antecedentes

En la tesis doctoral “Eficacia de un entrenamiento en meditación Mindfulness y educación en valores humanos para profesores como herramientas de regulación emocional y prevención del estrés” presentada por Delgado ⁽¹⁴⁾ en el año 2009 en la Universidad de Granada, España, tuvo como objetivo general medir, a través de

indicadores subjetivos, conductuales y psicofisiológicos, la eficacia de un entrenamiento para profesores en Mindfulness y valores humanos como instrumento de regulación emocional y prevención del estrés. En el estudio participaron 20 profesores en el grupo experimental (19 femenino, 1 masculino) y 11 profesores en el grupo control (10 femenino, 1 masculino). Se utilizó un diseño factorial mixto 2 x 2. Los resultados mostraron que las distintas medidas realizadas confluyen en un denominador común que apunta a una eficacia positiva del entrenamiento en mindfulness y educación en valores humanos para profesores de primaria y secundaria como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés.

Flook et al ⁽¹⁵⁾ del Departamento de Psiquiatría y ciencias bioconductuales de la Universidad de California, Los Angeles, realizó en el 2010 un estudio sobre “Los efectos de la práctica de la conciencia plena (Mindful awareness practices, MAPs) en la función ejecutiva en niños de escuelas primarias”. El objetivo del estudio fue investigar la introducción de un programa educativo basado en la práctica de la conciencia plena en un período de ocho semanas con el fin de evaluar su impacto sobre los procesos de las funciones ejecutivas (del cerebro) en niños de escuelas primarias cuyos efectos serían evaluados por los docentes en la escuela y por los padres en el hogar. El diseño estadístico fue cuasi experimental. La muestra fue seleccionada de forma aleatoria y estuvo conformada por 64 participantes (35 niñas y 29 niños. Grupo control: 32. Grupo de intervención: 32, pertenecientes a cuatro aulas de clase de segundo a tercer grado. El rango de edad fue de 7 a 9 años. Los resultados indicaron que el grupo intervenido con el programa educativo MAPs mostró mejoras en la función ejecutiva en comparación con el grupo control. Igualmente se encontró un fuerte efecto positivo del programa MAPs en los niños con dificultades en la función ejecutiva.

Franco et al ⁽¹⁶⁾ del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería, España, realizó una investigación en el 2010, titulada “Incidencia de un programa psicoeducativo de Mindfulness (Consciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España”. El objetivo del estudio fue comprobar si un programa psicoeducativo de mindfulness producirá una mejora significativa de los

niveles de autoconcepto y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de origen sudamericano residentes en España. Se utilizó un diseño longitudinal de tipo experimental de comparación de grupos con medición pre-test y pos-test, con un grupo experimental y un grupo control. La muestra estuvo conformada por 49 estudiantes inmigrantes de origen sudamericano, (51% femenino, 49% masculino). Las edades oscilaron entre los 16 y 18 años. El grupo control estuvo formado por 25 sujetos (55% femenino y 45% masculino), mientras que los 24 sujetos restantes formaron parte del grupo experimental (47% femenino y 53% masculino). La asignación de los grupos se realizó al azar. Los resultados demostraron que el programa psicoeducativo de mindfulness, para el desarrollo de la atención o conciencia plena, produjo mejoras significativas en el grupo experimental en comparación con el grupo control en las variables rendimiento académico y autoconcepto.

Otra importante experiencia, en el campo de la atención plena y la psicología positiva, es el programa educativo “Aulas Felices” propuesta por Arguis et al ⁽¹⁷⁾ en el 2010. Los investigadores quienes constituyen el Equipo SATI, Grupo de Trabajo dependiente del Centro de Profesores y Recursos “Juan de Lanuza” de Zaragoza, España, han creado un manual de acceso gratuito en línea, con el fin de que quienes estén interesados en esta área puedan aplicarlo. Este programa tiene como pilares fundamentales a la atención plena (Mindfulness) y a la educación de las 24 fortalezas propuestas por la psicología positiva y está dirigido a los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Los dos objetivos básicos del programa educativo “Aulas Felices” son potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias. Según el Equipo SATI, en la actualidad, varias experiencias educativas en Latinoamérica se basan en este programa.

En un estudio realizado por Schonert-Reichi y Lawlor ⁽¹⁰⁾ en el 2010, titulado “Los efectos de un programa de educación basado en Mindfulness en el bienestar y las competencias emocionales de pre adolescentes y adolescentes” en la Universidad de British Columbia (aprobado por el comité de publicaciones de la prestigiosa revista *Science* y próximo a ser publicado), se evaluó la efectividad de un

programa de Mindfulness en la Educación (ME), definido por las autoras como una intervención preventiva en la enseñanza que promueve el desarrollo de competencias socio-emocionales y de emociones positivas. Los objetivos de la investigación fueron los siguientes: evaluar si las prácticas basadas en la atención plena (mindfulness) pueden ser integradas efectivamente dentro de la rutina diaria de clase, si los maestros serían receptivos a las prácticas y conceptos de la psicología positiva y la atención plena y si los maestros percibirían los beneficios del currículo en el bienestar de los estudiantes.

Esta investigación, de tipo cuasi experimental tuvo como actividad medular tres lecciones diarias durante la jornada escolar, en las cuales los estudiantes recibieron un entrenamiento consciente de la atención. El estudio incluyó a 12 escuelas de enseñanza primaria de un distrito urbano de Vancouver, Canadá, en el que participaron 246 estudiantes (pre adolescentes y adolescentes en sus primeros años) de 4to a 7mo grado. El grupo intervenido con el programa “Mindfulness en la Educación” (ME) fue de 139 estudiantes (70 masculino, 69 femenino). El grupo control (en lista de espera para participar en el programa) fue de 107 estudiantes (57 masculino, 50 femenino). La edad promedio de los participantes fue 11,43 años. Ambos grupos participaron en evaluaciones pre-test y post-test, que midieron optimismo, autoconcepto general y percepción de la vida en la escuela y afectos positivos y negativos. Los profesores calificaron las competencias socio-emocionales de los estudiantes participantes en el aula de clase. Los resultados de este estudio revelan que, los estudiantes que participaron en el programa ME, comparados con los que no lo hicieron, mostraron un incremento significativo en el optimismo evaluado en los pre y post test. Al mismo tiempo, los profesores reportaron una mejora en las dimensiones socio-emocionales dentro del aula de clases de los alumnos del ME.

El anterior programa, de Mindfulness en la Educación (ME), fue implementado por el equipo educativo de J. Erick Jonsson Community School de Dallas, Texas. La investigación fue coordinada por Schaller ⁽¹⁸⁾ y fue realizada desde febrero 2011 a junio 2011. El estudio “Programa piloto MindUP” tuvo como objetivo evaluar la efectividad de un programa educativo basado en la atención plena (mindfulness) en

la adquisición de habilidades socioemocionales. La muestra del estudio evaluativo estuvo conformada por 59 niños, comprendidos entre las edades 10 y 12 años, y pertenecientes a los niveles de cuarto y quinto grado. Los resultados de la evaluación pre-test y post-test indicaron que el 50% de la muestra mostró un aumento positivo en las mediciones socioemocionales de empatía, toma de perspectiva, atención plena (mindfulness), optimismo, control emocional y satisfacción con la vida. El 56% de esos estudiantes también mostraron cambios positivos en las relaciones entre los compañeros del aula de clase. El 87% de los estudiantes reportaron que el programa educativo los ayudó a sentirse más relajados y calmados y a sentirse más felices. El 100% de los maestros que participaron en el programa reportaron sentirse satisfechos con el programa y que éste tuvo un efecto positivo en sus estudiantes.

En una investigación realizada por Jennings et al ⁽¹⁹⁾ en el 2011, titulada: "Mejorar el ambiente de aprendizaje en el aula de clase al cultivar la conciencia y la resiliencia en educación (CARE): resultados de dos estudios pilotos", patrocinado por la Universidad del estado de Pennsylvania, USA, se evaluó la factibilidad y la eficacia de un programa profesional desarrollado para reducir el estrés de los maestros y mejorar sus desempeños en el aula de clase. Los maestros fueron entrenados en la práctica de la atención plena y en técnicas de regulación emocional. El tipo de investigación reportado por los investigadores es exploratorio, ya que el mismo fue diseñado con el propósito de obtener datos pilotos para posteriores protocolos de investigación e intervención. En el primer estudio participaron 31 educadores pertenecientes a un sector urbano con altas condiciones de pobreza. En el segundo estudio participaron 33 estudiantes de educación (grupo experimental) y 10 de sus profesores (grupo control) pertenecientes a un sector semi urbano/semi rural. Los resultados reportaron que mientras los educadores del sector urbano presentaron mejoras significativas en el manejo del estrés y en el rendimiento pre-post en la práctica de mindfulness, el grupo del segundo estudio no lo hizo. Los autores refieren que el programa CARE podría ser más eficaz en apoyar a los maestros que trabajan en los sectores urbanos de alto riesgo.

En las investigaciones anteriores descritas se encuentra las siguientes similitudes con el presente trabajo de investigación: (1) El estudio de Delgado ⁽¹⁴⁾

aborda las variables atención plena, regulación emocional y formación en valores. (2) Los hallazgos de Flook ⁽¹⁵⁾ muestran como programas educativos basados en la atención plena dirigido a niños son efectivos y tienen resultados positivos en su bienestar. (3) Arguis ⁽¹⁷⁾ basa su propuesta en dos disciplinas como la psicología positiva y la atención plena, además es un programa “on line” en español accesible a todo quien esté interesado. (4) El estudio de Franco ⁽¹⁶⁾, también en español, demostró como la atención plena se correlaciona con alto rendimiento académico. Aunque esto no es objetivo de la presente investigación, en cambio si coincide con el abordaje de una competencia socio-emocional. (5) Los estudios de Schonert-Reichi⁽¹⁰⁾ y Schaller ⁽¹⁸⁾ fueron realizados con el mismo programa de intervención (con algunas variaciones metodológicas) del que se utilizó en esta investigación y en el último cabe destacar que alrededor del 90% de la muestra es de origen hispano. (6) Por último, se realiza la referencia del programa CARE ⁽¹⁹⁾ debido a que aunque es un programa educativo basado en la atención plena dirigido a maestros, el mismo demuestra que también son efectivas estas intervenciones en un sector determinante en el desarrollo de los niños.

Marco teórico

La violencia: un indicador de la crisis de valores en la sociedad

No hay duda que la violencia es el factor individual que más incide en la crisis de valores de nuestra sociedad. En ella se encuentran el irrespeto a la vida, la violación al derecho a la propiedad, el irrespeto a la dignidad humana, incluida la propia, la violación de los códigos éticos por los cuales se rige toda sociedad democrática, y la suspensión de los derechos de los jóvenes por ser ellos sus mayores víctimas.

Según cifras del Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas (CICPC) ⁽²⁰⁾ en el 2008 ocurrieron 134 casos denunciados de maltrato al menor en el distrito metropolitano, además de 32 casos de abuso sexual a los niños y adolescentes y 284 denuncias a la ley orgánica de protección a los niños y adolescentes (LOPNNA).

Debido a lo alarmante de estas estadísticas y los factores de riesgo que la violencia podría estar generando en los jóvenes, el Centro Gumilla llevó a cabo en el año 2009 una investigación sobre violencia en las escuelas de las parroquias de Catia y Petare. El estudio reveló que 46% de los estudiantes han peleado dentro del plantel. De los estudiantes encuestados, 73% han presenciado situaciones violentas dentro del plantel. La violencia no sólo se da entre alumnos y profesores, los representantes se presentan como entes agresores, lo cual aumenta el ámbito hostil en los colegios. La venta y consumo de drogas legales e ilegales forma parte de la realidad que viven los estudiantes. Un 17% ha sido discriminado por género y habilidad física y exhiben ausencia de valores y de respeto mutuo, de empatía y aceptar la diversidad ⁽²⁰⁾.

La violencia ya no se reduce al ámbito de los jóvenes en edad escolar, es un fenómeno real que ya no tiene fronteras ni sociales ni sectoriales. En el año 2011, hubo 19.336 homicidios en Venezuela: 1.611 por mes y 54 por día. Una tasa oficial de 48 homicidios por 100.000 habitantes. Para Alzuru, presidente de la Federación Venezolana de Maestros, referido por Socorro ⁽²¹⁾, estas cifras suministradas por el Observatorio Venezolano de Violencia, el 2011 se presenta como el año más violento de nuestra historia y esa violencia también ha contaminado los centros educativos en Venezuela.

Los expertos señalan que Venezuela supera a México, cuya tasa se ha mantenido estable en 18 asesinatos por cada 100.000 habitantes, a pesar del conflicto armado con el narcotráfico. También, está por encima de Colombia, que logró bajar ese indicador a 41,8% en dos décadas, en medio de una guerra de grupos irregulares y una lucha violenta entre carteles de la droga ⁽²²⁾.

La situación es de tal magnitud que requiere de acciones multidisciplinarias que sólo una nueva visión ética de la sociedad puede proveer y es donde la bioética, disciplina científica que se ocupa de este campo, tiene una importancia relevante. Es por ello, que desde los múltiples y graves problemas que aquejan a los países latinoamericanos muchos bioeticistas han reclamado una agenda de prioridades diferente para los países más necesitados o no desarrollados. Tópicos como la violencia, la justicia distributiva y la equidad en el área de salud y educación, la

pobreza, el desempleo, los derechos humanos, el estado de derecho, la democracia, entre otros, formarían parte de los retos a asumir por la bioética social. Según Schmidt ⁽²³⁾ la bioética social “es una interdisciplina y transdisciplina del saber humano, que se basa en la reflexión sobre la humanización de las posibles acciones de la persona-ciudadana en un Estado de Derecho determinado, para lograr por su parte y, mediante las relaciones que establece con otras personas, la felicidad, la armoniosa convivencia y su autorrealización. Acción que propicia con el gobierno de un Estado con el fin de lograr la justicia, la autonomía, el uso adecuado del bien común y la paz”.

Desde la bioética social y otras disciplinas afines, es que hay que revisar el rol de la escuela como espacio para la formación humana, espiritual, cultural e intelectual de los alumnos. Uno de los grandes problemas de la educación actual es la deserción escolar que fomenta ciudadanos no aptos para el trabajo y sin un entrenamiento socio-emocional para la convivencia social. Mientras tanto la violencia sigue siendo la constante de nuestros tiempos y, por definición, el mayor flagelo destructor de los valores sin los cuales no puede desarrollarse una sociedad moderna y civilizada.

Bioética y educación

En su trabajo para optar al título de Magister en Bioética, Espejo ⁽²⁴⁾ refiere dos importantes antecedentes en los cuales basa su investigación. Uno es “La bioética en la Educación Secundaria” realizado por Pardo et al, que aborda el tema de la bioética y la educación desde la necesidad de aportar unos valores a la formación de la persona. El otro es el estudio de López, “Competencia social y educación cívica”, que tiene como objetivo profundizar sobre una de las finalidades básicas de la educación: aprender a convivir con otros. La autora destaca la relevancia que tienen los aportes de la psicología positiva, disciplina que, como se analiza posteriormente, tiene como propósito comprender y desarrollar las competencias y virtudes que hacen mejores a las personas y a las sociedades. Es, precisamente, en este aspecto donde dos novedosas disciplinas como lo son la bioética y la psicología positiva

coinciden: desde la promoción de valores que tiene como pilar fundamental la dignidad humana.

Para Pérez ⁽²⁵⁾ hay un consenso universal en el que la educación transmite valores. Sostiene que la educación, en la antigüedad, fue creada para aprender a vivir y a sobrevivir y que la educación en la actualidad debe retomar este mandato original de crear las condiciones subjetivas y objetivas para vivir con dignidad. Según Pérez es allí donde la educación converge con la bioética.

La bioética promueve, desde sus orígenes, una ética cívica, una ética de los mínimos. Para Cortina ⁽²⁶⁾ la moral cívica consiste en unos mínimos compartidos entre ciudadanos que tienen distintas concepciones del hombre, distintos ideales de vida buena y la base de una real democracia se sustenta en valores como la autonomía y la solidaridad.

A partir de esta definición de Cortina encontramos dos características consustanciales a la ética de los mínimos: la diversidad y el pluralismo y la escuela debería ser el espacio por excelencia donde se promuevan estos valores.

Promoción de la ética de los mínimos: una educación centrada en valores

Unánimemente, los expertos educativos han establecido que uno de los pilares cruciales en el desarrollo de las instituciones democráticas son los valores, queda ahora evaluar cuáles deberían fomentarse en la educación. Según Rokeach (referido por Delgado) ⁽¹⁴⁾ un valor es un tipo de creencia, localizada en el centro del sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe o no se debe comportar, o acerca de algún objetivo de la existencia que vale o no la pena conseguir. Rodríguez y Esté ⁽²⁷⁾ los organiza en un conjunto de valores relacionados en torno de un concepto central y algunos de ellos son los siguientes:

Democracia: La democracia entendida como valor se manifiesta mediante la tolerancia, el respeto a todas las personas sin distingos, el respeto a las diferencias, la aceptación de la diversidad, la comunicación y el diálogo como elementos esenciales para la comprensión mutua, la resolución de los conflictos y la paz.

Solidaridad: Disposición a adherirse a la causa de otros, a ayudar a los que necesitan, demostrar sensibilidad ante el sufrimiento humano, la discriminación, las diferencias sociales y sus causas. Defender la justicia social, demostrar generosidad y altruismo hacia los más débiles y vulnerables, fomentar la igualdad.

Este valor estaría relacionado con los principios de la bioética de justicia, beneficencia y no maleficencia. En el programa de intervención educativa de la presente investigación, estos principios estarían en la lección 11: “Escoger al optimismo”, en la lección 13: “Expresar gratitud”, en la lección 14: “Realizar actos de bondad” y en la lección 15: “Realizar una acción consciente en el mundo en que vivimos”.

En el libro “Educación para transformar al país”, donde se recogen las propuestas alternativas educativas de los más destacados expertos venezolanos en esta área, se presenta las alternativas de un “Currículum centrado en valores y competencias”, reflejado en cuatro valores ejes ⁽²⁸⁾.

Libertad-responsabilidad: Este binomio supone la capacidad de atreverse a tomar decisiones personales; de elegir con conciencia de la existencia de los marcos ético, legal y social, asumiendo la responsabilidad por las consecuencias de las decisiones tomadas. Igualmente, implica la capacidad de actuar con autonomía sin perjudicar a los demás.

Este valor definido por los investigadores educativos es uno de los principios ejes de la bioética: la autonomía. En el programa de intervención educativa, este principio estaría a lo largo de todo el currículo y específicamente en la lección 1: “Cómo funciona nuestro cerebro”, en la lección 10: “Toma de Perspectiva” y en la lección 15: “Realizar una acción consciente en el mundo en que vivimos”.

Espíritu democrático: Resume la disposición a buscar el bien común; la convicción sobre la igualdad de derechos y deberes de todos los ciudadanos; el respeto a las diferencias y la aceptación de la diversidad; la práctica del diálogo, la deliberación y

la negociación para alcanzar consensos; el rechazo a los fundamentalismos extremistas, a los abusos y a la violencia.

Este valor estaría relacionado con los principios de la bioética de justicia, beneficencia y no maleficencia. En el programa de intervención educativa este principio estaría a lo largo de todo el currículo y específicamente en la lección 4: "El escuchar consciente o con atención plena".

Emprendimiento: Se debe propiciar la valoración de la iniciativa personal, la honestidad, la perseverancia y la búsqueda de la excelencia en el desempeño de actividades laborales de cualquier tipo. También, a aprender a captar el carácter educativo de todo trabajo y calidad de trabajo de todo estudio realizado con disciplina, método y búsqueda de metas.

La sociedad moderna actual, tal como lo registra el incremento de la violencia tanto en el ámbito escolar como a nivel general, ha perdido la brújula de los valores que son el sostén de la convivencia social y del respeto mutuo. Si bien la tecnología ha mejorado significativamente la calidad de vida de los ciudadanos, es igual de cierto que los seres humanos la han convertido en un estilo de vida mecánico y deshumanizado. Probablemente, pasamos más horas en contacto con los diversos aparatos electrónicos que la modernidad ha establecido como un estándar de vida, que relacionándonos socialmente. Paradójicamente, en un mundo globalizado que ha superado las fronteras de lo físico, la desconexión social es evidente. El apremio de Potter por promover los valores de las humanidades en el quehacer científico, se hace hoy impostergable en el ámbito de todas las instituciones y en el devenir ético de cada individuo.

El reto es cómo revertir esta crisis de valores. La primera medida es la toma de conciencia por parte de la sociedad, la familia y el Estado de la necesaria transformación del sistema educativo. Éste debe otorgarles a todos sus integrantes, en igualdad de condiciones, de herramientas cognoscitivas que le ofrezcan la posibilidad de desarrollarse como seres productivos en la vida y, además, con el mismo grado de importancia, que promueva ciudadanos éticos comprometidos con su bienestar y con el de los otros.

Los estados modernos democráticos han entendido que invertir en educación es invertir en el futuro. Algunos estudios longitudinales, que han medido el impacto que tienen los programas educativos basados en el fomento de valores y que han evaluado la vida de sus participantes desde preescolar hasta su cumpleaños número cuarenta han demostrado que, entre otros elementos, los adultos que habían estado en este tipo de estudio tenían menor tendencia a cometer crímenes y mayor propensión a tener trabajos estables. Tenían más tendencia a cursar estudios universitarios y eran menos propensos a necesitar tratamientos por un problema de salud mental. Ganaban más dinero y tenían mayor tendencia a tener una cuenta de ahorros y casa propia. También se estimó que el reintegro a la inversión de la sociedad en un programa como el descrito podría representar 16 dólares por cada dólar de impuesto invertido en la primera infancia ⁽²⁹⁾.

Para que la escuela se convierta en un espacio para la construcción de ciudadanía, es decir, seres humanos que se reconozcan como parte de una comunidad, que tienen derechos y deberes con los cuales comprometerse, debe darle un golpe de timón a su curso actual. Una proporción alta de los jóvenes venezolanos no encuentran respuesta en el sistema educativo y las estadísticas lo demuestran: Casi 8 millones de jóvenes entre 15 y 19 años están escasamente atendidos por las políticas de educación, salud y empleo. Sólo el 60% de 15 a 19 años logra concluir los nueve grados de escolaridad básica. Hasta el 2007, sólo 3 de cada 5 jóvenes entre 20-24 años había concluido la secundaria ⁽³⁰⁾.

De allí radica la creciente importancia que los expertos a nivel mundial le otorgan a una educación que promueva competencias socio-emocionales, a la par de las competencias académicas. La escuela debe tener como uno de sus pilares fundamentales la autorrealización de sus miembros y el respeto por la dignidad humana. La meta principal de cualquier programa educativo no es postergar la felicidad de sus alumnos para el futuro sino que su autorealización sea la meta del día a día.

En la próxima sección se describe cuáles son los sustentos científicos del programa educativo que se utilizó en la intervención planteada en el presente estudio de investigación.

Los cuatro pilares de un programa educativo que promueve la generación de valores éticos

Pilar I: Psicología Positiva

En 1998 cuando Martin Seligman⁽⁴⁾ asumió la presidencia de la Asociación Americana de Psicología (APA) expresó que el propósito de la psicología no solamente debería ser el estudio de la debilidad y el daño, sino que también debía ocuparse del estudio de la fortaleza y la virtud. “El tratamiento no es sólo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros”. Así describía lo que sería el propósito de un cambio transformador, aunque no novedoso, en la psicología moderna. Bajo la influencia del racionalismo científico el énfasis del estudio de la conducta humana estuvo determinado por la patología. Era indispensable un giro que respondiera a la necesidad de investigar los rasgos positivos del ser humano y cómo estos hallazgos pudieran aportar en la tan deseada búsqueda del bienestar o la felicidad. Colocando en el tapete de la discusión de las ciencias lo que siglos atrás fue el norte del pensamiento filosófico de Aristóteles: la eudaimonía (eu-buen/ daimon-suerte, destino, hacer), entendida por él como aquello a lo que aspiran los humanos sin excepción. Sería el bien definitivo y el fin supremo de la vida.

El objetivo principal de la Psicología Positiva es el estudio científico del funcionamiento psíquico óptimo y de los procesos mediante el cual el hombre puede desarrollar al máximo sus capacidades para el logro de las bases del bienestar subjetivo.

Para la Teoría del Bienestar propuesta por Seligman en 2011 ⁽³¹⁾ el florecimiento personal se logra a través de:

1. Las emociones positivas,
2. Una vida comprometida (basada en el desarrollo de las fortalezas y virtudes),
3. Una vida significativa (poner nuestras fortalezas personales al servicio de un proyecto vital que trasciende a la persona misma)
4. Una vida de logros y
5. Las relaciones positivas (la presencia del “otro” como soporte del crecimiento personal).

Cuando en 1920 Thorndike explicaba la importancia de promover la sabiduría social, se refería a las competencias que alientan el crecimiento y desarrollo de las personas con las que nos relacionamos. De acuerdo a Aristóteles lo que distingue al hombre de las otras especies es que es un animal social por naturaleza ya que necesita de los demás para vivir y solo es feliz cuando participa de la vida pública.

Algunas de las áreas abordadas científicamente por la Psicología Positiva son: salud y bienestar, instituciones positivas, relaciones sociales positivas, educación, inteligencia emocional, optimismo, gratitud, la capacidad de fluir como herramienta de bienestar, el humor, el estudio de los rasgos de la personalidad (fortalezas personales), resiliencia, emociones positivas, atención plena, entre otros.

Para el propósito de la presente investigación se describen las áreas de la Psicología Positiva que son incorporadas en el programa educativo de intervención. Dichas áreas son: emociones positivas: Lección 12: “Apreciar las experiencias felices”, optimismo: Lección 11: “Escoger al optimismo” y gratitud: Lección 13: “Expresar gratitud”.

Emociones Positivas

Para Baptista ⁽³²⁾ las emociones positivas son “un cambio básico, concertado, generalmente adaptativo, de múltiples sistemas fisiológicos en respuesta a la evaluación de un estímulo que es valorado como agradable”. La experta mundial en este campo es Barbara Fredrickson y para ella la positividad no se limita a reflejar salud y éxito, también puede producirlo. En su obra “Vida Positiva” ⁽³³⁾ describe los siguientes beneficios que produce el cultivo de la positividad:

Las emociones positivas promueven el desarrollo de fortalezas psicológicas. Las personas se vuelven más optimistas, resilientes, abiertas, receptivas y motivadas por un propósito y muestran una disposición amplia ante nueva situaciones.

La positividad fortalecería las conexiones sociales. Los estudios muestran que los momentos de risa compartida y jovialidad entre la pareja fortalecen la relación, la hace más satisfactoria, estadísticamente tienen menos probabilidades de separarse y desarrollan recursos para enfrentar juntos las adversidades ⁽³⁴⁾.

La positividad incrementa una buena salud física y está relacionada con algunos indicadores de salud que predicen niveles más bajos de las hormonas relacionadas con el estrés (cortisol) ⁽³⁵⁾ y niveles más altos de las hormonas relacionadas con el crecimiento y los lazos afectivos (melatonina, oxitocina) ⁽³⁶⁾. Libera más dopamina y mejora el funcionamiento del sistema inmunológico y disminuye las reacciones inflamatorias del estrés. La positividad genera tensión arterial baja, menos dolor, menos gripes ⁽³⁷⁾ y mejor sueño. La gente con alta positividad también tiene menos riesgos de contraer enfermedades y de sufrir hipertensión, diabetes y derrames ⁽³⁸⁾. Para Fredrickson los científicos han confirmado que la positividad predice vidas más largas.

Según Oros ⁽³⁹⁾ las emociones positivas favorecerían el proceso de aprendizaje de los niños al estimular esfuerzos perseverantes frente a los fracasos escolares, incrementaría el trabajo en equipo, facilitaría estados más calmados y serenos de los alumnos dentro del aula y les daría una base para desarrollar satisfacción personal por los logros académicos. Igualmente los estudios de la neurociencia cognitiva han revelado que la liberación de la dopamina se activa cuando los niños participan en experiencias que le generan emociones positivas tales como reír, el ejercicio físico, gestos amables e interacciones sociales positivas ⁽¹¹⁾.

Optimismo

Una de las definiciones más aceptadas sobre el optimismo es que es una forma de ver la vida con esperanza, en la que se tiene expectativas positivas sobre el futuro. Según Lyubomirsky ⁽⁴⁰⁾, existen varias aproximaciones a este concepto. Para algunos el optimismo es una creencia global sobre el logro de los objetivos que se propone en la vida. Para otros es un sesgo cognoscitivo, contrario al pesimismo, que explica cómo conseguir resultados. En el caso de los optimistas la tendencia es a un sesgo autocomplaciente en el cual el individuo se percibe a sí mismo de forma favorable ⁽⁴¹⁾. Esta percepción se basa en la confianza que se tiene en las propias potencialidades para conseguir las metas que se establecen. Esfuerzo y trabajo sustentan a la confianza del optimista.

El optimismo se encuentra entre las emociones positivas relacionadas con el futuro. Los estudios revelan que los pesimistas están más propensos a desarrollar alta presión sanguínea y enfermedades del corazón que los optimistas y que estos últimos pueden tener elevados niveles de bienestar y salud mental en situaciones estresantes ⁽⁴³⁾. Entre los recursos psicológicos que fomenta el optimismo estarían alta autoestima, sentido de coherencia, autocontrol emocional y personalidad resiliente.

El optimismo es un rasgo que puede aprenderse y si es practicado puede llegar a convertirse en una forma de pensamiento. Por ello la importancia de estimular y promover aulas de clases optimistas que se conviertan en centros de florecimiento del desarrollo humano donde los niños adquieran las herramientas sociales y emocionales necesarias para una vida plena y comprometida. Los investigadores han encontrado que los niños que tienden a ser optimistas muestran mejores indicadores en la salud y en el área académica, tienen buenas relaciones con sus compañeros y manejan adecuadamente las situaciones estresantes ⁽⁴²⁾.

Gratitud

Uno de los máximos exponentes del reconocimiento del animal social que somos los seres humanos es la gratitud. Cuando agradecemos estamos conscientes que hemos recibido un obsequio, ya sea material o espiritual, debido a la acción del otro. Como bien lo ilustraba Albert Einstein, al admitir que necesitaba recordarse cien veces al día que su vida interior y exterior dependía del esfuerzo de otros hombres, vivos y muertos.

Pero, cómo definir a la gratitud. Uno de los especialistas más destacado en esta materia es Robert Emmons ⁽⁴³⁾ y para él la gratitud es mucho más que una actitud. Es también una emoción, un humor, una virtud moral, un hábito, un motivo, un rasgo de la personalidad, una respuesta al estrés y hasta podría llegar a ser un estilo de vida.

El cultivo de la gratitud como valor representa uno de los grandes pilares éticos en la educación. Para George Simmel ésta constituye la memoria moral de la humanidad. Un estudio sobre gratitud y el ejercicio de la medicina reveló que los

médicos agradecidos son mejores profesionales debido a que han aprendido a manejar sus emociones y la de los demás y esto se reflejaría en tratamientos más efectivos. Los médicos que tienen habilidades socio-emocionales altas correlacionan con pacientes satisfechos y con alta autosatisfacción en el ejercicio de su profesión⁽⁴⁴⁾.

La gratitud es una emoción positiva que contribuye a la percepción sobre una alta satisfacción con la vida y a la obtención del bienestar integral. Las investigaciones reportan que los individuos agradecidos tienen más probabilidades de recordar los beneficios pasados de su vida y sentir gratitud en respuesta a esos dones, tienen una memoria selectiva a lo positivo, establecen mejores relaciones con los otros, son más empáticos, son más proclives al altruismo, son menos propensos a la depresión, duermen mejor y aumentan la tolerancia al dolor⁽⁴⁵⁾.

Las bases del empoderamiento en la infancia: apego seguro y resiliencia

La teoría del Apego Seguro (Teoría del vínculo) de Bowlby⁽⁴⁶⁾ explica cómo las relaciones establecidas en la infancia podrían influir en las posteriores interacciones sociales y afectivas que tengamos a lo largo de la vida. Para esta teoría, el niño a través de la figura protectora de sus padres, o de la figura de un cuidador o tutor, tendrá el punto de apoyo que le dará empoderamiento. Las investigaciones científicas han encontrado que el apego seguro correlaciona con relaciones estables y positivas⁽⁴⁷⁾. También han encontrado que las relaciones positivas proveen recursos psicológicos tales como: inteligencia social y emocional, mayor autoestima, control personal, empatía, mayor sociabilidad, confianza interpersonal, justicia, espiritualidad, optimismo, sentido del humor, entre otros.

Otro elemento clave para el bienestar integral que estudia la Psicología Positiva es la resiliencia, definida como la capacidad que tienen los seres humanos para enfrentar situaciones difíciles en la vida y poder recuperarse de las mismas, no sólo superándolas sino logrando un crecimiento y florecimiento personal después de la tragedia.

Lo que los teóricos de la resiliencia argumentan es que existen personas, con determinadas características, que son capaces de crecer en la adversidad y lo más

importante aún es que es una destreza que se puede adquirir para los que no la poseen. El factor común que encuentran los investigadores de la resiliencia es la presencia de un mentor o tutor, ya sea de vínculo afectivo directo, como los padres, o una persona que un momento determinado ha sido modelo de afecto y cuidado en la infancia. Esta relación de apego establecerá las conexiones emocionales de seguridad que le permitirán al niño desarrollar las destrezas para enfrentar las adversidades. El proceso de empoderamiento estaría dado por lo que Henderson ⁽⁴⁸⁾ denomina el “yo tengo”: una o más personas en la que puedo confiar, personas que me incentivan a ser independiente, buenos modelos a imitar y una familia y un entorno social estables, entre otros elementos. La presencia de una figura de apoyo es la que permite desarrollar la resiliencia y la escuela y la familia serían los mejores espacios estimuladores de esta habilidad tan importante en tiempos difíciles.

Pilar II: Educación socio-emocional

Cuando se observan las inquietantes estadísticas de la violencia como fenómeno global y se evalúan las diversas alternativas que proponen los expertos, la educación socio-emocional representa un destacado rol como una de las salidas a esta problemática que está hipotecando el futuro de las nuevas generaciones.

En el año 2011 un grupo de legisladores de los Estados Unidos (Judy Biggert, republicano, Dale E. Kildee, y Tim Ryan, ambos demócratas) introdujeron ante el Congreso de esta nación una propuesta denominada “El Acta 2437 de 2011 de la Cámara de Representantes de los EEUU sobre el aprendizaje académico socio-emocional” ⁽⁵⁰⁾. El propósito de esta iniciativa es expandir la disponibilidad de acceso a los programas de educación socio-emocional que enseñan a los estudiantes habilidades tales como la resolución de conflictos, realizar decisiones responsables, conciencia social, trabajo en equipo y autodisciplina. Como se podrá apreciar la tendencia es a convertir la educación socio-emocional en una política de Estado (al menos en los países desarrollados).

Para la organización CASEL ⁽⁴⁹⁾, que a nivel mundial promueve la educación socio-emocional, ésta es definida como un proceso que ayuda a los niños, e incluso a los adultos, a desarrollar las habilidades que se necesitan para manejar las

relaciones de manera eficaz y ética. Estas destrezas incluyen el reconocimiento y gestión de las emociones, el desarrollo del cariño y preocupación por los demás, el establecimiento de relaciones positivas, la toma de decisiones responsables y el manejo de situaciones difíciles de forma constructiva y ética.

En un análisis de las diversas clasificaciones que existen sobre las competencias socio-emocionales Bisquerra⁽⁵⁰⁾ las aglutina en cinco bloques de la siguiente manera:

Consciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Proceso que implicaría: reconocer, identificar y etiquetar las emociones, crear un vocabulario emocional adecuado e implicarse empáticamente en las vivencias emocionales de los demás.

Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre la emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas. Desarrollo de habilidades en regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo), tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades.

Autonomía emocional: se entiende como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, tales como: autoestima (imagen positiva de sí mismo), automotivación, actitud positiva (sentirse optimista, intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo), responsabilidad (intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos), auto-eficacia emocional (consonancia con los propios valores morales), análisis crítico de normas sociales, resiliencia para afrontar las situaciones adversas de la vida.

Competencia social: Implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva escuchar (saludar, dar las gracias, favorecer el diálogo) respeto, actitudes pro-sociales y de cooperación, assertividad, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir

emociones, prevención y solución de conflictos y capacidad de gestionar situaciones emocionales. Otra importante competencia social es la denominada toma de perspectiva definida como la capacidad cognitiva que nos permite considerar más de una forma o perspectiva para comprender una conducta, un evento o una situación.

Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Fijar objetivos adaptativos (capacidad para fijar objetivos positivos y realistas) Toma de decisiones (responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad). Buscar ayuda y recursos. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Bienestar subjetivo (capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y contribuir activamente al bienestar de la comunidad). Fluir (capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social)

Los beneficios de la promoción de las competencias, anteriormente descritas, en el aula de clase, se reflejan en recientes investigaciones. Durlak ⁽⁵¹⁾ et al realizó en el 2011 un meta-análisis de 213 escuelas que desarrollan programas de educación socio-emocional, en la cual participaron 270.034 estudiantes de preescolar y secundaria y encontró que, en comparación con los estudiantes que no están expuestos a este tipo de programa, los alumnos demostraron mejoras significativas en las habilidades sociales y emocionales, y presentaron un aumento de 11 puntos en el percentil del rendimiento académico. Diamond ⁽⁵²⁾, neurólogo y fundador de la neurociencia cognitiva del desarrollo, encontró en sus investigaciones que los estudiantes que aprenden estas técnicas, siempre presentan mayor puntuación en las pruebas que requieren el uso de las funciones del cerebro, de coordinación y control, supervisión y solución de problemas, de razonamiento y de imaginación.

Pilar III: Atención Plena (Mindfulness)

Concepto y orígenes

La palabra mindfulness es la traducción al inglés de la palabra *sati* de la lengua pali y entre sus significados en español se encuentran “atención consciente”,

“atención plena”, “presencia atenta y reflexiva”, “consciencia plena”, entre otros. Para fines de la presente investigación se utilizará el término “atención plena”. No obstante, es importante destacar que dado que existe en este campo diversas denominaciones, debido a que las mismas no son una traducción equivalente a la fuente originaria del pali, sino que hacen referencia a su significado, se observa en la literatura en castellano de divulgación general y académica que se puede usar indistintamente el término inglés mindfulness o las acepciones “atención plena” o “consciencia plena”.

La lengua pali se origina en las escrituras del canón budista Theravada y el lenguaje de donde proviene ésta es el Magadés, que fue el lenguaje utilizado por el buda Sidharta Gautama hace 2.500 años en el norte de la India. Para Gunaratana ⁽⁵³⁾ el budismo Theravada, que da origen a la palabra mindfulness, ha desarrollado un sistema efectivo para explorar los niveles más profundos de la mente, que llegaría a la raíz de la conciencia misma. Representaría una evaluación clínica de la mente, mucho más cercano a la psicología que a la religión, debido a que proporciona una investigación dinámica de la realidad y un examen microscópico del proceso de percepción. Díaz ⁽⁵⁴⁾, desde la perspectiva de la ciencia occidental, define a la psicología budista como una psicología descriptiva, fenomenológica y empírica, fundamentada en lo procesal y lo funcional, características presentes en la fenomenología clásica y la ciencia cognitiva moderna.

Para Simón ⁽⁵⁵⁾ la atención plena (mindfulness) es una capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento. Debido a que el estado natural de la mente es vagar, sin orientación alguna, saltando entre imágenes y pensamientos, la atención plena sería la capacidad de desarrollar la concentración de la mente, que llevaría a la serenidad y a un aumento de la comprensión de la realidad tal y como se nos presenta. El único requisito para la práctica de la atención plena sería poner atención en la respiración y en el cuerpo.

Para Kabat-Zinn ⁽⁶⁾ la atención plena es la conciencia que emerge cuando aprendemos a prestar atención de un modo particular, con un propósito, en el momento presente y sin establecer juicios de valor. Para este autor la práctica de la

atención plena estaría sustentado en las siguientes siete condiciones esenciales: 1) Mente de principiante (fomenta la curiosidad y la apertura a las nuevas experiencias) 2) No juzgar (observación imparcial de cualquier experiencia, sin etiquetar los pensamientos, sentimientos y sensaciones) 3) Aceptación (cualidad de la conciencia que admite y reconoce las cosas tal como son) 4) No forzamiento (no tratar de escapar del lugar en que nos hallamos) 5) Ecuanimidad (cualidad de la conciencia que fomenta el equilibrio y la sabiduría) 6) Ceder (reconocer que las cosas son tal cual son, sin necesidad de evadir el presente) 7) Confianza y paciencia (cualidades que cultivan el amor hacia uno mismo tal cual como somos).

Dado lo reciente del concepto de atención plena, no existe un consenso unánime respecto al mismo, las diversas definiciones estarían comprendidas desde que es un constructo de personalidad ⁽⁵⁶⁾, un estilo cognitivo que podría convertirse en un rasgo de personalidad ⁽⁵⁷⁾, un método o conjunto de técnicas basadas en una evaluación de la experiencia presente no valorativa ⁽⁵⁸⁾. La definición operacional que proponen Bishop ⁽⁵⁹⁾ et al es que es “un modo de percibirse que es evocado cuando la atención se autorregula de tal manera que los propios pensamientos y sentimientos del momento presente, son observados como eventos mentales sin sobre identificarse ni reaccionar ante ellos de modo automático y habitual, sino adoptándolos con curiosidad, apertura y aceptación”.

Los efectos de una práctica antigua en Occidente

Aunque los orígenes de la atención plena o mindfulness se remontan a 2.500 años atrás en las tradiciones de la antigua India, se ha encontrado que también, de alguna forma, se encuentra presente en las enseñanzas cristianas ⁽⁶⁰⁾, islámicas ⁽⁶¹⁾, judías ⁽⁶²⁾ y taoístas ⁽⁷⁾. El creciente interés de la ciencia hacia la atención plena en las últimas décadas se debe fundamentalmente a los comprobados beneficios que esta tiene sobre la salud. Los recientes hallazgos de las neurociencias han validado científicamente los alcances en el bienestar de una práctica milenaria pero sobre la que el mundo occidental tenía poco conocimiento y sobre la cual se ha demostrado que es posible enseñar a utilizar con efectividad habilidades seculares de meditación en un contexto ajeno a cualquier grupo o práctica religiosa.

La conjunción de diversos aspectos ha permitido a las neurociencias tener un conocimiento más exacto de lo que, hasta ahora, se había convertido en una “caja negra” para la psicología y las ciencias en general: la mente. Las nuevas tecnologías (Resonancia Magnética Nuclear, RMN, entre otras) han permitido tener acceso al estudio del funcionamiento neuronal con un registro preciso de los cambios que se producen en el cerebro ante una actividad específica. También, el Instituto “Mind and Life” ha servido de puente de enlace entre las neurociencias y el campo de los estudios contemplativos, este último liderado por el Dalai Lama, que desde la psicología budista, no sólo ha aportado el andamiaje conceptual de su filosofía sino que ha ofrecido a la ciencia el acceso a la mente (a través de rigurosas mediciones de laboratorio) de meditadores con muchos años de entrenamiento.

Otra referencia destacada es el trabajo que desde hace 30 años realiza Kabat-Zinn ⁽⁶⁾ en el campo de la medicina conductual y la práctica de la atención plena. Desde el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts dirige el Programa de Reducción del Estrés Basada en la Atención Plena (MBSR, siglas en inglés y REBAP, siglas en español) al cual han asistido más de 18.000 pacientes.

El programa de Kabat-Zinn ha sido incorporado al campo de la psicología a través de la terapia cognitiva conductual, la terapia de aceptación y compromiso y la terapia conductual dialéctica. Más de 500 hospitales y clínicas alrededor del mundo lo han adoptado y en una revisión realizada en el 2010, referida por Boyce ⁽⁶³⁾, se encontró que existe una gran cantidad de trabajos de investigación sobre los efectos de las intervenciones basados en los programas MBSR o REBAP tanto en el área física como mental que incluye prevención de recaídas en la depresión, ansiedad, abusos de sustancias, desordenes alimentarios, insomnio, dolores crónicos, psoriasis, diabetes tipo 2, fibromialgia, artritis reumatoide, desorden de déficit o hiperactividad en la atención, VIH, cáncer, enfermedades del corazón, etcétera. Igualmente, en una revisión de la literatura científica producida por las cuatro bases de datos más grandes y reconocidas que hay en el área de la ciencia de la salud (EBSCO, CINAHL, PSYCLINE y MEDLINE) se encontró que MBSR o REBAP “es un efectivo tratamiento para reducir el estrés y la ansiedad que acompaña a la vida diaria y a las enfermedades crónicas” ⁽⁶³⁾. No obstante, que en el mundo hispano

recién se comienza en este campo, se encuentran trabajos en los siguientes países: España, México, Chile, Argentina, Uruguay, Perú, Colombia, Panamá, Santa Domingo, Costa Rica y Venezuela.

En un estudio realizado por Davidson et al ⁽⁶⁴⁾ se evaluó los efectos de un curso de entrenamiento REBAP de ocho semanas en ejecutivos de una empresa de biotecnología, quienes no tenían experiencia en meditación. Los resultados aportaron evidencias del incremento de la activación de una región del cerebro (hemisferio izquierdo) correlacionada con las emociones positivas, área cerebral asociada con el bienestar eudaimonico, entre cuyas características tenemos la disposición al afecto positivo, la autoaceptación, altos niveles de autonomía y control del ambiente, sentido vital y propósito en la vida. También se encontró que el sistema inmune de los participantes incrementó la producción de anticuerpos después del entrenamiento. Lazar et al ⁽⁶⁵⁾ demostró en sus estudios un aumento del grosor en el área prefrontal medial (asociada a la atención focalizada) y en la ínsula (asociada a la conciencia de la respiración). Ambas áreas correlacionan con el tiempo dedicado a la práctica de la atención plena. Estas investigaciones despejan un aspecto fundamental para los científicos: no es necesario ser un practicante de la meditación con muchos años de entrenamiento, para lograr cambios en el cerebro.

Lo que los anteriores estudios demuestran es que el cerebro tiene la capacidad de modificarse a través de la práctica consciente, proceso denominado neuroplasticidad. En palabras del biólogo molecular Ricard ⁽⁶⁶⁾, la neuroplasticidad es el concepto que explica cómo el cerebro cambia a través de nuestras experiencias estableciendo nuevas conexiones cerebrales, fortaleciendo las existentes o creando nuevas neuronas. Este proceso rompe con los paradigmas que establecían que el cerebro no podía regenerarse. Así encontramos que la neurogénesis se produce a lo largo de la vida y no está restringida a sus primeras etapas, como se creía hasta hace sólo dos décadas.

Como consecuencia del pionero descubrimiento científico realizado por Elizabeth Blackburn sobre el rol de los telómeros en el proceso de envejecimiento del ADN y por el cual fue reconocida con el Premio Nobel de Medicina del año 2009, un equipo multidisciplinario de la Universidad de California, en el cual participó

Blackburn, realizó un estudio en el que encontraron datos que relacionan la longitud del telómero con el estrés cognitivo y que la atención plena (mindfulness) puede directamente incrementar los estados positivos mentales. Ellos proponen que algunas formas de meditación (mindfulness) pueden tener efectos saludables sobre la longitud de los telómeros al reducir el estrés cognitivo y al incrementar los estados positivos de la mente y los factores hormonales que pueden promover el mantenimiento de los telómeros ⁽⁶⁷⁾.

Regulación Emocional y Atención Plena

Uno de los grandes aportes de las neurociencias afectivas es el desarrollo de la neurofisiología de la regulación emocional. En este campo se ha determinado que en las emociones se encuentran involucradas diversas regiones cerebrales, con una destacada relevancia de la corteza prefrontal, también llamado el centro ejecutivo del cerebro, debido al importante rol que tiene en la supervisión e integración de procesos tales como el lenguaje, el pensamiento, la motilidad y la afectividad, entre otros ⁽⁶⁸⁾. Esta área enmarca las regiones del lóbulo frontal que se encuentran por delante de las áreas motoras y premotoras. La corteza prefrontal se presenta como un director de orquesta que permite evaluar cuál respuesta cognitiva es la más adecuada ante determinado estímulo. Así como la amígdala, que forma parte del importante circuito que coordina las conductas sociales y emocionales, se presenta como un guardián que nos alerta ante los peligros y está asociada a las respuestas evitativas, la corteza prefrontal coordina las respuestas de aproximación. La otra zona del cerebro que se encarga de adaptar las emociones a su contexto es el hipocampo.

Para los neurocientíficos el adecuado equilibrio de estas diferentes áreas, realizando cada una el papel que le corresponde, permite la regulación emocional y por consiguiente un mayor bienestar físico y psicológico ⁽⁶⁹⁾. La práctica de la atención plena estimularía esta integración al promover, el equilibrio y la coordinación de la activación neuronal.

Dos importantes estudios (referidos por Pedrals et al ⁽⁷⁰⁾) que evalúan los efectos de la práctica de la atención plena (mindfulness) en el trabajo médico refieren

que “mindfulness no sólo disminuye el estrés, sino que también favorece el desarrollo de actitudes asociadas con el cuidado centrado en el paciente, como la empatía”. Por otro lado, la atención plena podría ser de utilidad en la reducción de los errores médicos relacionados con la falta de conciencia del médico acerca de sus propios procesos cognitivos y afectivos.

Atención plena: es la conciencia que emerge cuando aprendemos a prestar atención de un modo particular, con un propósito, en el momento presente y sin establecer juicios de valor ⁽⁶⁾.

Regulación emocional: es el conjunto de habilidades que incluye el conocimiento, aceptación, comprensión de las emociones, así como la capacidad para controlar los comportamientos impulsivos y mantener las actividades dirigidas a los objetivos valiosos a pesar de experimentar emociones negativas, y para utilizar de forma flexible estrategias de regulación emocional ⁽⁷¹⁾.

Atención Plena en la educación

Es en este campo donde comienzan a vislumbrarse los grandes beneficios que la atención plena le ofrece a la sociedad. La atención plena (mindfulness) provee a la educación de las herramientas necesarias para convertir a las aulas de clases en espacios de promoción del bienestar y de la autorregulación emocional. Para los expertos la práctica de la atención plena a través de la respiración consciente reduce el estrés en los estudiantes y profesores y optimiza la capacidad de aprendizaje del cerebro⁽⁷²⁾. Kaiser-Greenland ⁽⁷³⁾ propone, además de las tradicionales enseñanzas de la lectura, la escritura y las matemáticas, un nuevo ABC para la educación: Atención (focalización), Balance (regulación emocional) y Compasión (sentir la necesidad de ayudar al otro). La atención plena faculta a los niños para ejercer un control consciente de su propia conducta y una capacidad más efectiva para resolver conflictos. Para Brown et al ⁽⁷⁴⁾ la práctica de la atención plena estaría asociada con el desarrollo de las tres redes primarias de la atención (alerta, orientadora y ejecutiva) que caracterizan a la función ejecutiva del cerebro. Cuando los niños aprenden a conocer cómo cambia su cerebro cada vez que ellos prestan atención, ellos comienzan a hacer conexiones entre el esfuerzo y el resultado.

Las investigaciones reportan que los beneficios que les trae la atención plena a los maestros son: Mejora de la atención y mayor autoconciencia ⁽⁷⁴⁾ Incrementa su responsabilidad por las necesidades de los estudiantes. Promueve el balance emocional. Los ayuda a manejar y reducir el estrés ⁽⁷⁵⁾. Los ayuda a tener relaciones saludables en el trabajo y en el hogar. Mejora el clima en el aula de clase ⁽¹¹⁾. Les da soporte para el cultivo del bienestar en general.

Los beneficios que aporta a los estudiantes son: una mejor disposición hacia el aprendizaje. Promueve un mayor rendimiento académico ^(51, 76). Fortalece la atención y la concentración ⁽⁵²⁾. Reduce la ansiedad antes de presentar un examen. Promueve la autoreflexión y el autocontrol. Mejora la participación en el aula de clase al reducir las conductas impulsivas. Promueve el aprendizaje social y emocional ⁽⁷⁷⁾. Estimula conductas prosociales y relaciones saludables y promueve el bienestar en general ⁽⁷⁸⁾.

El cultivo de la atención plena en el aula de clase les daría a los niños de temprana edad, las habilidades necesarias para el desarrollo de un adecuado sistema inmunológico emocional ⁽³⁾. En la etapa entre los tres y siete años los niños se encuentran en un período fundamental para cimentar destrezas tales como el autocontrol, la focalización de la atención y la capacidad de detenerse y calmarse. A esa edad la región prefrontal del cerebro es muy plástica y al ser fortalecida por la práctica consciente de la atención plena estaríamos sentando las bases para la promoción de un mayor bienestar fisiológico, mental y emocional.

En resumen, la atención plena (mindfulness) es una herramienta complementaria y crucial en la construcción del bienestar que propone la Psicología Positiva. Las investigaciones científicas sugieren que la atención plena podría traer al bienestar integral la autorregulación emocional ⁽⁶⁹⁾. Desarrollaría una asimetría frontal hacia el hemisferio izquierdo, área asociada a las emociones positivas y al bienestar eudaimónico ^(9, 5). Influiría en el sistema inmunitario al disminuir la producción del cortisol (la hormona del estrés) ⁽⁶⁴⁾. Estimularía la neuroplasticidad y fortalecería la función ejecutiva del cerebro la cual correlaciona con el trabajo de la memoria, la regulación emocional y la resiliencia ⁽⁵²⁾. De igual forma, aunque los estudios sobre los efectos de la atención plena en la educación son de reciente data, se estima que

la incorporación de ésta a las aulas de clase sería una gran contribución al desarrollo de las destrezas sociales y emocionales necesarias para manejar las complejas situaciones de la vida.

Pilar IV: Neurociencias en la educación

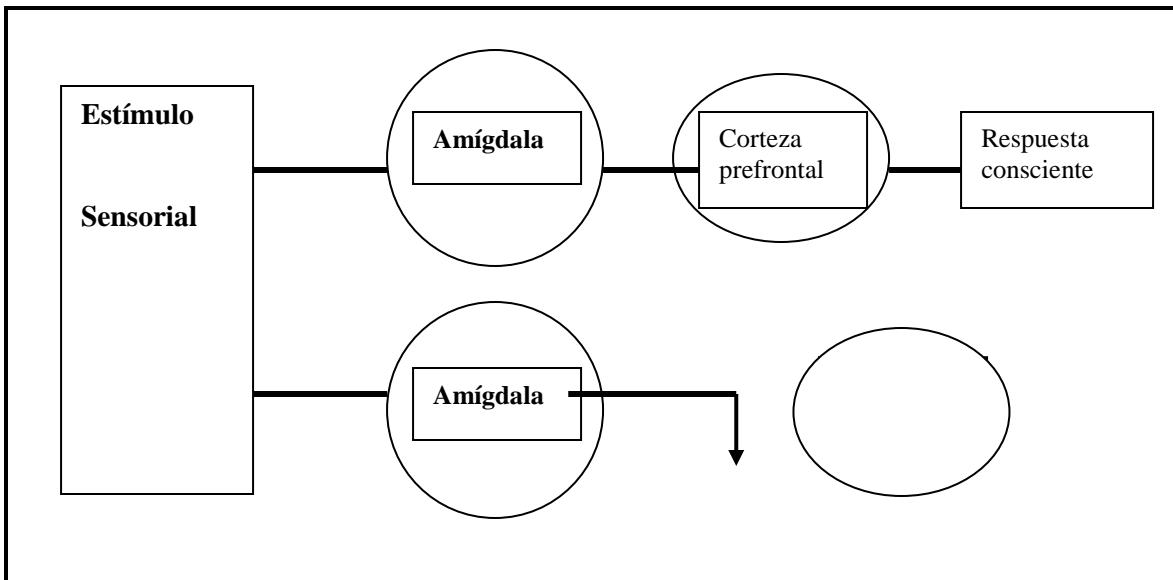
Si el cerebro es el único órgano del cuerpo humano que tiene la capacidad de aprender y, como señalan los estudios, de transformarse a sí mismo a través de la práctica (neuroplasticidad)⁽⁶⁶⁾ era inevitable el encuentro de las neurociencias con la educación. El reto es entonces cómo traer los avances del estudio del cerebro a la práctica escolar cotidiana. A continuación se presentará una revisión de algunos de los hallazgos más destacados en este campo:

Las emociones influyen en el aprendizaje. El sistema límbico es el área del cerebro responsable de la activación de los mecanismos neurofisiológicos de la regulación emocional y el conocimiento por parte de los docentes de este proceso, especialmente el del estrés, es crucial para comprender cuál es el mejor y más productivo ambiente de aprendizaje para el estudiante. Sapolsky⁽⁷⁹⁾ ha demostrado que el estrés sostenido puede dañar al hipocampo, el cual es fundamental para la memoria y el aprendizaje. Otra área crucial en el estrés es la amígdala y los estudios revelan que cuando un niño está bajo un estado emocional negativo (estrés, miedo, ansiedad, acoso, aburrimiento, etcétera) la amígdala impide la entrada de información, al actuar como un filtro de la misma, bloqueando efectivamente el pensamiento de alto nivel⁽⁸⁰⁾. Cuando los estudiantes se sienten emocionalmente seguros (en ambientes donde ellos puedan desarrollar tanto los valores y las competencias socio-emocionales que se han evaluado en capítulos anteriores) el filtro está completamente abierto y la información fluye a la corteza prefrontal, donde tiene lugar las llamadas funciones ejecutivas del cerebro⁽⁸¹⁾. Por otro lado, cuando nos sentimos estresados y negativos, estas funciones ejecutivas, que proporcionan el control cognitivo, se inhiben. (Figura 1) En cambio, se produce la respuesta de lucha, huida o paralización de las hormonas del estrés y atrofia en los niños el control

emocional, la empatía, el funcionamiento social y otras destrezas asociadas con un adecuado bienestar emocional ⁽⁸²⁾.

Figura 1:

Representación del modelo de Krashen de la información regulada por el sistema límbico.



Fuente: Krashen S ⁽⁸²⁾.

Según Jensen⁽⁸³⁾ los estudios neurobiológicos de los niños abandonados o maltratados han revelado alteraciones alarmantes en el desarrollo del cerebro, reflejado en la disminución de las capacidades cognitivas, en la creatividad, la atención, la concentración y más grave aún en la reducción de la neurogénesis (crecimiento de nuevas células nerviosas).

La neurociencia del aula optimista. Los estudios de neuroimagen ⁽⁸⁴⁾ que evalúan las respuestas del cerebro a las experiencias placenteras demuestran una alta liberación de la dopamina. Este neurotransmisor es responsable de la producción y regulación de los sentimientos positivos como el placer, la esperanza, el optimismo y el interés, entre otros. Un aula de clase que estimule seguridad y momentos placenteros para el estudiante serían espacios generadores de dopamina, o como

bien refiere Diamond ⁽⁵²⁾, ambientes donde los cerebros felices funcionan mejor. Según esta autora al estar comprometidos en actividades placenteras nuestro cerebro está alineado con la dopamina, que ayuda a lubricar el filtro de información y a acelerar los procesos de atención ejecutiva de la corteza prefrontal. La dopamina ayudaría al cerebro a prepararse para un máximo rendimiento, la anticipación misma de la experiencia de aprendizaje placentera estimularía el flujo de la dopamina. También incrementaría la capacidad de focalizarse, la memoria y la motivación ⁽⁸⁵⁾.

Para Wang ⁽⁸⁶⁾ et al el sistema de atención que se desarrolla cuando la liberación de la dopamina está presente sería promovido por actividades relacionadas con la novedad, la curiosidad y la creatividad tales como cambios en el aula de clase, un color distinto en una pared, nuevos y sorpresivos eventos, disfraces, obras de teatros, representaciones musicales, etcétera.

Según Willis ⁽⁸⁷⁾, neurocientífica cognitiva que abandonó los laboratorios por una década para practicar la enseñanza directa en el aula de clase, los estudios demuestran también que las siguientes estrategias de enseñanza estimularían la producción de la dopamina:

- Reducir la presión del miedo a equivocarse. Cuando el estudiante se compromete en la búsqueda de información, asume el riesgo de equivocarse, porque la finalidad no es que sea corregido sino que sea activo y protagonista en la producción del conocimiento. Para esta autora sólo la persona que piensa, aprende.
- El valor de la evaluación continua. Esta estrategia basada en un proceso permanente de retroalimentación hacia lo que estudiante aprende reduciría la ansiedad y el consiguiente estrés que se produce cuando la evaluación se centra solamente en los exámenes, los cuales muchas veces producen frustración y el consiguiente bloqueo de las funciones ejecutivas de la corteza prefrontal.
- Promover la organización y categorización de la información de forma diversa y creativa de manera que fortalezca la función de la memoria, esto incluiría estrategias como: “Lluvia de ideas” sobre lo que los estudiantes ya conocen y lo que quieren aprender sobre un nuevo

tema. Autoevaluaciones. Estimular permanentemente la discusión en grupo y correlacionar el conocimiento con las áreas de alto interés para los estudiantes. Establecer conexiones entre las diferentes materias. Presentar la información de diferentes maneras no sólo basado en lo lingüístico. Fomentar la enseñanza multisensorial porque este tipo de estimulación promovería el crecimiento de mayores conexiones entre las dendritas, mayor mielinización y mayor activación de las diferentes áreas del cerebro ⁽⁸⁸⁾.

- Otro tipo de actividades placenteras serían: participar en actos de bondad, la colaboración entre estudiantes, participar en deportes, juegos, bailes, el arte, la narración de cuentos, entre otros.

Aulas en movimiento estimulan el aprendizaje y la memoria. Para Sousa ⁽⁸⁹⁾ el cerebro está más activo cuando los aprendices se mueven. Los movimientos traerían al cerebro combustible adicional de la sangre. También le permiten acceder más al área de la memoria a largo plazo ⁽⁹⁰⁾ y además, como se ha demostrado, el ejercicio correlaciona con el incremento en la masa muscular y la producción celular, al igual que mejora el proceso cognitivo y la regulación del estado de ánimo ⁽⁹¹⁾. De acuerdo a estos nuevos conocimientos, la tradicional aula de clase estática y rígida no sería un ambiente propicio para el aprendizaje.

El cerebro tiene su propio ritmo de crecimiento. Tanto padres como docentes están conscientes de las conductas no predecibles y muchas veces riesgosas que caracterizan a la adolescencia. Los estudios longitudinales revelan que las áreas emocionales del cerebro se desarrollan completamente entre la edad de los 10 a los 12 años, pero que las regiones responsables por el pensamiento racional y el control emocional terminan su maduración alrededor de los 22 a 25 años de edad ⁽⁹²⁾.

La memoria de corto plazo no es sólo temporal. La memoria de corto plazo tiene dos componentes: un área que procesa la información entrante por pocos segundos (memoria inmediata) y la otra es donde la información es procesada

conscientemente por extensos períodos (memoria de trabajo) ⁽⁹⁰⁾. Los estudios cognitivos han demostrado que el aprendizaje que está conectado con una experiencia positiva o significativa produce la información que se almacena en nuestra memoria a largo plazo, mientras que el aprendizaje que tiene lugar en condiciones que causan el estrés y la ansiedad (por ejemplo, los exámenes) se almacena sólo en la memoria a corto plazo, y no está disponible para su uso a largo plazo ⁽⁸⁴⁾. Para los expertos ⁽⁸⁹⁾ estos hallazgos sugieren la necesidad de focalizarse en estrategias que promuevan la retención del aprendizaje y de programas curriculares que los estudiantes perciban como relevantes para sus vidas.

Neurogénesis y neuroplasticidad. Con este conocimiento los docentes pueden ayudar a los estudiantes a entender los tipos de conductas que conducen a un constante crecimiento neuronal y a desarrollar un cerebro saludable.

Sueño, memoria y aprendizaje. Los investigadores han encontrado que el cerebro es muy activo durante el sueño, realizando procesos que ayudan al cerebro a aprender, a hacer conexiones, a recordar y a deshacerse de información no relevante ⁽⁹³⁾. También los estudios muestran que los estudiantes que no duermen lo suficiente tienden a obtener bajas notas y probablemente se deprimen más comparados con los estudiantes que duermen más horas ⁽⁹⁴⁾.

En la anterior revisión de los aportes de la neurociencia en la educación se puede evaluar, que muchos de estos hallazgos, fueron soportados en su fundamentación teórica por pioneros y visionarios educadores y psicólogos tales como Jean Piaget, William James, Lev Vygotsky, John Dewey, Howard Gardner, entre otros. Estos nuevos conocimientos, aportados desde la evidencia científica, representan una herramienta de empoderamiento tanto para los docentes como para los alumnos.

Principios de la bioética y su relación con la promoción de valores éticos en el aula de clase.

Cuando Beauchamp y Childress ⁽⁹⁵⁾, establecieron, en 1979, los cuatro principios clásicos de la bioética, lo hicieron en referencia al ejercicio de la medicina en general. Sin embargo, dados los alcances y la vigencia de los mismos en materia, tanto de derechos humanos como en la formación de valores, se realizará un análisis de los principios de autonomía, beneficencia y justicia en el contexto educativo.

Autonomía

Para Castillo ⁽⁹⁶⁾ el principio de autonomía es la condición de ser autodeterminante y es el derecho que tiene cada persona de hacer sus propias escogencias. Según este autor la autonomía, no sólo es valiosa al ser una reafirmación de una de las características fundamentales de la persona, sino que por principio promueve el bienestar del individuo al permitirle seleccionar lo que considera qué es mejor para él. Este principio es uno de los ejes fundamentales y un valor básico en una educación que debe sustentar su acción en el empoderamiento de los seres humanos. La cuestión estaría en indagar cuáles son las características de un aprendizaje que fomente y desarrolle en el aula de clase el principio de la autonomía.

Langer ⁽⁹⁷⁾ ha trabajado desde hace décadas en el aprendizaje consciente, precisamente la cualidad que se desarrolla con la práctica de la atención plena en el ambiente pedagógico. Para ella el aprendizaje consciente es el que presenta el material de instrucción en un formato condicional, que estimula la apertura a la novedad, a la mente abierta y la atención focalizada en el presente, entre otras características. Este aprendizaje estimularía a la mente a liberarse de conclusiones prematuras, de categorizaciones y de percepciones y pensamientos rutinarios. El objetivo del aprendizaje condicional sería estimular un estado de incertidumbre saludable, que llevaría la mente a detectar proactivamente los elementos nuevos. El uso de términos como “quizás”, “puede ser” o “a veces” abren caminos a la autonomía de un alumno que no es receptor pasivo de conocimientos estáticos y rígidos sino que él se convertiría en generador de los mismos.

Desde la perspectiva del aprendizaje consciente las prácticas que podrían generar mayor capacidad de elección autónoma en los estudiantes estarían relacionadas con un papel más activo de éstos en la determinación de un conocimiento que sea atractivo para sus intereses y sus preferencias. El compromiso del estudiante aumentaría con la exposición a los estímulos complejos, de contenidos variados, novedosos y creativos ⁽⁹⁸⁾, en lugar de los tradicionalmente establecidos y poco originales. La memorización es una estrategia de enseñanza que los estudios han demostrado que desestimula la innovación y la creatividad ⁽⁹⁹⁾. Los estudiantes no sólo presentan aburrimiento y falta de compromiso con la información repetitiva y carente de significado personal para ellos, sino que, como lo han revelado los neurocientíficos la denominada memoria de trabajo, la que procesa la información conscientemente y por largos períodos, no se activaría o por lo menos se vería disminuida ^(87-88, 90, 93).

Al igual que el aprendizaje consciente promueve estudiantes autónomos, también es primordial para la dignificación de la profesión docente. En la tradicional aula de clase el maestro tiene una alta carga burocrática, que muchas veces por la estructura de los currículos no le permite delegar y abrir la participación a los alumnos. Como los estudios demuestran, los maestros padecen altos niveles de ansiedad y estrés ⁽⁷⁵⁾ y a ellos al igual que los niños y los padres la escuela actual no les provee de las herramientas necesarias para desarrollar el equilibrio emocional y social que tanto necesitan. Al crear ambientes educativos innovadores, que estimulen la curiosidad y la apertura en procesos de aprendizajes conscientes, el maestro tendrá la oportunidad de realizarse personal y profesionalmente como un facilitador. Ambientes educativos plenos y conscientes estimulan éticamente al maestro. Estos procesos le permiten ser más empáticos y ser unos verdaderos compañeros de los niños en ese maravilloso viaje que se emprende en un aula optimista que persigue el bienestar de todos sus miembros.

Beneficencia

De acuerdo al Informe Belmont ⁽¹⁰⁰⁾ beneficencia se define cuando: "Se trata a las personas de manera ética no sólo respetando sus decisiones y protegiéndolas de

daño, sino también esforzándose en asegurar su bienestar". Este principio reconoce y le da identidad a un importante rasgo que tanto la neurociencia social como la psicología positiva han develado en sus estudios y que Aristóteles lo describía al definir al hombre como un "animal social".

Como se ha evaluado anteriormente, en la sección de la educación socio-emocional, la empatía es una de las destrezas básicas que deben promoverse y desarrollarse en el ámbito educativo y es una herramienta fundamental para la promoción de valores éticos en los niños. Para la bioética uno de sus pilares cruciales es el respeto a la dignidad del ser humano y emociones como la empatía, el altruismo y la compasión serían una de las bases en que se sustenta este sagrado derecho. Para el investigador Kagan ⁽¹⁰¹⁾ "aunque los seres humanos hayan heredado un sesgo biológico que les permite sentir ira, celos, egoísmo y envidia y ser duros, agresivos o violentos, también disponen de un legado biológico todavía más fuerte que les inclina hacia la bondad, la compasión, la cooperación, el amor y el cuidado, especialmente hacia lo más necesitados. Este sentido ético integrado es uno de los rasgos biológicos distintivos de nuestra especie".

Los estudios sobre el llamado cerebro social ⁽¹⁰²⁾, (relacionado con el conjunto de circuitos del cerebro que orquestan las relaciones interpersonales) o el también denominado cerebro ético ⁽¹⁰³⁾ demuestran la neurofisiología de este "sentido ético integrado", que es consustancial a la condición humana y cuyo máximo fin sería el promover el bienestar del otro (beneficencia).

Tania Singer, directora del Instituto de Neurociencia Social "Max Planck" de Alemania, ha evaluado en sus investigaciones ⁽¹⁰⁴⁾ la actividad cerebral que se produce mientras sujetos voluntarios experimentaban un estímulo doloroso y compararon estos resultados con los que se producían cuando estos mismos sujetos observaron una señal que les indicaba que la persona amada, presente en el mismo salón, estaba recibiendo un estímulo doloroso similar al que ellos experimentaron. El estudio mostró que las siguientes áreas del cerebro se activaron en ambas situaciones a las cuales fueron expuestos los sujetos: la ínsula anterior bilateral (IA), el cortex cingulado anterior (CCA), el tallo cerebral y el cerebelo. Las zonas cerebrales IA y CCA correlacionaron con las puntuaciones individuales de empatía.

Igualmente, Singer define, desde el enfoque de la neurociencia social, la diferencia que existe entre los conceptos contagio emocional, empatía y compasión ⁽¹⁰⁵⁾. El contagio emocional es un precursor de la empatía, o tal vez un hermano de la empatía, un ejemplo sería el llanto de un bebe en una sala de hospital que activa la misma conducta en los otros recién nacidos. La empatía se produce cuando la persona ha desarrollado la capacidad de distinguir al otro. Es la capacidad para reconocer el estado de la mente del otro o sus emociones. La compasión sería una profunda emoción humana producida por el dolor de los otros. Es más vigorosa que la empatía, está asociada al sentimiento que se activa por el deseo de aliviar el sufrimiento del otro. La empatía no necesariamente implica compasión ⁽¹⁰⁶⁾.

Los expertos, también, han demostrado que la compasión y la empatía son emociones evolutivamente tan antiguas como el miedo o la angustia ⁽¹⁰⁵⁾. Darwin en sus estudios sobre las emociones (referido por Goleman ⁽¹⁰²⁾) señaló que la empatía, “preludio de la acción compasiva”, ha sido una herramienta de supervivencia muy eficaz.

Stephen Post ⁽¹⁰⁷⁾, dirige el Departamento de Bioética de la Universidad de Cleveland, y en sus investigaciones ha demostrado cómo las emociones relacionadas con el altruismo y la bondad están asociadas con el bienestar (beneficencia), la salud y la longevidad.

Un importante componente del “cerebro social” ha sido descubierto recientemente: las neuronas espejos. Estas son un tipo de células nerviosas que permiten al cerebro imitar las acciones de los otros en nuestras mentes y también sentir las emociones experimentadas por los otros. Según Goleman ⁽¹⁰²⁾ estas neuronas son el sustrato neurofisiológico de la empatía y la compasión. Ellas son la caja de resonancia dentro de nosotros de lo que perciben los demás. Fueron descubiertas por casualidad por los investigadores Iacoboni, Rizzolatti y Gallese ⁽¹⁰⁸⁾ en un estudio con monos, posteriormente se validó la presencia de estas neuronas en los seres humanos. Para estos investigadores este descubrimiento puede equipararse como el ADN social del hombre, en la que el cerebro humano crea representaciones de la mente de otros.

Lo que las investigaciones anteriormente revisadas demuestran es que nuestro cerebro está constituido para la compasión y la empatía. Entender los sentimientos de los otros y preocuparse por su bienestar (beneficencia) son competencias socio-emocionales que los niños necesitan desarrollar para ser más resilientes, tener mayor autoestima y confianza en sus capacidades.

Cuando un grupo trabaja juntos de forma positiva, específicamente, a través del altruismo, los sentimientos de bondad estimulan la liberación de dopamina y se establecen mayores oportunidades para activar las redes neuronales del placer y la recompensa ⁽¹⁰⁹⁾. Este proceso hace a la bondad contagiosa. En el programa educativo evaluado en esta investigación se promueve la práctica consciente de este tipo de conductas sociales, específicamente en la lección 14 denominada: “Realizar actos de bondad” y la lección 15 “Realizar un acto consciente en la comunidad”.

Justicia

Para Duran y Posada ⁽¹¹⁰⁾ “La justicia como virtud en el marco de los principios de la bioética es el hábito de reconocer a cada uno lo suyo, lo que le corresponde según sus derechos, sus aportes o sus méritos”. La justicia como principio es primordial para la educación y es un derecho civil y político inalienable el que todos los seres humanos tengan acceso a ella en igualdad de condiciones. Según Tealdi ⁽¹¹¹⁾ la bioética en Latinoamérica, y en general en los países pobres, está obligada a dirigir, prioritariamente, su campo de estudio al tema de la “justicia frente a las inequidades de la pobreza, la discriminación y las desigualdades por género, o situación económica o social, en la salud pública..y en la educación y el desarrollo humano” Igualmente, desde la perspectiva de este autor, para la bioética promover el bien común a través de la educación termina siendo una cuestión de justicia.

Precisamente, bajo una similar aproximación Ugalde ⁽¹¹²⁾ plantea los principios básicos y derechos fundamentales para la educación. Algunas de las cuales se resumen a continuación:

Educación para transformar al país. Una gran parte de la población venezolana está excluida de la educación de calidad y de oportunidades que le permitan ser sujetos dignos y productivos. Para superar esta inequidad e injusticia se

requiere un sistema educativo que promueva “el máximo desarrollo de los talentos humanos de todos los venezolanos, que es la verdadera base de la prosperidad nacional y de la solidez democrática”.

Educación de calidad como bien público y como derecho humano al que todos deben tener acceso efectivo y el cual debe ser impulsado por la tríada familia, sociedad y Estado.

Derecho y financiamiento educativo. “No es aceptable que el nivel de escolaridad y la calidad de la educación de los que tienen pocos recursos económicos familiares sea menor a causa de ese factor”. Superar esta inequidad requiere del esfuerzo tanto del Estado como de la sociedad.

Fines, valores y calidad. Se requiere una educación de calidad para todos y esta debe centrarse en dos aspectos: 1) En la adquisición de conocimientos instrumentales y 2) En la formación en valores humanos con “un sentido y visión antropológica solidaria, en la que el sentido de un “nosotros” inclusivo promueva la realización afectiva y espiritual de los otros venezolanos y la defensa de sus derechos”.

Aunado a estos principios y derechos fundamentales, propuestos por Ugalde, una educación de calidad debe tener, también, como norte la democratización del saber, donde se rompan los tradicionales esquemas de transmisión cognoscitivos y se estimule aprendices libres, autónomos y con un sentido de responsabilidad ética que los comprometa solidariamente con la sociedad a la cual pertenecen.

Estructura del programa educativo basado en la Atención Plena (Mindfulness)

El trabajo esencial del programa educativo se lleva a cabo a través de las 15 lecciones que incluyen la repetición de la actividad de la Práctica Central de respiración abdominal profunda y la escucha atenta, todos los días dentro de la rutina escolar.

La Práctica Central

Mediante esta práctica los niños aprenden un ejercicio que combina la escucha y la respiración para calmar y enfocar sus mentes. A continuación se describe cómo se realizó esta actividad en el programa educativo de intervención.

Al comienzo del año escolar la maestra les mostró a los niños un instrumento, en este caso fue un triángulo de metal, de los utilizados para la afinación de instrumentos musicales. Luego tocaba una nota para demostrarles cómo funciona y les explicaba que usarían ese sonido para comenzar y finalizar el ejercicio. Se les explicó que el mismo se iba a realizar todos los días y se haría en la reunión de grupo. Luego se les pedía a los niños que se prepararan sentados, con las piernas cruzadas, en un círculo en el suelo, descansando sus manos de forma natural sobre las rodillas. Se les solicitaba que cerraran los ojos o que bajaran la mirada hacia sus manos. Antes de reproducir el sonido, se les decía a los niños que se concentraran sólo en el sonido hasta que ya no pudieran oírlo. Cuando el sonido se hubiese desvanecido por completo podían abrir sus ojos.

Una vez que los niños han practicado este ejercicio, con el mismo sonido resonante varias veces, sus cerebros comienzan a relacionar el sonido con prestar más atención. Esta resonancia del sonido se convierte en una señal de inicio y fin de la Práctica Central, por lo que es esencial el uso del mismo instrumento constantemente. Los momentos en los que se realizó esta práctica fueron al inicio de la jornada escolar, después de recreo y al finalizar el día escolar y se hizo durante todo el programa de intervención.

Cuando los niños ejercen regularmente el control de su respiración, aprenden un nuevo “hábito cerebral”, que reacciona automáticamente a la ansiedad. A medida que se practique más la respiración controlada, los niños pueden llegar a ser más conscientes o atentos y auto gestionan más sus emociones.

El programa educativo que se utilizó para la presente investigación está basado en la evidencia científica y se compone de 15 lecciones organizadas en cuatro unidades, las cuales se describen a continuación. Previo a un entrenamiento en el programa educativo de intervención, las maestras fueron las responsables de

desarrollarlo en la rutina diaria del aula de clase durante el período septiembre 2012 y febrero 2013.

Unidad I: Enfocados (Lecciones 1-3)

Contenido general de la Unidad I:

El sistema límbico controla las emociones y las motivaciones desde lo más profundo dentro del cerebro. La pieza clave del sistema límbico es la amígdala y es una estructura en forma de almendra que reacciona al miedo, al peligro y a la amenaza. La amígdala regula nuestro estado emocional, actuando en el cerebro como un "guardián de seguridad," que nos protege de las amenazas. Cuando un niño está en un estado emocional positivo, la amígdala envía la información al cerebro consciente, analítico y razonador. Cuando un niño está en un estado emocional negativo (estrés o miedo, por ejemplo) la amígdala impide la entrada de información, bloqueando, efectivamente, el pensamiento de alto nivel y del juicio razonable.

El hipocampo es otra estructura del sistema límbico. El hipocampo ayuda en la gestión de nuestra respuesta al miedo y las amenazas y es una bóveda de almacenamiento de la memoria y el aprendizaje.

La información del sistema límbico alimenta a la corteza prefrontal (CPF), el centro del aprendizaje, el razonamiento y del pensamiento del cerebro. Esta es un área del cerebro muy evolucionada que controla nuestras decisiones, centra nuestra atención, y nos permite aprender a leer, escribir, calcular, analizar, predecir, comprender e interpretar.

Aprender acerca de estos actores claves, ayuda a los niños a entender cómo el cerebro responde al estrés y los prepara para crear un modo de pensar tranquilo para la toma de decisiones pensadas, dirigidas por la corteza prefrontal (CPF).

Objetivo general de la Unidad I:

Introduce la fisiología del cerebro y el concepto de la atención plena. Se establece la "Práctica Central" en la rutina diaria del aula de clase.

Lecciones que componen esta unidad:

Lección 1: ¿Cómo funciona nuestro cerebro?

Objetivos:

- Identificar en un afiche del cerebro: la amígdala, la corteza prefrontal (CPF) y el hipocampo.
- Elaborar con los niños las definiciones simples de cada una de estas tres partes del cerebro.

Lección 2: La conciencia consciente

Objetivos:

- Los niños definen y describen la diferencia entre: pensamientos y acciones conscientes e inconscientes.
- Los niños aplican el concepto de la conciencia consciente o atención plena en sus propias vidas.

Lección 3: La conciencia enfocada: la Práctica Central

Objetivos:

- Los niños aprenden un ejercicio que combina la escucha y la respiración para calmar y enfocar sus mentes.
- Los niños descubren la importancia de practicar regularmente ejercicios que se focalizan en su respiración.

Unidad II: Agudizar los sentidos (Lecciones 4-9)

Contenido general de la Unidad II:

Al observar atentamente sus sentidos, los estudiantes se hacen propensos a agudizar su atención y usarán las experiencias sensoriales para mejorar la memoria, la resolución de problemas, las relaciones, la creatividad y el rendimiento físico.

Una larga intrincada red de vías nerviosas se encuentra dentro del núcleo del tronco cerebral. Esta formación reticular, también llamado el sistema reticular activado (SRA), ayuda a regular muchas funciones corporales básicas y se conecta con el tronco cerebral a la corteza prefrontal (CPF) y con otras partes del cerebro. El SRA es un mecanismo para mantener al cerebro despierto y alerta, y es el centro del cerebro de la atención centrada. Los estímulos sensoriales (visual, auditiva, táctil,

olfativa, gusto), continuamente llegan a través de la médula espinal y son ordenados y supervisados por el SRA. La información sensorial que considere pertinente el SRA se enlaza a su destino apropiado en el cerebro consciente. Lo que es irrelevante, es bloqueado.

El SRA es muy importante porque el cerebro no puede procesar los millones de bits de información sensorial que entran a la vez. Un niño sentado en un aula es probable que tenga que compartir las experiencias sensoriales, como la voz de su maestro, un movedizo diente flojo, la visión de la lluvia que salpica la ventana, y el aroma de los alimentos de la cafetería. Un estudiante atento, concentrado es capaz de redirigir su atención a la tarea manual, luego de la tranquilizadora hora del almuerzo y posteriormente a la clase de matemáticas.

Los atletas, músicos, académicos y otra gente "focalizada" han "entrenado" sus SRA para elegir los estímulos sensoriales más relevantes. Con la práctica focalizada en los detalles específicos, los niños pueden entrenar a sus SRA para ser más eficaces. Tal práctica es especialmente importante para los niños que tienen problemas para enfocar su atención en su trabajo, en las instrucciones o en las señales sociales. Las actividades de conciencia sensorial de esta lección y los demás en esta unidad ofrecen a los niños reiteradas prácticas para el fortalecimiento del SRA.

Objetivo general de la Unidad II:

Experimentar la relación entre nuestros sentidos, nuestros cuerpos en movimiento y nuestra forma de pensar.

Lecciones que componen esta unidad:

Lección 4: Escuchar Consciente.

Objetivos:

- Los niños deben intentar prestar su atención en los sonidos específicos y tratar de identificarlos.

- Los niños aprenden habilidades de la “escucha atenta”, facilitando la comunicación exitosa

Lección 5. Ver Consciente.

Objetivos:

- Los niños practican centrar su atención en un objeto y describen los detalles que observan.
- Los niños fortalecen su vocabulario visual y la memoria a través del ver consciente.

Lección 6. Oler Consciente.

Objetivos:

- Los niños centran su atención a través de su sentido del olfato y describen sus observaciones.
- Los niños identifican los pensamientos y sentimientos provocados por varios olores.

Lección 7. Saboreo Consciente.

Objetivos:

- Los niños se centran en saborear un bocado de comida y describen su experiencia.
- Los niños descubrirán en el saboreo consciente una herramienta de comer de una forma saludable.

Lección 8. Movimiento Consciente I.

Objetivos:

- Los niños centrarán su atención en las sensaciones físicas internas de su cuerpo en estado activo y en estado relajado.
- Los niños deberán controlar su propio ritmo cardíaco y ejercer control sobre la respiración y la frecuencia cardíaca.

Lección 9. Movimiento Consciente II

Objetivos:

- Los niños controlarán conscientemente su equilibrio y describirán lo que sienten.
- Los niños conectarán el equilibrarse conscientemente con el estar bien equilibrados en la vida.

Unidad III: Todo es cuestión de actitud (Lecciones 10-12)

Contenido general de la Unidad III:

Los hallazgos de los investigadores en el campo de la psicología parecen lógicos: cultivar la felicidad en nuestras vidas tiene múltiples beneficios emocionales, sociales y físicos, que al relacionarnos con las otras personas de mejor manera, nos tratan bien, y somos más proclives a adoptar hábitos saludables y a evitar conductas destructivas.

¿Pero puede la felicidad realmente ayudarnos a convertirnos más inteligentes? Sí y los estudios cognitivos han demostrado que el aprendizaje que está conectado con una experiencia feliz o positiva produce la información que se almacena en nuestra memoria a largo plazo, mientras que el aprendizaje que tiene lugar en condiciones que causan el estrés y la ansiedad se almacena sólo en la memoria a corto plazo, y no está disponible para su uso a largo plazo.

Estos beneficios son basados en la investigación científica para traer más sonrisas y alegría a nuestras lecciones. Ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para relacionarse mejor con los demás y crear recuerdos felices de lo que aprenden son los objetivos clave de las tres lecciones en esta unidad.

Cuando los estudiantes aprenden a considerar los puntos de vista alternativos, ellos pueden calmar, más efectivamente, sus propias ansiedades, ejercitarse en el control de impulsos y evaluar su propio comportamiento y las reacciones en respuesta a los otros. Cuando las diferencias de opinión se honran y el desacuerdo es respetuoso, los estudiantes perciben el aula como un ambiente seguro y libre de riesgos. Este estado desestresado de la mente permite que la amígdala se mantenga con bajo perfil y pone el control en la corteza prefrontal. Un cerebro que opera

principalmente desde la corteza prefrontal hace que las decisiones sean superiores, lo que facilita buenas decisiones para su propietario.

Objetivo general de la Unidad III:

Entender el papel de nuestra forma de pensar en la forma cómo aprendemos y cómo progresamos en nuestras vidas:

Lecciones que componen esta unidad:

Lección 10. Toma de Perspectiva

Objetivos:

- Los niños identifican las diferentes perspectivas de los personajes en un cuento.
- Los niños aplican una toma de perspectiva, con mente abierta hacia una situación social en sus propias vidas.

Lección 11. Escoger al optimismo

Objetivos:

- Los niños definen dos modos de pensar (optimismo y pesimismo) que se utilizan para pensar, reaccionar y enfocar un problema.
- Los niños practicarán estrategias que los ayudarán a desarrollar y mantener el optimismo en sus propias vidas.

Lección 12. Apreciar las experiencias felices

Objetivos:

- Los niños visualizan y describen sus pensamientos, sentimientos y sensaciones físicas durante una experiencia placentera.
- Los niños al recordar una experiencia placentera la usan como una manera de construir optimismo.

Unidad IV: Actuar conscientemente (Lecciones 13-15)

Contenido general de la Unidad IV:

Aprender a expresar gratitud y a realizar actos de bondad ayuda a los niños a construir conciencia, habilidades cognitivas, compasión y confianza, las cuales contribuyen a hacer de las aulas de clase espacios significativos para la construcción de valores éticos.

“Cuando usted da, recibe más de lo que da”. A las lecciones de esta unidad hay que darle el crédito a la famosa cita de Saint-Exupéry. Ciertamente, existen beneficios obvios para los destinatarios de las acciones bondadosas que los niños realizan en la clase, como promover el espíritu de compañerismo de la clase cuando se recauda fondos para las víctimas de un desastre natural. Participar conscientemente en acciones sociales positivas puede influir en el crecimiento cognitivo y emocional de los niños.

Al expresar la gratitud y al realizar actos de bondad, los niños desarrollan una fuerte comprensión de los sentimientos de otras personas y la preocupación por el bienestar de los demás. La investigación demuestra que las acciones que generan sentimientos de empatía y compasión produce grandes beneficios positivos, tales como aumentar la producción del neurotransmisor dopamina, asociado a las emociones positivas, al aumento de la probabilidad que los niños seguirán actuando con conductas de alta preocupación social y a la mejora de la capacidad de la toma de conciencia de cuidarse a sí mismos.

Objetivo general de la Unidad IV:

Aplicar los comportamientos conscientes en nuestras interacciones con la comunidad y con el mundo.

Lecciones que componen esta unidad:

Lección 13. Expresar gratitud

Objetivos:

- Los niños aprenden el significado de la gratitud y la importancia de expresar gratitud.
- Los niños identifican cosas en sus vidas por la que están agradecidos.

Lección 14. Realizar actos de bondad

Objetivos:

- Los niños encuentran tres oportunidades para mostrar bondad y llevan a cabo los tres actos de bondad.
- Los niños exploran los beneficios, para ellos mismos y para otros, de ser amables.

Lección 15. Tomar acciones conscientes en el mundo

Objetivos:

- Los niños trabajan en equipo para planificar y realizar un acto de bondad para la escuela o para sus comunidades.
- Los niños reflexionan sobre sus sentimientos y cómo hacen una diferencia positiva al realizar este tipo de acciones.

Estructura de cada lección:

Cada lección tiene el mismo formato y está estructurada para instruir al docente en la información que compartirá con los niños.

Introducción al tema de la lección. Identifica y explica el tema de la lección, los marcos de por qué es importante.

La vinculación con la investigación del cerebro. Explica cómo cada lección se relaciona con las neurociencias.

Aclarar a la clase. Incluye una guía para hacer que los conceptos de la investigación del cerebro sean accesibles a los estudiantes de los diversos grados.

Preparándose. Identifica que contiene la lección, así como los objetivos de aprendizaje de la misma. También se indican los materiales y los recursos necesarios para dirigir la lección.

Principios de la lección: Ofrece un enfoque, paso a paso, para que los niños participen en la investigación, les ayuda a explorar el tema, y les anima a reflexionar y debatir sobre sus puntos de vista y experiencias. El diseño de la lección también

establece vínculos concretos con el proceso de aprendizaje correspondiente al nivel de Preescolar.

Conexión con el Plan de Estudios: Ofrece oportunidades específicas para que los niños concentren sus mentes en torno a las artes, el lenguaje, las matemáticas, estudios sociales, ciencias, salud, educación física y el aprendizaje social y emocional. Esas experiencias de aprendizaje son opcionales y están conectadas con el plan de estudios, amplían la lección y ofrecen enfoques alternativos a los contenidos.

Objetivo general

Evaluar los efectos de la aplicación de un programa educativo, basado en la atención plena, para la promoción de la regulación emocional y la formación de valores en estudiantes en edades comprendidas entre los 5 y 6 años de un preescolar, ubicado en Caracas, en el período entre septiembre 2012 y febrero 2013.

Objetivos específicos

1. Describir la regulación emocional de los niños del preescolar antes y después de la intervención
2. Valorar los cambios en la atención plena de los niños del preescolar antes y después de la intervención.
3. Identificar los valores empatía, optimismo y toma de perspectiva presentes en los niños antes y después de la intervención.
4. Describir el grado de satisfacción de los estudiantes y profesores en referencia al programa de atención plena que se aplicará.

Aspectos éticos

En la presente investigación se respetó a los cuatro principios bioéticos fundamentales como lo son la autonomía, la beneficencia, la no maleficencia y la justicia.

El principio de la autonomía se basó en el derecho que tienen los estudiantes y las maestras, pertenecientes a la muestra seleccionada, del Preescolar Mi Tita, de decidir de forma voluntaria y autónoma su participación en el programa educativo de intervención. En el caso de los niños, el consentimiento informado fue autorizado por sus padres o representantes. En ambos casos, maestras y alumnos, se aplicaron los consentimientos informados respectivos.

El principio de beneficencia se garantizó a través de un programa educativo que fomentó competencias socio-emocionales que promovió el bienestar en los niños. El principio de no maleficencia se sustentó en una investigación-acción que tiene como objetivo principal cambiar una situación determinada para beneficio de sus integrantes. En este estudio se promovió un programa educativo orientado hacia la prevención y por lo tanto, se le pudo proveer a los niños herramientas para evitar posteriores daños en su salud mental. El principio de justicia estuvo establecido al distribuir equitativamente, en la muestra seleccionada, los beneficios que pudiera traer la aplicación del programa educativo de intervención.

Marco legal del proyecto

Promover la formación de valores éticos en la educación es una responsabilidad y una meta que comparten, en general, las sociedades democráticas. Para la bioética, una disciplina que se originó para darle un sustento ético al conocimiento científico, es de vital importancia la promoción de los valores en este campo, ya que se estaría asegurando el futuro de las próximas generaciones.

Según Perdomo ⁽¹¹³⁾ la principal enseñanza de la escuela, es la que procura la preparación del individuo para vivir con los demás, basadas en el diálogo y el respeto al otro, en valores tales como el respeto a la dignidad de las personas, la solidaridad, la igualdad, y la búsqueda del bien común. Para esta autora los tratados internacionales de derechos humanos están orientados en esta dirección, en los que fundamentalmente se presentan acuerdos sociales para el logro de una ética social compartida.

En el ámbito de las organizaciones internacionales se encuentra que esta área tiene una destacada relevancia y se describirá a continuación el marco legal tanto a nivel internacional como nacional.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (Organización de las Naciones Unidas, 1996)⁽¹¹⁴⁾

“La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (...) debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad, entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

Un programa educativo que promueve valores éticos y que tiene como pilares disciplinas científicas que están orientadas al estudio de las fortalezas y virtudes humanas está orientado en la misma dirección de la anterior declaración dirigida al “pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad”.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989)⁽¹¹⁵⁾

Preámbulo: “...que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en las Carta de la Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

En su **Art.4** consagra la obligación de los Estados que la acogen, de adoptar medidas apropiadas, hasta el máximo de los recursos disponibles, para garantizar efectivamente el cumplimiento de los derechos de la niñez.

En el **Art. 28**, establece la obligación de los Estados de garantizar el acceso a la educación primaria obligatoria y gratuita, promover el acceso a la secundaria y a la educación superior, en términos de suministro de información, apoyo para la

asistencia regular a los planteles, medidas para prevenir la deserción escolar y modernización de la educación.

El **Art. 29**, expone las orientaciones o fines del desarrollo educativo.

Esta ley marcó un hito al representar la primera legislación internacional que declara a los niños como sujetos de derechos humanos. Cuando se proclama que el niño “debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad” se reconocen sus derechos como integrante de la sociedad, cuestión que puede parecer, en la actualidad, una declaración obvia, pero tuvo que recorrerse un largo camino de luchas y reclamos para que se instituyese. También está convención internacional expresa que el niño es una persona humana en condiciones peculiares de desarrollo y al reconocerle está condición la educación pasa a tener un destacado papel en la consecución de esta meta. En este sentido, el artículo 28 apunta a uno de los grandes retos de las sociedades libres y democráticas como es el de proveerle a los niños un acceso gratuito y obligatorio a todos los niveles educativos.

En cuanto a la legislación nacional:

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)⁽¹¹⁶⁾

Art. 78: se afirma la obligación del estado de promover la incorporación progresiva de los niños, niñas y adolescentes a la ciudadanía activa, calificándolos como “sujetos plenos de derecho”. Igualmente declara “El Estado, las familias y la sociedad asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral”.

Art. 102: establece el deber que tiene el Estado, en conjunto con las familias, de promover procesos de formación ciudadana de acuerdo a los principios presentes en la propia Constitución y las leyes.

Art. 108: “Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana de niños y jóvenes”

Es importante destacar como la Constitución establece la participación de la tríada Estado, familia y sociedad como actores con responsabilidades por igual en cuanto a la protección de la niñez. Desde esta responsabilidad y compromiso establecido constitucionalmente es que cobra importancia el diseño e

implementación de propuestas educativas que tienen como objetivo el desarrollo de competencias socio-emocionales que estimulen ciudadanos activos y compenetrados con valores éticos.

El programa educativo que se plantea en la presente investigación se ajusta a los lineamientos de la constitución nacional venezolana vigente y se orienta como una herramienta complementaria en los currículos establecidos por el Ministerio de Educación, que es el órgano del Estado que norma la educación en Venezuela.

Ley Orgánica de Educación (2009)⁽¹¹⁷⁾

Art. 9: establece que los medios de comunicación social deben contribuir en la formación de individuos críticos para fortalecer la convivencia ciudadana. (De nuevo, se puede evaluar como la sociedad tiene, también, responsabilidad en la formación de valores)

Art.15: expone como fines de la educación “desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía”. También describe la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria.

Art. 17: establece la corresponsabilidad que tienen la familia, la escuela, la sociedad y el Estado en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus miembros.

Ley Orgánica de Protección a los Niños, Niñas y Adolescentes (Aprobada en octubre 1998/ modificada en diciembre de 2007)⁽¹¹⁸⁾

Art. 5:

“Obligaciones Generales de la Familia. La familia es responsable, de forma prioritaria, inmediata e indeclinable, de asegurar a los niños y adolescentes el ejercicio y disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías. El padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos.

El Estado debe asegurar políticas, programas y asistencia apropiada para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres y

las madres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones.”

Art. 55: garantiza a los menores de edad el derecho a ser informados y participar activamente en su proceso educativo.

Art. 56: caracteriza el tipo de educación que deben recibir los menores basada “en el amor, el afecto, la comprensión mutua, el respeto reciproco a ideas y creencias, y la solidaridad”.

Art. 93: se expone en cuanto a los deberes de los menores el respetar la diversidad de conciencia, pensamiento, religión y culturas. (Este artículo sienta las bases para valores como tolerancia, empatía, respeto al otro y toma de perspectiva al asumir la diversidad de conciencia)

Art. 62: “El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar programas permanentes de difusión de los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes en las escuelas, institutos y planteles de educación”.

Ley de Juventud (2002)⁽¹¹⁹⁾

Art. 26: expone las funciones educativas que tiene el Estado en lo relacionado a la promoción de una educación ética y ciudadana para la tolerancia, contra la violencia, por una cultura de paz, de resguardo y protección de los derechos humanos y ambientales.

Como podrá inferirse, a través del marco legal descrito anteriormente, existe un claro e inequívoco consenso del papel que tiene la educación en la sociedad y que uno de sus máximos objetivos es promover dentro de los espacios educativos el desarrollo de habilidades sociales que fomenten la dignidad humana, la tolerancia y la convivencia. La tarea a asumir por la sociedad, la familia y el Estado, es el fiel cumplimiento de lo que ya está establecido en el andamiaje legal tanto internacional como nacional.

MÉTODOS

Tipo de estudio

La presente investigación está sustentada en el marco de la investigación-acción, la cual es definida por Elliot ⁽¹²⁰⁾ como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Para Lomax (referido por Latorre ⁽¹²¹⁾) este tipo de investigación es una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora, sustentada ésta en una indagación disciplinada. Según Kemmis et al (referido por Latorre ⁽¹²¹⁾) entre los elementos más destacados que caracterizan a la investigación-acción estarían los siguientes: 1. Es participativa (las personas trabajan para mejorar sus propias prácticas). 2. Es colaborativa (se realiza en grupo por las personas implicadas) 3. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las etapas de la investigación. 4. Involucra un proceso sistemático de aprendizaje. 5. Es un proceso político ya que los cambios planteados afectan a las personas. 6. Es un proceso que implica transformaciones progresivas.

El tipo de investigación que define al presente estudio es interactiva. Según Hurtado ⁽¹²²⁾ la investigación interactiva ejecuta acciones para modificar un evento y recoge información durante ese proceso con el fin de reorientar la actividad. Para Craig y Metze (referidos por Hurtado) un programa es una actividad o serie de actividades encaminadas a cambiar el estado social, psicológico, económico o educacional de una persona o de un grupo de personas. Hurtado ⁽¹²²⁾ refiere que la investigación-acción es una modalidad de la investigación interactiva cuyo fundamento epistémico ha estado sustentado en el modelo pragmático de Lewin, investigador del campo de la Psicología social.

La evaluación de los efectos del programa educativo que se aplicó en este estudio se hizo mediante mediciones pre intervención y post intervención.

Igualmente, es importante destacar, para los fines de esta investigación, que se comparte el planteamiento de autores como Cook y Reichardt ⁽¹²³⁾ respecto a que aunque se asuma la perspectiva de la investigación cualitativa (investigación-acción) no significa que se descarte el enfoque cuantitativo (cuestionarios, escala Lickert).

Tal como lo refieren los autores antes mencionados de lo que se trata es de “buscar las compatibilidades y complementariedades entre las dos tendencias que posibiliten el trabajo conjunto”.

El diseño de investigación es evolutivo ya que se observaron los cambios o modificaciones ocurridos en la atención plena, la regulación emocional y los valores de empatía, optimismo y toma de perspectiva a lo largo del tiempo. En los estudios evolutivos las mediciones o recolecciones de datos se hacen en varios momentos y de manera consecutiva, en la medida que el evento va cambiando. Estas mediciones se hacen con los mismos instrumentos y en la misma muestra seleccionada ⁽¹²²⁾.

Es de campo porque se efectuó en un ambiente no experimental. Es contemporáneo porque según Hurtado ⁽¹²²⁾ el evento ocurre en el momento presente, y el investigador sigue el evento como testigo de sus transformaciones.

Población y muestra

La población estuvo constituida por los 150 alumnos y las 24 maestras que pertenecen al Preescolar Mi Tita ubicados en el área metropolitana de la ciudad de Caracas, Venezuela.

Se define a la muestra, según Hurtado ⁽¹²²⁾, como una porción de la población que se toma para realizar el estudio. En este estudio la muestra estuvo constituida por 25 alumnos pertenecientes al nivel III de preescolar, comprendidos entre los cinco y seis años de edad y por las cuatro maestras (dos principales y dos auxiliares) asignadas en los dos salones del nivel III del Preescolar Mi Tita.

El tipo de muestra fue no probabilística intencional. Es intencional ya que la unidad de estudio de esta investigación se encontraba previamente establecida por las normas de la escuela, como es la asignación de los niños y las maestras por sección o nivel.

Los criterios de inclusión para la selección de la muestra fueron:

1. Los niños que pertenezcan al nivel III de preescolar.
2. Edades comprendidas entre cinco y seis años.
3. Niños que se inician en las habilidades de lectura y escritura.
4. Maestras asignadas al nivel III del preescolar.

5. Consentimiento informado de los padres o representantes.
6. Consentimiento informado de las maestras.

Variables

Atención plena (Mindfulness)

Según Feldman (referido por Delgado ⁽¹⁴⁾) en la atención plena se contempla cuatro componentes: Habilidad para regular la atención. Orientación hacia el presente o experiencia inmediata. Consciencia de la experiencia y actitud de aceptación o no enjuiciamiento de la experiencia.

Para medir la atención plena se utilizó la escala del instrumento “The Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)” ⁽¹²⁴⁾. La dimensión sobre atención plena evalúa la habilidad para regular la atención. Un ítem ilustrativo de esta escala es: “*Rompo o derramo cosas por no estar prestando atención, no tener cuidado, o pensar en otras cosas*”. Los niños que fueron entrevistados respondieron cada ítem de acuerdo a una escala tipo Likert de seis puntos comprendidos de la siguiente forma: 1= Nunca. 2= Casi nunca. 3= Muy poco. 4= A veces. 5= Casi siempre. 6= Siempre.

Regulación emocional

Según Gratz et al ⁽⁷¹⁾ la regulación emocional se define como habilidades en comprensión de las emociones, control de los comportamientos impulsivos y focalización en cumplimiento de metas.

Para medir la regulación emocional se utilizó la sub escala de control de emociones del inventario de Resiliencia de Song (IR) ⁽¹²⁵⁾. La dimensión sobre control de emociones evalúa la habilidad de manejar las emociones e inhibir las respuestas agresivas. Un ítem ilustrativo de esta subescala es: “*Al esperar por algo no tengo paciencia*”. Los niños que fueron entrevistados respondieron cada ítem de la subescala de acuerdo a una escala tipo Likert de cinco puntos comprendidos de la siguiente forma: 1= Nada como yo. 2= Un poco como yo. 3= Más o menos como yo. 4= Mucho como yo. 5= Siempre como yo.

Empatía

Según Mestre et al ⁽¹²⁶⁾ la empatía se define como habilidad para sentir compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros.

Para medir la empatía se utilizó la sub escala del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis ⁽¹²⁶⁾, el cual evalúa la dimensión afectiva de la empatía. Un ítem ilustrativo de esta subescala es: “*A veces me da mucha lástima las personas que tienen problemas*”. Los niños que fueron entrevistados respondieron cada ítem de la subescala de acuerdo a una escala tipo Likert de cinco puntos comprendidos de la siguiente forma: 1= Nada como yo. 2= Un poco como yo. 3= Más o menos como yo. 4= Mucho como yo. 5= Siempre como yo.

Toma de Perspectiva

Según Mestre et al ⁽¹²⁶⁾ la toma de perspectiva es aquella que mide la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona.

Para medir la toma de perspectiva se utilizó la sub escala del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis ⁽¹²⁴⁾, el cual evalúa los intentos espontáneos de adoptar la perspectiva de otras personas y ver las cosas desde su punto de vista. Un ítem ilustrativo de esta subescala es: “*Aun cuando tenga la razón escucho lo que la gente piensa*”. Los niños que fueron entrevistados respondieron cada ítem de la subescala de acuerdo a una escala tipo Likert de cinco puntos comprendidos de la siguiente forma: 1= Nada como yo. 2= Un poco como yo. 3= Más o menos como yo. 4= Mucho como yo. 5= Siempre como yo.

Optimismo

Según Song ⁽¹²⁵⁾ el optimismo es la habilidad que refiere sobre la perspectiva positiva de una persona sobre el mundo y el futuro.

Para medir el optimismo se utilizó la sub escala de optimismo del Inventario de Resiliencia de Song (IR) ⁽¹²⁵⁾. La dimensión sobre optimismo mide la perspectiva positiva de una persona sobre el mundo y el futuro. Un ítem ilustrativo de esta subescala es: “*Me pasarán más cosas buenas que malas*”. Los niños que fueron entrevistados respondieron cada ítem de la subescala de acuerdo a una escala tipo

Likert de cinco puntos comprendidos de la siguiente forma: 1= Nada como yo. 2= Un poco como yo. 3= Más o menos como yo. 4= Mucho como yo. 5= Siempre como yo.

Procedimientos

La presente investigación estuvo conformada por las siguientes etapas:

1. En la primera etapa se dictó:
 - a. Una charla de 60 minutos (al comienzo del año escolar, septiembre de 2012) (Estructura de la charla en el anexo IX) dirigida a los padres o representantes de los estudiantes seleccionados para aplicarle el programa educativo dentro de su rutina diaria escolar. En la charla se les explicó a los padres que el propósito de la intervención era evaluar los efectos de la aplicación de un programa educativo dirigido a promover conductas positivas de regulación emocional y de formación de valores éticos en los niños. Igualmente, se les informó que la participación de los estudiantes sería voluntaria y a continuación se les solicitaba el consentimiento informado (Anexo I) para que aprobaran la participación de sus hijos o representados en el programa.
 - b. Un taller, de duración de ocho horas (septiembre 2012), (Estructura del taller en el anexo X) dirigido a los docentes que incluyó discusiones interactivas sobre la implementación de cada lección del programa de intervención, presentación de videos, lecturas de materiales y representación de roles sobre las técnicas de instrucción que se usarían en el programa. La sesión de entrenamiento también incluyó aprendizaje a través de la experiencia directa de técnicas de atención plena (mindfulness). El taller fue impartido por la investigadora que realizó el presente estudio, quien fue supervisada *in situ* por el coordinador académico responsable del programa educativo proveniente de la Universidad de British Columbia. De igual forma, se les explicó, a las docentes, que el propósito de la intervención era evaluar los efectos de la aplicación de un programa educativo dirigido a promover conductas positivas de regulación emocional y de formación de valores éticos en los

niños y que el programa tendría la flexibilidad de poder aplicarlo dentro de la rutina diaria escolar y sin afectar el desenvolvimiento del currículo oficial pautado por el Ministerio de Educación de Venezuela. También se les informó que su participación sería voluntaria y a continuación se les solicitó el consentimiento informado (Anexo II) para que aprobaran su participación en el programa educativo.

2. En la segunda etapa se realizó la evaluación pre-intervención, mediante cuestionarios, a los niños seleccionados en la muestra (septiembre 2012).
3. En la tercera etapa se inició la rutina diaria escolar de la actividad denominada “La Práctica Central”, la cual se realizó tres veces al día durante el período de intervención y estuvo guiada por la maestra en el uso de la respiración, como ejercicio de calma y autorregulación en los niños. Luego de familiarizar a los niños con la “Práctica Central”, durante tres semanas, se procedió a la cuarta etapa de la investigación (Esta etapa se desarrolló entre septiembre y octubre 2012).
4. En la cuarta etapa se aplicó un programa educativo basado en la atención plena (mindfulness) diseñado por la Universidad de British Columbia y el cual fue previamente traducido y adaptado al idioma español. El programa estuvo conformado por 15 lecciones. El currículo tuvo la flexibilidad de poder aplicarse dentro del programa oficial vigente en Venezuela (Educación Inicial del Ministerio de Educación) (Octubre 2012- Febrero 2013)
5. En la quinta etapa, al finalizar la aplicación de las 15 lecciones del programa educativo, se aplicaron los cuestionarios correspondientes a la evaluación posterior a la intervención (Febrero 2013)

Los instrumentos que se utilizaron para evaluar la intervención serán descritos a continuación:

Instrumentos de recolección de datos que se aplicaron en la intervención.

Debido a que la edad entre 5 y 6 años, los niños recién comienzan a adquirir las habilidades de lectura, el instrumento fue leído en voz alta a los niños y se les pidió

sus respuestas a cada ítem y el mismo fue llenado por un entrevistador adulto. Antes de aplicar el cuestionario se les explicó a los alumnos, por parte del encuestador adulto, que la misma: (1) No era una prueba. Que no había respuestas correctas o incorrectas y que las respuestas no serían usadas para evaluar su desempeño y que es importante que respondieran con honestidad, ya que la información de los cuestionarios serviría para ayudar a mejorar el programa para otros niños. (2) Que sus respuestas serían anónimas y confidenciales, que se mantendrían en privado, lo que significa que los cuestionarios individuales sólo serían compartidos con los evaluadores del programa. (3) No se permitiría hablar o compartir respuestas y que deberían concentrarse solamente en sus respuestas personales.

Instrumentos de recolección de datos pre intervención (Para los niños)

Cuestionario demográfico (Anexo III)

Este instrumento se utilizó para calcular el número de niños y niñas que participaron en el estudio, la edad media de los niños, la conformación del núcleo familiar y el primer idioma aprendido.

Cuestionario de pensamientos y sentimientos (14 ítems) (Anexo IV)

Este instrumento evaluó dos dimensiones del bienestar de los niños: empatía y toma de perspectiva. Para medir la empatía y la toma de perspectiva de los niños se utilizó las subescalas de preocupación empática y toma de perspectiva del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis, cuya versión en español ha demostrado consistentes propiedades psicométricas en términos de validez y confiabilidad ⁽¹²⁶⁾. La subescala de empatía evalúa la tendencia general a sentir compasión y preocupación por los demás y se compone de siete elementos. Los ítems (1, 3, 5, 7, 9,11 y 13) evalúan la dimensión afectiva de la empatía. La subescala de toma de perspectiva evalúa los intentos espontáneos de adoptar la perspectiva de otras personas y ver las cosas desde su punto de vista y se compone de siete ítems (2, 4,6, 8, 10, 12 y 14). Estas escalas del cuestionario oscilan entre 1 (nada como yo) a

5 (siempre como yo), las puntuaciones más altas indicarán empatía y mayor toma de perspectiva. Estos resultados se calcularon por cada sub escala por separado.

Cuestionario de experiencias del día a día (15 ítems) (Anexo V)

El cuestionario de las experiencias, del día a día, mide la atención plena (mindfulness). La escala de este cuestionario oscila entre 1 (casi nunca) a 6 (casi siempre). Este cuestionario está basado en el instrumento *The Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS) cuya versión en español ha demostrado consistentes propiedades psicométricas en términos de validez y confiabilidad ⁽¹²⁴⁾.

La anterior escala fue creada de forma que el menor puntaje indica una atención plena menor, por lo tanto, las respuestas a esta escala necesitan ser invertidas (puntuación inversa) antes de calcular un total. Para revertir esta puntuación se sustituirá la opción seleccionada en el cuestionario por su número "opuesto". Por ejemplo, recodificar un "1" como un "6" y así sucesivamente.

Cuestionario “Acerca de mí” (14 ítems) (Anexo VI)

El cuestionario “Acerca de mí” evaluó optimismo y control de las emociones (regulación emocional). Las subescalas de optimismo y control de las emociones están basadas en el *Inventario de Resiliencia de Song* (IR) ⁽¹²⁵⁾. El IR fue diseñado para evaluar seis dimensiones de la resiliencia: optimismo, autoeficacia, relaciones con los adultos, relaciones con los compañeros, sensibilidad interpersonal y control de las emociones. Para el cuestionario “Acerca de mí” sólo se seleccionaron las dimensiones sobre optimismo que refiere sobre la perspectiva positiva de una persona sobre el mundo y el futuro y control de las emociones que refiere a la capacidad de manejar las emociones e inhibir las respuestas agresivas. La escala de este cuestionario varía de 1 (nada como yo) a 5 (siempre como yo).

Al igual que el cuestionario de las experiencias del día a día, algunos artículos se debieron invertir (Puntuación inversa) antes de calcular una puntuación total. Sin embargo, en esta encuesta, sólo se deberán revertir la puntuación de los puntos 1, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12 y 13.

Instrumentos de recolección de datos post intervención.

Cuestionario de pensamientos y sentimientos (14 ítems) (Para los niños)

Cuestionario de experiencias del día a día (15 ítems) (Para los niños)

Cuestionario “Acerca de mí” (14 ítems) (Para los niños)

Cuestionario de satisfacción del estudiante respecto al programa (Anexo VII)

El programa se dedicó a mejorar la vida social y psicológica de los niños. Es por eso que, además de medir el impacto social y cognitivo del programa, es una parte fundamental que las opiniones de los niños sobre el mismo sean incluidas en cualquier evaluación. Pedir a los niños sus opiniones no sólo ayudará a los instructores del programa a mejorarlo, sino que también les dará a los niños un sentido de control y autonomía, al saber que su opinión es importante. Este cuestionario es una medición de 6 ítems diseñada para los niños de preescolar. La encuesta les preguntó a los niños si les gustó el programa y si creen que los ayudó.

Cuestionario a ser aplicado a los docentes que participarán en la intervención

Cuestionario de satisfacción del docente respecto al programa (Anexo VIII)

Uno de los objetivos de la intervención fue aplicar un programa educativo que sea tanto fácil de implementar, como eficaz. Por esta razón, el programa fue diseñado como un enfoque para la enseñanza, en un lugar de un plan de estudios separado de las otras áreas académicas. El cuestionario de satisfacción del docente permitió evaluar que tan bien satisfizo el programa educativo las necesidades de los docentes, así como las necesidades de los estudiantes.

Este cuestionario consta de tres partes. La parte uno solicitó al docente que aplicó el programa sus comentarios sobre la formación que recibió del proyecto. La parte dos le preguntó sobre la participación del alumno en el programa y la parte tres le solicitó al docente que evaluara la efectividad del programa educativo.

Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

Previo a la aplicación de los instrumentos, cuestionarios, pre y post evaluación, se realizó los siguientes procedimientos metodológicos.

1. Aplicación de la prueba piloto

La muestra a la que se le aplicó la prueba piloto estuvo conformada por 25 niños, quienes tenían las mismas características de los sujetos que participaron en el programa educativo de la intervención.

2. Confiabilidad

Hurtado ⁽¹²²⁾ expresa que la confiabilidad de una escala se refiere al grado en que la aplicación repetida del instrumento a las mismas unidades de estudio, en idénticas condiciones, produce iguales resultados, dando por hecho que el evento medido se mantiene. Dicho de este modo, la confiabilidad vendrá dada por el grado de confianza o fiabilidad de los instrumentos que al ser aplicada a la muestra objeto de estudio en unas mismas condiciones de tiempo y espacio y en varias oportunidades el resultado es igual. Se utilizó el estadístico de Cronbach para evaluar la confiabilidad de los instrumentos.

Tratamiento estadístico

Para el análisis estadístico se determinó las distribuciones de frecuencias de las variables en estudio contempladas. Para los constructos a predecir, se calcularon los estadísticos de tendencia central y de dispersión. De igual forma, se utilizó el test t-student para muestras relacionadas para evaluar el cambio ocurrido en cada dimensión investigada. Para ello se empleó el programa SPSS versión 19.0.

Tabulación y organización de los datos

Hurtado ⁽¹²²⁾ refiere que tabular significa registrar los datos en tablas y que una tabla es una representación en la cual se organizan números o palabras en filas y columnas. El proceso de tabulación permite al investigador organizar los datos en

tablas o cuadros para procesar con mayor eficiencia y claridad el análisis e interpretación de los resultados de la investigación.

ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

Los recursos materiales que se utilizaron para el estudio fueron aproximadamente cuatro resmas de papel, computadora, equipo reproductor de imágenes (video bean) y material de oficina en general.

Los recursos humanos que se utilizaron para la presente investigación estuvieron compuestos por el personal docente y los alumnos de la institución educativa “Preescolar Mi Tita”.

Los recursos financieros que se estiman se necesitaron para la ejecución del estudio fueron:

Concepto	Monto
Pasajes y manutención por 5 días Dr. Marc Meyer (Univ British Columbia)	20.000 BSF.
Traducción del programa educativo del inglés al español	10.000 BSF.
Taller de entrenamiento docentes	5.000 BSF.
TOTAL	35.000 BSF

RESULTADOS

La muestra de este estudio estuvo conformada por 25 niños, 60,0% del sexo masculino y 40,0% del sexo femenino. 72,0% con edades de 06 años y 28,0% con edades de 05 años. (Gráfico 1-2).

Gráfico 1. Distribución de los niños según sexo (%)

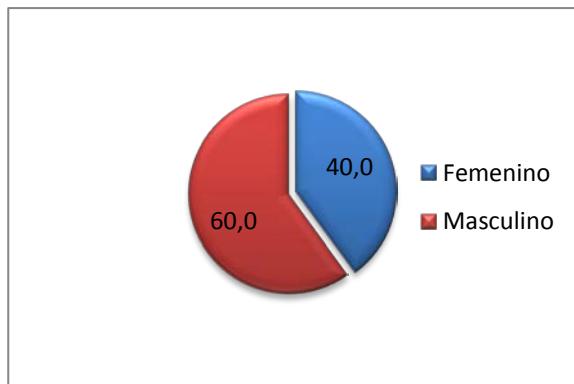
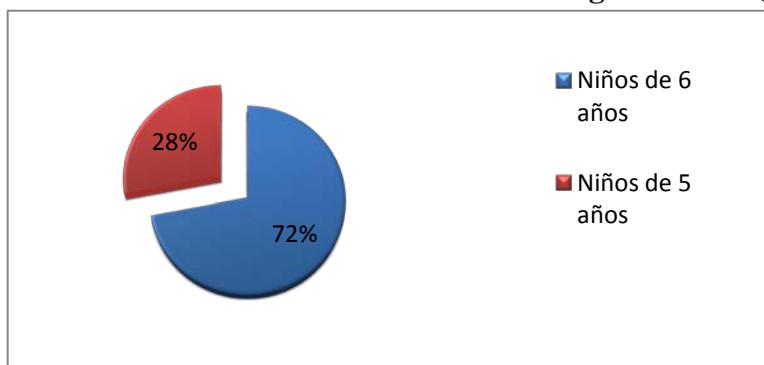


Gráfico 2. Distribución de los niños según la edad (%)



En el cuadro 1 se muestra que los adultos de mayor contacto con el niño lo conforma el núcleo familiar, es decir, la madre y el padre.

Cuadro 1. Adulto de mayor contacto del niño (%)

Adulto	Respuestas	%
Madre	24	50,0
Padre	21	43,8
Abuelo	0	0
Abuela	0	0
Madrastra	0	0
Padrastro	0	0
Medio tiempo madre	0	0
Medio tiempo padre	0	0
Otro	3	6,3
Total	48	100,0

En cuanto a los idiomas que se hablan en la casa del niño, el español resultó por excelencia el idioma más practicado con un 96,0%, el resto habla el inglés en su hogar (4,0%) (Cuadro 2). Relacionado a esto, el primer idioma aprendido por los niños resultó ser en su mayoría el español (96,0%). Sin embargo, un 4,0% de los niños estudiados aprendieron chino (Cuadro 3).

Cuadro 2. Idioma hablado en la casa del niño

Idioma	n	%
Español	24	96,0
Inglés	1	4,0
Total	25	100,0

Cuadro 3. Primer idioma aprendido

Idioma	n	%
Español	24	96,0
Chino	1	4,0
Total	25	100,0

En cuanto a las variables “Atención Plena (Mindfulness)” y la formación de valores en los estudiantes se puede observar que el programa de intervención

tuvo un impacto importante y positivo en los mismos, pues hubo cambios significativos en los puntajes de cada escala de medición empleada (Cuadro 4-8).

En la variable “Atención Plena” (Mindfulness) se obtuvo un puntaje promedio pre-test de 56,92 puntos y una variabilidad de 11,7 puntos. Luego de aplicado el programa, el puntaje promedio resultante aumentó a 71,88 puntos y la variabilidad disminuyó a 10,84 puntos, esto proporciona una diferencia significativa entre los puntajes promedios pre-test y post-test de 14,96 puntos. Cabe destacar que previo a la aplicación del programa el 75% de los niños tenían un puntaje en “Atención Plena” (Mindfulness) igual o inferior a 65 puntos, mientras que una vez efectuada la aplicación del programa el 75% de los niños obtuvieron puntajes igual o inferior a 80,5 puntos (Cuadro 4).

En la variable “Empatía” se obtuvo un puntaje promedio pre-test de 23,68 puntos y una variabilidad de 4,57 puntos. Luego de aplicado el programa, el puntaje promedio resultante aumentó a 29,00 puntos y la variabilidad fue de 4,58, esto proporciona una diferencia significativa entre los puntajes promedios pre-test y post-test de 5,32 puntos. Es de resaltar que previo a la aplicación del programa el 75% de los niños tenían un puntaje en empatía igual o inferior a 27 puntos, mientras que una vez efectuada la aplicación del programa el 75% de los niños obtuvieron puntajes igual o inferior a 33 puntos (Cuadro 5).

En la variable “Toma de perspectiva” se obtuvo un puntaje promedio pre-test de 20,52 puntos y una variabilidad de 4,14 puntos. Luego de aplicado el programa, el puntaje promedio resultante aumentó a 27,16 puntos y la variabilidad fue de 5,79, esto proporciona una diferencia significativa entre los puntajes promedios pre-test y post-test de 6,64 puntos. Cabe destacar que previo a la aplicación del programa el 75% de los niños tenía un puntaje en la variable “Toma de Perspectiva” igual o inferior a 23,0 puntos, mientras que, una vez efectuada la aplicación del programa el 75% de los niños obtuvieron puntajes igual o inferior a 32,0 puntos (Cuadro 6).

En la variable “Optimismo” se obtuvo un puntaje promedio pre-test de 33,44 puntos y una variabilidad de 5,62 puntos. Luego de aplicado el programa, el puntaje promedio resultante aumentó a 41,08 puntos y la variabilidad fue de 4,26. A

este respecto, se obtuvieron diferencias significativas entre los puntajes pre-test y post-test. Cabe destacar que previo a la aplicación del programa el 75% de los niños tenían un puntaje en la variable “Optimismo” igual o inferior a 37,5 puntos, mientras que, una vez efectuada la aplicación del programa el 75% de los niños obtuvieron puntajes igual o inferior a 44,0 puntos (Cuadro 7).

En la variable “Regulación emocional” se obtuvo un puntaje promedio pre-test de 16,04 puntos y una variabilidad de 3,65 puntos. Luego de aplicado el programa, el puntaje promedio resultante aumentó a 19,64 puntos y la variabilidad fue de 3,85, esto proporciona una diferencia significativa entre los puntajes promedios pre-test y post-test de 3,6 puntos. Cabe destacar que previo a la aplicación del programa el 75% de los niños tenía un puntaje en la variable regulación emocional igual o inferior a 19,0 puntos, mientras que, una vez efectuada la aplicación del programa el 75% de los niños obtuvieron puntajes igual o inferior a 22,5 puntos (Cuadro 8).

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos de la escala "Atención Plena (Mindfulness)"

Estadísticos	Antes de la intervención	Después de la intervención	Diferencia entre los puntajes promedios	p-valor
Promedio	56,9200	71,8800		
Mediana	57,0000	75,0000		
Moda	53,00	60,00		
Desv. Estándar	11,73996	10,84097	14,9600	,000
P25	51,5000	63,0000		
P50	57,0000	75,0000		
P75	65,0000	80,5000		

*prueba t-student a un nivel de significación del 5%

Cuadro 5. Estadísticos descriptivos de la escala "Empatía"

Estadísticos	Antes de la intervención	Después de la intervención	Diferencia entre los puntajes promedios	p-valor
Promedio	23,6800	29,0000		
Mediana	23,0000	29,0000		
Moda	23,00	29,00		
Desv. Estándar	4,57092	4,58258	5,3200	,000
P25	20,0000	26,5000		
P50	23,0000	29,0000		
P75	27,0000	33,0000		

*prueba t-student a un nivel de significación del 5%

Cuadro 6. Estadísticos descriptivos de la escala "Toma de Perspectiva"

Estadísticos	Antes de la intervención	Después de la intervención	Diferencia entre los puntajes promedios	p-valor
Promedio	20,5200	27,1600		
Mediana	21,0000	28,0000		
Moda	23,00	28,00		
Desv. Estándar	4,14447	5,79281	6,6400	,000
P25	18,0000	23,0000		
P50	21,0000	28,0000		
P75	23,0000	32,0000		

*prueba t-student a un nivel de significación del 5%

Cuadro 7. Estadísticos descriptivos de la escala "Optimismo"

Estadísticos	Antes de la intervención	Después de la intervención	Diferencia entre los puntajes promedios	p-valor
Promedio	33,4400	41,0800		
Mediana	34,0000	43,0000		
Moda	36,00	43,00		
Desv. Estándar	5,62050	4,26146	7,6400	0,000
P25	30,5000	38,5000		
P50	34,0000	43,0000		
P75	37,5000	44,0000		

*prueba t-student a un nivel de significación del 5%

Cuadro 8. Estadísticos descriptivos de la escala "Regulación emocional"

Estadísticos	Antes de la intervención	Después de la intervención	Diferencia entre los puntajes promedios	p-valor
Promedio	16,0400	19,6400		
Mediana	16,0000	19,0000		
Moda	14,00	25,00		
Desv. Estándar	3,65696	3,85011	3,6000	,001
P25	14,0000	18,0000		
P50	16,0000	19,0000		
P75	19,0000	22,5000		

*prueba t-student a un nivel de significación del 5%

Satisfacción en los estudiantes con el programa de intervención “MindUP”

En general los estudiantes calificaron al programa MindUP de “bueno” (8% de la muestra) a “muy bueno” (92% de la muestra) abarcando el 100% de las apreciaciones de los mismos (Cuadro 9). También todos expresaron experimentar una sensación de relajación ocasionada por el programa aplicado (100% de la muestra) (Cuadro 10).

Cuadro 9. Apreciación general del programa MindUP percibido por los estudiantes (%)

Apreciación del programa	n	%
Malo	0	0
Normal	0	0
Bueno	2	8,0
Muy bueno	23	92,0
Total	25	100,0

Cuadro 10. Sensación de relajación en los estudiantes obtenido a través del programa MindUP (%)

Sensación de relajación obtenida	N	%
Nada	0	0
Muy poco	0	0
Algo	0	0
Mucho	25	100
Total	25	100

Por otro lado, se pudo obtener en los estudiantes una sensación de felicidad en gran escala (96,0%), así como también la promoción de compañerismo (88,0%) inducido por el programa MindUP (Cuadro 11-12).

Cuadro 11. Sensación de felicidad en los estudiantes obtenida a través del programa MindUP (%)

Sensación de felicidad obtenida	N	%
Nada	0	0
Muy poco	0	0
Algo	1	4,0
Mucho	24	96,0
Total	25	100,0

Cuadro 12. Compañerismo desarrollado en los estudiantes a través del programa MindUP (%)

Promoción o desarrollo de compañerismo	N	%
Nada	1	4,0
Muy poco	0	0
Algo	2	8,0
Mucho	22	88,0
Total	25	100,0

Es importante señalar que el 96,0% de los escolares han aplicado lo que han aprendido durante dicho programa, enseñando a otras personas y la mayoría de ellos (88,0%) recomienda su uso (Cuadro 13-14).

Cuadro 13. Enseñanza a otros del aprendizaje obtenido mediante MindUP (%)

Enseñanza a otros	n	%
Si	24	96,0
No	1	4,0
Total	25	100,0

Cuadro 14. Recomendación de MindUP (%)

Recomendación	n	%
Si	22	88,0
No	3	12,0
Total	25	100,0

Satisfacción del profesorado

Ninguno de los 4 docentes tenía experiencia en la aplicación del programa MindUP, sin embargo, consideran que un (1) día de entrenamiento es suficiente para implementarlo (Cuadro 15-16). La totalidad de los profesores consideran que MindUP es una herramienta de gran facilidad, organizada y clara (Cuadro 17-19).

Cuadro 15. Experiencia en aplicación en clases del programa MindUP (%)

Experiencia	n	%
Si	0	0
No	4	100
Total	4	100

Cuadro 16. ¿Cree que un día de entrenamiento fue suficiente para poder implementar el programa con confianza y comodidad?

Facilidad de uso	n	%
Si	4	100
No	0	0
Total	4	100

Cuadro 17. Facilidad de uso del programa MindUP (%)

Facilidad de uso	n	%
Si	4	100
No	0	0
Total	4	100

Cuadro 18. Organización del programa MindUP (%)

Organización	n	%
Si	4	100
No	0	0
Total	4	100

Cuadro 19. Claridad del programa MindUP (%)

Claridad	n	%
Si	4	100
No	0	0
Total	4	100

Los docentes reportan que durante la aplicación del programa pudieron observar el nivel de compromiso de sus estudiantes con cada una de las lecciones, dicha percepción se recogió en una escala de preguntas cuyos estadísticos descriptivos se presentan en el cuadro 20. El promedio de ese puntaje fue de 67,66 y la variabilidad del mismo fue de 0,57. A este respecto, es más importante la interpretación del puntaje promedio por ítem (puntaje total de la escala/número de ítems), el cual resultó de 4,51, indicando que el profesorado percibió a sus estudiantes “comprometidos” y “muy comprometidos” con el programa. Esto claramente refleja el interés de los niños en esta actividad.

Cuadro 20. Estadísticos descriptivos de la escala "nivel de compromiso del estudiante"

Estadísticos	Nivel de compromiso del estudiante	Puntaje promedio por ítem
Promedio	67,6667	
Mediana	68,0000	
Moda	68,00	
Desv. Estándar	,57735	4,51111111
P25	67,0000	
P50	68,0000	
P75	.	

El 75% de los docentes practicaron alguna de las actividades complementarias ofrecidas por el currículo de MindUP (Cuadro 21). Al considerar la práctica central de la respiración consciente el 100% de los profesores la consideró valiosa, agradable y de gran utilidad (Cuadro 22-24).

Cuadro 21. Realización de actividades complementarias (%)

Realización de actividades complementarias	n	%
Si	3	75,00
No	1	25,00
Total	4	100

Cuadro 22. Agrado de la práctica de respiración consciente (%)

Agrado	n	%
Si	4	100
No	0	0
Total	4	100

Cuadro 23. Práctica de respiración consciente valiosa (%)

Agrado	n	%
Si	4	100
No	0	0
Total	4	100

Cuadro 24. Utilidad de la práctica de respiración consciente (%)

Utilidad	n	%
Si	4	100
No	0	0
Total	4	100

En general, la evaluación del programa por parte de profesorado resultó “muy positiva”, en efecto, se observó que en el 100% de los mismos existe una apreciación de MindUP y sus efectos sobre el estudiante “muy positivos”.

Cuadro 25. Apreciación general del programa de MindUP percibido por el profesorado (%)

Apreciación general	n	%
Muy negativo	0	0
Negativo	0	0
Neutral	0	0
Positivo	0	0
Muy positivo	3	100
Total	4	100

Cuadro 26. Efectos positivos de MindUP en los estudiantes (%)

Efectos	n	%
No, nada positivo	0	0
Poco positivo	0	0
No está seguro	0	0
Positivo	0	0
Muy positivo	3	100
Total	4	100

PRUEBA PILOTO

Escala	Alfa de Cronbach
Atención plena	,679
Empatía	,642
Toma de perspectiva	,461
Optimismo	,655
Regulación emocional	,410

Una vez aplicado el instrumento a 25 niños, se observó que la confiabilidad de las escalas, medidas a través del alfa de Cronbach, resultó:

- Buena confiabilidad para las escalas Atención Plena, Empatía y Optimismo.
- Moderada confiabilidad en el caso de las escalas de Toma de perspectiva y Regulación emocional.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de un programa educativo, basado en la Atención Plena (Mindfulness), para la promoción de la regulación emocional y la formación de valores en estudiantes en edades de preescolar. Como se observa en los resultados, que midieron los niveles antes y después de la intervención, se presentaron cambios significativos en las variables de Atención Plena (Mindfulness), la regulación emocional y las relacionadas con la formación de valores (Empatía, Optimismo y Toma de Perspectiva). Estos hallazgos coinciden con el estudio realizado por Schonert y Lawlor ⁽¹⁰⁾ (Vancouver, Canadá) y con el reportado por Schaller ⁽¹⁸⁾ (Dallas, Texas), ambos estudios aplicaron el mismo programa de intervención que fue objeto de estudio en la presente investigación.

De igual manera, los resultados demuestran que se logró uno de los objetivos específicos planteados en esta investigación, como lo evidencia el grado de satisfacción de los estudiantes y profesores con el programa de intervención y en este aspecto se coincide con las anteriores investigaciones mencionadas ^(10, 18). El programa gustó a los niños. Se sintieron relajados y felices con el mismo y las técnicas que aprendieron, fundamentalmente la relacionada con la respiración consciente, se las enseñaron a familiares.

Respecto a la satisfacción de los profesores se evidencia que el programa de intervención fue fácil, claro y organizado a pesar de que no tenían experiencia con el mismo y el entrenamiento fue de un día. Los docentes en sus apreciaciones, posteriores a la finalización del programa, reportaron que antes de la intervención tuvieron la impresión que les sería muy difícil aplicarlo dada la complejidad de las cuatro disciplinas científicas como la Psicología Positiva, Neurociencias, Educación socio-emocional y Mindfulness, en que se basaba el programa.

Lo anterior, destaca que es posible el diseño de programas educativos basados en teorías y evidencias científicas. Es un avance significativo el poder comprobar que, a pesar de la complejidad de un órgano humano tan especializado como el cerebro, los recientes conocimientos que han aportado las neurociencias sobre éste, podrían traer importantes beneficios en el aula de clase. Otra ventaja que se deriva del programa de intervención utilizado es que se puede adaptar, fácilmente,

a cualquier rutina escolar y podría representar un eje transversal en los currículos oficiales, fundamentalmente, un eje que promueve la formación de valores en la educación.

Para la bioética global y en especial, para uno de sus campos, la bioética social, la escuela es el espacio por excelencia, al igual que la familia, donde, principalmente, deben promoverse la formación humana, espiritual, ética, cultural e intelectual de los alumnos. Democracia, solidaridad, libertad, responsabilidad son valores constructores de ciudadanía. Optimismo, Toma de Perspectiva, empatía, entre otros, sustenta la moral de ciudadanos comprometidos con una sociedad democrática. Para la bioética social la inversión en programas educativos socio-emocionales que promueve valores humanos es una de las mejores apuestas para salvaguardar un principio, tanpreciado como la justicia, que podría garantizar que las generaciones futuras tengan un mejor rumbo que el actual.

Algunos de los principios primordiales para la bioética como autonomía, justicia y beneficencia serían fomentados y desarrollados en aulas de clase donde el altruismo, el respeto a la diversidad y la tolerancia son competencias socio-emocionales tan destacadas como las académicas.

Una de las características más resaltantes de los programas educativos basados en el aprendizaje consciente (mindfulness) es que podrían generar una mayor capacidad de elección autónoma en los estudiantes, al tener ellos un rol más activo y participativo en el conocimiento que se produce en el aula de clase. Según Castillo ⁽⁹⁶⁾ la autonomía es el principio que permite a las personas hacer sus propias escogencias y ambientes de aprendizaje donde la novedad, la creatividad y la diversidad de estímulos cognoscitivos están presentes representarían una adecuada plataforma para desarrollar este principio.

El principio de beneficencia tan adecuadamente definido por el Informe Belmont al expresar que se debe tratar a las personas de manera ética no sólo respetando sus decisiones y protegiéndolas de daño, sino también esforzándose en asegurar su bienestar, estaría garantizado en programas educativos, como el objeto de estudio de la presente investigación, al fomentar los valores de empatía, gratitud, toma de perspectiva y optimismo. Estos valores son destrezas básicas que deben

desarrollarse en el ámbito educativo, con la misma importancia que se le da a las destrezas académicas, ya que las competencias socioemocionales son herramientas fundamentales para la promoción de valores éticos en los niños. De igual forma, la educación socioemocional estaría enmarcada dentro de programas de prevención que están dirigidos a estimular factores protectores de la salud y fomentar la resiliencia entre los niños y los adolescentes. En otras palabras, son programas que desarrollan cualidades y rasgos humanos positivos asociados con el bienestar.

Una educación sustentada en valores éticos, estimula lo que los científicos denominan el cerebro social ⁽¹⁰²⁾, (relacionado con el conjunto de circuitos del cerebro que orquestan las relaciones interpersonales) o el cerebro ético ⁽¹⁰³⁾, que demuestran la neurofisiología de este “sentido ético integrado”, que es consustancial a la condición humana y cuyo máximo fin sería el promover el bienestar del otro (beneficencia).

Si las investigaciones demuestran que nuestro cerebro está constituido para la compasión y la empatía, una educación sustentada en valores éticos que promueve la comprensión y respeto por los sentimientos de los otros y la consecuente preocupación por su bienestar (beneficencia) son competencias socio-emocionales que los niños necesitan desarrollar para ser más resilientes, tener mayor autoestima y confianza en sus capacidades.

Es importante destacar, que este innovador programa educativo que, actualmente, se aplica a 100.000 niños alrededor del mundo y en varios continentes, no había sido instrumentado en un país de habla hispana y Venezuela, a través de este estudio, es el único en Latinoamérica que ha aplicado esta metodología.

Los resultados aportan evidencias destacadas acerca de la importancia de implementar programas educativos que fomentan variables protectoras del bienestar subjetivo y que pueden prevenir, en el futuro de los niños, la aparición de problemas de salud, tal como lo reporta Delgado ⁽¹⁴⁾ en sus estudios y en las que señala que variables, como empatía y optimismo, entre otras, están estrechamente relacionadas con valores humanos.

Esta primera aproximación metodológica fue cuantitativa, sin embargo dado que la naturaleza del objeto de estudio, la Atención Plena (mindfulness), se ubica en

el campo fenomenológico, se estima que este tipo de investigaciones podrían ser evaluadas, también, con parámetros cualitativos. Al respecto, un connotado investigador internacional en el campo de mindfulness en educación, Mark Greenberg ⁽³⁾ describe diferentes formas para medir estos procesos y registrar sus resultados, tales como auto reportes (primera persona fenomenológica), que pudieran ser tanto cualitativos como cuantitativos. Estudios de mindfulness interpersonales en los que se observa a los alumnos sometidos a estas intervenciones, antes y después, en sus interacciones sociales en el hogar. Observación de ejecución de tareas sociales (test interpersonales) Reacciones observadas en contextos de realidad virtual. Mediciones de reactividades psicofisiológicas (estudios de hormonas del estrés) y reportes de terceros (maestros, padres y pares)

Aunque entre los objetivos de la investigación no se planteó incluir los comentarios de los padres, una de las ventajas de la investigación-acción es que puede generar procesos de cambio en la comunidad. En el transcurso de la aplicación del programa educativo de intervención los padres de los niños, pertenecientes a la muestra seleccionada, dieron diversos testimonios del cambio en sus hijos respecto a la regulación emocional y cómo los alumnos usaron los conocimientos adquiridos sobre el cerebro para promover la calma en sus hogares en momentos de conflicto. El contenido de la lección 1 del programa enseña las diferentes partes del cerebro responsables de las emociones y los niños aprendieron a correlacionar estas partes con la práctica de la respiración consciente y la consecución de estados de ánimo relajados y calmados. Esto fue muy destacado por maestras y padres.

El programa educativo de intervención tiene varias estrategias para desarrollar un mejor entrenamiento de la mente, apoyado en el conocimiento científico del cerebro. Una de ellas es la denominada “La Práctica Central” que es el hábito de descanso cerebral que se realiza tres veces en la rutina diaria escolar. Al tomar una pausa los niños entienden que tienen la capacidad de calmarse y relajarse por sí mismos. Este acto promueve la base neurofisiológica del principio bioético de autonomía. La “Práctica Central” es un ejercicio mental que pudiera generar y

moldear nuevos circuitos en el cerebro. Los estudios científicos (7, 13, 68) han correlacionado este tipo de práctica mental con un mejor funcionamiento de la corteza prefrontal. Esta área del cerebro es la de más reciente desarrollo y es para muchos neurocientíficos (103), entre ellos destacados bioeticistas como Ganazziga, la base de la eticidad en la conducta humana. Tal como lo refiere Dispenza (127) la corteza prefrontal orienta al futuro, regula la conducta, sueña con nuevas posibilidades y nos guía a lo largo de la vida. Es el asiento de la conciencia. Para este autor la corteza prefrontal es el obsequio evolutivo para las generaciones futuras.

Los reportes de terceros, tanto de padres como de docentes o pares podrían representar una herramienta adecuada para comprender mejor los alcances y beneficios de este tipo de programas educativos, tal como lo evidencian los estudios de Flook (15) al respecto.

Una hipótesis que podría plantearse, en investigaciones futuras, es que al tener este tipo de programas efectos significativos positivos en la regulación emocional ello podría ayudar al manejo de las relaciones sociales dentro del aula de clase y podría ayudar a reducir la violencia escolar, del cual el acoso (bullying) es uno de los síntomas más graves.

Esta investigación representa un estudio piloto que aportó data que servirá para afinar los instrumentos de evaluación y el protocolo de investigación para futuros estudios.

Un interesante objetivo para posteriores investigaciones sería evaluar los efectos de este tipo de programa en el rendimiento académico tomando en cuenta que existen precedentes que correlacionan la atención plena (mindfulness) con funciones ejecutivas y rendimiento académico (13, 15) .

El estudio evaluó los efectos de este tipo de programa en el grupo de intervención. Otro de los retos que se plantea sería el de realizar una investigación con un grupo control y otro de intervención a fin de evaluar la efectividad en un estudio comparativo.

Por otro lado, los resultados arrojan evidencias de la factibilidad de las intervenciones en el ámbito educativo basados en la Atención Plena (mindfulness).

En los últimos años las más destacadas bases de datos científicas del área de la ciencia de la salud ⁽⁶³⁾ reportan un incremento de investigaciones basadas en mindfulness y los efectos positivos de esta técnica en diversas enfermedades, especialmente las relacionadas con el estrés ^(6, 63-65, 70).

Los alcances de mindfulness en la educación es un campo de estudio muy reciente y tanto las técnicas de intervención como los instrumentos de evaluación de éstas se encuentra en plena construcción y revisión. Sin embargo, la data en este campo científico es muy alentadora ^(10, 14-19, 69) y está sustentada en promover valores humanos para la convivencia y el respeto al otro. Esto último, es de vital importancia para la bioética.

Se considera que aunque los resultados de la presente investigación son positivos, la generalización de los alcances del mismo debe ser cuidadosa, ya que el tamaño de la muestra es pequeña y además no fue aleatoria sino de autoselección. También, debe contemplarse, para este tipo de estudios, posteriores investigaciones que le hagan seguimiento a la permanencia de los efectos positivos de estas intervenciones.

Finalmente, programas educativos, como el implementado en esta investigación y otros orientados en la formación de valores, apostarían a construir “puentes hacia al futuro”, tal como fue el sueño de Potter, donde los aportes y desarrollo de la ciencia sirvan de sustento a una nueva eticidad.

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación pudo ser realizada gracias al apoyo de la Fundación Hawn, dirigida por Goldie Hawn quien con mucha dedicación y pasión ha logrado reunir a destacados neurocientíficos, educadores y psicólogos positivos para el diseño del currículo MindUP. Expresamos un especial agradecimiento a Marc Meyer, de la British Columbia University, quien pese a los múltiples obstáculos que se le presentaron para viajar a Venezuela, logró vencerlos y nos otorgó, como todo buen maestro, un extraordinario entrenamiento profesional en el novedoso campo de mindfulness en la educación.

De igual forma, este estudio fue posible gracias al soporte incondicional que recibimos del Preescolar Mi Titá, de su directora, María del Carmen García-Espinel. De toda la comunidad docente, de los padres y representantes, del personal administrativo y obrero y por último, del motor fundamental de esta investigación, los pequeños gigantes de un futuro más promisorio: los niños optimistas y felices de Mi Titá.

REFERENCIAS

- (1) Potter VR. Global bioethics. Building on the Leopold legacy. Michigan: Michigan State University Press; 1988.
- (2) Freire P. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Mexico, D.F.: Editorial Siglo XXI; 1999.
- (3) Greenberg M, Weissberg R, Utne M, Zins J, Fredericks L, Resnick, et al. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *Am Psychol.* 2003; 58: 466-74.
- (4) Seligman M. La auténtica felicidad. Barcelona: Editorial Vergara; 2003.
- (5) Frederickson B, Coffey K, Hartman, M. Deconstructing Mindfulness and constructing mental health: Understanding mindfulness and its mechanisms of action. Springer Science Business Media. 2010; 1: 235-53.
- (6) Kabat-Zinn J. La Práctica de la Atención Plena. Barcelona: Editorial Kairos; 2005.
- (7) Siegel D. Cerebro y Mindfulness. La reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar. Madrid: Espasa Libros; 2010.
- (8) Hart L. Human brain and human learning. New York: Longman; 1983.
- (9) Davidson R, Reekum C, Urry, H, Johnstone T, Thurow M, Frye C, et al. Individual differences in amygdala and ventromedial prefrontal cortex activity are associated with evaluation speed and psychological well-being. *J Cogn Neurosci.* 2007; 19 (2): 237–48.
- (10) Schonert-Reichi K, Lawlor M. The effects of a Mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *J Mindfulness.* 2010; 1:137-51.
- (11) Blair C, Diamond A. Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *J Dev Psychopathol.* 2008; 20: 899–911.
- (12) Masten A, Motti-Stefanidi F. Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in school. In: Gutkin T, Reynolds C, editors. *The Handbook of School Psychology.* 4a ed. New York: Wiley; 2009. p. 721-38.
- (13) Brown K, Ryan R. M. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *J Pers Soc Psychol.* 2003; 84: 822–48.

(14) Delgado L. Correlatos psicofisiológicos de mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades mindfulness. (Tesis doctoral) Granada: Universidad de Granada, Facultad de Psicología; 2009.

(15) Flook L, Smalley S, Kital M, Gala B, Kaiser-Greenland S, Locke L, et al. Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *J of Applied School Psychol.* 2010; 26:70–95.

(16) Franco C, Soriano E, Justo E. Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Rev Ibero Educac.* 2010; 53 (6): 1-13.

(17) Arguis R, Bolsas A, Hernández S, Salvador M. Programa “Aulas Felices”. *Psicología Positiva aplicada a la Educación.* (en línea) 2010 (accesado 20 octu 2011) Disponible en: <http://catedu.es/psicologiapositiva/..>

(18) Schaller A. MindUP pilot program. J. Erick Jonsson Community School (en línea) 2011 (accesado 10 ene 2012) Disponible en: <http://thehawnfoundation.org/new-news-hawn-foundation>

(19) Jennings P, Snowberg K, Coccia M, Greenberg M. Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *J Class Inter.* 2011; 46 (1): 37-48.

(20) Guerra JG, Machado J. Investigación sobre violencia en las escuelas: informe final. Centro Gumilla [en línea] 2009 [accesado 22 ene 2012]. Disponible en: <http://www.gumilla.org/?p=page&id=1217962819>

(21) Socorro M. La puerta que Hanson no ve. *El Nacional.* 22 Ene 2012; Secc. Opinión: 10.

(22) Molina T. Venezuela supera a México y Colombia en homicidios. *El Nacional.* 01 Abr 2012; Secc. Ciudadanos: 10.

(23) Schmidt L. Bioética social: hacia un nuevo paradigma de la responsabilidad social y la convivencia humana". Caracas; 2012. De próxima aparición.

(24) Espejo A. Introducción de la bioética en el sistema educativo español (en línea) Cordoba 2004 (accesado 18 feb 2012) Disponible en: http://www.bioeticacs.org/iceb/investigacion/BIOETICA_EN_EL_SISTEMA_EDUCATIVO_ESPANOL.pdf

(25) Pérez A. Educación para el desarrollo humano. En: Tealdi JC, director. Diccionario latinoamericano de bioética. Santa Fe Bogotá: UNESCO. Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética: Universidad Nacional de Colombia; 2008. p. 264-65.

(26) Cortina A. Ética Mínima. Madrid: Editorial Tecnos; 1986.

(27) Rodríguez N. Aportes al marco curricular para la educación venezolana. En: Ugalde L, coordinador. Educación para transformar el país. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello; 2012. p. 57-66.

(28) Ugalde L. Siete perspectivas y siete propuestas educativas. En: Ugalde L, coordinador. Educación para transformar el país. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello; 2012. p. 283-300.

(29) Medina J. Los principios del cerebro en los niños: Cómo tener hijos listos y felices. Santa Fe Bogotá: Editorial Norma; 2011

(30) Rodríguez G, Esté P. Educación técnica y formación profesional. En: Ugalde L, coordinador. Educación para transformar el país. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello; 2012. p. 93-108.

(31) Seligman, M. Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press; 2011.

(32) Baptista A. Emociones positivas: perspectiva evolucionista. En: Fernández-Abascal E, coordinador. Emociones Positivas. Madrid: Ediciones Pirámide; 2009. p. 47-61.

(33) Fredrickson B. Vida Positiva. Santa Fe Bogotá: Grupo Editorial Norma; 2009.

(34) Gable S. The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. J Pers Soc Psychol. 2004; 87 (2): 228-45.

(35) Stephoe A, Wardle J, Marmot J. Positive affect and health related neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory responses. Proc Natl Acad Sci USA. 2005; 102: 6508-12.

(36) Berk L. Neuroendocrine and stress hormone changes during mirthful laughter. Am J Med Sci. 1989; 298: 390-96.

(37) Cohen S, Doyle W. Emotional style and susceptibility to the common cold. Psychosom Med. 2003; 65: 652-57.

(38) Richman L, Kubzanski L. Positive emotions and health: Going beyond the negative. Health Psychol. 2005; 24:422-29.

(39) Oros L. El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. Revista Interamericana de Psicología. 2008; 43 (2): 229-37.

(40) Lyubomirsky S. *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Ediciones Urano; 2008.

(41) Abramson L, Metalsky G, Alloy L. *Hopelessness depression: a theory-based subtype of depression*. *Psychological Review*. 1989; 96 (2): 358-72.

(42) Seligman M. *Aprenda optimismo*. Barcelona: Ediciones Grijalbo; 1998.

(43) Emmons R. *Gracias: De cómo la gratitud puede hacerte feliz*. Barcelona: Ediciones B; 2008.

(44) Braddock C, Fryer-Edwards K, Kasman D. *Educating for professionalism: Trainees emotional experiences on IM and pediatrics impatient wards*. *Academic Medicine*. 2003; 78: 730-41.

(45) McCullough M, Kilpatrick S, Emmons R, Larson D. *Is gratitude a moral affect?* *Psychological Bulletin*. 2001; 127: 249-66.

(46) Bowlby J. *Attachment and loss*. En: Bowlby J, editor. *Attachment*. New York: Basicbooks; 1969: 7-31.

(47) Cyrulnick B. *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa; 2003.

(48) Henderson E. *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Madrid: Editorial Gedisa; 2003.

(49) Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (en línea). (accesado 24 abr 2012) Disponible en: <http://casel.org/about-us/>

(50) Bisquerra R. *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Rev Inves Educ. 2003; 21 (1): 7-43.

(51) Durlak J, Weissberg R, Dymnicki A, Taylor R, Schellinger K. *Enhancing students'social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis*. *Child Development*. 2011; 82 (1): 405-32.

(52) Diamond A, Kathleen L. *Interventions shown to aid executive function development in childrens 4 to 12 years old*. *Science*. 2011; 333: 959-64.

(53) Gunaratana H. *El cultivo de la atención plena: la práctica de la meditación Vipassana*. México D.F: Editorial Pax México; 2003.

(54) Diaz J. *La conciencia viviente*. México D.F: Fondo de Cultura Económica; 2007.

(55) Simon V. *Mindfulness y neurobiología*. *Revista de Psicoterapia*. 2007; 66: 5-30.

(56) Vallejo M. Mindfulness. *Papeles del psicólogo*. 2006; 27 (2): 92-99.

(57) Stenberg R. Images of mindfulness. *J Soc Issues*. 2000; 56: 11-26.

(58) Hayes S, Wilson K. Mindfulness: method and process. *Clin Psychol*. 2003; 10: 161-65.

(59) Bishop S, Lau M, Shapiro S, Carlson L, Anderson N, Carmody J, et al. Mindfulness: A proposed operational definition. *J Clin Psychol*. 2004; 11 (3): 230-41.

(60) Smith H. *The illustrated world's religions: a guide to our wisdom traditions*. San Francisco: Harper Collins; 1994.

(61) Fadiman J, Frager, R. *Essential Sufism*. San Francisco: Harper Collins; 1997.

(62) Matt, D.C. (1996) *The Essential Kabbalah: The Heart of Jewish Mysticism*. San Francisco: Harper Collins; 1996.

(63) Boyce B. Anyone can do it, and it changes everything. In: Boyce B, editor. *The Mindfulness Revolution*. Boston: Shambhala publications Inc; 2011. p. 7-18.

(64) Davidson R, Kabatt-Zinn J, Shumacher J, Rosenkrantz M, Muller D, Santorelli S. Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*. 2003; 64:564-70.

(65) Lazar S, Kerr C, Wasserman R, Gray J, Greeve D, Treadway M. Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*. 2005; 16, (17): 1893-97.

(66) Ricard M. This is your brain on Mindfulness. In: Boyce B, editor. *The Mindfulness Revolution*. Boston: Shambhala publications Inc; 2011. p. 127-35.

(67) Epel E, Daubemier J, Tedlie J, Folkman S, Blackburn E. Can meditation slow rate of cellular aging? Cognitive stress, Mindfulness, and telomeres. *N Y Acad Sci*. 2009; 1172: 34-53.

(68) Davidson R, Putnam K, Larson C. The neurobiology of emotion and emotion regulation in relation to violence. *Science*. 2000; 289:591-94.

(69) Davidson R. *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live and how you can change them*. New York: Hudson Street Press; 2012.

(70) Pedrals N, Rigotti A, Bitran M. Aplicando psicología positiva en educación médica. *Rev Med Chile*. 2011; 139: 941-49.

(71) Gratz K, Roemer L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *J Psychopathol Behav Assess.* 2004; 26 (1): 41-54.

(72) Napoli M, Krech P, Holley L. Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *J Applied School Psychol.* 2005; 21 (1): 90-99.

(73) Kaiser-Greenland S. *The Mindful Child.* New York: Simon& Schuster Inc; 2009.

(74) Brown K, Ryan R, Creswell JD. (2007) Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry: an International Journal for the Advancement of Psychological Theory.* 2007; 18 (4): 211-37.

(75) Mañas I, Franco C, Justo E. Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y salud.* 2011; 22 (2): 121-37.

(76) Caprara G, Barbanelli C, Pastorelli C, Bandura A, Zimbardo, P. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*,2000; 11: 302-06.

(77) Ponitz C, McClelland C, Matthews M, Morrison F. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Dev Psychol.* 2009; 45: 605–19.

(78) Scheier M, Carver F. On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Curr Dir Psychol Sci.* 1993; 2: 26–30.

(79) Sapolsky R. *¿Por qué las cebras no tienen ulcera? La guía del estrés.* 3^a ed. Madrid: Alianza Editorial; 2008.

(80) Vythilingam M, Heim C, Newport J, Miller A, Anderson E, Bronen R, et al. Childhood trauma associated with smaller hippocampus volume in women with major depression. *Am J Psychia.* 2002; 159 (12): 2072-80.

(81) Joseph R. Environmental influences on neuronal plasticity, the limbic system, emotional development and attachment: a review. *Child Psychiatric and Human Development.* 1999; 29 (3): 189-208.

(82) Krashen S. *Principles and practice in second language acquisition.* London: Prentice Hall International; 1981.

(83) Jensen E. *Teaching with poverty in mind. What being poor does to kids 'brains and what schools can do about it.* Alexandria, Virginia: ASCD; 2009.

(84) Pawlak R, Magarinos A, Melchor J, McEwen B, Strickland S. Tissue plasminogen acticator in the amygdale is critical for stress-induces anxiety like behavior. *Nature Neuroscience*. 2003; 6: 168-72.

(85) Storm E, Tecott L. Social circuits: Peptidergic regulation of mammalian social behavior. *Neuron*. 2005.; 47: 483-86.

(86) Wang J, Rao H, Wetmore G, Furlan P, Korczykowski M, Dinges D, et al. Perfusion functional MRI reveals cerebral blood flow pattern under psychological stress. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2005; 102 (49): 17804-09.

(87) Willis J. The current impact of neuroscience on teaching and learning. In: Sousa D, editor. *Mind, brain and education: neuroscience implications for the classroom*. Bloomington: Solution Tree Press; 2010. p. 45-68.

(88) Wagner A, Schacter D, Rotte M, Koutstaal W, Maril A, Dale A, et al. Building memories: remembering and forgetting of verbal experiences as predicted by brain activity. *Science*. 1998; 281: 1188-91.

(89) Sousa D. How science met pedagogy. In: Sousa D, editor. *Mind, brain and education: neuroscience implications for the classroom*. Bloomington: Solution Tree Press; 2010. p. 09-24.

(90) Squire L, Kandel E. *Memory: From mind to molecules*. New York: W.H. Freeman; 1999.

(91) Amen D. *Cambia tu cerebro. Cambia tu cuerpo*. Barcelona: Editorial Sirio; 2010.

(92) Giedd J, Blumenthal J, Jeffries N, Castellanos N, Liu F, Zijdenbos A, et al. Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*. 1999; 2: 861-63.

(93) Schacter D. *Searching for memory: The brain, mind and the past*. New York: Basics Books; 1996.

(94) Wolfson A, Carskadon M. Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development*. 1998; 69: 875-87.

(95) Beauchamp TL, Childress JF. *Principles of biomedical ethics*. 2a ed. New York: Oxford University Press; 1979.

(96) Castillo A. *Ética en medicina. Fundamentación. Módulo 1*. Centro Nacional de Bioética. Caracas: Universidad Central de Venezuela; 2000.

(97) Langer E. *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona: Editorial Gedisa; 1997.

(98) Langer E. *Mindfulness. La Atención Plena*. Barcelona: Editorial Paidos; 2011.

(99) Noice H. The role of explanations and plan recognition in the learning of theatrical scripts. *Cognitive Science*. 1991; 15: 425-60.

(100) El Informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. Comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento. Abril 18 de 1979. (accesado 12 jun 2012) Disponible en: <http://wwwpcb.ub.edu/bioeticaidret/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>

(101) Kagan J. *Kindness*. In: Harrington A, Zajonc A, eds. *The Dalai Lama at MIT*. Cambridge: University of Harvard Press; 2006.

(102) Goleman, D. *Inteligencia Social*. Barcelona: Editorial Kairos; 2009

(103) Gazzaniga M. *El cerebro ético*. Barcelona: Editorial Paidos; 2006.

(104) Singer T, Seymour B, O'Doherty J, Kaube H, Dolan R, Frith C. Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*. 2004; 303: 1157-62.

(105) Singer T. The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience and biobehavioral reviews*. 2006; 30: 855-63.

(106) Vago D. Meditation may increase empathy. *Contemplative mind and life*. (en linea) (accesado 10 may 2012) Disponible en: <http://contemplativemind.wordpress.com/2008/08/21/meditation-may-increase-empathy/>

(107) Post S. *Altruism, Happiness, and Health: It's Good to Be Good*. *Int J Behav Med*. 2005; 12 (2): 66-77

(108) Calvo B. *Percepción y movimiento: un sistema para la observación de acciones. Estudios con neuroimagen*. Madrid: Universidad Complutense; 2006.

(109) Wentzel K. Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*. 1991; 61 (1): 1-24.

(110) Duran J, Posada F. *Bioética y empresa*. En: *Bioética como puente entre ciencia y sociedad*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones El Bosque; 2001. p. 37-80.

(111) Tealdi JC. Desarrollo humano y educación. En: Tealdi JC, director. *Diccionario latinoamericano de bioética*. Santa Fe Bogotá: UNESCO. Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética: Universidad Nacional de Colombia; 2008. p. 259-61.

(112) Ugalde L. Diez principios básicos y derechos fundamentales. En: Ugalde L, coordinador. Educación para transformar el país. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello; 2012. p. 15-24.

(113) Perdomo G. Violencia en las escuelas. Caracas: Fundación Centro Gumilla. Universidad Católica Andrés Bello; 2011.

(114) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27.

(115) Convención sobre Derechos del Niño. Adoptada y proclamada por la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

(116) República Bolivariana de Venezuela. Constitución. Gaceta Oficial Extraordinaria No.5.453 de la República Bolivariana de Venezuela, 24 de marzo de 2000. Caracas.

(117) Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial No. 5.929, 15 de agosto de 2009. Caracas.

(118) Ley Orgánica de Protección a los Niños, Niñas y Adolescentes (Aprobada en octubre 1998/modificada en diciembre de 2007) Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5.859, 10 de diciembre de 2007. Caracas.

(119) Ley Nacional de Juventud. Gaceta Oficial No. 37.404, 14 de marzo de 2002. Caracas.

(120) Elliot J. La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata; 2005.

(121) Latorre A. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó; 2003.

(122) Hurtado J. Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia. 4a ed. Bogotá-Caracas: Ediciones Quirón; 2010.

(123) Cook T, Reichardt CH. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. 5^a ed. Madrid: Ediciones Morata; 2005.

(124) Soler J, Teledor R, feliu-Soler A, Pascual JC, Cebolla A, Soriano JC, Cebolla A, Soriano J. Psicometric properties of spanish versión of Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). Actas Esp Psiquiatr. 2012; 40 (1): 19-26.

(125) Song M. Two studies on the resilience inventory (RI): Toward the goal of creating a culturally sensitive measure of adolescent resilience. *Dissertation Abstracts International*. 2003; 64(8): 55-60.

(126) Mestre V, Frías M, Samper P. La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*. 2004; 16 (2): 250-66. (en línea) (accesado 12 oct 2011) Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>

(127) Dispenza J. Desarrolle su cerebro. La ciencia para cambiar a mente. Buenos Aires: Kier; 2010.

ANEXOS

(Anexo I)

CONSENTIMIENTO INFORMADO (DOCENTES)

INVITACIÓN PARA PARTICIPAR EN PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIO EMOCIONAL

Usted está invitado a participar en un programa de educación socio emocional dirigido a alumnos de preescolar. El objetivo de la investigación es evaluar los efectos de este programa basado en los últimos descubrimientos de la neurociencia en el campo educativo, cómo podría influir éste en la regulación emocional de los niños y cómo podría contribuir a la formación de valores en el aula de clases.

El propósito de este programa educativo es dar a sus alumnos herramientas socio-emocionales que promueven su bienestar integral y forma parte de una investigación para un Trabajo de Grado de la Maestría de Bioética de la Universidad Central de Venezuela. Asimismo, le informamos que toda la recopilación de datos de este registro, será utilizada con fines de investigación a objeto de colaborar con los avances en la educación en Venezuela y en ningún momento su identidad será revelada y todos los datos se manejarán confidencialmente.

Su participación en este proyecto es voluntaria y consistirá en conocer su opinión a través de la aplicación de un cuestionario que evaluará los efectos del programa educativo. Usted podrá hacer preguntas las veces que quiera y en cualquier momento del estudio. La investigación no representará ningún riesgo e inconveniente ni para su alumno ni para usted.

Los resultados de esta investigación se le comunicarán a usted y al finalizar se publicarán los resultados para que otras personas interesadas puedan aprender de la presente investigación.

Usted podrá retirarse del proyecto en cualquier momento sin ningún problema.

Usted no recibirá ningún tipo de pago por participar en este estudio.

Si surge alguna duda en relación a este estudio usted puede contactar a la investigadora principal, Lic. Reina Matheus por el teléfono 0412-6214346 o al Colegio Mi Tita Integral por el teléfono 212 9852793.

Igualmente le informamos que es su derecho guardar una copia de este documento.

CONSENTIMIENTO INFORMADO (DOCENTES)

EFFECTOS DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EN ATENCIÓN PLENA EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y FORMACIÓN DE VALORES EN PREESCOLAR

Yo he leído este documento y me ha sido explicado su contenido. Confirmo que entendí la explicación de este estudio y fueron respondidas mis dudas. Entiendo que mi participación es voluntaria. Entiendo que no voy a recibir ningún pago por participar en este estudio y permito que la información que aportaré en el cuestionario sea utilizada en este estudio. Entiendo que recibiré una copia de este documento después de firmado.

Nombre en letra imprenta

Docente	Firma	CI.
_____	_____	_____

He sido testigo de la lectura exacta del documento de consentimiento para el potencial participante y el individuo ha tenido la oportunidad de hacer preguntas. Confirmo que el individuo ha dado consentimiento libremente.

Nombre en letra de imprenta

Testigo	Firma	Fecha
---------	-------	-------

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de consentimiento informado

Nombre en letra de imprenta (investigador) _____

Firma _____ CI. _____

(Anexo II)

CONSENTIMIENTO INFORMADO (Alumnos)

INVITACIÓN PARA PARTICIPAR EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIO EMOCIONAL

Su niño o representado es invitado a participar en un programa de educación socio emocional dirigido a alumnos de preescolar. El objetivo de la investigación es evaluar los efectos de este programa basado en los últimos descubrimientos de la neurociencia en el campo educativo, cómo podría influir éste en la regulación emocional de los niños y cómo podría contribuir en la formación de valores en el aula de clases.

El propósito de este programa educativo es dar a su niño o representado herramientas socio-emocionales que promueven su bienestar integral y forma parte de una investigación para un Trabajo de Grado de la Maestría de Bioética de la Universidad Central de Venezuela. Asimismo, le informamos que toda la recopilación de datos de este estudio, será utilizada con fines de investigación a objeto de colaborar con los avances en la educación en Venezuela y en ningún momento su identidad será revelada y todos los datos se manejarán confidencialmente.

Su participación en este proyecto es voluntaria y consistirá en que su niño o representado deberá contestar cinco cuestionarios que evaluarán la efectividad del programa educativo. El período de aplicación de los cuestionarios se realizará al comienzo del año escolar y al final del programa en el mes de febrero de 2013. Usted como representante podrá hacer preguntas las veces que quiera y en cualquier momento del estudio. La investigación no representará ningún riesgo e inconveniente para su niño o representado.

Los resultados de esta investigación se le comunicarán a usted y al finalizar se publicarán los resultados para que otras personas interesadas puedan aprender de la presente investigación.

El niño podrá retirarse del proyecto en cualquier momento sin ningún problema.

Los alumnos no recibirán ningún tipo de pago por participar en este estudio.

Si surge alguna duda en relación a este estudio usted puede contactar a la investigadora principal, Lic. Reina Matheus por el teléfono 0412-6214346 o al Colegio Mi Tita Integral por el teléfono 212 9852793.

Igualmente le informamos que es su derecho guardar una copia de este documento.

CONSENTIMIENTO INFORMADO (Alumnos)

EFECTOS DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EN ATENCIÓN PLENA EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y FORMACIÓN DE VALORES EN PREESCOLAR

Yo he leído este documento y me ha sido explicado su contenido. Confirmo que entendí la explicación de este estudio y fueron respondidas mis dudas. Entiendo que la participación de mi niño o representado es voluntaria. Entiendo que no voy a recibir ningún pago por participar en este estudio y permito que la información relacionada con mi niño o representado sea utilizada en este estudio. Entiendo que recibiré una copia de este documento después de firmado.

Nombre en letra imprenta

Padre o representante

Firma

CI.

Nombre en letra imprenta

Madre o representante

Firma

CI.

He sido testigo de la lectura exacta del documento de consentimiento para el potencial participante y el individuo ha tenido la oportunidad de hacer preguntas. Confirmo que el individuo ha dado consentimiento libremente.

Nombre en letra de imprenta

Testigo

Firma

Fecha

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de consentimiento informado

Nombre en letra de imprenta

(investigador) _____

Firma _____ CI. _____

(Anexo III)

CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO

Grado_____

Escuela:_____

1. ¿Eres tu un niño o una niña? (MARQUE UNA X) NIÑO () NIÑA ()

2. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? _____
(Mes) _____ (Día) _____ (Año en que naciste)

3. ¿Cuál de estos adultos vive contigo LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO?
(Marque todos los adultos).

Madre Padre Medio tiempo Padre
 Abuela Abuelo Medio tiempo Madre
 Madrastra Padrasto
 Otro adulto (Por ejemplo: Tío, Tía, Cuidadores)

6. ¿Cuál es el primer idioma que aprendiste en tu casa? _____

7. ¿Qué idioma (s) se habla en tu casa? _____

(Anexo IV)

CUESTIONARIO DE PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS

Instrucciones: Las siguientes oraciones describen cómo se puede sentir una persona acerca de otra. Para cada oración, indique cuál de las siguientes opciones DE VERDAD lo describe mejor para ti.

Pensamientos y Sentimientos	Nada Como yo	Un poco Como yo	Más o menos Como yo	Mucho Como yo	Siempre Como yo
1. A menudo siento lástima por las personas que no tienen las cosas que yo tengo.	1	2	3	4	5
2. Entiendo porque la gente hace las cosas que hacen.	1	2	3	4	5
3. A veces me da mucha lástima las personas que tienen problemas.	1	2	3	4	5
4. Siento lástima cuando veo que molestan a alguien.	1	2	3	4	5
5. A veces entiendo mejor a mis amigos cuando imagino lo que piensan de las cosas.	1	2	3	4	5
6. A pesar de que esté molesto con alguien intento entender cómo se siente.	1	2	3	4	5
7. A veces siento lástima por los niños que están tristes o en problemas.	1	2	3	4	5
8. Trato de entender cómo se siente un niño antes de decidir lo que lo voy a decirle.	1	2	3	4	5
9. Me molesta cuando veo que a alguien lo tratan mal.	1	2	3	4	5
10. Aún cuando tengo la razón escucho lo que la gente piensa.	1	2	3	4	5
11. Las cosas que pasan a mí alrededor me generan muchos sentimientos.	1	2	3	4	5
12. Antes de decir algo malo de alguien, trato de imaginar cómo me sentiría si fuera esa persona.	1	2	3	4	5
13. Soy una persona a la que le importan los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
14. Hay muchas formas de pensar en un problema y trato de ver cada una de ellas.	1	2	3	4	5

(Anexo V)

EXPERIENCIAS DEL DÍA A DÍA

Instrucciones: Para cada oración, indique cuál de las siguientes opciones DE VERDAD lo describe mejor para tí. Lea con cuidado cada oración. RESPONDA HONESTAMENTE.
Gracias!!

Experiencias	Nunca	Casi nunca	Muy poco	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Me puedo sentir de alguna forma, y no darme cuenta hasta después que pasa.	1	2	3	4	5	6
2. Rompo o derramo cosas por no estar prestando atención, no tener cuidado, o pensar en otras cosas.	1	2	3	4	5	6
3. Me cuesta mantenerme concentrado en lo que pasa en el momento presente.	1	2	3	4	5	6
4. Normalmente camino muy rápido a donde voy sin prestar atención de lo que experimento en el camino	1	2	3	4	5	6
5. Normalmente no me doy cuenta si siento mi cuerpo tenso o incómodo, hasta que me siento muy mal.	1	2	3	4	5	6
6. Olvido el nombre de una persona poco tiempo después de conocerla por primera vez.	1	2	3	4	5	6
7. Parece que hago cosas automáticamente sin prestar atención a lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5	6
8. Me apuro en terminar las actividades sin prestar mucha atención en lo que hago.	1	2	3	4	5	6
9. Me preocupo tanto por alcanzar una meta en el futuro que presto poca atención a lo que hago en el momento presente.	1	2	3	4	5	6
10. Inicio mis actividades y tareas automáticamente sin estar atento de lo que hago.	1	2	3	4	5	6
11. Puedo escuchar a alguien por una oreja mientras hago otra cosa al mismo tiempo.	1	2	3	4	5	6
12. Entro a un cuarto y después me pregunto por qué entre.	1	2	3	4	5	6
13. No dejo de pensar en el futuro o el pasado.	1	2	3	4	5	6

14.Me encuentro haciendo cosas sin prestar atención.	1	2	3	4	5	6
15.Meriendo sin estar atento a lo que estoy comiendo.	1	2	3	4	5	6

(Anexo VI)

Acerca de mí...

Instrucciones: Para cada oración, indique cuál de las siguientes opciones DE VERDAD lo describe mejor para ti. Lea cada oración con cuidado. Responda con honestidad. Gracias!!

Acerca de mí...	<u>Nada</u> Como yo	<u>Un poco</u> Como yo	<u>Más o menos</u> Como yo	<u>Mucho</u> Como yo	<u>Siempre</u> Como yo
1. Tengo más momentos malos que buenos	1	2	3	4	5
2. Me pasarán más cosas buenas que malas	1	2	3	4	5
3. Comienzo mis días pensando que tendré un mal día.	1	2	3	4	5
4. A pesar de que hay cosas malas, puedo ver las cosas buenas de mí y de mi vida	1	2	3	4	5
5. Me aburren la mayoría de las cosas en la vida	1	2	3	4	5
6. Pienso que las cosas se pondrán peor en el futuro	1	2	3	4	5
7. Soy optimista con mi vida en el Colegio	1	2	3	4	5
8. Pienso que soy un niño (a) con suerte	1	2	3	4	5
9. Cuando algo malo me ocurre pienso que va a durar por mucho tiempo	1	2	3	4	5
10. Incluso las cosas pequeñas me molestan	1	2	3	4	5
11. Cometo el mismo error una y otra vez.	1	2	3	4	5
12. Al esperar por algo, no tengo paciencia	1	2	3	4	5
13. Tomo decisiones sin pensar en las consecuencias	1	2	3	4	5
14. Aunque haya una crisis me quedo calmado	1	2	3	4	5

Mis pensamientos sobre el programa

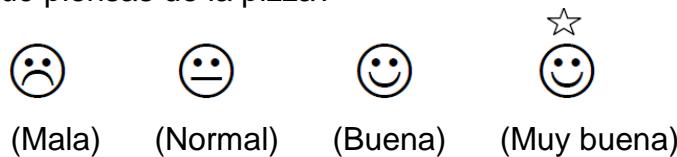
Evaluación del estudiante de preescolar del Programa educativo.

Fecha de hoy: _____

Estoy en el nivel: _____

Ejemplos de preguntas:

Ejemplo 1: ¿Qué piensas de la pizza?



Ejemplo 2: ¿Cuánto crees que comer vegetales ayuda a mantenerse saludable?

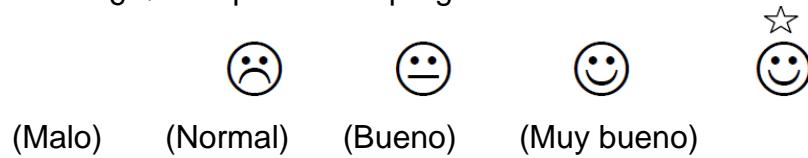


Ejemplo 3: ¿Te gusta hacer deporte?

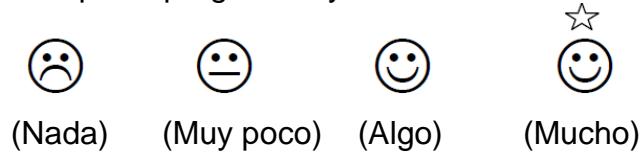


Preguntas reales:

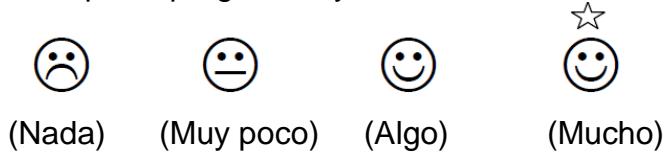
1. ¿Qué te pareció el programa?



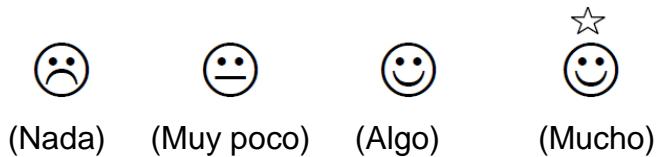
2. ¿Cuánto crees que el programa ayuda a los niños a sentirse más relajados?



3. ¿Cuánto crees que el programa ayuda a los niños a sentirse feliz?



4. ¿Cuánto crees que el programa ayuda a los niños a llevársela mejor con sus compañeros?



5. ¿Enseñaste a cualquier persona en tu hogar, en la escuela, o en tu urbanización acerca de algo que aprendiste en el programa?



6. ¿Le dirías a un amigo que hiciera el programa?



¡Gracias!

(Anexo VIII)

Encuesta de Satisfacción del Docente

Evaluación del Profesor del Programa Educativo

Gracias por su tiempo al completar esta encuesta. Sus comentarios nos ayudarán a mejorar el programa educativo, por igual, para docentes y estudiantes. Esta encuesta contiene cuatro páginas por favor asegúrese de responderlas todas.

La encuesta está dividida en tres partes.

Parte 1 Pregunta sus comentarios sobre el entrenamiento que recibió del Programa educativo.

Parte 2 Pregunta sobre el interés de los estudiantes en el Programa educativo.

Parte 3 Evalúa la efectividad del programa educativo.

Grado en el que actualmente da clases: _____

¿Alguna vez había enseñado el programa en su aula antes? _____ Si _____ No

Parte 1: Evaluación del entrenamiento.

1. ¿Cree que un día de entrenamiento fue suficiente para poder implementar el programa con confianza y comodidad?

_____ Sí _____ No

Si eligió NO, hubiera preferido (por favor encierre en un círculo):

- a) Un mayor tiempo para aprender sobre mindfulness.
- b) Mayor información en técnicas en particular.
- c) Mayor tiempo para planificaren áreas con dificultades.
- d) Mayor tiempo para practicar.
- e) Mayor tiempo para estar cómodo con el programa.
- f) Otro _____

2. ¿Le fue útil el programa?:

- a) ¿Fácil de usar? _____ Si _____ No
- b) ¿Bien organizado? _____ Si _____ No
- c) ¿Claramente escrito? _____ Si _____ No

¿Tiene algún otro comentario acerca del manual?

Parte 2: Evaluación del compromiso del Estudiante

Para cada una de las siguientes 15 lecciones, por favor califique el nivel de compromiso observado en los niños, desde 1 (No comprometido) hasta 5 (Muy comprometido)

Nivel de compromiso del Estudiante						Comentarios
Lección 1: Entender el Cerebro	1 No comprometido	2	3 Algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 2: Introducción a la consciencia consciente	1 No Comprometido	2	3 Algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 3: Consciencia consciente: La Práctica Central	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 4: Escucha Consciente	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 5: Ver Consciente	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 6: Oler Consciente	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 7: Probar Consciente	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 8: Movimiento Consciente I	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 9: Movimiento Consciente II	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 10: Toma de Perspectiva	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 11:	1	2	3	4	5	

Elegir el Optimismo	No comprometido		algo	Muy Comprometido		
Lección 12: Apreciar las experiencias felices	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 13: Expresar gratitud	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 14: Realizar actos de bondad	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	
Lección 15: Hacer una acción consciente en el mundo	1 No comprometido	2	3 algo	4	5 Muy Comprometido	

3. ¿Usted realizó alguna de las actividades complementarias ofrecidas por el programa?

Sí No

¿Alguna de las actividades le pareció de gran utilidad?

4. ¿Usted y sus alumnos encontraron la Práctica Central de la respiración consciente:

a) ¿Agradable? Sí No

b) ¿Valioso? Sí No

c) ¿Útil? Sí No

(Por favor vea la parte 3, próxima página)

Parte 3: Evaluación del programa

5. ¿En general que opina del programa?

1 2 3 4 5
Muy negativo **Neutral** **Muy positivo**

Por favor escriba cualquier comentario adicional que nos ayude a entender su calificación :

5. ¿Tuvo el programa efectos positivos en los estudiantes de su salón este año?

1 2 3 4 5
No, nada positivo **No está seguro** **Si, muy positivo**

Por favor escriba cualquier comentario adicional que nos ayude a entender su calificación :

6. ¿Cuál de los componentes del programa piensas que tuvo más efectos positivos en su aula de clases?

7. Por favor escriba cualquier comentario que sea importante para nosotros conocer sobre esta evaluación

¡Gracias!

(Anexo IX)

Estructura de la charla que se dictó a los padres o representantes del Preescolar Mi Tita para la presentación del programa educativo (septiembre 2012)

1. Presentación a los padres o representantes de la investigadora del programa educativo por parte de la directiva del preescolar Mi Tita.
2. Introducción de la investigadora de los orígenes del programa educativo y descripción de las instituciones internacionales que asesoran al proyecto (Universidad British Columbia y la Fundación Hawn) y las instituciones nacionales bajo los cuales se rige la investigación (CENABI, Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela)
3. Descripción de la crisis de valores y del aumento de la violencia en el ámbito educativo.
4. La importancia de programas educativos de prevención para el fomento del bienestar integral en los niños y la formación de valores en el aula de clases.
5. Explicación de los pilares del programa educativo:
 - i. Educación socio- emocional
 - ii. Psicología Positiva
 - iii. Las neurociencias
 - iv. La Atención Plena (mindfulness)
 - v. Los principios de autonomía, beneficencia y justicia en la educación.
6. Descripción breve del programa educativo que se desarrollarán en la intervención.
7. **Solicitud del consentimiento informado.**

Anexo X

Estructura del taller entrenamiento en el programa educativo que se dictó a los docentes del Preescolar Mi Tita (septiembre 2012)

Presentación del Dr. Marc Meyer (Universidad British Columbia y la Fundación Hawn)

Presentación de la investigadora, Lic. Reina Matheus, encargada de dictar el taller, bajo la supervisión del Dr. Marc Meyer.

Dinámica de grupo para la presentación de los docentes presentes en el taller.

Introducción de los orígenes del programa educativo.

Sección I: Actuar antes de que la necesidad aparezca. La importancia de programas educativos que promueven formación de valores.

Sección II: Los pilares del programa educativo.

- i. Educación socio- emocional
- ii. Psicología Positiva
- iii. Las neurociencias
- iv. La Atención Plena (mindfulness)
- v. Los principios de autonomía, beneficencia y justicia en la educación

Sección III: Lecciones 1, 2 y 3 del programa educativo

Explicación de los objetivos de estas lecciones y dinámica de grupo en la cual los participantes realizarán la Práctica Central.

Sección IV: Lecciones 4, 5, 6 y 7 del programa educativo

Estación de los sentidos: Explicación de los objetivos de estas lecciones y dinámica de grupo en la cual los participantes participarán en una actividad de exploración de los sentidos con atención plena.

Sección IV: Lecciones 8 y 9 del programa educativo.

Explicación de los objetivos de estas lecciones y realización de ejercicios de flexibilidad corporal y equilibrio con atención plena.

Sección V: Lecciones 10, 11, 12, 13,14 y 15 del programa educativo.

Promover la neurociencia del aprendizaje y la psicología positiva. Explicación de los objetivos de estas lecciones.

Sección VI: Conclusiones del taller y cierre.

Solicitud del consentimiento informado.