

**LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2022-2023 ikasturtea**

**MINDFULNESS-EN OINARRITUTAKO ESKU-HARTZE PROPOSAMEN BAT  
APLIKATZEA, LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEEN ARRETA-GAITASUNA  
AREAGOTZEKO**

**Egilea: Leire Aurrekoetxea Carrera**

**Zuzendaria: Joana Jauregizar Alboniga-Mayor**

**Leioan, 2023ko maiatza-ren 22ra**

**AURKIBIDEA**

Sarrera.....	4
1. Marko Teoriko eta Kontzeptuala.....	4
1.1. Mindfulness-a.....	4
1.1.1. Mindfulness-aren Definizioa eta Kontzeptualizazioa.....	4
1.1.2. Mindfulness Praktikaren Funtsezko Oinarriak.....	5
1.2. Mindfulness-a eta Hezkuntza.....	7
1.2.1. Mindfulness-aren Ebidentzia Zientifikoak Hezkuntza Arloan.....	8
1.2.2. Mindfulness Programak Hezkuntzan.....	9
1.2.3. Mindfulness-a Ikasgelan Aplikatzeko Zailtasunak edo Oztopoak.....	10
1.3. Mindfulness eta Arreta.....	11
2. Metodologia.....	12
3. Lanaren Garapena .....	13
3.1. Helburu Orokorrak.....	13
3.2. Metodologia.....	13
3.3. Proposamenaren Egitura eta Saio Bakoitzaren Azalpena.....	14
3.4. Tenporalizazioa.....	14
3.5. Materialak.....	15
3.6. Ebaluazioa.....	15
4. Emaitzak.....	16
5. Ondorioak.....	21
6. Etika Profesionala eta Datuen Babesa.....	22
7. Erreferentzia Bibliografikoak.....	23
ERANSKINAK.....	27

## **MINDFULNESS-EN OINARRITUTAKO ESKU-HARTZE PROPOSAMEN BAT APLIKATZEA, LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEEN ARRETA-GAITASUNA AREAGOTZEKO**

**Leire Aurrekoetxea Carrera**

UPV/EHU

Lan honen helburu nagusia mindfulness teknikan oinarritutako esku-hartze proposamen baten bidez, ikasleen arreta-ahalmenean hobekuntza lortu daitekeen egiaztatzea da, zeren eta gaur egungo ikasle askok zailtasunak erakusten dituzte gaitasun horretan, eskolan errendimendu ona izateko ezinbestekoa delarik. Helburu hori lortzeko, lehenik eta behin, mindfulness kontzeptuari, haren onurei eta hezkuntza-esparruan duen aplikazioari buruzko azterketa bibliografikoa egin zen. Ondoren, bildutako informazioa kontuan hartuta, Lehen Hezkuntzako laugarren mailako gela baterako esku-hartze proposamena diseinatu zen. Ikasleen arreta-profilari dagokionez izandako bilakaera egiaztatzeko, diseinatutako proposamenaren zati bat aplikatu aurretik eta ondoren baliozkotutako AURPEGIAK-B testa erabili zen. Oro har, ikasle gehienek arreta hobetu da, nahiz eta aldaketa ez den oso esanguratsua izan.

*Arreta-gaitasuna, mindfulness, Lehen Hezkuntza, esku-hartze proposamena*

El objetivo principal de este trabajo es comprobar si se puede conseguir una mejora en la capacidad de atención de los alumnos y alumnas a través de una propuesta de intervención basada en la técnica de mindfulness, ya que muchos alumnos y alumnas actuales muestran dificultades en esta capacidad, imprescindible para un buen rendimiento escolar. Para conseguir ese objetivo, en primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica sobre el concepto del mindfulness, sus beneficios y su aplicación en el ámbito educativo. Después, teniendo en cuenta la información obtenida, se diseñó una propuesta de intervención para un aula de cuarto curso de Educación Primaria. Para comprobar la evolución en cuanto al perfil atencional del alumnado, se empleó el test validado CARAS-R antes y después de aplicar parte de la intervención diseñada. En general, se ha mejorado la atención de la mayoría del alumnado, aunque el cambio no ha sido muy significativo.

*Capacidad de atención, mindfulness, Educación Primaria, propuesta de intervención*

The main objective of this work is to check whether it is possible to achieve an improvement in the attention capacity of students through an intervention proposal based on the mindfulness technique, since many current pupils show difficulties in this capacity, which is essential for good school performance. To reach this objective, first of all, a bibliographical review was carried out on the concept of mindfulness, its benefits and its application in the educational field. Then, taking into account the information obtained, an intervention proposal was designed for a fourth year Primary School classroom. To check the evolution of the students' attentional profile, the validated CARAS-R test was used before and after applying part of the intervention designed. In general, the attention of most pupils has improved, although the change has not been very significant.

*Attention capacity, mindfulness, Primary Education, intervention proposal***Sarrera**

Gaur egungo gizartean, gero eta gehiago kostatzen da gure barruan eta kanpoan gertatzen ari denari arreta mantentzea. Izan ere, estimuluz betetako gizarte batean bizi gara, non normalena berehalakotasuna eta alde batetik bestera mugitzea den. Eskola gizartearen isla den aldetik, egoera hori Lehen Hezkuntzako ikasgeletan aurkitzea ohikoa da. Beraz, ez da harritzekoa gero eta ikasle gehiago erraz distraitztea eta etengabe arreta galtzea eskolan.

Egiaztatu da arreta ezinbesteko gaitasuna dela hezkuntzaren esparruan; izan ere, norberak duen arreta-mailaren arabera, errendimendu akademikoari modu negatiboan edo positiboan eragingo dio (Shapiro et al., 2011). Era berean, arreta-ahalmenean eragina duten faktoreak direla eta, arreta mekanismo aktibo zein konstruktibo gisa aritzen da. Horren ondorioz, mekanismo hori praktikaren bidez alda daiteke (Álvarez et al., 2007). Hortaz, hori guztia jakinda, hezkuntza-esparruan beharrezkoa gertatzen da arreta-gaitasuna garatzeko estrategiak edo teknikak aplikatzea.

Mindfulness-a egoera horri aurre egiteko tresna egokitzat kontsideratu daiteke. Izan ere, bere onura ugarien artean arreta handitzea ageri da (Ager et al., 2015). Beraz, lan honen bidez egiaztatu nahi da ea, teknika berritzaile horretan (hots, mindfulness) oinarritutako esku-hartze proposamen bat aplikatuz, Lehen Hezkuntzako ikasleen arreta-gaitasuna handitu daitekeen.

Lana honako bi atal nagusi hauetan banaturik dago: alde batetik, mindfulness teknikari buruzko oinarri teorikoa aurki daiteke, non bibliografia-azterketa sakona egin den, beharrezko informazioa lortzeko. Bestetik, aurreko bibliografia oinarritzat hartuta, Lehen Hezkuntzako laugarren mailako gela baterako diseinatu den esku-hartze proposamena aurkeztu da. Proposamen horren zati bat gauzatu ahal izan denez, lortutako emaitzak aurkezten dira, lan honen helburu nagusia eta esku-hartzearen helburu orokorrak kontuan hartuta. Ondoren, ikerketa hau eginda ateratako ondorioak azaltzen dira eta, amaitzeko, erabilitako erreferentzia bibliografiko guztiak aurkezten dira.

**1. Marko Teoriko eta Kontzeptuala****1.1. Mindfulness-a*****1.1.1. Mindfulness-aren Definizioa eta Kontzeptualizazioa***

Marko teorikoari hasiera emateko, mindfulness-a definitzea komeni da. Egun, teknika horri buruzko definizio ugari aurki daitezke. Izan ere, mendebaldeko kulturaren berraurkitzen ari den arren, ez da kontzeptu berria, urte askokoa baizik (Simón, 2007). Jarraian, aditu pare batzuen definizioak aipatuko dira, eta hauek aztertuz hauteman daiteke, nahiz eta ñabardura desberdinen bat edo beste egon beren artean, azken batean, transmititzen duten ideia orokorra antzerakoa dela.

Ekarpen ezagunenetako bat Kabat-Zinn-ek (1994) egindakoa da. Haren arabera, mindfulness-ak esan nahi du arreta jartzea baina modu berezi batean, hau da, nahita, unean bertan eta epaitu gabe. Ildo beretik, Bishop et al. -ek (2004), teknika horri dagokionez, arreta erregulatzeko prozesu bat dela baieztatzen dute, non epaitzen ez duen kontzientzia orainean bizi den esperientziara eraman behar baita, norberaren esperientziarekin jakin-minez, irekieraz eta onarpenez harremanetan jarriz. Delgado-k (2011) era osatuago batean definitzen du: unean bertan gertatzen diren barne eta kanpo estimuluez guztiz kontziente izatea, eta une horretan bizi ari garena onarpenez, eskuzabaltasunez, epaitu gabe, itxaropenik edo sinesmenik gabe, lasaitasunez, zintzotasunez eta autoerrekiz tratatu behar dela, modu honetan oraingo esperientziari irekiz.

Shapiro-k eta Carlson-ek (2009) ongi azaltzen duten bezala, arestian erakutsitako definizioen bidez mindfulness-ari buruzko ideia orokor bat eduki daitekeen arren, ezin da guztiz ulertu zer den, lehen pertsonan bizi edo praktikan jarri arte. Horren ildotik, Simón-en (2007) arabera, gure bizitzan zehar maiz mindfulness-a praktikatu dugu baina modu inkontziente batean; hain zuzen ere, egiten, pentsatzen edo sentitzen dugunaz jabetu garen momentuan bertan. Izan ere, jakitun honen ustez, gizakiok dugun gaitasun unibertsal eta oinarritzko bat da. Kontua da gure burua sarritan noraezean ibiltzen dela, pentsamendu batzuetatik besteetara jauzi eginez.

Aditu desberdinen ideia guztiak aztertu ondoren, segurtatu daiteke mindfulness teknika bizitzako une bakoitzean bizi, pentsatzen eta sentitzen dugunaz ohartzeko aukera ahalbidetzen digula, jarrera lasai, adeitsu eta errukitsu batekin eta jakin-minez eta onarpenez. Hortaz, Bishop et al. -ek (2004) adierazten duten moduan, baieztatu daiteke mindfulness-ak bi ardatz nagusi dituela: batetik, orainaren berehalako esperientziaz jabetzea, eta, bestetik, esperientzia horiek nola bizi diren.

### ***1.1.2. Mindfulness Praktikaren Funtsezko Oinarriak***

Aurreko atalean aipatu den bezala, mindfulness-aren ardatzetako bat da nola bizi diren esperientziak. Kabat-Zinn-ek (2015) zazpi jarrera proposatzen ditu, erabateko arreta garatzen laguntzen dutenak:

1. Ez epaitu: norberaren esperientzien behatzaile inpartziala izatea, ondorio goiztiarrik atera gabe.
2. Pazientzia: gauzak bere garaian garatzen uztea.
3. Hasiberriaren adimena: egiten ditugun gauzak lehen aldia balitz bezala ikustea, jakin-minez, aurreko esperientzietan oinarritutako itxaropenak alde batera utzita. Une bakoitza bakarra eta errepikaezina izan behar da.
4. Konfiantza: nork bere buruarengan eta bere sentimenduetan oinarritzko konfiantza garatzea.
5. Erresistentziarik ez: helburuak lortzeko, ahaleginak ez egitea. Gauzak diren bezala eta nola aurkezten diren onartzea, enfasia helburuan baino prozesuan jarriz.
6. Onarpena: Orainean gertatzen dena behatu eta onartu, aldatzen saiatu gabe.
7. Joaten uztea: aske izatea. Gure esperientzia den bezalakoa izan dadila, gauzei, ideiei, sentazioei eta, batez ere, helburuei atxiki gabe.

Jarrera guzti horiek elkarren mendekoak dira, hots, bakoitzak besteengan eragiten du eta besteengan hobekuntzaren bat lantzen du. Halaber, horien bidez beste jarrera batzuk garatzen dira, hala nola eskuzabaltasuna, esker ona, nork bere burua menderatzea, barkamena, adeitasuna, errukia... (Kabat-Zinn, 2015).

Esan bezala, mindfulness-a trebetasun bat da, eta hau, beste edozein gaitasun bezala, praktikarekin lortzen da. Hasieran zaila egin daitekeen arren, praktika errepikatuaren bidez, arreta nahi denari zuzentzeko eta horretan eusteko gaitasun handiagoa lor daiteke, horrela distrazio-kopuruak murriztuz (Barinaga, 2003). Erabateko arreta praktikatzean, zehatzenarekin eta ukigarrienarekin hastea gomendatzen da (gorputza eta norberaren arnasketarekin, esaterako); eta fokatzeko eta kontzentratzeko gaitasuna sendoago bihurtzen doan heinean, gero eta zehatasun gutxiago duten euskarrietara (sentsazioak, emozioak eta buruko edukiak, askoz abstraktuagoak eta zehaztugabeak direnak) jotzea da aproposena (Fernández-Sarabia, 2019).

Mindfulness-a lantzeko ariketa ezberdinak daude. Horien artean aurki daiteke arnasketa kontzientea, mindfulness-an hasteko oinarritzkoena. Ohiko beste ariketa batzuk hurrengoak dira: gorputza eskaneatzea edo *body scan* (adimenaren bidez gorputzaren ibilbidea modu sistematikoan egin, arreta gorputzaren alde guztietara eramanez), kontzienteki ibiltzea (oinen mugimenduaz eta arnasaz jabetuz), eguneroko bizitzako

edozein jarduera arreta osoarekin egitea (jatea, hitz egitea, lan egitea...), etab. (Moñivas et al., 2012). Ariketa guztiak bi praktika motatan bana daitezke (Kabat-Zinn, 2015):

- Formala: Modu arautuan egiten dena, eguneroko praktikarako denbora zehatz bat emanez. Praktika hau eserita, etzanda edo zutik egiten da, arreta kanpo- edo barne-estimuluetan jarriz.
- Informala: Eguneroko bizitzako edozein unetan egiten dena.

Beraz, mindfulness-a zer den eta bere funtsezko elementuak jakin ondoren, praktika horrek hezkuntza-prozesuan duen aplikazioaz ikertzea komeni da.

## 1.2. Mindfulness-a eta Hezkuntza

Bistan da gaur egungo ikasleei arreta mantentzea gero eta gehiago kostatzen zaiela beren eguneroko bizitzako hainbat faktoreengatik (bai kezka pertsonalengatik, bai kanpoko estimuluengatik...) (Marfil, 2015). Irakasleek askotan esaten diete ikasleei “Mesedez, kontzentratu zaitetzete”, baina ez diete erakusten nola egin. Mindfulness-a eskolan txikitatik aplikatzeak ikasleei erakutsiko die nola funtzionatzen duen adimenak, nola distraitzen diren eta nola eragin dezaketen beren buruarengan, lasaiago egoteko eta kontzienteago izateko (Snel, 2013). Hori dela eta, ikasleei arreta areagotzen lagunduko dieten estrategiak erakusteko asmoarekin, azken urteotan nabarmen handitu da hezkuntzan mindfulness-ean oinarritutako esku-hartzeen erabilera (Burke, 2010). Hortaz, marko teorikoaren une honetik aurrera, mindfulness-aren aplikazioan sakonduko da, baina hezkuntzaren esparruan zentratuta.

Mindfulness-aren praktika hurrekin martxan jarriko bada, beren berezitasunak ezagutzea komeni da. Hurrekin egiten diren praktikak helduekin egiten diren antzekoak izan arren, beti haien adinera eta trebetasunetara egokitu behar dira, ikasleen pentsamendua zehatzagoa dela kontuan hartuta (Lillard, 2011). Era berean, beharrezkoa da praktikak askotarikoak izatea, denbora askorik ez hartzea eta jarduera dinamikoagoen ondoren egitea edo eskola jardunaldiaren hasieran edo amaieran (García-Campayo et al., 2017). Honi lotuta, Lillard-ek (2011) nabarmentzen du praktika beti eguneko une berean gauzatzearen garrantzia errutina bihur dadin.

Hasiera batean, praktika gidatuekin lan egin beharko da, eta aurrera egin ahala, irakaslearen parte-hartzea gutxituz joango da (Kabat-Zinn, 2015). Honen harira, Lillard-ek (2011) proposatzen du positiboa izan daitekela noizean behin, ikasleren bat irakasleak lagunduta, mindfulness saioa gidatzea, taldearen motibazioa eusten laguntzeko eta ikasleei erabateko arreta gaitasuna garatzeko autonomia handiagoa emateko. Horretaz

aparte, ikasleak mindfulness praktketan parte hartzera ez direla behartu behar nabarmentzen da (García-Campayo et al., 2017). Beraz, hori kontuan hartuta, parte hartu nahi ez duten ikasleei beren jardunean isilik egoteko eskatuko zaie, parte hartzeko prest dauden ikasleek mindfulness-a praktikatzeko duten bitartean (García-Campayo et al., 2017).

Hiru fase bereizten dira mindfulness-a ikasgelan sartzerakoan (Gascón, 2017):

1. Mindfulness-a zertan datza azaltzea.
2. Arreta lantzea ardatz nagusi bezala.
3. Mindfulness-aren beste trebetasun batzuk lantzea (errukia, pentsamendu eta emozioen kudeaketa...).

Mindfulness-aren praktika eraginkorra izan dadin, aipaturiko fase horiek kontuan hartzeaz gain, saio bakoitzaren bukaeran komunikazio-gune bat ezartzea komeni da, jardueran sentitu diren sententzioak, esperientziak edo kezkek partekatzeko, eta, hala, saio bakoitzaren *feedback*-a lortuz. Gainera, ekintza honek emozio-adimena garatzen du, hautemandako sentipenak eta emozioak komunikatzean (Ruiz, 2020). Horrez gain, premiazkoa suertatzen da irakasleak azaltzea jarduera bakoitza zertarako balio duen edo zer onura dituen, ez bakarrik eskola-mailan, baita eguneroko bizitzan ere, ikasleei praktika horiek beren egunean integratzera animatuz (García-Campayo et al., 2017).

### ***1.2.1. Mindfulness-aren Ebidentzia Zientifikoak Hezkuntza Arloan***

Ikerketa ugari agerian uzten dituzte mindfulness-a hezkuntza-sisteman aplikatzeak dakartzan onurak. Baina horietan sakondu aurretik, aipatu behar da onura horiek ez direla soilik hezkuntza-eremurako erabilgarriak, ikasleei garrantzi handiko tresnak eta estrategiak ere ematen dizkietela, euren bizitza osoan zehar hainbat arlotan aplikatu ditzaketena (Broderick eta Metz, 2016).

Orain, Shapiro et al. -ek (2011) egindako sailkapenean jarriko da arreta, onurak hiru eremutan banatzen dituenak: 1) gaitasun kognitiboa eta errendimendu akademikoa, 2) osasun mentala eta ongizate psikologikoa eta 3) pertsonaren garapen integrala eta holistikoa.

Lehenengo eta behin, mindfulness-ak gaitasun kognitiboan eta errendimendu akademikoan duen eragina aipatzen dute. Ikasgelan arrakastaz funtzionatzeko, beharrezkoa da ikasleek berariazko zereginetan arreta jartzea eta informazioa azkar eta zuzen prozesatzeko gai izatea. Ildo horretatik, zenbait azterlanetan ikusi da nola teknika honi esker arreta gaitasuna hobeto daitekeen (Jha et al., 2007; Lazar et al., 2005; Napoli et



al., 2005). Gainera, azkar eta zehatz prozesatzeko trebetasuna handitzen du (Slagter et al., 2007). Beraz, esan daiteke mindfulness-ak ikasleen errendimendu akademikoan eragin positiboa duela (Sugiura, 2004), zeharka bada ere.

Bigarrenez, teknika horrek osasun mentalean eta ongizate psikologikoan duen eraginaz ere ikertu izan da. Azterlan batzuetan frogatu da mindfulness-ak estresaren, ansietatearen eta depresioaren sintoma negatiboak murrizteko edo prebenitzeko balio duela, horrela pertsonaren ongizate orokorra hobetuz (Gold et al., 2010; Walach et al., 2008). Era berean, mindfulness-ak norberaren jarduera emozionala erregulatzen laguntzen du (Lee et al., 2008) zeren eta persona bakoitzak hautematen dituen emozioak distantzia jakin batetik ikustea eta aztertzea errazten du, eta horrek ahalbidetzen du modu egokian jokatzeko eta erantzun oldarkorrik ez ematea (Linares, 2019). Bestela esanda, mindfulness-aren praktika aurrera eramanez, oreka lortzen da emozioaren eta horren aurrean ematen den erantzunaren artean.

Amaitzeko, sailkapenaren azken puntuan, pertsonaren garapen integrala eta holistikoa duen eragina adierazten dute. Horrekin lotuta, ikerketa ezberdinek ondorio diferenteak atera dituzte, hala nola sormena garatzen laguntzen duela (Franco, 2009); pertsonen arteko harremanetarako behar diren gaitasunen garapena sustatzen duela (Carson et al., 2004) edota besteekiko enpatia eta norbere buruarekiko eta besteekiko errukia garatzen laguntzen duela (Shapiro et al., 2007). Aipatutako azken bi onura hauek, ikasleen arteko harremanetan eta ikasleen eta irakasleen arteko harremanetan eragin nabarmena izanda, ikasleen portaera ikasgelan hobetzea lortzen dute (Barnes et al., 2003).

Laburbilduz, mindfulness-a ikasgelan erabiltzea onuragarria izan daiteke hainbat arlotan. Alde horretatik, behar bezala justifika daiteke hezkuntza-esparruan aplikatzea. Hala eta guztiz ere, gogoratu behar da teknika horren emaitzak epe luzera ikusten direla. Horren ondorioz, epe laburrean onurarik lortzen ez bada ere, ezinbestekoa da konstante izatea eta erabateko arretaren prozesua jarraitzea (Romera, 2017).

### ***1.2.2. Mindfulness Programak Hezkuntzan***

Atal honetan, eskola-testuinguruan aplikatzeko garatu diren mindfulness-ean oinarrituriko programa batzuk aztertuko dira. Esan beharra dago, bere aplikazioa Espainiako ikastetxeetan ez dagoela atzerriko beste herrialde batzuetan bezain errotua (Arguís, 2014, apud Modrego-Alarcón et al., 2016). Hala ere, zenbait adibide aurki daitezke. Beraz, jarraian, Espainian dauden bi programa aipagarrien deskribapen laburra egingo da.

Hasteko, “Aulas Felices” deiturikoa dago, Aragoiko ikatetxe batzuetan martxan jarri dena (Arguís et al., 2012). Honek Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikasleen garapen pertsonala eta soziala bultzatzeaz gain, ikasleengan zorientasuna sustatu nahi du. Horretarako, psikologia positiboaren barruan garrantzi berezia duten bi ardatz ditu oinarri: erabateko arreta eta Peterson eta Seligman-en (2004, apud Arguís et al., 2012) 24 indargune pertsonalen hezkuntza.

Bestetik, TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula) izena duena dago, Katalunian eta Valentziako Erkidegoan zabalkunde handia daukana (López-González, 2013). Programa hau Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako hezkuntza-komunitate osoari (irakasleak, ikasleak eta gurasoak) zuzenduta dago eta helburu bikoitza du: alde batetik, ikastetxeetan dagoen lasaitasun eta baretasun beharrari erantzutea, eta, bestetik, ikaskuntza eta garapen pertsonalerako berrikuntza pedagogikoaren baliabide gisa proposatzea. Hori lortzeko, programa honek erlaxazio, meditazio eta mindfulness-aren gaitasunak lantzen ditu 12 unitateetan zehar.

Orain arte aipatutako bi programak, Espainian erabilitakoak dira. Edonola ere, Espainiatik kanpo beste batzuk erabiltzen dira. Mañas et al. -ek (2014) nabarmengarrienen deskribapena egin dute, dezente baitira. Horien artean *Inner Kids* (Kaiser-Greenland, 2010), *Mindful Schools* (2010) eta *Learning to BREATHE* (Broderick, 2009) daude. Hortaz, programa horiek guztiek (bai Espainiakoak bai atzerrikoak) eskolan mindfulness-a aplikatu daitekeela frogatzeaz aparte, hau etorkizun handikoa dela iradokitzen dute. Halere, oraindik ez da ikastetxe askotan sartu, ikasgelara eramateko dauden zailtasunengatik edo oztopoengatik, hurrengo atalean zehaztu bezala.

### ***1.2.3. Mindfulness-a Ikasgelan Aplikatzeko Zailtasunak edo Oztopoak***

Mindfulness-ak eskaintzen dituen onurak eta praktika horretan oinarrituta hezkuntzan egin diren zenbait programa aztertu ondoren, mindfulness-a ikasgelan sartzen saiatzerakoan izan daitezkeen zailtasunak edo oztopoak ezagutzea nahitaezkoa da.

Aurreko atal batean ikusi den bezala, mindfulness-a jarraitutasuna eta eguneroko ariketa eskatzen duen praktika bat da, beraz, ez du soilik balio une jakin batean jarduera solte bat egiteak (Romera, 2017). Irakasleek bai aurrez ezarritako eskola-programazioa betetzeko jasotzen duten presioaren ondorioz, bai ezarritako malgutasun gutxiko hezkuntza-curriculumagatik, ez dute denbora nahikorik. Hori dela eta, ikasgelan aplikatzeko aurki daitezkeen arazo nagusietako bat denbora falta da. Horretaz aparte, hezkuntza-sistemak mindfulness-a oinarritzen den printzipioekin duen bateraezintasuna

beste zailtasun bat da. Hezkuntza-sistema alderdi formaletara edo eduki-kontuetara mugatzen da; mindfulness-ak, aldiz, gorputzaren hezkuntzaren aldeko apustua egiten du, bere ikuspegi holistikotik (gorputz-gogo-arima) (López Secanell eta Beta Lerma, 2019).

Aurreko bi oztopoei lotuta, Schoeberlein-ek (2011, apud López Secanell eta Beta Lerma, 2019) mindfulness-a pixkanaka eta dauden hezkuntza-proiektuak errespetatuz integratzea gomendatzen du. Aitzitik, bat-batean sartzen bada, porrot egiteko probabilitatea handitzen da, denbora behar baita aldaketak sartzeko eta barneratzeko.

Aurki daitekeen beste eragozpena mindfulness-aren benetako esanahia ez ulertzea da. Jende gehienak interpretazioak nahasteko joera du. Izan ere, ohikoa da edota filosofiarekin edo jarduera paranormalarekin lotzea edota errealitatetik ihes egiteko modu bakartzat hartzea. Nolanahi ere, pentsamendu horiek guztiak errakuntzak dira (Gunaratana, 2016, apud Palomero Fernández eta Valero Errazu, 2016).

Halaber, irakasle askok errezeloak agertzen dituzte beren ikasgeletan mindfulness-a ezartzen hasteko, teknika honetan duten prestakuntza faltagatik, hori dagoen beste oztopoetako bat izanik. Hori dela eta, ikastetxeetan mindfulness-a aplikatzen dutenak eskola-kanpoko profesionalak izatea da ohikoena (Borao et al., 2016, apud López Secanell eta Beta Lerma, 2019). Izan ere, ezinbestekoa da irakasleak mindfulness-aren praktikan trebeak izatea, haren eraginkortasuna ikasleengan ziurtatzeko. Orduan, egoera horren aurrean, irakasleentzako prestakuntza-aldi bat beharko litzateke (Kabat-Zinn, 2015).

Azken batean, esan liteke, mindfulness-a ikasgelan aplikatzerakoan zenbait zailtasunekin topatu arren, hauek erraz konpon daitezkeela, eta horrek merezi duela, dakarren onura ugariak kontuan hartuta.

### **1.3. Mindfulness eta Arreta**

Aurreko atal batean zehaztu den bezala, arreta ikaslearen ikaskuntzan eragina duen (Shapiro et al., 2011) eta indartu daitekeen (Barinaga, 2003) gaitasun kognitiboa da. Horren harira, zenbait ikerketek mindfulness-aren potentzialtasuna erakutsi dute, ikasleen arreta hobetzeko estrategia gisa. Beraz, marko teoriko honen azken puntuan, mindfulness eta atentzio ahalmenaren hobekuntza arteko loturari buruzko dagoen ebidentzia enpirikoa aztertuko da.

Ager et al. -ek (2015) egindako azterlan batean, 10 saioko *Meditation Capsules: A Mindfulness Program for Children* deituriko programa baten emaitzak erakusten dira. 6 eta 7 urte bitarteko 18 ikaslek eta 9 eta 10 urte bitarteko 20 ikaslek parte hartu zuten.

Emaitzek erakutsi zuten ikasle gehienek gaitasun handiagoa zutela distrazioak kudeatzeko, arreta mantentzeko eta zereginen kontzentratzeko beharraz jabetzeko. Neuroirudi-tekniketan oinarritutako ikerketa zientifikoek ere, atenzio ahalmenaren eta mindfulness-aren arteko erlazioa erakutsi dute. Horren adibide, Lazar et al. -ek (2005) frogatutakoa da, hain zuzen ere, mindfulness praktikatzen duten gizabanakoengan, garun-eskualde jakin batzuk (esaterako, intsula edo kortex prefrontala), praktikatzen ez dutenengan baino pixka bat lodiagoak direla. Hortaz, zehazki garun-eskualde horiek, gizabanakoaren arreta-trebetasunak areagotzearekin lotuta egongo lirateke.

Laburbilduz, ebidentzia honek guztiak neurri bateraino frogatzen du mindfulness-aren eta atenzio gaitasunaren hobekuntzaren artean lotura bat dagoela.

## 2. Metodologia

Lan honen zati praktikoari ekiteko, komeni da gogora ekartzea lanaren helburu nagusia, hain zuzen ere, gaur egun Lehen Hezkuntzako ikasleen artean somatzen den arreta faltari erantzuteko, mindfulness-en bidez arreta hori hobetu daitekeen egiaztatzea.

Jomuga hori betetzearren, esku hartze proposamen bat diseinatu da Bizkaiko ikastetxe publiko bateko Lehen Hezkuntzako laugarren mailako gela batean martxan jartzeko. Aukeratutako ikastetxeak, Haur eta Lehen Hezkuntzako etapak eskaintzen ditu eta D eredukoa da. Azpimarratu behar da zentro honetan ez dela inoiz mindfulness praktikarik egin; horregatik, praktika berritzat har daiteke.

Proposamena 2023ko otsailean gauzatu da, autoreak atzerriko hizkuntzaren aipamenaren praktikak egiten zituen bitartean. Horregatik, esku-hartzea ingeleseko klase orduetan aplikatu behar izan da. Esan behar da, ingelesa irakasten den gelan nahiko espazioa dagoela, hau da, aulkiak eta mahaiak jarrita egonda ere, beste edozein jarduera egiteko nahiko leku libre dago.

Esku-hartze hau ikerketa kuasi-esperimental bat da, ausazkoa ez den eta kontrol-talderik gabeko lagin batean aplikatu delako. Diseinatutako proposamenaren eragina modu kualitatibo eta kuantitatiboan aztertzeko, aukeratutako taldean galdetegi batzuk pasatu dira: alde batetik, autoreak prestatutako bi galdetegi ezberdin (bata interbentzioaren aurretik eta bestea ondoren pasatutakoa), eta, bestetik, balidatutako test bat (interbentzioaren aurretik eta ondoren pasatutakoa).

Lehen Hezkuntzako laugarren mailako 15 ikaslek (9 neskek eta 6 mutilek) hartu dute parte esku-hartzean; hortaz, 9 eta 10 urte bitarteko adina duten ikasleek ari gara. Oro har, gela honek jarrera positiboa erakusten du irakasleak ikasleak motibatuzko jarduerak

proposatzen duenean, parte-hartzea oso handia izanik. Nolanahi ere, ikasle batzuek gelaren erritmoa moteltzen dute zaratatsuak eta mugituak izateagatik. Gehienak bertakoak dira, hots, Euskal Herrian jaiotakoak, baina horietako batzuk beste herrialde batetik datozen gurasoak dituzte; beraz, kultura-aniztasun handia dago. Halaber, inork ez du hezkuntza-laguntzaren berariazko beharrik.

### 3. Lanaren Garapena

Atal honetan, diseinatutako esku-hartzearekin loturiko guztia aurkeztuko da.

#### 3.1. Helburu Orokorrak

Lan honen helburu nagusia betetzeko, esku-hartzearen helburu orokor hauek lortu behar dira:

- Arreta puntu edo elementu jakin batean/batzuetan (arnasketan, gorputzean, zentzumenetan, emozioetan) jartzea

- Ikasleen aurrean beren sentrazioak partekatzea

- Mindfulness eguneroko bizitzan praktikatzea

Azpimarratu behar da helburu horiek inplizituki lotuta daudela Oinarrizko Hezkuntzako Curriculum-ean ezarritakoekin. Adibidez, hurrengo helburua hortik atera da eta planteatutako bigarren helburu orokorarekin erlazioa du: “Norberaren esperientziatik gertueneko esparruetan eraginkortasunez, errespetuz eta elkarrekin lan egiteko gogoz bai ahoz eta bai idatziz komunikatzeko gai izatea, unean uneko komunikazio-premiei behar bezala erantzuteko” (Eusko Jaurlaritza, 2015, 118. or.).

#### 3.2. Metodologia

Metodologiari dagokionez, jarduera gehienak banaka egiteko garatu dira, baina taldekako eta binakako jardueraren bat ere badago. Gainera, nahiz eta gehienak bakarka egin, jeneralean, jardueren amaieran bateratze-lana egiten da ideiak edo sentrazioak partekatzeko. Uneoro paper aktiboa eman nahi zaie ikasleei, parte-hartze handia izan dezaten saioetan eta beren ikaskuntza prozesuaren protagonista senti daitezten.

Mindfulness erabiltzea inoiz inposatu behar ez denez, baizik eta ikasleek beren borondatez parte hartzeko asmoa erakutsi behar dutenez, jarduera ludiko eta dibertigarriak proposatu dira mindfulness-era hurbiltzeko, ikasleek saioak erakargarri aurki ditzaten eta nahiz eta borondatezko jarduerak izan, beraiek eska ditzaten saio horietan parte hartzea.

Aipatu behar da, halaber, hiztegi erraz, praktikoa eta zehatza erabiliko dela transmititu eta lortu nahi dena hobeki uler dezaten.

### 3.3. Proposamenaren Egitura eta Saio Bakoitzaren Azalpena

Proposamenaren egitura 1. Taulan ikus daiteke.

#### 1. Taula

*Esku-hartze proposamenaren egitura*

Blokearen izena	Saioaren zenbakia	Saioaren izena
Sarrera	1	Goazen mindfulness ezagutzera!
Arnasketa kontzientea	2	Gure arnasketaren jabe gara
	3	Animalien arnasketak deskubritzen
Gorputzari arreta	4	Gure gorputza erlaxatzen
	5	Gorputzak masaje bat behar du
Zentzumenei arreta	6	Soinuei arreta jartzen
	7	Ikusmena, ukimena, usaimena eta dastamena agerian
Emozioei arreta	8	Emozioak dauzkagu
	9	Besteen lekuan jartzen

Esku-hartzea implementatzeko orduan, ezinbestekoa da ordena hori betetzea. Lehenengo blokea hasieran joan behar da irekierari egiten diolako erreferentzia, hau da, hor mindfulness kontzeptua sartzen da. Gainerako blokeek ere ordena horri eutsi behar diote, mindfulness-aren edukiak lantzen baitira, baina zailtasun-progresio batekin: ukigarrietik (arnasketa) abstraktuenera (emozioak). Ordenaz alda daitezkeen gauza bakarra bloke bakoitza osatzen duten bi saioak dira (sarrerarena izan ezik, saio bakarra baitu). 1. Eranskinean saio bakoitzaren azalpena sakon ikus daiteke.

### 3.4. Tenporalizazioa

Esku-hartzea 2023ko martxoaren hasieran aplikatu da. Diseinuko 5 saio bakarrik egin ahal izan dira, irakaslea eskolako edukiarekin nahiko justu zihoalako. Hori dela eta, hautaketa honakoa izan da: sarrera bloketik bere saio bakarra eta beste bloke bakoitzetik daukan saio bietatik bakar bat gauzatzea.

Saioak ezin izan dira eguneko une berean egin, Lillard-ek (2011) gomendatzen duen bezala. 5 eskola egun ez-jarraituetan egin dira. Izan ere, aukeratutako ikasleen ingeleseko ordutegian aplikatu behar izan da. 5 eskola egun horien artean, ez dira kontuan hartu, hasierako ebaluaziorako galdetegia eta testa entregatu den eguna, ezta azken ebaluaziorako galdetegia eta testa entregatzeko eguna ere. Eguneroko lana laburra izan da, 10-35 minutu guztira, adin hauetako umeentzat hoberena baita (García-Campayo et al., 2017). 2. Eranskinean, saio bakoitza zein egunetan egin den eta ebaluaziorako galdetegiak eta testak noiz eman diren ikus daiteke.

### 3.5. Materialak

Saioetan zehar erabili diren materialak praktikoak izateaz aparte, irakasleentzat eskuragarriak izan dira, esku-hartze proposamena gauzatzea errazagoa izan dadin.

### 3.6. Ebaluazioa

Esku hartze proposamen honetan ebaluazio bat egingo da, ikasleek bilakaera egokia dutela eta proposatutako helburuak betetzen dituztela egiaztatzeko.

Hori lortzeko, lehenik eta behin, hasierako ebaluazioa egingo da, esku hartze proposamenarekin hasi baino lehen burutuko dena. Ebaluazio hori aurrera eramateko hurrengo bi tresna erabiliko dira:

- AURPEGIAK-B. Desberdintasunen pertzepzio-testa - Berrikusia (CARAS -R. Test de percepción de diferencias - Revisado) (ikus 3. Eranskinean), hain zuzen ere, ikasleen arreta-maila ezagutzeko. Izan ere, test horren bidez, antzekotasunak eta desberdintasunak azkar eta zuzen hautemateko gaitasuna neurtzeaz gain, banakako eta taldeko arreta selektiboa eta arreta iraunkorra ebaluatu daiteke. 6 urtetik 18 urterarte aplikatu daiteke. 60 aurpegiz osaturik dago, hiruko multzoetan banaturik, eta aurpegi bakoitzak oso trazadura oinarritzakoak ditu (ahoa, begiak, bekainak eta ilea). Multzo bakoitzeko aurpegi desberdina zein den aukeratu eta tatxatu behar da, 3 minutuko denboran (Thurstone eta Yela, 2012).

- Ikasleek mindfulness-ari buruz eta kontzeptu horrekin lotura zuzena duten beste alderdi batzuei buruz dituzten ezagutzak egiaztatzeko galdeketa (ikus 4. Eranskinean).

Ondoren, ebaluazio jarraitua egiteko, saio bakoitzaren behaketa egingo da, gero behatutakoa fitxa batean islatzeko (ikus 5. Eranskinean). Gainera, saio bakoitzaren ebaluazio zehatzago bat izateko, 6. Eranskinean agertzen den errubrika osatuko da. Errubrika honetan behaketa, ozenki egindako galderak edota ikasleei betetzeko

proposatutako galdetegiak/fitxak erabiliko dira ebaluazio metodologia/tresna gisa, ebaluazio irizpide bakoitzaren lorpen maila zehaztu ahal izateko.

Amaitzeko, azken ebaluaziorako (esku-hartzea bukatu ostean izango dena) bi tresna erabiliko dira. Alde batetik, AURPEGIAK-B berriro pasatuko da, ikasleen arreta-gaitasuna handitu den egiaztatzeke, lan honen helburu nagusiak adierazten duen bezala. Bestetik, beste galdeketa bat egingo zaie, hasierako ebaluazioaren aldean zertxobait desberdina. Horrekin, mindfulness-ari eta harekin lotutako alderdiei buruz eskuratu duten ezagutza egiaztatzeaz gain, ikasleek egindako saioak ebaluatzeko balioko du (ikus 7. Eranskina).

#### 4. Emaitzak

Jarraian, esku-hartzea aplikatu aurretik eta ondoren egin den AURPEGIAK-B testaren bidez, lortutako emaitzak aurkeztu eta aztertuko dira. Horrela, ikasleen arreta-maila igo den, berdin mantendu edo jaitsi den jakingo da.

Horri dagokionez, lehenik eta behin, 2. Taulan pre-testaren emaitzak erakusten dira (hau da, ikasle bakoitzak zein arreta-maila duen esku-hartzea abian jarri aurretik eta arreta-maila ezagutzera eraman duten zenbait datu). Hasteko, testean egin diren asmatzeak eta akatsak jaso dira. Lorturiko asmatze netoekin (asmatzeak ken akatsak) ikasle bakoitzari dagokion eneatipoa eskuratu da. Horretarako, AURPEGIAK-B testaren manulean ageri den 4A. Taula kontuan hartu da, zeren eta hartan Espainiako Lehen Hezkuntzako laugarren mailako baremazio orokorrak aurkitzen dira (joan 8. Eranskinera ikusteko), hain zuzen, asmatze neto bakoitzari zein eneatipo dagokion. Eneatipoa jakin ostean, manualaren 4.2. Taulan erreparatu da, lorturiko eneatipo balio bakoitzari zein arreta-maila dagokion jakiteko (joan 9. Eranskinera taula hori ikusteko).

#### 2. Taula

*AURPEGIAK-B pre-testaren bidez bildutako datuak*

Ikasleak	Asmatzeak	Akatsak	Asmatze netoak	Eneatipo	Maila
1. ikaslea	24	3	21	3	Erdi baxua
2. ikaslea	47	2	45	8	Altua
3. ikaslea	28	2	26	4	Erdia
4. ikaslea	32	2	30	5	Erdia
5. ikaslea	43	1	42	8	Altua

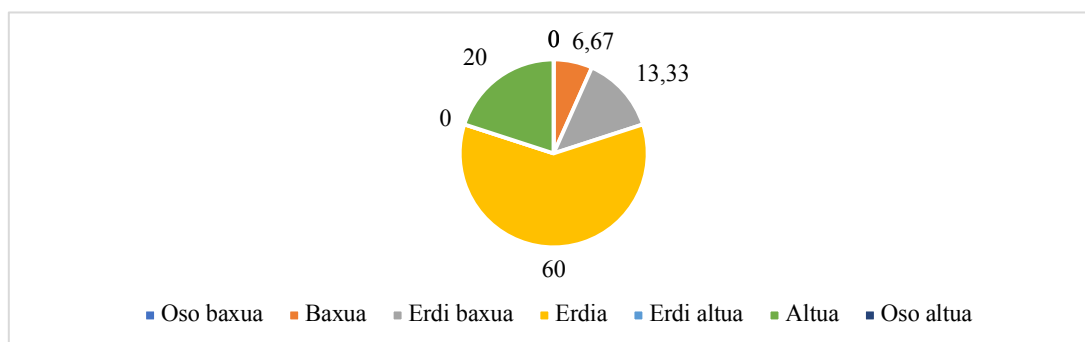


6. ikaslea	36	1	35	6	Erdia
7. ikaslea	45	1	44	8	Altua
8. ikaslea	27	2	25	4	Erdia
9. ikaslea	35	0	35	6	Erdia
10. ikaslea	31	0	31	5	Erdia
11. ikaslea	35	0	35	6	Erdia
12. ikaslea	20	1	19	2	Baxua
13. ikaslea	34	1	33	5	Erdia
14. ikaslea	32	2	30	5	Erdia
15. ikaslea	23	1	22	3	Erdi baxua

15 ikasle direla kontuan hartuta, arreta-maila bakoitzari zein ikasle portzentajea dagokion kalkulatu da eta 1. Figuran aurkezten da.

### 1. Figura

*Pre-test: Arreta-maila bakoitzaren ikasleen ehunekoa*



1. Figuran adierazten den bezala, ikasle gehienek arreta “Erdia” dute, zehazki %60k (9 ikasle: 6 neska eta 3 mutil). Horren ondoren, %20rekin, arreta “Altua” aurkitzen da (3 ikasle: neska bat eta 2 mutil). Hurrengoa arreta “Erdi baxua” izango litzateke, %13,33 (2 ikasle: neska bat eta mutil bat). Eta, azkenik, arreta “Baxua” %6,67rekin (ikasle bat, neska, hain zuzen), zeren eta arreta-maila “Oso baxua” edo “Oso altua” duen ikaslerik ez baitago.

Mindfulness praktikaren ondoren egindako post-testaren bidez jasotako datuak 3. Taulan aurkezten dira.

### 3. Taula

*AURPEGIAK-B post-testaren bidez bildutako datuak*

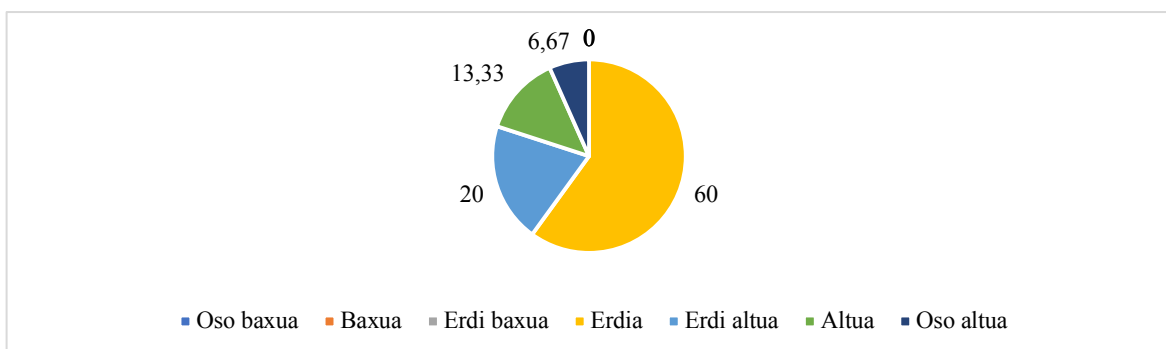
Ikasleak	Asmatzeak	Akatsak	Asmatze netoak	Eneatipo	Maila
1. ikaslea	33	1	32	5	Erdia
2. ikaslea	43	5	38	7	Erdi altua
3. ikaslea	31	4	27	4	Erdia
4. ikaslea	41	1	40	7	Erdi altua
5. ikaslea	51	3	48	9	Oso altua
6. ikaslea	35	3	32	5	Erdia
7. ikaslea	44	1	43	8	Altua
8. ikaslea	40	2	38	7	Erdi altua
9. ikaslea	36	0	36	6	Erdia
10. ikaslea	35	0	35	6	Erdia
11. ikaslea	36	8	28	4	Erdia
12. ikaslea	36	1	35	6	Erdia
13. ikaslea	47	0	47	8	Altua
14. ikaslea	36	3	33	5	Erdia
15. ikaslea	25	0	25	4	Erdia

Ikus daitezkenez emaitza onak izan dira neurri batean.

Post-testean eskuratutako datuekin, pre-testeko datuekin eginiko moduan, arreta-maila bakoitzeko ikasleen ehunekoak kalkulatu dira. Hori 2. Figuran aurkezten da.

**2. Figura**

*Post-test: Arreta-maila bakoitzaren ikasleen ehunekoa*



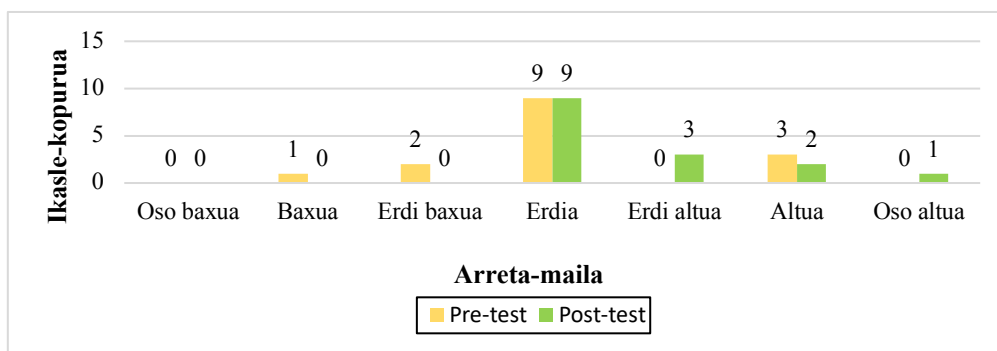
2. Figuran ikusten den bezala, ikasle gehienek arreta “Erdia” dute, zehazki %60k (9 ikasle: 6 neska eta 3 mutil). Horren ondoren, %20rekin, arreta “Erdi altua” aurkitzen da (3 ikasle: neska bat eta 2 mutil). Hurrengoa, arreta “Altua” izango litzateke,

%13,33rekin (2 ikasle: 2 neska). Eta, amaitzeko, arreta “Oso altua” %6,67rekin (ikasle bat, mutil bat, hain zuzen). Beraz, kasu honetan, arreta-maila “Oso baxua”, “Baxua” eta “Erdi baxua” duen ikaslerik ez dago.

Esku-hartzea egin ostean, ikasleen arreta-gaitasunean izan den aldaketa argiago ikus dadin, 3. Figura begiratzea komeni da, hain zuzen ere, pre-testeko eta post-testeko datuetatik sortua izan dena.

### 3. Figura

*Ikasleen arreta-gaitasunaren bilakaera arreta-mailen arabera*



3. Figuran, ikasleen arreta-ahalmenari dagokionez, bilakaera txikia antzeman daiteke. Proposamena martxan jarri aurretik, ikasleak arreta-mailarekiko 4 arreta-mailetan sakabanatuta zeuden, hau da, bazeuden arreta “Baxua”, “Erdi baxua”, “Erdia” edo “Altua” zutenak. Gehiengoek arreta-maila “Erdia” zuten (9 ikasle). Aldiz, interbentzioaren ondoren, arreta-gaitasunari erreparaturuz, maila-desplazamendu bat ageri da (ezkerretik eskuinera). Alegia, “Erdia” baino maila txikiagoko ikaslerik ez daude, eta orain ikasle guztiak aurkitzen dira “Erdia” mailan (berriro 9 ikasle) edo haren gainetik, hain zuzen, “Erdia” mailaren gainetik lehen zeuden ikasleen bikoitza egonez (hots, 6 ikasle 3 ikasleen aurrean). Beraz, arreta hobetu egin da, neurri handi batean izan ez bada ere. Gainera, 2. eta 3. Taulen artean konparaketa egiten bada, ikasle bakoitzaren emaitzak banan banan aztertuz, ikasle gehienetan, goranzko aldaketa eman dela ikusi daiteke.

Era berean, ezinbestekoa da esku-hartzean lortutako emaitzak aipatzea, horiei esker handitu baita arreta-gaitasuna. Horretarako, proposamenaren helburu orokorrak bete diren aztertuko da.

- Arreta puntu edo elementu jakin batean/batzuetan (arnasketan, gorputzean, zentzumenetan, emozioetan) jartzea.

Lehenengo jomuga honi dagokionez, ikasleek hainbat puntu eta elementutan jarri behar izan dute arreta. Egia da, hasiera batean, ikasleek mindfulness-a ezagutzen ez

zutenez eta beraz praktikarekin ohituta ez zeudenez, kostatu egin zaiela arreta mantentzea. Izan ere, egin den lehen praktikan, arnasketari arreta jartzearena, begiak ireki edo barre egitea irten zaie, arnasketarekiko arreta galduz. Hurrengo saioan kontzentratuago egon dira. Begiak itxi behar izan dute, audio baten jarraibideei jarraitzeko. Audioa entzutean ikusi ahal izan da nola zeramaten arreta gorputzeko atal desberdinei. Izan ere, gorputzeko zatiren bat tenkatu eta askatu behar izan dutenean, ikusi ahal izan da nola saiatu egin diren.

Hirugarren saioari dagokionez, arreta-ahalmenean aldaketa handia nabaritu da. Ikasle gehienek arreta jarri diote bai ontzi tibetarreko soinuei bai inguruneko soinuei, inolako arazorik gabe. Hala ere, kostatu egin zaie minutu oso batez inguruko soinuengan arreta mantentzea. Izan ere, ariketarekin hasi eta segundo gutxira, ikasle batek zaratak egiteari ekin dio, gehienen arreta galtzea ekarriz. Horren erakusgarri dira batzuek idatzi dituzten erantzunak: “Lagunen irribarrea”, “Soinu arraroak”, “Nire lagunak” (ikus 10. Eranskina). Beste batzuek “Entzun ditut oihuak korridorean eta jendea korrika” edo “Beste klasekoei” idatzi zuten, pertsona bakoitzak soinu desberdinetan arreta jartzen duela erakutsiz. Azkenik, emozioengan arreta jarri da. Hasieran kostatu egin zaie nola sentitu diren jakitea, baina, haien barnean sakondu ondoren, barruari arreta jartzea lortu izan dute. Hona hemen prozesu horren emaitza batzuk: “Tristura sentitzen dut, gauan joan behar ohera bederatzietan zergatik bihar daukat partidua” edota “Orain, poza sentitzen dut, zeren eta bihar larunbata da” (ikus 11. Eranskina).

Beraz, xede hori neurri batean bete dela esan daiteke, hasiera batean kostatu arren, inplementazioan hainbat puntu eta elementuri arreta jartzea lortu dutelako.

- Ikasleen aurrean beren sentsazioak partekatzea.

Bigarren helburuari dagokionez, esan behar da hasiera batean ez direla oso eroso sentitu euren sentsazioak ikasgela osoarekin partekatzeko, eta horregatik irakasleak elkarrizketa gidatu behar izan du, aukeratzeko aukerak ikasleei emanez, adibidez, “Nor sentitu da bare?”, “Nor urduri?”, “Nor aspertuta?”... Orduan, eskua altxatu behar izan dute horrela edo bestela sentitu direnak. Hala ere, egia da bakarren bat hitz egitera animatu dela irakaslearen laguntzarik gabe, zehazki bi ikasle bakarrik. Hirugarren edo laugarren saioan, ikasleek ez dute hainbeste behar izan irakaslearen laguntza; pixka bat gehiago askatu egin dira, konturatu baitira beren sentsazioak arazorik gabe parteka ditzaketela. Hau da, leku seguru batean daudela non eskola kideek entzun egiten duten besteen sentsazioez barre edo burla egin gabe.

Laburbilduz, helburua erabat bete dela baieztatu daiteke; izan ere, hasiera batean irakaslea gida-lanetan aritu bada ere, komodoak sentitu dira beren sententzioak ikaskideekin partekatuz.

- Mindfulness eguneroko bizitzan praktikatzeko.

Hirugarren eta azken objektibo orokorrari dagokionez, aipatu behar da neurri batean bete dela. Bakarrik bost ikasleek esan dute egin dutela eskatutakoa, hots, lotaratu aurretik ingurune soinu arreta jartzea. Besteei jardura egitea ahaztu zaie. Egin dutenek hurrengo saioan entzun dutena partekatu dute: “Isiltasuna”, “Auzokoei bainuko bonba eman”, “Auto baten motorra” edota “Aita etxetik ibiltzen”.

## 5. Ondorioak

Gradu-amaierako lan hau gauzatu ondoren, niretzat oso baliagarria izan dala esan dezaket, bai maila pertsonalean, bai profesionalean. Izan ere, mindfulness-ari buruzko informazio asko eskuratu eta irakurri ondoren, mindfulness-a eguneroko bizitzarako eta nire bizitza profesionalerako (irakasle gisa), tresna oso baliotsua dela ohartu naiz. Hori ez ezik, mindfulness teknikan oinarritutako esku-hartze proposamen bat diseinatzeko eta Lehen Hezkuntzako ikasgela batean aplikatzeko aukera ere izan dut. Horren ondorioz, egiaztatu ahal izan dut estrategia horrek dakartzen onurakoa batzuk, hala nola, ikasleen arreta-gaitasuna handitzea. Beraz, lan honen helburu nagusia bete da, hau da, hori posible zen ala ez baieztatzea. Azpimarratu behar da, lortutako emaitza hori lanaren atal teorikoan aipatutako azterlanetan agertzen den antzerakoa dela (Jha et al., 2007; Lazar et al., 2005; Napoli et al., 2005).

Halere, lortutako emaitza ezin da oso adierazgarritzat hartu aipatuko diren hurrengo lau arrazoiengatik. Hasteko, aukeratutako lagin-zenbakia oso txikia izan da (15 ikasle). Hori dela eta, kasu honetan arretaren hobekuntza antzeman bada ere, kasualitate hutsa izan daiteke. Bigarrenik, esku-hartzea aplikatzeko euki dudan denboraldia laburra izan da (bost saio bi aste baino gutxiagotan) eta gogoan izan behar da, esparru teorikoan adierazi bezala, mindfulness-aren praktikak iraunkortasuna eta errepikapena beharrezko dituela ageriko emaitzak lortzeko (Barinaga, 2003). Ziur aski, saio gehiagotan aplikatu izan balitz, ikasleen arretari etekin handiagoa atera ahal izango litzaioke, baina, atal teorikoan esan bezala, estrategia hori ikasgelan ezartzeko oztipoetako bat, irakasleek irakasgai bakoitzeko edukien programazioari jarraitzeko duten presioa da (López Secanell eta Beta Lerma, 2019). Horregatik, esku-hartzea ezin izan da denbora gehiagoz aplikatu. Hirugarrenik, ez da kontrol-talderik izan diseinatutako proposamenaren

aplikazioaren onura alderatzeko. Amaitzeko, kontuan hartu behar da, luzetarako ikerketetan gertatzen den bezala, tresna bera erabiltzean pretest eta postestean, gerta daitekela postestean hobeto edota azkarrago erantzutea galderak ezagutzen dituztelako.

Gaur egun, mindfulness-ak indarra hartzen ari du hezkuntza-esparruan, baina oraindik ibilbide luzea falta da ikastetxe gehienetan eguneroko errutina gisa ezartzeko. Lan honek ikusarazi dit batzuetan arriskatu behar dela eta ikasleen ikaskuntza prozesua hobetu dezaketen estrategia edo teknika berriak probatu behar direla, nahiz eta hasieran denbora galtzea dirudien. Azken finean, hezkuntza ez da jarduera estatikoa eta gizarteko aldaketen eraginpean dagoenez, kalitatezko hezkuntza lortzeko, irakaskuntzan somatzen diren arazo berriei erantzuna eman behar zaio, eta horretarako gelan esperientzia berriak probatu behar dira, lan honetan egin den bezala. Izan ere, hor ohartu gaitzke teknika berritzaile baten potentzialaz, hots, eguneroko praktikan.

Labur esanda, nire aburuz, mindfulness-ak irakaskuntzan leku bat izan beharko luke, ikasleei hezkuntza-arloan ekartzen dizkien onura guztiengatik ez ezik, inplizituki eskolatik kanpoko bizitzarako funtsezko gaitasunak emango dizkielako, hala nola, autorregulazio emozionala.

## **6. Etika Profesionala eta Datuen Babesa**

Azken atal honetan aipatu behar da lan hau egiterakoan etika eta datuen babesa aintzat hartu direla. Ikasleekin esku-hartzea gauzatzerakoan beren giza eskubideak eta parte-hartzeko askatasuna errespetatu dira. Horrez gain, konfidentzialtasuna gordetzeko jarraibideak bete dira; izan ere, haien bidez lortutako datu guztiak anonimatu mantendu dira eta ikerketa honen xedeak lortzeko bakarrik erabili dira.

## 7. Erreferentzia Bibliografikoak

- Ager, K., Albrecht, N. J., eta Cohen, M. (2015). Mindfulness in Schools Research Project: Exploring Students' Perspectives of Mindfulness. *Psychology*, 6, 896-914.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., eta Salvador, M. D. M. (2012). Programa "AULAS FELICES". *Psicología Positiva aplicada a la Educación*. <https://pavlov.psyciencia.com/2013/03/Aulas-felices.pdf>
- Barinaga, M. (2003). Studying the well-trained mind. *Science*, 302(5642), 44-46.
- Barnes, V. A., Bauza, L. B., eta Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1, 10.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., eta Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230.
- Broderick, P. C. (2009). *Learning to BREATHE*. <https://learning2breathe.org/>
- Broderick, P. C., eta Metz, S. M. (2016). Working on the inside: Mindfulness for adolescents. En K. A. Schonert-Reichl eta R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 355-382). Springer.
- Burke C. A. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133-144.
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., eta Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior therapy*, 35(3), 471-494.
- Castel-Branco, I. (2018). *RESPIRA*. Sunbelt Publications.
- Centro de aprendizaje I y II de Las Condes (2021eko abuztuaren 24a). Mindfulness III "La respiración del barco" [Bideo-fitxategia]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eyHxvySRGAI>
- Delgado, M. P. (2011). *Eficacia de la terapia cognitiva basada en la conciencia plena (mindfulness) en pacientes con fibromialgia* [Tesis de Doctorado, Universidad de Castilla-La Mancha].

- Díaz-Caneja, P. (2015). *Un bosque tranquilo: Mindfulness para niños*. Librería Argentina.
- El canal del relax (2012ko azaroaren 23a). *Escucha las olas del mar en calma, musica relajante, sound of the sea 100% natural* [Bideo-fitxategia]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=DrINegLjmwI>
- Eusko Jaurlaritza (2015). Oinarrizko hezkuntzako curriculum. (236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea). [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/eu\\_2\\_proyec/adjunto\\_s/O\\_H\\_curriculum\\_oso.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_2_proyec/adjunto_s/O_H_curriculum_oso.pdf)
- Fernández-Sarabia, I. (2019). *Mindfulness y educación. Beneficios y aplicaciones educativas de la atención plena y su relación con el bachillerato internacional* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Navarra].
- Franco, C. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal sobre un grupo de alumnos/as de bachillerato. *Suma Psicológica*, 16(2), 113-120.
- García-Campayo, J., Demarzo, M., eta Alarcón, M. M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Alianza editorial.
- Gascón, M. (2017). *Creciendo con Mindfulness: En casa y en la escuela*. Edaf.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., eta Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 184-189.
- Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Álvarez, D., eta Bernardo, A. B. (2007). Programa de intervención multimodal para la mejora de los déficit de atención. *Psicothema*, 19(4), 591-596.
- Jha, A. P., Krompinger, J., eta Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Mindfulness para principiantes*. Editorial Kairós.
- Kaiser-Greenland, S. (2010). *El niño atento: Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo*. Desclée de Brouwer.
- Kaiser-Greenland, S. (2017). *Juegos mindfulness: Mindfulness y meditación para niños, adolescentes y toda la familia*. Gaia Ediciones.



- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., McGarvey, M., Quinn B. T., Dusek, J. A., Benson, H., Rauch, S. L., Moore, C. I., eta Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, *16*(17), 1893-1897.
- Lee, J., Semple, R. J., Rosa, D., eta Miller, L. (2008). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Results of a Pilot Study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *22*(1), 15-28.
- Linares, M. C. (2019). *La inteligencia emocional: mindfulness y autorregulación emocional en el segundo ciclo de educación infantil* [Trabajo fin de Grado, Universidad de las Islas Baleares].
- Lillard, S. A. (2011). Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach. *Mindfulness*, *2*, 78-85.
- López-González, L. (2013). El programa treva (técnicas de relajación vivencial aplicadas al aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, *4*, 33-42.
- López Secanell, I., eta Beta Lerma, M. (2019). Mindfulness y educación: Formación de los instructores de mindfulness en educación secundaria. *Didacticae*, *6*, 126-143.
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., eta Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, *6*, 193-229.
- Marfil, A. M. (2016). *Mindfulness: programa de intervención para la gestión de la atención y el estrés del alumnado en educación primaria y secundaria* [Trabajo fin de Máster, Universidad de Granada].
- Mindful Schools (2010). *Mindful schools*. <https://www.mindfulschools.org/>
- Modrego-Alarcón, M., Martínez-Val, L., López-Montoyo, A., Borao, L., Margolles, R., eta García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *87*(30.3), 31-46.
- Moñivas, A., García-Diex, G., eta García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, *12*, 83-89.
- Napoli, M., Krech, P. R., eta Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(1), 99-125.

- Palomero Fernández, P., eta Valero Errazu, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 17-29.
- Romera, C. (2017). *Mindfulness en el aula: un proyecto para educar niños conscientes* [Trabajo fin de Grado, Universitat Jaume I].
- Ruiz, L. (2020). *Mindfulness como herramienta de educación para la salud: experiencia en 3º infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pública de Navarra].
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., eta Astin, J. (2011). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence. *Teachers College Record*, 113(3), 493-528.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., eta Biegel, G. M. (2007). Teaching Self-Care to Caregivers: Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on the Mental Health of Therapists in Training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105-115.
- Shapiro, S. L., eta Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. American Psychological Association.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 17(66-67), 5-30.
- Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L. L., Francis, A. D., Nieuwenhuis, S., Davis, J. M., eta Davidson, R. J. (2007). Mental training affects distribution of limited brain resources. *PLoS Biology*, 5(6), e138.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para niños... con sus padres*. Editorial Kairós.
- Sugiura, Y. (2004). Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 169-179.
- Thurstone, L. L. eta Yela, M. (2012). *Caras-R Test de Percepción de Diferencias - R*. TEA Ediciones.
- Walach, H., Lynch, S., eta Marie-Louise, G. (2008). Mindfulness-based coping with university life (MBCUL): A randomised wait-list controlled study. *European Journal of Integrative Medicine*, 1, 40-41.