



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Propuesta para mejorar la atención en estudiantes universitarios
por medio del Método Feldenkrais.**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

MARÍA LUISA PADILLA LUNA

DIRECTORA:

MTRA. LAURA AMADA HERNANDEZ TREJO

SINODALES:

DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA

DRA. EVA MARÍA ESPARZA MEZA

DRA. BLANCA ELENA MANCILLA GÓMEZ

MTRA. ROCÍO NURICUMBO RAMÍREZ

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de Tesina realizada en la UNAM, es un esfuerzo en el cual han participado distintas personas opinando, corrigiendo, dando ánimo, acompañando en momentos de crisis y en momentos de alegría. Este trabajo me ha permitido plasmar la experiencia de muchas personas al igual que la mía, dando la oportunidad de aportar un pequeño grano de arena a la investigación del ser humano y su manifestación creativa.

Quiero agradecer antes que nada a la Energía Superior por la vida que me brinda para concluir este proceso de mi vida académica.

A la familia Padilla Luna por su apoyo incondicional a todos mis proyectos de vida, en especial a mi Padre Adolfo Padilla Gómez por brindarme su sabiduría infinita, mientras estuvo acompañándome en este plano terrenal. Y a la familia Lizárraga Navarro en especial a mi primo Toño por su gran amor a la Ciencia y al Estudio.

A mi esposo Raúl Zamora Franco por su apoyo en este proceso de titulación, a mi amigo y compañero de trabajo Roberto Frausto por sus conocimientos tecnológicos, para que este escrito tuviera la formalidad que se necesita como documento recepcional y a mi amiga Lourdes Sánchez por su entusiasmo para que concluyera mis estudios profesionales.

A todos mis maestros y compañeros de la Facultad de Psicología en especial a mi amigo y compañero Enrique Aragón, por su valioso apoyo en esta carrera, ya que él es parte fundamental de que concluya mi procesos de estudios.

A mi Maestro Graco Posadas por contagiarme su gran amor por el Método Feldenkrais y por compartir sus conocimientos generosamente. A mi amiga Leticia Picazo por sus exigencias y rigor con su lectura para enriquecer este documento.

Y por último aunque no menos importante, al acompañamiento que me brindo la DEC de la Facultad de Psicología de la UNAM, que por medio de su programa de Titulación y Graduación, hicieron posible que concluyera este documento recepcional. Y todos los Maestros de la UNAM por su apoyo y profesionalismo.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO 1.- LA ATENCIÓN.....	4
1.1.- ¿Qué es la atención?	5
1.1.2.- Cualidades y características de la atención.....	6
1.2.- Modelos cognitivos y neuroanatómicos de la atención.	8
1.2.1.- Modelo de Sohlberg y Mateer (2001).....	8
1.2.2.- Las tres redes atencionales de Posner y Petersen (1990).....	8
1.2.3.- Modelo de Norman y Shallice (1986), el sistema atencional supervisor (SAS).	10
1.2.4.- Visión y componentes de la atención.....	11
1.3.- Para qué sirve la atención.....	12
1.4.- Entrenando y dirigiendo la atención conscientemente.	13
1.4.1.- Plasticidad neuronal.	15
1.4.2.- Plasticidad cerebral.	17
1.5.- Cómo medir y evaluar la atención.....	19
1.6.- Algunas alteraciones de la atención.	19
1.7.- Atención y aprendizaje.	22
1.7.1.- Tipos de aprendizaje.	23
1.7.2.- La importancia de la atención en el proceso del aprendizaje.....	24
1.7.3.- Desarrollo evolutivo de la atención e hipótesis explicativas.	25
CAPÍTULO 2.- MINDFULNESS O ATENCIÓN PLENA.....	27
2.1.- Antecedentes.....	29
2.1.1.- La atención plena o mindfulness en occidente.	30
2.2.- La técnica del mindfulness o atención plena.	31
2.3.- Atención Plena y aprendizaje por medio de la experiencia.	34
2.4.- Atención plena o mindfulness en el ámbito escolar y terapéutico.	36
2.4.1.- Investigaciones del mejoramiento académico con mindfulness.	37
2.4.2.- Investigaciones de cambios neurológicos con mindfulness.	40
2.4.3.- Investigaciones en el manejo de las emociones con mindfulness.	41
2.5.- Aprendizaje autorregulado.	43

CAPÍTULO 3.- EL MÉTODO FELDENKRAIS.....	45
3.1.- ¿Qué es el Método Feldenkrais?	45
3.1.1.- Integración Funcional.	48
3.1.2.- La autoconciencia a través del movimiento.	49
3.2.- ¿Qué busca el Método Feldenkrais?	50
3.2.1.- Beneficios del Método Feldenkrais.	52
3.3.- ¿Qué se entiende por movimiento consciente?	53
3.3.1.- La propiocepción.....	55
3.4.- Educación Somática.	56
3.5.- La conciencia y la autoconciencia.....	57
3.5.1.-Cómo aborda Feldenkrais la conciencia y autoconciencia por medio del movimiento.	59
3.6.- Cómo se habita el cuerpo.	60
3.6.1.- Pensar con imágenes.	62
3.7.- Conexión Mente-Cuerpo.	63
3.8.- Vivir la experiencia del movimiento de una manera única y personal.	66
3.8.1.- Movimiento espontáneo.....	67
3.8.2.- Movimiento Honesto.	69
PROPUESTA DEL TALLER : EL CUERPO QUE HABITO.	70
CARTAS DESCRIPTIVAS.....	77
CONCLUSIONES.....	99
BIBLIOGRAFÍA.....	104
ANEXOS.....	120

RESUMEN.

El presente documento por medio de una revisión teórica sobre los conceptos y fundamentos de la atención, el Método Feldenkrais y el Mindfulness, propone mejorar el proceso atencional en los estudiantes universitarios, por medio de un taller que se basa en el Método Feldenkrais con apoyo en las prácticas del Mindfulness. El Mindfulness se ha implementado ya en programas educativos demostrando mejoras en los niveles académicos, y el Método Feldenkrais se ha establecido mayormente en los ámbitos artísticos, deportivos y de fisioterapia, demostrando mejoras en los procesos de autoconciencia y organización corporal. Por lo cual esta propuesta se vuelve novedosa para ser instaurada en el ámbito educativo. Existe una base suficiente para vislumbrar su potencialidad en éste ámbito, aunque es preciso aumentar la investigación y tener en cuenta la dificultad para lograr dichas mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Atención, Método Feldenkrais y Mindfulness.

ABSTRACT.

The present document by means of a theoretical review on the concepts and fundamentals of attention, the Feldenkrais Method and the Mindfulness, proposes to improve the attentional process in the university students, by means of a workshop that consists of six sessions based on the Feldenkrais method with support in Mindfulness practices. The Mindfulness has already been implemented in some educational programs demonstrating improvements in academic levels, while the Feldenkrais Method has been established mostly in the artistic, sporting and physiotherapy fields, demonstrating improvements in the processes of self-awareness and body organization. Therefore, this proposal becomes novel to be established in the educational field. There is a sufficient basis to envision its potential in this area, although research needs to be increased and the difficulty of achieving such improvements in the teaching and apprenticeship process be taken into account.

Keywords: Attention, Feldenkrais Method and Mindfulness.

INTRODUCCIÓN.

La propuesta del siguiente documento va encaminada a impactar positivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la mejora del proceso atencional en estudiantes universitarios, utilizando dos métodos que se han distinguido por enfatizar el autoaprendizaje y la autoconciencia por medio de la experiencia: el mindfulness o atención plena y el Método Feldenkrais.

El capítulo uno aborda el concepto de la atención y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque cognitivo y de las neurociencias. Entendiendo la atención como una función cerebral compleja que precede a la percepción y a la acción (Ríos-Lago, Muñoz-Céspedes y Paúl-Lapedriza, 2007), y es el resultado de redes complejas de conexiones corticales y de factores ambientales. Este proceso atencional focaliza selectivamente la conciencia filtrando y desechando información no deseada. En este proceso intervienen diversos mecanismos psicológicos, neuronales y ambientales que manejan el constante flujo de la información sensorial que generan las respuestas apropiadas y control de la conducta (Desimone y Duncan, 1995). Para explicar este proceso atencional se tomaron tres modelos: el de Norman y Shallice (1986), Posner y Petersen (1990) y Sohlberg y Mateer (2001).

El capítulo dos aborda la importancia del mindfulness o la atención plena (como se denomina en español), y su impacto después de ser implantado en los programas académicos. Esta práctica se ha popularizado en occidente por Jon Kabat-Zinn (2013) a partir de la década de los setenta, al crear un programa para reducir los niveles de estrés y ansiedad, basándose en la meditación Vipassana, que es una antigua técnica de meditación de la India que consiste en tomar conciencia del momento presente (Mañas, 2009). El mindfulness o atención plena se define como la capacidad de prestar atención de manera consciente a la experiencia del momento presente con interés, curiosidad y aceptación (Kavindu, 2013), sin alguna implicación religiosa.

En el capítulo tres expone como Moshé Feldenkrais (1904-1984), a principios de los años sesenta estudia la relación que existe entre el movimiento corporal y la

manera de pensar, sentir, aprender y actuar en el mundo, estableciendo dos técnicas, “Autoconciencia a través del movimiento” e “Integración Funcional”, que actualmente se conoce como “Método Feldenkrais” (Feldenkrais, 2010). Se trata de un sistema único de educación somática que explora nuevos patrones de movimiento, a partir del cual el alumno aprende a hacer un uso más diverso, más completo y mejor organizado de sí mismo y su corporeidad (Alon, 2012).

La técnica que se plantea en este taller es la “Autoconciencia a través del movimiento”, que consiste en una serie de secuencias corporales realizadas con movimientos lentos, controlados y fluidos, para reconocer cómo se ha aprendido a moverse, cómo se mueve y cómo podría mover de otra forma el cuerpo, desde la conciencia, y lograr con ello el “aprender a aprender” (Feldenkrais, 2006).

Las últimas investigaciones en neurociencias y el desarrollo de un conjunto de disciplinas bajo el nombre de Ciencias Somáticas del Movimiento, destacan desde los años setenta, la importancia que tiene el correcto desarrollo motor y el trabajo corporal, en el desarrollo y mejora de distintas funciones cerebrales como la atención, la concentración, la memoria, etc., (Ramachandran, 2008). Se ha comprobado que los cambios en el repertorio de conductas motoras, producen cambios en los niveles cognitivos y mentales (Payne, 1992).

La incorporación de elementos no verbales y de movimiento consciente y creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, han demostrado ser una herramienta poderosa para el mejoramiento y adquisición de la atención (Rodríguez-Jiménez, 2010). Por ello en el presente documento se revisan los fundamentos teóricos y prácticos del Método Feldenkrais como base del taller propuesto “El cuerpo que habito” complementado con la práctica del mindfulness, para generar una propuesta de trabajo con estudiantes universitarios, y lograr el mejoramiento del proceso atencional. Partiendo de que la mente y el cuerpo son una unidad inseparable y que se encuentran en constante cambio.

CAPÍTULO 1.- LA ATENCIÓN.

La acción de atender ha sido comprendida desde varias perspectivas, una de ellas surge en la época presocrática donde se entiende como una facultad mental dirigida voluntariamente (Wundt,1874 en Roselló, Munar, Obrador y Cardell 2007). James (1890, en Domínguez y Yáñez-Canal 2013) también mencionaba que la voluntad determinaba la dirección de la atención y de todos los actos de apercepción.

El uso de la palabra apercepción se podría remontar desde Leibniz (1714, en Domínguez y Yáñez-Canal 2013), quien la define como la capacidad reflexiva de la conciencia sobre sus propios estados. Donde es parte de un proceso de autoconocimiento que se genera sobre la conciencia a partir de la percepción de los objetos externos.

Wolff (1740, en Roselló et al., 2007) la define como un agente unificador de la conciencia, siendo el primer autor que escribe un capítulo dedicado a la atención, definiéndola como un acto consciente que tiene como propósito combinar las representaciones espaciales y los procesos temporales y organizarlos.

Ribot (1889, en Roselló et al., 2007) afirmaba que la acción de atender implica siempre un mecanismo motor, postulando que el movimiento es parte de este proceso, creyendo que su función es la de destacar lo más relevante para que surja una acción adaptativa. Ya que este surge como un mecanismo selectivo, donde se ignora los estímulos débiles y se atienden los fuertes o relevantes.

Desde la ciencia cognitiva de los últimos tiempos consideran la atención, como una carga energética, que posibilita la realización de múltiples tareas y operaciones cognitivas. Asume que la principal labor de la atención debe ser la de fijar los sentidos en una determinada tarea, produciendo con ello el enfoque (Castillo y Marín 2006). Aunque resulta difícil establecer límites entre los diferentes mecanismos atencionales que interactúan entre sí.

Las propuestas tanto educativas como terapéuticas que logren estimular la atención, son de gran importancia, considerando su relación con el óptimo

funcionamiento de algunos procesos cognitivos como la memoria, el aprendizaje y la solución de problemas (Rodríguez, Quintero, Castro, R., y Castro, F.M., 2008).

1.1.- ¿Qué es la atención?

La atención ha sido definida como el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica (García, 2008). Por lo cual, es un proceso complejo que al estar constituida por distintos subprocesos ha dado lugar a establecer distintas clasificaciones y subtipos asociados también a diferentes mecanismo psicológicos y circuitos neurales (Cuesta, et al., 2007). Así que se expondrá diferentes definiciones y clasificaciones de dicho proceso.

La atención es uno de los procesos cognitivos centrales del cerebro humano, siendo un requisito esencial para el desempeño de la mayoría de las actividades de la vida cotidiana y del desarrollo humano. Es un constructo multifacético, que se explica a través de diversos fenómenos que comprenden desde mecanismos automáticos, hasta aspectos controlados del procesamiento de la información (Lubrini, Periañez y Ríos-Lago, 2009).

De acuerdo a Ríos-Lago, Muñoz-Céspedes y Paúl-Lapedriza (2007), se puede definir como un estado neurocognitivo de preparación, que precede a la percepción y a la acción, siendo el resultado de una red compleja de conexiones corticales; estas redes funcionales diferenciadas son las responsables de los procesos de atención, orientación, alerta y de componentes del control; que permiten un procesamiento adecuado de la información (Lubrini et al., 2009).

Tudela (1992) explica que la atención es un mecanismo central de limitada capacidad que controla y orienta la actividad consciente de un foco determinado; siendo un mecanismo cognitivo de control voluntario en la actividad cerebral; organizando las operaciones mentales cuando éstas no se pueden desarrollar automáticamente y cuyo funcionamiento se encuentra determinado por el objetivo que dirige la actividad cognitiva y conductual.

Diversos autores, en el transcurso del tiempo han definido la atención,

coincidiendo que es una función fundamental y primaria para el procesamiento de la información, que se va estableciendo a lo largo del desarrollo. Donde este mecanismo central de control del procesamiento de la información va actuando de acuerdo con los objetivos y metas del organismo, activando o inhibiendo procesos; yendo a los sentidos, a la memoria o sistemas de respuestas (Quijano Martínez y Cuervo Cuesta, 2011).

Atender exige un esfuerzo neurocognitivo que precede a la percepción, a la intención y a la acción. Sin atención nuestra percepción, memoria y aprendizaje o no tienen lugar o se empobrecen, por lo cual su mejoramiento resulta fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Posner y Petersen, 1990).

De Vega (1984, en Cuervo y Quijano 2011) planteó que la atención permite una mayor receptividad hacia el entorno cumpliendo un papel de adaptación ligado a las emociones; siendo influenciada por la relación que existe entre la motivación, el aprendizaje y la memoria; posibilita con ello un análisis completo de la realidad, permite desarrollar tareas y el funcionamiento de los procesos psicológicos. Veamos, por tanto, los distintos procesos implicados en esta actividad psicológica.

1.1.2.- Cualidades y características de la atención.

La *atención selectiva* que puede definirse como la capacidad para centrarse en uno o dos estímulos importantes, mientras se suprime deliberadamente la conciencia de otros estímulos distractores, seleccionando tanto el estímulo que se presenta en el ambiente como la respuesta que se va a realizar (Zillmer y Spiers, 1998). La *atención sostenida* menciona Parasuraman (1984, en Jiménez et al., 2012), consiste en atender una sola tarea, en un período largo de tiempo. La *atención dividida*, posibilita la capacidad cambiar de una tarea a otra de forma flexible permitiendo atender dos o más tareas o estímulos al mismo tiempo.

González y Sánchez (2004, en Cuervo y Quijano 2008) hablan que la atención tiene diferentes características como la *estabilidad*, que permite la orientación y concentración hacia una actividad, por un espacio de tiempo prolongado; el *volumen*, que se refiere a la cantidad de objetos que se pueden abarcar

simultáneamente, con claridad y precisión; la *concentración*, que se relaciona con la orientación e intensidad hacia un estímulo determinado; la *distribución*, que es la capacidad de atender dos o más acciones simultáneamente; la *traslación* o la capacidad de cambiar conscientemente de una actividad a otra; la *dispersión*, en donde no se puede mantener la atención prolongadamente sobre algo y por último sería la *distracción*, donde se abandona el objeto o actividad que se atiende.

Uno de los principales autores que buscó realizar una clasificación de la atención fue Luria (1988), menciona que hay atención voluntaria e involuntaria. Define la *atención involuntaria* como aquella que atiende un estímulo intenso, nuevo e interesante y la *atención voluntaria* surge concentrándose a voluntad en un objeto o estímulo.

Ríos-Lago, et al. (2007) refieren que la atención no es un sistema homogéneo ya que la atención es un proceso que se compone de un conjunto de diferentes mecanismos que trabajan de forma coordinada. Que tiene como función seleccionar del entorno los estímulos que son relevantes para el estado cognitivo del individuo que sirven para llevar a cabo una acción y alcanzar un objetivo (Ríos, Castaño y Bernabeu, 2007).

En los últimos años la atención ha pasado de ser considerada “un mecanismo de procesamiento de la información, a ser considerada un mecanismo central de control de sistemas de procesamiento (Posner y Dehaene, 1994). En este sentido, este mecanismo, es distribuido en diferentes lugares del sistema nervioso, ejerciendo sus funciones a través de procesos facilitadores o inhibidores.

Todos estos aspectos diferentes de la atención están regulados por estructuras cerebrales distintas. A lo largo del tiempo se ha hecho evidente que la atención no era un proceso unitario, sino que se podía fragmentar en diferentes “subprocesos atencionales”. De este modo, se han ido proponiendo diferentes modelos para explicar de la manera más fiel posible cada uno de dichos subcomponentes. El proceso atencional se compone tanto de aspectos psicológicos, neurológicos y ambientales.

1.2.- Modelos cognitivos y neuroanatómicos de la atención.

Estos modelos cognitivos y neuroanatómicos de la atención, han repercutido en la neuropsicología y neurociencia cognitiva, ayudando al estudio de la atención y al abordaje para su desarrollo; construyéndose tanto sobre la base de sujetos normales y como con pacientes con lesiones cerebrales (Lubrini et al., 2009).

1.2.1.- Modelo de Sohlberg y Mateer (2001).

El modelo cognitivo más aceptado, que ha permitido guiar programas para el mejoramiento y estimulación de la atención es el propuesto por Sohlberg y Mateer (2001). Dichos autores diferencian una serie de componentes de la atención que se organiza de manera jerárquica, basado en los casos clínicos de la neuropsicología experimental. Según este modelo, la atención se compone en:

- Arousal: Hace referencia a nuestro nivel de activación y nivel de alerta, o si estamos adormilados o enérgicos. Implica la activación general del organismo.
- Atención focalizada: Se refiere a nuestra capacidad de centrar nuestra atención en algún estímulo externo como, visual, auditivo o táctil. E interno, como el dolor o la temperatura.
- Atención sostenida: Se trata de la capacidad de atender a un estímulo o actividad de forma consistente durante un largo periodo de tiempo. Como la concentración, control mental o memoria.
- Atención selectiva: Es la capacidad de atender a un estímulo o actividad en concreto en presencia de otros estímulos distractores.
- Atención alternante: Consiste en la capacidad de cambiar de foco atencional entre dos o más estímulos que implican requerimientos cognitivos diferentes.
- Atención dividida: Se podría definir como la capacidad que tiene nuestro cerebro para atender a diferentes estímulos o actividades al mismo tiempo.

1.2.2.- Las tres redes atencionales de Posner y Petersen (1990).

Otro modelo importante es el planteado por Posner y Petersen (1990), que proponen la existencia de tres redes neuronales, anatómicas y funcionalmente

independientes, que son responsables del proceso atencional y aunque estas redes son independientes se relacionan entre sí, las tres redes son:

- Sistema Activador Reticular Ascendente (SARA) o Red de Alerta o Vigilancia: Este sistema se encarga principalmente de regular el estado de alerta y de la atención sostenida. Se encuentra estrechamente relacionado con la formación reticular y algunas de sus conexiones, como las áreas frontales, las estructuras límbicas, el tálamo y los ganglios basales. Procesando la información que llega al organismo (Pacheco-Unguetti, Lupiáñez y Acosta, 2009) .

- Sistema Atencional Posterior (SAP) o Red de Orientación: Este sistema se encarga de la atención focalizada y de la atención selectiva de estímulos visuales. Implicada en la selección de la información sensorial y sustenta la atención visoespacial. Las áreas cerebrales relacionadas con este sistema son la corteza parietal posterior, el núcleo pulvinar lateral del tálamo y el colículo superior. Este sistema se refiere a la capacidad para seleccionar una información de entre todas que están presentes (Funes y Lupiáñez, 2003).

- Sistema Atencional Anterior (SAA) o Red de Control Ejecutivo: Este sistema se hace cargo de la atención selectiva, de la atención sostenida y dividida. Participa en el procesamiento de estímulos novedosos, resolución de conflictos y en la ejecución de nuevas conductas. Está relacionada con la corteza prefrontal dorso lateral, con la corteza orbito frontal, con la corteza cingulada anterior, con el área motora suplementaria y con el neo estriado (núcleo caudado). Siendo este sistema el encargado del procesamiento de la información de una manera limitada y selectiva. A su vez, se considera que existe una relación estrecha entre esta red y los procesos de detección consciente de los estímulos y procesos de memoria (Posner y Petersen, 1990).

No obstante Mirsky, Anthony, Duncan, Ahern y Kellam (1991, en Cuervo y Quijano 2008), creen que la localización de los componentes atencionales, podría estar ubicada en diferentes regiones cerebrales, las cuales se han organizado y especializado dentro de un sistema coordinado. Permite este sistema un reparto

de la responsabilidad de las funciones atencionales, siendo así que la especialización no es exclusiva y algunas estructuras pueden sustituir a otras en caso de lesión.

1.2.3.- Modelo de Norman y Shallice (1986), el sistema atencional supervisor (SAS).

Este modelo afirma Lubrini et al. (2009), es uno de los esquemas teóricos más citados para explicar y describir los procesos de control atencional. Este modelo se enfoca en las conductas dirigidas a metas, el control de la acción y el afrontamiento de las situaciones novedosas.

Norman y Shallice (en Tirapu-Ustárroz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero, 2002), presentaron un modelo teórico de la atención en el contexto de la acción, donde el comportamiento humano se mediatiza por ciertos esquemas mentales que especifican la interpretación de las entradas o inputs externos y la subsiguiente acción o respuesta. Para regular la relación entre estos esquemas, estos autores postulan la existencia de dos mecanismos adaptativos: el Dirimidor de Conflictos (DC) -por sus siglas en inglés, Contention Scheduling- y el Sistema Atencional Supervisor (SAS).

El Dirimidor de Conflicto (DC): actúa de modo pasivo y realiza la función de activar un conjunto de esquemas, que logra satisfacer de un modo eficaz las demandas de tareas sencillas y familiares. Mediante un sistema de inhibición recíproca, donde la acción más activada se mantiene, suprimiendo los otros estímulos. Este sistema resulta útil para llevar a cabo acciones rutinarias, que estén especificadas por el ambiente. Este mecanismo se modula desde un nivel superior del SAS.

El Sistema Atencional Supervisor (SAS): este mecanismo se activa para responder ante situaciones novedosas o altamente complejas donde no existe una solución conocida. Este proceso trabaja de forma más lenta y de manera consciente, asegurando la flexibilidad de la conducta para responder adecuadamente a la situación que se presenta. A diferencia del dirimidor de conflictos, este sistema accede a la representaciones del ambiente y a las metas de la persona.

Las ideas de Norman y Shallice (1986, en Lubrini et al., 2009), han sentado las bases de muchas de las investigaciones y explicaciones actuales para entender y abordar el proceso atencional. Establece este sistema conexiones entre la información sensorial relevante y las representaciones motoras adecuadas.

1.2.4.- Visión y componentes de la atención.

Tirapu-Ustárróz et al. (2002) han observado que los estudios de imagen demuestran que la activación de los lóbulos frontal y parietal en áreas corticales, principalmente en el hemisferio derecho, se asocia con una atención sostenida. Mediante estas técnicas de medición de la actividad cerebral, se han descrito la existencia de circuitos cerebrales parcialmente segregados que están implicados en la función de diferentes procesos atencionales.

Al tener en cuenta las aportaciones de varios autores, se puede concluir que la atención es un proceso básico fundamental, que incide sobre los procesos cognitivos, participando de manera activa en cada una de las funciones, permite este proceso la orientación, el mantenimiento y la ejecución correcta de cualquier tarea, ya que facilita y permite el registro y almacenamiento de la información, que es fundamental para el aprendizaje (Cuervo y Quijano, 2008).

Hoy en día afirma Lubrini et al. (2009), que en la neurociencia cognitiva actual, parece haber un relativo acuerdo en la existencia de al menos tres sistemas funcionales de la atención que actúan con relativa independencia, que serían la red de alerta, red de orientación y red ejecutiva. Coincidiendo con el modelo de Posner y Petersen, aunque con unas diferencias en su definición.

- La red de alerta o componente de alerta, tiene la función de incrementar y mantener el estado de activación como preparación ante la aparición de un estímulo. Siendo la base sobre la que se sustentan los otros mecanismos atencionales.
- La red de orientación o componente de orientación, tiene la función de seleccionar la información específica, de entre diversos estímulos atendidos, orientando la atención hacia localizaciones específicas en el espacio.

· La red ejecutiva o componente ejecutivo, se pone en acción en situaciones que necesitan planificación o toma de decisiones no automáticas, detección de errores, respuestas nuevas y en situaciones consideradas difíciles o peligrosas. Este proceso requiere de respuestas controladas, que no están determinadas sólo por los estímulos ambientales. Dirigen las acciones hacia una finalidad consciente (Vargas, 2017).

1.3.- Para qué sirve la atención.

Sin la atención, nuestra mente se hallaría en un vasto mar de estímulos, nuestros sentidos estarían desbordados de información que no podría ser procesada, es por ello que se necesita de un mecanismo o sistema que controle dicho procesamiento que estructure la actividad humana, y ese proceso es el llamado proceso atencional. El cual focaliza selectivamente nuestra conciencia para filtrar el constante fluir de la información sensorial y responder apropiadamente (Tirapu-Ustárroz et al., 2002).

Estévez-González, García-Sánchez y Junqué (1997) afirman que la atención es necesaria para el funcionamiento de nuestras capacidades cognitivas y una alteración del proceso atencional puede dificultar muchas de las actividades que realizamos a diario en la vida cotidiana. No obstante, hay que tener en cuenta que nuestro grado de atención puede variar a lo largo del día o bajo ciertas circunstancias sin que esto implique alguna patología: como el sueño, la fatiga, las altas temperaturas ó el consumo de sustancias.

La atención es el primer requisito para aprovechar las horas de clase o de estudio. Román, Gallego y Honey (1994) proponen que la primer fase del aprendizaje es la que llaman de adquisición, en esta etapa es fundamental el proceso cognoscitivo de la atención, pues ésta se encarga de seleccionar, transformar y trasportar la información desde el ambiente al registro sensorial; utilizando simultáneamente diferentes receptores como la visión, la audición, la cinestesia, el gusto y la motricidad. Sin la cual no podría existir el aprendizaje.

Ríos, Muñoz, Abad, Paúl y Barceló (2000, en Cuervo y Quijano 2008) proponen

que cuando se daña, altera, o es ineficaz la atención selectiva se deja al sujeto a merced de la estimulación ambiental y de los procesos automáticos asociados a las distintas situaciones; quedando afectada la capacidad para seleccionar e inhibir determinada información del entorno. Cuando se dificulta la atención sostenida, ocurre una incapacidad para mantener la atención en una tarea por periodos largos.

1.4.- Entrenando y dirigiendo la atención conscientemente.

La atención se vuelve la capacidad para seleccionar en que nos concentramos y responder tomando decisiones desde los estímulos que son atendidos (Habib 1994, en Cuervo y Quijano 2008). Es necesario el proceso atencional para la ejecución de cualquier tarea, por lo que su mejoramiento o rehabilitación es necesaria para el aprendizaje y la vida cotidiana (Lubrini et al., 2009).

En los años setenta, Ben-Yishay, Piasetski y Rattok (1987, en Lubrini et al., 2009), fueron los primeros en desarrollar una serie de ejercicios específicamente para reentrenar las capacidades atencionales. Y le siguieron otros, entre ellos Sohlberg y Mateer.

Todas las habilidades cognitivas, incluida la atención, pueden ser entrenadas para mejorar su rendimiento. La plasticidad cerebral es la base del mejoramiento de la atención y las demás capacidades cognitivas. El cerebro y sus conexiones neuronales se fortalecen con el uso de las funciones que dependen de éstos. De modo que si se ejercitan las habilidades cognitivas, las conexiones cerebrales de las estructuras implicadas en esta capacidad se fortalecen (Rodríguez Vega et al., 2014).

En la estimulación y rehabilitación neuropsicológica de la atención se distinguen tres tipos de intervención: restauración, sustitución y compensación de la función dañada o debilitada. En la restauración el objetivo es mejorar la función por medio de actividades sistemáticas; reforzando esta habilidad a base del ejercicio y la práctica repetida, suponiendo que la red neuronal implicada en su ejecución estaría siendo entrenada y se facilita así el crecimiento axonal. Funciona similar

con las personas sin daño cerebral (Mateer, 2003).

Ríos-Lago et al. (2007) mencionan que se distinguen dentro de este enfoque dos posturas diferentes sobre el tipo de intervención que se deba realizar: una se dirige hacia componentes específicos y el otro a componentes generalizados. Los que abordan el entrenamiento de la atención de una manera general, se basan en el supuesto que el proceso atencional es una función unitaria. En este enfoque se aborda el proceso atencional con:

- Tareas de tiempo de reacción simples y complejas.
- Tareas de decisión con comparación entre configuraciones.
- Ejercicios de emparejamiento dígito/símbolo.
- Tareas de atención dividida.

La otra propuesta trabaja los aspectos alterados de forma específica, ya que parten del principio, de que es necesario abordar los componentes específicos del proceso atencional por medio de un entrenamiento concreto y así lograr una mejoría. Se destacan dos procedimientos, el Attention Process Training (APT) y el Modelo de la Rehabilitación de la Orientación (ORM).

El programa (APT) de Sohlberg y Mateer (2001) se compone de un conjunto de ejercicios dirigidos a mejorar la atención sostenida, selectiva, alternante y dividida, ordenados por el nivel de dificultad.

El programa (ORM) de Ben-Yishay (1987, en D. de Noreña et al., 2010) se basa tanto en lo teórico como en lo práctico en el modelo de atención de Posner y Petersen. Este entrenamiento pretende abordar las dificultades atencionales con un orden hipotéticamente jerárquico con cinco objetivos a lograr: aumentar el nivel de alerta; mejorar la velocidad del procesamiento; control y conciencia sobre el proceso atencional; mantener la atención internamente; y la interiorización de lo aprendido y control atencional.

Ahora en los estudios de investigación realizados acerca de la efectividad de los

diferentes tipos de intervención dirigidos a las dificultades atencionales, han llegado a conclusiones divergentes. Los resultados obtenidos varían desde la ausencia de cualquier tipo de efecto positivo sobre el proceso atencional, hasta la mejoría significativa. Sin embargo dichos estudios han podido generar conclusiones importantes para la estimulación y mejoramiento de la atención (De Noreña et al., 2010; Lubrini et al., 2009).

Park e Ingles (2001) exponen que los resultados más favorables parecen derivar de estudios que utilizan un proceso de estimulación secuencial y jerárquico dirigido a mecanismos atencionales específicos, frente a las intervenciones generales. No obstante Ciceron et al. (2000, en Lubrini et al., 2009), indica que la superioridad de los entrenamientos específicos sólo resulta evidente cuando tiene lugar en las fases post aguda de la recuperación.

Mateer (2003) señala que los mayores beneficios en el entrenamiento de la atención se obtienen para las tareas más complejas que necesitan atención selectiva o dividida, frente a las de vigilia y tiempo de reacción.

1.4.1.- Plasticidad neuronal.

Durante décadas se consideró que las estructuras neurales de los seres humanos eran rígidas e inmutables, hasta que Ramón y Cajal en 1888 exhortan a la comunidad científica para que se busquen métodos y formas de re-modelar el sistema nervioso de los humanos, siendo Ernesto Lugaro en 1906 quien acuñó el término “plasticidad cortical” (Leon-Sarmiento, Bayona-Prieto y Cadena, 2008).

En la segunda mitad del siglo XX se hizo evidente que el sistema nervioso del adulto era susceptible de ser modificado aún en etapas tardías de la vida, ya que los investigadores comenzaron a estudiar casos de adultos mayores que habían sufrido accidentes cerebrovasculares graves y que fueron capaces de recuperar el funcionamiento del cerebro. Donald Hebb realizó los estudios iniciales que demostraron que las sinapsis corticales eran remodeladas por la experiencia (Leon-Sarmiento et al., 2008).

La neuroplasticidad mencionan Ortiz et al. (2010), es un proceso mediante el cual

las neuronas consiguen aumentar sus conexiones con otras neuronas y estabilizar dichas conexiones por medio de la experiencia, el aprendizaje y la estimulación sensorial y cognitiva. Y logran cambios anatómicos y diferencias significativas en el cerebro dependiendo de las actividades que realice cada individuo.

La capacidad del sistema nervioso de cambiar se le llama plasticidad neuronal, la cual está implicada en el desarrollo embriológico. La “plasticidad” del cerebro también conocida como neuroplasticidad o remapeo cortical, es un término que se refiere a la capacidad del cerebro por cambiar y adaptarse, como resultado de la experiencia. Gracias a esta plasticidad se pueden dar los procesos de aprendizaje y memoria de una forma constante mejorando nuestras habilidades y capacidades cognitivas (Loubon y Franco, 2010).

La neuroplasticidad es un proceso por el cual las neuronas consiguen aumentar sus conexiones con otras neuronas y volverse estables como consecuencia de la experiencia, el aprendizaje, la estimulación sensorial y cognitiva. Y estas conexiones como mencionan Pearson-Fuhrhop, Kleim y Cramer (2009, en Demey, Allegri y Barrera-Valera 2014) se pueden dar a lo largo de toda la vida, si hay un ambiente que lo propicie; siendo esta característica fundamental del Sistema Nervioso Central (SNC).

Así vemos que la plasticidad cerebral se da por dos razones; la primera como resultado del aprendizaje y la experiencia; y la segunda por el entorno y la genética. Así la plasticidad cerebral es la capacidad que tiene el cerebro de evolucionar, que implica cambios a nivel estructural y funcional; participando en este proceso tan complejo una gran cantidad de factores de crecimiento, neurotransmisores, neuromoduladores y receptores (Demey et al., 2014).

Izquierdo, Oliver y Malmierca (2009) mencionan que para que un cambio se considere una manifestación de plasticidad funcional, debe haber algún mecanismo o proceso activo, que se inicia por un cambio en las aferencias y que no refleja una pérdida de aferencias sensoriales, sino que implica un proceso activo de readaptación frente a las condiciones cambiantes del medio.

Este proceso implica cambios en el número o eficacia de las sinapsis o cambios en las características neuronales intrínsecas de una o varias neuronas de la vía a través de la cual llegan las aferencias. Son las vías aferentes y eferentes, los canales de entrada y de salida del sistema nervioso central. Explica así Izquierdo et al. (2009), que la plasticidad es un proceso adaptativo que permite la reparación neuronal después de un traumatismo cerebral, el aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptación a cambios medioambientales.

El cerebro humano está compuesto de aproximadamente 100 mil millones de neuronas. Los primeros investigadores creían que la neurogénesis ó la creación de nuevas neuronas, se detenían al poco tiempo después de nacer. Hoy en día, se entiende que el cerebro posee la notable capacidad para reorganizar las vías, crear nuevas conexiones y, en algunos casos incluso crear nuevas neuronas (Muñetón, 2017).

1.4.2.- Plasticidad cerebral.

Se distinguen dos tipos de plasticidad cerebral; la primera es la plasticidad funcional, que se refiere a la capacidad del cerebro para mover las funciones de un área dañada del cerebro a otras áreas no dañadas; y la segunda es la plasticidad estructural, que se refiere a la capacidad del cerebro para cambiar la estructura física como resultado del aprendizaje, refiriéndose a la capacidad adaptativa que tiene el humano (López, 2012).

Algunos mecanismos de la plasticidad cerebral son:

· *Plasticidad sináptica o neuronal.*

Cuando el cerebro se ocupa de un nuevo aprendizaje o una nueva experiencia, establece una serie de conexiones neuronales. Estas vías o circuitos neuronales explica Demey et al. (2014), son construidos como rutas para la intercomunicación de las neuronas. Estas rutas se crean en el cerebro por medio del aprendizaje y la práctica. Cada vez que se adquieren nuevos conocimientos, la comunicación o la transmisión sináptica entre las neuronas implicadas se ve reforzada.

Una mejor comunicación entre las neuronas significa que las señales eléctricas viajan de manera más eficiente a lo largo del nuevo camino. Una vez que la comunicación entre las neuronas mejora, la cognición se hace más rápida y compleja. Surgiendo esta plasticidad como mencionan Bailey y Kandel (1992, en Demey et al., 2014), por la experiencia, el ambiente y el entrenamiento.

Beaudry (2013) señala que en una revisión de las investigaciones con animales realizada por Reynolds, Lane y Richards (2010), revelaron que el desarrollo cerebral depende de interacciones específicas con el entorno. La posibilidad de experimentar múltiples estímulos sensoriales relevantes y la oportunidad de implicarse en tareas cognitivas, sensoriales y motoras que supongan un reto parecen ser los elementos claves que promueven la plasticidad neuronal.

· *Neurogénesis.*

La neurogénesis se refiere al nacimiento y proliferación de nuevas neuronas en el cerebro. Los científicos creían que las neuronas morían y no eran reemplazadas por otras nuevas. Sin embargo en los últimos años, la existencia de la neurogénesis se ha comprobado científicamente y ahora se sabe que ocurre cuando las células madre, que se encuentra en el cerebro, se divide en dos células: una célula madre y una célula que se convertirá en una neurona totalmente equipada, con axones y dendritas. Pudiendo migrar a donde son requeridas (Muñetón, 2017).

· *Procesamiento funcional compensatorio.*

El declive neurológico que se presenta con el envejecimiento, explica el por qué los ancianos obtienen resultados más bajos, que los jóvenes en las pruebas de rendimiento neurocognitivo. No obstante, algunos ancianos logran resultados tan buenos como los jóvenes. Se ha descubierto que al procesar nueva información los ancianos con un mayor rendimiento, utilizan las mismas regiones del cerebro que utilizan los jóvenes, pero también hacen uso de otras regiones del cerebro que ni los jóvenes ni el resto de los ancianos utilizan. Llegando a la conclusión los investigadores de que en estos ancianos ocurre una sobreexplotación de las

regiones del cerebro en donde utilizan nuevos recursos cognitivos como una estrategia de compensación (D. de Noreña, et al., 2010).

1.5.- Cómo medir y evaluar la atención.

Rodríguez Vega et al. (2014) afirman que evaluar la atención es de gran ayuda en diferentes ámbitos de la vida: como en el ámbito académico (para reconocer si un alumno va a necesitar ayuda para el estudio), en el ámbito clínico (para darse cuenta si un individuo está capacitado para realizar su vida cotidiana sin necesitar ayuda externa), en el ámbito profesional (para identificar si el trabajador o aspirante a un puesto está capacitado para la jornada laboral).

Algunos test que se emplean para medir la atención como habilidad cognitiva son: Test de Simultaneidad DIAT-SHIF; Test de Celeridad REST-HECOOR; Test de Resolución REST-SPER; Test de Desatención FOCU-SHIF. Estos Test evalúan principalmente la capacidad de respuesta visual y de velocidad hacia un estímulo previamente establecido, buscando medir la capacidad de respuesta y atención sostenida hacia un solo estímulo. No se utiliza ninguna de estas pruebas para medir la atención en este trabajo, ya que lo que se busca es mejorar el proceso atencional desde la conciencia, la experiencia somática y de introspección y observar como repercute en los niveles académicos (Lubrini et al., 2009).

1.6.- Algunas alteraciones de la atención.

Cuando resultan alterados los mecanismos atencionales a consecuencia de alteraciones funcionales o de lesiones estructurales del sistema nervioso o por patologías psiquiátricas, se ven afectados otros procesos cognitivos, como la percepción, la memoria y el lenguaje (Lubrini et al., 2009). Así los datos clínicos sugieren, que las lesiones frontales derechas alteran la habilidad para mantener de forma voluntaria la atención y las lesiones parietales derechas alteran las funciones de alerta y orientación.

De acuerdo al modelo atencional de Sohlberg y Mateer (2001), algunas de las alteraciones de la atención pueden ser:

· *Alteraciones de la alerta y de la atención focalizada.*

Esta alteración puede ser provocada por un estímulo interno o externo y se acompaña de respuestas fisiológicas, como cambios en la tasa cardiaca, el tamaño de la pupila y en la actividad cerebral. Las alteraciones de este sistema puede ser variadas y de diferentes grados. Abarca desde el estado de coma a la alteración de la respuesta cotidiana en la vigilia; incluyendo la desorientación, la baja respuesta a la estimulación, la ausencia de reflejos de orientación o somnolencia (Bernate-Navarro, Baquero-Vargas y Soto-Pérez, 2009).

· *Alteraciones de la vigilancia y de la atención sostenida.*

Las personas con alteraciones cerebrales o lesiones cerebrales, pueden tener dificultad para mantener la atención durante periodos prolongados de tiempo. Ya que se cansan con facilidad. Las personas sin lesión cerebral, en general no muestran dificultades en la atención sostenida, cuando las tareas les resultan interesantes o con una moderada dificultad, sin embargo se observa fatiga en tareas monótonas y muy exigentes (Pineda, 2000).

· *Alteraciones de la atención alternante.*

Esta resulta ser una de las alteraciones neuropsicológicas más frecuentes. Esta incapacidad consiste en la dificultad de cambiar el foco de la atención; el de reanudar una tarea justo en el lugar donde se dejó. También se manifiesta en las personas que presentan dificultad para adaptar la conducta a las necesidades cambiantes del entorno, en situaciones donde hay que reorientar las metas y los patrones de acción cuando el modo activo de actuación no lleva al logro del objetivo (Lubrini, et al., 2009).

La rigidez conceptual surge a causa de esta alteración, observando abordajes rígidos en la comprensión y solución de problemas. Con dificultad de pensar de una manera flexible, apareciendo conductas estereotipadas y poco adaptativas.

· *Heminegligencia.*

Es uno de los trastornos de la atención más conocidos, que hace que el paciente

se comporte como si la parte contraria al hemicampo de su lesión dejase de existir; es decir, si el daño cerebral se ha hecho en la parte derecha del cerebro, el paciente no puede atender al lado izquierdo de lo que ven sus ojos. Este trastorno surge por lesiones cerebrales unilaterales, por lo general en el hemisferio derecho, que consiste en el fallo a la hora de responder, referirse u orientarse (López, Alfonso, Barboza y Pérez, 2012).

· *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).*

El trastorno más conocido de la atención es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Este trastorno es una de las alteraciones neuroconductuales más frecuentes en la infancia y la adolescencia. Afecta del 5 al 10% aproximadamente de los niños en todo el mundo y algunos de sus síntomas persisten en la edad adulta (Albert, López, Fernández y Carretié, 2008).

Este trastorno señala Pliszka (2000, en Albert et al., 2008) implica una dificultad para dirigir y controlar la atención, así como la conducta en general, presentando inatención y/o impulsividad-hiperactividad. Muestra también una elevada comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos, como los trastornos del estado de ánimo y de ansiedad, el trastorno negativista desafiante o los trastornos de aprendizaje, siendo frecuente que las personas diagnosticadas con TDAH presenten al menos uno de ellos. Este trastorno se asocia con una baja calidad de vida y problemas afectivos (Bueno et al., 2015).

Pueden darse alteraciones de la atención en patologías como la esquizofrenia, la dislexia, las demencias como la enfermedad de Alzheimer, o por daño cerebral. Por otro lado, en los trastornos de ansiedad o trastornos depresivos se da un aumento de la atención, pero hacia los estímulos ansiógenos o negativos, descuidando los otros aspectos del ser y agravando más la enfermedad (Bueno et al., 2015).

Es importante aclarar que el taller que se propone en el presente documento va dirigido a estudiantes universitarios que no se les hará un diagnóstico previo para detectar dichas alteraciones o trastornos, por lo cual sólo se mencionan para

reconocer que existen y que no se pretende mejorar el proceso atencional con esta propuesta en dichas problemáticas, canalizándolos adecuadamente a los especialistas que están facultados para estos casos.

1.7.- Atención y aprendizaje.

El aprendizaje según Pozo (2008), es el proceso mediante el cual se adquieren y modifican comportamientos, con los cuales el sujeto se va relacionando a las diferentes situaciones que se le presentan. Para que suceda el aprendizaje, es necesario que el individuo tenga todos sus sistemas y procesos enfocados en la actividad que realiza y así adquirir y mejorar sus capacidades; siendo la atención necesaria para que suceda este proceso de aprendizaje.

El aprendizaje es una actividad dirigida a integrar contenidos, realizándose dinámicamente, aplicando diferentes estrategias que permiten la internalización de lo aprendido en diferentes niveles, superficial o profundo (Lamas, 2008). Son el aprendizaje y la memoria las funciones superiores fundamentales que permiten que un ser se adapte al medio y construya su historia, siendo procesos complejos en sus mecanismos psicológicos y neurofisiológico (Loubon y Franco, 2010).

Montes (2013, en Vargas 2017) refiere que el aprendizaje es una capacidad mediante la cual los individuos se ajustan a su ambiente adquiriendo, adaptando o modificando ciertas conductas o pensamientos. En donde el individuo aprende constantemente del medio que le rodea, pero también desarrolla la capacidad como dice Chertok (2006), de interactuar y cambiar el ambiente en el que vive y se desarrolla.

Así atender es esencial para codificar y procesar información, y por tanto para aprender. Ya que este proceso cognitivo lleva a los alumnos a que apliquen su experiencia y sus recursos sensoriales, de codificación y de procesamiento sobre los estímulos o tareas que considera relevantes. Este proceso tiene un papel destacado en la activación y selección de recursos cognitivos, en la orientación y focalización a estímulos relevantes, en un mantenimiento o cese de actividad, así como en la variación e intensidad de la misma (Tejedor, González y García, 2008).

1.7.1.- Tipos de aprendizaje.

Pozo (2008) plantea algunos tipos de aprendizaje, basado en el cómo y la forma en que aprenden los individuos; y en el tipo de contenidos que originan una experiencia de aprendizaje:

Aprendizaje por repetición o memoria.

Este aprendizaje se basa en la repetición de la información recibida, con el objetivo de memorizar dicha información; este aprendizaje se vuelve muchas veces un proceso mecánico y pasivo. En donde se adquiere información, que es necesaria para el proceso de aprendizaje, sólo que se ha observado que cuando el aprendizaje se vuelve solo por repetición y no hay discernimiento, se vuelve en un aprendizaje efímero (Aguado-Aguilar, 2001).

Aprendizaje receptivo.

Este aprendizaje sucede cuando el individuo recibe información y debe entenderla, comprenderla, y después guardarla y usarla en el momento que la necesite. Este aprendizaje resulta similar al aprendizaje por memorización, aunque no existe la repetición para memorizar la información. Este aprendizaje también se vuelve pasivo (Moreira, 2012).

Aprendizaje por descubrimiento.

Este tipo de aprendizaje estudiado y propuesto por Bruner (1995), requiere de un proceso activo, ya que lleva al individuo a que busque relaciones y semejanzas entre lo que aprende y lo que le rodea, logrando que el individuo sea el que tenga que descubrir y encontrar el conocimiento por sí mismo. En donde el maestro o instructor proporciona los materiales apropiados para dicho descubrimiento. Utilizando los estudiantes el pensamiento analítico e intuitivo.

Aprendizaje significativo.

En este modo de aprendizaje, se busca que el individuo relacione sus conocimientos anteriores con la información nueva que se le presenta, logrando con ello un desarrollo de sus habilidades que lo lleven a convertirse en un ser

activo y propositivo en su aprendizaje y enfrente su ambiente, con la capacidad de poder modificarlo. Este tipo de aprendizaje se puede retener por un período más largo de tiempo y permite por interacción, dar significado a otros conocimientos (Novak, 1988; Moreira, 2012).

Se observa que este tipo de aprendizaje significativo produce en los alumnos una actitud mucho más positiva, llevándoles a disfrutar de lo que aprenden, sintiéndose motivados y satisfechos de su experiencia de aprendizaje (Ballester, 2005). Este aprendizaje motiva a que el alumno comprenda lo que esta aprendiendo.

Aprendizaje por medio de la experiencia.

Jonassen (1991, en Hernández, 2008) plantea desde la teoría constructivista que este tipo de aprendizaje sucede cuando el alumno construye su conocimiento por sí mismo a través de la experiencia, en la medida en que va aprendiendo de una forma activa, fomentando la reflexión en la experiencia. Donde se busca un aprendizaje completo y auténtico, incentiva a que el alumno interactúe de forma significativa con el mundo que le rodea y con el contenido que se pretende enseñar.

1.7.2.- La importancia de la atención en el proceso del aprendizaje.

León (2008) señala que las investigaciones desde el paradigma cognitivo están perdiendo fuerza a favor de variables más de tipo interaccional como la relación profesor-alumno y el ambiente familiar; con su investigación retoma los factores cognitivos y se centra en un proceso psicológico básico: la atención. La atención que resulta esencial en el proceso de manipulación de la información que influye sobre la selección de la información y establece prioridades.

La neurociencia cognitiva está demostrando que el mecanismo de la atención es imprescindible para el aprendizaje, ya que es un proceso complejo que involucra varias redes atencionales y activa diferentes procesos mentales. Así desde la perspectiva educativa es muy importante la atención, junto a la autorregulación que permite al estudiante enfocar su atención de manera voluntaria inhibiendo

estímulos irrelevantes, utilizando su concentración (Azócar et al., 2013).

Se ha visto que los estudiantes con problemas de atención presentan dificultades en el manejo de la información, siendo un factor que influye en el rendimiento escolar (León, 2008). Fortaleza (1975, en León 2008) define el rendimiento escolar o académico como la productividad del estudiante para realizar sus actividades dentro de la escuela, para lograr las tareas designadas de una manera satisfactoria en el ámbito académico y alcanzar lo esperado por la institución, utilizando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

El estudio de Boujon y Quaireau (2004), demuestra que las medidas de atención son un buen predictor del éxito escolar. Aquellos estudiantes que tienen la mejores notas son los que demuestran tener una mejor atención selectiva, una buena atención dividida y cometen menos errores. Los alumnos inquietos y distraídos en clase, son los que obtienen resultados escolares más bajos y ejecutan peor las pruebas de atención.

1.7.3.- Desarrollo evolutivo de la atención e hipótesis explicativas.

Si bien se ha descrito que todos estos aspectos diferentes de la atención se vinculan a determinadas estructuras cerebrales que se desarrollan en diferentes momentos de la vida, Vega (1984, en Jiménez et al., 2012) menciona que existe un debate acerca de si se puede hablar o no de un desarrollo atencional en términos estrictos, o por el contrario de un desarrollo cognitivo general, dentro del cual estaría como un componente más la atención.

García (2008) ofrece una revisión de estas teorías agrupándolas de la siguiente manera. Por un lado, se tienen aquellas teorías que consideran que existe un desarrollo progresivo de los distintos mecanismos atencionales que es independiente del desarrollo de los restantes procesos psicológicos. Considera en este caso que durante la infancia existe una mayor tendencia a la distraibilidad y a un menor control atencional en comparación con la vida adulta.

Un segundo grupo parte de que el desarrollo atencional depende del desarrollo de otros procesos cognitivos y en este sentido se acentúa el vínculo existente entre

percepción y atención, y se considera que ésta es una propiedad selectiva de la percepción. Y por último, un tercer grupo que sostiene que el desarrollo de la atención va unido al desarrollo cognitivo general, es decir, al desarrollo de otros procesos psicológicos a parte de la percepción, como la memoria, el pensamiento y la inteligencia. Solo se considera que el control atencional se desarrolla de forma más específica e independiente de los restantes procesos cognitivos.

Por lo tanto, el rendimiento académico de los estudiantes, depende tanto del desarrollo cognitivo alcanzado como por el nivel del desarrollo del autocontrol atencional. En este trabajo se propone lograr un mejoramiento de la atención como proceso cognitivo por medio del autocontrol atencional, utilizando el método Feldenkrais apoyado en el mindfulness.

CAPÍTULO 2.- MINDFULNESS O ATENCIÓN PLENA.

Han surgido dentro de la psicología clínica investigaciones sobre lo que se ha llamado atención plena o “mindfulness”. Este término es utilizado para designar un estado de atención y conciencia plena; donde se busca que la persona se enfoque en su presente activamente, observando de forma contemplativa todas las percepciones y sensaciones que experimenta en el momento en que se producen, sin hacer valoraciones o juicios (León, 2008).

Mindfulness o atención plena es una técnica que busca que el practicante preste atención de manera consciente a la experiencia del momento presente con interés, curiosidad, aceptación, siendo un observador activo de lo que esa experiencia es, sin juzgarla (Moñivas, García-Diex, García-de Silva, 2012).

Cuando se es consciente de lo que se está haciendo, pensando o sintiendo, se está practicando la atención plena. El mindfulness mejora la capacidad humana de atención introspectiva que posibilita el conocer y el ser conscientes de los contenidos de la mente y su naturaleza, momento a momento. Sin embargo sucede que constantemente la mente se encuentra sin orientación, saltando de unas imágenes a otras o de un pensamiento a otro (Simón, 2007).

Mindfulness implica ver el proceso de los pensamientos y las emociones y ser conscientes de ello; al practicar mindfulness se genera un espacio entre los estímulos (externos e internos) y las respuestas (externas e internas), creando entre ambos un tiempo para responder adecuadamente, aportando con ello cierta libertad (Mañas, 2009).

El mindfulness o atención plena es la práctica de la autoconciencia y la autoobservación, que lleva al desarrollo de la capacidad de concentración de la mente, trayendo serenidad a la mente y esta serenidad conduce a una mejor comprensión de la realidad tal y como es, o mejor dicho a la realidad presente (Simón, 2007).

Germer, Siegel y Fulton (2013) explican que el término mindfulness es el término

en inglés que se utiliza para traducir el término en Pali “Sati”, el Pali es la versión popular hablada del sánscrito en la región donde vivió Buda, que denota conciencia, atención y recuerdo. Aunque en el ámbito científico mindfulness no suele traducirse en castellano pero cuando se traduce se le llama ‘atención plena’ o ‘conciencia plena’ mientras que en las prácticas de meditación se utiliza el término ‘mindfulness’.

El mindfulness o atención plena es para Kabat-Zinn (2013), la conciencia que emerge por medio de poner atención intencionalmente, en el momento presente, en el flujo de la experiencia momento a momento, sin juzgar. Donde esta atención, se entiende como una capacidad humana que se puede cultivar e integrar a la vida cotidiana mediante la práctica de la meditación que utiliza el mindfulness.

Mañas (2009) menciona que por medio de la práctica del mindfulness se desarrolla la habilidad de permanecer presentes con una ecuanimidad inalterable ante toda experiencia o estimulación (tanto agradable como desagradable, de origen interno o externo) donde la mente permanece aparentemente inmóvil, atenta, calmada y serena; y con ello dejar de reaccionar.

La teoría de la mente subyacente al ‘mindfulness’ o ‘atención plena’ de acuerdo con Lavilla, Molina y López (2008), tiene ocho componentes: los cinco sentidos clásicos, la interocepción o percepción de las sensaciones corporales internas (latidos, movimiento intestinal, propiocepción), la percepción de intenciones o emociones de los demás (percepción interpersonal, el sentirnos sentidos por los otros) y la comprensión y visión de la mente (de la propia y la de los otros). De esta manera todos estos sentidos dan información a nuestra mente por medio de un trabajo de ‘afuera hacia adentro’ y de ‘adentro hacia afuera’.

Germer et al. (2013) consideran que el mindfulness o atención plena tiene tres elementos fundamentales: a) la conciencia, b) la experiencia del momento presente, c) la aceptación. Estos tres elementos se relacionan entre sí. Dividiendo a su vez a la conciencia en tres componentes: 1) parar; 2) observar; y 3) volver.

Para Vallejo (2006), la atención plena o mindfulness es un término que no tiene

una palabra que corresponda exactamente en castellano, pero puede entenderse como atención y conciencia plena, presencia atenta y reflexiva. Este término va surgiendo en torno al interés occidental por el budismo Zen, sin embargo, este concepto de atención plena ya se encontraba presente en las ideas filosóficas de Gurdjieff (Bennet,1986), el Cuarto Camino de Ouspensky (Machuca, 1991) en la conciencia sin elección de Krishnamurti (1989), y en el método Feldenkrais (1985), con su desarrollo de autoconciencia corporal por medio del movimiento.

2.1.- Antecedentes.

Ahora, lo que llamamos mindfulness o atención plena no es un descubrimiento moderno, aunque ahora se vive su redescubrimiento, sobre todo en la cultura occidental; se sabe que hace unos 2.500 años, se alcanzó una cima en esta práctica en la figura de Siddhartha Gautama (el Buda Shakyamuni), que fue el iniciador de una tradición religiosa y filosófica ampliamente extendida por todo el mundo (el budismo) y siendo uno de sus fundamentos la práctica de la meditación, el mindfulness o el despertar de la conciencia (Simón, 2007).

Uno de los principales objetivos de las enseñanzas del Buda, es la erradicación o cese del sufrimiento humano y la meditación o mindfulness, constituye la vía para lograr dicho objetivo; el Dalai Lama menciona (2007), que “el corazón” de la meditación budista se encuentra en el mindfulness.

Mindfulness viene de la meditación vipassana y su nombre completo es anapanavipassana que significa “plena conciencia de la respiración”, siendo esta la más antigua de todas las prácticas meditativas budistas. Esta meditación vipassana tiene tres componentes: síla, samadhi y pañña. Síla está relacionada con los preceptos o normas morales, con la ética y la disciplina; samadhi es el dominio y control de la mente, que se logra por medio de un entrenamiento basado en enfocar la mente en un solo punto; pañña es el proceso de limpieza de la mente (Mañas, 2009).

La meditación vipassana busca entrenar la mente, para no reaccionar ante los estímulos o experiencias que se van presentando en el momento de la práctica de

la meditación de manera errática o compulsiva y poder lograr un autoconocimiento del propio ser, y responder con mayor libertad y con una actitud serena y atenta (Mañas, 2009).

2.1.1.- La atención plena o mindfulness en occidente.

Kabat-Zinn (2013) introdujo la aplicación terapéutica del mindfulness en la Universidad de Massachusett en 1978. Es uno de los primeros en aplicar esta técnica en occidente, y explica que este tipo de atención o conciencia nos permite aprender a relacionarnos de forma directa con aquello que está ocurriendo en nuestra vida, en el aquí y ahora. Por medio de su programa de reducción de estrés mediante la atención plena o mindfulness, considera que éste se vuelve un medio por el cual se puede manejar y liberar del sufrimiento.

Bishop et al. (2004) menciona que la psicología contemporánea, ha utilizado el mindfulness o la atención plena, como una técnica para incrementar la conciencia y para responder con más habilidad a los procesos mentales que contribuyen al desarrollo de trastornos psicopatológicos y a problemas de comportamiento.

El mindfulness o atención plena se emplea en las llamadas terapias de tercera generación; tratándose de técnicas que integran a las que le antecedieron. Las terapias de primera y segunda generación. La terapia de primera generación, es una terapia conductual, que surge en la década de los cincuenta como crítica al modelo entonces dominante, el psicoanálisis, como una terapia basada en evidencia científica, centrada en la investigación proveniente de la psicología del aprendizaje, específicamente de los modelos del condicionamiento clásico y operante (Moñivas et al., 2012).

La terapia de segunda generación o terapia cognitiva de la conducta, surge en los años setentas, para comprender aquello que ocurría entre estímulo y respuesta, y de los avances de la ciencia psicológica sobre los llamados procesos de información. Considera a la cognición como el antecedente de la conducta, encontrando allí el origen de los problemas psicológicos (Teper, 2016).

Las terapias de tercera generación han optado por el ‘modelo de aceptación’, al

considerar que si algo no se puede cambiar en la vida de la persona, entonces, lo más útil es que la persona aprenda a convivir con ello, aceptando la situación. Explica que no son las emociones ni los pensamientos los causantes de los padecimientos psicológicos, sino el modo en que la persona se vincula con ellos. Así al surgir la aceptación, se logra una mejor calidad entre el pensamiento y la emoción que el individuo tiene, en el momento presente (Moñivas et al., 2012). Este tipo de técnicas están presentes en:

- La Terapias de Reducción de Estrés (MBSR) de Kabat-Zinn.
- La Terapia Dialéctico Comportamental (DBT) de Marsha Linehan.
- La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) de Hayes, Strosahl y Wilson.
- La Terapia Cognitiva basada en el Mindfulness (MBTC) de Segal, Williams y Teasdale.
- La Terapia Breve Relacional (BRT) de orientación dinámica.

Las habilidades desarrolladas por medio de estas terapias y la integración de la atención plena o mindfulness argumenta Suárez (2008, en Teper 2016), permite alcanzar una conciencia superior sobre sí mismo y las circunstancia que rodean al individuo, mejorando la observación del estado emocional y de los pensamientos en el momento presente, donde posibilita una respuesta eficaz y adaptativa (Siegel, 2010).

2.2.- La técnica del mindfulness o atención plena.

Mindfulness o atención plena dice Simón y Germer (2011), se utiliza tanto como un constructo teórico, como una práctica para desarrollar la conciencia atenta –por medio de la meditación - y como un proceso psicológico (estar consciente o atento), que consiste en enfocar la atención en un objeto determinado. Dicho objeto suele ser, en un primer momento nuestra propia respiración, una vez enfocada la atención en la respiración, se trata de observar las propias sensaciones, sentimientos e ideas - en el momento presente, sin juzgarlas.

El mindfulness o atención plena es un método que ayuda a calmar la mente, donde su objeto de estudio es cualquier cosa que ocurra en el presente. La atención puede ir desde la focalización a un solo objeto o evento -previamente elegido- a la conciencia del campo abierto (fenomenología del acontecer). Cualquier experiencia 'en el aquí y ahora' es un objeto adecuado para la 'atención plena' (Moñivas et al., 2012). El estímulo que se selecciona se le denomina "objeto" de meditación. El objeto de meditación utilizado por excelencia es la propia respiración (Mañas, 2009).

Una de las actitudes fundamentales en la práctica del mindfulness es lo que Kabat-Zinn (2013) denomina mente de principiante, que invita a liberarse de cualquier conocimiento previo, para poder vivir la experiencia sin ninguna expectativa y percibir la realidad como si fuera la primera vez que se vive o se ve. Esto permite descubrir aspectos que antes no se habían visto o revelado.

Kabat-Zinn (2013) propone desde 1979, en su programa de Reducción de Estrés mediante la atención plena o mindfulness seis actitudes más para trabajar en este programa:

- No juzgar: es decir observar la experiencia propia con imparcialidad; esto es lo contrario a etiquetarla en forma mecánica.
- Paciencia: comprender y aceptar que las cosas ocurren a su propio ritmo.
- Confianza en la propia bondad y sabiduría: esta actitud invita a que el practicante desarrolle una confianza en sí mismo. Que confíe en su propia intuición, invitándole a que busque dentro de él.
- Dejar pasar: esta actitud es fundamental para que los pensamientos o sensaciones se manifiesten sin detenernos en ello, solo se observa y se deja que ese pensamiento o sentimiento se agote.
- No esforzarse por conseguir ningún propósito: esto implica dejar que la experiencia suceda sin esfuerzo; apelando a uno de los principios del Zen "hagamos sin hacer", cultivando una actitud de no lucha.

- Aceptación: esta actitud es fundamental para el cambio, ya que lleva a ver las cosas como realmente son en el momento presente. Y por medio de esto, actuar de forma adecuada desde este conocimiento, desde el desapego, tratando de no dejarse atrapar por ningún pensamiento, sentimiento o deseo.

Sin olvidar la importancia del compromiso, la autodisciplina y la intencionalidad durante la práctica del mindfulness (Kabat-Zinn, 2013).

La aplicación de la técnica del mindfulness o atención plena hacia uno mismo dice Varela, Thompson y Rosch (2016), lleva a estar en el momento presente, conduciendo la atención al cuerpo y por medio de ello superar la disociación mente-cuerpo, y de esta manera volver a reconectar el ser. También permite llegar a captar la realidad por una parte y la forma en que la mente la deforma por otra (Simón, 2006).

Esta idea también la plantea Trungpa (2015), apuntando que una vez que el practicante se sienta adecuadamente, todos los aspectos de la postura física le ayudan a centrar su mente en la respiración. Al tener una buena postura, de forma casi automática se logra la atención plena. Ya que sugiere que la respiración tiene una energía muy similar al modo de cómo funciona la mente.

Hick y Furlotte (2009) mencionan que la práctica del 'mindfulness' o 'atención plena' propone entrenar a los practicantes para que puedan identificar en cada instante sus propias sensaciones, emociones y pensamientos; sin juzgar y categorizar, sacándola de la tiranía del lenguaje. Y con una práctica continua, la atención permanecerá por más tiempo en el "objeto" de la meditación, logrando un estado meditativo constante.

La meditación vipassana, utiliza los términos samadhi o samatha para referirse a un estado mental alcanzado por medio de la concentración sostenida. Estos términos podrían traducirse como "control mental". El estado que le sigue a samadhi es pañña, que consiste en desarrollar una actitud de apertura a la experiencia vivida en la práctica del mindfulness (tanto agradable como desagradable) manteniendo un estado de ecuanimidad continuo (Mañas, 2009).

Burch y Penman (2016) refieren que la atención plena o mindfulness como método se compone de distintas técnicas; estas técnicas están diseñadas para retrotraer la mente de sus preocupaciones o ideas, y llevarla hacia la situación concreta en el 'aquí y ahora' de la propia experiencia de la persona. Una de estas técnicas es la respiración consciente; otra es la de el escaneo corporal; otra es el caminar conscientemente, conectando la respiración con el movimiento de los pies; y lograr con ello hacer con 'atención plena' cualquier actividad de la vida diaria.

2.3.- Atención Plena y aprendizaje por medio de la experiencia.

Como proceso psicológico el mindfulness o atención plena, busca focalizar la atención en lo que se está haciendo o sintiendo, para ser consciente del devenir del propio organismo, conducta y pensamiento, sin expectativa alguna; escuchar el cuerpo para ver con claridad y ser 'plenamente conscientes'. Para ello, hay que pasar de la "reactividad de la mente" que se da con las respuestas automatizadas o inconscientes a la responsabilidad de la acción, que surge cuando se responde de una manera consciente y por ende voluntaria (Moñivas et al., 2012).

Este proceso de crear conciencia implica cambiar o sacar de la mente el automatismo de las acciones y ver a la mente como un sentido más; pero, no se puede cambiar las emociones y los pensamientos si antes no se modifica el cuerpo y sus patrones de conducta (Moñivas et al., 2012).

Bishop et al. (2004) divide en dos componentes la atención plena o mindfulness. El primer componente es la autorregulación de la atención, la cual su principal función es el mantenimiento y la re-dirección de la atención, llevando a cabo una atención selectiva. De esta forma se reconocen los eventos mentales en el presente. Dando cabida a los procesos de atención sostenida; conmutación de la atención; e inhibición de la elaboración de pensamientos, sentimientos, sensaciones y emociones.

El segundo componente es la experiencia, generando con ella apertura y aceptación; aprendiendo a ver desde el lugar de la quietud mental la estimulación que se está percibiendo (Bishop et al., 2004). Con ello la mente y el cuerpo se

viven de una manera íntima y no verbal; y se logra la conciencia antes de que las palabras aparezcan. Dicha conciencia permite explorar diferentes niveles de percepción.

Las terapias basadas en mindfulness o atención plena, afirman Quezada-Berumen, González-Ramírez, Cebolla, Soler y Garcia-Campayo (2014), están poniendo un interés cada vez mayor a la conciencia corporal, porque es considerada como el mecanismo relevante en el desarrollo del mindfulness. Ya que entre menos conciencia corporal haya, habrá más disociación corporal, y esto significa apartarse de la experiencia interna, produciendo distracción y separación de la experiencia corporal, emocional y mental.

Gracias a los avances de los métodos de estudio del cerebro, como las técnicas de neuroimagen y el procesamiento computarizado de las señales electroencefalográficas, han permitido el estudio de los correlatos neurobiológicos de los pensamientos y de las emociones con un grado de precisión, tanto espacial como temporal. Esto ha ayudado a conocer con más precisión la interacción mente-cerebro cuando se practica mindfulness o atención plena (Simón, 2007).

De acuerdo con Luders (2011, en Dávalos, García, López, Medina y Rivera 2016), las personas que realizan meditación regularmente, tienen conexiones más fuertes entre las distintas regiones del cerebro y muestran una atrofia menor con la edad, comprobado por medio de imágenes con tensor de difusión en resonancia magnética. La meditación constituye así una actividad singular para generar modificaciones en el sistema nervioso central a nivel funcional y estructural.

Moñivas et al. (2012) indican que en la investigación realizada en la práctica del mindfulness o atención plena, las habilidades y actitudes que se desarrollan son: empatía, compasión, simpatía, paciencia, aceptación, ecuanimidad, no apegarse y no juzgar. Tiene como beneficios para el practicante: reducción de las distracciones, aumento de los niveles de concentración, reducción del automatismo, baja los niveles de ansiedad, aceptación de la situación, disfrute del momento presente, mejora la autoconciencia, reduce la impulsividad y los niveles

de sufrimiento.

La concentración y la calma que se desarrollan al practicar la atención plena permite el entendimiento de cómo funciona la mente, reconocer sus hábitos y trucos con los que la mente trata de engañarse a sí misma. Si se logra mirar con paciencia y atención, se descubre lo que contiene el fondo de la mente, el yo verdadero, la esencia de lo que en realidad la contiene y es el ser (Simón, 2007).

Siegel (2010) dice que la ciencia ha demostrado que practicar atención plena, mejora la fisiología, las funciones cognitivas y las relaciones interpersonales. Estar completamente presentes en la conciencia abre nuevas posibilidades de bienestar y de acción.

Las conclusiones a las que llega Moñivas et al. (2012) y su equipo es que el mindfulness o la atención plena es muy eficaz para serenar la mente, ordenar los pensamientos y ver con claridad. Con esta técnica y entrenamiento mental en 'el aquí y ahora', se va cambiando la percepción y relación con el cuerpo y el cerebro. La práctica de la atención plena, mejora la conciencia corporal al utilizar la experiencia como principal recurso para generar el aprendizaje (Quezada-Berumen et al., 2014).

2.4.- Atención plena o mindfulness en el ámbito escolar y terapéutico.

En las últimas décadas señalan Franco, Fuente y Salvador (2011), se ha implementado el entrenamiento en conciencia plena o mindfulness, ya que se esta introduciendo en numerosos programas de mejora de la salud, en intervenciones psicoeducativas y en tratamientos psicológicos. La psicología contemporánea ha incorporado este programa de intervención como una técnica para aumentar la conciencia, la atención y mejorar el comportamiento de los trastornos psicopatológicos.

León (2008) observa que el estudio de la atención proporciona una multiplicidad de sentidos a los cuales se puede referir dicho término; menciona por ello Roselló (1998), que la amplia tipología atencional, se puede considerar con las siguientes categorías dicotómicas: atención interna frente a externa, voluntaria frente a

involuntaria, abierta frente a encubierta, dividida frente a selectiva, visual frente a auditiva.

Dicho lo cual León (2008), centra como objeto de estudio en su investigación a la atención voluntaria, ya que esta puede ser dirigida tanto hacia al exterior (sensaciones) como hacia el interior (ideas, emociones...). Surge desde esta perspectiva en el ámbito de la psicología clínica, investigaciones sobre la atención plena o “mindfulness”.

León (2008) junto con un equipo de investigadores, creen que el desarrollo de la atención plena en el ámbito escolar, puede ser primordial para el aprendizaje del alumno y para su desarrollo afectivo y emocional. Y aclaran que un primer paso para la aplicación de la atención plena al ámbito escolar, es diseñar instrumentos que evalúen y delimiten este nuevo concepto y se pueda medir cuánta atención plena tiene el alumno y cómo afecta a su rendimiento escolar.

2.4.1.- Investigaciones del mejoramiento académico con mindfulness.

León (2008) junto con un equipo de científicos desarrollaron una investigación para ver la correlación de la atención plena con el rendimiento académico, lo aplicaron a una población comprendida entre los 12 y 15 años de edad, abarcando una población de 344 alumnos, en cuatro escuelas escogidas aleatoriamente y aplicaron un instrumento que ellos diseñaron que contiene 12 ítems al que llamaron “Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar”.

Esta escala se basó en tres factores, al primer factor le llamaron “Atención cinestésica”, que se refiere a la capacidad para darse cuenta del movimiento y acciones motoras; el segundo factor le llamaron “Atención hacia el exterior” que se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el exterior, hacia lo que ocurre en el entorno en que se vive; y el tercero le llamaron “Atención hacia el interior” que se refiere a la capacidad para dirigir la atención hacia el interior, hacia lo intelectual, hacia el mundo de las ideas, emociones y sentimientos (León, 2008).

Se encontró que la variable que más se relaciona significativamente con el “buen rendimiento escolar” es la variable “atención interior”. Esta “Escala de Atención

Plena en el Ámbito Escolar” resultó tener características psicométricas aceptables aunque León (2008) y el equipo de investigadores son conscientes de que esta prueba tiene su grado de subjetividad.

En el estudio de Martín, León y Vicente (2007), con una muestra de 200 estudiantes de primaria de 10 a 12 años, encontraron que una intervención en atención interior mejoraba el rendimiento en una prueba de aptitud musical. Sugiura (2004) observó que un entrenamiento en atención plena en estudiantes de bachillerato, permitió una reducción de la ansiedad, la hiperactividad y un incremento del rendimiento académico.

Cranson et al. (1991) constataron que los estudiantes universitarios que practicaban dos veces al día la atención plena o mindfulness, aumentaron su rendimiento académico. Chang y Hierbert (1989) encuentran en estudiantes de primaria una mejoría significativa en el desempeño escolar, después de una intervención con atención plena.

Con esto León (2008), junto con todo el equipo de investigación, ven la utilidad de un entrenamiento en atención plena en el ámbito escolar, y explican que la relación entre atención y conciencia se fortalecen con la práctica de la atención plena. De esta manera la atención plena permite acceder a la conciencia, al igual que incrementa la empatía y mejora las habilidades de la escucha (Shapiro, Brown y Biegel, 2007).

El ser conscientes de algo, asegura el éxito en dicha acción, el “darse cuenta” por medio de ejercicios de atención plena de las propias acciones, conducen a un extraordinario ejercicio de madurez atencional, que reporta grandes beneficios al aprendizaje y al desarrollo (León, 2008). Los niños se desarrollan en armonía cuando se estimula su mente alerta, observadora, perceptiva y cuando el maestro se encarga de que crezcan en un ambiente de atención (Krishnamurti, 1996).

Simón (2007) afirma que la atención plena o mindfulness, en cualquiera de sus formas de expresión, es un estado mental. Y Siegel (1999, en Simón 2007) define el estado mental como el patrón total de activaciones del cerebro en un momento

concreto en el tiempo, menciona que un estado mental tiene fundamentalmente dos funciones: coordinar la actividad del momento y crear un patrón de activación cerebral que tendrá mayor probabilidad de producirse en el futuro.

Con la repetición de un estado mental, trabajado en la atención plena o mindfulness, se incrementa la probabilidad de que estados parecidos se produzcan con una frecuencia cada vez mayor y esto quiere decir que lo que al principio era un estado mental localizado temporalmente en un momento, puede convertirse en un rasgo duradero del sujeto (Simón, 2007). Y así se logra un estado de presencia continua, de atención plena durante todo el día, sea cual sea la actividad que se esté realizando.

Mrazek, Franklin, Tarching, Baird y Schooler (2013), realizaron un experimento en la Universidad de California, escogieron al azar a 48 estudiantes universitarios, asignando a 26 alumnos a clases de atención plena y a 22 alumnos a clases de nutrición. El taller de atención plena tuvo una duración de dos meses, constando de 8 clases de 45 minutos cada una de las sesiones; incluyendo 10 minutos diarios de meditación que los estudiantes tenían que hacer en sus casas.

Las clases de atención plena o mindfulness enfatiza la postura física (todos los participantes se sentaban sobre un cojín en forma circular) para trabajar el enfoque y la atención. Cada clase incluía de 10 a 20 minutos ejercicios de atención plena, enfocándose en llevar la atención hacia algún aspecto que implique una experiencia sensorial (la respiración, el sabor de una fruta, el sonido de un audio). Los participantes compartían después sus experiencias, recibiendo una retroalimentación por parte del instructor (Mrazek et al., 2013).

Durante dicho taller, también se le fue instruyendo al estudiante a que observara su mente, para que reconociera entre un pensamiento elaborado de las ideas que surgen naturalmente. Minimizando las distracciones en su mente, enfocándose en la experiencia del momento presente (Mrazek et al., 2013).

Las pruebas indicaron que el entrenamiento de atención plena, llevó a los estudiantes a un mejoramiento significativo en la ejecución de tareas y se

redujeron las distracciones mentales en todas las variables; teniendo mejores resultados que los estudiantes que tomaron el taller de nutrición. Las variables fueron: precisión en las respuestas, memorización, observar cuando su mente divaga, observar sus pensamientos y a ellos mismos durante el desarrollo de sus actividades (Mrazek et al., 2013).

Los resultados de Mrazek et al. (2013), demostraron que el entrenamiento en atención plena, permite una mejora en los alumnos, sobre todo en los estudiantes más propensos a tener una mente dispersa. Se observó sobre todo una mejora en la lectura de comprensión y la capacidad de retención; logrando tener el enfoque en un aspecto único.

2.4.2.- Investigaciones de cambios neurológicos con mindfulness.

Simón (2007) menciona que el primer trabajo que demuestra la existencia de cambios estructurales en el cerebro con la práctica de la atención plena o mindfulness es la que realizó Lazar et al., en el 2005 en el Hospital General de Massachusetts. En este trabajo se estudió con resonancia magnética, los cerebros de 20 voluntarios occidentales que tenían experiencia de unos 9 años en meditación vipassana; en esta meditación, como se había mencionado antes, la atención se centra principalmente en estímulos interoceptivos (como la respiración) pero se va extendiendo con el incremento de la experiencia del practicante a pensamientos, emociones e incluso estímulos externos.

El resultado más destacado de dicho estudio (Lazar et al., 2005), es que en ciertas zonas de los cerebros de los meditadores, existía un grosor mayor de la corteza cerebral, en comparación de los sujetos escogidos para el estudio, que no practican la atención plena. Las zonas implicadas fueron la ínsula del hemisferio derecho (área asociada a la actividad interoceptiva y a la respiración consciente) y la corteza prefrontal derecha, que se asocia con la atención sostenida.

El segundo estudio que menciona Simón (2007), que refuerza la idea de la transición del estado al rasgo, es el trabajo de Brefczynski-Lewis et al., hecho en el 2007. Donde estudiaron con resonancia magnética funcional, la actividad

cerebral en dos grupos de meditadores, unos experimentados y otros novatos, que practicaban la concentración de la atención sobre un pequeño punto en una pantalla.

Una de las conclusiones más reveladoras de este estudio, es que la activación de redes neuronales relacionadas con mecanismos de atención sostenida, se producía de manera diferente, en función de la experiencia meditativa de cada uno de los subgrupos en que se dividió la muestra. Los meditadores expertos, con más de 19.000 horas de práctica, presentaban más activación que los sujetos menos experimentados. Cuanto más experto se es en la práctica de la atención plena, menos esfuerzo cuesta alcanzar el estado de concentración, ya que las redes neuronales necesarias son anatómicamente más robustas.

Simón (2007) plantea que con la práctica prolongada de la atención plena o el mindfulness se producen cambios neurológicos duraderos en diversas zonas cerebrales cruciales para los procesos de integración, modificando el comportamiento y formas de reacción del individuo, teniendo efecto sobre sus vidas y sus relaciones interpersonales.

2.4.3.- Investigaciones en el manejo de las emociones con mindfulness.

Rodríguez Vera et al. (2014) realizaron un estudio en el Hospital de la Universidad de La Paz, en Madrid, España; teniendo como objetivo analizar los efectos del entrenamiento con atención plena o mindfulness, aplicado a psicólogos y psiquiatras; basado en el programa de Kabat-Zinn que hizo en 1979, para reducir el estrés; ponen como variables emocionales: la ansiedad, tristeza y enojo; y como variables cognitivas: la atención, memoria y conciencia. Se busca con este estudio, observar la mejora de la tolerancia, ecuanimidad, concentración, claridad mental, inteligencia emocional; así como proteger al terapeuta y al paciente, de la transferencia que ocurre en el proceso terapéutico, de afectos negativos como la ansiedad y el enojo; mejorar la habilidad para referirse a los otros o a sí mismo, con amabilidad, aceptación y compasión.

Este estudio, se aplicó a 103 estudiantes, conforme se fueron inscribiendo en la

Universidad de La Paz; los primeros 60 alumnos que se registraron en la Universidad, fueron los que se escogieron para el grupo experimental, siguiendo el orden como fueron llegando a la Universidad. Y los 43 alumnos restantes, fueron asignados al grupo de control, la edad promedio de los participantes era de 28 años (Rodríguez Vera et al., 2014).

El grupo experimental se dividió en tres grupos de 20 participantes cada uno de ellos. Tenían sesiones grupales de una hora y media, una vez a la semana, durante 8 semanas. Ninguno de los participantes había tenido experiencia previamente en prácticas de meditación, yoga o tai chi. Se les pidió a los participantes, no comprometerse a ningún tipo de práctica de meditación fuera del estudio y durante el tiempo del entrenamiento (Rodríguez Vera et al., 2014).

Se encontró en dicho estudio, una mejoría en la forma de manifestar el enojo y en las actitudes de control atencional y enfoque. Se inhibieron las respuestas automatizadas. Así que la práctica de atención plena o mindfulness, puede ayudar a los practicantes a saber manejar momentos difíciles o incómodos, permitiendo con ello hacer un alto, observar, ser conscientes de la respiración y continuar con una escucha activa (Rodríguez Vera et al., 2014).

La atención plena o mindfulness basada en intervenciones, se considera como un tipo de entrenamiento cognitivo que desarrolla diferentes estrategias para incrementar y mejorar la atención, el control de las emociones violentas o desmedidas, conocimiento de lo afectivo y mejoramiento de la calidad de vida y la salud de la población (Bueno et al., 2015).

Bueno et al. (2015) usan la resonancia magnética para seguir investigando qué zonas del cerebro se activan cuando se trabaja con la práctica de la atención plena o mindfulness. Han observado que este tipo de programa también ha resultado benéfico para varios trastornos clínicos; como ansiedad, depresión, estrés, fibromialgia, dolores crónicos y para el (TDAH) o (TDA).

Bueno et al. (2015) utilizaron un programa de atención plena o mindfulness, adaptado del modelo clínico hecho por Zylowska et al., en el 2008 y el 2012, para

trabajar con personas con TDAH; este programa dura 8 semanas, teniendo sesiones grupales de 2 horas a la semana y prácticas individuales para que los participantes realicen en casa diariamente.

De acuerdo al estudio realizado por Bueno et al. (2015), para conocer si los síntomas disminuían en personas con TDAH, como la depresión, ansiedad, estados de ánimo negativos, etc., se demostró que los pacientes que llevaron a cabo el programa de atención plena, reflejaron un estado de ánimo más positivo y con ello una mejor calidad de vida. Al igual que una mejora de su capacidad atencional a diferencia de los pacientes que no recibían dicho programa.

2.5.- Aprendizaje autorregulado.

Ahora, cada vez mayor número de investigaciones revelan la importancia que tiene el lograr que los estudiantes se vuelvan aprendices autónomos, capaces de regular su proceso de aprendizaje, así como la fuerte relación existente entre el aprendizaje autorregulado que se compone de tres aspectos: 1) Estrategias metacognitivas; 2) Estrategias cognitivas; y 3) Dirección y control del esfuerzo. Unido a que los estudiantes estén motivados para utilizar estas estrategias y sepan regular su cognición y esfuerzo (Lamas, 2008; Matínez-Fernández, 2007).

McCombs (1989, en Zulma-Lanz 2006) menciona que para que se dé autorregulación en el aprendizaje, el alumno debe formular o elegir las metas, planificar la actuación, seleccionar las estrategias, realizar los proyectos y evaluar dicha actuación por él mismo. Meece (1994, Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998) propone que el aprendizaje autorregulado hace referencia sobre todo al proceso mediante el cual los alumnos ejercen el control sobre su propio pensamiento y la conducta durante la adquisición de conocimientos o destrezas.

Winne (1995, en Lamas 2008) advierte que el aprendizaje autorregulado necesita del alumno la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir su proceso de aprendizaje, la utilización deliberada de sus estrategias de estudio encaminadas a alcanzar sus objetivos y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas.

Se observa en estas definiciones, implícita o explícitamente, según González (2001, en Lamas 2008), algunas características comunes a los alumnos que autorregulan su aprendizaje: son conscientes de la utilidad del proceso de autorregulación para lograr el éxito académico; le dan importancia a la utilización de las estrategias de aprendizaje; revisan la eficacia de sus métodos y estrategias de aprendizaje y responden a esta información de diversas maneras; donde pueden ir desde la modificación de su autopercepción hasta la sustitución de una estrategia para lograr la eficacia.

Es importante mencionar que la motivación del estudiante influye considerablemente en el proceso atencional. Tapia (1997, en Lamas 2008) sugiere que la motivación parece incidir sobre la manera de pensar y con ello en el aprendizaje. Menciona que el estudiante motivado intrínsecamente selecciona y realiza actividades por su interés y curiosidad y está más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de sus tareas.

Mc Robbie y Tobin (1997, en Lamas 2008) argumentan que cuando las tareas académicas logran ser percibidas como interesantes, útiles, necesarias y/o importantes los estudiantes están más dispuestos a aprender con comprensión y eficacia. De esta manera es importante que también los maestros se involucren en mejorar la atención plena y consciente en ellos mismos, para saber cómo lograr la motivación hacia el estudio de sus estudiantes.

Para que el alumno persista en sus tareas a pesar de las distracciones o la falta de interés, es necesario que aprenda a regular su esfuerzo y a dirigir su atención; ya que tales capacidades son importantes para el éxito académico, que implica un compromiso con las actividades y tareas propuestas (Lamas, 2008).

CAPÍTULO 3.- EL MÉTODO FELDENKRAIS.

El Método Feldenkrais se gestó por una lesión física que sufrió Moshe Feldenkrais en 1929 al lastimarse una rodilla jugando fútbol. La posibilidad de reparar esta lesión que le ofrecía la medicina en aquel momento incluía una cirugía, sin garantizar la movilidad que él anhelaba recuperar. Fue así como en busca de restablecerse, comenzó a trabajar consigo mismo de una manera alternativa, enfocándose en su organización funcional corporal para quitar el dolor y recuperar su movilidad en la rodilla, sentando con ello las bases del método que ahora lleva su nombre (Melman, 2011).

Moshé Feldenkrais, siendo doctor en Ingeniería y experto en arte marcial (judo), desarrolló su metodología basado en la re-educación corporal, al buscar mejorar las funciones de la mente y el cuerpo, ya que los plantea como una unidad inseparable, comenzó sus estudios a principios de los años cuarentas; y observa que el movimiento corporal es una herramienta crucial para el desarrollo y perfeccionamiento de las funciones motoras (Mattes, 2016).

Feldenkrais afirma que al mejorarse las funciones motoras y perceptuales, se mejoran las actividades de la vida cotidiana y los procesos de aprendizaje (Mattes, 2016). Este método creado por Moshe Feldenkrais (1904-1984) se expandió por la transmisión que él mismo puso en marcha, después lo siguieron impartiendo sus alumnos directos y ellos mismos organizaron capacitaciones para certificar en varias partes del mundo la enseñanza del Método Feldenkrais (Bardet, 2015).

Las personas que imparten el Método Feldenkrais llaman a las personas que reciben esta enseñanza alumnos y no pacientes, ya que este es un proceso de enseñanza-aprendizaje y no de curación. Bardet (2015) prefiere emplear el término de atención en vez de conciencia, ya que plantea que este método se basa en el movimiento y la atención que se pone en su ejecución.

3.1.- ¿Qué es el Método Feldenkrais?

El Método Feldenkrais es un sistema de aprendizaje y autodescubrimiento de la naturaleza y biomecánica del movimiento, que estimula y promueve el desarrollo

integral del individuo, mejora la calidad del movimiento cotidiano y/o profesional. Este modelo de aprendizaje, ocurre como un proceso personal donde cada individuo se desenvuelve sin modelos a imitar, respetando el propio ritmo de aprendizaje basada en la auto-observación y auto-exploración (Alon, 2012).

Al realizar las lecciones del Método Feldenkrais el practicante aprende a darse cuenta de cómo se mueve, piensa, siente y se relaciona. Utiliza el cuerpo y el movimiento como herramienta para comenzar a conectar con sus sensaciones, posturas corporales y procesos cognitivos (Bardet, 2015).

Feldenkrais propone un modelo de aprendizaje con el objetivo de “aprender a aprender” (Feldenkrais, 1992), parte del movimiento corporal ya que considera lo fisiológico como fundamental para la activación sensorial (sensibilización) y así modificar las conexiones neuromusculares y ampliar las capacidades motoras dirigidas a la autoconciencia, la autoimagen y la autoapreciación. Para Feldenkrais la autoimagen se compone de: movimiento, sensación, sentimiento y pensamiento (Schumann y Mostofsky, 2015).

Este Método es un sistema de auto-enseñanza que desarrolla diversas dimensiones del movimiento humano, diseñado para re-despertar la curiosidad innata, recuperar vías de sensaciones, movimientos, pensamientos y sentimientos, alcanzando un funcionamiento altamente articulado y eficiente (Alon, 2012). Que cambia el comportamiento y función motora, logra que los practicantes organicen su sistema psicomotriz de una manera orgánica y atenta (Buchanan y Ulrich 2001, en Mattes 2016).

Este Método establece condiciones para que la persona aprenda sobre sí misma, basada en el movimiento corporal y en el empleo de la percepción atenta de sus sensaciones individuales, evitando la imitación y el condicionamiento en todas sus formas, generando un aprendizaje orgánico, somático, mediante procesos que deben ser necesariamente vividos por el individuo de una manera dinámica y consciente (Melma, 2011).

Feldenkrais (2006) propone que para modificar nuestra manera de actuar se debe

modificar la imagen de uno mismo. Esto implica cambiar la dinámica de las reacciones y no solo el reemplazo de una acción por otra. Se busca ampliar la capacidad de acción empleando la imagen corporal, tal proceso implica transformar la autoimagen, que debe ocurrir desde el cambio de la motivación interna, llevando a movilizar todas las partes del cuerpo involucradas en ello.

Feldenkrais (1992) va más allá de desarrollar una habilidad o lograr un objetivo específico, ya que esto significa que una vez alcanzado el objetivo se tiende a poner fin al aprendizaje, propone cambiar patrones de acción, no con conductas específicas, sino con la búsqueda de diferentes opciones de movimiento para encontrar la más eficaz para ese momento de búsqueda, aunque eso no significa que esa vía encontrada será siempre la más eficaz, ya que si se busca un aprendizaje constante, se irán encontrando en otros momentos diferentes de la vida otras vías de acción.

Este Método trabaja sobre el aprendizaje del movimiento con mínimo esfuerzo y máxima eficiencia, no a través de fuerza muscular, sino a través del proceso de autoconciencia de cómo nuestro cuerpo trabaja, cómo se organiza y cómo está estructurada su imagen corporal. Así se van creando las condiciones del proceso de aprendizaje específicas, para que el individuo aprenda desde una situación de seguridad y pueda trabajar con soltura y libertad (Mattes, 2016).

Durante este aprendizaje se transita por un proceso similar al que se da en las primeras etapas de la vida, descubrir el cómo se gatea, se camina y habla, entre otras acciones. Feldenkrais, no sólo estudió la relación de la maduración del sistema nervioso con el motriz, sino que supo también de la importancia de la imaginación sobre esta relación (Melma,2011).

Eisenberg y Yoly (2008) señalan la importancia de crear condiciones para que el propio sistema nervioso aprenda nuevas formas motrices y sendas neuromusculares, ya que esto garantiza la estimulación del sistema nervioso a que siga trabajando con eficacia. En el Método Feldenkrais se da la oportunidad a que los alumnos se descubran en la totalidad de cada acción, entre lo que les es

grato o no y como el sistema nervioso tiene una tendencia innata hacia la eficacia y la autopreservación (Melma, 2011).

Este método se enfoca, en lo que se puede hacer para que una persona “normal” salga de esa normalidad y avance en el desarrollo de sus funciones en todos los ámbitos de su vida, de modo que pueda hacer una generalización de lo mejor de su desempeño en un área a todas las posibles desarrollando su capacidad creativa (Schumann y Mostofsky, 2015).

Feldenkrais a partir de su análisis del aprendizaje, el control reflejo y los mecanismos de antigravedad, postula la interacción entre el cuerpo y las emociones y los diversos patrones que desde la ansiedad, afectan a los estados neuróticos y cómo salir de ellos con trabajo corporal para llegar a una mejoría emocional y mental (Williams, Mangelsdorf, Kontra, Nusbaum y Hoeckner, 2016).

Feldenkrais desarrolló la secuencia de sus movimientos a partir de su auto-observación y diálogos con numerosos líderes de las neurociencias de su tiempo, comprendidos entre los años 50' y 70' (Schumann y Mostofsky, 2015). Este Método cuenta con dos modalidades de enseñanza: “La Autoconciencia a través del movimiento” y la “Integración Funcional”. Estas dos técnicas tienen el mismo objetivo, mejorar la conciencia por medio del movimiento, integrar las funciones del ser, conectar la mente con el cuerpo trabajado en forma orgánica y armónica, logrando que una acción se ejecute eficientemente (Mattes, 2016).

3.1.1.- Integración Funcional.

La Integración Funcional es un proceso de atención y enseñanza personalizada en la que el instructor contacta con sus manos el cuerpo del alumno. Adapta sus acciones o movimientos a la individualidad del alumno por medio de un tacto sutil. Su intención es la integración de funciones básicas de movimiento en configuraciones cada vez más complejas que sirvan como nuevas bases de integración aún mayores (Mattes, 2016).

De esta manera el instructor establece un diálogo utilizando sus manos a través del movimiento con el esqueleto y la musculatura del alumno. A partir de este

contacto manual, suave y preciso se generan nuevas posibilidades de movimiento, aprendiendo a hacer un uso más diverso, completo y organizado de sí mismo (Eisenberg y Joly, 2011). Las aplicaciones de esta modalidad van desde las dificultades ortopédicas y neurológicas a las necesidades de atletas, bailarines, actores, músicos y todos los interesados que tienen el deseo de mejorar en sus propias vidas.

El instructor toca y soporta determinadas zonas del cuerpo del alumno, estudia la forma en que está organizado y explora el tipo de movimientos que le son accesibles, palpando y probando como el alumno va ampliando su rango de movimiento. Así el alumno va conociendo sus posibilidades por medio del tacto del instructor y va activando zonas que probablemente estaban dormidas o liberando las que posiblemente están atrofiadas (Mattes, 2016).

Cada vez que se ejerce presión o toque con las manos sobre un punto, se pone en marcha una cadena de respuestas que desencadenan una reorganización y como consecuencia regula la alineación corporal y comienza a despertar el cuerpo por medio de estos toques y presiones. Así se busca perfeccionar la postura y la actitud en relación con el ser que se ha arraigado en esa postura (Alón, 2012).

La Integración Funcional se vuelve una comunicación directa al sistema nervioso central donde emplea los nervios sensorios de músculos y huesos, para despertar y descubrir nuevas vías de movimiento por medio del tacto. Es un proceso de atención dirigida por medio del instructor de manera propioceptiva que resulta de gran utilidad por medio de un estímulo externo (Mattes, 2016).

3.1.2.- La autoconciencia a través del movimiento.

La segunda modalidad que desarrolló Moshe Feldenkrais es la Autoconciencia a través del movimiento, que consiste en una serie de lecciones que contienen secuencias de movimiento lentas y fluidas que son guiadas por un instructor de manera verbal donde los alumnos, ya sea en grupo o individualmente van siguiendo las indicaciones por medio de la atención, la imaginación y el cuerpo, mediante un proceso exploratorio (Mattes, 2016).

Estas lecciones frecuentemente comienzan en posición supina sobre el suelo, permitiendo con ello sentir la menor tensión muscular y asociarla a la sensación de antigravedad que no ocurre cuando se está de pie; buscando con ello reducir el esfuerzo en la acción, para permitir distinguir las sensaciones finas y lograr los pequeños cambios con el movimiento consciente (Schumann y Mostofsky, 2015). Estas lecciones se transmiten sin modelos a imitar, ni comparaciones, por lo cual cada persona respeta su propio ritmo de aprendizaje (Melma, 2011).

Existen más de mil lecciones, y éstas son realizadas de manera suave y gentil, usualmente acostados o sentados, pero también se trabajan ejercicios de pie y de marcha, poniendo énfasis en reducir el esfuerzo y desarrollar la autoconciencia. La atención del estudiante es dirigida por el instructor hacia áreas de sí mismo que pueden ser distintas a las que usualmente atiende, para dar lugar a una sensación más completa de lo que hace y como lo hace (Eisenberg y Joly, 2011).

A través de una secuencia de movimiento consciente, el Método Feldenkrais enseña, no sólo la posibilidad de descubrir otras organizaciones posibles para realizar acciones de todo tipo, sino además, conduce a los alumnos hacia un cambio en la calidad del movimiento: hacia una modalidad orgánica (Bardet, 2015). En donde el cómo se hace lo que se hace pasa a ser más importante que lo que se hace (Aquino, 2016). Esto resulta posible con la toma de conciencia y el uso del movimiento que logra la reconexión mente con cuerpo (Mattes, 2016).

3.2.- ¿Qué busca el Método Feldenkrais?

Feldenkrais (2014) solía aclarar que el objetivo de su trabajo era despertar la toma de conciencia en acción o lo que para él es lo mismo, la capacidad de tomar contacto con los propios músculos y el esqueleto y casi simultáneamente, con el medio ambiente. Aclara que esto no es una “relajación” ya que la verdadera relajación solo se puede conseguir y mantener cuando se está inactivo.

Es fundamental reducir gradualmente el esfuerzo innecesario para lograr aumentar la sensibilidad cinestésica, sin la cual una persona no puede autorregularse. Feldenkrais utilizó la ley de Weber-Fechner como parte esencial

para las explicaciones de su método. Esta ley define que la mínima diferencia perceptible en cualquier sensación, es el resultado de un cambio en el estímulo con una proporción constante a la magnitud del estímulo (Feldenkrais, 1985).

De manera que para poder descubrir las diferencias en el esfuerzo físico, lo primero que se tiene que hacer es reducirlo. La ejecución del movimiento se puede perfeccionar únicamente al mejorar la sensibilidad y la capacidad de percibir la diferencia. Por lo cual el trabajo en este método se inicia con pequeños descubrimientos, que permiten tomar conciencia de la musculatura, teniendo como característica la innovación constante de la situación, para que la conciencia esté presente y suceda el aprendizaje (Feldenkrais, 2006).

Todos los ejercicios del Método Feldenkrais (1992), están organizados con el objetivo de que al final de cada lección o sesión se hayan modificado claramente las sensaciones, por lo general con un efecto más o menos duradero, que permite a los alumnos encontrar conexiones entre las diferentes partes del cuerpo.

Feldenkrais (2010) expone que una acción humana que se considera “normal” puede ser inconsciente y automática, o consciente; refiere que casi todas las actividades que han evolucionado filogenéticamente con la especie humana son comunes a todo el reino animal. Estas actividades se complejizan cada vez más en los miembros que ocupan los niveles superiores en el árbol de la evolución.

Feldenkrais (1992) argumenta que una actividad adquirida filogenéticamente siempre se expresa en términos abstractos y por consiguiente es inmodificable, ya que no existe ninguna forma de influir en una abstracción. No obstante una acción adquirida de forma individual (una acción ontogenética) pertenece a los sentidos y esta acción tiene la posibilidad de ser modificada o aprendida, a medida que se empieza a tomar conciencia de las diferencias reales, como su coordinación temporal, la sensación corporal, la postura, la respiración, etc.

Este es un punto esencial del Método Feldenkrais ya que este tipo de aprendizaje consciente se completa cuando el nuevo modo de acción se torna automático o incluso inconsciente, como sucede con todos los hábitos. Pero la ventaja de un

hábito adquirido mediante una toma de conciencia, es que cuando demuestra ser inadecuado al confrontarse con la realidad, provoca fácilmente una nueva toma de conciencia y puede realizar un cambio que sea más eficaz (Feldenkrais, 1985).

Como menciona Bardet (2015) la atención que busca el Método Feldenkrais, es una atención esencialmente dinámica y centrada sobre los pequeños cambios que se van realizando en este proceso de autoaprendizaje, afinando el sentir y mejorando la sensibilidad motora, desarrollando la atención por medio del movimiento.

3.2.1.- Beneficios del Método Feldenkrais.

Se ha comprobado que el Método Feldenkrais reduce la percepción del esfuerzo, mejora la destreza psicomotriz, produce una sensación de comodidad y elimina las tensiones innecesarias del cuerpo, promueve la conciencia corporal para que las acciones sean más eficientes (Hillier y Worley, 2015), y se logre un aprendizaje significativo, mayor apertura sobre la vivencia y un mejoramiento en el control de la emoción (Rodríguez-Jiménez, Caja, Gracia, Velasco y Terrón, 2013).

Las investigaciones sobre el Método Feldenkrais arrojan que su práctica no sólo mejora las habilidades físicas o cuestiones de postura que permiten un bienestar. Sino que sugieren que esta práctica también trae beneficios cognitivos y emocionales, que tienen que ver con la inteligencia y la sabiduría que se despierta por medio del cuerpo. Mejora la habilidad para aprender, la claridad del pensamiento e incrementa las facultades mentales (Williams et al., 2016).

Mattes (2016) indica que Teixeira-Machado et al. en el 2015, hicieron un estudio encontrando que el Método Feldenkrais mejora el equilibrio en personas mayores. Kelly, Mansell y Wood (2015, en Mattes 2016), exponen que el objetivo de este método es no solo mejorar el movimiento, sino también la auto-educación del practicante.

Zelazo y Lyons (2012) han demostrado que el entrenamiento del movimiento consciente ha dado una ganancia en el rendimiento del rango de la atención y la concentración en niños del cuarto al sexto año de primaria, así como el

mejoramiento de las tareas realizadas por los niños a nivel preescolar.

Por otro lado se ha comprobado que el ejercicio está implicado en la activación de genes relacionados con el antienvejecimiento, plasticidad neuronal, neurogénesis, entre otros. En algunos estudios se encuentra que la activación de alrededor de 500 genes se localiza en el tejido muscular, esquelético, vascular y neural. Que demuestra que el ejercicio revierte procesos mitocondriales relacionados con envejecimiento o neurodegeneración (Acevedo-Triana, Ávila-Campos y Cárdenas, 2014).

Un reciente análisis hecho por Smith et al. (2010), muestran los resultados del efecto del ejercicio en las personas, donde se evidenció que el ejercicio mejora algunas funciones cognitivas como la atención, la velocidad de procesamiento y memoria. Nudo (2008, en Acevedo-Triana et al. 2014) sugiere en sus estudios que la práctica motora no rutinaria, tiene mejores efectos sobre la retención de tareas motoras y genera cambios estructurales en estas áreas.

Budde, et al. (2008) reportan que el ejercicio tiene efectos benéficos sobre el desempeño cognitivo debido a la relación anatómica y funcional entre la corteza prefrontal y el cerebelo. Estas relaciones entre centros de control motor directo o indirecto están implicadas con funciones ejecutivas.

Uno de los fenómenos cerebrales que permite explicar tanto el efecto del ejercicio, como el del entrenamiento motor es la neuroplasticidad. Que permite al sistema nervioso ser capaz de modificar su organización por la interacción con el ambiente (Acevedo-Triana et al., 2014).

3.3.- ¿Qué se entiende por movimiento consciente?

“El movimiento es vida. La vida es un proceso. Si mejoras la calidad del proceso, mejora la calidad de vida”. Moshe Feldenkrais , Autoconciencia a través del movimiento, 1985.

Al nacer se pueden realizar pocos movimientos a voluntad, y por la experiencia se aprende a rodar, gatear, sentarse, hablar, saltar, girar y todo aquello que se es

capaz de hacer en la edad adulta. El cuerpo se adapta al medio que le rodea. Los primeros contactos que se tienen con el mundo exterior se realizan por medio de la piel y la boca. Después se aprende a utilizar las diferentes partes del cuerpo por separado y comienzan a regularse por medio de la vista (Feldenkrais, 2010).

La mayor dificultad es la diferenciación de los movimientos, el saber mover cada parte del cuerpo y unirla al conjunto. Por ejemplo, el dedo anular será torpe a menos que se ponga especial interés en aprender a moverlo a voluntad. Sin embargo, el ser humano logra convertir la contracción muscular primitiva en una actividad voluntaria más o menos clara y diferenciada (Feldenkrais, 2010).

Así por lo general, el ser humano llega a moverse de forma “natural “ y sin conciencia del proceso implicado, ni del estado o grado de perfección alcanzado a través del aprendizaje. Se va aprendiendo por ensayo y error, aunque eso implique un conocimiento que después devenga en una acción ineficaz, que no cumpla un objetivo (Feldenkrais, 1985).

La acción eficaz mejora la capacidad del cuerpo para actuar, Feldenkrais (2010) argumenta que la eficacia de una acción se mide ante todo, con el criterio de si dicha acción alcanza su propósito o no y enfatiza que dicha acción al seguir siendo realizada, debe ser cada vez más precisa.

La conciencia corporal se refiere a un fenómeno consciente que conecta el cuerpo y la mente (Price y Thompson, 2007), vista como un proceso interactivo y dinámico, en donde existe una percepción de los estados, procesos y acciones corporales que se originan en las aferencias propioceptivas e interoceptivas y pueden ser observadas por el individuo, percibiendo sensaciones físicas como postura, ritmo cardíaco, respiración, dolor, etc. (Quezada-Berumen et al., 2014).

Varela (1988, en Rodríguez Jiménez et al., 2013) propone el abordaje de la práctica del movimiento desde la perspectiva del conocimiento en activo, que implica reconocer el vínculo inseparable entre conocimiento y movimiento; donde el conocimiento surge de la acción en el mundo y la acción es movimiento.

La conciencia corporal también lleva al concepto de disociación corporal y esta se puede vivir cotidianamente como distracción y separación de la experiencia corporal y la emoción. La disociación corporal, afirman Asmundson, Norton L, y Norton GR., (1999, en Quezada-Berumen, et al., 2014), se considera una estrategia de protección de uno mismo de recuerdos, pensamientos y sentimientos dolorosos.

El movimiento corporal ha sido empleado como una forma de cultivar las habilidades mentales como la atención, el control personal ó la atención plena; con estudios recientes se ha documentado el impacto positivo del entrenamiento del movimiento consciente y como este aprendizaje mejora las funciones cognitivas (Schumann y Mostofsky, 2015).

3.3.1.- La propiocepción.

Para el Método Feldenkrais la propiocepción es fundamental; este término aparece en las investigaciones de psicofísica en los años 70'. La han definido como el sentido que informa al organismo de la posición, orientación y rotación del cuerpo en el espacio y su movimiento, merced a las sensaciones cenestésicas (o sensaciones del movimiento); los receptores o terminaciones nerviosas de este sentido están localizados en los músculos, tendones, articulaciones y oído interno (Saavedra, Coronado, Chávez y Díez, 2003).

La propiocepción se vuelve la mejor fuente sensorial para dar la información necesaria para mediar el control neuromuscular y la estabilidad articular (Benítez y Poveda, 2010). Al mejorar y conocer esta capacidad, se mejora el conocimiento del cuerpo, sus posibilidades de movimiento y la interacción con el entorno que se percibe por medio de las sensaciones.

Las sensaciones constituyen la fuente principal de nuestro conocimiento tanto sobre el mundo exterior como del propio organismo. Por lo cuál son un canal básico para la información del medio ambiente y del estado del organismo, permitiendo con ello que el ser humano se oriente en el medio circundante y perciba su propio cuerpo (Luria, 1984).

En el estudio de Schaaf et al. (2010, en Beaudry 2013) se menciona que aunque el juego y la motivación intrínseca desempeñan un papel fundamental en el enfoque de la integración sensorial, existen otros aspectos. El rasgo diferenciador de la intervención es la consideración de los sistemas sensoriales como fuentes de información claves para el comportamiento y el aprendizaje. Para el aprendizaje y el comportamiento son necesarios los estímulos procedentes de todos los sistemas sensoriales y los fundamentales son aquellos de origen táctil, vestibular y propioceptivo (Gentil, 2017).

3.4.- Educación Somática.

El término de Educación de Movimiento Somático, reúne a un grupo de disciplinas que buscan crear condiciones de aprendizaje, para desarrollar la conciencia sobre el cuerpo, de sus procesos físicos y subjetivos. Este enfoque educativo y terapéutico, se ha estudiado durante el último siglo, preguntando constantemente como la conciencia habita el cuerpo (Rodríguez Jiménez et al., 2013).

Frecuentemente se olvida cómo reconocer los mensajes que el cuerpo manda, manifestando como se está relacionando con el entorno y la actividad que se está realizando. Muchas veces esos mensajes, solo resultan ser atendidos cuando ya se encuentran en un proceso de enfermedad. La educación somática, enseña cómo decodificar estos mensajes (Aquino, 2016).

Una educación somática parte de la premisa de que los humanos son una unidad integrada o soma que se organiza para dar respuesta a sus propias necesidades. Una característica del cuerpo, es su habilidad de estar consciente, para monitorear su propio estado de acuerdo a sus parámetros. Por tanto se puede monitorear y ajustar el comportamiento según el criterio sistémico (Eisenberg y Joly, 2008).

La educación corporal la proponen Eisenberg y Joly (2008), como una visión sistémica en relación interactiva con un medio ambiente, abocado a generar en el estudiante un conocimiento más profundo de su propio cuerpo y sus posibilidades. Se centra a reeducar en el “aprendizaje orgánico” que es la manera en que el organismo aprende de forma espontánea, las condiciones para lograrlo implica

reducir el esfuerzo y la velocidad, ya que afinan nuestra habilidad para percibir las diferencias y despertar la sensibilidad kinestésica (Volk, 2000).

Eisenberg y Joly (2008) indican que la organización del soma proporciona el soporte de una sana relación entre sus componentes. A lo largo de toda la vida se da esta constante interacción y resignificación entre los componentes: sensorial, motriz, propioceptivo y kinestésico. Esta reivindicación posibilita la adaptación del individuo a los entornos y las situaciones que le toque vivir.

Existen diferentes métodos y técnicas de educación corporal, el que se seleccionó para este trabajo es el Método Feldenkrais, que tiene como base el aprendizaje a partir del movimiento consciente, para que el alumno explore nuevas formas de organizar su movimiento corporal (Williams et al., 2016). Este proceso de movimiento consciente, enfrenta al alumno consigo mismo, con su movimiento, sus emociones y su autoimagen (Mattes, 2016).

Esta reorganización del cuerpo, tiene efectos en el aparato muscular y neurológico, por lo que los beneficios se dan en diferentes áreas: biológica, emocional y social. La autoconciencia de sí mismo y de su movimiento permite darse cuenta de las necesidades del propio soma y sus condiciones de vida (Rodríguez Jiménez et al., 2016). La fuente del comportamiento proviene de cómo se está consciente del propio cuerpo. El conocimiento somático propio, ayuda a intensificar la atención (Shustermann, 2015).

3.5.- La conciencia y la autoconciencia.

La definición etimológica del término conciencia menciona Apud-Peláez (2017), nos remite a la derivación del vocablo latino “conscius”, que significa conocer (scius) junto a alguien (con), de esta manera la conciencia nos remite a un conocimiento de algo (objeto), con alguien (conocimiento compartido), o un saber. Por esta definición se puede decir que la conciencia es un saber de algo, el darse cuenta de que se sabe, que tiene dicha experiencia cognitiva. Existen dos niveles de conciencia: la representativa (de los objetos) y la reflexiva (sobre uno mismo).

En sentido pleno la conciencia es un fenómeno evolutivo puramente humano.

Involucra como explican Skoweonski y Sedikides (2007, en Apud-Peláez 2017), mecanismos cognitivos relacionados con la construcción de una memoria autobiográfica y una mayor complejidad en la representación temporal del pasado, presente y futuro. Por eso nuestra especie es llamada Homo Sapiens (Hombre Sabio) ó el que “sabe que sabe”.

La conciencia tiene algunas características: la intencionalidad, la reflexión, la identidad. En la intencionalidad se involucran actos voluntarios, en la reflexión los momentos de pausa donde se piensa y analiza lo que se hizo o se hace y la identidad tiene que ver con la percepción que se tiene de la comunidad en la que se vive y de los roles que se hacen en dicha comunidad (Baquedano Jer, 2011).

La mente humana no sólo es consciente porque es capaz de representar cosas mentales, sino porque es capaz de reflexionar sobre lo que conoce mentalmente. A esta acción reflexiva llamamos específicamente “autoconciencia”. Cuya característica fundamental es la percepción de la propia identidad personal que denominamos persona (Apud-Peláez 2017), la conciencia es un proceso personal del pensamiento, siempre cambiante y focalizado (Rozo 2007).

El hecho de percibirse uno mismo como sujeto, se entiende muchas veces como un acto subjetivo, sin embargo no por eso es menos valioso y fundamental para el desarrollo del ser humano (Baquedano Jer, 2011). Y con los existencialistas este hecho se refuerza, ya que hacen hincapié en la necesidad del otro para la constitución y la experiencia de la autoconciencia (Apud-Peláez, 2017).

En inglés Feldenkrais emplea la palabra “awareness” que ha sido traducida como “autoconciencia”. Con ese término se abarca la posibilidad de incrementar la conciencia y los estados de vigilia y alerta. Tener conocimiento consciente implica poner atención a los actos que se realizan en el aquí y ahora; y un análisis objetivo del yo, de estímulos internos y externos (Aguirre, 2004; Rozo, 2007).

La autoconciencia implica saber quién se es y qué, teniendo la capacidad de recordar de manera correcta parte del pasado (ser conscientes de lo que se ha aprendido) y también ser capaz de imaginar la propia vida hacia el futuro; así se

vuelve un proceso dinámico constructivo, estando la atención directamente implicada en la experiencia consciente, subjetiva y propia a un “yo” individual que reflexiona sobre lo que piensa en un continuo espacio-temporal (Rozo, 2007).

3.5.1.-Cómo aborda Feldenkrais la conciencia y autoconciencia por medio del movimiento.

Cómo saber de qué se es consciente en lo que llamamos autoconciencia; es complejo saberlo con exactitud, sin embargo, al trabajar con el Método Feldenkrais se aborda la autoconciencia usando como referente el cuerpo y esto permite al practicante tener un mapa concreto para ir abordando los procesos mentales que implican la autoconciencia con el movimiento, teniendo como referentes la gravedad, el piso y el instructor que lo guiarán para su trabajo personal de autoobservación (Bardet, 2015).

Los movimientos en el Método Feldenkrais se hacen físicamente y mentalmente. A veces se comienza con el movimiento o a veces con la imagen mental del movimiento. Logra un comportamiento neuronal similar cuando se hace que cuando se imagina el movimiento, llevando a la reflexión de lo que se hace (Bardet, 2015). De esta manera los ejercicios de Feldenkrais acceden al cerebro y al sistema nervioso y se mejora la comunicación entre ambos (Aguirre, 2004).

Por lo cuál es importante que el alumno realice los movimientos con atención, observando cómo lo hace, pensando qué movimientos quiere ejecutar y cuáles no, de acuerdo a la secuencia que le dicta el instructor, revisando cómo participan los músculos de todo el cuerpo, descubriendo los movimientos que pueden ser innecesarios en la secuencia (Alón, 2012).

En el Método Feldenkrais se trabaja diferenciando todas las partes que intervienen en el movimiento para lograr después una integración total de la secuencia de movimiento, siendo esto la conciencia corporal efectiva. Se busca que el alumno se vaya enfocando en cada parte del movimiento, para lograr que el proceso sea más importante que el “resultado” (Feldenkrais, 1985).

Este proceso lleva a una modificación del esquema corporal, ya que de acuerdo a

Feldenkrais (1985), las condiciones que se establecen en su trabajo son las necesarias para modificar el sensorio de la corteza cerebral. De esta manera se ve como la postura corporal, el tono muscular y el movimiento, trabajan en sinergia con el sistema nerviosos central.

El Método Feldenkrais pone énfasis en decir que cada persona así como ha elegido sus hábitos en el pasado, es capaz de elegir otros en el presente. En donde cada persona esta en posibilidad de examinar su propio repertorio para actualizarlo, llevando a cada alumno a probar experiencias no convencionales. Y lo más importante, enseña que no es necesario quedarse fijo ni siquiera en el nuevo camino encontrado y perfeccionado pues se puede seguir avanzando y desarrollando (Alón, 2012).

Con este método se plantea un proceso de autoevaluación, al motivar al alumno a descubrir su capacidad de explorar diferentes formas para realizar un mismo acto, al renovar su manera de aprendizaje, demostrando que es capaz de corregirse a sí mismo y de progresar durante toda su vida. Aprende a aprender por él mismo, a través de su propia conciencia (Alón, 2012). Así lo que busca Feldenkrais, es que el alumno sepa lo que hace para que pueda hacer lo que verdaderamente desea hacer.

3.6.- Cómo se habita el cuerpo.

Feldenkrais (1992) afirma que cada persona habla, se mueve, piensa y siente en forma distinta a los demás, de acuerdo en cada caso, con la imagen de sí mismo que se ha construido con los años. Esa imagen resulta de la relación de cuatro grandes funciones del ser humano: pensamiento, sentimiento, sensación y movimiento. Estas funciones están presentes en los estados de plena conciencia.

Cada individuo a pesar de tener similitudes con otros seres humanos, se manifiesta de una manera individual. Si desea modificar su propia conducta, debe modificar su autoimagen (Feldenkrais, 2006). Esta autoimagen se puede modificar con mayor certeza con los ejercicios de Feldenkrais de atención consciente.

Feldenkrais (2006) se dio cuenta en sus clases, que las partes más difíciles de

percibir del cuerpo, son aquellas que no forman parte de nuestras acciones conscientes. Y de la misma manera algunas partes del cuerpo no están presentes en la autoimagen. Asume que una autoimagen completa, implica una toma de conciencia en la que todas las partes del cuerpo tienen la misma importancia, siendo un ideal que raramente se alcanza pero que se busca.

Al no saber si estos componentes han sido contruidos desde el ser o desde los roles sociales estereotipados; se busca que la autoimagen responda más a lo que la persona busca realmente al moverse, al accionar, al sentir y pensar. Y lograr que actúen en conjunto la voluntad, la intención y la acción; para que surja una acción congruente (Feldenkrais, 1992).

El nivel de autocontrol se refleja en la autoimagen, entre más capaz sea el individuo de perfeccionar sus acciones corporales intencionalmente, mejorará su capacidad de entender y conocer su autoimagen. Cuando el movimiento atiende a la voluntad y a la conciencia, las acciones se organizan y producen una calidad en el movimiento (Feldenkrais, 2010), esa calidad lleva a un movimiento que se puede controlar, uniendo la acción con la intención.

El hecho de completar, conocer y esclarecer la autoimagen prestando atención a la orientación espacial y temporal del propio cuerpo puede potenciar el conocimiento (Feldenkrais, 2010). Cuando se logra tener una conciencia corporal, se pueden identificar los patrones perceptivos, cognitivos, expresivos de uno mismo y de los demás, donde el proceso de atención y comunicación se clarifica con el descubrimiento de diferentes posibilidades de habitar el cuerpo (Rodríguez Jiménez et al., 2013).

Al dejar que el proceso de la conciencia del cuerpo fluya en cada alumno, sin censura, juicios y obligaciones; se logra que en cada lección el alumno aprenda algo más de él mismo y de su manifestación en la vida. Comprende que su autoimagen está en permanente reconstrucción (Alón, 2012).

De esta manera el alumno dedica su atención a observar la sensación que le va inspirando el proceso, proyectando a su imagen cenestésica dicha experiencia.

Este proceso ofrece al alumno una visión interiorizada desde su sentir que le permite integrar una nueva imagen de sí mismo, que requiere de motivación y estados de alerta, como ocurre en un proceso educativo significativo (Alón, 2012).

3.6.1.- Pensar con imágenes.

Feldenkrais (1985) concibe la imagen como un tipo de movimiento que no es concreto aunque tiene una intención plena y un diseño detallado de la configuración, un movimiento que sólo se produce en la imaginación. La imaginación sintoniza con la acción antes de que esta se concrete en el espacio. Inicia una movilización interna que organiza todo el sistema y lo prepara para manifestar la representación mental.

Grasso (2005, en Aquino 2016) propone que el ser humano está en una continua resignificación de su corporeidad como sistema integral, donde continuamente desarrolla una identidad corporal, que es la representación mental del propio cuerpo. Así el Método Feldenkrais más que pensar en términos de palabras o frases, motiva al alumno a crear imágenes mentales que lo lleven a la acción.

El movimiento posibilita el reconocimiento y la habilidad para ir coordinando los segmentos corporales, no obstante cuando se cae en rutinas sedentarias, surge el movimiento estereotipado reflejado en la imagen mental que se tiene de uno mismo y esta representación puede resultar desfasada de la forma actual que se tiene y de las posibilidades de movimiento y coordinación (Aquino, 2016).

Johnson-Laird (1983) plantea desde el punto de vista de la psicología cognitiva, que existen por lo menos tres formas en las que se puede codificar o representar mentalmente la información: las representaciones proposicionales, los modelos mentales y las imágenes (auditivas, visuales, táctiles), por lo cual, aunque el cuerpo no se esté moviendo, los procesos cognitivos incorporan la información física de las experiencias del cuerpo (Williams et al., 2016).

El ciclo de la imagen de la teoría de Simondon (2000), plantea que este ciclo se despliega a través de cuatro etapas de una actividad única sometida a un proceso de desarrollo:

- a) La imagen como haz de tendencias motrices que anticipan la experiencia del sujeto.
- b) La conversión en un sistema de recolección de información - por interacción con el medio - que permite el progreso senso-motriz.
- c) Enriquecida con aportes cognitivos integra la resonancia afectivo-emotiva de la experiencia, convirtiéndose en símbolo.
- d) Del universo de símbolos, surge la invención como la puesta en funcionamiento de un sistema capaz de integrar más imágenes completas según el modo de la compatibilidad sinérgica.

Esta concepción supone que las imágenes proceden de cierto poder, expresando una actividad que las forma y suponen la existencia de una función que las emplea. La imagen que habita al sujeto es una aparición que puede ser más fuerte que él y modificar su hacer (Simondon, 2000).

Simondon (2000) formula la hipótesis de que las imágenes mentales constituyen subconjuntos estructurales y funcionales de la actividad organizada de la vida psíquica. Tales subconjuntos poseen un dinamismo genético, donde la motricidad precede a lo sensorial y al movimiento, y las imágenes permiten una reestructura del cuerpo y la mente para reinventar nuevas vías de pensamiento y movimiento.

3.7.- Conexión Mente-Cuerpo.

Feldenkrais ha sido uno de los pioneros sobre el estudio de la conexión mente-cuerpo, al ofrecer una explicación de cómo se desarrolla el humano a través de la información neuronal que va recibiendo por medio del movimiento, desarrollando su neuroplasticidad (Schumann y Mostofsky, 2015).

Para Feldenkrais (2010), la mente y el cuerpo son una realidad objetiva que forman una unidad funcional inseparable; donde los músculos son parte de nuestras funciones superiores. Y el pensamiento requiere una función física que sirva de soporte al proceso mental, trabajando juntas todo el tiempo.

Esta premisa es apoyada por Gardner (1993), quien desarrolla un estudio sobre las inteligencias múltiples, donde señala como una de las inteligencias a estudiar, la cinestésicocorporal o inteligencia corporal; con el fin de entender todas las facultades cognitivas que el ser humano desarrolla a su máxima manifestación o en el deterioro y limitación de la misma ya que ambos polos arrojan conocimientos de la misma facultad.

El cuerpo emite señales hacia el cerebro y ambos interactúan con el ambiente, que proporciona la información justa para adaptarse a situaciones concretas y específicas. Así el cerebro envía señales al cuerpo para que este las traduzca en acciones y el cuerpo envía señales a la mente para conformar el sistema mental y conceptual por medio de la experiencia corporal. Intervienen en esta interacción los nervios sensoriales y motores que se traducen en la actividad del cuerpo y de la mente (Llacuna-Morera y Guàrdia-Olmos, 2015).

Para Gardner (1993), la inteligencia corporal tiene varias características, pero una de las que más definen esta inteligencia es la habilidad de emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas, para propósitos expresivos como en las artes, al igual que orientados a metas muy puntuales. El concepto comprende movimientos motores finos que utilizan las manos y los pies como movimientos motores gruesos que involucra las otras partes del cuerpo, analizando los movimientos corporales propios y la capacidad para manejar objetos con habilidad.

El uso hábil del cuerpo ha sido importante en la historia de la especie humana, con los griegos esta inteligencia tuvo una gran importancia en la época clásica, reverenciando la belleza por medio de actividades artísticas y atléticas, con la idea de desarrollar un cuerpo que fuera perfectamente proporcionado y grácil en el movimiento, equilibrio y tono. Ya que buscaban la armonía entre la mente y el cuerpo, adiestrando la mente para emplear debidamente el cuerpo, y adiestrando el cuerpo para responder a los poderes expresivos de la mente (Gardner, 2016).

Lamentablemente esa conexión y valoración mente-cuerpo en la cultura occidental se vio disminuida y nulificada por mucho tiempo. Al darse una separación

culturalmente hablando. Este divorcio entre lo “mental” y lo “físico”, se ha asociado frecuentemente, a la noción de que lo que hacemos con nuestros cuerpos de alguna manera se considera menos privilegiado, menos valiosos y especial que cuando utilizamos nuestra habilidad lógica-matemática, nuestra habilidad hasta cierto punto más abstracta (Eisenberg y Joly, 2011).

Al parecer esta separación no sucedió en otras culturas como las orientales o africanas. Sin embargo esta herencia occidental “cartesiana” marcó una manera específica de ver al cuerpo y la mente en occidente, no obstante se está replanteando desde hace un par de años una estrecha relación entre el uso del cuerpo y el despliegue de las facultades cognoscitivas (Bernstein, 1967).

Sperry (1973, en Gardner 1993) plantea que la actividad mental es un medio para ejecutar acciones, pero también la actividad motora ayuda y satisface a las demandas de los centros superiores de la mente. El planteamiento de Clynnes (1978, en Gardner 1993), coincide con el de Feldenkrais (1992), en cuanto que la mayoría de los segmentos del cuerpo y del sistema nervioso participan de una u otra forma en la ejecución de las acciones superiores de la mente.

Así se ve que la habilidad física es parte de un sistema cinestésico-corporal sumamente complejo y elaborado, requiriendo la coordinación de una variedad de componentes neurales y musculares en forma muy diferenciada e integrada, en donde la retroalimentación de cada movimiento específico permite un movimiento subsecuente ejecutado con mayor precisión, para lograr una meta (Grasso, 2010).

Teuber (1960, en Gardner 1993) menciona que los movimientos voluntarios requieren comparación continua y perpetua de las acciones propuestas con los efectos logrados en realidad; retroalimentándose del rendimiento del movimiento, con la imagen visual y/o actividad lingüística. Así es que la percepción que tiene un individuo del mundo es afectada por el estado de sus actividades motoras.

Ramachandran menciona (2008, en Rodríguez Jiménez et al., 2013), que las últimas investigaciones en neurociencias, afirman la importancia que tiene un correcto trabajo corporal en las diferentes funciones cerebrales, ya que se ha

comprobado que los cambios en las conductas motoras, producen cambios en los niveles cognitivos o mentales.

Las cualidades del movimiento, manifiestan como la mente se expresa a través del cuerpo. Cuando ocurre un cambio en las cualidades del movimiento, también ocurre un cambio en la mente (Williams et al., 2016). Esto se ve reflejado cuando se dirige la atención o la mente a distintas partes del cuerpo y se inicia el movimiento desde esas zonas que se dirige la atención. Así se encuentra que el movimiento es un modo de observar la expresión de la mente y de poder producir cambios mentales por medio del cuerpo (Rodríguez Jiménez et al., 2013).

3.8.- Vivir la experiencia del movimiento de una manera única y personal.

El movimiento es vida, y la vida es un proceso. Si se mejora la calidad del proceso, por consecuencia se mejora la calidad de la vida. Esto significa que todo lo que sucede en cada individuo, mientras se está vivo está ligado al tiempo y a la experiencia acumulada en ese transcurso de vida (Feldenkrais, 1995).

Eisenberg (2007) menciona la importancia y diferencia que hay entre movimiento y motricidad. El primero es concebido como el cambio de posición o de lugar del cuerpo, como un acto físico-biológico que le permite al individuo desplazarse. Y la motricidad es concebida como la forma de expresión del ser humano, un acto intencionado y consciente, que además de las características físicas, incluye factores subjetivos, dentro de un proceso de complejidad humana.

González Correa, A.M. y González Correa, C.L. (2010) mencionan que Merleau-Ponty en 1975, fue uno de los primeros autores en la corriente de la fenomenología que hablan del concepto de corporeidad como experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. La corporeidad es para él, fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros (Gallo, 2012).

Zubiri (1986, en González Correa, A.M. y González Correa, C.L., 2010) comenta que la corporeidad es la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer. El ser humano vive sólo a través de su corporeidad. Plantea a la corporeidad como la complejidad

humana, ya que se nace con un cuerpo que se transforma, se adapta y conforma una corporeidad a través del movimiento, la acción y la percepción sensorial. Este proceso se desarrolla a lo largo de toda la vida y termina con la muerte.

Gallo (2007) plantea una educación corporal como una vía para que el cuerpo se manifieste por sí mismo en diferentes situaciones. Y asegura que lo que interesa del cuerpo es su fenomenología, su subjetividad que va formando su ser corporal en el mundo, el despertar de los sentidos, una corporeidad en la que el ser humano hace de sí mismo algo que no es en principio.

A través de una práctica corporal se puede abordar el saber de la experiencia personal y corporal (Pedraza, 2008). Si el ser humano se construye a sí mismo, esto significa que a partir de las formas de expresión del cuerpo, se hacen visibles formas de la experiencia de la persona que lo transportan a otro marco de reflexión y de sensibilidad, abriendo la percepción de la experiencia corporal (Gallo, 2012).

Feldenkrais (1985) afirmaba que mientras los sistemas educativos tradicionales, escolásticos y la sociedad en su conjunto, orientan al individuo a la acción esforzada y al resultado; él con su Método, orienta a entender el proceso por medio del cual logramos dichos resultados, creando un ambiente para que el practicante se tome el tiempo para vivir el proceso; y permitir que el aprendizaje se vuelva más fácil, inteligente y atento (Rodríguez Jiménez et al., 2013).

3.8.1.- Movimiento espontáneo.

La noción de espontaneidad es subjetiva y relativa, y sólo un observador experto puede distinguir si un acto determinado es espontáneo y/o estereotipado. Esto depende de la sensación interior de resistencia que se experimente al actuar o al inhibir la acción. Se puede actuar por costumbre aun sintiendo la resistencia interna. El grado de resistencia que se experimente depende en gran medida de la experiencia y de los hábitos mentales formados, ya que esta es esencial para la formación de la conducta espontánea (Feldenkrais, 1995).

La mayor parte de las actividades de los hombres resulta de actos aprendidos.

Esta clase de conducta se encuentra en las personas en plena madurez. Con el desarrollo de la voluntad, se aprende paulatinamente a depender de uno mismo y a decidir de cuánto placer se está dispuesto a prescindir al no seguir los hábitos mentales y de la acción que se ha inculcado y cuánto disgusto se está dispuesto a tener obrando en contra de ellos. Así, se va tomando responsabilidad sobre los propios actos, siempre teniendo en cuenta que cada acción lleva una carga emocional (Feldenkrais, 1995).

Pero en los planos vitales en que la madurez se encuentra menos desarrollada, se sigue obrando compulsivamente. En la conducta compulsiva siempre se nota resistencia y tensión interior, esta tensión se manifiesta en los músculos del cuerpo y puede detectarse si se pone atención. El cuerpo se encuentra en un estado de angustia, que se presenta en toda acción forzada y aparece antes de que se pueda remediar. Debe ser objeto de la educación eliminar estos estados compulsivos y ayudar a adquirir la capacidad de poder dominar las excitaciones del cuerpo y obrar con una acción espontánea (Feldenkrais, 1995).

Hay que mejorar la sensibilidad para lograr el aprendizaje, el autoconocimiento, la capacidad para percibir mejor la forma en que se utiliza el cuerpo, para que se apliquen en la vida las revelaciones que van surgiendo en el camino y devolver la autonomía a la sabiduría interior. Renovar la capacidad de actuar auténticamente en cada situación, agudizando las respuestas frente a los retos siempre cambiantes que presenta la vida (Alón, 2012).

El Método Feldenkrais dice Alón (2012), moviliza a cada individuo a apartarlo de todo lo que ha hecho “correctamente” hasta hoy, desafiando a conseguir logros que lo lleven a un aprendizaje y desarrollo de sus propios recursos orgánicos para crear sus propios éxitos. Un medio para su auto-perfeccionamiento, utilizando el estilo individual de cada persona.

Lo único que puede modificarse es la forma de hacer lo que se hace. En cada situación y en cada etapa de la vida se puede, con relativa facilidad, alterar la forma de moverse en el espacio, accediendo de una manera cómoda a la

movilidad. Y así se tiene la opción de unir la coordinación, el ritmo, la forma que se ocupa en el espacio, la variedad de movimientos y la actitud frente a la vida que los movimientos manifiestan (Feldenkrais, 1985).

El movimiento es creación, espontaneidad, intuición; es manifestación de intención y personalidad. Cada persona construye su movimiento como manifestación de su personalidad y de su manera de ver el mundo. Esta construcción de la identidad por medio del movimiento resulta de procesos afectivos, cognitivos, estéticos y expresivos que se han adquirido a través de la vida (Murcia, 2003).

Comprender la manera como el individuo organiza su movimiento corporal en la vida dice Schnaidler (2004), contribuye a otorgarle un valor a la experiencia significativa del movimiento. Cuando se entiende el movimiento de una manera organizada, útil y modificable, se permite la experimentación de nuevos rumbos y direcciones.

El movimiento espontáneo es la expresión de lo que un individuo es y lo impulsa a vivir, tomando conciencia de quién es. El movimiento espontáneo es la capacidad del hombre de moverse y estar en el mundo; que le lleva a recuperar la alegría de moverse o de estar en quietud, la libertad de poder expresar las emociones y sensaciones, dando espacio a la imaginación y la creatividad (Alón, 2012).

3.8.2.- Movimiento Honesto.

Cuando se busca el progreso, cuando se comienza a disfrutar el hecho de descubrir una y otra vez las diferentes posibilidades que se tienen al alcance de una manera sencilla y se decide integrar todas las partes del organismo para que funcionen de una manera unificada, agudizando el ingenio para ajustar, maniobrar y encontrar recursos, se está preparando el cuerpo a lograr la honestidad orgánica que posibilita la autotransformación (Alón, 2012).

En la medida que una persona se vuelve más consciente, más sensible a sus propias sensaciones, es cada vez un observador de las sutilezas, pudiendo advertir detalles que marcan la diferencia en términos de calidad. La capacidad que se desarrolla de escuchar al propio cuerpo y entender su necesidad vital para

su propio crecimiento y evolución, permite una actitud de estar en sintonía con la dinámica interna (Alón, 2012).

El movimiento honesto implica tener la capacidad de poder transformar el ambiente en el que se vive y trastocar el tono con el que un individuo se expresa y comunica con su organismo y con los otros. De esta manera se incentiva la posibilidad de restablecer el vínculo con el propio cuerpo y poder respetar sus reacciones (Alón, 2012).

Si la vivencia de la acción lleva al individuo a conectarse consigo mismo, con los otros y su entorno; este debería ser capaz de sentir el propio movimiento de una manera refinada y atenta. Pero si no es consciente de esta posibilidad que tiene, se vuelve un extraño ante sí mismo, esto lo plantea claramente Castro (2004, en González Correa, A.M. y González Correa, C.H., 2010).

PROPUESTA DEL TALLER: EL CUERPO QUE HABITO

I.- Justificación.

En este taller se propone como uno de los principales objetivos mejorar la atención en estudiantes universitarios, ya que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la atención resulta esencial para que exista un rendimiento escolar exitoso. En la actualidad los alumnos están expuestos a muchos estímulos ambientales, sociales, tecnológicos, económicos, culturales... sin lograr muchas veces poder enfocarse en uno de ellos o en varios de una manera consciente y voluntaria. Dando como resultado un aprendizaje fugaz o de poca calidad y un entendimiento deficiente de algún tema o problemática.

Con este taller se ofrece una forma alternativa para abordar el mejoramiento de la atención, ayudando a fomentar en el contexto académico nuevas o diferentes prácticas educativas, para que los alumnos aprendan por medio de otras vías no convencionales, fomentando con ello un contexto que puede resultar eficiente para lograr una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existen numerosos estudios que muestran una relación directa entre los altos puntajes académicos y los altos niveles de actividad física y de prácticas de meditación (Coe, Pivarnik, Womack, Reeves & Malina, 2006). Budde, et al. (2008) mostraron que la actividad física novedosa puede mejorar los procesos cognitivos, sugiriendo que el trabajo de educación somática y de psicomotricidad potencializan el desempeño académico mejorando la atención, la memoria y la concentración. Debido a que el entrenamiento motor genera cambios estructurales y funcionales en la corteza cerebral.

Se ha visto a través de numerosos estudios la importancia de poder conocer lo que habita la mente, para lograr ser consciente de la realidad y llegar a un entendimiento claro de lo que se vive; para ello se ha implementado en el ámbito educativo el mindfulness, que ayuda a tener un estado mental estable y fuerte; mejorando con ello la concentración, el enfoque, la atención, que permite al alumno con esta práctica conducir a la mente de una forma más consciente y

voluntaria (Goldstein & Kornfield, 2011), dando como resultado una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje y el rendimiento académico.

II.- Objetivo general:

Conocer y trabajar procesos de organización corporal y mental para el mejoramiento del proceso atencional con educación somática utilizando el movimiento consciente y promover el aprendizaje significativo y vivencial.

III.- Objetivos específicos:

- Conducir a los alumnos a que tengan experiencias que los lleven a darse cuenta de sus propias estrategias mentales y de autoaprendizaje.
- Cultivar la concentración, el enfoque y la atención hacia el cuerpo, los sentidos y los fenómenos mentales.
- Encontrar nuevas vías de aprendizaje utilizando la respiración, el movimiento, la imaginación y la auto-observación.
- Aprender a través de la experiencia personal por medio del movimiento consciente y la práctica del mindfulness.
- Provocar la toma de conciencia de los hábitos en el pensar, hacer, sentir, decir y pueda, si así lo decide responder y tomar responsabilidad sobre ello.
- Afinar el sentido kinestésico y propioceptivo, para experimentar el cuerpo como un todo y desde el interior del ser.
- Identificar las emociones, sensaciones, pensamientos y sentimientos que puedan surgir durante el taller y como se provocan.
- Propiciar el reconocimiento de acciones y reacciones automatizadas: físicas, emocionales y cognitivas, para poder modificarlas si se considera necesario.
- Lograr un proceso de autoaprendizaje y autoconocimiento.

IV.- Población.

Este taller va dirigido a estudiantes universitarios que se encuentren en un rango de (18-25 años). Se excluye para esta propuesta a los alumnos que estudien o se dediquen a las artes escénicas o practicantes de meditación. Se recomienda trabajar en grupos de máximo 15 participantes siempre y cuando el espacio físico disponible sea de dos metros por dos metros por alumno.

V.- Escenario.

Un salón suficientemente amplio, ventilado e iluminado, sin mobiliario. Dentro de las instalaciones de la universidad donde se de el taller.

VI.- Material.

Colchonetas o tapetes para yoga, cojín de meditación y sillas.

VII.- Programación.

El taller se impartirá en seis sesiones con un total de nueve horas, teniendo cada una la duración de 90 minutos, una vez por semana. El contenido de las lecciones que se manejan en este taller han sido tomadas del libro “Autoconciencia por el movimiento” de Moshe Feldenkrais (1985) y el libro “Tú no eres tu dolor” de Burch y Penman (2016).

VIII.- Instrumentos de medición.

Se aplicarán dos cuestionarios de evaluación para medir la atención, acción consciente y la conciencia corporal antes y después del taller de “El cuerpo que habito”.

Se llevará un registro de las calificaciones de las asignaturas de cada uno de los participantes antes y después del taller, para poder valorar si ha habido un incremento de sus notas en las diferentes asignaturas y evaluar el impacto que se tiene con el taller y como se refleja en el nivel académico.

Test de conciencia corporal: Scale of Body Connection (SBC). Anexo 7.

Este instrumento se basa en la Escala de Conexión Corporal (SBC, por sus siglas en inglés), que fue diseñada por Price y Thompson (2007), para la investigación y evaluación de la intervención con terapias corporales, programas de mindfulness y programas de educación somática. Esta escala se compone de 20 ítems que puntúan en una escala tipo Likert de 0 (“nada en absoluto”) a 4 (“todo el tiempo”). Evaluando conciencia corporal y disociación corporal, utilizando mayormente las de conciencia corporal.

La conciencia corporal evalúa la atención consciente a las señales sensoriales, que indican el estado corporal (tensión, nerviosismo, relajación). Y la disociación corporal, mide la conexión corporal o la separación de las experiencias emocionales. La consistencia interna para ambos factores se consideró adecuada basándose en un Coeficiente de Cronbach de 0,83 para conciencia corporal (12 ítems) y de 0,78 para disociación corporal (8 ítems).

La escala original y la traducción inglesa al español, ya ha sido valorada y determinada como equivalente a la versión en inglés; realizando este estudio de validación Quezada-Berumen et al. (2014). Los resultados muestran que las propiedades psicométricas son muy similares en la versión original en inglés y la versión en español validada.

Test de atención plena: Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). Anexo 8.

Uno de los test más usados para medir la atención plena por su validez y confiabilidad es el diseñado por Brown y Ryan (2003), es un autoinforme de quince ítems centrado en el modelo unifactorial: Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). Se puntúan los valores individuales de cada sujeto para atender y ser consciente a su propia experiencia en diversos sucesos de la vida cotidiana en el momento presente. Los elementos describen el estar en piloto automático, preocupado y sin prestar atención y puntúan a la inversa, de modo que una mayor puntuación representa un mayor nivel de atención plena (mindfulness). Se puntúan de acuerdo a la escala de Likert con un rango entre 1 (casi siempre) hasta 6 (casi nunca).

En muestras universitarias y de población adulta en general, la escala MAAS ha demostrado una buena consistencia interna (Coeficiente de Cronbach de 0,82 y 0,87 respectivamente). Las pruebas de validez convergente y divergente incluyen correlaciones positivas con apertura a la experiencia, inteligencia emocional y bienestar; correlaciones negativas rumiación y ansiedad social; y una relación no significativa con el autocontrol (Turanzas Romero, 2013). Este instrumento puede ser utilizado en sujetos con o sin experiencia en meditación y es ampliamente utilizado en la investigación clínica y en investigación académica (Soler et al., 2012).

Estudios correlacionales y cuasi-experimentales y de laboratorio muestran que la escala MAAS mide una cualidad única de la conciencia que se relaciona con una gran variedad de constructos de bienestar, que diferencia a los meditadores experimentados de los demás y que se asocia a una mayor conciencia de uno mismo. Un estudio piloto muestra que la atención plena tanto en estado como en rasgo predice el comportamiento autorregulado y los estados emocionales positivos (Brown y Ryan, 2003).

Será utilizada la versión española de Soler et al. (2012), quienes establecieron las propiedades psicométricas del test MAAS, administrándola a un total de 385 sujetos, 201 pertenecían a una muestra clínica y 184 a una muestra control de estudiantes universitarios. Los cuáles comprobaron que los análisis psicométricos de la versión española del MAAS mostraron buenas propiedades, tanto en términos de validez como de fiabilidad; obteniendo buenos índices de fiabilidad (Coeficiente de Cronbach de 0,89), los resultados son congruentes con los estudios realizados en la versión en inglés.

IX.- Procedimiento.

Se busca en este taller conducir a los participantes a que detonen vivencias y experiencias de autoconocimiento, autocontrol, autoconciencia, autoreflexión, introspección; para que el alumno conozca sus propias estrategias mentales y de autoaprendizaje y logre mejorarlas o cambiarlas, utilizando el Método Feldenkrais

y el mindfulness.

En cada sesión se utiliza la atención dirigida incentivando la voluntad y conciencia para llevar a la mente hacia lugares muy específicos del cuerpo y del pensamiento; valiéndose de la respiración, la imaginación, el movimiento y la postura. Esto permite que cada participante cultive un aprendizaje por medio de sus experiencias, habitando el momento presente.

Se comenzará con una practica de mindfulness, para centrar la mente al momento presente y preparar al alumno a su trabajo de exploración corporal con la sesión de autoconciencia a través del movimiento del Método Feldenkrais. Y se cierra cada sesión con una práctica de autoobservación para que el alumno se percate si hubo diferencias en su postura corporal y su tren de pensamiento.

Este taller ofrece una serie de ejercicios prácticos diseñados por Feldenkrais, que están agrupados en seis lecciones, que consisten en movimientos simples, fáciles y lentos, que son hechos con facilidad por personas de diferentes edades y capacidades. Y seis diferentes prácticas de mindfulness, basadas en la técnica de meditación vipassana, que consiste en observar el transcurso de la experiencia y ver las cosas tal y como son, sin comparación o categorización, como si ocurrieran por primera vez. Hay practicas en movimiento y sin movimiento, solo conservando una postura.

Las actividades están dirigidas a observarse a sí mismo de manera consciente las maneras habituales que se tienen al pensar, hacer, sentir y actuar. Con la intención de que obtenga un mejor o mayor conocimiento de sí mismo y logre una auto-regulación cognitiva, emocional y conductual.

Todas las lecciones están organizadas en las cartas descriptivas y el desarrollo de cada una de las sesiones se encuentran en los anexos, que incluyen imágenes de las diferentes secuencias de movimiento y de las prácticas de mindfulness.

CARTAS DESCRIPTIVAS

Sesión 1 (Anexo 1)

La verticalidad de la postura y su relación con la respiración.

Objetivos específicos: Cultivar la conciencia corporal, haciendo énfasis en recorrer con atención consciente todo el cuerpo acompañado por la respiración; percibir la postura corporal y la verticalidad de la columna.

Tema	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Bienvenida y aplicación del test de la Escala de Conexión Corporal.	Una breve bienvenida a los estudiantes universitarios y la aplicación del test.	Se les explicará de que trata el programa de mindfulness y el Método Feldenkrais.	Plumas y el Test impreso.	20 minutos.
Meditación.	Meditación: el escáner corporal.	Conducir al participante, a que lleve su atención a diferentes partes de su cuerpo de manera voluntaria y atenta.	Colchonetas.	10 minutos.
Sentir la verticalidad de la columna de pie.	Balancearse de pie.	Se lleva al alumno a que sienta el balanceo de su cuerpo de pie, sintiendo la verticalidad de la columna desde los pies hasta la coronilla; balanceando su cuerpo hacia delante y atrás; a los lados; y en forma circular.		20 minutos.
Sentir la verticalidad de la columna desde sentado.	Balancearse sentado.	Se sienta el alumno al borde de una silla, y desde esa posición sentirá la verticalidad de la columna, balanceando su columna sin flexionarla, a los lados, atrás y delante y en forma circular.	Una silla.	20 minutos.
Sentir el impulso y mecanismo para ponerse de pie desde sentado.	De sentado a ponerse de pie.	Sentado en el borde delantero de la silla, permitir que el cuerpo se balance hacia atrás y delante, con movimientos cada vez más amplios, suaves y continuos; hasta lograr ponerse en pie.	Una silla.	20 minutos.

Sesión 2 (Anexo 2)

Propiedad dilatada de la respiración y el movimiento.

Objetivos específicos: Anclar la conciencia a la respiración y al movimiento volviendo al momento presente una y otra vez. Percibir la diferencia corporal en cada etapa, teniendo como referente la respiración y el piso.

Tema	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Cultivar un interés genuino por lo que pasa en el cuerpo y en la respiración sin juzgar.	Meditación: el ancla de la respiración.	Usar la respiración como camino para estar conscientes del cuerpo y estar momento a momento en la respiración.	Cojines.	10 minutos.
Recorrido por medio de la mente a todo el cuerpo.	Indague el estado de su cuerpo.	Recostado en posición supina, se observa cómo se encuentra el cuerpo, llevando a los participantes a hacer un recorrido mental por su cuerpo y como se conecta con el piso.	Colchonetas.	5 minutos.
Como se mueve una parte del cuerpo y modifica a otras zonas.	Elevación del brazo derecho.	Sólo se mueve el brazo derecho y se observa si el resto del cuerpo se modifica. Se encuentra recostado en posición supina y los brazos se colocan por encima de la cabeza sobre el piso.	Colchonetas.	5 minutos.
Observar el cuerpo en reposo activo.	Efectuar una pausa y observar.	Descansando sobre el piso se observa si hay alguna diferencia entre el lado derecho e izquierdo del cuerpo, manteniendo la posición anterior.	Colchonetas.	5 minutos.
Como se mueve una parte del cuerpo y modifica a otras zonas.	Elevación del codo derecho.	Conservando la posición anterior, sólo mueve ahora el codo derecho, elevándolo y sacándolo del piso. Repetirlo 25 veces de una manera lenta. Y descanse.	Colchonetas.	5 minutos.

Utilizar los músculos de la espalda para mover el brazo derecho.	Elevación del brazo derecho utilizando los músculos de la espalda.	Recostado en posición supina, con los brazos por encima de la cabeza; se continua con el movimiento anterior y se eleva el brazo derecho, activando los músculos de la espalda. Observar después del movimiento la diferencia entre el lado derecho y el lado izquierdo. Repetirlo 25 veces de una manera lenta.	Colchonetas.	5 minutos.
Coordinar el movimiento con la respiración.	Acción simultánea.	Elevar al mismo tiempo el brazo y la pierna derecha unos centímetros fuera del piso en posición supina y brazos colocados por encima de la cabeza. Repetirlo 25 veces de una manera lenta y continua. Descanse y observe su cuerpo.	Colchonetas.	5 minutos.
Reforzar el centro del cuerpo moviendo sus extremidades.	Sentir el alargamiento de la columna vertebral.	Se eleva la pierna y el brazo derecho de una manera alternada en posición supina y los brazos por encima de la cabeza. Enfocándose en la elongación y movilidad de la columna vertebral. Repetirlo de una manera lenta y fluida 25 veces.	Colchonetas.	5 minutos.
Encontrar la mejor vía para moverse de una manera cómoda.	Encontrando la comodidad.	En posición prona, con los brazos por encima de la cabeza, elevar el brazo y pierna derecha al mismo tiempo, cambiando la posición de la cabeza; hasta que encuentre en donde colocar la cabeza para que se mueva más fácilmente el brazo y la pierna.	Colchonetas.	5 minutos.
Distinguir las pequeñas diferencias de	Verificando la diferencia de sensaciones.	Se pone de pie, camina en el salón y observa la diferencia que hay entre el	Colchonetas.	5 minutos.

sensaciones corporales.		lado derecho e izquierdo del cuerpo.		
Completando ambos lados del cuerpo.	Trabaje todo sobre el lado izquierdo.	Repetir todos los movimientos anteriores del lado izquierdo.	Colchonetas.	20 minutos.
Activando desde sus partes hasta el todo la parte posterior del cuerpo.	Movimiento diagonal.	En posición prona, con los brazos por encima de la cabeza. Elevar el brazo derecho y la pierna izquierda un poco del piso y después el brazo izquierdo y la pierna derecha. Repetirlo 25 veces de cada lado. Después se elevan todas las extremidades. Descanse y observe como se va activando la parte posterior del cuerpo.	Colchonetas.	10 minutos.

Sesión 3 (Anexo 3)

El reloj imaginario.

Objetivos específicos: Reconectar con los aspectos placenteros de la vida cotidiana y desarrollar una actitud apreciativa y de gratitud, hacia las sensaciones agradables y simples que están presentes en nuestro cuerpo y en la vida.

Tema	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Tener la experiencia de sensaciones agradables que se vivencian durante la práctica.	Meditación: el tesoro del placer.	Llevar por medio de la meditación al participante a conectar con la experiencia que le resulte agradable y placentera; partiendo desde la respiración y las sensaciones corporales agradables que se experimentan durante la práctica de la meditación.	Cojines.	15 minutos.
Sentir la movilidad de la pelvis y de la columna lumbar.	Meciendo la pelvis.	Se recuesta en posición supina con las rodillas flexionadas y separadas al ancho de la pelvis, poniendo los brazos al lado del torso, sobre el piso. Se mueve la pelvis hacia arriba (pelvis a posterior) y hacia abajo (pelvis en anterior). Después se mueve la pelvis hacia el lado derecho y el lado izquierdo; sin separar la pelvis del piso en ninguno de los movimientos. Estire las piernas y observe como se encuentra su pelvis y sus lumbares con respecto al piso.	Colchonetas.	10 minutos.
Sentir la movilidad de la pelvis y de las columna lumbar utilizando las	Reloj imaginario.	Se harán los mismo movimientos hechos anteriormente (meciendo la pelvis), añadiendo mentalmente un reloj imaginario en la parte	Colchonetas.	20 minutos.

<p>horas de un reloj imaginario.</p>		<p>posterior de la pelvis. Donde las 12 estará en la quinta vértebra lumbar, las 6 en el cóccix, las 3 en la articulación de la cadera derecha y las 9 en la articulación de la cadera izquierda. Moviendo la pelvis de las 12 a las 6 y luego de las 3 a las 9. Repitiéndolo 25 veces cada movimiento. Descanse y observe como esta su columna lumbar y su pelvis con respecto al piso.</p>		
<p>Sentir la movilidad de la cabeza y la columna cervical.</p>	<p>El cuadrante del reloj en la parte posterior de la cabeza.</p>	<p>Sigue en posición supina con las piernas flexionada, separadas al ancho de la cadera y los brazos a los costados. Ahora se imaginara un reloj imaginario en la parte posterior de la cabeza. Donde las 12 estará en la coronilla, las 6 en la nuca, las 3 en el lado derecho de la cabeza cerca del oído y las 9 en el lado izquierdo de la cabeza cerca del oído. Explorara el movimiento de la cabeza yendo de las 12 a las 6 y luego de las 3 a las 9. Repita cada ejercicio 25 veces. Descanse después de los movimientos y observe como esta su cuello y su cabeza con respecto al piso.</p>	<p>Colchonetas.</p>	<p>15 minutos.</p>
<p>Movilizar toda la zona lumbar y la articulación de la cadera.</p>	<p>Todo el cuadrante en movimiento continuo de la pelvis.</p>	<p>Conserva la posición supina con las rodillas flexionadas y separadas al ancho de la cadera. Se apoya la pelvis en las 12 y se traslada el punto de contacto a la 1 y se regresa a las 12, después de las 12 va a las 2</p>	<p>Colchonetas.</p>	<p>20 minutos</p>

		<p>pasando por la 1 y regresa a las 12; y así se continua yendo y viniendo hasta llegar a las 6 y termina regresando a las 12. Extienda las piernas y observe la diferencia entre el lado derecho y el lado izquierdo. Regrese a la posición anterior y repita la secuencia del movimiento anterior del lado izquierdo, partiendo de las 12 , yendo a las 11; regrese a las 12 y de allí va a las 10 pasando por las 11; regrese a las 12 y continúe esta secuencia hasta llegar a la hora 6, terminando la secuencia a las 12. Extienda las piernas y observe como esta su pelvis y la columna lumbar con respecto al piso.</p>		
--	--	--	--	--

Sesión 4 (Anexo 4)

Pensamiento y respiración.

Objetivos específicos: Fomentar una conciencia amable, estable, abierta y ecuánime hacia la totalidad de la experiencia. Dirigir voluntariamente la respiración imaginando todo su recorrido desde como el aire entra por la nariz y se expande en el pulmón hasta como sale contrayendo el pulmón y sale por la nariz.

Tema	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Respiración consciente y observar las sensaciones que se van produciendo en la práctica.	Meditación: el corazón abierto.	Por medio de la práctica se lleva al participante a que haga respiraciones conscientes y observe como se mueve el aire en el interior de su cuerpo. Percibir cualquier sensación que se produzca: agradable o desagradable. Notar como las sensaciones se pueden modificar.	Cojines.	10 minutos.
Entender y enfatizar la respiración abdominal y la torácica.	Respirar en la zona del hombro derecho.	Se recuesta en posición supina con las rodillas flexionadas y separadas más que el ancho de la cadera. Se acentúa la respiración abdominal y la torácica por separado. Después de entender estos dos tipos de respiración, se observa cómo se modifica el hombro derecho al hacer la respiración torácica durante la inhalación.	Colchonetas.	7 minutos.
Visualizar el recorrido del aire por medio de la respiración, tanto en la inhalación como en la exhalación.	Paso del aire al pulmón derecho en su parte superior.	Conservando la postura anterior, imagine el trayecto del aire desde como entra por la nariz y pasa por el paladar, tráquea y llega al pulmón derecho en su parte superior y hasta como regresa haciendo el mismo recorrido mental hasta que sale por la	Colchonetas.	7 minutos.

		nariz. Repítalo hasta que el instructor le indique otra actividad.		
Visualizar el recorrido del aire por medio de la respiración, durante la inhalación.	Paso del aire al pulmón derecho en su parte inferior.	Conserve la postura anterior; imagine el trayecto del aire como entra por la nariz y pasa por el paladar, la tráquea y llega al pulmón derecho en su parte inferior. Sólo visualice el recorrido al inhalar. Repetir esta secuencia hasta que el instructor cambie de actividad.	Colchonetas.	7 minutos.
Visualizar el recorrido del aire por medio de la respiración, imaginando como se expande el aire en la parte superior e inferior del pulmón.	Paso del aire al pulmón derecho en su parte superior e inferior.	Conserve la postura anterior. Observe el trayecto del aire al entrar y salir por la nariz, utilizando el recorrido mencionado en el ejercicio anterior, llevando el aire al pulmón derecho en su parte superior e inferior; observe si nota diferencia de los ejercicios anteriores. Repetir esta secuencia hasta que el instructor cambie de actividad.	Colchonetas.	7 minutos.
Visualizar el recorrido del aire por medio de la respiración, imaginando como se expande el aire en la parte media del pulmón.	Paso del aire al pulmón derecho en su parte media.	Conservando la postura anterior. Observa el trayecto del aire al entrar por la nariz; haciendo el recorrido mental que se realizó en los ejercicios anteriores hasta llegar a la parte media del pulmón derecho. Note si hay alguna diferencia. Repetir esta secuencia hasta que el instructor cambie de actividad.	Colchonetas.	7 minutos.
Visualizar el paso del aire tanto al inhalar como al exhalar;	Paso del aire al pulmón derecho en su totalidad.	Repetir el proceso completo de la respiración de principio a fin; observando las partes por donde el aire pasa. Note	Colchonetas.	10 minutos.

<p>observar las diferencias entre el lado derecho e izquierdo del torso.</p>		<p>como se expande el pulmón derecho al inhalar y como se contrae al exhalar. Repetirlo hasta que el instructor cambie de actividad. Al terminar póngase de pie y observe la diferencia que puede sentir entre el lado derecho y el izquierdo del torso.</p>		
<p>Sentir la movilidad del pulmón en la respiración y notar la diferencia entre el lado derecho que se visualizó, al del lado izquierdo que no se visualizó durante la práctica.</p>	<p>Deje deslizar el pulmón derecho.</p>	<p>Sentado en el piso o sobre un cojín, con las piernas cruzadas enfrente del cuerpo, cierre los ojos. Incline la cabeza hacia delante, tome las manos y póngalas en la parte posterior de la cabeza, dejando que los codos cuelguen y se dirijan a las rodillas. En esta posición piense en el recorrido del aire desde la nariz hasta el pulmón derecho. Note si en esta posición su pulmón derecho puede moverse con mayor facilidad. Repita esta secuencia hasta que el instructor le de otra indicación. Al terminar póngase de pie, camine y observe la diferencia que puede sentir en su respiración del lado derecho y del lado izquierdo.</p>	<p>Cojines.</p>	<p>7 minutos.</p>
<p>Observar los efectos de la respiración en el lado izquierdo del tronco.</p>	<p>Movimientos paralelos sobre el lado izquierdo.</p>	<p>Sentado en el suelo, cruce las piernas delante de usted, estire la columna y ponga las manos en las rodillas. Visualice como se expande su pulmón izquierdo al inhalar y como se contrae al exhalar; observe que partes de su cuerpo se mueven y las que no. Póngase de pie,</p>	<p>Cojines.</p>	<p>7 minutos.</p>

		camine y observe su respiración.		
Observar los efectos de la respiración en el lado izquierdo del tronco, modificando la posición de la cabeza.	Respirar con el pulmón izquierdo, con la cabeza flexionada al lado derecho.	Sentado en el piso o en un cojín. Doble la rodilla derecha hacia atrás y el pie izquierdo se acerca hacia el cuerpo doblando las rodillas, apoye en el suelo la mano derecha y flexione su cabeza al lado derecho. En esta postura llene el pulmón izquierdo y estire su costado derecho. Repítalo hasta que se cambie de ejercicio.	Cojines.	7 minutos.
Observar el proceso de la respiración y como se va modificando al hacerlo consciente.	Respirar con el pulmón derecho.	Sentado en el suelo o en un cojín con las piernas cruzadas. Imagine el alargamiento del pulmón derecho cuando inspire y su acortamiento cuando expira. Y observe lo que sucede con el lado derecho del cuerpo. Observe como se modifica su cuerpo con la respiración. Póngase de pie y observe que cambios puede sentir en su cuerpo y en su respiración.	Cojines.	7 minutos.

Sesión 5 (Anexo 5)

La conexión.

Objetivos específicos: Concientizar las partes de las que no tenemos conciencia con ayuda de las que tenemos conciencia.

Tema	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Conectar con sentimientos de empatía y unión con la humanidad y los seres sintientes.	Meditación: la conexión.	Sentado en el piso o sobre un cojín con las piernas cruzadas y ojos cerrados. Por medio de esta práctica se llevara a que el participante descubra las similitudes que compartimos como humanidad, para despertar sentimientos de empatía hacia toda la humanidad, enfocándose en lo que nos une a todas las personas y los seres sintientes.	Cojines.	10 minutos.
Imaginar la presión de un dedo imaginario por toda la parte posterior de la pantorrilla derecha.	Un dedo imaginario hace presión en su pantorrilla	Recostado en posición prona, visualizar como un dedo imaginario hace presión desde el talón derecho, recorriendo toda la pierna hasta llegar a la rodilla derecha y de regreso. Repetir hasta que el instructor le diga que pare.	Colchonetas.	5 minutos.
Imaginar cómo rueda una bola imaginaria por la parte posterior de la pierna derecha.	Una bola rueda sobre los glúteos.	Recostado en posición prona, imaginar como una bola de hierro rueda desde el talón derecho hasta el glúteo derecho y de regreso. Repetir hasta que el instructor diga que pare.	Colchonetas.	5 minutos.
Observar la presión que ejercen sobre el cuerpo	La bola en el dorso de su mano izquierda.	Recostado en posición prona, estire el brazo izquierdo por encima de la cabeza en el piso.	Colchonetas.	5 minutos.

diferentes objetos imaginarios.		Imagine que una bola imaginaria recorre desde el dorso de su mano izquierda hasta el omóplato izquierdo y de regreso. Después visualice lo mismo pero el recorrido lo hará la presión de un dedo imaginario ida y vuelta. Repetir hasta que el instructor le diga que pare.		
Utilizar el movimiento para hacer rodar la bola imaginaria por el cuerpo.	Vuelva a la pierna derecha.	En posición prona, elevar un poco la pierna derecha para hacer rodar la bola imaginaria desde el talón derecho hasta el glúteo derecho y regrese la bola bajando la pierna. Repetir el ejercicio hasta que el instructor le indique.	Colchonetas.	5 minutos.
Utilizar el movimiento para hacer rodar la bola imaginaria por el cuerpo.	Del muslo derecho al hombro izquierdo y de regreso.	En posición prona. Imagine como la bola imaginaria va desde el talón derecho al omóplato izquierdo y cuando regrese la bola al talón eleve el omóplato derecho. Repetir hasta que el instructor lo indique.	Colchonetas.	5 minutos.
Utilizar el movimiento para hacer rodar la bola imaginaria por el cuerpo.	Desde el dorso de la mano izquierda hasta el talón derecho, ida y vuelta.	En posición prona colocar la bola imaginaria en el dorso de la mano izquierda, eleve la mano y el brazo izquierdo para llevar la pelota imaginaria hasta el talón derecho, al llegar al talón derecho eleve la pierna para regresar la bola a la mano izquierda pasando por la columna. Continúe este movimiento ida y vuelta hasta que el instructor se lo indique.	Colchonetas.	5 minutos.
Utilizar el movimiento	Arquear el cuerpo.	En posición prona, eleve el brazo izquierdo y la	Colchonetas.	5 minutos.

para hacer rodar la bola imaginaria por el cuerpo.		pierna derecha, arqueando la columna, poniendo la bola imaginaria en la zona lumbar. Mueva la pelota haciendo oscilaciones con el brazo izquierdo y la pierna derecha. Repítalo hasta que el instructor le indique. Al terminar se pone de pie y camina por el salón para sentir la zona por donde la bola se movió.		
Imaginar como la bola rueda en el cuerpo, solo observando las sensaciones.	Del talón izquierdo a la mano derecha.	En posición prona, extienda el brazo derecho por encima de la cabeza. Coloque la bola imaginaria en el talón del pie izquierdo y llévela hasta el dorso de la mano derecha y de regreso al talón del pie izquierdo. Repita este ejercicio analizando y sintiendo el trayecto de la bola imaginaria. Pare hasta que el instructor le diga.	Colchonetas.	5 minutos.
Imaginar como la bola rueda en el cuerpo, solo observando las sensaciones.	Mueva la bola a velocidad uniforme.	En posición prona, observe el trayecto de la bola imaginaria del brazo derecho a la pierna izquierda y de regreso; después del brazo izquierdo a la pierna derecha, observando que parte del cuerpo mueve para hacer que la bola ruede.	Colchonetas.	5 minutos.
Utilizar el movimiento para hacer rodar la bola imaginaria por el cuerpo.	La bola en la cintura con movimientos de vaivén.	En posición prona, ponga la bola imaginaria en la cintura, eleve el brazo derecho y la pierna izquierda y haga que la bola tenga movimientos de vaivén, alternativamente hacia el brazo derecho y la pierna	Colchonetas.	5 minutos.

		izquierda; hágalo un par de veces y repítalo en el lado contrario. Póngase de pie, camine y note la diferencia en su sensación corporal que la vez anterior en que camino.		
Utilizar el movimiento para hacer rodar la bola imaginaria por el cuerpo.	Desde la nuca hasta el cóccix ida y vuelta.	Recostado en posición prona, los brazos separados y apoyados en el piso. Coloque la bola imaginaria en la parte posterior del cuello y ruédela hasta la zona lumbar elevando el torso para rodar la bola y regrese la bola al cuello. Repita el movimiento hasta que el instructor le diga que pare.	Colchonetas.	5 minutos.
Utilizar el movimiento para hacer rodar la bola imaginaria por el cuerpo.	Con las piernas levantadas.	Repita el ejercicio anterior, sólo que ahora mantendrá todo el tiempo las piernas elevadas.	Colchonetas.	5 minutos.
Utilizar el movimiento para hacer rodar la bola imaginaria por el cuerpo.	Con pierna derecha y el brazo izquierdo elevados.	Mantenga la posición anterior y ponga la nariz en el piso. Coloque la bola imaginaria en la cintura, eleve la pierna derecha y el brazo izquierdo y haga rodar la bola con pequeños movimientos al brazo izquierdo y luego a la pierna derecha; aumentando el rango de movimiento cada vez. Pare el movimiento hasta que el instructor se lo indique.	Colchonetas.	5 minutos.
Utilizar el movimiento para hacer rodar la bola imaginaria por el cuerpo.	Con la pierna izquierda y el brazo derecho elevados.	Manteniendo la posición anterior; eleve el brazo derecho y la pierna izquierda y repita lo que hizo en el ejercicio anterior. Pare hasta que el	Colchonetas.	5 minutos.

		instructor se lo indique.		
Imaginar como la bola rueda en el cuerpo, solo observando las sensaciones.	Visualización corporal.	Recostado en posición supina; imagine el trayecto de la bola lateralmente del brazo derecho a la pierna izquierda y del brazo izquierdo a la pierna derecha y del cuello a la pelvis. Sin mover ninguna parte del cuerpo.	Colchonetas.	5 minutos.

Sesión 6 (Anexo 6)

Espacio en la respiración.

Objetivos específicos: Diferenciar entre las partes y funciones de la respiración, utilizando la respiración consciente.

Tema	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
Concientizar la respiración y detectar como los pensamientos se mueven en la mente.	Meditación: del espacio de la respiración de tres minutos	Sentado sobre el piso o sobre un cojín con las piernas cruzadas al frente, manos sobre las rodillas y ojos ligeramente cerrados. Llevar al participante que detecte los pensamientos que aparecen en su mente, los observe y los deje pasar. Utilizar la respiración para anclar la mente y centrarla y sentir la experiencia de su cuerpo respirando.	Cojines.	10 minutos.
Llenar y vaciar al máximo posible los pulmones.	Volumen del pecho y la respiración.	Recostado en posición supina, con las rodillas flexionadas y los brazos a los lados. Inhale hasta llenar sus pulmones y observe que pasa con su tronco, exhale y observe que pasa con su tronco. Detenga el movimiento de la respiración hasta que tenga necesidad de respirar otra vez.	Colchonetas.	5 minutos.
Vaciar al máximo los pulmones y retener en la exhalación el máximo tiempo posible.	Movimiento respiratorio sin respiración.	Conserve la postura anterior. Ahora manteniendo la respiración; trate de hacer con el pecho y el torso los movimientos que hace cuando respira. Repita este movimiento hasta que sienta la necesidad de respirar. Repita el ejercicio completo 25 veces. Al terminar	Colchonetas.	5 minutos.

		descanse y observe su respiración.		
Sentir la respiración abdominal.	Aumentar el volumen del abdomen.	Conservando la postura anterior; se enfatiza la respiración abdominal, observando cómo se mueve su torso y su columna. Repita el ejercicio 25 veces. Al terminar observe su respiración y su cuerpo.	Colchonetas.	5 minutos.
Sentir la movilidad del diafragma.	Movimiento de vaivén del diafragma.	Manteniendo la postura anterior. Inhale, contenga el aire; contraiga el pecho y expanda el abdomen y luego contraiga el abdomen y expanda el pecho, siga repitiendo esos movimientos alternándolos lo más que pueda en la retención del aire; hasta que no pueda más exhala. Descanse un poco. Repita el ejercicio 6 veces. Al terminar observe su respiración.	Colchonetas.	5 minutos.
Observar que partes del cuerpo se mueve en la respiración.	Respiración normal.	Recostado en posición supina, brazos a los costados y piernas estiradas y separadas. Repita los movimientos alternados de pecho y estómago sin modificar el ritmo de su respiración. Repetir el movimiento 25 veces; al terminar observe su respiración. Ahora póngase en posición prona y repita el movimiento anterior por 25 veces y al terminar observe su respiración.	Colchonetas.	5 minutos.
Conectar la respiración a los movimientos cruzados, tanto en la	Sentir la parte media.	Recostado en posición prona. Continúa con el ejercicio de alternar el movimiento de vaivén del pecho y el estómago, con la diferencia que al sacar	Colchonetas.	8 minutos.

<p>parte anterior y posterior del cuerpo.</p>		<p>el pecho, deje que su lado izquierdo del pecho se presione en el piso y al sacar el estómago permita que toque primero el suelo el lado derecho del estómago. Repítalo 25 veces. Al terminar haga lo mismo ahora del lado contrario. Repitiéndolo 25 veces. Después recuéstese en posición supina y repita lo mismo que en el ejercicio anterior.</p>		
<p>Sentir como se expande hacia los lados la respiración.</p>	<p>Movimiento de vaivén tendido de costado.</p>	<p>Tendido sobre el lado derecho. Estire el brazo derecho por encima de la cabeza y apoye ésta sobre el brazo, tome la cabeza con la mano izquierda y levántela del piso. En esa posición expanda el pecho en todas las direcciones y contraiga el estómago, después comprima el pecho y expanda el estómago. Repetirlo por 25 veces. Después tiéndase de espaldas y observe que parte de su espalda está más en contacto con el piso. Repita la misma secuencia del lado izquierdo.</p>	<p>Colchonetas.</p>	<p>5 minutos.</p>
<p>Observar al modificar la posición del tronco y de la cabeza puede cambiar la calidad de la respiración.</p>	<p>Movimiento de vaivén tendido de espaldas.</p>	<p>Recostado en posición supina, eleve los hombros del piso y sosténgase sobre los antebrazos, manos y codos flexionados; flexione su cabeza y lleve el mentón al esternón. En esa posición ejecute 25 movimientos de vaivén con el pecho y el estómago. Al terminar</p>	<p>Colchonetas.</p>	<p>5 minutos</p>

		recuéstese sobre su espalda y observe su respiración y como toca la columna el piso. Repetir esta secuencia de nuevo con la cabeza extendida, apuntando la coronilla al piso.		
Sentir como se mueve los órganos internos en esta respiración.	Movimiento de vaivén en posición arrodillada.	Colocarse sobre las rodillas, separándolas más que el ancho de la cadera, flexione el tronco hacia delante, baje la cabeza hasta tocar el piso con la coronilla. Ponga las manos con las palmas hacia abajo, cerca de la cabeza; llene el pecho de aire, contraiga el estómago y después comprima el pecho expandiendo el estómago. Repetirlo 25 veces. Al terminar recuéstese en posición supina, observe su respiración y el contacto que hace la espalda en el piso.	Colchonetas.	5 minutos.
Sentir la movilidad de la columna y la pelvis con la respiración.	Curvatura de la columna vertebral y el movimiento pelviano.	Colóquese de rodillas igual que en el ejercicio anterior; acerque un poco la rodilla izquierda a la cabeza. Repita en esta posición el movimiento de vaivén del pecho y del estómago; observe como se mueve su columna en este vaivén. Repítalo 25 veces. Recuéstese en posición supina y observe que cambios se han producido en el pecho, la columna y en la respiración. Repita el ejercicio ahora con la rodilla derecha más cerca de la cabeza. Después siéntese en el piso con las rodillas flexionadas y	Colchonetas.	8 minutos.

		rotadas hacia fuera juntando la planta de los pies; abrácese y flexione la cabeza. En esa posición haga los movimientos de vaivén del pecho y el estómago. Repítalo 25 veces.		
Desplazarse en el espacio sintiendo como se mueve el cuerpo y observar la respiración.	Caminata.	Póngase de pie. Y note si hay algún cambio en la longitud de su torso y su columna. Camine y note si hay algún cambio en su cuerpo y en su respiración.	Un salón sin objetos.	4 minutos.

CONCLUSIONES.

Las aportaciones de varios autores sobre la importancia de la atención coinciden en que ésta es un proceso cognitivo, que ayuda al individuo a orientar, mantener y ejecutar de manera eficaz cualquier tarea propuesta, al registrar y almacenar la información con un enfoque y concentración fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cuervo y Quijano, 2008).

Sin atención nuestra percepción, memoria y aprendizaje o no tienen lugar o se empobrecen, por lo cual el mejorar este proceso resulta fundamental para la enseñanza y el aprendizaje. Todas las habilidades cognitivas, incluida la atención, pueden ser entrenadas para mejorar su rendimiento (Posner y Petersen, 1990).

La importancia del concepto de la atención ha sido ampliado, desarrollado y enriquecido recientemente, y abre la pauta en este trabajo para comenzar a integrar estudios y filosofías de pensamiento que pueden complementarse tanto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje, como a los modelos educativos contemporáneos.

La propuesta de este taller “El cuerpo que habito” es mejorar el proceso atencional con dos técnicas que no han sido fusionadas anteriormente y trabajan a partir de la conciencia del cuerpo y de la mente. El mindfulness que utiliza técnicas meditativas (el escáner corporal, la conexión, el ancla de la respiración, etc.) y el Método Feldenkrais que parte de técnicas de educación somática (autoconciencia a través del movimiento). Ambas técnicas transforman y modifican patrones de movimiento y pensamiento, una más centrada en cómo ocurren los pensamientos y las emociones (mindfulness), mientras que la otra parte de secuencias corporales para entender como el cuerpo funciona y se organiza (Feldenkrais).

El mindfulness o atención plena ha demostrado ser una herramienta que cuando se aplica en los programas educativos ha logrado aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo en los más propensos a tener una mente dispersa, ya que mejora la capacidad de concentración, atención sostenida y voluntaria. Además propicia que el estudiante tenga una mayor y mejor

conciencia sobre sus propias sensaciones, sentimientos y pensamientos utilizando la autoobservación y autoconciencia.

Al ser un sistema de educación somática, el Método Feldenkrais lleva al alumno al conocimiento, control y organización del propio cuerpo, a un mejor uso de éste y a ampliar sus posibilidades de acción y destreza gracias al aprendizaje consciente. Se ha comprobado que éste Método, promueve la autoeducación y la autoconciencia, permitiendo una autonomía en el aprendizaje.

La práctica del taller “El cuerpo que habito” consigue mejorar la conciencia individual mediante el movimiento y la atención consciente. El cuerpo del estudiante es la herramienta fundamental para llevar a cabo profundos procesos evolutivos, estableciendo condiciones para que la persona aprenda sobre sí misma, evitando la imitación y el condicionamiento en todas sus formas. Se convierte así en un aprendizaje orgánico y somático, que se va generando a partir de procesos que necesariamente deben ser vividos por el individuo de una manera dinámica y consciente.

Este proceso de crear conciencia implica cambiar o sacar de la mente el automatismo de las acciones y ver a la mente como un sentido más que puede modificar las emociones y los pensamientos, cuando varía la organización del movimiento y sus patrones de conducta (Moñivas et al., 2012). Este taller busca transformar la percepción y la relación con el cuerpo y la mente, utilizando la experiencia para generar el aprendizaje.

Así pues el “Cuerpo que Habito” es un taller apropiado para todas las personas, aunque su relación con el cuerpo no sea una práctica incorporada a su vida cotidiana. Se comienza este taller con prácticas cortas y sencillas de mindfulness y Feldenkrais, para que el principiante se vaya familiarizando a éstas técnicas y focalice su atención sin frustración, impidiendo que su mente conceptual siga las indicaciones del profesor.

A lo largo de este documento se presenta evidencia que demuestra cómo el Método Feldenkrais con ayuda del mindfulness pueden contribuir a mejorar los

procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo que los docentes y estudiantes optimicen sus capacidades cognitivas, en particular la atención, por medio de la conciencia de sí mismos, de su entorno y de las personas con las que interactúan, además de que aprendan a relacionarse con ellos mismos y con su entorno de un modo más responsable.

Los resultados al aplicar este taller “El Cuerpo que Habito” pueden variar dependiendo de cada alumno, de sus necesidades y sensibilidad, sin embargo entre los logros frecuentes están el tener una mejor organización corporal, una sensación de bienestar, sentimiento de estar más conectado con él mismo y el descubrir nuevas maneras de moverse y de sentir su cuerpo.

Al mejorar la atención como capacidad cognitiva para el éxito académico con este taller, se logra que el alumno desarrolle también una madurez y autonomía, dado que desarrolla la capacidad de conducirse por él mismo, de autogestionarse, de plantear lo que quiere (objetivos, logros, metas, retos, etc.) y planear cómo lo logrará para tener un desempeño destacado en lo académico y lo profesional.

La dificultad para comprender el propio concepto tanto del Método Feldenkrais como del mindfulness radica en su naturaleza experiencial, ya que es fundamental que el instructor disponga de una vivencia personal de estas técnicas antes de utilizarla con los alumnos (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010). Ya que facilitar procesos educativos basados en el Método Feldenkrais con apoyo del mindfulness exige una serie de competencias, valores y actitudes que requieren años de práctica para consolidarse.

Es fundamental capacitar primero al docente, para que éste cuente con la certificación y cualidades necesarias para guiar las prácticas del taller “El Cuerpo que Habito” y cerciorarse de que el conocimiento sea transmitido al alumno de manera adecuada. La falta de conocimiento y preparación por parte del docente que conducirá el taller podría limitar o impedir la consecución de los objetivos propuestos y se presentaría como una dificultad que debe ser presentada y atendida desde un inicio como parte fundamental de la formación integral de los

docentes (Delgado, 2009).

Se advierte también que podría existir una reticencia hacia este taller en personas con una autoimagen corporal desfavorable, a quienes se les dificulte incorporar un proceso de aprendizaje a partir del cuerpo o aquellas que no le dan importancia a su capacidad y expresión corporal. Ya que esa conexión y valoración mente-cuerpo en la cultura occidental no se ha desarrollado ni considerado como parte necesaria de la educación en los programas de estudio en nuestro país. Más bien se ha visto disminuida y nulificada por mucho tiempo, al darse una separación culturalmente hablando. Este divorcio entre lo “mental” y lo “físico”, se ha asociado frecuentemente a la noción de que lo que hacemos con nuestros cuerpos de alguna manera se considera menos privilegiado, menos valiosos, en especial si lo comparamos con la valoración que se otorga social y académicamente a nuestra habilidad lógica-matemática, hasta cierto punto más abstracta de las existentes (Eisenberg y Joly, 2011).

Es importante aclarar que el taller que se propone en el presente documento va dirigido a estudiantes universitarios que no tendrán un diagnóstico previo para detectar alteraciones o trastornos atencionales, por lo cual se reconoce que esta es una limitante de dicha intervención educativa y que se sugiere trabajar en colaboración con otros profesionales, especialmente cuando se sospecha la presencia de un trastorno psicológico en fase aguda.

Por medio de “El Cuerpo que Habito” los participantes pueden explorar una manera nueva y diferente de entender y experimentar su cuerpo e ir revalorando éste como medio de expresión, destacando la importancia que tiene el respetar los ritmos y necesidades de los alumnos en función de su edad y motivación.

Este taller puede ser aplicado en cualquier plantel universitario que cuente con profesores capaces de impartirlo. Al trabajar por medio del movimiento y respiración consciente, se vuelve una manera novedosa para abordar y mejorar los procesos cognitivos como la atención. Y lograr un aprendizaje significativo y vivencial que permite un trabajo de autoaprendizaje y autoconciencia.

En definitiva tanto el Método Feldenkrais como el mindfulness, plantean una nueva manera de entender y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje que pone en el centro de los mismo la indagación introspectiva, la experiencia, la aceptación y la autoconciencia. Aunque haya dificultades para su introducción en los contextos educativos, vale la pena promoverlo ya que también hay grandes y posibles beneficios. Se espera que los avances en la práctica y la investigación durante los siguientes años, contribuyan a que se enriquezca nuestro sistema educativo con dichas prácticas que están orientadas al descubrimiento del mundo interior (Langer, 2000).

BIBLIOGRAFÍA.

- Acevedo-Triana, C.A., Ávila-Campos, J.E., Cárdenas, L.F. (2014). Efectos del ejercicio y la actividad motora sobre la estructura y función cerebral. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 15 (1), 36-53.
- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista Neurología*, 32 (4), 373-381.
- Aguirre Arvizu, H.D. (2004). *El Método Feldenkrais, sus aplicaciones en Psicología* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A., y Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista Neurología*, 47 (1), 39-45.
- Alón, R. (2012). *Guía práctica del Método Feldenkrais. La espontaneidad consciente*. Málaga: Sirio
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P.(1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Apud-Peláez,I.E. (2017). Antropología, psicología y estados alterados de conciencia. Una revisión crítica desde una perspectiva interdisciplinaria. *Revista, Cultura y Droga*, 22 (24), 34-58. DOI.10.17151/culrd.2017.22.24.3.
- Aquino López, H. E. (2016). El Método Feldenkrais como estrategia para paliar trastornos “profesionales”. *Revista electrónica del programa de posgrado del departamento de educación de la Facultad de Tecnología UNESP*. <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i.4388>
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S., y Salvador, M. (2010). *Programa “Aulas felices”. Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: Sati.
- Azócar Soto, M.B., Campos Valdés, A., Chacón Díaz, C., Doggenweiler Lapuente, S., Pequeño Granifo, M.P., Rosas Venegas, D., Vilela Angulo, A., y Weason

- Naretto, F. (2013). *Proyecto de activación de la atención y concentración, mediante estrategias complementarias, como herramientas para el acceso al aprendizaje, para niños y niñas en su primera etapa de enseñanza básica* (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Ballester Vallori, A. (2005). *El aprendizaje significativo en la práctica. Equipos de investigación y ejemplos en didáctica de la geografía*. V Congreso Internacional Virtual de Educación en Mallorca. CIVE. www.cibereduca.com
- Baquedano Jer, S. (2011). ¿Cómo logra Schopenhauer tomar conciencia de la voluntad en cuanto cosa en sí?. *Revista de filosofía*, 67, 109-121. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602011000100008>
- Bardet, M. (2015). L'Attention à travers le Mouvement: de la méthode Feldenkrais comme amorce d'une pensée de l'attention. *Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre*, 5 (1), 191-205. <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>
- Beaudry Bellefeuille, I. (2013). El enfoque de la integración sensorial de la doctora Ayres. *TOG (A Coruña)* 10 (17), 1-11. <http://www.revistatog.com/num17/pdfs/historial1.pdf>
- Bellisimo, M. I., Kouzmine, I., Ferro, M. M., Oliveira, B. H., Canteras, N. S., & Da Cunha, C. (2004). Is the unilateral lesion of the left substantia nigra pars compact sufficient to induce working memory impairment in rats?. *Neurobiol Learn Mem*, 82, 150-158.
- Benítez Sillero, J. y Poveda Leal, J. (2010). La propiocepción como contenido educativo en primaria y secundaria en educación física. *Revista Pedagógica Adal*, 21, 24-28.
- Bennet, J. G. (1973/1986). *Gurdjieff: Haciendo un mundo nuevo*. Málaga:Sirio
- Bernate-Navarro, M., Baquero-Vargas, M. P., y Soto-Pérez, F. (2009). Diferencias en los procesos de Atención y Memoria en niños con y sin estrés postraumático. *Cuad. Neuropsicología*, 3 (1), 104-115.

- Bernstein, N. A. (1967). *La coordinación y regulación de los movimientos*. Oxford: Pergamon Press.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J... Segal, Z.V. (2004). Mindfulness: A proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice* 11 (3), 230-241.
- Boujon, C. y Quaireau, C. (1999/2004). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental*. Madrid: Narcea, S.A.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Budde, H., Voelcker-Rehage, C., PietraByk-Kendziorra, S., Ribeiro, P., & Tidow, G. (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neurosci Lett*, 441, 219-223.
- Bueno, V.F., Kozasa, E.H., Aparecida da Silva, M., Alves, T.M., Rodrigues Louzã, M., & Pompéia, S. (2015). Mindfulness Meditation Improves Mood, Quality of Life, and Attention in Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *BioMed Research International*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1155/2015/962857>
- Burch, V. y Penman, D. (2016). *Tú no eres tu dolor. Mindfulness para aliviar el dolor, reducir el estrés y recuperar el bienestar*. Barcelona: Kairós.
- Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), 242-248.
- Castillo Moreno, A., y Marín, A.P. (2006). Redes atencionales y sistema visual selectivo. *Universitas Psychologica*, 5 (2), 305-326. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672006000200009&lng=en&tlng=es.
- Chang, J. & Hierbert, B. (1989). Relaxation procedures with children: A review. *Medical Psychotherapy: An International Journal*, 22, 163-173.

- Chertok, A. (2006). *Las causas de nuestra conducta*. Centro de Terapia Conductual, Montevideo, 2ª Edición. www.psicologiatotal.com
- Clark, D., Schumann, F., & Mostofsky, S.H. (2015). Mindful movement and skilled attention. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9 (297), 1-23.
- Coe, D., Pivarnik, J., Womack, C., Reeves, M., & Malina, R. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Med Sci Sport Exerc*, 38 (15), 15-19.
- Cranson, R.W., Orme-Johnson, D.W., Gackenbach, J., Dillbeck, M.C., Jones, C.H., & Alexander, C.N. (1991). Transcendental meditation and improved performance on intelligence-related measures: A longitudinal study. *Personality & Individual Differences*, 10, 1105-1116.
- Cuervo, M.T. y Quijano, M.C. (2008). Las alteraciones de la atención y su rehabilitación en trauma craneoencefálico. *Pensamiento Psicológico*, 4 (11), 167-181. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80111671011>
- Cuesta, M., De Iscar, M. J., Begega, M. A., Méndez, M., Álvarez, L., Solís, G., Fernández, B. & Arias, J. L. (2007). Psychometric properties of the d2 selective attention test in a sample of premature and born-at-term babies. *Psicothema*, 19, 706-710.
- Dalai Lama (2007). *El arte de la sabiduría*. Barcelona: Random House Mondadoria.
- Dávalos Hernández, A., García Martínez, M.C., López Mendoza, J., Medina Romero, D. y Rivera Hernández, C. (2016). La meditación como estrategia para el desarrollo del ser holista en el marco de la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4 (1), 1-12.
- De Noreña, D., Ríos-Lago, M., Bombín-González, I., Sánchez-Cubillo, I., García-Molina, A., y Tirapu-Ustárrroz, J. (2010). Efectividad de la rehabilitación neuropsicológica en el daño cerebral adquirido (I): atención, velocidad de

- procesamiento, memoria y lenguaje. *Revista de Neurología*, 51 (11), 687-698.
- Demey, I., Allegri, R.F., y Barrera-Valencia, M. (2014). Bases Neurobiológicas de la Rehabilitación. *CES Psicología*, 7 (1), 130-140. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802014000100011&lng=en&tlng=en.
- Domínguez, A.L., y Yáñez-Canal, J. (2013). El concepto de Atención y Consciencia en la Obra de William James. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (1), 199-214. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80428081014>
- Desimone, R., & Duncan, J. (1995). Neural mechanisms of selective visual attention. *Ann Rev Neurosci*, 18, 193-222.
- Eisenberg Wieder, R. (2007). *Corporeidad, movimiento y educación física 1992-2004, Tomo I, No. 12*. México: Grupo Ideograma Editores.
- Eisenberg, R., y Joly, Y. (2008). *Educación somática reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento*. México:D.F. UNAM.6
- Eisenberg, R., & Joly, Y. (2011). Desafíos de la Investigación y la Práctica del Cuerpo Vivido: Un Punto de Vista desde el Método Feldenkrais® de Educación Somática. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 145-162. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127011>
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C., y Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de Neurología*, 25 (148), 1989-1997.
- Feldenkrais, M. (1972/1985). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Feldenkrais, M. (1981/1992). *La dificultad de ver lo obvio*. Barcelona: Paidós.
- Feldenkrais, M. (1995/2006). *El poder del Yo*. Barcelona: Paidós.

- Feldenkrais, M. (2010/2014). *La Sabiduría del cuerpo*. Málaga: Sirio.
- Franco Justo, C., Fuente Arias, M., y Salvador Granados, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23 (1), 58-65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207010>
- Funes , M., y Lupiáñez, J. (2003). La teoría atencional de Posner: una tarea para medir las funciones atencionales de orientación, alerta y control cognitivo y la interacción entre ellas. *Psicothema*, 15 (12), 260-266.
- Gallo Cadavid, L.E. (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación física. Un campo en construcción*. Medellín: Funámbulos.
- Gallo Cadavid, L.E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Esporte Florianópolis*, 34 (4), 825-843.
- García-Campayo, J., y Demarzo, M. (2015). *Mindfulness. Curiosidad y aceptación*. Barcelona: Singlantana.
- Gardner, H. (1983/2016). *Estructuras de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2007/2016). *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- García, J. (2008). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis.
- Gentil, I. (2007). Psicología preventiva: niños descalzos igual a niños más inteligentes. *Revista Internacional de Ciencias Podológicas*, 1(1), 27-34.
- Germer, C.K., Siegel, R.D., y Fulton, P.R. (2004/2013). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford.
- González Correa, A.M. y González Correa, C.H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15 (2), 173-187. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772010000200012&lng=en&tlng=es.

- Grasso, A.E. (2010). *Construyendo identidad corporal: La corporeidad escuchada*. Revista de Psicomotricidad Editorial. Novedades Educativas.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5 (2), 26-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201008>
- Hick, S. F., & Furlotte, C. (2009). Mindfulness and social justice approaches: Bridging the mind and society in social work practice. *Canadian Social Work Review*, 25 (1), 5-24.
- Hillier, S., & Worley, A. (2015). The effectiveness of Feldenkrais Method: A Systematic Review of the Evidence. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1155/2015/752160>
- Hötting, K., & Röder, B. (2013). Beneficial effects of physical exercise on neuroplasticity and cognition. *Neurosci Biobehav Rev* 37 (22), 43-57.
- Izquierdo, M. A., Oliver, D. L., y Malmierca, M. S. (2009). Mecanismos de plasticidad (funcional y dependiente de actividad) en el cerebro auditivo adulto y en desarrollo. *NIH, Revista de Neurología*, 48 (8), 421-429.
- Jiménez, J., Hernández, S., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., y Martín, R. (2012). Test de atención D2: Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5 (1), 93-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Kavindu, V. A. (2013). *Mindfulness. La meditación de conciencia plena*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (1990/2013). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J., & Richard, J. D. (2011/2013). *El poder curativo de la meditación*.

Diálogos científicos con el Dalai Lama. Barcelona: Kairós.

Kleim, J. A., Hogg, T. M., VandenBerg, P.M., Cooper, N. R., Bruneau, R., & Remple, M. (2004). Cortical synaptogenesis and motor map reorganization occur during late, but not early, phase of motor skill learning. *Journal Neurosci*, 24, 628-633.

Krishnamurti, J. (1958/1989). *La libertad primera y última*. Barcelona: Edhasa.

Krishnamurti, J. (1996). *El libro de la vida*. Madrid: Edaf.

Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14 (14), 15-20.
<http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&nrm=iso>.

Langer, E. (1997/2000). *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona: Gedisa.

Lavilla Presas, M., Molina López., y López Villar, B. (2008). *Mindfulness como practicar el aquí y el ahora*. Barcelona: Paidós.

Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T... Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16 (17), 1893-1897.

León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 17-26.

Leon-Sarmiento, F.E., Bayona-Prieto, J., y Cadena, Y. (2008). Plasticidad neuronal, neurorehabilitación y trastornos del movimiento: el cambio es ahora. *Acta Neurol Colomb*, 24 (1), 40-42.

Llacuna-Morera, J., y Guàrdia-Olmos, J. (2015). Dimensión cuerpo-mente. De Spinoza a Damasio. Imágenes, signos, emociones y sentimientos en el lenguaje. *Anuario de Psicología*, 45 (1), 7-23.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97041174001>

- López Arguelles, J., Alfonso León, D., Barboza Sanchis, S., y Pérez Manso, D. (2012). Heminegligencia y hemianopsia. Presentación de un caso. *MediSur*, 10 (4), 318-321. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?>
- López Roa, L.M. (2012). Neuroplasticidad y sus implicaciones en la rehabilitación. *Revista Universidad y Salud*, 14 (2), 197-204.
- Loubon, C.O. y Franco, J.C. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad Neuronal. *iMedPub Journals. Archivos de Medicina*, 6 (1:2), 1-7. <http://www.archivosdemedicina.com>
- Lubrini, G., Periañez Morales, J.A, y Ríos-Lago, M. (2009). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica de la atención*. Universitat Oberta de Catalunya: UOC.
- Luria, A. (1998). Rehabilitación de las funciones a través de la reorganización de los sistemas funcionales. En Quintanar Rojas L. (Comp). *Problemas teóricos y metodológicos de la rehabilitación neuropsicológica*. 43-93. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Machuca, A. (1991). El debate: panteísmo "identidad ecológica", ¿hacia un nuevo panteísmo ecologista? *Alteridades* 1 (2), 86-98.
- Mañas, I. (2009). Mindfulness (Atención Plena): La meditación en psicología clínica. *Gaceta de Psicología*, 50, 13-29.
- Martín, E., León, B. y Vicente, F. (2007). Mejora de las aptitudes musicales mediante una intervención auditiva e interior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 95-106.
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23 (1), 7-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723102>
- Mateer, C.A. (2003). Introducción a la rehabilitación cognitiva. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 21, 11-20.

- Mattes, J. (2016). Attentional Focus in Motor Learning, the Feldenkrais Method, and Mindful Movement. *Perceptual and Motor Skills*, 123 (1), 258-276. DOI:10.1177/0031512516661275
- Melma, A. M. (2011). 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Sitio web: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar> La Plata, 13 al 17 de junio de 2011 - ISSN 1853-7316.
- Moñivas, A., García-Diex, G., y García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (Atención Plena): Concepto y Teoría. *Portularia*, 12, 83-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024437009>
- Moñivas Lázaro, A. (2012). Vivir con plena atención: De la aceptación a la presencia. *Papeles del Psicólogo*, 33 (3), 227-229. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77824828001>
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56. <http://hdl.handle.net/10183/96956>
- Mrazek, M.D., Franklin, M.S., Phillips, D.T., Baird, B., & Schooler, J.W. (2013). Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering. *Psychological Science*, 24 (5), 776-781. <http://pss.sagepub.com/content/24/5/776>
- Muñetón Gómez, C. (2017). Anatomía, inteligencia emocional y paz. *Revista Universidad De La Salle*, (73), 277-293. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/5095>
- Murcia, N. (2003). *La motricidad humana: trascendencia de lo instrumental*. Buenos Aires: Efdportes. <http://www.efdeportes.com/efd65/motric.htm>
- Novack, J.D. (1988). Constructivismo humano: Un consenso emergente. *Enseñanza de las ciencias*, 6 (3), 213-223.

- Ortiz, T., Poch Broto, J., Requena, C., Matías Santos, J., Martínez, A., y Barcia Albacar, J.A. (2010). Neuroplasticidad cerebral en áreas occipitales en adolescentes ciegos. *Rev Neurología*, 50 (3), 19-23.
- Pacheco-Unguetti, A., Lupiáñez, J., y Acosta, A. (2009). Atención y ansiedad: relaciones de la alerta y el control cognitivo con la ansiedad rasgo. *Psicológica*, 30 (1), 1-25.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16911973001>
- Park, N.W., & Ingles, J.L. (2001). Effectiveness of attention rehabilitation after an acquired brain injury: A meta-analysis. *Neuropsychology*, 15 (2), 199-210.
<http://dx.doi.org/10.1037/0894-4105.15.2.199>
- Pedraza, Z. (2008). De la educación física y el uso de sí. Ejercicios estéticos-políticos de la cultura somática moderna. *Rev Movimiento*, 14 (2), 13-37.
- Pineda, D.A. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología* 4(1), 1-12.
- Pollak, S.M., Pedulla, T., y Siegel, R.D. (2014/2016). *Sentarse juntos. Habilidades esenciales para una psicoterapia basada en el Mindfulness*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Posner, M. I., & Dehaene, S. (1994). Attentional networks. *Trends in Neurosciences*, 17, 75-79.
- Posner, M.I., & Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Pozo, J.I. (1996/2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Price, C., & Thompson, E. (2007). Measuring Dimensions of Body Connection: Body Awareness and Bodily Dissociation. *Journal Altern Comp Med*, 13 (9), 45-53.
- Quezada-Berumen, L.C., González-Ramírez, M.T., Cebolla, A., Soler, J., y Garcia-

- Campayo, J. (2014). Conciencia corporal y mindfulness: Validación de la versión española de la escala de conexión corporal (SBC). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 42 (2), 57-67.
- Quijano Martínez, M., y Cuervo Cuesta, M. (2011). Alteraciones cognoscitivas después de un trauma craneoencefálico. *Acta Colombiana de Psicología*, 14 (1), 71-80.
- Reynolds, S., Lane, S.J., & Richards, L. (2010). Using animal models of enriched environments to inform research on sensory integration intervention for the rehabilitation of neurodevelopmental disorders. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2, 120-132. <https://doi.org/10.1007/s11689-010-9053-4>
- Ríos, S., Castaño, B., y Bernabeu, M. (2007). Farmacoterapia de las secuelas cognitivas secundarias a traumatismo craneoencefálico. *Revista de Neurología*, 45, 563-570.
- Ríos-Lago, M., Muñoz-Céspedes, J.M., y Paul-Lapedriza, N. (2007). Alteraciones de la atención tras daño cerebral traumático: evaluación y rehabilitación. *Revista de Neurología*, 44 (5), 291-297.
- Rodríguez, M.C., Quintero, E.A., Castro, R., y Castro, F.M. (2008). Diseño y pilotaje de un programa de ejercicios físico-lúdico para estimular la atención en niños de 8 a 10 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (1/25), 1-10.
- Rodríguez Jiménez, R.M., Caja López, M.M., Gracia Parra, P., Velasco Quintana, P.J., y Terrón López, M.J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11 (1), 213-241.
- Rodríguez Vega, B., Melero-Llorente, J., Bayon Perez, C., Cebolla, S., Mira, J., Valverde, C., & Fernández-Liria, A. (2014). Impact of mindfulness training on attentional control and anger regulation processes for psychotherapists in

- training. *Psychotherapy Research*, 24 (2), 202-213.
<http://dx.doi.org/10.1080/10503307.2013.838651>
- Roselló, J. (1998). *Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid: Pirámide.
- Roselló, J., Munar, E., Obrador, P., y Cardell, E. (2007). Historia conceptual de la atención. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (2/3), 59-65.
- Rozo, C.J. (2007). El problema de la conciencia. El aporte de una visión estratégica en el siglo XXI. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 163-178. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925211>
- Saavedra, M.P., Coronado, Z.R., Chávez, A.D., y Díez, G.M.P. (2003). Relación entre fuerza muscular y propiocepción de asintomáticos. *Rev Mex Med Fis Rehab*, 15 (1), 17-23.
- Schnaidler, E.R. (2004). *El movimiento en la vida cotidiana: El valor de la experiencia corporal*. Argentina: Edeportes. www.aldeportes.com
- Shapiro, S. L., Brown, L. W., 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.
- Serrien, D. J., Ivry, R. B., & Swinnen, S.P. (2007). The missing link between action and cognition. *Prog Neurobiol*, 82, 95-107.
- Shustermann, R. (2015). Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics. *Mind Association*, 124 (995), 975-979.
- Siegel, D. (2010). *Cerebro y mente. La reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Barcelona: Paidós.
- Simón, V.C. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17 (2), 5-30.

- Simón, V.C. (2011). *Vivir con plena atención*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Simón, V.C., y Germer, C.K. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness. Y abrir el corazón a la sabiduría y la compasión*. Barcelona: Sello Editorial.
- Simondon, G. (1965/2013) . *Imaginación e invención*. Buenos Aires:Cactus.
- Smith, P. J., Blumenthal, J. A., Hoffman, B. M., Cooper, H., Strauman, T. A., ... Welsh-Bohmer, K. (2010). Aerobic exercise and neurocognitive performance: a meta-analytic review of randomized controlled trials. *Psychosom Med*, 72, 239-252.
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual, J., Cebolla, A., Soriano, J., Álvarez, E., y Pérez, J. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Esp Psiquiatr*, 40 (1), 18-25. <http://hdl.handle.net/10234/67740>
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (2001). *Cognitive rehabilitation: an integrative neuropsychological approach*. New York: Guilford.
- Soriano, E. (2008). Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-149.
- Sugiura, Y. (2004). “Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis”. *Personality and Individual Differences*, 37, 169-179.
- Tejedor-Tejedor, F., González-González, S., y García-Señorán, M. M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 123-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80500110>
- Teper, N. (2016). *Creencias de los psicoterapeutas acerca de la influencia del mindfulness en el vínculo con el paciente* (Tesis de licenciatura). Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Muñoz-Céspedes, J.M., y Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de*

Neurología, 34 (7), 673-685.

Tudela, P. (1992). *Atención y percepción*. Madrid: Alhambra.

Tula Molina, F. (2015). Imaginación e Invención. *Tecnología & Sociedad*, 4, 73-79. ISSN 2314-0704.

Trish Bartley. (2013). *Terapia Cognitiva basada en Mindfulness para el Cancer*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L., y Fernández Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?>

Vallejo Pareja, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27 (2), 92-99. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827204>

Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991/2016). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. MIT: Massachusetts.

Vargas Valdés, E. (2017). *Auto percepción de atención sostenida y aprendizaje en estudiantes de Psicología* (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín. <http://200.24.17.74:8080/jspui/handle/fcsh/1037>

Volk, E.P. (2000). *Autoconciencia por el movimiento: Método Feldenkrais*. (Traducción) *Conscience par le mouvement. Méthode Feldenkrais*. Encycl. Méd. Chir. Editions Scientifiques et Médicales Elsevier SAS, Paris, tous droits réservés, Kinésithérapie-Médecine physique-Réadaptation.

Williams, P.B., Mangelsdorf, H.H., Kontra, C., Nusbaum, H.C., & Hoeckner, B. (2016). The Relationship between Mental and Somatic Practices and Wisdom. 1 *PLoS ONE*, 11 (2), -14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149369>

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The Potential Benefits of Mindfulness Training in Early Childhood: A Development Social Cognitive Neuroscience

Perspective. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 154-160.

Zillmer, E. A., & Spiers, M. V. (1998). *Principles of clinical neuropsychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32 (2), 121-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200007>

ANEXOS

ANEXO 1. CLASE PRIMERA: LA VERTICALIDAD DE LA POSTURA Y SU RELACIÓN CON LA RESPIRACIÓN.

Meditación del escáner corporal.

Con esta meditación guiada el alumno aprenderá la meditación del escáner corporal, que centra su atención en las sensaciones de la respiración dirigiendo su conciencia hacia las distintas regiones de su cuerpo.

Preparación.

Es aconsejable realizar esta práctica recostado boca arriba, en una posición cómoda sobre el suelo, una cama o colchoneta y tener a la mano una manta por si fuera necesario para que el cuerpo no se enfríe. Si, durante la meditación alguien se siente incómodo, puede hacer los movimientos necesarios para ajustar la postura. Se colocan los brazos a ambos lados del cuerpo y descansan suavemente las palmas de las manos sobre el vientre. Se descansa todo el cuerpo sobre la superficie y se afloja el rostro y se mantienen los ojos ligeramente cerrados (Fig.1).

Escaneo.

Conecta con el movimiento de la respiración debajo de las manos. ¿Puedes sentir como tu vientre se eleva al inspirar y se contrae al espirar? y queda sintiendo y observando tu respiración. Deja sentir la estabilidad que brinda la tierra y cada vez que nombre alguna parte del cuerpo, se lleva la atención a esa parte haciéndote consciente de las sensaciones en ese lugar, con receptividad y curiosidad con la inhalación se cultiva conciencia y con la exhalación se cultiva una actitud de amabilidad, dejando que la respiración fluya de forma natural.

Nota como se mueve tu espalda y abdomen al ritmo de la respiración, sintiendo el movimiento debajo de las manos. Desciende por el abdomen a la ingle, los genitales, la pelvis y entre las piernas notando en ese trayecto las sensaciones que surgen y sienta la respiración en el suelo pélvico.

Desplaza la atención de las caderas a los muslos, rodillas, espinillas, notando con

curiosidad cómo se siente esta parte del cuerpo y que sensaciones están presentes. Continúa por los tobillos, empeines, los dedos, las plantas de los pies, los talones y observa cómo se siente esa área. Ahora recorre la parte posterior de tus piernas, la pantorrilla, detrás de la rodilla, los muslos, glúteos y cadera, sintiendo el contacto con el suelo. Observa cuales son las sensaciones que tienes, reposa tu atención ahora en la parte baja de la espalda, permitiendo que la respiración se dirija directamente a esta área inhalando conciencia y relajando en la exhalación y si notas incomodidad, tensión o dolor, le mando la respiración a esa parte del cuerpo de una manera amable.

Continúa tu recorrido por la parte media y alta de la espalda, observando como la espalda responde al movimiento de la respiración, asciende por detrás del cuello, a toda la cabeza y el rostro, observando que sensaciones notas allí, soltando cualquier tensión que encuentres. Desciende por la garganta y el pecho, ¿cómo se siente la respiración en esta área?, observa los hombros, brazos y manos sintiendo el contacto de las mismas con el abdomen y como se mueve con la respiración.

Noto todo el cuerpo respirando, descansando sobre la superficie en el momento presente. Y me quedo un par de respiraciones. Ahora observo como las sensaciones cambian constantemente en mi cuerpo. Expande tu conciencia hasta llegar a llenar la totalidad de tu cuerpo.

Para concluir abre tu conciencia hacia el exterior moviendo lentamente alguna parte del cuerpo, abre los ojos y te incorporas cuidadosamente. Esboza la intención de llevar esta conciencia fluida de tu cuerpo a todas las actividades de tu vida cotidiana. Permite que tu experiencia se impregne de una respiración amable y bondadosa.

Actividades de los ejercicios del Método Feldenkrais.

Balancearse de pie.

De pie, deje que su cuerpo se balance suavemente hacia un lado y otro en bloque.

Preste atención al movimiento de la columna vertebral y de la cabeza. Completar de 10 a 15 movimientos pequeños, observando la conexión del movimiento con la respiración. Después realice este movimiento de balanceo hacia delante y atrás. Observando los puntos de tirantez de la parte posterior y anterior del cuerpo. Observando la conexión del movimiento con la respiración.

Mueva ahora el cuerpo en tal forma que la coronilla (la parte superior de la cabeza) trace un círculo en el plano horizontal. Continuar hasta sentir que todo el trabajo es realizado por la mitad inferior de las piernas y que todo el movimiento se siente en los tobillos. Ahora balance de nuevo hacia los lados, después hacia delante y atrás y después en círculo, en ambas direcciones, pero esta vez descansa el peso del cuerpo principalmente sobre el pie derecho; del pie izquierdo, sólo el dedo gordo debe de tocar el piso. La pierna izquierda solo funciona como apoyo para realizar el movimiento. Repita los movimientos apoyando la mayor parte del peso ahora sobre el pie izquierdo. Repita cada uno de estos movimientos de 20 a 30 veces, hasta que logre ejecutarlos tan suave y cómodamente como sea posible (Fig.2,3,4,5,6,7).

Moverse sentado.

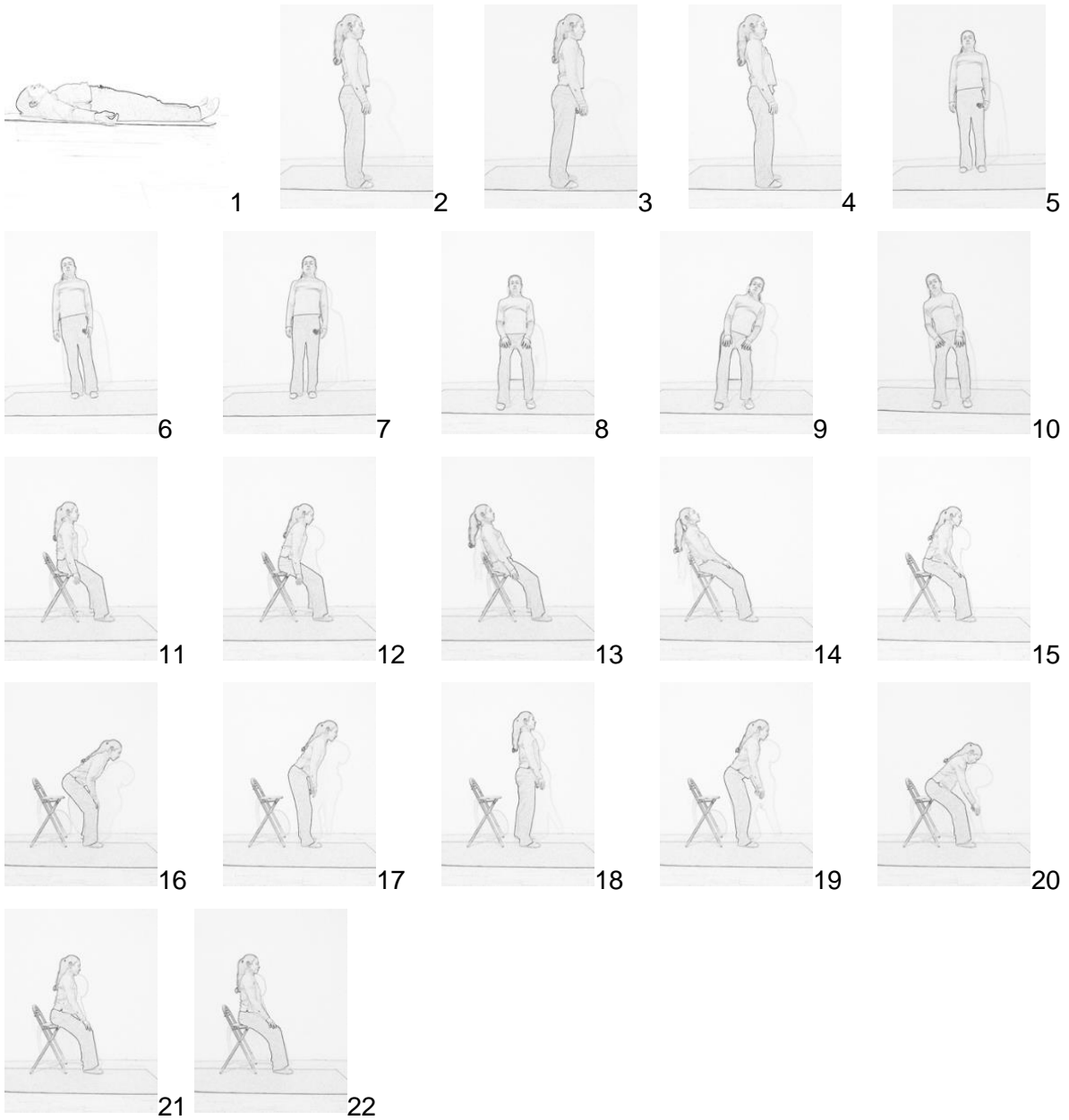
Sentado sobre el borde delantero de una silla. Apoye los pies en el suelo, separando las piernas un poco más que el ancho de la pelvis, relajando los músculos de las piernas hasta que las rodillas puedan moverse hacia los lados y hacia delante con facilidad desde los tobillos. En esta posición, mueva el tronco en bloque hacia un lado y otro hasta lograr un balanceo suave y continuo, coordinado con la respiración y la calidad del movimiento.

Después de una pausa inicie movimientos similares hacia delante y atrás, tomando conciencia del movimiento de la articulación de la cadera y la pelvis y de las rodillas. Ahora mueva el tronco en sentido circular, de manera que la coronilla describa un círculo en el techo conservando la columna vertebral erguida y sin ondulaciones. Haciendo este círculo en ambas direcciones (Fig.8,9,10).

De sentado a ponerse de pie.

Sentado en el borde delantero de la silla permita que su cuerpo se balancee hacia atrás y delante con movimientos cada vez más amplios, suaves y continuos. Evitando toda intención directa de incorporarse, ya que para ponerse de pie no hace falta ningún esfuerzo mayor que el que se efectúa en ese balanceo continuo (Fig.11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22).

SESIÓN 1



ANEXO 2. CLASE SEGUNDA. PROPIEDAD DILATADA DE LA RESPIRACION Y EL MOVIMIENTO.

Meditación el ancla de la respiración.

Anclas la conciencia a la respiración para volver al cuerpo una y otra vez al momento presente. Se adopta una postura cómoda, sin embargo suele ser mejor hacerla sentado con la espalda elevada y relajada, permitiendo que la columna conserve su curvatura natural, si se siente dolor, tensión o incomodidad puede moverse y hacer ajustes en la postura. Cerrar suavemente los ojos (Fig.1).

Meditación.

Deja que tu cuerpo se vaya aquietando y poco a poco ve llevando la atención a las sensaciones de la respiración y observa en que parte del cuerpo se nota más la respiración. Intenta cultivar una actitud de interés genuino por lo que está pasando sin juzgar, dejando a un lado lo que piensas, conectando con las sensaciones presentes. Toma conciencia de la respiración en el torso, observa como el abdomen se expande con la inhalación y como se contrae con la exhalación. Nota algún movimiento en la espalda o en los costados del torso.

Nota como cambia tu respiración continuamente, intenta cultivar una conciencia precisa del flujo de sensaciones según van surgiendo y cambiando, momento a momento. Permite que la respiración fluya por sí misma. Deja que la respiración llegue cada vez a un nivel más profundo a tu cuerpo. Permite que con esta respiración el cuerpo se impregne de amabilidad y ternura, que calma cualquier tensión o malestar.

Toma conciencia de tus pensamientos o emociones, ¿qué está realmente pasando en tu experiencia a nivel físico, mental y emocional? ¿puedes mirar a tus pensamientos sin involucrarte? Date cuenta como los pensamientos y las sensaciones cambian constantemente, como lo hace la respiración. Tal vez puedes darte cuenta que los pensamientos y las emociones no son tan fijos y sólidos como crees. Usa esta conciencia del movimiento y de sensaciones de la

respiración en tu cuerpo como un ancla para la mente.

Sigue atendiendo a tu respiración, cada vez que sientes que tu mente se distrae, date cuenta de ello y vuelve al ancla de la respiración una y otra vez, momento a momento, con paciencia y amabilidad contigo mismo cada vez que suceda.

Comienza a concluir esta meditación, lentamente abre los ojos, toma conciencia de los sonidos tanto adentro como afuera del salón. Siente todo tu cuerpo y empieza a moverlo lenta y gradualmente, asegurándose de que realizas con suavidad la transición que te conduce de la meditación a lo que vayas a hacer a continuación.

Actividades de los ejercicios del Método Feldenkrais.

Indague el estado de su cuerpo.

Recostado sobre el piso en posición supina, separando las piernas un poco más que el ancho de la cadera, extiende los brazos por arriba de la cabeza sobre el piso separados cómodamente. Con los ojos cerrados trate de verificar las partes de su cuerpo que están en contacto con el piso; observando si la presión de ambos lados del cuerpo es igual y si el contacto con el suelo se produce exactamente en el mismo punto en los dos talones. Examine de la misma manera el contacto que hacen en el piso las pantorrillas, la parte posterior de las rodillas, las articulaciones de las caderas, la columna lumbar, la dorsal, la cervical, las costillas, los omóplatos, los hombros, los codos, las muñecas y la cabeza.

Permanecer en esa posición un par de minutos notando la diferencia entre el lado derecho del cuerpo y el lado izquierdo del cuerpo. Y como se encuentra el cuerpo apoyado en el piso. Permanecer en esa posición solo observando el cuerpo (Fig.2).

Elevación del brazo derecho.

Tendido en el suelo en posición supina y los brazos por encima de la cabeza y tocando el piso (Fig.3). Eleve el brazo derecho unos cuantos centímetros del piso, moviendo solo el hombro, hasta que el dorso de la mano deje de tocar el suelo,

realizándolo de una manera lenta y continua. Baje el brazo hasta que se apoye de nuevo en el piso (Fig.4). Repita este movimiento de 20 a 25 veces. Cada vez que suba y baje el brazo efectúe una pausa, detenga toda acción, de modo que el movimiento siguiente sea una acción totalmente nueva y separada. Observar cómo se coordina la respiración con el movimiento.

Efectuar una pausa y observar.

Al cabo de repeticiones de la elevación del brazo derecho, lleve lentamente los brazos a los costados del cuerpo. De una manera suave y lenta, doble las rodillas apoyando los pies en el piso y descanse un instante, observando la diferencia que existe entre el lado derecho y el lado izquierdo del cuerpo.

Elevación del codo derecho.

Tendido en el suelo en posición supina, con los brazos por encima de la cabeza ligeramente flexionados los codos y piernas extendidas separadas un poco más que el ancho de la cadera. Suba lentamente el codo derecho desde el hombro hasta que se separe del suelo (sin separar la mano del suelo) y luego deje que baje de nuevo (Fig.5). Continúe elevando el codo al mismo tiempo que comienza a espirar el aire. Repetirlo de 20 a 30 veces en forma lenta y gradual.

Elevación del brazo derecho utilizando los músculos de la espalda.

Continúe con el movimiento anterior y eleve el brazo entero, con el codo y la mano, hasta sentir que para hacerlo ya no necesita esfuerzo muscular alguno de esa parte y que el único esfuerzo se efectúa en la región del hombro. Para facilitar que el hombro derecho se eleve del suelo, se pone en acción los músculos de la espalda. Levantando del suelo el hombro activando el omóplato y la parte superior del torso del lado derecho (Fig.6).

Tiéndase ahora en posición supina con los brazos al lado del cuerpo, descanse y observe la diferencia entre el hombro y el brazo derecho e izquierdo (Fig.2).

Acción simultánea.

En posición supina estire los brazos por encima de la cabeza, con las manos separadas y estire las piernas separadas un poco más que el ancho de la cadera. Lentamente eleve la pierna y el brazo del lado derecho, unos 5 centímetros del piso y regrese de manera suave (Fig.7). Preste atención si la mano y el talón regresan al suelo al mismo tiempo. Si uno llega antes que el otro, trate de coordinar el movimiento para que tanto el brazo como el pie se eleven y bajen simultáneamente.

Sentir el alargamiento de la columna vertebral.

Ahora eleve alternativamente el brazo y la pierna derecha (Fig.6 y 8). Observe si al levantar sólo la pierna, sin el brazo, las vértebras lumbares se elevan un poco respecto del piso, y si el movimiento de esas vertebras es afectado de alguna manera cuando se alza el brazo junto con la pierna.

Doble la pierna derecha hacia el lado derecho, girando la articulación de la cadera, la rodilla y el pie hacia la derecha. A continuación levante lentamente la pierna derecha en esa posición y observe el movimiento de las vértebras lumbares. Uniendo la respiración al movimiento. Al momento de elevar la pierna espire y al bajar la pierna inspire. Después eleve el brazo derecho junto con la pierna en esa posición y observe que sucede con las vértebras lumbares. Y encuentre una sensación de alargamiento de la columna vertebral.

Descanse un instante y observe el contacto de la pelvis en el suelo, así como la diferencia entre los costados izquierdos y derecho del cuerpo. Con las piernas extendidas y separadas un poco más que el ancho de la cadera (Fig.2).

Encontrando la comodidad.

Ruede sobre sí mismo hasta quedar boca abajo estirando los brazos por encima de la cabeza, más separados que el ancho de los hombros (Fig.9). Abra las piernas y levante lentamente el brazo derecho y la pierna del mismo lado al mismo tiempo que inspira (Fig.10). Cuando se disponga a elevar las extremidades, observe la posición de su cabeza. Repita este movimiento varias veces, primero

con la mejilla derecho contra el suelo, después repítalo con la frente apoyada en el piso y finalmente con la mejilla izquierda en el piso.

Compare la cantidad de esfuerzo exigida en las tres posiciones y decida en cuál es más fácil efectuar el movimiento. Repita este movimiento unas 25 veces en la posición de la cabeza que encontró más cómoda.

Siga alzando brazo y pierna del lado derecho, y añada la elevación de la cabeza, siguiendo con los ojos el movimiento de la mano. Repita 25 veces. Al terminar vuélvase sobre la espalda y descanse. En esa posición alce su brazo y pierna del lado derecho junto con la cabeza; y observe como su cuerpo yace sobre el suelo. Identifique que zona del cuerpo está en contacto con el suelo. Determine en qué punto del cuerpo es mayor la presión. Repita el movimiento 25 veces y deténgase.

Verificando la diferencia de sensaciones.

Póngase de pie, camine un poco y verifique la diferencia de sensación en los costados derecho e izquierdo de su cuerpo, en el peso y la longitud de los brazos y piernas (Fig.11 y 12). Sienta el lado derecho de su rostro y el lado izquierdo y note si hay alguna diferencias entre dichos lados. Y trate de observar esa diferencia en el transcurso del día. Y durante ese lapso, verifique que lado de su cuerpo funciona mejor y de qué lado los movimientos son más suaves.

Trabaje todo sobre el lado izquierdo.

Repita todos los movimiento detallados en esta lección del lado izquierdo.

Movimiento diagonal.

Cuando haya concluido con los movimientos del lado izquierdo, póngase en posición prona y levante lentamente el brazo derecho y la pierna izquierda al mismo tiempo, los brazos se encuentran por encima de la cabeza (Fig.13); repitiéndolo 25 veces. Y observe si hubo alguna modificación en sus vertebras.

Después de un corto descanso, levantar el brazo izquierdo y la pierna derecha al mismo tiempo 25 veces (Fig.14), y descanse después de realizar los ejercicios. A

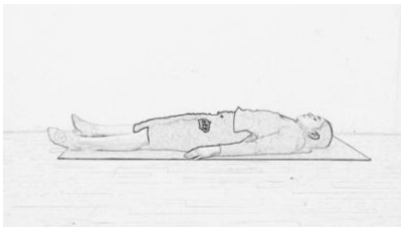
continuación levante del piso las cuatro extremidades del cuerpo junto con la cabeza al mismo tiempo que espira el aire (Fig.15). Y después descansa unos momentos sintiendo su columna y notando si hay alguna diferencia en su cuerpo. Luego de descansar, levante solo las extremidades, con la cabeza apoyada en el suelo.

Tiéndase de espaldas y observe qué zonas de su cuerpo tienen contacto con el piso, desde los talones hasta la cabeza, como se realizó al comenzar la lección. Y observe los cambios que se han producido, especialmente a lo largo de la columna vertebral (Fig.2).

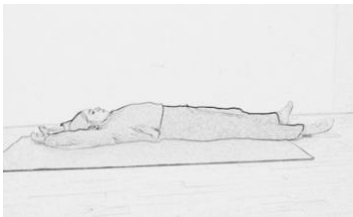
SESIÓN 2



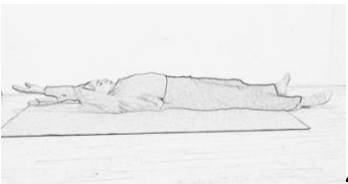
1



2



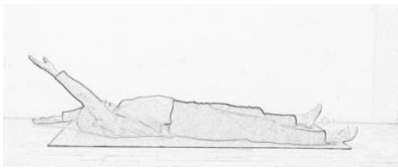
3



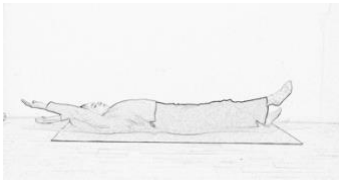
4



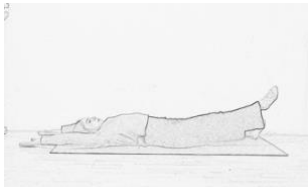
5



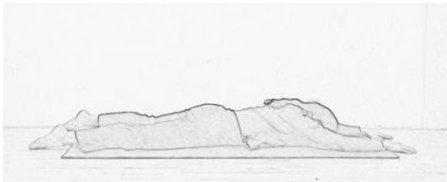
6



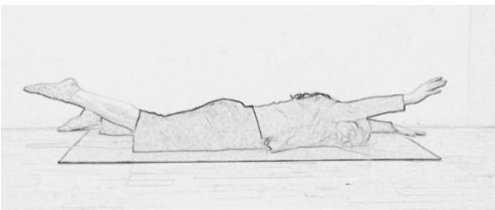
7



8



9



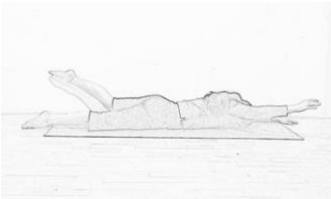
10



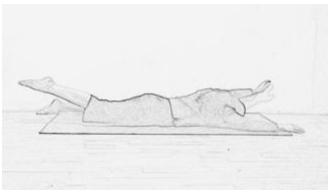
11



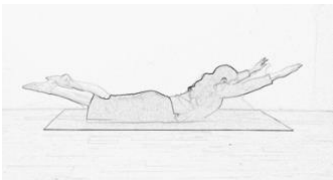
12



13



14



15

ANEXO 3.- CLASE TERCERA: EL RELOJ IMAGINARIO.

Meditación el tesoro del placer.

Se adopta una postura que sea cómoda, sentado sobre un cojín o en el suelo con la espalda erguida y relajada, dejando que la columna conserve su curvatura natural, creando una postura estable y cómoda con la mente alerta, recordando que se puede hacer ajustes en la postura en cualquier momento de la práctica que sea necesario, dejando que el cuerpo descansa sobre la superficie (Fig.1).

Meditación.

Cierra los ojos y permite que tu cuerpo se vaya aquietando y estableciendo en la postura, mientras comienzas a habitar tu cuerpo, comienza a tomar conciencia de la respiración en la totalidad del cuerpo. Notando las sensaciones de la respiración, expandiéndose el cuerpo en la inhalación y retrayendo en la exhalación, abriéndote a toda tu experiencia mental, emocional y física, observando cualquier resistencia que exista.

Conecta con tu experiencia, desde una conciencia amable que todo lo incluye, lleva tu atención a cualquier experiencia que sea agradable y placentera, a la vez que mantienes tu atención anclada en el cuerpo y los sentidos ¿qué has descubierto? ¿qué parte de tu cuerpo se siente suave y cálida? ¿es eso placentero? ¿alguna parte de tu cuerpo esta ligera y sin tensión? ¿eso te resulta placentero? descubre otras sensaciones agradables en tu cuerpo, observa tu experiencia sin juzgarla, a tu propio ritmo.

¿Qué sonidos puedes percibir agradables dentro o fuera del salón? deja que el sonido llegue a tí, al oído y a tu cuerpo. Queda descansando en esta conciencia abierta y amplia, permitiendo que cualquier cosa agradable surja y se desvanezca. Descansa en ese fluir, observando la naturaleza cambiante de tu experiencia.

Si te resulta difícil encontrar algo agradable, no te preocupes ni te critiques, mira si puedes cultivar una conciencia amable de aceptación hacia lo que te está pasando en este momento. Y recuerda que estamos aprendiendo a descubrir las

sensaciones placentera, sutiles en esta práctica de meditación. Ya que es importante aprender a apreciarlas, reconocerlas y aprender a disfrutar de ellas.

¿Qué está pasando ahora? encuentras sensaciones agradables de las que puedes ser consciente; si tu mente está dispersa, recuerda que esto es lo que muchas veces hace la mente. Amplia ahora tu conciencia, sintiendo el peso del cuerpo, la forma de tu cuerpo, la respiración, los sonidos, los olores. ¿Descubres dimensiones placenteras presentes en las que descansar?

Comienza a mover poco a poco tu cuerpo y abre los ojos. Observa si puedes llevar gradualmente esta conciencia que valora lo agradable y hermoso mientras retomas amablemente y lentamente tus actividades cotidianas. Dedicar el tiempo que sea necesario a realizar la transición que te lleva de la meditación a la vida cotidiana, permaneciendo sentado unos minutos para absorber la experiencia.

Actividades de los ejercicios del Método Feldenkrais.

Meciendo la pelvis.

Se acuesta sobre el piso en posición supina con las rodillas dobladas y separadas al ancho de la cadera, apoyando los pies en el piso. Poner las manos a los lados del cuerpo sobre el piso. Y en esa posición solo mueva la pelvis hacia arriba y hacia abajo, modificando la curvatura de la columna lumbar (Fig.2,3,4). Después rote la pelvis hacia el lado derecho y el lado izquierdo sin separar la pelvis del piso (Fig. 5,6,7).

Reloj imaginario en la pelvis.

Conserve la posición anterior e imagine que tiene dibujado en la parte posterior de la pelvis un reloj imaginario, en donde la hora 6 corresponde al cóccix, la hora 12 a la quinta vértebra lumbar, la hora 3 a la zona de la articulación de la cadera derecha y la hora 9 a la zona de la articulación de la cadera izquierda. Las horas restantes van en los lugares correspondientes entre las ya señaladas.

Comience a ir de las 12 a las 6 un par de veces (Fig.2,3,4), y luego de las 3 a las 9 (Fig.5,6,7); sintiendo como se apoya la parte posterior de la pelvis en el piso cada

vez que se mueve la pelvis a una hora. Estos movimientos pelvianos deben ser lentos y continuos, acompañados con una respiración suave y fluida. Después estire las piernas y observe que sensación tiene en la pelvis, sin mover el cuerpo (Fig.13). Observando cómo se encuentra su curvatura lumbar con respecto al piso.

El cuadrante del reloj en la parte posterior de la cabeza.

Sigue conservando la posición supina y las rodillas flexionadas con los pies apoyados en el piso, separados al ancho de la pelvis (Fig.2). Dibuje mentalmente un reloj en la parte posterior de la cabeza donde el centro del cuadrante estará en el punto donde se ejerce mayor presión cuando la cabeza se apoya en el suelo; las 12 estará en la coronilla (Fig.9), las 6 en la nuca (Fig.10), las 3 en el lado derecho de la cabeza cerca del oído (fig.11) y las 9 en el lado izquierdo de la cabeza cerca del oído (Fig.12).

Comience explorando el movimiento de la cabeza yendo de las 12 a las 6 (Fig.9, 10), repitiéndolo mínimo 25 veces y luego mueva la cabeza llevándola de las 3 a las 9 (Fig.11,12) de una manera lenta, suave y fluida, repitiéndolo mínimo 25 veces. Al terminar estire las piernas y observe que sensación tiene en la cabeza (Fig.13).

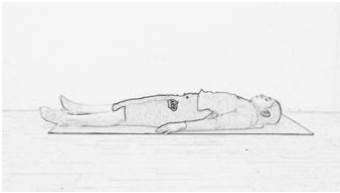
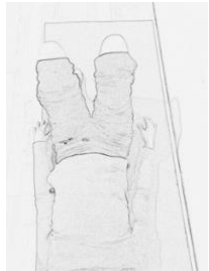
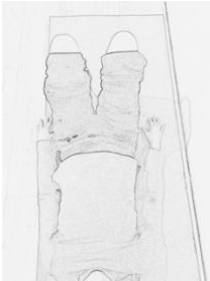
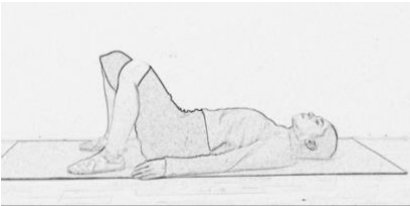
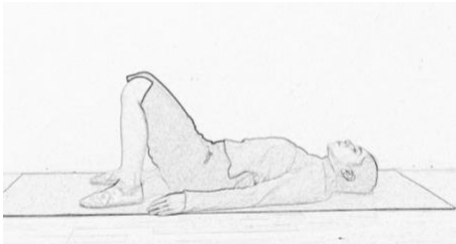
Todo el cuadrante en movimiento continuo de la pelvis.

Conserva el cuerpo recostado en el piso en posición supina con las rodillas flexionadas, los pies apoyados y abiertos al ancho de la pelvis (Fig.2). Se mueve la pelvis a las 12 (Fig.4) y se traslada el punto de contacto a la 1 en punto y se regresa a las 12 y luego de las 12 a las 2 en punto pasando por la 1, y así se continua hasta llegar a las 6 (Fig.3) en punto y regresando a las 12. Al terminar esta secuencia descanse extendiendo las piernas y observe la diferencia que hay entre el lado derecho y el lado izquierdo (Fig.13).

Vuelva a flexionar las rodillas y apoyar los pies sobre el piso. Mueva su pelvis a las 12 (Fig.4) en punto y traslade el punto de contacto a las 11 en punto y regrese a las 12 y luego de las 12 traslade su cadera hasta las 10 en punto pasando por las

11, y así se continua hasta llegar a las 6 (Fig.3) en punto y regresando a las 12. Al terminar esta secuencia descanse extendiendo las piernas y observe los dos lados de la pelvis (Fig.13). Y note si hubo algún cambio o diferencia entre un lado y otro.

SESIÓN 3



ANEXO 4 .- CLASE CUARTA: PENSAMIENTO Y RESPIRACIÓN.

Meditación del corazón abierto.

Colocarse en una postura cómoda, teniendo el cuerpo lo más alineado posible, se recomienda hacer esta meditación sentado sobre el piso o cojín, con las piernas cruzadas, manteniendo la columna alargada y respetando las curvaturas naturales de la columna. Dejar que el cuerpo descansa sobre la superficie por medio de la fuerza de gravedad. Si se siente dolor o incomodidad en cualquier momento de la práctica, se hacen los ajustes necesarios para modificar la postura (Fig.1).

Meditación.

Cierra los ojos y permite que tu cuerpo se vaya asentando y aquietando en la postura, toma conciencia de la respiración en la totalidad de tu cuerpo, siente como la respiración se mueve en el interior de tu cuerpo y como el aire entra y sale. Permitiendo que tu cuerpo se mueva con la respiración de una manera amable. Detecta si en alguna parte de tu cuerpo hay tensión o resistencia a la experiencia y obsérvala con amabilidad. Descansa por un momento en esta experiencia y acéptala con compasión.

Lentamente redirige tu atención a los aspectos placenteros y agradables del momento presente, delicadamente lleva tu atención a cualquier cosa agradable que experimentes en tu cuerpo. Ahora focaliza las sensaciones agradables y desagradables, amplía esa conciencia y descansa en la experiencia de tu cuerpo, permitiendo que cualquier experiencia tanto agradable como desagradable surja, pase y cambie. Sin rechazar la experiencia desagradable o apegarse a la agradable.

Observa como esas sensaciones se mueven y modifican. Sin juzgar. Descansa desde esta perspectiva amplia, con el fluir de tu respiración, incluyendo toda la experiencia. Impregnando de amabilidad y ternura tu respiración. Mantente en esta calma con una conciencia amplia, abierta y profunda.

Vamos cerrando gradualmente esta meditación, forjando en tu corazón la

intención de extender esta perspectiva amplia, estable y fluida a tu vida diaria. Deja que tu cuerpo sea receptivo, que se ancle y estabilice en la respiración de una manera amable, al mismo tiempo que te relacionas con tu experiencia, como si fuera un flujo de sensaciones, pensamientos, emociones que surgen y se desvanecen sin rechazar lo desagradable o aferrarse a lo agradable. Poco a poco comienza a mover tu cuerpo y abre los ojos, lleva la respiración amable, compasiva que acabas de cultivar a la actividad que vayas a emprender al finalizar esta práctica.

Actividades de los ejercicios del Método Feldenkrais.

Respirar en la zona del hombro derecho.

Tiéndase de espaldas. Doble las rodillas apoyando la planta de los pies en el piso separadas al ancho de la cadera, cierre los ojos y respire lentamente. Respire por etapas breves y lentas, acentuando el movimiento del tórax y del abdomen cada vez que inhale o exhale (Fig.2).

Observe el tórax y dese cuenta como hace fuerza en su hombro derecho, entre la clavícula y el omóplato, cada vez que se lleva aire a esa parte. Observe ese punto solo al inhalar. Y la acción tractora de los músculos que toman parte en el movimiento. Repita esta respiración un par de veces de manera lenta, fluida y suave.

Paso del aire al pulmón derecho en su parte superior.

Conservando la postura corporal anterior, imagine el paso del aire que entra por la nariz y se dirige a la parte posterior del paladar y a la tráquea. Cada vez que inhale piense solo en ese punto, hasta que se familiarice con esas partes. Cuando ese trayecto sea claro, siga el camino del aire desde allí hasta el pulmón derecho en su parte superior y regrese a la nariz. Haga ese recorrido un par de veces.

Paso del aire al pulmón derecho en su parte inferior.

Manteniendo la posición corporal anterior, imagine el trayecto del aire que entra por la nariz y pasa por el paladar hasta la tráquea, para seguir hacia el pulmón

derecho en su parte inferior y observe este trayecto un par de veces solo cada vez que inspira. Observe el espacio que rodea al pulmón en su parte inferior y como el aire empuja el tronco del lado derecho en las diferentes direcciones.

Paso del aire al pulmón derecho en su parte superior e inferior.

Conservando la postura anterior, cada vez que inhale, observe el trayecto del aire por la nariz, el paladar, la tráquea y como llega al pulmón derecho en su parte superior e inferior. Imagine el pulmón derecho en expansión, como su parte superior se mueve hacia arriba, mientras su parte inferior lo hace hacia abajo, de modo que todo el lado derecho se estira y la distancia entre la pelvis y la axila aumenta. Repítalo de manera lenta y atenta, observando el movimiento de sus vértebras lumbares.

Paso del aire al pulmón derecho en su parte media.

Imagine ahora la parte media del pulmón derecho. Piense en el paso del aire desde la nariz, pasando por el paladar hasta la parte media del bronquio derecho. Sienta como se expande su pulmón derecho hacia arriba y hacia abajo. Ahora además de esa expansión, observe como el pulmón también se expande hacia la parte delantera y trasera del torso. Repita esta secuencia un par de veces.

Paso del aire al pulmón derecho en su totalidad.

Repita el proceso entero de la respiración de principio a fin y observando las partes por donde pasa el aire, dándose cuenta que partes puede sentir claramente y que partes no. Repítalo hasta que todo el proceso sea continuo y completamente familiar. Observe ahora la contracción del pulmón derecho al espirar. Visualice ahora como el aire sale de su cuerpo, regresando desde la parte alta del hombro, el omóplato, el pecho, el pulmón, la tráquea, el paladar y finalmente sale el aire por la nariz.

Respire lentamente, en la forma habitual, de modo que pueda identificar la entrada del aire, el alargamiento del lado derecho, la expulsión del aire y la contracción del pulmón derecho. Póngase de pie, observe la diferencia que puede sentir entre el

lado derecho y el izquierdo del torso (Fig.3).

Deje deslizar el pulmón derecho.

Sentado en el suelo con las piernas cruzadas (Fig.4). Cierre los ojos, incline la cabeza hacia delante, tome sus manos y llévelas hacia la parte posterior de la cabeza, dejando que los codos cuelguen sueltos entre las rodillas. Si le resulta difícil doblarse así, comprobará también que en el punto donde la columna vertebral no es flexible el pulmón no se mueve. En esa posición, piense otra vez en el paso del aire por la nariz y el paladar hasta la tráquea; observe el estiramiento que provoca el pulmón derecho hasta el omóplato (Fig.5,6,7,8).

Observe si en esta posición puede sentir más como el pulmón se desliza por dentro, más allá de su longitud total del pulmón. Tome nota de aquellos puntos donde en su pensamiento, el pulmón no se desliza libremente. Cuando haya identificado esos puntos y pueda imaginarlos con facilidad, su cabeza se inclinará hacia delante de una manera más fácil y amplia. Póngase de pie, camine y observe la diferencia que puede sentir en su respiración del lado derecho y del lado izquierdo (Fig.3).

Movimientos paralelos sobre el lado izquierdo.

Sentado en el suelo, cruce las piernas y la columna erguida, piense ahora en el estiramiento del pulmón izquierdo (Fig.5). Observe cómo el movimiento respiratorio se propaga a lo largo de la columna junto con el movimiento de la cabeza. Detecte los puntos donde la columna vertebral está rígida y el tórax no se mueve y el pulmón no logra expandirse y contraerse con facilidad. Repítalo varias veces hasta lograr tener claridad de las partes que se mueven y las que no con la respiración.

Póngase de pie, camine observando la diferencia de sensación que existe después de que usted ha tornado consciente gran parte del proceso de la respiración.

Respirar con el pulmón izquierdo, con la cabeza flexionada al lado derecho.

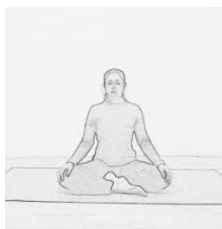
Sentado en el suelo. Doble la pierna derecha hacia atrás, acerque el pie izquierdo a su cuerpo doblando la rodilla, apoye en el suelo la mano derecha y flexione su cabeza a lado derecho, de modo que la oreja se acerca al hombro de ese lado (Fig.9,10). En esa postura, llene el pulmón izquierdo. Utilice su imaginación, estírelo por el lado izquierdo, hacia el interior del hombro y en dirección a la oreja, y al mismo tiempo hacia abajo. En esta forma, el pulmón se deslizará hasta ocupar todo el espacio del lado izquierdo del torso. Repita varias veces esta respiración hasta que tenga claridad de todos los puntos del torso que se mueven o no se mueven en el proceso de la respiración.

Respirar con el pulmón derecho.

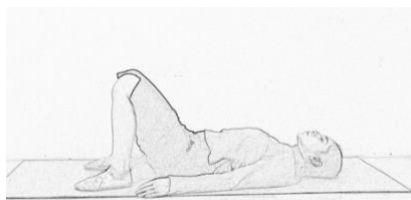
Sentado en el suelo con las piernas cruzadas, respire como antes (Fig.4). Imagine el alargamiento del pulmón derecho cuando inspira y su acortamiento cuando espira. Observe lo que sucede con el lado derecho de su cuerpo. Repítalo varias veces y descubra como se modifica su cuerpo cuando inspira y espira.

Póngase de pie y verifique qué cambios puede sentir en el cuerpo (Fig.3).

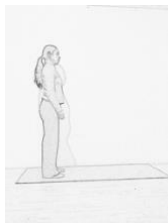
SESIÓN 4



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10

ANEXO 5. CLASE QUINTA: CONOCIENDO LAS PARTES DE LAS QUE NO TENEMOS CONCIENCIA CON AYUDA DE LAS QUE TENEMOS CONCIENCIA.

Meditación de la conexión.

Colocarse en una postura cómoda, se recomienda hacerla sentado sobre el piso o en un cojín, manteniendo la columna alargada conservando su curvatura natural y piernas cruzadas. Si se tiene dolor o incomodidad se puede mover y modificar la postura (Fig.1).

Meditación.

Cierra los ojos y deja que tu cuerpo se vaya aquietando, tomando conciencia de la respiración siente como el aire entra y sale, permite que la respiración mueva tu cuerpo rítmicamente. Deja que la respiración se impregne de amabilidad y ternura hacia ti mismo. Permite que las sensaciones agradables y desagradables surjan, pasen y cambien dentro de una conciencia amplia, estable y ecuánime; sin aferrarse a lo agradable o rechazando lo desagradable. Descansa la atención en una conciencia amplia, estable y amable.

Trae a tu mente una persona que te cae bien, para quien tienes sentimientos de amistad y aprecio; conecta tus sentimientos de cariño, amabilidad y bondad que te evoca esa persona. Usa tu imaginación, centra tu atención en el sentido de humanidad compartida con esa persona que aprecias. Con la respiración inhala un sentimiento de conexión con esa persona y exhala amabilidad y deseo de bienestar dirigido hacia esa persona que aprecias.

Expande esa conciencia amplia y amable comenzando a incluir a otras personas, e irradia esta intención desde el centro de tu cuerpo, incluyéndote. Y date cuenta que esas personas respiran como tú, gozan y sufren como tú, cada uno a su manera. Amplia más tu conciencia para incluir a más personas, reconociendo desde tu conciencia lo que tienes en común con todos los seres, como un recordatorio de empatía. Date cuenta de lo parecido que somos todos humanamente.

En la respiración incluye amabilidad y deseos de bienestar hacia todos, mientras reflexionas en todo lo que compartes con los demás seres, en lugar de centrarte en las diferencias céntrate en las similitudes. Inhala un sentido de interés, curiosidad y conexión con la humanidad; exhala amabilidad y deseo de bienestar hacia toda la humanidad. Permite que tu respiración se llene de deseos de bienestar y fluya por igual hacia todo el mundo.

Expande tu conciencia más y más, hasta incluir toda la vida en todas partes, impregnando a todos los seres sintientes con tu respiración de bienestar y amabilidad. Permanece asentado en tu experiencia. Deseándole a toda la humanidad lo mismo que te deseas a ti: compasión, alegría y plenitud. Dedicar un momento a sentir lo que te une humanamente a todas esas personas y después incluye esa unión a toda forma de vida.

Descansa en los movimientos y en las sensaciones corporales asociadas a la respiración y siente que todo el mundo está respirando, expandiéndose y contrayéndose, en un movimiento y en un flujo amable e incesante. Y deja mientras inspiras y espiras, que todo el mundo se impregne hasta saturarse de tu respiración amable y bondadosa.

Vamos a concluir la meditación, llévate esta sensación de conexión con la humanidad que compartimos a todo aquello que vayas a realizar durante el día. Mantén una actitud de apertura hacia ti mismo y hacia los demás mientras sientes tu cuerpo relajado y respirando. Abre los ojos y mueve tu cuerpo ligeramente y toma el tiempo necesario para realizar conscientemente la transición que te lleva desde el espacio de meditación hasta tu vida cotidiana.

Actividades de los ejercicios del Método Feldenkrais.

Un dedo imaginario hace presión en su pantorrilla.

Tiéndase recostado en posición prona. Estire las piernas en forma tal que queden separadas cómodamente, ponga las manos una sobre la otra, en el piso, descansando la frente sobre la mano de arriba (Fig.2). Imagine que alguien aplica

un dedo al talón de su pie derecho y lo lleva hacia arriba a lo largo de la pantorrilla, hasta la rodilla. El dedo imaginario no debe resbalar hacia la derecha ni a la izquierda, para ello es preciso estirar el pie y los dedos, conservando el talón hacia arriba.

Una bola rueda sobre los glúteos.

Ahora imagine una bola de hierro que rueda a lo largo de su pierna derecha, desde el punto medio del talón hasta la rodilla, y de regreso. Trate de identificar con la mente todos los puntos de ese recorrido, para asegurarse de que la bola no saltará ninguno de ellos. Piense en la presión del dedo y, después el de la bola de hierro, hasta tener claros todos los puntos del recorrido. Siga imaginando el rodar de la bola desde la rodilla hacia el muslo hasta llegar al glúteo. Sin moverse.

Ahora regrese la bola imaginaria rodando del glúteo, al muslo, luego a la parte de atrás de la rodilla, a la pantorrilla y terminando en el talón; repita este trayecto de ida y vuelta varias veces hasta que tenga claro toda la trayectoria del recorrido (Fig.2).

La bola en el dorso de su mano izquierda.

Continúe en la posición anterior, estirando el brazo izquierdo por arriba de la cabeza apoyado en el piso, e imagine que la misma bola pesada de hierro se apoya en el dorso de su mano (Fig.3). Encuentre el punto donde la bola podría reposar sin caerse. Hágala rodar hacia el codo; imagine el trayecto claro y preciso, a lo largo del cual podría rodar hasta el codo y volver. Ahora imagine la misma línea de movimiento para el caso de que alguien hiciera pasar un dedo; y continúe este trayecto hasta tener claridad del mismo.

Siga el recorrido en la misma forma desde el codo hasta el hombro y observe el camino con la bola y con el dedo imaginario. Hágalos volver lentamente hasta el dorso de la mano y de allí hasta el hombro y el omóplato. Repita este recorrido de ida y vuelta hasta tener claro todos los puntos de contacto en el trayecto de la bola y el dedo.

Vuelva a la pierna derecha.

Regrese a su pierna derecha. Trate de levantar un poco el talón y la pantorrilla e imagine los puntos donde la bola hace contacto al rodar por la cara posterior de su pierna (Fig.4). Déjela seguir lentamente de la rodilla al muslo y trate de determinar a dónde rueda al llegar al glúteo. Observe como se mueve la musculatura de su hombro izquierdo al rodar la bola imaginaria por la pierna. Repítalo lentamente hasta que logre tener claridad de dicho recorrido y como afecta el lado izquierdo del hombro.

Del muslo derecho al hombro izquierdo y de regreso.

Imagine la bola rodando desde el talón derecho, continuando su trayecto a la rodilla, el muslo, la pelvis y de allí va hacia el omóplato izquierdo (Fig.4). Encuentre con precisión el punto donde la bola cruza la pelvis para llegar hasta la cintura y de allí a lo largo de la columna vertebral, hasta el omóplato izquierdo.

Eleve ligeramente el omóplato izquierdo y deje rodar la bola por el mismo recorrido de vuelta, al hacerlo, determine en qué punto cruza al glúteo hacia la rodilla y el talón (Fig.5). Dibujando esa línea continua con claridad y precisión.

Desde el dorso de la mano izquierda hasta el talón derecho, ida y vuelta.

Ponga la bola imaginaria en el dorso de la mano izquierda. Alce ligeramente la mano, de modo que la bola ruede hasta la muñeca; álcela un poco más, para que ruede hasta el codo, y aún más allá, hasta llegar al omóplato, luego rueda a lo largo de la columna vertebral, el glúteo, el muslo hasta llegar al talón derecho (Fig.6).

Levante ahora un poco la pierna derecha y deje rodar la bola hasta el glúteo y después a lo largo de la columna vertebral. Siga moviendo el cuerpo de tal modo que la bola imaginaria ruede sobre el omóplato izquierdo, el hombro, el codo, el antebrazo, hasta llegar al dorso de la mano (Fig.7).

Siga alzando alternativamente el brazo izquierdo y la pierna derecha, asegurándose que el movimiento de la bola imaginaria a lo largo de su camino le

resulte claro, moviendo la bola a un ritmo regular, continuo y lento, asegurándose de que sabe dónde está cada momento (Fig.6,7).

Arquear el cuerpo.

Levante el brazo izquierdo y la pierna derecha y mantenga el cuerpo en una posición ligeramente arqueada, sin forzarlo (Fig.9). Haga rodar la bola imaginaria por la curva lumbar, en un sentido y en otro, mediante movimientos rápidos y ágiles, de modo que ruede un poco hacia el brazo y un poco hacia la pierna. Perciba la posición de la bola en cada punto y procure determinar que hace su cuerpo para que ruede en cada dirección.

Siga haciendo rodar la bola en la curva lumbar. Levante el brazo y la pierna con movimientos ligeros, apoyando la oreja izquierda en el suelo (Fig.8). Aumente poco a poco el alcance del movimiento, de modo que la distancia recorrida por la bola sea cada vez mayor, hasta que en cada oscilación, recorra toda la distancia que separa la mano del talón (Fig.11).

Póngase lentamente de pie y camine por el salón. Observe las sensaciones distintas a las habituales que experimenta en el brazo izquierdo y la pierna derecha y la parte del cuerpo que recorrió la bola imaginaria (Fig.12).

Del talón izquierdo a la mano derecha, ida y vuelta.

Recostado en posición prona, estire las piernas separadas y extienda el brazo derecho por encima de la cabeza sobre el piso. Apoye la oreja derecha en el piso. Coloque la bola imaginaria en el talón del pie izquierdo, hágala rodar hasta la rodilla y devuélvala al talón, y desde éste, a lo largo de la misma línea, envíela por la columna vertebral hasta el omóplato derecho. Desde éste, hágala llegar hasta el codo y, a lo largo del antebrazo, hasta el dorso de la mano, y envíela de retorno al talón (Fig.10).

¿Nota alguna diferencia entre este lado y el otro? Si nota alguna diferencia identifíquela. Piense acerca de la bola y su trayecto, como pensó antes, hasta que pueda localizarla en cualquier momento y logre tener una idea clara y precisa de

su recorrido.

Mueva la bola a velocidad uniforme.

Cuando el trayecto de la bola imaginaria resulta claro, el brazo y la pierna tienden a levantarse por sí mismo para devolverla al talón y al dorso de la mano. Permítale alzarse con movimientos pequeños, lentos y suaves. Note como debe activar cada parte de su cuerpo en un momento distinto para que la bola imaginaria continúe moviéndose secuencialmente en su recorrido. Debe dirigirla hacia el punto en el que está pensando, en caso contrario la bola no sabrá hacia donde rodar.

La bola en la cintura con movimiento de vaivén.

Ponga la bola imaginaria en la cintura. Eleve ligeramente el brazo derecho y la pierna izquierda e imprima a la bola pequeños movimientos de vaivén, alternativamente, hacia el brazo derecho y la pierna izquierda. Aumente gradualmente la amplitud de los vaivenes, hasta que la bola ruede en cada movimiento, desde el dorso de la mano hasta el talón (Fig.10). Repita el movimiento ahora elevando el brazo izquierdo y la pierna derecha (Fig.13).

Póngase de pie lentamente y camine un poco por el salón. Observe si se siente distinto de cómo se sintió la última vez que se puso de pie y si es posible, defina los cambios que se han producido en la espalda y en su cuerpo (Fig.12).

Desde la nuca hasta el cóccix, ida y vuelta.

Recuéstese sobre el piso en posición prona, separe brazos y piernas, colocando los brazos por encima de la cabeza apoyados en el piso. Apoye el mentón en el suelo (Fig.14). Ponga la bola imaginaria en la parte posterior del cuello, entre los hombros y la cabeza. Eleve un poco la cabeza y gradualmente, haga pasar la bola, por medio de un movimiento lento de cabeza entre los omóplatos (Fig.15). Organice los hombros, el pecho y la espalda de forma que la bola encuentre un sitio adecuado para rodar. Continúe rodando la bola hacia abajo desde ese punto lentamente. Levante el esternón, para que la bola pueda rodar por la espalda a lo

largo de ella, hasta llegar a la columna lumbar (Fig.16).

Mueva la bola de vuelta hacia la cabeza. Para que eso ocurra levante ligeramente la pelvis para que la bola regrese hacia la nuca pasando por toda la espalda. Durante este movimiento las rodillas deben permanecer en contacto con el piso (Fig.24,25,26).

Haga rodar ahora la bola de nuevo a la columna lumbar y regrese la bola hasta la nuca, moviendo el torso y la pelvis como se hizo anteriormente, haciendo los movimientos con claridad y lentitud. Asegúrese de que la cabeza no se inclina hacia ninguno de los lados.

Con las piernas levantadas.

Permanezca en la posición anterior y esta vez, levante las piernas ligeramente del piso, haciendo rodar la bola imaginaria desde la cabeza hasta la pelvis, ida y vuelta y sin bajar las piernas (Fig.17,18,19,20). Repita este ejercicio un par de veces hasta que tenga claro el recorrido. Baje las piernas y descanse. Y observe la diferencia entre este movimiento y el anterior (Fig.27).

Con la pierna derecha y el brazo izquierdo elevados.

Mantenga la posición anterior, modificando la posición del mentón, apoyando ahora ligeramente la nariz en el suelo. Haga volver la bola imaginaria a la cintura. Levante la pierna derecha y el brazo izquierdo y haga rodar la bola, mediante pequeños movimientos hasta el dorso de la mano izquierda, y de allí a lo largo de la columna vertebral hasta el talón derecho. Aumente en forma gradual la amplitud del movimiento hasta que logre balancearse con facilidad (Fig.21,23).

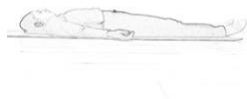
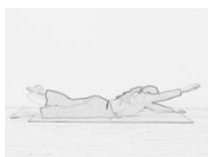
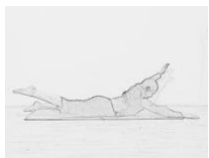
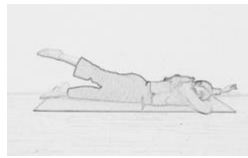
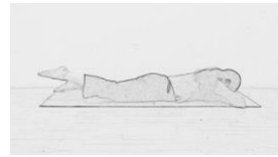
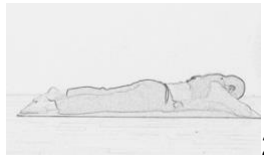
Con la pierna izquierda y el brazo derecho elevados.

Manteniendo la posición anterior, levante la mano derecha y la pierna izquierda y repita lo que se hizo en el ejercicio anterior (Fig.22). Piense ahora principalmente en el trayecto que sigue la bola, con el fin de que le sea posible localizarla y dirigirla hacia donde usted desee. Descanse y observe como esta su cuerpo y si se ha efectuado un cambio o una sensación diferente se ha producido (Fig.27).

Visualización corporal.

Recostado en posición supina, con los brazos extendidos y a los costados y las piernas separadas más que el ancho de la pelvis. Perciba ahora su parte delantera del cuerpo e imagine como podría rodar la bola imaginaria desde su cara hasta los pies. Y observe si puede hacerlo con facilidad y claridad como en los ejercicios anteriores. Sin mover ninguna parte del cuerpo, solo se imagina el trayecto (Fig.28).

SESIÓN 5



ANEXO 6. CLASE SEXTA: LA DIFERENCIA DE LAS PARTES Y FUNCIONES DE LA RESPIRACIÓN.

Meditación del espacio de la respiración de tres minutos.

Comienza aquietando tu cuerpo y tu mente en el lugar que estés y toma una postura que te resulte cómoda (acostado, sentado o de pie), aunque se sugiere estar sentado sobre el piso o un cojín con las piernas cruzadas al frente, cierra ligeramente los ojos, dirige tu atención hacia lo que está ocurriendo en este momento; entrega todo el peso de tu cuerpo a la gravedad, deja que este descansa en la superficie de contacto de tu cuerpo (Fig.1).

¿Qué sensaciones experimentas ahora mismo? si sientes tensión o resistencia, dirígete amablemente hacia esas sensaciones dolorosas o desagradables, acéptalas lo mejor que puedas. Si adviertes que comienza a haber tensión, utiliza tu respiración para relajar durante la espiración. Y deja que la gravedad te sostenga.

Nota cualquier pensamiento en el momento que aparece y en el momento que desaparece de tu mente. Observa si puedes dejarlo ir y venir sin identificarte con su contenido. No los mires desde tus pensamientos, sino hacia ellos. Recuerda que los pensamientos no son los hechos.

Detecta cualquier pensamiento, sentimiento o emoción en el momento que aparece o desaparece de tu mente. Mira si puedes dejarlo ir y venir sin identificarte, obsérvalos y déjalos pasar. ¿Puedes dejar que vengan y vayan sin empeñarte en rechazar los que te desagradan ni apegarse a los que te gustan? Abrázalo todo en tu conciencia con una perspectiva amable.

Permite que tu conciencia se unifique en torno a la experiencia de la respiración en tu cuerpo. Concentra tu atención en la respiración, experimenta las sensaciones en tu torso y en el abdomen, descansa en el fluir de la respiración. Identifica las distintas sensaciones que acompañan a la inspiración y a la espiración. ¿Puedes descansar en el flujo de la respiración? Deja que todo cambie

instante tras instante y usa la respiración para anclar tu conciencia en el momento presente y en el cuerpo.

Cada vez que observes que tu mente está divagando dirige tu atención a la respiración profunda en tu cuerpo. Expande y amplía amablemente tu conciencia hasta llegar a incluir todo tu cuerpo. Siente el efecto de la respiración. Imagina que estás inspirando y espirando a todas las direcciones. Si tienes dolor o malestar, asegúrate que tu conciencia permanece lo suficientemente abierta para abrazar ese dolor o malestar; cultiva la aceptación compasiva de toda tu experiencia, expande más tu conciencia hasta llegar a ser consciente de todos los sonidos tanto dentro como fuera del salón.

Sé consciente de las personas que te rodean. Imagínate expandiendo más tu conciencia hasta llegar a incluir a toda la humanidad. Imagina a todo mundo respirando. Para finalizar abre suavemente los ojos y mueve despacio tu cuerpo. Retoma las actividades de tu vida cotidiana llevando contigo esta conciencia cultivada durante la práctica.

Actividades de los ejercicios del Método Feldenkrais.

Volumen del pecho y la respiración.

Recostado en posición supina, con las piernas flexionadas apoyando la planta de los pies en el piso y separadas al ancho de la cadera y manos a los lados del torso (Fig.2). Inhale hasta llenar sus pulmones, dilatando su pecho tanto como le sea posible sin sentir incomodidad o molestia, perciba que parte de su cuerpo se mueve más y como se apoya su columna en el piso mientras inhala. No intente forzar ninguna parte de su cuerpo, solo llene los pulmones de aire y observe que sucede con su tronco.

Cada vez que haga un ciclo de inspiración y espiración detenga el movimiento, espere hasta tener la necesidad de respirar de nuevo; repita esta secuencia varias veces teniendo cada vez más claridad que partes de su cuerpo se involucran más en la inspiración.

Movimiento respiratorio sin respiración.

Manteniendo la posición anterior trate de elevar el pecho como antes, pero sin respirar. Haga con el pecho y el torso los movimientos producidos en su respiración, pero sin inspirar o espirar aire. Repítalo varias veces hasta que sienta de nuevo la necesidad de respirar. Llene los pulmones y repita los movimientos del pecho. Después de hacer los movimientos de la respiración varias veces deténgase y descanse; observe su cuerpo y su respiración sin exagerarla. ¿Ha cambiado algo en su respiración desde que empezó el ejercicio hasta ahora?; y si nota algún cambio o modificación identifíquela.

Aumentar el volumen del abdomen inferior.

Manteniendo la posición anterior, coloque sus codos flexionados en el piso y lleve sus manos al abdomen (Fig.3). Ahora inhale y acentúe el volumen de la parte baja del abdomen en cada inhalación; observe como sus manos se mueven al inflarse el abdomen en la inspiración. Y trate de expandir lo más que pueda su abdomen en todas las direcciones al inspirar. Observe como se encuentra su columna cada vez que inhala; y dese cuenta si se modifica su columna con esta respiración.

Repita varias veces esta respiración abdominal, hasta tener claridad de cómo se va el aire hacia la parte abdominal. Descanse y observe los cambios operados en su respiración y en su cuerpo (Fig.4).

Movimientos de vaivén del diafragma.

Manteniendo la posición anterior con los brazos a los costados, llene los pulmones de aire y contenga el aliento, no inhale ni exhale (Fig.2). A continuación, contraiga el pecho y expanda el estómago, y repita esos movimientos alternados tanto como pueda sin inhalar y exhalar. Después descanse (Fig.4).

Repita todo el ejercicio cinco o seis veces. Inténtelo después de nuevo con la mayor rapidez que le sea posible sin sentirse incómodo. Cuando los movimientos del pecho y el estómago lleguen a alternarse con suficiente rapidez, será posible distinguir un movimiento entre las costillas y el ombligo. Allí notara que hay algo

que cambia de posición y presiona alternativamente hacia arriba, en dirección a la cabeza, y hacia abajo, en dirección a los pies. Observe ese movimiento.

Ese es el movimiento del diafragma. En condiciones habituales no tenemos conciencia del diafragma; sin embargo con este ejercicio se podrá identificar con más claridad. Trate de sentir ese movimiento y registrarlo en su cuerpo.

Respiración normal.

Acostado en posición supina, estire los brazos y las piernas, con los pies separados (Fig.4). Repita los movimientos alternados de pecho y estómago sin modificar su ritmo respiratorio. Los movimientos alternados del pecho y el estómago puede efectuarlos mientras contiene el aliento. Trate de distinguir entre aquellos movimientos esenciales para la respiración y aquellos que no lo son y se producen en dicha respiración.

Repita este movimiento 25 veces. Después de descansar unos momentos, póngase en posición prona, estire los brazos por encima de la cabeza, con los brazos separados más que los hombros y estire las piernas separándolas más que la cadera y repita el movimiento anterior (Fig.5).

Sentir la parte media.

Recostado en posición prona, coloque los brazos por arriba de la cabeza, manteniendo las piernas extendidas separadas al ancho de la cadera (Fig.5). En esa posición va a continuar con el ejercicio de alternar el movimiento del pecho y el estómago, con la diferencia ahora que al sacar el pecho deje que el lado izquierdo del pecho se presione más sobre el suelo, y al sacar el estómago deje que toque primero el suelo el lado derecho del estómago.

Con esto toda la espalda se moverá de una manera oblicua, desde la articulación derecha de las caderas, en dirección al hombro izquierdo. Después de repetirlo 25 veces, repita el ejercicio anterior, tratando de apoyar en el suelo las partes medias del pecho y el estómago, observe que cambio se ha producido en la parte media del torso. Ahora haga otros 25 movimientos en sentido opuesto, apoyando el lado

izquierdo del estómago al sacar el abdomen y el lado derecho del pecho al sacar el pecho. Descanse y observe como esta su parte media del tronco.

Ahora ruede hasta quedar recostada en su espalda (Fig.4). Repita los movimientos alternados de estómago y pecho y dese cuenta de cuánto ha aumentado el movimiento de su pecho y su abdomen. Observe la sensación de su movimiento y note si ahora siente mayor fluidez y libertad.

Movimiento de vaivén tendido de costado.

Tiéndase sobre el lado derecho (Fig.6). Estire el brazo derecho por encima de la cabeza y apoye ésta sobre el brazo. Tómese la cabeza con la mano izquierda, con los dedos sobre la sien derecha y la palma de la mano sobre la coronilla. Levante la cabeza con la mano izquierda, hasta que la oreja de ese mismo lado quede cerca del hombro izquierdo (Fig.7). Con la cabeza en esa posición, expanda el pecho en todas las direcciones y contraiga el estómago; después comprima el pecho y expanda el estómago y observe el movimiento de las costillas de ambos lados.

Repita este movimiento 25 veces; después tiéndase de espaldas y trate de observar qué partes de su espalda están más en contacto con el piso (Fig.4).

Repita este movimiento 25 veces, recostado ahora sobre el lado izquierdo. Al terminar tiéndase de nuevo de en posición supina y observe qué partes de su espalda están más en contacto con el piso. Note si hay alguna diferencia.

Movimiento de vaivén tendido de espaldas.

Recostado en posición supina, levante los hombros del piso y sosténgase sobre las manos y los antebrazos, flexionando los codos. En esa postura el tórax estará ahora en ángulo de 45° respecto del suelo, y su cabeza y hombros estarán fuera del piso. Baje la cabeza hasta que el mentón toque el esternón (Fig.8). En esa posición, ejecute de nuevo 25 movimientos de vaivén con el pecho y el estómago. Al terminar recuéstese sobre la espalda y descanse (Fig.4).

Vuelva apoyarse sobre los codos, antebrazos y manos, pero esta vez deje caer la

cabeza hacia el suelo, con el mentón tan lejos como sea posible del esternón (Fig.9). Haga 25 movimientos alternando de estómago y pecho; al hacerlos, observe el movimiento de la columna vertebral.

Tiéndase de espaldas y observe su respiración (Fig.4). Note si ha mejorado su respiración y si se ha vuelto más fácil y profunda.

Movimientos de vaivén en posición arrodillada.

Póngase sobre las rodillas, separadas más que el ancho de su cadera y los pies tendidos hacia atrás en línea recta con las piernas y los empeines tocando el piso. Flexione el tronco hacia el frente bajando la cabeza hasta tocar el suelo con la coronilla, enfrente de usted. Ponga las manos con las palmas hacia abajo, a ambos lados de la cabeza para sostener parte de su peso y proteger la cabeza de la presión que se ejerce al pasarle el peso del cuerpo (Fig.10).

Mantenga esta posición y llene el pecho de aire, contraiga el estómago y después comprímase el pecho expandiendo el estómago; repítalo 25 veces de manera lenta y fluida. Observe que pasa con su columna cuando expande el pecho y cuando expande el abdomen. Al terminar recuéstese en posición supina y note las diferencias que se han presentado en la respiración y en el contacto de la espalda contra el suelo (Fig.4).

Curvatura de la columna vertebral y movimiento pelviano.

Póngase de rodillas, separadas más que el ancho de su cadera. Inclínese como antes, sobre la cabeza y las manos. Acerque un poco la rodilla izquierda a la cabeza (Fig.11). Repita en esta posición el movimiento de vaivén del pecho y del estómago. Cuando el pecho esté expandido, note si su cuerpo se mueve hacia alguna dirección, y cuando se expande el estómago observe si se modifica la posición de su cadera. Y sienta como se mueve su columna vertebral con este vaivén.

Complete 25 movimientos; al terminar recuéstese en posición supina; descanse y observe si se han producido cambios en su pecho, en su respiración y en el

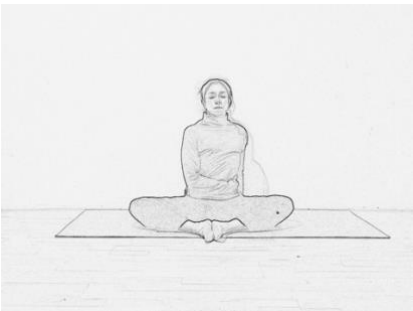
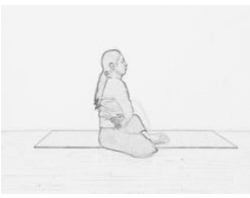
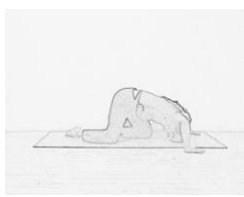
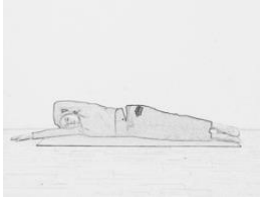
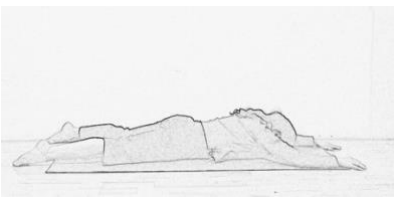
contacto de su espalda con el piso (Fig.4).

Arrodílese de nuevo y efectúe otros 25 movimientos de pecho y estómago, esta vez con la rodilla derecha más cerca de la cabeza (Fig.12). Observe la diferencia que hay entre los movimientos pelvianos correspondientes a esta posición y los de la anterior. Al terminar recuéstese en posición supina; descanse y observe si se han producido cambios en el pecho, en su respiración y en el contacto de su espalda con el piso (Fig.4).

Siéntese en el suelo con las rodillas lo bastante separadas como para que pueda juntar los pies en el centro, frente a su pelvis, apoyándolos sobre los bordes exteriores y con las plantas en contacto entre sí. Extienda los brazos a los lados y atrás, apoyándose en las manos (Fig.17). Ahora lleve la mano derecha al costado izquierdo del torso (Fig.18), sobre las costillas inferiores, y la mano izquierda al costado derecho del torso, abrazándose la espalda (Fig.13 y 19). Baje la cabeza, saque el pecho y retraiga el estómago (Fig.14). Observe la expansión de las costillas en su espalda, bajo sus dedos y note el movimiento mínimo del pecho por la posición. Repita este movimiento de manera lenta y fluida 25 veces.

Póngase de pie (Fig.15). Observe si su cuerpo está más erguido que antes del ejercicio. Verifique su respiración. ¿Nota alguna mejoría? Y camine por el espacio sintiendo la elongación de su columna y la expansión y contracción de las costillas al respirar (Fig.16).

SESIÓN 6



ANEXO 7. Versión española de la Escala de Conexión Corporal (SBC)

	En absoluto o nunca	Un poco	Algunas veces	La mayoría del tiempo	Todo el tiempo
	0	1	2	3	4
1. Si hay una tensión en mi cuerpo, estoy consciente de esa tensión.					
2. Me cuesta identificar mis emociones.					
3. Noto que no respiro profundamente cuando estoy nervioso(a).					
4. Me doy cuenta de mi respuesta emocional a las caricias.					
5. Siento que mi cuerpo se congela, como si estuviera adormecido durante situaciones incómodas.					
6. Me doy cuenta cómo mi cuerpo cambia cuando estoy enojado(a).					
7. Siento como si observara mi cuerpo desde afuera.					
8. Estoy consciente de la sensación interna durante la actividad sexual.					
9. Puedo sentir mi respiración pasar a través de mi cuerpo cuando exhalo					

profundamente.

10. Me siento separado(a) de mi cuerpo.

11. Me cuesta expresar ciertas emociones.

12. Tomo en cuenta las señales de mi cuerpo para entender cómo me siento.

13. Cuando me siento físicamente incómodo(a), pienso qué puede haber causado esa incomodidad.

14. Escucho la información de mi cuerpo acerca de mi estado emocional.

15. Cuando estoy estresado(a), noto el estrés en mi cuerpo.

16. Me distraigo de los sentimientos de incomodidad física.

17. Cuando estoy tenso(a), presto atención a dónde se concentra la tensión en mi cuerpo.

18. Noto que mi cuerpo se siente diferente después de una experiencia apacible.

19. Me siento separado(a) de mi cuerpo durante la actividad sexual.

20. Me cuesta prestar atención a mis emociones.

ANEXO 8. Escala MAAS. Escala de Conciencia Plena.

A continuación encontrará una lista de afirmaciones acerca de su experiencia de todos los días. Usando la siguiente escala de 1 al 6, indique con que experimenta usted dichas situaciones. Considere cada ítem por separado del resto

1. Siempre 2. Muy frecuentemente 3. Frecuentemente
4. Infrecuentemente 5. Muy infrecuentemente 6. Nunca

	1	2	3	4	5	6
Podría sentir una emoción y no ser consciente de ella hasta más tarde.						
Rompo o derramo cosas por descuido, por no poner atención, o por estar pensando en otra cosa.						
Encuentro difícil estar centrado en lo que está pasando en el presente.						
Tiendo a caminar rápido para llegar a donde voy, sin prestar atención a lo que experimento durante el camino.						
Tiendo a no darme cuenta de sensaciones de tensión física o incomodidad, hasta que realmente captan mi atención.						
Me olvido del nombre de una persona tan pronto me lo dicen por primera vez.						
Parece como si "funcionará en automático" sin demasiada conciencia de lo que estoy haciendo.						
Hago las actividades con prisa, sin estar realmente atento a ellas.						
Me concentro tanto en la meta que deseo alcanzar, que pierdo contacto con lo que estoy haciendo ahora para alcanzarla.						
Hago trabajos o tareas automáticamente, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.						

Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo.						
Conduzco “ en piloto automático ” y luego me pregunto por qué fui allí.						
Me encuentro absorto acerca del futuro o el pasado.						
Me descubro haciendo cosas sin prestar atención.						
Pico sin ser consciente de que estoy comiendo.						