



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

**INCIDÈNCIA EN L'ATENCIÓ DE L'ALUMNAT
DE 5 I 6 ANYS SEGONS EL MOMENT DEL DIA
I LA TIPOLOGIA D'ACTIVITATS**

TESI DOCTORAL

Clara Hidalgo Moya





INCIDÈNCIA EN L'ATENCIÓ DE L'ALUMNAT DE 5 I 6 ANYS SEGONS EL MOMENT DEL DIA I LA TIPOLOGIA D'ACTIVITATS

TESI DOCTORAL

Clara Hidalgo Moya

Tesi Doctoral dirigida per:

Dr. Ramon Cladellas Pros

Programa de Doctorat de Psicologia de la Comunicació i Canvi.

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Facultat de Psicologia

Bellaterra-Barcelona

2018



INCIDÈNCIA EN L'ATENCIÓ DE L'ALUMNAT DE 5 I 6 ANYS SEGONS EL MOMENT DEL DIA I LA TIPOLOGIA D'ACTIVITATS

Tesi Doctoral presentada per:

Clara Hidalgo Moya

Per a optar al títol de Doctora per la
Universitat Autònoma de Barcelona

Tesi Doctoral dirigida per:

Dr. Ramon Cladellas Pros

2018

"For the moment, what we attend to is reality"

William James

"... la diferencia fundamental entre la inteligencia animal y la inteligencia humana estriba en que las cosas atraen la atención animal, mientras que nosotros ponemos atención en las cosas".

J.A. Marina

AGRAÏMENTS

Vull expressar el meu sincer agraïment a totes les persones que han fet possible aquesta tesi doctoral. Gràcies per fer realitat l'atenció i l'esforç per la recerca en l'àmbit educatiu, gràcies per l'ajuda i l'experiència compartida, pels coneixements posats al servei i la disponibilitat en cada pas del procés d'aquest camí vers la investigació.

En primer lloc, al Dr. Cladellas, professor de la UAB i director de la present tesi doctoral, gràcies per l'orientació, paciència i bon acompanyament davant de les dificultats que han sorgit al llarg d'aquests anys. Sense el seu assessorament no hauria estat possible la realització d'aquesta investigació, el seu rigor científic ha omplert de competència i qualitat cada etapa que s'iniciava.

A tots els nens i nenes que han participat en l'estudi, als seus mestres i a les direccions dels centres, a tots ells per fer possible la recerca educativa i la innovació a l'aula. Gràcies a tots els docents que amb el seu bon fer aporten un granet d'atenció sobre l'educació dels infants a l'escola. A totes les escoles del barri de Gràcia, a Barcelona, que han col·laborat en l'estudi i als grups de P5 d'aquests col·legis.

A totes les famílies que m'han acompanyat en la meva trajectòria professional al parvulari, perquè l'educació i l'atenció dels pàrvuls s'entén compartida.

A Finn Janning per les seves aportacions en el camp del Mindfulness i per oferir-me la possibilitat de visualitzar l'atenció plena a l'escola.

A Jordi García per encoratjar-me amb les seves paraules i obrir-me les portes de l'esforç personal.

A la possibilitat de conèixer a tantes persones que treballen per viure el moment present com a únic mitjançant l'atenció plena o el Mindfulness, per totes les oportunitats viscudes: a l'institut Gestalt , a Vicente Simón i a tants professionals que amb els seus articles i cursos acompanyen diàriament el món educatiu.

A l'Associació de Mestres Rosa Sensat i el temps de formació compartida, per l'oportunitat de viatjar a Pistoia i Reggio Emilia i per poder atendre un món que s'obre a l'infant de parvulari, i la seva aposta compromesa amb la infància. Aquest referent ha estat decisiu en la meva trajectòria professional. Agrair molt especialment a les pedagogues Sonia Iozelli i Anna Lia Galardini el seu entusiasme i alegria compartides.

A la meva família pel seu recolzament incondicional, per la valoració de l'estudi i la perseverança, motor per ajudar-me a no abandonar en els moments més difícils. Ells fan possible la tenacitat que tinc per aconseguir l'objectiu traçat. Gràcies per l'atenció rebuda dia rere dia dels meus pares i, gràcies als tres pilars que la vida m'ha ofert, els meus germans.

A Xavier Gil i Gregor Hidalgo per la seva ajuda i professionalitat.

A Juli Campmany, que ha llegit i rellegit una i una altra vegada el text, per les seves valuoses aportacions i bon fer. Ha estat un puntal de la tesi.

A Montse Espert pel punt final d'aquesta tesi.

ÍNDICE

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	1
MARC TEÒRIC	9
CAPÍTOL 1: L'ATENCIÓ	11
1.1. DEFINICIONS D'ATENCIÓ	13
1.2. FOCALITZACIÓ, CONSCIÈNCIA I MOTIVACIÓ	21
1.2.1. FOCALITZACIÓ	21
1.2.2. CONSCIÈNCIA	24
1.2.3. MOTIVACIÓ	29
1.3. TIPOLOGIES I CARACTERÍSTIQUES DE L'ATENCIÓ	31
1.4. VARIABLES I INFLUÈNCIES EN L'ATENCIÓ	36
1.4.1. LA VESSANT PSICOLÒGICA	38
1.4.2. LA VESSANT FISIOLÒGICA	40
1.4.3. LA VESSANT MOTIVACIONAL	43
1.4.4. LA VESSANT AMBIENTAL	44
1.4.5. LA VESSANT TEMPORAL	47
1.5. ATENCIÓ I PROCESSOS COGNITIVUS	51
1.5.1 ATENCIÓ I APRENENTATGE	51
1.5.2. PERCEPCIÓ I ATENCIÓ	57
1.5.3.- EMOCIONS I ATENCIÓ	59
1.5.4.- MEMÒRIA I ATENCIÓ	63
1.5. 5. AUTOCONTROL I ATENCIÓ	67
1. 5.6. EVOLUCIÓ DE L'ATENCIÓ I ALUMNAT DE 5 I 6 ANYS	70
CAPÍTOL 2: GESTIÓ DEL TEMPS I METODOLOGIES EDUCATIVES	73

2.1. GESTIÓ DEL TEMPS	75
2.1.1. LA JORNADA ESCOLAR I ELS HORARIS	80
2.1.2. LES FRANGES HORÀRIES	84
2.2. RITMES ATENCIONALS	86
2.2.1. CRONOPSICOLOGIA	90
2.2.2. FACTORS FACILITADORS DE L'ATENCIÓ	92
2.3. METODOLOGIES DE TREBALL I TIPOS D'ACTIVITAT	95
2.3.1. HOLANDA I L'ATENCIÓ PLENA PER ELINE SNEL	96
2.3.2. LA PEDAGOGIA DE LORIS MALAGUZZI I LES ESCOLES DE REGGIO EMILIA	98
2.3.3. METODOLOGIA CREADA PER EMMI PIKLER	100
2.3.4. MÈTODE MONTESSORI I LA PEDAGOGIA CIENTÍFICA	102
2.3.5. PESTALOZZI: MAURICIO I REBECA WILDE	103
2.3.6. LES ESCOLES MUNICIPALS INFANTILS DE PISTOIA	105
2.3.7. MÈTODE WALDORF	106
CAPÍTOL 3: TIPOLOGIA D'ACTIVITATS AMB L'ALUMNAT DE 5 I 6 ANYS	111
3.1. ACTIVITATS I ATENCIÓ	113
3.1.1. ACTIVITATS LLIURES, DIRIGIDES I SEMI DIRIGIDES	114
3.1.2. AGRUPACIONS D'APRENTATGE	117
3.1.3. TIPOLOGIA D'ACTIVITATS A PARVULARI	118
3.2. ESTRATÈGIES FACILITADORES DE L'ATENCIÓ	122
3.3. TÈCNiques PER AFAVORIR L'ATENCIÓ DE L'ALUMNAT	132
3.4. ACTIVITATS D'ATENCIÓ A L'AULA DE P-5	139
3.4.1. ACTIVITATS DE CONTROL ATENCIONAL	139
3.4.2. ACTIVITATS PER A TREBALLAR L'ATENCIÓ SELECTIVA	141
3.4.3. ACTIVITATS PER A TREBALLAR L'ATENCIÓ MANTINGUDA	143

CAPÍTOL 4: AVALUACIÓ DE L'ATENCIÓ	145
4.1. L'AVALUACIÓ	147
4.2. TEST DE PERCEPCIÓ I ATENCIÓ TOULOUSE-PIÉRON (TP)	148
4.3. D'ALTRES TESTS I QÜESTIONARIS D'ATENCIÓ	149
MARC EMPÍRIC	153
CAPÍTOL 5: OBJECTIUS I HIPÒTESIS	155
5.1. OBJECTIUS	157
5.2. HIPÒTESIS	157
CAPÍTOL 6: MÈTODE	159
6.1. DISSENY	161
6.1.1. PARTICIPANTS	161
6.1.2. INSTRUMENTS	162
6.1.3. VARIABLES	164
6.1.4. PROCEDIMENT	167
CAPÍTOL 7: RESULTATS	171
7.1. ANÀLISI DE DADES	173
7.2. MOSTRA I HOMOGENEÏTAT	174
7.3. ATENCIÓ I TEMPORALITAT	175
7.3.1. PRIMERA HORA DEL MATÍ	175
7.3.2. ÚLTIMA HORA DEL MATÍ	176
7.3.3. ÚLTIMA HORA DE LA TARDA	176
7.4. ATENCIÓ I MOMENT DEL DIA	178
7.5. ATENCIÓ I TIPOLOGIA D'ACTIVITATS	179
7.6. ATENCIÓ EN ACTIVITATS LLIURES I ACTIVITATS DIRIGIDES	180

CAPÍTOL 8: DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	183
---	------------

<u>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</u>	195
---	------------

INCIDÈNCIA EN L'ATENCIÓ DE L'ALUMNAT DE 5 I 6 ANYS SEGONS EL MOMENT DEL DIA I LA TIPOLOGIA D'ACTIVITATS

INTRODUCCIÓ

INTRODUCCIÓ

Atendre per a millorar l'aprenentatge, per afavorir les relacions interpersonals i socials, per gestionar les pròpies emocions i executar decisions ajustades a la pròpia realitat.

Atendre per a viure plenament com a docents i acompanyar l'alumnat a prendre consciència de cada etapa educativa, per a viure cada moment com a únic i irrepetible.

Atendre per a ser i no per fer, com a procés transformador de l'individu i de la societat, com a procés educatiu i no com a resultat que espera.

Atendre per a estar desperts, conscients i contents perquè el que percebem ens permet oïr, veure, tocar, sentir...el món que habitem.

Atendre per atendre, per despertar l'atenció en l'alumnat i fer de les aules un espai de focalització, consciència i motivació, un espai de felicitat mútua.

Aquesta investigació subratlla la pràctica de l'atenció a les aules com a transformadora de les nostres escoles i de les futures societats on l'educació necessita el seu temps per asseure's, adaptar-se, dialogar i reflexionar sobre la pràctica diària; l'atenció personal com a punt de partida per arribar a l'interior del docent i del discent, com un ventall immens de possibilitats en l'àmbit escolar i en el procés d'ensenyament - aprenentatge.

El nivell de l'atenció del nostre alumnat a l'aula serà un procés bàsic per l'aprenentatge escolar, per la qual cosa serà imprescindible estudiar les seves fluctuacions al llarg de la jornada escolar i depenent de la tipologia de les activitats realitzades verificarem la seva incidència per mitjà de la metodologia més adient. El treball de l'atenció a l'aula requerirà d'un enfocament global dins l'àmbit educatiu i més específicament en la segona etapa d'Educació Infantil, Parvulari. Per parlar amb criteri del concepte "atenció" i la seva relació amb la tipologia d'activitats que es realitzen a parvulari ens és summament important abordar

el tema amb globalitat ja que estan implicades d'altres disciplines que enriqueixen i donen llum a la present investigació com serien: la filosofia, la pedagogia, la neurociència i neurodidàctica, la medicina, la psicobiologia, la consciència i l'emoció.

Diferents estudis consideren l'atenció o les xarxes atencionals de gran importància en l'àmbit educatiu i es reconeix com un recurs oscil·lant que depèn de factors fluctuants i variables com l'adequació curricular, el plantejament de la matèria, la intel·ligència emocional i els factors anteriorment citats: genètica, consciència, autocontrol i hàbits adquirits. Igualment, diferents investigadors consideren l'atenció com un mecanisme imprescindible per a l'aprenentatge (Ruff i Rothbart, 1996; Simon, 1986) i l'èxit en el rendiment escolar (Ashman i Shroeder, 1986).

Es descriu l'aula com un "microcosmos" per a l'adequació de la xarxa atencional i el docent com l'acompanyant que afavoreix els hàbits i les actituds de l'atenció dins l'aula (Marina, *Aprender a Vivir*; p.87). Dins d'aquest entorn i el seu ambient es fonamenta la present investigació, on les característiques individuals i la complexitat de cada infant en un determinat context semblen estar relacionades amb els seus coneixements previs, la familiaritat de la tasca o les activitats concretes que s'han de desenvolupar. (Gianvecchino i French, 2002). Ambdós ítems són font de la nostra investigació en relació a la tipologia d'activitats que realitza l'alumnat de 5 anys en el seu darrer curs de parvulari.

Constatarem com una activitat lliure o dirigida incideix significativament sobre la millora de l'atenció en l'alumnat de cinc anys. Observarem la seva focalització atenent a les diferents activitats que es realitzaran a l'aula, ja sigui aquesta lliure o dirigida alhora que analitzarem si hi ha diferències en relació a la seva atenció i concentració en les tasques específiques a realitzar.

Dins l'àmbit escolar és fonamental que l'infant mantingui atenció en el procés d'aprenentatge per adquirir nous recursos i d'aquesta manera pugui assimilar-los als que ja posseeix tot creant un aprenentatge significatiu i alhora ensenyant-los a aprendre a aprendre. L'autoatenció també ha estat una guia en aquest procés d'investigació. Cal tenir en compte que aquest procés no pot ser dut a terme significativament sense que l'adult referent no l'hagi experimentat amb anterioritat personalment. Per a treballar l'atenció a les aules individualment, en parelles, en grups cooperatius o en grup-classe, s'ha de treballar aspectes fonamentals com l'atenció d'un mateix (AA), l'atenció entre iguals i l'atenció en grup. L'observació serà l'inici d'aquests processos atencionals dins l'aula.

La pràctica i l'entrenament de l'atenció a l'aula ens aproparà a una visió educativa més focalitzada, renovant alhora l'emoció i la motivació; el que en un inici semblava extern esdevindrà intern amb la pràctica diària de l'atenció, desenvolupant el procés necessari per a mantenir una concentració més calmada i durant un període de temps més llarg.

Com ja va apuntar James , *"el que atenem en aquest precís moment és la nostra realitat"*, i aquesta realitat ha estat un recorregut des de l'inici de la present investigació transformant gradualment l'atenció personal i professional ja que la pràctica diària comporta una manera de vida atenta que irradia l'àmbit escolar i l'estil educatiu. Per donar forma a aquest estil de vida i escolta atenta prèviament s'han de tenir presents diferents indicadors que l'afavoreixen com serien la cura del propi cos, la pràctica d'exercici físic, l'alimentació saludable, el descans o pauses adequades al llarg del dia i dormir les hores necessàries per estar atents al llarg de la jornada escolar evitant així les distraccions que provoca la fatiga.

Parlaríem d'entrenament per aconseguir una millora i l'augment d'atenció en l'alumnat de cinc anys, on es treballarien exercicis de concentració, la motivació diària, l'autocontrol i el desenvolupament del seu llenguatge, la durada adequada de les activitats amb les seves

prèvies i posteriors indicacions, el temps per a la realització de les diferents activitats, la franja horària en les quals es realitzen, el que han fet els infants amb anterioritat. Si es volen treballar exercicis que impliquin l'atenció dels infants hem de revisar prèviament què fan els nens i les nenes abans de la seva realització, l'horari i la limitació de l'atenció corresponent a cada edat evolutiva ja que la concentració per un infant de cinc anys haurà d'ésser adequada a la seva edat evolutiva.

La nostra hipòtesi ens durà a pensar si l'atenció requereix d'entrenament, si quan més s'exercita més atenció s'aconsegueix. També, però si, per aconseguir la focalització, necessitarem d'un espai i d'un temps de calma. Segons Christophe André (2012) la calma i l'energia són la fórmula del benestar, i afegeix que:

“Es posible desarrollar ciertas actividades y actitudes para permitir que la mezcla más favorable, la “fórmula mágica”, de bienestar - calma y energía-, ocupe más espacio en nuestros días” (Serenidad, p.57).

Segons l'autor, la noció de calma ens evoca l'absència d'agitacions i aquesta calma ens carregarà d'energia facilitant la capacitat d'actuació que ens durà a concentrar-nos i a mantenir l'atenció en les diferents activitats escolars, base de la focalització necessària.

La present tesi doctoral està dividida fonamentalment en dues parts ben diferenciades: un primer marc teòric on s'aborda el concepte d'atenció i la seva relació amb la tipologia d'activitats escolars i, la segona, on es desenvolupa el marc empíric de la nostra investigació. Es relaciona l'atenció mantinguda i selectiva en una tasca concreta relacionant-les amb les activitats prèvies de l'alumnat abans de realitzar dites activitats.

El marc teòric consta de quatre capítols:

1.- L'Atenció

2.- Gestió del temps i metodologies educatives

3.- Tipologia d'activitats amb l'alumnat de 5 i 6 anys

4.- Avaluació de l'atenció

En primer lloc s'emmarca el concepte d'atenció des de diferents vessants per poder obtenir una òptica molt més àmplia del seu significat, seguidament es coneixen les tipologies i variables de l'atenció i, per últim ens endinsem en l'àmbit de l'aprenentatge per arribar a l'aula de P-5 on s'avaluarà la incidència de l'atenció en relació a les activitats que duu a terme l'alumnat de l'últim curs de Parvulari abans de fer el pas a l'Educació Primària.

El marc empíric es desenvolupa en quatre capítols més:

5.- Objectius i Hipòtesis

6.- Mètode

7.- Resultats

8.- Discussió i conclusions.

Finalment trobem les referències bibliogràfiques.

MARC TEÒRIC

CAPÍTOL 1: L'ATENCIÓ

1.1. DEFINICIONS D'ATENCIÓ

En aquesta capítol del marc teòric es dóna forma al concepte d'atenció dins l'àmbit educatiu per a investigar el seu significat i valorar-la en els escolars d'avui dia en relació amb les tipologies d'activitats que es realitzen a l'aula en una jornada escolar.

Què entenem avui per Atenció?

Investigarem el significat d'aquest concepte servint-nos de diferents disciplines, com la neurociència i la pedagogia; de varis factors que s'hi relacionen, com la concentració, la focalització, la consciència, la percepció, la motivació, el temps i la salut; i servint-nos de la seva valoració a les aules mitjançant les tipologies d'activitats que es realitzen en una jornada escolar.

El concepte “atenció” el podem relacionar amb la concentració, la focalització, la consciència, la percepció, la motivació i la limitació del temps entre d'altres. Per la qual cosa no és gens simple aconseguir-ho, hi ha molts altres factors necessaris per a que un infant mantingui la seva atenció i s'han de treballar conjuntament d'altres factors, factors facilitadors de dita atenció.

No s'ha trobat una unitat entre els diferents investigadors a l'hora de definir l'atenció (Servera, Llabrés, 2015) tot i que normalment, s'ha relacionat amb la percepció i amb la memòria. Més endavant, puntualitzarem quines són aquestes relacions servint-nos de l'estudi amb l'alumnat de cinc anys. Aquests inicis ja ens apropen a la idea que si més no, no hi ha una única definició al respecte i que -fa temps que no es pot parlar d'un criteri únic per referir-se al mateix concepte, la qual cosa ens indica d'entrada que l'atenció va lligada a d'altres conceptes.

Tanmateix, Servera i Lladrés ens indiquen en el seu article (*Resumen Manual CSAT TEA 2015*, p. 2) que el concepte més actual d'atenció "no es un proceso cognitivo" (Ruiz-Vargas i Botella, 1987) sinó més aviat "el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica" (García Sevilla, 1997). D'altres autors (Chica Martínez i Checa Fernández, 2013) comparteixen que l'atenció no és un sistema unitari ja que en ella semblen estar-hi implicats varis processos com l'estat d'alerta, la selecció de la informació i el seu control.

En l'àmbit de la neurologia, Pistoia, Abad-Mas i Etchepavebarda (2004; 38 Supl.) també ens apunten que no existeix una definició unitària sobre atenció, i descriuen diferents components de diversos autors per globalitzar el terme:

- Arousal, el subjecte es prepara psicològicament per percebre l'estímul.
- Resposta d'orientació voluntària i involuntària que permet sostenir la vigilància d'una informació.
- Atenció selectiva que permet la inhibició d'estímuls irrellevants.
- Atenció adaptativa que permet la contextualització amb l'ambient.

Barkley (1996) parla igualment de que no hi ha una definició del concepte d'atenció consensuada universalment i la presenta com un constructe multidimensional. James (1890) el primer autor en definir el concepte d'atenció dins l'àmbit psicològic, on diu que "*És el procés pel qual la ment pren possessió, de forma viscuda i clara, d'un dels diversos objectes o formes de pensament que apareixen simultàniament. La focalització i concentració de la consciència són part de la seva essència. Implica la retirada del pensament de varies coses per a tractar-ne eficientment d'altres*". Focalització, concentració i consciència com als tres

elements bàsics dins del procés de l'atenció individual que ens obren la porta a entendre més àmpliament el significat del que és "estar atent".

Des de James, diferents investigadors (Hebb 1949; De la Vega 1984; Tudela 1992; Garcia Sevilla 1997; Rosselló 1999...) no han deixat de treballar l'atenció e relació a l'educació, l'aprenentatge i l'àmbit escolar. Per tal d'examinar la seva evolució conceptual fins a avui, en els següents paràgrafs recollim el concepte des de diferents investigacions realitzades per autors que han estudiat l'atenció al llarg de dècades.

Segons Luria (1975) *"L'atenció (voluntària o involuntària) consisteix en un procés selectiu de la informació necessària, la consolidació dels programes d'acció elegibles i el manteniment d'un control permanent sobre el curs dels mateixos"*.

Luria puntualitzà sobre el procés selectiu de la informació i el control de la mateixa, classificant l'atenció com un acte voluntari o involuntari; ens atreviríem a dir fins i tot conscient o inconscient.

A continuació, la definició de Pinillos (1991) presenta l'atenció com un procés que ressalta una informació per sobre d'una altra que queda difusa o poc focalitzada. És com una selecció o discriminació d'allò que interessa i del que no en un moment concret.

"Procés de focalització perceptiva que incrementa la consciència clara i diferent d'un nucli central d'estímul, al voltant dels quals queden d'altres que són semblants de forma més difusa" (Pinillos, 1975). Ens parla de l'atenció selectiva que focalitza una informació rellevant descartant-ne d'altres que no mantenen el seu interès.

De la Vega la descriu com un *"Sistema de capacitat limitada i de disposició fluctuant que realitza operacions de selecció de la informació"* (1984).

L'atenció com a capacitat limitada i selectiva de la informació alhora que fluctuant i variant en la seva disposició, conceptes que posteriorment analitzarem de nou en els apartats de les tipologies d'atenció i les seves variants.

Autors com Posner i Mesulan, (1990) descriuen en els seus postulats una anatomia de l'atenció i, sobretot, posen llum sobre les funcions i intencions dels òrgans involucrats en la focalització.

Concretament per Mesulan, l'atenció està integrada per components tant perceptius com motrius, límbics o motivacionals. A infantil els components de la percepció i la motivació resulten determinants a l'hora d'atendre a una dinàmica i de mantenir a un infant motivat en la realització d'una activitat concreta.

Tudela la defineix com un *"Mecanisme central de capacitat limitada la funció del qual és controlar i orientar l'activitat conscient de l'organisme d'acord amb un objectiu determinat"* (1992). Aquí l'atenció se'ns apunta ja com una capacitat, tot ressaltant el control i l'orientació de la consciència vers un objectiu determinant.

De la Vega novament defineix l'atenció (1993) com *"un sistema de capacitat limitada que realitza operacions de selecció d'informació i en el que la disponibilitat o estat d'alerta que fluctua considerablement"*, delimitant de nou, la capacitat temporal de focalitzar i mantenir l'atenció sobre la mateixa informació.

"El concepte d'atenció implica l'existència d'un control per part de l'organisme, de l'elecció dels estímuls que, a la seva vegada, controlaran la seva conducta, essent l'atenció alguna cosa més que tan sols selecció, ja que es relaciona també amb la quantitat o la intensitat" (Khaneman, 1973, 1997). En Khaneman la voluntat de focalització és prioritària.

Per Rosselló (1997) és un *"Mecanisme responsable de l'organització jerarquizada dels processos que tracten i elaboren la informació que ens arriba des del món circumdant i des de l'univers complex que som nosaltres mateixos"*.

Ens resulta interessant per a l'àmbit educatiu, aquesta definició de Rosselló que considera també el camp intern de l'individu com a font d'informació susceptible de ser tractada pels processos implicats en l'atenció.

Per a Jahnke i Novaczyk (1998) l'atenció és un *"Estudi de les capacitats i limitacions de l'individu per a la selecció i processament de la informació sensorial de l'ambient"*.

Ens remarquen l'ambient i la informació dels sentits, tema d'estudi dins la nostra investigació al parvulari on els sentits es treballen específicament i de forma interdisciplinària en les descobertes i experimentacions que a diari realitza l'alumnat a l'aula.

"L'atenció és definida com un mecanisme "vertical de control" la funcionalitat del qual és decidir a quins estímuls dirigir els recursos perceptius, permetent o inhibint els processos encarregats d'elaborar i organitzar la informació" (Farach,2000; Rosselló i Mir, 1998).

Segons Strauss, Sherman & Spreen (2000) l'atenció *"Permet a l'individu seleccionar la informació rellevant, sostenir i manipular representacions mentals modulant les respostes a diferents estímuls"*. Selecció, gestió i resposta a la informació com a part del procés de l'atenció que realitza l'individu.

Colmenero, Catena i Fuentes (2001) En Anales de Psicología, vol. 17, núm. 1, pp. 45-67, defineixen l'atenció com *"un conjunt de xarxes d'àrees neurals que porten a terme operacions específiques de processament d'informació. Aquestes xarxes serien: la xarxa atencional anterior, relacionada especialment amb la detecció/selecció d'objectius; la xarxa atencional posterior implicada en l'orientació atencional a objectes, posicions espacials i*

continguts de memòria i la xarxa atencional de vigilància, responsable de la nostra disponibilitat pel processament de la informació".

En aquests moments parlariem de xarxes de l'atenció fent tota una tipologia d'actuació:

- Xarxa atencional anterior: detecció/selecció d'objectius
- Xarxa atencional posterior: orientació, posicions i memòria
- Xarxa atencional de vigilància: disponibilitat per processar la informació.

Per Ballesteros (2002) l'atenció és *"el procés mitjançant el qual podem dirigir els nostres recursos mentals sobre alguns aspectes del medi, els més rellevants, o bé sobre l'execució de determinades accions que considerem més adequades entre les possibles. Fa referència a l'estat d'observació i alerta que ens permet prendre consciència del que passa en el nostre entorn"*. Consciència i entorn com a conceptes rellevants en l'atenció per executar la nostra acció, prendre consciència del que observem i de la seva ubicació per tal de respondre de la manera més adient. Estat d'alerta per dirigir la consciència i/o l'acció.

Marina (2004) ens apunta l'atenció dins de les funcions intel·lectuals, i la defineix com *"la capacitat de fixar voluntàriament, habilitat excepcionalment important, perquè és el punt en que les funcions afectives, cognitives i voluntàries s'uneixen."*

Marina ens descriu l'atenció com a capacitat voluntària, com una habilitat que uneix afecte i cognició com a tàndem en l'aprenentatge escolar. Sense afecte resulta difícil que els nens i les nenes els interessi el que s'està mostrant a l'aula i a l'escola.

Aquesta definició seria remarcable dins el present treball ja que l'alumnat de 5 anys requereix d'habilitats afectives i cognitives per prestar atenció. Per aquest motiu a l'educació infantil es

treballa pel desenvolupament de les capacitats emocionals, que ajudaran a l'alumnat a ser persones competents al finalitzar la seva escolaritat.

Posner ens parla de tres sistemes de regions cerebrals o xarxes neuronals connectades (Posner i Rothbart, 2007) que permeten assolir l'estat d'alerta orientant l'atenció, seleccionant l'estímul sensorial i executant els processos de control que permeten regular pensaments, emocions i/o accions.

Aquests tres sistemes anirien força lligats als processos d'autocontrol i al treball d'estratègies que es duu a terme a les aules per a que l'alumnat assoleixi el procés necessari en la gestió dels propis pensaments, sentiments i emocions.

Des de la neurociència, Mora (2011) destaca la curiositat i la motivació per a desvetllar l'atenció. Dit altrament, el valor de fer atractiu l'aprenentatge per a aconseguir l'atenció de l'infant, obrint la capacitat d'atendre a atendre.

En neurociència cognitiva, l'atenció també és definida com *"un mecanismo esencial para seleccionar la información relevante del entorno en función de las metas y expectativas del individuo, así como de la saliencia y el peligro potencial de los estímulos"* (Chica Martínez; Checa Fernández. 2013 Neurociencia cognitiva, p. 389)

Senyalitzen, tal i com ja hem indicat a l'inici de la introducció, que *" l'atenció sembla estar implicada en varis processos, com el manteniment de l'estat d'alerta, la selecció de la informació i el control d'aquesta"*, i que encara no hi ha una definició consensuada de la seva terminologia ja que hi ha més camps implicats en el seu concepte. També destaquen la importància de la discriminació dels estímuls que ens arriben.

Una vegada realitzat aquest recorregut de la terminologia "atenció" al llarg del temps per diferents investigadors i disciplines, novament, ens resulta summament difícil una definició consensuada del terme "atenció" ja que implica múltiples disciplines.

Havent tingut en compte les diferents definicions de múltiples investigadors, considerant que hi ha implicades varies disciplines i que, per l'interès que desvetlla tant a nivell científic com en l'àmbit educatiu, està en contínua evolució, definir el concepte d'atenció no ens resulta senzill.

Podem dir que l'atenció ha estat considerada al llarg del temps i per diferents investigadors com:

- un mecanisme
- un procés
- una capacitat o sistema de capacitats

Conèixer el procés de l'atenció ens permetrà augmentar-ne la capacitat; ens indica on incidir per a assolir un millor desenvolupament de les capacitats afectives, cognitives i executores, de l'infant. Aquest procés ens indica en quins aspectes i recursos hem de fer incidència per tal que les aules esdevinguin espais desperts i atents on les escoles formin part d'una societat més conscient i adient a l'evolució i desenvolupament dels infants.

En la seva conceptualització, el terme atenció el definirem com un concepte múltiple i el relacionarem amb d'altres com el control, la concentració, la focalització, la consciència, la percepció, la motivació, la limitació del temps, el procés de memòria i el context de l'individu.

1.2. FOCALITZACIÓ, CONSCIÈNCIA I MOTIVACIÓ

Per tal d'aproximar-nos a un enfocament dins l'àmbit educatiu abordarem l'atenció des de tres dimensions, tal i com es desvetlla en la seva essència :

- capacitat de focalització (Goleman)
- procés de concentració (Marina)
- mecanisme de la consciència (De Angelis, Kabat-Zinn)

1.2.1. FOCALITZACIÓ

"L'èxit a la vida no depèn tant del talent com de la capacitat de concentrar-me i perseverar en el que es vol."

Charles W. Wendte

Entenem per focalització, la fixació en un objecte o punt determinat durant un període de temps concret. En el procés d'ensenyament - aprenentatge és bàsic el "focus" per aprendre ja que aprenem allò que focalitzem voluntàriament, allò que ens centra i ens crida l'atenció bé sigui un estímul o un objecte concret. En aquest sentit un dels grans avenços de la psicologia ha estat el de la intel·ligència emocional perquè el treball de les emocions a l'aula és una habilitat bàsica per a l'èxit educatiu. Per a Goleman aquesta intel·ligència emocional requerirà de la focalització i, ens diu que la seu de l'autocontrol emocional, de la comprensió emocional i de la resposta emocional madura durant la infància i es desenvolupa fins l'adolescència, la qual cosa ens indica la gran importància de les primeres etapes com a gestores dels estats emocionals i com a creadores de recursos i estratègies que acompanyaran a cada infant al llarg de la seva vida.

Entendre les pròpies emocions esdevindrà un procés important per l'alumnat ja que tenint consciència de les emocions viscudes podem gestionar-les i llavors controlar-les, així, guanyarem en atenció i concentració en allò que ens motiva, en definitiva guanyem en atenció plena.

Diferents autors com Darwin ja van confirmar que les emocions eren innates en l'ésser humà i el psicòleg Paul Ekman ens nomena com a bàsiques: la ira (irritabilitat, recentment, enuig...), l'alegria (tranquil·litat, satisfacció i felicitat entre d'altres manifestacions), la sorpresa (commoció i desconcert), el fàstic (molèstia, disgust, menyspreu...), la tristesa (desànim, pena i desconsol...), i l'amor (confiança, estimació, acceptació, generositat...).

Totes aquestes emocions es manifestaran per mitjà del nostre cos i donaran una resposta a la resta de persones que potser serà: amb una respiració ràpida o calmada, amb una desmotivació vers els nous aprenentatges, amb un malestar que bloquejarà els propis pensaments, amb un somriure que irradiarà tota la cara, amb la tranquil·litat d'estar a gust o el malestar de voler marxar d'un lloc o de fugir perquè estem força neguitosos i tensos. Les respostes poden ser múltiples i diverses responent a diferents variables i a la pròpia gestió dels sentiments i les emocions. Igualment, els sentiments influenciaran en la presa de les nostres decisions i en el nostre desenvolupament emocional, per aquest motiu sovint les emocions han generat patiment i estrès essent una resposta emocional i fisiològica a les situacions d'exigència que es donen en el nostre dia a dia, neguit que igualment és visible a les nostres escoles tant en els adults com en els infants ja siguin aquests de tres o cinc anys d'edat. Gestionar i comprendre les nostres emocions ens ajuda a prendre consciència del moment present i de les nostres necessitats aquí i ara, a l'escola. Ens ajudarà a focalitzar per aprendre i a centrar-nos analitzant els detalls.

El monjo Thich Nhat Hanh porta dècades investigant i treballant per ajudar a grans i infants a reduir l'estrès, guanyant en concentració tot gestionant les pròpies emocions. Nhat Hanh ens parla d'acompanyar la llavor per a que sigui una planta viva i desperta, conscient de sí mateix i del seu entorn esdevindrà tot un art on l'atenció juga un paper cabdal en el nostre creixement com a focus personal.

"No es pot transmetre saviesa i visió penetrant a una altra persona. La llavor ja hi és. Un bon mestre toca la llavor, deixa que es desperti, que brolli i que creixi." (Plantant llavors; 2015, p. 15).

Si fem atenció al desplegament del currículum al segon cicle de l'Educació Infantil (2016) i dins de les orientacions per a la intervenció educativa (p. 5), en indica el següent:

*"Les **emocions**....es subratlla la seva rellevància en el desenvolupament de tots els tipus de capacitats (cognitives, motrius, relacionals, d'equilibri personal, d'inserció i actuació social). Es reivindica a l'educació en general i a l'educació infantil en particular, l'atenció, la cura i la prioritat del món emocional i el seu desenvolupament orientat a l'autoregulació i al benestar amb un mateix i amb els altres".* És una reivindicació, i encara podríem dir més, un dret de tot infant per al seu desenvolupament com a persona que se l'acompanyi en la seva educació emocional, ja que la influència de l'afecte en el seu desenvolupament emocional serà fonamental en aquestes edats, font del nostre estudi (alumnat de 5 anys) i repercutirà positivament en les següents etapes escolars.

Com assenyala Sue Gerhardt, l'amor és important com a modulador dels canvis cerebrals en els bebès i els dos primers anys de vida són bàsics per a la seva salut mental. Igualment, Gerhardt, apunta que per a que un adult sigui independent primer és necessari que hagi estat un bebè depenent. Hem de tenir present que al llarg dels dos primers anys de vida de l'infant

és quan es desenvolupen els sentits, el llenguatge i es desperta l'amígdala, encarregada de la regulació emocional. Per la qual cosa, és de cabdal importància que en aquesta etapa els infants se sentin segurs i protegits, alhora que molt estimats per enfortir la seva autoestima i la imatge personal. Els sentiments influencien en la presa de les nostres decisions i les seves respostes en el nostre desenvolupament emocional i personal. La regulació emocional seria la clau de les decisions que prendrem al llarg de la nostra vida segons el neurocientífic Antonio Damasio, i també el nostre marcador somàtic. Serà de gran importància, doncs, que al llarg dels primers sis anys de vida els infants se sentin estimats i cuidats per a que puguin regular amb posterioritat els sentiments i les emocions viscudes.

1.2.2. CONCIÈNCIA

" El camp de la consciència és diminut. Només accepta un problema a la vegada. "

Antoine de Saint-Exupéry

"Fer-se conscient significaria assabentar-se en estat d'atenció concentrada.

Fromm

La facultat de saber el que estem fent al mateix temps que ho fem i d'entendre el per què ho fem és l'autoconsciència (MacGonigal, 2012). Concepte lligat a l'autocontrol, en la mesura en que som més conscients podem controlar amb més èxit els nostres pensaments i en conseqüència les respostes que donarem. La consciència és el primer pas per conèixer-nos, la capacitat d'adonar-se de les pròpies sensacions, emocions i pensaments.

Mora (2001) ens diu que: *"Consciència és estar viu per dins, recrear el món en l'interior d'un mateix i donar-li a més un significat. Escoltar assegut, quiet i relaxat una peça d'una de les*

simfonies de Mozart o Beethoven i estar immers en aquest profund sentiment que t'endú, això és també consciència".

D'altres autors com Mañas, Franco, i Gil Montoya (2014) de la Universitat d'Almeria, la consciència és imprescindible i expliquen que *"Sólo un educador consciente puede educar de forma consciente. Un educador consciente estará atento, tranquilo, relajado, en paz consigo mismo y con los demás. Será un modelo para sus alumnos y los motivará, guiará y ayudará a que desarrollen éstas y otras cualidades, actitudes y competencias"*. Per aquests investigadors ésser conscients és ésser lliures, més atents i observadors de les nostres pròpies emocions i pensaments amb la possibilitat d'autorregular-nos i autoconeixer-nos. També més predisposats a les habilitats que ens ofereix l'atenció plena o el Mindfulness.

L'atenció plena (Kabat-Zinn, 2007) serà la capacitat d'ésser conscient, la qualitat essencial de la ment, una capacitat que es veu enfortida i sostinguda pel manteniment de l'atenció (Mindfulness and Emotionel Intelligence, p. 272). Per Kabat-Zinn, Mindfulness és *"la consciència que emergeix a través de posar l'atenció en el moment present, amb un propòsit i sense jutjar, a l'experiència que es desplega moment a moment"*.

Pel mestre budista Thich Nhat Hanh mindfulness és "Posar l'atenció plena en l'aquí i l'ara".

Segons Janning (2017) les quatre claus de l'atenció plena són:

- 1.- Amb intencionalitat - amb voluntat.
- 2.- Focus en el moment present, res a la vida és permanent.
- 3.- Sense jutjar- sense preferències o ideals per endavant.
- 4.- Amb acceptació i compasió - el que ara passa és la teva vida!

La Dra. Amy Saltzman (2010) en la seva guia per a professors ens indica que la pràctica de la plena consciència, mindfulness, ensenya focalitzar en l'atenció a l'alumnat ajudant així en la millora de l'aprenentatge i del àmbit socioemocional. Saltzman ens diu que una de les ironies de l'educació és que sovint demanem als infants que facin atenció però no els ensenyaem com fer-ho, i subratlla que una de les capacitats humanes és fer atenció, així que simplement ens caldria estar atents al moment per captar els seus ensenyaments i assimilar-los als que ja tenim. L'atenció plena o mindfulness dins els programes educatius afavoreixen competències com l'autoconsciència, la gestió de les emocions i l'empatia (Lantieri i Zakrzewski, 2015). La pràctica de l'Atenció plena aportaria consciència a les aules tant a alumnes com a docents compartint una educació més propera i dialogant i, per tant, més feliç.

“Compto molt amb els joves perquè aprenguin coses que no s’ensenyen a l’escola, com ara la respiració conscient, el caminar conscient, aprendre a mirar profundament i aprendre a dominar la ira.”

Thich Nhat Hanh

L'alumnat conscient tindria més capacitat de concentració i d'atenció, més autoconsciència que l'ajudaria a gestionar millor les seves emocions amb hàbits i actituds treballades a diari. Aprendre a escoltar el silenci seria un bon entrenament per a l'atenció ja que l'escolta és de vital importància per prendre consciència, a l'igual que l'assaborir el moment present, l'aquí i l'ara que és tot el que tenim. En aquest sentit parlariem de dues dimensions de l'atenció: la quantitativa i la qualitativa; també de l'atenció interna i l'externa.

Segons De Angelis (1995) consciència significaria *"posar una atenció complerta en el que s'està realitzant"*. I ho completa amb una bellíssima frase quant afegeix que *"tots nosaltres*

hem estat experts en crear moments d'or quan érem nens". "Els infants viuen total i completament el moment present..."

Edelman i Tononi (2000; El Universo de la consciencia, pp. 99-103) ens proposen onze propietats de la consciència :

1. La consciència és un procés
2. Integració o unitat
3. Privacitat
4. Coherència de l'estat conscient
5. Consciència com a procés diferenciat
6. La capacitat informativa de l'experiència conscient
7. Repartiment o distribució d'informació
8. Flexibilitat
9. La limitada capacitat de la consciència
10. La natura serial de l'experiència conscient
11. La consciència com a procés continu però en permanent canvi

D'aquestes propietats voldríem destacar la flexibilitat, la limitació i el procés continu. La flexibilitat ens comporta adaptació i comprensió de cada moment, la limitació, i, el procés que és canviant. Totes tres propietats serien molt enriquidores per treballar-les des de l'inici de l'escolarització.

A l'Educació Infantil un dels objectius dins l'Àrea de coneixement d'un mateix i dels altres és l'autoconeixement, el prendre consciència d'un mateix, del propi cos, del que percep i sent l'infant, i de la interrelació que s'estableix amb l'altre, amb els seus iguals. Els continguts d'aquesta àrea són:

- i. Autoconeixement i gestió de les emocions
- ii. Joc i moviment; relacions afectives i comunicatives
- iii. Autonomia personal i relacional.

Ésser conscient personalment facilitarà el coneixement i ens ajudarà a comunicar-nos amb els altres més afectivament alhora que ens oferirà més seguretat en relació amb un mateix i els nostres iguals. La seguretat personal, igualment, jugarà un paper important en les edats infantils pel que fa a la relaxació i la calma a les aules, els alumnes segurs visionaran tot amb certesa i es deixaran emportar amb més facilitat ja que els seus pensaments seran més positius referents a l'entorn escolar on es mouen. La consciència de la situació present ens oferirà la capacitat per a interpretar el què passa al nostre entorn, farà que ens adonem de i controlem la informació que ens arriba de l'exterior mitjançant els pensaments facilitant una resposta o prenent una decisió determinada.

Morgado (2012) descriu la consciència com un estat de la ment que consisteix en adonar-nos de les coses que passen en ella, encara que no de totes. Ens permet recordar, veure i sentir. I també ens diu que, en bona mesura consisteix en pensaments sobre pensaments. Assenyala, que tot i que l'atenció selectiva està força relacionada amb la consciència no són pas la mateixa cosa ja que podem ser conscients sense estar atents a res en particular.

1.2.3. MOTIVACIÓ

“L'atenció cal evocar-la”

Francisco Mora

La neurociència ha demostrat que *"Despertar la curiositat és la forma més directa de treballar l'atenció."* (Mora; 2013) Estar desperts i amb curiositat no succeeix si no ho evoquem, tant a nivell docent com discent i en tots els àmbits personals, la qual cosa ens indica que la motivació s'ha de treballar per a que esdevingui una realitat a les nostres aules.

"Res s'aprèn a menys que allò que s'ha après ens emocioni i ens motivi, és a dir, que tingui un significat important per a nosaltres, fins i tot en el pla més sublim. Des de la neurobiologia i la neuropsicologia sabem avui que no hi ha plans que s'estructurin en l'abstracte i la fredor de l'escorça cerebral sense el filtre emocional. "

Francisco Mora (p.101; ¿Cómo funciona el cerebro?)

Mora també puntualitza que *"només es pot aprendre allò que s'estima"*. L'afecte de la persona i la seva força és capaç de moure a l'aprenentatge i fer que un infant s'esforci i s'entusiasmi davant d'una activitat a realitzar o senti una gran curiositat abans no desitjada. Però la capacitat d'atenció de l'home és limitada i ha de ser constantment esperonada per la provocació (Camus), així que l'evocació serà contínua i constant a l'educació dels nens i les nenes, com l'aliment diari.

Diferents investigacions han estudiat l'efecte de la cognició motivada i l'atenció (Mather; Carstensen, 2005) i conclouen que els adults estan més motivats per la seva atenció i pels records positius, millorant així el seu benestar. Amb l'edat es té més memòria emocional gratificant ja que l'adult es focalitza més en la regulació emocional, té més mecanismes de

control cognitiu i disminueix la negativitat. La motivació, l'optimisme i l'entusiasme s'aprenen i cal practicar-lo per a mantenir l'atenció de l'alumnat i despertar la curiositat pel coneixement. Per a despertar la curiositat, l'interès ha de sortir del propi infant, la qual cosa requereix d'una metodologia de treball activa, participativa, dinàmica i centrada en l'alumnat i també d'una docència motivada, que transmeti entusiasme alhora que un discurs positiu.

La metodologia de treball que es dugui a terme a cada escola tindrà una relació directa amb la motivació dels seus escolars i igualment sobre els docents que la comparteixen ja que un docent motivat, motiva i transmet entusiasme alhora que un discurs positiu. La comunitat de Plum Village i els seus ensenyaments de la mà del mestre Thich Nhat Hanh ens transmeten que *“els educadors feliços canvien el món”*, entenent que la felicitat es transmet a les futures generacions. La capacitat de l'infant d'atendre està condicionada per un bon estat emocional d'aquest i també per un clima de benestar i equilibri dins l'aula. La motivació ens permet esforçar-nos, persistir i mantenir un nivell òptim d'aprenentatge. Sense motivació, l'atenció es dispersa i l'infant no es concentra, així el factor motivacional dins l'aprenentatge serà fonamental si volem que l'alumnat participi, es mostri interessat, amb seguretat i senti que forma part de l'àmbit escolar. Igualment, les expectatives positives vers els infants farà que aflori el millor d'ells mateixos i es mostrin plenament.

El treball per projectes, fonamentat per J. Dewey(1925), parteix del quotidià i permet a l'alumnat escollir personalment el treball que vol realitzar per a executar-lo lliurement, amb motivació, que li genera sentiments positius i autoestima personal.

“La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su

propio sentido perceptible.” Dewey remarca la gran importància de l’interès personal al llarg de les diferents etapes de la vida com a enriquiment individual, i bàsic en l’aprenentatge.

1.3. TIPOLOGIES I CARACTERÍSTIQUES DE L'ATENCIÓ

En aquest apartat descriurem els principals tipus d'atenció abordats des de la psicologia evolutiva, educativa i clínica, per tal d’enriquir i donar sentit tipològic a les característiques de l'atenció. Diferents autors han establert així:

- ❑ Servera i Llabrés (2004) destaquen quatre característiques de l'atenció:
 - segons la seva **amplitud**, els estímuls que atén l’individu alhora.
 - per la seva **oscil·lació**, selecció i canvi del focus d'atenció.
 - referent a la seva **intensitat**, el manteniment i la resposta de l'atenció
 - pel tipus de **control**, equilibri entre el control automàtic i voluntari

Igualment els mateixos autors assenyalen que, en els darrers anys, els tipus de dèficit atencional s'han agrupat en inatenció selectiva, focalitzada i dividida.

- ❑ Atenent a la seva natura, trobem que les formes d'atenció ja fa força anys que es classificaven en l'àmbit mèdic (Anales de la Facultad de Ciencias Médicas, 1937) de la següent manera: sensorials, motrius, i mentals.
- ❑ Norman i Shallice (1980) ens esmenten l'**atenció executiva**, en la qual actuen molts subsistemes per tal de coordinar accions i pensaments.

També coneguda com les tasques de conflicte, ja que indueix al conflicte entre tendències de respostes. En aquest cas l'individu ha d'inhibir una resposta dominant i emetre'n una de no dominant. Algunes de les més conegudes serien les tasques d'Stroop i de Flancos.

- ❑ Segons Davies i Tailor (1984) les modalitats de l'atenció són:
 - Atenció selectiva o atenció focalitzada
 - Atenció dividida
 - L'Atenció mantinguda o vigilància
- ❑ El model de Sohlberg y Mateer (1989) ens proposa sis components de l'atenció:
 - **Arousal:** significa estar alerta, mantenir-se despert; la capacitat de seguir els estímuls.
 - **Atenció focalitzada:** l'atenció com habilitat de centrar -se en un estímulo visual o auditiu.
 - **Atenció mantinguda:** persistència en el temps d'una prioritat d'observació d'una informació.
 - **Atenció selectiva (selective attention):** ens permet analitzar la informació atesa deixant, generalment de processar d'altres aspectes de l'entorn.
 - **Atenció alternant:** fa referència a la capacitat de flexibilitat mental que permet a l'individu alternar el seu focus d'atenció i moure's entre tasques amb diferents requeriments cognitius.
 - **Atenció dividida:** capacitat d'atendre dues informacions alhora.
- ❑ Segons Rosselló (1997; p.24) la tipologia atencional es classifica en:

- **Atenció interna/externa:** l'atenció interna dirigida cap als mateixos processos i representacions mentals i l'atenció externa s'ocupa de situacions ambientals.
 - **Atenció voluntària/involuntària:** captada automàticament o dirigida voluntàriament.
 - **Atenció oberta (overt)/encoberta (covert):** Existeix un desplaçament de l'atenció oberta que va acompanyada de respostes motores i fisiològiques.
 - **Atenció dividida/selectiva** depenent d' on es centri l' interès de la persona.
 - **Atenció visual/auditiva,** segons la modalitat sensorial on es centri l'atenció.
 - **Atenció selectiva/mantinguda:** s'estableix en funció de l'interès de la dimensió selectiva o intensiva de l'atenció.
- García Sevilla (Psicologia de la Atención, 2007 p.35) ens descriu diferents tipologies de l'atenció depenent dels mecanismes implicats:
- **Atenció Selectiva, Atenció Dividida o Atenció Mantinguda;**
Segons l'objecte al que va dirigida l'atenció.
 - **Atenció Externa o bé Atenció Interna;**
En relació a la modalitat sensorial implicada
 - **Atenció Visual o bé Atenció Auditiva;**
Per l'amplitud/intensitat amb la qual s'atén l'atenció.
 - **Global o Selectiva;**
En relació a l'amplitud i control que s'exerceix

- **Atenció Concentrada o bé Atenció Dispersa.**

- ☐ Posner parla d':

- **Atenció Oberta/ Encoberta** (overt attention/covert attention, 1978)
- **Atenció Voluntària/Involuntària** depenent del grau de control voluntari
- **Atenció Conscient/Inconscient** depenent del processament de la informació no atesa.

- ☐ Novament, Garcia Sevilla ens descriu l'atenció selectiva com a focalitzada i dividida:

- **Atenció Selectiva focalitzada:** és la capacitat de respondre de forma discreta a un estímul. Fa referència a la quantitat d'informació seleccionada en un moment concret.
- **Atenció Selectiva dividida:** permetrà analitzar com es reparteixen els recursos limitats en funció de les tasques i les prioritats. L'individu utilitzarà diversos mecanismes per donar resposta a les múltiples demandes de l'entorn.

- ☐ Per a Vázquez, Vaquero, Cardoso y Gómez (2007) de la Universitat d'Oviedo:

- **L'atenció selectiva** és la capacitat per a discriminar estímuls dins de conjunts , així poder arribar a reconèixer-los i processar-los. Aquest procés comença amb una fase de selecció espacial i, amb posterioritat, amb una altra basada en les característiques de l'objecte.
- **L'atenció mantinguda** estaria més relacionada amb la capacitat de concentració i, acostuma a estar molt condicionada pel dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat.

En la present investigació, ens interessa especialment l'atenció visual, selectiva focalitzada i l'atenció mantinguda ja que en la mostra recollida (alumnat de 5 i 6 anys) analitzarem específicament aquesta tipologia d'atenció i les seves característiques.

Per últim, i com a tipologia d'atenció parlarem de l'Atenció Plena o el Mindfulness i les seves característiques dins l'àmbit educatiu.

❑ L'Atenció Plena

El professor García Campayo (2015) explica que Mindfulness es pot traduir per "*estar atent*" ja que seria la seva adaptació del llenguatge pali.

Per García Campayo les qualitats del Mindfulness són:

- estar despar
- centrats en el present
- absents de judici
- amb intencionalitat
- observació participativa
- permetre una exploració perceptiva
- no verbal
- moment d'alliberament

Per León del Barco i d'altres (2009), Departament de Psicologia Universitat d'Extremadura, és: "*un estado que nos permite vivir el aquí y el ahora, se trata de que la persona se concentre en su presente activamente. Consiste en darnos cuenta de forma contemplativa de nuestros sentimientos, acciones y pensamientos sin hacer valoraciones*".

L'Atenció Plena pot ésser important en el procés d'ensenyament-aprenentatge pel lligam i implicació entre l'emoció i l'atenció. Diferents investigacions de caire neurològic i científic avalen els beneficis de l'Atenció Plena en el cervell (Siegel 2015).

Kabat-Zin, fundador i director del Stress Reductcion Clinic i el Center for Mindfulness in Medicine, va fer públic que el “mindfulness” indueix canvis en l'epigenoma.

“Existe suficiente evidencia científica que demuestra que la técnica de ejercitar la conciencia plena es capaz de inducir cambios importantes en la actividad cerebral y en el epigenoma humano.” Kabat-Zinn ens diu que la Plena Consciència “se ejercita prestando atención de manera activa al momento presente, sin juzgar. ... este tipo de meditación requiere práctica y ejercicio”

L'Atenció Plena o el Mindfulness s'utilitza científicament des de molts àmbits, nosaltres en el present estudi obrirem aquest camp per definir els beneficis que fins ara s'han investigat a nivell educatiu tant amb l'alumnat com amb els docents (Kaiser; Snel 2013); (Mañas, Franco, Gil Montoya, M.D., Gil Montoya, 2014).

1.4. VARIABLES I INFLUÈNCIES EN L'ATENCIÓ

Les variables i les influències en l'atenció són múltiples i variades, per exemple:

- La regulació emocional (Eisenberg-Goleman) entesa com a modulació dels estats afectius. Investigadors com Eisenberg (2000) definiran l'empatia com "una resposta afectiva que dona peu a la comprensió de l'estat emocional.

- El descans, la manca de son (Cladellas; Chamarro; Badia; Orbest.; Carbonell, 2011) com a variables de l'aprenentatge i del rendiment escolar i, de retruc de l'atenció de l'alumnat a l'aula.
- L'autonomia personal i l'autocontrol (Marina, 2004)
- Els sentiments i les emocions (Plutchick-Ekman, 1975) Estudi de l'expressió facial de les emocions en la infància.
- La motivació Ross Buck (1991) i el concepte de PRIMES (Motivational/Emotional Systems) relacionats amb la cognició i l'aprenentatge.

Aquestes variables influeixen en el grau d'atenció i focalització personal de l'alumnat davant una tasca escolar, per la qual cosa caldrà tenir-les en compte en l'estudi a l'hora de valorar els diferents resultats de la mostra.

Rosselló i Mir (1999) considera que l'atenció està determinada per dues tipologies de factors, els externs i interns:

- Externs com serien la posició, el color, el moviment, novetat, repetició, intensitat o complexitat.
- Interns com les motivacions, les expectatives o les intencionalitats.

A l'hora de programar i realitzar propostes educatives amb els pàrvuls, els docents es basen en ambdues tipologies de factors apuntades per Rosselló: quines novetats i nous projectes introdueixen; com documenten i presenten; amb quina intensitat es desenvolupa una sessió; quin ordre de complexitat requereixen certs continguts d'aprenentatge; i quines intencions, quines expectatives i motivacions crearan aquestes propostes. Ens caldrà reflexionar sobre

aquests tres factors en l'àmbit de l'ensenyament per tal de despertar la curiositat i l'atenció a l'escola.

Igualment, ens trobem amb diferents factors que influeixen sobre l'atenció escolar i molt especialment sobre l'atenció de l'infant de 5 i 6 anys. Aquests els agrupem en diferents vessants atenent a la influència que cadascun d'ells exerceix sobre l'atenció: psicològica, fisiològica, motivacional, ambiental i temporal.

1.4.1. LA VESSANT PSICOLÒGICA

Aquesta vessant ens indica com es troben els infants a l'aula, és a dir, el seu estat emocional (cansats, contents, tristos, neguitosos...) i la relació amb el mecanisme de l'atenció a l'escola.

Pel que fa referència a la concentració, és molt important la situació personal de l'infant en relació als esdeveniments familiars. L'ambient familiar afecta a la capacitat de concentració de l'infant. Adopcions, separacions, morts, naixements,..., són esdeveniments que trasbalsen i poden reduir, temporalment, la capacitat d'atenció del pàrvul.

Facundo Manes (2015) afirma que la "*multitarea baixa el rendiment*", també que "*la manera en que pensem és la manera en que sentim*" i, que una de les coses que ha fet la neurociència és posar les emocions al mateix nivell que els processos cognitius racionals. ... *L'emoció guia la nostra conducta, facilita la presa de decisions, i consolida la memòria.*" El mateix neuròleg també ens diu que "*baixen els centres atencionals i executius i apareixen els centres d'associació*". Cal avorrir-se i no condensar les jornades escolars amb activitats contínues. I afegeix l'idea de que "un dels avenços en neurociència serà que s'intensificarà el valor del maneig del temps personal; i el maneig de les emocions" Hem d'aprendre a valorar la capacitat de concentració i d'atenció de cada infant, en pro d'una major eficiència en la

realització de les diferents activitats proposades a l'aula i en pro de l'assoliment d'objectius cognitius. Des del naixement trobem nadons que es concentren un llarg temps sobre un estímul i d'altres que necessiten canviar constantment d'activitat.

"Tots som diferents, en gran part perquè tots tenim diferents combinacions d'intel·ligències"

(Gardner, 1987) si ho reconeixem tindrem més oportunitats per conduir-nos de manera adient en els àmbits en que els destaquem i en les àrees en les que aprenem millor depenent de les nostres capacitats personals. Gardner divideix les tipologies d'intel·ligència en nou: lingüística, lògica - matemàtica, espacial, musical, corporal, intrapersonal, interpersonal, emocional i naturalista. L'àmbit emocional inclouria la intel·ligència intrapersonal que reflexiona avançant al seu ritme i de la intel·ligència interpersonal que coopera i col·labora compartint el seu treball. A nivell d'aprenentatge, la teoria de les intel·ligències múltiples ens ha ajudat a ampliar el ventall de capacitats personals i el mateix concepte d'intel·ligència oferint la possibilitat de treballar des de múltiples àmbits escolars i focalitzant l'emocional com una de les intel·ligències més estudiades en les darreres dècades per considerar -se com a essencial en el procés d'atenció personal.

Tanmateix, la manera de viure o d'encarar la pròpia vida tindrà una repercussió en la nostra persona a nivells de salut i longevitat. A la Universitat de Kentucky, Danner, Snowdon i Friesen (2001) van relacionar la longevitat amb les emocions positives en la vida primerenca mitjançant un estudi realitzat a unes religioses on es recull els seus escrits al llarg de sis dècades. Compta amb 180 autobiografies escrites per les monges a partir dels 22 anys d'edat, s'ha estudiat el seu contingut emocional i la seva relació amb la supervivència entre els 75 i els 95 anys d'edat. En aquesta investigació es recullen patrons socials relacionats amb la salut ja que els escrits de les religioses on s'expressaven paraules amb emocions positives van contribuir a la longevitat d'aquestes monges, una correlació directa entre els escrits que

expressaven més actituds i emocions positives amb la longevitat. Hi ha una forta associació entre el contingut emocional positiu en les autobiografies i la longevitat de cada monja sis dècades més tard; és a dir, a més optimisme, més s'allargaria la vida. S'accentuen els efectes positius en la fisiologia i en la salut quan s'expressen emocions positives, hi ha una correlació entre les paraules positives trobades en les autobiografies d'aquestes persones i la l'edat.

Encara queden estudis d'aquests tipus per realitzar, i les darreres investigacions indiquen aquest camí de relacions entre l'estat positiu de les nostres emocions i el propi estat de salut. La resposta i la porta oberta als nous coneixements passa per educar per i des de les emocions, per obrir la porta de l'aprenentatge i, alhora, treballar bons hàbits com l'empatia i l'escolta activa tant a les nostres aules com a la societat a la que pertanyem.

Ramiro Calle (2008) ens apunta que l'atenció ens permet seleccionar els millors dels nostres pensaments, veure-hi les coses amb més claredat i procedir amb més destresa.

1.4.2. LA VESSANT FISIOLÒGICA

En quin estat físic arriben els infants al matí a l'aula? Han dormit prou? S'acaben de llevar o ja fa 1 o 2 hores que estan desperts? Han esmorzat a casa? Ens hem de plantejar aquestes i d'altres preguntes si volem considerar els factors que afecten la vessant fisiològica de l'atenció. L'atenció d'un infant que, per exemple no ha dormit les hores, o que té gana perquè s'ha llevat tard i no ha pogut esmorzar a casa com d'habitud, distarà força del seu potencial.

Ens passarà el mateix si no considerem el factor motriu i no establim períodes d'esbarjo: a l'hora de realitzar altres activitats més estàtiques (cognitives, manuals...) l'alumnat tindrà molta dificultat per a estar atent, el seu cos necessitarà moure's per a augmentar el flux

sanguini que va al cervell -per a una millor oxigenació d'aquest i eliminar així l'estrès i la tensió.

Així, factors com la son, la gana i la set, la fatiga, la motricitat, l'alteració de rutines i, fins i tot, la postura corporal (circulació, respiració...) afecten a la capacitat d'atenció en la seva vessant fisiològica i són, per tant, factors a tenir en compte per a una millora de l'aprenentatge. Les activitats motrius tindran un enorme efecte sobre les tasques cognitives, entre elles l'atenció, clau dins el rendiment escolar, per la qual cosa hem de replantejar-nos les hores de moviment que realitzen al llarg de la jornada escolar per equilibrar-les amb les hores d'exercicis que requereixin especial concentració per part de l' infant.

Igualment, la manca de son serà essencial per l'aprenentatge i tindrà una gran importància per al funcionament del cervell i la seva activació, aquesta manca de son disminuirà els sistemes atencional, les destreses motores, la motivació, la memòria, les habilitats de pensament, la capacitat de planificació i d'execució i com a conseqüència els aprenentatges també disminuiran.

La disminució d'hores de son disminueixen l'atenció escolar i aporten distraccions baixant la intensitat atencional (Eysenck,1982). Dormir les hores necessàries afavoreix la concentració i el control emocional alhora que omplen d'energia aportant força en la presa de decisions que els infants han de aportar a diari. Éssers conscients que hem de dormir les suficients hores per a recuperar-nos de la fatiga cerebral és el primer pas per solucionar aquest problema tan estès a la nostra societat i en població d'edat escolar. Un estudi realitzat a dues Universitats de Barcelona (Universitat Autònoma i Ramon Llull) apunten la importància de que els nens i les nenes de 6 i 7 anys dormin unes 9 hores diàries per a que el rendiment escolar sigui l'adequat (Cladellas; Chamarro; Badia; Orbest.; Carbonell, 2011)

Cal entendre que l'energia i la fatiga només es recuperen amb més hores de son seguides o compensant migdiades que aportin força al llarg de la jornada escolar per enfortir els més petits de l'escola si volem que aquests es trobin en plena forma a l'hora d'engrescar-los a realitzar les diferents activitats que es proposen al segon cicle d'Educació Infantil.

A parvulari és obligatori que els infants del primer curs, 3 anys, facin diàriament la migdiada per afavorir el seu descans ja que es considera fonamental en el seu creixement i benestar personal. Aquesta pràctica només es realitza al llarg d'aquest curs escolar, a partir de P-4 els infants ja no fan la migdiada tot i que alguns nens i nenes la necessitarien per qüestions de ritmes i hàbits personals.

Igualment, períodes de descans entre les diferents activitats, i/o sessions escolars permeten recuperar-se de la fatiga, predisposant a un major rendiment. També pot ser necessari que els infants descansin al migdia, especialment després de dinar on la xarxa atencional baixa considerablement. L'alumnat de 4 i 5 anys no fan la migdiada però hem de revisar com es gestionen les activitats de migdia, si aquestes són lliures o dirigides i quin desgast ocasionen a l'infant. Generalment, a les escoles es deixa temps lliure per a jugar al pati una vegada han dinat al menjador escolar.

S'haurà de tenir present els alts i baixos pel que es refereix al nivell de fatiga, la durada de les activitats a parvulari i quins períodes de temps es designen al descans personal entenent per aquest a activitats més lliures i de relaxació.

La postura corporal seria un altre factor a tenir present ja que influeix, en les distraccions o moments d'atenció dels infants, seure correctament i, prendre consciència d'una bona postura corporal, pot beneficiar l'estat d'atenció a l'aula o, si més no, pot indicar al docent la manca de concentració o focalització vers la tasca o activitat que s'està desenvolupant.

1.4.3. LA VESSANT MOTIVACIONAL

Motivació i atenció van de la mà ja que focalitzarem i centrarem molt més la nostra atenció si estem interessats i tenim expectatives. En aquesta vessant és on es planteja quin interès manté l'alumnat davant una tasca concreta o continuada al llarg d'una jornada escolar. Per a McDougall (1932), l'atenció pot reduir-se a l'interès: "*L'interès és l'atenció latent i l'atenció és l'interès en acte*". Sense interès no es produeix l'atenció i aquesta es fa present quan hi ha interès, per la qual cosa és importantíssim respectar els interessos dels infants a l'hora de proposar els aprenentatges: que aquests parteixin del que ells demanden, del que és significatiu.

Segons Buck (1988), la motivació i l'emoció formen part de la mateixa unitat ja que les emocions acostumen a acompanyar les motivacions. Novament es relaciona l'afecte amb la motivació i l'atenció. Si un infant no se sent estimat, segur i confiat difícilment mostrarà l'interès necessari davant els nous aprenentatges i no s'obrirà a aprendre.

En aquesta vessant la metodologia de treball serà fonamental per estimular els sentits i que aquests incrementin la percepció del nostre entorn més proper, percepcions positives que obrin camins a la motivació i a les ganes de coneixement propi, entre iguals, personal i amb l'adult. Les motivacions i les propostes metodològiques aniran lligades a la millora de l'atenció escolar i dels processos d'aprenentatges suggerents on es partirà de l'interès individual i col·lectiu dels infants, abocaran a l'experimentació i a la descoberta com a curiositat valorant el procés i l'esforç de cada nen i nena.

A parvulari el joc és la metodologia per excel·lència; crea interès i emoció en l'infant. Aquest aprenen jugant i s'entusiasma amb el joc. Com va escriure Barauskas (2007): "*El joc prepara per a la vida, estimula la creativitat, que serveix d'alleujament en moments de tensió, ens*

ajuda a relacionar-nos, que ens diverteix...obre diversos canals de pensament...", no entendria una altra metodologia més adequada que jugar fent pastissos, comprant al mercat lliurement amb la resta de companys i companyes, a construir i imaginar, a representar tot experimentant la vida i la realitat on vivim.

Freire (2011) ressaltarà les propietats intel·lectuals, creatives i socials del joc, la seva importància per a l'equilibri emocional i la salut dels infants. Ens parla d'un joc lliure, de gaudi, espontani i autoregulat.

1.4.4. LA VESSANT AMBIENTAL

En paraules de Freire *"Es tracta d'aprendre en la natura i amb la natura."*

Psicòloga i filòsofa, Freire (2011) explica que l'educació a l'aire lliure potencia l'autoconeixement i l'autoconfiança. I, segons Gibson (1979), afavoreix la relaxació i incrementa la capacitat de percepció. L'anomenada pedagogia de la natura, proporciona benestar, afavoreix el desenvolupament sensorial i l'aprenentatge. Dins l'àmbit educatiu, també s'anomena - educació a l'aire lliure o pedagogia verda per a referir-se al tipus d'ambient on es desenvolupa dita "ambientalització" dels centres escolars. Aconseguir escoles més sostenibles passaria per instruments com la agenda 21 que es duu a terme a moltes escoles implicades en el medi ambient, un procés on interactuen l'infant i el seu entorn, la cerca i selecció de la informació per respondre amb la seva conducta.

Freire relaciona el dèficit d'atenció com una simptomatologia de les dificultats dels infants per adaptar-se a les condicions de vida insanes que els proposa l'actual societat i, Louv (2014) ens parla de dèficit de la natura com una de les actuals mancances de la nostra societat. Ambdós autors ens conviden a tornar a un món més natural per aprendre d'ell, pensen que

ens oblidem de la dimensió integral de l'educació, d'aprendre en la natura i Freire ens reitera que cal apropar els infants al camp perquè ells són naturalesa i necessiten aquest contacte pel seu benestar personal i no tan sols pel seu aprenentatge.

Repensar els espais on es realitzen les activitats per a que ofereixin una harmonia entre l'infant i l'ambient on es mouen, adequar els espais per a que siguin més naturals i aquest contacte amb la natura promogui la calma, la concentració i l'alentiment del propi cos. L'actitud i el lligam vers la natura de cada escola portarà a la reflexió dels seus espais externs per a que aquests proporcionin i garanteixin que els infants treballin l'hort i estudiïn el procés de les plantes i diferents arbres com a base d'una metodologia activa i vivencial. Pedagogia aquesta que apropa l'alumnat al seu entorn natural, tot oferint un acompanyament per al seu desenvolupament, més integral, i tot proporcionant més consciència de l'ecologia a tota la comunitat educativa.

Bronfenbrenner i Ceci (1994) han modificat la seva teoria original i plantegen una nova concepció del desenvolupament humà en la seva teoria bio ecològica. Dins d'aquesta teoria, el desenvolupament és concebut com un fenomen de continuïtat i canvi de les característiques bio psicològiques dels éssers humans, tant dels grups com dels individus. L'element crític d'aquest model és l'experiència que inclou no sols les propietats objectives, sinó també les que són subjectivament experimentades per les persones que viuen en aquest ambient. Bronfenbrenner i Ceci també argumenten que, en el transcurs de la vida, el desenvolupament pren lloc mitjançant processos cada vegada més complexos en un actiu organisme bio psicològic. Per tant, el desenvolupament és un procés que deriva de les característiques de les persones (incloent-hi les genètiques) i de l'ambient, tant l'immediat com el remot dins d'una continuïtat de canvis que ocorren en aquest a través del temps. El model teòric es referit com un model Procés - Persona -Context -Temps (PPCT).

Diferents estudis apuntaran, igualment, la manca d'atenció i la seva relació amb l'adaptació a l'entorn escolar (Kamphaus, 1999). Capacitat d'atenció i adaptació poden estar estretament relacionades en l'àmbit escolar i a l'aula, molt especialment i de nou a l'educació infantil ja que al parvulari esdevé de principal importància el període d'adaptació de l'alumnat de 3 anys a on es dissenyen uns dies per a que els alumnes s'incorporin a l'escola progressivament en temps i quantitat al llarg de tres dies consecutius. Aquesta adaptació està regulada pel Departament d'Educació i es concedeix una vegada sol·licitada amb antelació, acostuma a ésser un tema de debat a les escoles i ha d'estar aprovada any rere any pel Consell Escolar del mateix centre.

La societat accelerada en la qual vivim fa replantejar sovint si és necessari que un infant faci l'entrada a l'àmbit escolar a poc a poc, sense preses i amb l'atenció que requereixen aquestes edats tan primerenques tenint en compte les necessitats del propi alumnat i de tota persona a adaptar-se progressivament a un canvi.

Loris Malaguzzi concep l'ambient escolar com un element primordial del projecte pedagògic:

"Els espais, el mobiliari, les decoracions, han d'ésser també elements suggeridors de possibilitats que s'ofereixen a l'infant per a expressar-se i desenvolupar tota la dotació genètica que posseeix". (p. 2 "La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi". Alfredo Hoyuelos. Tomado de Cabanellas, I. y otros en Diálogo entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Editorial Graó, 2005. pp. 154-166).

Va nomenar l'ambient escolar com "*el tercer educador*" pel seu gran protagonisme dins de la pedagogia de Reggio Emilia i les seves escoles de parvulari. Aquest ambient ens parlaria i ens comunicaria moltes coses referents al que succeeix a dins de l'àmbit escolar, del projecte educatiu o la metodologia que fan servir al centre escolar, o si més no de l'ordre i la

sensibilitat estètica que habita en el seu interior. *"L'aula d'Infantil hauria de ser una espècie d'aquari transparent on es reflectissin les idees, les actituds i les persones."* (Malaguzzi). Un espai de vida on es pugui transmetre el que se sent i com s'actua des de dins a la comunitat on està ubicada l'escola. Aquest espai (aules, passadissos, terrasses, annexes, l'escola en general) ha de posar els recursos i els materials a l'abast dels infants per tal d'afavorir el seu descobriment i la seva manipulació i utilització; la creativitat i el desenvolupament de les capacitats artístiques i d'aprenentatge com a procés educatiu. La figura de l'"atelier" forma part de les escoles "reggianes" adquirint un gran protagonisme com a acompanyant de l'alumnat en les activitats artístiques i creatives.

Pel Dr. Bilbao *"L'atenció és una finestra mitjançant la qual ens comuniquem amb el món"* (2015), ens convida a percebre el món i cadascú, dels detalls que ens envolten per aprendre i aprofundir en el seu coneixement, l'observació del nostre entorn més immediat seria un dels objectius de la segona etapa d'Educació Infantil, la descoberta de l'entorn més immediat a l'infant com és l'escola i el barri o poble on està ubicada per a contextualitzar i omplir de sentit el dia a dia dels pàrvuls.

L'atenció en l'infant doncs, s'incrementa si l'apropem a l'entorn i els seus recursos, si li oferim la llibertat de relacionar-se amb i en un ambient favorable al creixement de les seves capacitats per a que es pugui expressar amb més de cent llenguatges, com amb tanta saviesa s'expressava en Magaluzzi.

1.4.5. LA VESSANT TEMPORAL

La vessant temporal en l'atenció considera el temps com a determinant en la motivació i la curiositat dels infants. Com va escriure Auerbach *"La novetat atrau l'atenció i encara el*

respecte, però el costum el fa desaparèixer aviat, quasi no ens dignaríem a mirar l'arc de Sant Martí si aquest romangués molt de temps en l'horitzó". En aquesta vessant és on es qüestiona quant de temps s'ha d'atendre i quin moment és el més adequat al llarg d'una jornada escolar, si hi ha dies més adients i hores òptimes, amb la qual cosa els horaris i la distribució de les activitats en el temps requeriran d'una font científica pel seu disseny escolar tot i atenant a les necessitats i circumstàncies de cada centre educatiu i de les particularitats individuals. Trobar un equilibri entre les rutines que es realitzen diàriament amb l'alumnat de parvulari i la novetat crearà expectativa i potenciarà l'atenció d'aquest per a l'aprenentatge dels objectius establerts en les diferents tipologies d'activitats proposades.

Correa, Lupiáñez i Tudela (2006) investiguen els mecanismes atencionals i la seva orientació temporal identificant factors endògens i exògens involucrats en dita orientació temporal. Igualment relacionen els efectes de l'atenció en intervals curts i llargs en el temps i ens indiquen que l'atenció manté processos per orientar-se temporalment de nou i que els aspectes perceptius facilitaràn aquests processos.

L'atenció mantinguda estaria relacionada amb els aspectes temporals perquè seria la capacitat de mantenir una resposta conductual consistent al llarg d'una activitat continuada i repetida en un període de temps determinat. També amb la capacitat de concentració (Barbero, 2005). Els moments d'atenció posteriors a un període de vacances o un cap de setmana baixarien per diferents factors com poden ser el canvi de ritme, la son o canvi d'hàbits i de rutines diàries. Autors com Clarisse (2010) parlaran de l'atenció i les seves variacions i els efectes en el rendiment fins i tot 3 o 4 hores després de llevar-se (Tassi & Murezt, 2000). El síndrome del dilluns o del divendres també influenciaria en el mecanisme de l'atenció, serien preferibles els dies centrals de la setmana per a la realització d'activitats que requereixin una especial

concentració i es desitja evitar aquesta variable en els exercicis que requereixin una focalització més gran.

En aquest mateix sentit, serem més eficients si considerem, davant d'activitats que requereixen més temps, concentració i la reflexió (com poden ser el càlcul mental, els experiments científics, el llenguatge escrit o la resolució de problemes matemàtics) el calendari escolar, ja que per exemple, abans o després de vacances o d'un cap de setmana, minva l'atenció de l'infant (fatiga física o mental, excitació...). El mateix passarà amb els horaris: si tenim en compte la vessant temporal en l'atenció, observarem "hores òptimes" per a diferents tipus d'activitats. La cronopsicologia estudia l'activitat rítmica del cervell i aquesta disciplina ens ha permès conèixer els períodes de més i menys aptitud per al treball intel·lectual (Asensio, 1993). Igualment, la cronopedagogia planificarà la intervenció tenint en compte les necessitats de descans dels infants en funció dels ritmes d'activitat cerebral. L'atenció és considerada com un dels principals ritmes cronopsicològics per la qual cosa esdevé font del nostre estudi l'observació d'aquest ritme per propiciar els moments més adequats en la distribució de les propostes i tipologia d'activitats. L'alumnat segueix uns ritmes biològics, cadascú el seu, depenent de diversos factors i naturaleses.

El ritme de la son dependrà de cada persona i de la seva edat, diferents estudis al respecte ens aconsellarien unes 12 hores de son diari per a un infant d'Educació Infantil (segons el Dr. Moreno i Oliver (2013)). La cronopsicologia s'encarrega d'estudiar els ritmes psicològics de cada individu basant-se en la cronobiologia, alhora que les variacions en les activitats que es desenvolupen al llarg d'una jornada, en una setmana o al llarg de l'any. Seguidament, la cronopedagogia planificarà la intervenció pensant en el descans dels infants en funció dels ritmes d'activitat cerebral.

Com ja hem dit, es tindrà en compte el primer dia de la setmana i els primers dies de la tornada de vacances on l'alumnat s'ha de tornar a adaptar i acomodar progressivament a un horari i a un ritme establert per la institució escolar; aquestes vessants psicològiques caldrà tenir-les presents ja que l'infant s'ha de tornar a sincronitzar i serà un procés que requerirà del seu temps i espai, del contrari sorgirà la fatiga que es farà visible en l'àmbit escolar tenint com a conseqüència el baix rendiment acadèmic. Igualment s'hauran de tenir presents les hores de més gran activació cerebral i valorar en quines sessions de l'horari escolar l'alumnat manté l'atenció amb més facilitat que en d'altres. Comprovar si franges llargues en l'horari afavoreixen més l'estructuració de l'activitat i la seva concentració, si l'alumnat de cinc anys canvia sovint de mestre i/o d'activitat.

El Dr. Estaún (1985) ha estudiat de prop els ritmes en l'alumnat i ha comprovat diferents aspectes del comportament la variació del qual presenta regularitats cícliques. Aquests cicles i comportaments incidiran en l'atenció i concentració del nostre alumnat a l'aula i en la realització de les activitats.

"L'atenció continuada d'alt nivell només es pot mantenir uns 10 minuts"

(Jesen "Cerebro y Aprendizaje" p. 70)

Descriurem tres raons per les quals l'atenció constant és contraproductiu dins l'aula:

1. Es necessita temps per processar el que s'ha après.
2. Es necessita temps interior per a crear un nou significat.
3. Es requereix temps per a "imprimir" l'aprenentatge després d'una nova experiència.

Deixar temps per a que les connexions del cervell es consolidin; el temps novament com a factor per a l'assimilació dels coneixements de l'alumnat, com a element de respecte en l'evolució del propi aprenentatge i de la individualitat com a única.

Temps per assimilar l'experiència; és a dir, temps per processar i adaptar-se al que s'ha après. Els horaris s'estableixen en funció de les activitats per tal d'ajudar a l'alumnat en les àrees que requereixen més gran atenció i concentració a l'hora de l'execució. Així, àrees o matèries que precisen de més focalització serà adient impartir-les després de moments d'esbarjo o d'una activitat física, ajudant així l'alumnat a la concentració en els aprenentatges que més interessin en aquell precís moment (Wilson, D. 2015).

Conèixer les oscil·lacions de l'atenció al llarg del dia i de la jornada escolar per a tenir-lo present a l'hora de planificar l'horari escolar i el dia a dia de l'aula, per a organitzar la setmana en funció de les variacions de l'atenció i dels ritmes dels infants.

1.5. ATENCIÓ I PROCESSOS COGNITIVUS

1.5.1 ATENCIÓ I APRENTATGE

"L'atenció serà imprescindible per aprendre a aprendre". Segons Pozo i Monereo (2002) aquest seria el lema més acceptat entre educadors i investigadors per a l'escola del segle XXI: aprendre a aprendre, potenciant l'auto atenció i l'autoregulació en l'aprenentatge.

Per al professor Colombo (2001) de la Universitat de Kansas, hi ha quatre funcions en el desenvolupament de l'atenció visual:

1. L'estat d'alerta: conegut com l'estat de vigilància, capacitat d'"atenció mantinguda", que apareix al voltant dels tres mesos de vida.

2. L'orientació espacial: és l'orientació i el desplaçament de l'atenció cap a un lloc en l'espai.
3. L'atenció d'objectes destacats: la integració dels patrons reconeguts dins l'atenció visual dels objectes.
4. L'atenció endògena: la capacitat de mantenir l'atenció interna de cada individu.

Per a Colombo, en l'atenció del procés de desenvolupament de l'infant, s'ha de considerar el context d'interacció dels diferents sistemes i a diferents nivells maduratius al llarg dels primers anys de vida.

"Educar significa incrementar el nombre d'oportunitats possibles"

Von Foerster

Educar fonamentant l'atenció, crear l'hàbit de l'atenció i de la concentració per influir en l'actitud de l'infant i per millorar el control d'aquest sobre sí mateix. L'auto atenció ens indicarà el grau de cada individu per a seleccionar la informació més rellevant i controlar-la, per éssers protagonistes del propi aprenentatge. En aquest apartat inclourien la pedagogia de l'hàbit com a fonamental per l'aprenentatge que té la base a l'Educació Infantil (en ambdues etapes educatives). Com diria Marina *"Los hábitos son un mecanismo de la inteligencia para ampliar su eficacia"* *"Automatizar las funciones nos permite realizarlas con más facilidad y menos gasto de energía"* (El bosque pedagógico, p. 74). L'hàbit de l'atenció com educació bàsica per a que l'infant aprengui a focalitzar, a prestar atenció al més rellevant, a classificar i extreure l'important del que està observant. Promoure els hàbits de l'atenció com a un exercici diari per a executar cognitivament els processos d'ensenyament i aprenentatge, per a desvetllar en l'alumnat processos actius que desvetllin les seves capacitats.

Com va escriure Jensen (2004) *"La susceptibilitat del cervell per a prestar atenció està molt influenciada per la preparació"*.

Els components químics del cervell són la riquesa vital del sistema atencional i tenen molt a veure amb l'atenció que l'alumnat prestarà a l'escola. A nivell químic, ampliarem la capacitat atencional si entrenem el cervell, per estimular neurotransmissors (per exemple la norepinefrina), hormones i pèptids. Quan l'activitat cerebral és alta, l'atenció també ho és. Investigadors com Hebson (1994) sospiten que la norepinefrina és l'hormona més implicada en l'atenció. Educar l'atenció i el seu control mitjançant conductes que ajudin a interioritzar-les, seria un procés en el temps en el qual l'atenció s'adquireix gradualment, entrenant-la. Marina ens convida a una pedagogia de l'atenció ja que resulta essencial en l'ensenyament i molt especialment com a base els sis primers anys de vida. Les estratègies i els recursos que s'utilitzin a l'escola seran fonamentals per a controlar la informació que arriba a l'infant ajudant-lo a concentrar-se o focalitzar en una part concreta de l'esmentada informació.

"...en una interpretació qualitativa, les estratègies d'aprenentatge relacionades amb el procés d'atenció, poden influir i determinar l'atenció selectiva i, per tant, la classe d'informació que arribarà a la memòria a curt termini" (Bertrán, 2002 Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje).

Aprendre a aprendre comportarà l'adquisició de l'autoregulació i alhora treballar la intel·ligència emocional a l'aula oferint els recursos adients a l'alumnat. L'autoaprenentatge esdevindrà un dels punts fonamentals en el procés de l'atenció, així com la matriu personal de cada infant, que tanmateix influirà en la seva atenció i concentració personal.

Marina, Gagné, Shuell i Bertrán assenyalen l'atenció com a procés o fase de l'aprenentatge, juntament amb la sensibilització, el reforç o la recuperació. Segons Marina (El cerebro

infantil: una gran oportunitat, p. 62), el primer nivell de personalitat està constituït pel que s'anomena matriu personal *"un camp de possibilitats que es va desenvolupant mitjançant la maduració neuronal, les pròpies accions i l'experiència. Al llarg del procés, unes possibilitats es realitzen i d'altres es tanquen. L'educació ha d'ampliar les possibilitats de cada infant"*.

"Es tracta d'hàbits que augmenten la nostra capacitat, automatismes que no limiten la llibertat, si no que la permeten." (Marina, "Aprender a vivir" p. 103).

L'aprenentatge ha de proporcionar a l'alumnat hàbits i recursos per l'automatització dels processos i l'alliberament de recursos cognitius, aquestes estratègies d'atenció l'ajudarien a desenvolupar el conjunt d'activitats educatives amb certes habilitats. Assumir l'atenció com una capacitat i entendre que la persona pot atendre una o diverses tasques alhora com una connexió conscient i com un filtre que permet focalitzar davant determinats estímuls. Aprender a centrar la nostra atenció és un procés lent i pacient que s'incrementa amb l'edat i es gradua amb el temps. Aquests nivells d'atenció també variaran amb la maduresa personal i cerebral. Wallace (2006) ens obre la porta a la ment concentrada i ens proposa 10 etapes per a treballar l'atenció de manera progressiva:

- 1a etapa: ATENCIÓ DIRIGIDA
- 2a etapa: ATENCIÓ CONTÍNUA
- 3a etapa: ATENCIÓ CREIXENT
- 4a etapa: ATENCIÓ PROPERA
- 5a etapa: ATENCIÓ CALMADA
- 6a etapa: ATENCIÓ PACIFICADA

- 7a etapa: ATENCIÓ COMPLETAMENT PACIFICADA

- 8a etapa: ATENCIÓ VERS UN ÚNIC OBJECTIU

- 9a etapa: EQUILIBRI DE L'ATENCIÓ

- 10a etapa: SHAMATHA

Wallace ens descriu com *"podem millorar la nostra capacitat per a l'atenció reforçant la nostra habilitat mental, de la mateixa manera que podem reforçar els nostres tríceps"* (The Attention Revolution, p.12). La Revolució de l'Atenció ens ofereix uns passos pràctics que ens portarien a estadis superiors en els quals obtindríem recompenses personals. Wallace descriu els grans beneficis que ens aporta l'Atenció i com podem millorar-la treballant el seu desenvolupament. *"...una ment que no està entrenada oscil·la entre l'agitació i l'avorriment, entre la inquietud i l'avorriment..."* La darrera etapa ens duu a la Shamatha, una atenció que es pot mantenir sense esforç en el temps. Per aconseguir-la hem d'entrenar amb constància i perseverança; amb esforç mutu a les aules. L'atenció ben focalitzada millora totes les tasques que realitzem i, cultivar el Shamatha, segons Wallace, contribuiria al coneixement científic de l'atenció i el desenvolupament del seu potencial. Al mateix temps, Wallace recull tres tècniques de l'ensenyament budista pel desenvolupament de l'atenció: en les quatre primeres etapes el mètode a practicar seria aquell que ofereix més facilitat, Mindfulness de la respiració; a partir de la cinquena etapa les tècniques serien més subtils, mètode extret del Dzogchen; i a partir de la vuitena etapa la tècnica s'anomena Shamatha: descobrir la quietud i la lluminositat inherent en la mateixa consciència.

L'entrenament en l'atenció plena de la respiració millora l'autoregulació i l'autocontrol. Pot ésser de gran ajuda per a tothom, inclosos els infants on s'incorporen pràctiques per a exercitar l'atenció etapa a etapa que ajuden en un inici a equilibrar les emocions i obrir els

nostres cors. En la pràctica de l'atenció plena la ment està lligada al nostre cos per la qual cosa hem de prendre consciència del mateix per a la pràctica de la meditació que ens portarà a una manera de vida atenta, a prendre consciència del propi cos, de la seva respiració, de les emocions i sentiments en el moment present, aquí i ara.

García Campayo assenyala que la meditació ajuda a millorar l'educació "Está comprobado que los profesores que practican el Mindfulness y lo enseñan a sus alumnos consiguen transmitir una educación más centrada y una relación de ideas más ordenadas y claras. Lo que consigue el docente lo traslada a la clase" (2016). Evidenciant que el que aconseguix el docent personalment es trasllada a l'aula i al clima que en ella es respira. Educar l'infant amb la pràctica de l'atenció; amb recursos i estratègies per potenciar-la, millorant les seves capacitats d'atenció o de concentració, de gestió de les emocions, d'elecció i d'execució.

Tanmateix, el pedagog italià Malaguzzi ens transmet que *"l'aula d'infantil hauria d'ésser una espècie d'aquari transparent on es reflecteixin les idees, les actituds i les persones"*, aquestes idees donarien pas a unes actituds i a les possibilitats d'anar-se'n construint com a persones. La metodologia global que utilitzada en parvulari ajuda l'alumnat a comprendre i relacionar la informació que rep de manera més integrada, generalitzant i omplint de sentit l'esmentada informació, sent un aprenentatge més significatiu i funcional.

1.5.2. PERCEPCIÓ I ATENCIÓ

" Cuando las puertas de la percepción se abren, todo se ve como realmente es: infinito"

Willian Blake

"Les sensacions tàctils, les olors i els gustos, les imatges i els sons no són altre cosa (Morago, 2012) que la lectura que la ment conscient realitza de les representacions cerebrals del món extern en el que vivim."

Però, de quina manera influeix en els infants allò que perceben com el color de la paret, el gust del raïm, una olor de la cuina o el soroll de l'ambulància que passa pel carrer? Des de l'inici la percepció i l'atenció s'han acostumat a valorar conjuntament tot i que descobrirem que no són pas el mateix. Entenem la percepció s'entén com un procés psicològic bàsic mitjançant el qual el receptor interpreta i dona sentit a la informació diversa que li arriba a través dels cinc sentits. Aquest procés perceptiu dependrà de l'estímul i de les interaccions que s'estableixen amb l'entorn i els coneixements previs de cada individu, en aquest cas de cada alumne. L'atenció entesa com *"l'acció d'atendre"*, sent atendre esperar, esperar... aplicar els sentits al coneixement d'alguna cosa...tenir present alguna cosa, tenir cura d'alguna persona o cosa..." (Casares, 1984 p. 82). El desenvolupament dels sentits i l'estimulació sensorial a Educació Infantil seria un dels objectius que s'intentarien assolir ja que el pàrvul aprendria per mitjà dels seus sentits, experimentant i descobrint dia a dia textures, olors, colors, gustos, sons i sorolls. Els colors de l'escola, l'olor de les plantes, un so determinat, el gust de l'esmorzar...influençaria sobre la percepció dels alumnes i docents; i alhora influençaria sobre les nostres emocions i preses de decisions. Els publicistes ho tenen força clar a l'hora de presentar un producte i el seu color ja que saben com determinats colors

arriben a la percepció dels seus clients. Álvarez del Blanco (2011), autor d'un llibre sobre neuromarketing, i un dels investigadors en el tema ens diu que:

“El color es lo primero que se ve y es lo que más se recuerda. La luz transita por varias áreas cerebrales, en la parte posterior donde se descompone para luego ir a otra zona, donde se procesa la información”.

La percepció és subjectiva i tanmateix, estimulant els sentits dels infants amb l'experimentació (descoberta, manipulació, reflexió,...) n'ampliem la capacitat. Amb la metodologia de treball per projectes es fonamenta l'atenció (motivació, focalització, consciència) sobre la percepció; és el " learning by doing", d'aprendre fent, el principi de Dewey que també s'aplica a les escoles de Reggio Emilia, on l'infant "indaga i experimenta".

Musulan (1990) ens diria que l'atenció estaria integrada per components perceptius, motrius, límbics o motivacionals. I, Kabat-Zinn ens comentaria que utilitzem les sensacions de la respiració en el nostre cos com a focus de l'atenció i que l'estat d'alerta de percepció en sí mateix és el més important. En definitiva, la percepció és il·limitada a l'igual que el que sentim a cada moment. Així, doncs, per afavorir la capacitat d'atenció de l'infant per a un millor aprenentatge tindrem en compte la percepció d'aquest: la llum, els colors, les olors i els gustos, les textures i els materials que percebrà, així com la ment, que incrementarà molt la capacitat de percepció de l'infant si està concentrada en l'experiència (l'activitat); en l'ara i aquí.

Dins aquest apartat perceptiu i en relació a l'atenció també destacarem la llum i la il·luminació a l'aula dels pàrvuls com a element a tenir present en relació a la distracció i l'ambient que aportarien a la classe; també el moment del dia amb més claror o foscor dins l'aula, el sol

directe o la penombra a l'hora de realitzar diferents activitats adients per investigar o concentrar la ment dels més petits.

López González (El maestro atento, p. 80) escriu que "somos seres sensoriales y, por tanto, perceptuales" i continua escrivint que "existe una gama de percepciones de difícil clasificación sensorial: volumen, distancia, fotosíntesis, tiempo...) i ens apunta que Siegel ens parla de vuit sentits on el sisè correspondria a les sensacions internes, el setè al propi psiquisme i el vuitè l'empàtic.

Com a punt final, Ramulfo Romo (neurologia de la percepció) ens apunta que encara no comprenem la part subjectiva de les nostres percepcions.

1.5.3.- EMOCIONS I ATENCIÓ

"Les emocions són els mecanismes que plantegen les metes més elevades del cervell."

Steven Pinker

Vivim en un temps accelerat. Un temps en el que la quantitat d'informació que rebem, gairebé constantment i la conseqüent sobre estimulació dels nostres sentits, no ens permet un espai interior de reflexió i assimilació sobre les experiències viscudes. Un mal sistèmic, en el que el mode de funcionament social i familiar no mostra a l'infant el valor de la pausa; el valor de les emocions i de l'autoconsciència d'aquestes. Si l'infant no és conscient, per exemple, de la por que experimenta davant la realització d'una tasca i, per tant no pot controlar l'emoció, difícilment podrà estar atent a l'acció i el seu aprenentatge serà nul, o com a mínim defectuós.

Francesc Miralles (2015) descriu que *"Familiaritzar-nos amb la nostra brúixola emocional ens permet mantenir el control sobre la nostra ment, amb el que guanyem atenció i eficàcia, a més de dotar-nos de la capacitat de seducció que promou l'empatia."*

Segons Goleman la intel·ligència emocional engloba cinc competències (citada per Marina a *"Cómo se puede mejorar el cerebro que siente y se emociona"* p. 147 del seu llibre "El cerebro infantil: una gran oportunidad"):

- 1- Conèixer les pròpies emocions
- 2- Controlar les emocions
- 3- Ser capaç de motivar-se
- 4- Reconèixer les emocions dels altres
- 5- Control de les relacions

El sistema límbic estaria obert i externament condicionat, per la qual cosa la nostra estabilitat emocional depèn, en gran part, de les relacions que establim amb els altres; amb els nostres iguals (El líder Resonante; Goleman, D.; Boyatzis i McKee, p.2). Amb l'educació emocional l'infant practica l'atenció i l'aprenentatge sobre sí mateix i, de retruc, sobre el món que l'envolta. Diversos estudis han relacionat l'autoregulació emocional i la capacitat d'aprendre (Rueda, 2007) Controlar les emocions i saber gestionar-les esdevindrà una de les eines més necessàries per a que els infants siguin persones felices al llarg de les seves etapes educatives, per aquest motiu és important actuar quan un infant està malament però no en sap exactament el motiu, aquí l'adult l'acompanyarà a posar paraules al que li passa per ajudar-lo a entendre's una mica més tot gestionant les seves emocions i els seus sentiments.

Marina com a gran defensor de l'educació emocional ens animaria a la unitat entre la nostra intel·ligència cognoscitiva i la intel·ligència afectiva.

L'obra de Goleman, Boyatzis i Mckee (2001) ens explica com la intel·ligència emocional fisiològicament s'asseu en els circuits neuronals que connecten els centres executius del cervell, situat als lòbuls frontals, amb el sistema límbic, centre cerebral que regula les emocions. Alhora, les nostres emocions negatives "monopolitzarien" l'atenció i dificultarien les tasques que hem de realitzar Per aquest motiu és important controlar els nostres pensaments i els diàlegs interns per a ésser conscients dels missatges que ocupen la nostra ment i no ens permeten que avancem.

Descriuim quines serien les dimensions de la intel·ligència emocional:

- Dominis de la competència personal:

- consciència d'un mateix

- autogestió

- Dominis de la competència social:

- consciència social

- gestió de les relacions

Els components de la intel·ligència emocional inclouen les habilitats per percebre, comprendre i manegar de forma adaptativa les pròpies emocions, sent l'atenció cap els sentiments un dels factors essencials (Extremera i Fernández-Berrocal, 2004). Si volem que l'infant aprengui millor haurem de potenciar la seva capacitat d'atenció (segons Krishnamurti (1998) els infants es desenvolupen amb harmonia quan el docent s'encarrega que creixin en un ambient d'atenció.) i si volem que aquesta augmenti, haurem de prioritzar l'emoció davant

la cognició. Vist en perspectiva és, aquesta una idea revolucionària. Les emocions matisarien el funcionament del cervell; on els estímuls emocionals interactuarien amb les habilitats cognitives. Els beneficis de l'educació emocional (Lantieri i Nambian, 2012) a l'escola serien, entre d'altres, l'adquisició de més capacitat d'atenció i concentració per part del nostre alumnat. Les emocions i sentiments de l'alumnat, així com l'estat d'ànim poden afectar la memòria i la capacitat de raonament, l'atenció i l'actitud per aprendre: els neguits i l'estrès a l'escola comporten un impacte negatiu en l'aprenentatge afectant les habilitats perceptives, socials i cognitives.

Segons Howard Gardner el nostre cervell està conformat per múltiples intel·ligències (1983). De les vuit intel·ligències descrites per Gardner, l'intrapersonal i l'interpersonal englobarien l'intel·ligència emocional i ambdues capaciten a la persona per a viure més satisfactòriament. L'intrapersonal és la que ens permetrà interioritzar dins nostre i ens oferirà l'oportunitat de conèixer-nos en profunditat.

"Les emocions i els sentiments són l'origen.... de la conducta humana. Són l'energia que permet l'acoblament coherent de tots els ingredients d'una planificació futura... realitzar un viatge o escriure un llibre. Sense el foc emocional previ els plans, fins i tot els del dia a dia queden desintegrats, mal coordinats i sense manteniment ni realització. Les emocions són el motor....sentiments i emocions són la cara i la creu, la llum i l'ombra del que és l'home." (El reloj de la sabiduría, Mora).

El treball emocional a parvulari i la seva gestió són el pas previ al creixement personal i l'atenció amb plenitud, la primera parada obligatòria per arribar a atendre'ns a nosaltres mateixos i als altres. L'autoconeixement i la gestió de les emocions faciliten l'atenció en l'alumnat. Educar des de les emocions com el camí previ al coneixement i que avui dia moltes investigacions en parlen perquè ja no podem deslligar la cognició de les emocions.

Eva Bach (2015) ens proposa 10 drets dels infants per a un creixement emocional saludable com serien el Dret a:

- Ser estimat pel que un és
- Confiar en el seu potencial i bondat
- Atendre les seves emocions
- Expressar i no expressar el que sent respectant el seu temps
- Sentir emocions ambivalents i contraposades
- Rebre ajut
- La veritat
- Ésser protegit de les emocions adultes
- Història familiar dignificada i transformada
- Ser consolat

Desitgem que aquests Drets dels Infants alimentin la futura societat per a que aquesta esdevingui més feliç, amb més confiança i més plena emocionalment. En paraules de Damasio *“Los aspectos afectivos y los sentimientos son indispensables para la racionalidad”*.

1.5.4.- MEMÒRIA I ATENCIÓ

“El arte de recordar es el arte de pensar. Cuando queremos fijar algo nuevo en nuestra mente o en la del alumnado, el esfuerzo consciente no debería limitarse a imprimir o retener

el nuevo conocimiento, sino, más bien, a conectarlo con otras cosas que ya sabemos. Conectar es pensar, y si prestamos atención a la conexión, es muy probable que lo conectado permanezca en la memoria" William James (El bosque pedagógico, p. 81, 2017)

"Sense la memòria l'univers no existiria"

Ranulfo Romo

S'estableix una estreta relació entre memòria, aprenentatge i pràctica educativa que al llarg dels anys s'han definit conjuntament tot i que no són el mateix. Un escrit anònim diu que "L'atenció és un burí de la memòria". Entenem com a memòria un sistema de manipulació d'informació que requereix de processos de codificació, emmagatzematge i recuperació d'aquesta mateixa informació.

I, atenent a la seva durada l'activitat es dividiria en:

- **Memòria a curt termini:** registra i reté la informació perceptiva i conceptual en un estat altament accessible per un període curt.
- **Memòria a llarg termini:** manté la informació en un magatzem permanent i té capacitat il·limitada.
- **Memòria de treball:** sistema capaç de retenir i manipular informació mentre es participa en tasques cognoscitives.

La neurociència ens parla de la memòria com una capacitat del cervell que ens permet relacionar el present amb el passat i projectar cap el futur els nostres pensaments i idees (Morgado, 2015). Podem imaginar la memòria com a circuits o xarxes neuronals específiques que cada vegada que s'activen evoquen els records.

Podem parlar de memòries en plural ja que aquestes són vàries i totes amb la mateixa importància o categoria:

- **Memòria explícita:** és conscient, es pot expressar verbalment o per escrit.
- **Memòria implícita:** és inconscient, s'expressa mitjançant els hàbits i les rutines.

Marina (2015) ens descriu la memòria anecdòtica, semàntica i procedimental, totes amb un component afectiu:

- **Memòria anecdòtica:** recordem esdeveniments de la nostra vida.
- **Memòria semàntica:** s'inclouen els coneixements emmagatzemats.
- **Memòria procedimental:** accions físiques o mentals que sabem fer.

El mateix investigador, Marina, ens parla de la memòria en els dos moments fonamentals de l'aprenentatge:

- **Memòria que aprèn** (learning memory): aprendre des del que ja se sap, quantes més xarxes neuronals tinguem, més aprendrem i amb més rapidesa.
- **Memòria que treballa** (working memory): el reconeixement, els records i l'evocació voluntària.

Dins l'àmbit educatiu ens portaria a "aprendre a aprendre" i a la metacognició, ens encoratjaria, igualment, a exercitar la memòria per a que aquesta cada dia es trobi en millor forma. Atendre esdevé essencial per a codificar i processar la informació, per tant per aprendre a aprendre (Tejedor, González y García, 2008). Que un infant mostri una bona memòria significa que aprèn i recorda amb facilitat ja que aquesta està íntimament lligada al reconeixement i al record. Durant els primers anys de vida és quan s'estructura la memòria

de l'infant, per la qual cosa resulta tan important afavorir-la dins el procés d'aprenentatge per a que els nens i les nenes recordin molt millor. Recordant el que han fet el cap de setmana, què han dinat avui i repassant el que ha succeït al llarg del dia serien alguns dels recursos més positius per afavorir la memòria dels pàrvul i de l'alumnat en general. La repetició permetrà nous coneixements que es basaran en els que ja coneixen els infants, ajudant-los a consolidar el que ja posseeixen i incorporar alhora les noves experiències i aprenentatges viscuts. L'ordre, la conversa ben elaborada i positiva, a l'igual que la descripció detallada dels seus sentiments, els ajudaran a millorar la memòria els primers sis anys de vida.

Un nen o una nena amb bona memòria gaudeix aprenent i és més eficaç, resol millor els conflictes i pren millor les decisions (Bilbao, 2015). Per a l'alumnat de parvulari, la memòria sensorial és un gran recurs a desenvolupar ja que els sentits són els encarregats d'evocar gran part de la informació de l'infant durant els seus primers anys de vida.

Segons el pedagog Carbonell Sebarroja (2008) *"La memòria, quan s'activa, conté més llavors del futur que restes del passat"*. El grau d'estrès, com ja hem dit amb anterioritat, també tindrà un efecte directe sobre la memòria, l'infant necessitarà de moments de diàleg compartit on pugui expressar les seves emocions i valorar els seus sentiments vers l'altre per tal de desfogar-se tot compartint els seus neguits interns.

Per a Kandel (2006) *"la memòria implica emmagatzemar la informació sobre el món exterior durant períodes llargs de temps, la qual cosa comporta canvis anatòmics"* Igualment, diferencia entre memòria a llarg i curt termini perquè segons exposa, a l'emmagatzemar coses dins la nostra memòria a llarg termini s'activen i desactiven gens, i es donen canvis anatòmics i canvis estructurals en el nostre cervell.

Marina comenta que una ciència de l'aprenentatge actualitzada ha d'incloure el concepte de "working memory", de la memòria en acció, essencial per aprendre.

1.5. 5. AUTOCONTROL I ATENCIÓ

L'autocontrol és la capacitat de gestionar adequadament els nostres impulsos i les nostres emocions. És necessari per atendre i concentrar-se en una activitat determinada. Aquesta capacitat la podem adquirir i desenvolupar al llarg de la vida per a dominar i gestionar les nostres pròpies emocions i el nostre comportament. En l'infant apareix cap els 2 anys i es manifesta clarament cap els 3 (Marina, "la aventura de créixer" *Aprender a vivir* . p. 34). Si ensenyem als infants tècniques i recursos per gestionar els seus propis conflictes emocionals seran capaços d'estar més relaxats i, per tant, més atents. Els conflictes emocionals tensen el cos, dificultant la respiració i, de retruc, la capacitat d'atenció de l'infant en les activitats proposades. Treballant conjuntament l'autocontrol i les emocions a l'aula, per exemple mitjançant la consciència en la respiració (Mindfulness), no només predisposem a l'infant per a una millor assimilació de l'aprenentatge d'una activitat posterior proposada, sinó que establim un principi d'autoconeixement a través de l'atenció que li pot servir per a tota la vida.

Dins el currículum de l'Educació Infantil, el primer eix a treballar és "Aprender a ser i actuar d'una manera cada vegada més autònoma" i desenvolupa aquestes tres capacitats:

1. Progressar en el coneixement i domini del seu cos, en el moviment i la coordinació, tot adonant-se de les seves possibilitats.
2. Assolir progressivament seguretat afectiva i emocional i anar-se formant una imatge positiva d'ell mateix i dels altres.

3. Adquirir progressivament hàbits bàsics d'autonomia en accions quotidianes, per actuar amb seguretat i eficàcia.

La neurociència ens explica com a mida que l'escorça prefrontal va augmentant amb el temps també va donant pas a funcions com la capacitat de controlar el que fem, les coses que ens criden l'atenció i fins i tot la manera de sentir els nostres pensaments. (McGonigal, 2012). El nostre control personal i el del propi cos s'adquirirà poc a poc i amb oscil·lacions des de les primeres edats. En els primers anys d'escola es treballa des de la intel·ligència emocional oferint els recursos adients per a la gestió i el control de les emocions, per a l'autoregulació personal.

"El professorat indica que l'explicació del programa d'ensenyament d'estratègies d'autoregulació facilita el desenvolupament d'habilitats atencionals" (en l'article de Sainz Carbonero- 2014-"Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años").

En aquest sentit, el joc lliure seria una de les activitats més recomanades pels experts, així com l'esport, cal que l'infant canalitzi la seva energia i es desfogui el màxim possible amb activitats adients (Bilbao, 2015) L'entrenament, les limitacions i els recursos serien les eines educatives per excel·lència a l'hora de desenvolupar l'autoconeixement i l'autocontrol a l'escola.

L'establiment d'un espai - temps de reflexió en comú a l'aula (per exemple la rotllana al començar el dia) per expressar, conversar o gestionar emocions, pensaments o fets succeïts dins o fora de l'escola ajudarà al desenvolupament de l'autoregulació en l'infant ja que, a través d'aquestes "petites assemblees", aquest anirà prenent consciència del valor i assimilant els efectes (interns i externs) d'escoltar-se i ser escoltat, d'escolar, parlar, compartir i, en definitiva, de considerar i de ser considerat.

Segons el model de Posner hi ha tres xarxes neuronals (Posner i Rothbart, 2007):

- una xarxa que ens permet **assolir i mantenir l'estat d'alerta**.
- una xarxa que ens permet **orientar l'atenció i seleccionar la font d'estímul sensorial**
- una xarxa **executiva relacionada amb els processos de control** que subministra la base del comportament voluntari i ens permet regular pensaments, emocions o accions.

Autors com Posner i Mesulan descriuen en els seus postulats una anatomia de l'atenció i, sobretot, estableixen les funcions i interaccions dels òrgans involucrats en aquesta. L'autoconeixement a parvulari requerirà d'un procés de desenvolupament on es treballin hàbits de concentració, estratègies de focalització adequades per l'edat de la persona i la seva evolució personal. Un altre amb força lligam serà l'autoconsciència que permetrà la visió interna de l'individu i influirà sobre les seves decisions externes adquirint més seguretat. El domini del propi cos i el prendre consciència de les pròpies possibilitats van lligades de la mà. L'infant de 5 anys ha fet un salt considerable al llarg del parvulari i se sent física i psíquicament més gran en seguretat, agilitat i eficàcia, té més capacitat per atendre un període de temps superior i controlar les seves distraccions focalitzant l'atenció en una tasca determinada. El treball de l'atenció donarà el seu fruit si s'ha treballat amb assiduitat al llarg d'aquests primers anys d'escolarització. El control personal obrirà les portes de l'atenció i, l'autocontrol en les activitats i l'autovaloració del seu desenvolupament portaran a l'autoatenció (AA).

1.5.6. EVOLUCIÓ DE L'ATENCIÓ I ALUMNAT DE 5 I 6 ANYS

"La etapa comprendida entre el segundo mes y el sexto año de vida, denominada primera infancia, se caracteriza por una mayor elaboración de las conductas sensoriales y motoras, con un importante incremento en la capacidad de respuesta del niño a los estímulos del medio ambiente" (Gómez-Pérez, Ostrosky-Solís , Próspero-García 2003).

La capacitat d'atenció en l'infant evoluciona progressivament. El temps d'atenció també anirà creixent amb l'edat, un nadó reaccionarà al soroll i al moviment, i cap als 4 anys d'edat la seva atenció haurà crescut i es fixarà en un objecte una mica més de temps sense la necessitat d'un estímul sonor i, ja als 5 anys serà capaç de mantenir l'atenció una mica més de temps i aquesta serà voluntària. Amb l'edat l'infant controlarà més l'atenció i més estona, la seva capacitat d'atenció haurà crescut amb ell de forma progressiva.

Per a Colombo obtenir l'estat d'alerta és possible en els recents nascuts i s'obté el primer mes de vida per l'estimulació externa i, cap a les 8-10 setmanes l'estat d'alerta és més freqüent i per períodes més llargs degut a l'experiència acumulada. Ens indica que cap als dos mesos de vida es començarà a desenvolupar l'estat d'alerta. També l'orientació espacial progressa cap els 6 mesos de vida i aquest període serà significatiu per l'atenció endògena.

"No existeixen patrons universals del desenvolupament, les cultures donen prioritat a les diferents classes d'eines, d'habilitats intel·lectuals i de convencions socials"

Lev Vygotsky

"Des dels 27 als 36 mesos, els nens que van realitzar amb èxit una tasca de conflicte espacial van ésser descrits per als seus pares amb més facilitat per canviar i focalitzar l'atenció, menys impulsius i amb menys tendència a mostrar reaccions de frustració" (Gerardi- 1997- Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia; p. 282). Fins als

tres anys els nens i les nenes no sabrien contenir les seves emocions i necessitarien de la presència de l'adult per equilibrar el seu sistema emocional; la seguretat emocional i afectiva formarà part de les capacitats a assolir progressivament al llarg de la segona etapa de l'Educació Infantil per tal que els infants es puguin crear una imatge positiva d'ells mateixos i dels altres. Als quatre anys i mig es produiria un salt en qualitat dels processos atencional, hi haurà un control de l'atenció i de la gestió de les pròpies emocions mitjançant la seva autoregulació. Cap als 5 anys els infants poden realitzar una tasca d'atenció visual durant uns 14 minuts aproximadament (Ruff i Rothbart, 1996) i l'infant podrà canviar el seu focus d'atenció amb més gran precisió (Flavell, 1993; Zelazo, Frye i Papus 1996).

Rueda and company han demostrat que les xarxes atencionals es desenvoluparien de forma espectacular en l'edat del pàrvul, és a dir, dels 2 als 6 anys d'edat.

Diferents estudis realitzats (Blair i Razza; 2007) demostren com infants de 3 a 7 anys mostres més habilitats i control progressiu de la seva atenció, ja que els nens i les nenes a partir dels 4 anys adquireixen un major grau d'autocontrol i gestió del que senten. El propi control dins l'àmbit educatiu esdevé de gran importància per a l'evolució de l'infant (Blair, Wiebe, 2008) així com les habilitats per a regular algunes conductes com seure correctament, participar en la conversa en la rotllana davant tot el grup classe, respectar el torn de paraula i l'opinió dels altres, ésser autònom i realitzar una tasca en silenci i concentració, habilitats precursors de l'observació i la focalització personal. En aquesta edat tan primerenca, els nens i les nenes, necessitaran de l'adult per a que els ajudi a descodificar la informació, a expressar i gestionar les seves emocions i seran de gran importància les persones properes a l'entorn de l'infant per a la creació de la seva pròpia imatge, per al seu concepte i coneixement com a persona i per a acompanyar en el seu creixement i en les seves demandes. Es pot dir que, a partir dels 5 anys, l'infant ja manté un control atencional més gran i perllongat. En el temps poden

mantenir l'atenció cinc minuts de forma continuada sobre una tasca concreta que es realitzi a l'escola. En aquesta edat, l'alumnat, escolta i es manté en silenci a l'hora de realitzar les diferents activitats proposades. Escoltar les consignes i entendre-les bé serà fonamental, així com romandre a l'espera i mantenir els sentits oberts i estar preparat per sostenir l'atenció, és a dir, per escoltar, seleccionar, focalitzar, controlar i executar. Tot i així, és probable que, fins els 16 anys o més d'edat, la funció del mecanisme d'atenció no s'acabi de consolidar en l'ésser humà (Severa i Llabrés, 2015).

En aquest primer capítol hem destacat de l'atenció la seva essència i com diferents variables influencien en l'alumnat: des de la vessant ambiental a l'autocontrol, passant per les emocions o el temps que es precisa en la realització d'una activitat concreta, en especial rellevància amb infants de 5 i 6 anys.

Donem pas al segon capítol per a conèixer com el descans escolar, la distribució del temps a l'escola o les metodologies emprades a cada col·legi incidiran també sobre l'atenció dels nostres infants.

CAPÍTOL 2: GESTIÓ DEL TEMPS I METODOLOGIES EDUCATIVES

2.1. GESTIÓ DEL TEMPS

"El joc és la forma preferida d'aprendre del nostre cervell"

Diane Ackerman

Tant en l'àmbit escolar com a nivell social té, avui dia, un "in crescendo" l'atenció. Aquesta es veu afectada per l'estat emocional, afectiu, i per la capacitat de concentració i focalització de l'alumne, sent primordial oferir eines i recursos per a l'autogestió i l'autocontrol, per a potenciar la capacitat d'atenció i, per tant, d'aprenentatge en una societat dispersa i accelerada on sovint es fa difícil la concentració i la focalització necessària per atendre. El ritme, les presses, les distraccions continuades seran un entrebanc per a la pròpia atenció. Com ens diu Marina: *"En una sociedad del capricho, la atención se vuelve caprichosa"* I afegeix *"La proliferación de los deseos crea personalidades caprichosas que soportan muy mal el aplazamiento de la satisfacción y la frustración"*.

Ens centrarem en l'atenció selectiva per a donar resposta a un sols estímul i descartar els altres; també en l'atenció sostinguda per a persistir en el temps, concretament es demanarà un rendiment de cinc minuts. Selecció i vigilància seran fonamentals en el nostre estudi on l'atenció farà una selecció i vigilarà o estarà alerta durant un període intensiu en el temps. Analitzarem l'atenció selectiva i sostinguda en relació a la tipologia d'activitats que l'alumnat de cinc anys realitza al llarg de la seva jornada a l'escola.

El segon capítol del marc teòric ens duu a les tipologies d'activitats que es realitzen a les aules de parvulari i, ja en el darrer punt subratllarem les estratègies i tècniques d'atenció aplicables i els diferents tipus d'activitats més adients per treballar l'atenció a l'aula i dins l'escola. En aquest apartat parlarem del temps dins el procés d'ensenyament i aprenentatge, de la seva organització i oportunitats, de la jornada escolar, de les franges horàries a parvulari,

dels bioritmes i la cronopsicologia, de les metodologies de treball relacionades amb l'estil educatiu i l'atenció; i dels tipus d'activitats en relació a l'atenció i concentració en l'Educació Infantil. Així doncs, dins d'aquest segon capítol englobem tres apartats que configuraran la gestió del temps, els ritmes atencionals, les metodologies i tipologies d'activitats que avui dia es duen majoritàriament a terme al Parvulari, amb l'alumnat de 5 i 6 anys com a focus del nostre estudi.

Dins el primer capítol del marc teòric ja s'ha fet referència a la distribució del temps a l'aula i a l'escola com a vessant influent i alhora variant en relació amb les xarxes atencionals. Novament, ens referirem al temps com a element imprescindible dins l'organització escolar i la selecció de les activitats que es desenvolupen amb l'alumnat dins l'aula, com el respecte pel ritme de cada infant.

El nou desplegament del currículum a la segona etapa de l'educació infantil, publicat el juny de 2016, fa incidència en el temps educatiu: "**QUAN S'APRÈN? *Tot el temps és educatiu***". Subratlla la importància de dedicar temps a l'acollida i a l'expressió emocional ja que, en paraules de Rojas Marcos (2013): "**Les persones que comparteixen i expressen els seus sentiments s'adapten millor als canvis.**" Cal dedicar temps a les persones, als nens i les nenes que arriben a l'escola amb el seu bagatge personal i particular, als mestres del centre i les persones que hi treballen, aquest temps d'atenció revertirà sobre el mateix aprenentatge i rendiment escolar.

Com ens assenyala Thin Nhat Hanh: "El do més preuat que podem oferir a l'altre és la nostre atenció", i de la mateixa manera ho comenta Comas (2016): "La atención es el mejor refuerzo positivo", referint-se als pares i als adults que estan amb els infants diàriament. Sovint el calendari escolar marcarà les activitats a seguir dins l'escola i caldrà tenir-lo present a l'hora de realitzar el programa de cicle perquè incidirà en la tipologia d'activitats que es proposaran

a classe. Temps de descans i temps d'activitat lliure o bé dirigida - guiada, temps per observar, temps d'escolta i diàleg, temps per dissenyar el procediment, per fer experimentacions i descobriments, per a la creació dels propis pensaments i idees. Temps i espais que permetin activitats que ofereixin noves oportunitats d'aprenentatge i creixement mutu.

Segons Gimeno Sacristán (2003) *"El temps es trenca, ajustant cada fragment a l'activitat, la preocupació per racionalitzar el procés educatiu i didàctic sota les premisses d'una lògica científica i tecnològica, ha contribuït a encotillar el temps escolar, establint seqüències curtes, concretes i precises. El subjecte no s'anticipa a la tasca, espera que li vingui donada, no hi ha elecció de decisió. El subjecte sap que ha de realitzar una tasca davant la qual no es presenta lliure, conscient i creador. El temps objectiu suprimeix l'espontaneïtat, la creativitat, la llibertat i el risc."*. Paraules ben certes d'una realitat que s'imposa cada dia a les nostres escoles on la manca de temps dona pas a un procés accelerat que no afavoreix la interiorització dels coneixements ni ajuda a aprendre a aprendre. Els continguts sovint es succeeixen amb rapidesa i fóra de gran importància començar una activitat i donar temps per finalitzar-la sense presses, que l'infant se senti valorat pel que fa, valorat pel seu esforç i el procés realitzat, felicitant als nostres infants per les tasques finalitzades. Seria necessari perdre la noció del temps perquè ens trobem immersos en una tasca que realment ens interessa; que els nens i les nenes quedin absorts jugant amb els seus companys i companyes de classe ens diu molt de la nostra capacitat d'entusiasmar-nos i de dedicar temps al que veritablement ens agrada. Obtindrem temps de felicitat i de gaudi si podem escollir activitats que omplin, que donin significat i potenciïn l'autoconeixement i l'autoestima per tant, temps de benestar emocional i personal.

Si considerem *"l'atenció com una funció bàsica, com un procés cognitiu bàsic en el procés d'aprenentatge"* (Marina "Aprender a Vivir", p.87), caldrà qüestionar-se com s'organitza el

temps escolar i el de les classes de Parvulari per tal de captar millor l'atenció del nostre alumnat. Replantejar els horaris a Educació Infantil valorant si aquests han d'estar fragmentats en 45 o 60 minuts, si l'estona d'esbarjo ha de ser igual a la de l'alumnat de Primària, d'uns 30 minuts, si són necessàries sessions obertes i continuades, si hem de treballar per àrees o de forma globalitzada donant pas a l'amplitud i la transversalitat. Si un infant compta amb mitja hora dins d'un matí de quatre hores per córrer, jugar amb els companys, esmorzar.... també l'estona del pati es tornarà accelerada i amb presses per triar el joc, ja que passarà volant i aquesta estona acostuma a ésser valorada com a molt especial per la seva dimensió lliure, experimental i de desfogament personal.

" Qualsevol activitat humana necessita un espai i temps determinats. ... l'educació posseeix una dimensió espacial i que, també, l'espai sigui, juntament amb el temps, un element bàsic, constitutiu, de l'activitat educativa." (Frago, 1998)

El temps, així com l'espai, influencien en l'aprenentatge, en les relacions i les sensacions dels infants d'Educació Infantil. Temps per dinar sense presses, per fer sortides i descobrir l'entorn, per jugar amb els altres companys/es de la classe, per conèixer i relacionar-se satisfactòriament, per triar amb qui es vol compartir les joguines i prendre consciència de qui ens fa sentir millor a l'hora de triar parella o crear un petit grup. Temps pel descans, temps per a no fer res i temps per pensar, per parlar i fer-ne assemblees de classe, temps per a la reflexió i la discussió en grup, per fer grups cooperatius, per endinsar-se en ambients que propicien l'aprenentatge. El temps en l'organització escolar comportarà avaluar els horaris i distribuir el calendari d'acord amb el nostre concepte d'escola, d'infant, de docent, d'entorn i de societat que volem construir. Espais estèticament agradables i funcionals on visualment es visqui el dia a dia del Parvulari, on es reflecteixi la seva vida i el que volem transmetre com a escola i ciutadans.

A les escoles de Reggio Emilia (Nord d'Itàlia) l'estètica forma part de la pràctica educativa i està present en el disseny de les diferents activitats escolars. Temps i espai com a elements bàsics de l'educació per afavorir aprenentatges amb significat i funcionalitat, per centrar-se en el moment present, per a que cada estança acompanyi l'activitat que l'infant haurà de realitzar afavorint el desenvolupament de les seves capacitats cognitives i socials. Un infant de parvulari canviarà d'espai o d'estances al llarg d'una jornada escolar: la seva aula o una altra, el pati, el menjador, el gimnàs o sala de psicomotricitat, l'aula de plàstica, l'espai de música, l'espai científic o d'experiments entre d'altres. Aquest aspecte dependrà de les possibilitats de cada escola i de la seva distribució dins l'horari; el que sí que resultarà habitual serà desplaçar-se depenent de la tipologia d'activitat que es realitzi i el seu requeriment educatiu. El temps estarà present en tota activitat que es plantegi a l'escola, serà el que la guiarà i controlarà i l'atenció sostinguda serà necessària per sostenir aquest temps per a la realització de la tasca concreta. Constatem que la relació del temps i l'atenció es viurà dins l'aula i el col·legi constantment ja que qualsevol activitat, joc, rutina o procés requeriran d'un espai temporal per a la seva realització o desenvolupament.

En l'organització del temps escolar considerem el temps de l'infant, les seves pauses o moments de descans. Haurem d'escoltar els ritmes propis dels pàrvuls, ells ens indicaran si són necessàries pauses tot observant l'ambient que es respira a l'aula com a termòmetre, per tal d'evitar la fatiga als infants. Prendre consciència de la variable temps afavorint que l'alumnat adquireixi destreses per a la seva distribució, transmetre i anticipar quan de temps tenen per jugar, per realitzar una tasca o respondre a un test d'atenció com és el cas de la nostra investigació. La indicació del temps per interioritzar-lo, per prendre consciència de la seva limitació, de la seva acotació. Aquesta variable serà imprescindible en el moment de la realització del test d'atenció a l'aula de P5, l'alumnat haurà de saber que hi ha un període de temps concret per a la realització de l'exercici. A parvulari més que com un test es planteja

com un altre exercici on l'alumnat discriminarà unes figures dins d'un conjunt (atenció selectiva) i es concentrarà per un període curt de temps -cinc minuts- (atenció mantinguda). Els pàrvuls es prenen l'exercici com un joc amb les seves normes, fan silenci i es concentren per discriminar les figures que corresponen al model; es crea un veritable clima de concentració i més a mesura que es practica amb continuïtat. Si a un pàrvul l'acompanyem oferint-li el temps necessari per a que ell mateix respongui o doni una resposta creixerà, i es farà realitat l'aprendre a aprendre. Respectar el ritme de cada individualitat també serà un art a l'hora de la realització de les activitats que es proposen perquè aquest ritme variarà atenent a diversos factors ja siguin aquests tant interns com externs.

2.1.1. LA JORNADA ESCOLAR I ELS HORARIS

Entenem per jornada escolar el temps total que l'alumne passa en el col·legi, en el que s'inclouen les activitats que realitza a l'escola dins l'horari lectiu i les activitatsextraescolars, que dependran de cada infant i de les seves necessitats o circumstàncies personals. Ens trobem amb dues tipologies de jornada escolar, la continuada o la partida.

A Catalunya la jornada escolar és partida com a Bèlgica, Irlanda, Països Baixos i Regne Unit. Tot i que hi ha escoles avui a Catalunya amb horaris especials pel tipus de programa educatiu i el seu horari està compactat de 2/4 de 9 a 2/4 de dues de la tarda.

A nivell europeu ens trobem a jornada continuada a Alemanya, Àustria, Dinamarca, Finlàndia i Suècia, a algunes comunitats d'Espanya com Andalusia. A França i Luxemburg mantenen una solució mixta.

Taula 1 Organització de la jornada escolar en diferents països d'Europa

	JORNADA ESCOLAR	DIES LECTIUS
ALEMANYA	Continuada	5/6
ÀUSTRIA	Continuada/ partida	5
BÈLGICA	Partida	5
DINAMARCA	Partida	5
ESPANYA	Continuada i partida	5
FINLÀNDIA	Partida	5
FRANÇA	Partida	4/5
GRÈCIA	Continuada	5
HOLANDA	Partida	5
IRLAND	Partida	5
ITÀLIA	Continuada i partida	5/6
LUXEMBURG	Partida/continuada	5
PORTUGAL	Continuada	5
SUÈCIA	Partida	5

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades d'Eurydice (2017)

Podem observar que l'organització escolar més habitual a Europa és la jornada partida, tot i que hi ha alguns països que tenen ambdues opcions com és el cas d'Espanya, Itàlia, Luxemburg i Àustria. Pel que es refereix als dies lectius a la setmana, la gran majoria de països de la Unió Europea tenen cinc dies setmanals de classe.

La jornada escolar s'inicia amb l'acollida, que amb els infants de menys edat requerirà de més temps, per habitar-se al canvi i a l'ambient de l'escola. La flexibilitat individual per

gestionar els diferents canvis propiciarà que l'infant s'adapti amb més rapidesa a l'entorn escolar. A les nostres escoles, els pàrvuls acostumen a començar el dia en rotllana, conversant una estona, una de les pràctiques més esteses a l'Educació Infantil, així com la d'iniciar la jornada en ambients de joc, on l'alumnat arriba i juga lliurement fins l'hora establerta per a la realització d'una activitat concreta. La distribució d'una jornada escolar varia depenent de l'edat de l'alumne. A P-5 sovint hi ha dues sessions abans de l'esbarjo i dues més quan els infants tornen del pati. A la tarda hi pot haver d'una a dues sessions més, depenent de l'horari de cada col·legi. La primera sessió del matí donaria lloc a l'acollida i necessitaria del temps adequat per a l'organització i situació personal. Temps d'adaptació que dependrà de cada cas o individualitat, del ritme personal o les situacions familiars de cada nen o nena. La segona sessió del matí inclou, habitualment, l'esmorzar dels infants. Aquest espai s'acostuma a realitzar a l'aula i depenent de les escoles i el grup classe pot comportar un o altre ritual més lliure o dirigit. L'esmorzar és un dels moments privilegiats per establir una bona relació amb el menjar, per a oferir el temps necessari en assaborir els aliments que porten de casa per a l'ocasió, per a la salut del propi cos. En aquest espai de temps podem observar quina relació estableix l'alumnat amb el menjar, si és un moment de gaudi tranquil, de compartir, de mastegar sense preses o pel contrari un moment d'empassar-se el que es du dins les carmanyoles. Després de les dues primeres sessions van al pati on el joc habitualment sol ser lliure així com l'elecció dels companys i companyes que escullen per jugar. El temps que es destina a l'esbarjo pot variar depenent dels centres, amb un mínim de 30 minuts diaris. Una vegada tornen del pati, durant la primera sessió cal seguir unes pautes d'higiene i salut personal com el rentar-se mans i cara si cal, beure aigua i anar al lavabo. Cal destinar espai a la pròpia salut afavorint una higiene correcta i un benestar físic. La darrera sessió abans de finalitzar el matí requerirà, novament, la preparació bé per anar al menjador escolar o per anar a dinar a casa.

L'espai del mig dia acostuma a ser d'un parell d'hores o de 2 hores i 30 minuts. Durant aquest període els infants destinen una hora a dinar i l'altre en el cas de l'alumnat de 5 anys, a jugar lliurement en el pati. A P-3 obligatòriament es fa la migdiada o es descansa i, a P-4, com a P-5, es juga lliurement.

La tarda acostuma a ser d'una o dues sessions depenent de l'horari escolar. Cada escola pot tenir un horari que varia de 15 a 16 hores, de 15 a 16:30h. o de 15 a 17 hores.

En total ens podem trobar amb 5 o 6 sessions dins la jornada escolar amb dos espais al mig pel descans i la relaxació. Amb aquest plantejament, un alumne de 5 anys pot estar unes 7 o 8 hores a l'escola sense comptar el temps de permanència o d'activitats extraescolars que realitzi. Vénen a ser les mateixes hores d'una jornada laboral adulta o, de vegades, fins i tot més depenent de cada situació en particular.

En aquesta jornada ens trobarem amb alts i baixos d'atenció al llarg del dia que s'anomenen ritmes ultradians, un dels cicles clau del nostre cervell que dura entre 90 i 110 minuts. Tindríem uns 16 cicles al llarg del període de 24 hores. El nostre cervell canviaria les seves capacitats cognitives en aquests cicles d'alt i baixos. (Jensen "Cerebro y Aprendizaje" p. 69) Tenint en compte les fluctuacions al llarg del dia en el procés de l'atenció, seria bo que la planificació del temps escolar tingués present els ritmes psicològics dels infants a l'hora de dissenyar els diferents horaris i distribuir les àrees d'aprenentatge.. Hem de pensar que aquests ritmes marcarien l'atenció sostinguda sobre les activitats que es realitzen i contribueixen al rendiment acadèmic. Sovint es passen per alt les necessitats fisiològiques i de descans dels més petits de l'escola; probablement per falta de consciència ja que els pàrvuls necessiten d'un ritme més pausat i atent al seu propi cos que els ajudi a ajustar-se progressivament a les demandes escolars.

2.1.2. LES FRANGES HORÀRIES

Les sessions a parvulari acostumen a organitzar-se en franges de 30, 45 o 60 minuts. També ens podem trobar escoles amb sessions molt més àmplies d'uns 120 minuts i col·legis on el temps el marquen els infants a l'hora de participar o no en les activitats proposades pels adults. No totes les àrees requeriran del mateix període de temps però en l'horari d'una aula intervenen més d'un factor com coordinar les diferents classes i els mestres especialistes que hi intervenen.

"Moltes investigacions van mostrar com s'assignaven les millors franges horàries a les assignatures considerades amb més categoria o status dins del currículum. Una ràpida mirada a un horari mostra com la plàstica o la música solen quedar per la tarda o a les darreres hores." (Margalef; 2001, p. 245).

Els criteris d'horaris han variat considerablement i avui potser estan supeditats a d'altres variants com el tipus de centre i els recursos dels quals es disposa, o el criteri pedagògic i personal dels qui ho dissenyen.

"Es tracta de propiciar l'aprenentatge de grup, les metodologies participatives i d'altres estratègies que no caben dins d'imposicions horàries reduïdes"

Margalef

Per pensar, exposar i arribar a metodologies participatives tot iniciant un treball conjunt entre diferents grups, tant sigui en grups cooperatius com escollits lliurement pels infants es requerirà de temps per organitzar-se, per pensar i posar-ho en comú i arribar a acords entre tots els membres del grup. Si una sessió és de 45 minuts incloent l'esmorzar el més habitual serà interrompre l'activitat i posposar-la amb el que implicarà el trencament del ritme, el clima i la concentració del moment. S'ha demostrat que la mitjana de l'atenció sostinguda ve

a ser d'uns 10 a 20 minuts (Tokuhama, 2011) i que l' infant pot estar concentrat sobre una tasca però aquesta concentració no serà igual en qualsevol franja horària de la jornada escolar. Diversos estudis verifiquen la importància de les primeres franges horàries escolars com a moments òptims en l'aprenentatge i la introducció de nous coneixements.

Cada escola haurà de gestionar els seus horaris i intentar optimitzar les sessions al màxim per captar l'atenció, motivar, i per a l'aprofundiment educatiu del seu alumnat. La flexibilitat a parvulari així com el tractament global de les àrees podrien ser la clau per a l'organització de les sessions seguint un criteri centrat en l'alumnat i les seves pròpies necessitats de descans i la seva capacitat de concentració. Aquesta flexibilitat anirà lligada als docents que entren a l'aula, a més docents hi haurà menys flexibilitat, ja que les sessions han de quadrar amb la resta de classes de l'escola. Apostar per la flexibilitat horària en benefici de l'infant, i identificar quines franges apareixen com a més favorables o desfavorables en les activitats per poder guiar la pràctica educativa i optimitzar els resultats són uns dels objectius a assolir a les nostres escoles. Aquest debat aniria lligat alhora amb els professionals que freqüenten l'aula d'infantil, ells ens indicarien si el canvi continu de docent i d'àrea d'aprenentatge tindria una repercussió a nivell de ritme atencional en l'alumnat de 3 a 6 anys.

Capacitat d'atenció dels alumnes en les diferents sessions:

- Període d'acollida al ritme escolar, necessita d'una **acomodació de l'atenció**. Els infants van assimilant els canvis en un nou espai.
- Primera sessió, **nivell òptim d'atenció** on l'alumnat s'ha acomodat i està descansat per a realitzar una activitat que requereixi especial atenció i concentració.
- Darrera sessió del matí (després del pati), **atenció mitja o òptima** depenent de l'espai d'esbarjo i del moment emocional de l' infant.

Aquestes dues sessions (abans i després de l'esbarjo) correspondrien a un matí de qualsevol de les nostres escoles tot i que les sessions són hipotètiques, perquè la distribució del temps o de les sessions a parvulari poden variar molt dependent de cada col·legi i la seva metodologia, i també d'altres factors, com per exemple l'entorn o la contextualització de les activitats escolars.

La tarda amb infants de 3 a 6 anys hauria d'ésser poc fatigant. Les escoles amb dues hores per la tarda hauran de gestionar adequadament el temps que destinen al descans dels pàrvuls per garantir el seu benestar general i optimitzar el temps. Si l'alumnat de cinc i sis anys està dues hores a la tarda o dues sessions ens indica que porta al voltant d'unes vuit hores amb activitats de diferent tipologia i que probablement després de la jornada escolar realitzi algun tipus d'activitat extraescolar més, el que ens confirma la importància de gestionar el descans i la tranquil·litat per a que la jornada sigui plena però no fatigant.

2.2. RITMES ATENCIONALS

Com ja hem vingut apuntant, l'atenció és necessària treballar-la prèviament ja que són moltes i variades les distraccions que la poden dispersar.

Segons Testu (1994) l'atenció mostra un perfil de variació clàssic al llarg del dia, per la qual cosa el nostre nivell d'activació no és constant. Igualment al llarg de la setmana també trobem fluctuacions en quant al ritme i conseqüentment aquesta oscil·lació repercutirà en el rendiment escolar. Els dilluns vénen acompanyats d'un desajust del ritme biològic com succeeix també els dies posteriors a les vacances, l'alumnat necessita una adaptació i un tornar a sincronitzar-se amb l'horari de l'escola. Aquest ajust serà més gran quan més petit sigui l'infant o més li costi l'adaptació als diferents ambients. Temps familiar i temps escolar

requeriran una sincronització per ajustar diferències, factor que darrerament és rellevant en les noves generacions.

En la mostra d'investigació es va demanar als docents que no es passessin la prova d'atenció en dilluns pel que acabem de descriure ni en divendres per evitar la fatiga acumulada de la setmana, concretant passar-les els dies centrals de la setmana per valorar amb més criteri l'atenció de l'alumnat. També es va tenir present que l'alumnat a qui anava dirigit el test era d'infantil i en aquestes edats el perfil atencional varia en relació a l'alumnat de primària òbviament per l'edat i el propi ritme de l'atenció. Segons Estaún, els ritmes de l'atenció poden ésser endògens o exògens. Cal valorar el ritme propi de la jornada escolar amb possibles variacions depenen dels ritmes interns que configura cada grup classe, atendre el ritme individual degut a múltiples factors com l'edat cronològica o les diferències personals. Valorem els dies centrals de la setmana com els més adequats per emprendre activitats de màxima exigència.

Síndrome del dilluns (Asensio 1993, p.89) i la fatiga del divendres (Testu, 1989 citat per Asensio 1993). En la present investigació vam reflexionar sobre els dies de la setmana més adients al passí d'un temps que requeria una atenció sostinguda perllongada durant cinc minuts i van corroborar els dies centrals de la setmana com els més adequats. També hi ha d'altres factors com , l'horari de cada escola, el que hi sigui o no el tutor a l'hora de la realització del test, que aquell dia hagi hagut una activitat excepcional...Tantes variables com a infants i difícils de registrar, el que és viable són els dies centrals de la setmana per realitzar una activitat que requereixi una especial concentració o dificultat afegida.

El respecte per la individualitat i la diferència de cada infant és primordial dins el procés d'ensenyament i aprenentatge: atendre la diversitat i els ritmes propis de cada individu per oferir-li salut i benestar, per a la contribució d'una major eficàcia i excel·lència dins l'àmbit

educatiu. En principi es seguirà el cicle bàsic del descans i l'activitat (CBDA) per obtenir un procés més equilibrat i afavorir el propi ritme personal al llarg del dia o la jornada escolar.

S'han realitzat diferents estudis on els resultats han estat inferiors si sotmetien a proves a l'alumnat en estones incorrectes ja que hi ha moments de la jornada que es consideren més fluixos que d'altres i s'haurien de tenir presents a l'hora de realitzar determinats tipus d'exercicis o proposar algunes activitats. Autors com Rossi i Nimmons pensen que pauses d'uns 20 minuts, vàries vegades al llarg de la jornada, incrementen la "productivitat", però a parvulari no es parlaria en aquesta terminologia ja que sovint és jugant com els infants descobreixen les lletres, els nombres o resolen diferents problemes; i el procés seria el que s'avaluaria en l'infant i no pas el resultat final.

A una escola on les sessions són d'uns 45 minuts aproximadament, més que pauses de 20 minuts s'acostuma a repartir la sessió en diferents moments on la intensitat de l'atenció no s'allargui més d'uns 15 minuts en infants del cicle de Parvulari. Des de l'edat de tres anys (curs de P-3) fins els cinc anys (curs de P-5) l'atenció s'allarga durant més temps i de forma voluntària, l'infant de 5 anys pot controlar la seva atenció voluntàriament i en mostra més capacitat d'estar una estona tranquil i en calma. Als tres anys comença a jugar sol períodes de temps més llargs i demostrarà més tranquil·litat i autocontrol a mida que va prenent consciència de sí mateix i dels seus iguals com a marc de referència dins l'aula. El docent ajudarà l'infant a mantenir una atenció més tranquil·la afavorint un ambient ordenat i relaxat que propiciï la concentració; una plena atenció serà àmplia, calmada i sostinguda si es manté fins a la realització de l'activitat iniciada. És important en aquestes edats oferir patrons de referència per orientar-se i adquirir seguretat a l'hora de realitzar les diferents activitats proposades. S'hauran de tenir presents els canvis de ritme i els temps de reflexió com a fonamentals en l'aprenentatge, observant per a donar respostes adequades i conscients de

cada moment que es viu dins l'aula. L'observació serà una de les eines més valuoses per avaluar els diferents moments que es respiren a la classe i proposar a l'alumnat les activitats més adients i oferir els recursos precisos.

Com diu Cozolino (2013), els docents i l'alumnat no són pas un material uniforme ni industrial sinó amb històries de vegades complexes i antecedents culturals; històries plenes de vida que requereixen flexibilitat i individualitat per donar resposta dins l'àmbit educatiu. Aquesta flexibilitat sovint serà difícil d'aconseguir dins de la institució escolar i davant d'una aula on s'ha de respondre a 25 o 26 nens i nenes de vegades alhora ó sovint amb força immediatesa, amb ritmes massa accelerats.

El mateix Cozolino ens apunta nou aspectes que necessitaríem conèixer com a docents:

- 1.- El cervell és un òrgan social.
- 2.- Tenim dos cervells o dos hemisferis amb competències i funcions.
- 3.- L'aprenentatge primerenc és valuós.
- 4.- El processament inconscient i la consciència es donen de forma simultània i a velocitats diferents.
- 5.- La ment, el cervell i el cos estan lligats.
- 6.- El cervell té lapsus curts d'atenció i necessita de la repetició per a processar i que l'aprenentatge esdevingui profund.
- 7.- L'estrès i la por poden interrompre l'aprenentatge.
- 8.- Sovint analitzem als altres però no pas a nosaltres mateixos: la projecció.

9.- Millora l'aprenentatge si emfatitzem en el context global i permetre'm que el nostre alumnat descobreixi per sí mateix els detalls.

Nou regles d'or que sens dubte tot educador agrairia conèixer per a la seva pràctica diària a l'escola. Remarcaria el punt número set de la por i l'estrès com a important per a tenir present a l'etapa de Parvulari, l'alumnat sovint s'encalla per qüestions de por i no mostren el que veritablement saben fins que no es troben segurs. La confiança en les tasques i en sí mateix seria clau per a que els infants avancin sense por a equivocar-se ja que forma part de l'aprenentatge i de la vida, no els ha de paraitzar les pors arribant al punt, fins i tot, de trencar el procés d'ensenyament - aprenentatge. Acompanyar els nens i les nenes per a prendre consciència de les pròpies pors, per vèncer-les i continuar endavant, perseverant pas a pas i guanyant la confiança perduda és un objectiu cabdal a l'edat compresa entre els 3 i els 6 anys de vida.

2.2.1. CRONOPSICOLOGIA

" Nuestra vida diaria está organizada por tres relojes diferentes (Roenneberg, Wirz-Justice y Merrow, 2003): un reloj solar que provee luz y temperatura ambiental durante el día, un reloj biológico que provee organización temporal endógena de los procesos vitales y un reloj social que provee pautas horarias de interacción con el medio" (Arias, C.F., 2008).

Aquesta ciència estudia els ritmes de l'ésser humà centrant-se en la seva activitat cerebral, i ha permès conèixer quins moments són els més adients per a la realització de tasques intel·lectuals (Asensió, 1993). Pel que fa als estudis del son aquesta variable dependrà molt de l'edat de l'alumne, així un infant d'Educació infantil hauria de dormir un mínim d'unes 12 hores diàries i en el cas de l'Educació Primària unes 10 hores al dia. Asensio (1993) també

ens assenyalen que les hores de son no estan relacionades exclusivament al nombre d'hores sinó també a les fases de son amb moviments oculars àpids (MOR) o sense moviments oculars ràpids (NO MOR). Els somnis MOR estan vinculats a l'hemisferi esquerre i el metabolisme reparador de la fatiga psíquica o treball intel·lectual; i el NO MOR amb l'hemisferi dret i la recuperació de la fatiga física. Autors com Rösler (1969) i Poulizac (1979) ja van establir una relació estreta entre el període de son i el rendiment escolar. Posteriorment, Cladellas i d'altres (2011) han realitzat estudis on es mesuraven els efectes de les hores i els hàbits de la son en relació al rendiment escolar en nens i nenes de 6 i 7 anys d'edat.

La cronopedagogia ajustarà i planificarà els períodes d'activitats i descans de l'alumnat tenint present les necessitats de cada edat evolutiva, els ritmes biològics de la fatiga i la finalitat de l'aprenentatge per ajustar l'aprenentatge, gran part dels processos cognitius estan sotmesos a la influència de l'estat d'alerta i son i les seves influències al llarg del dia. L'atenció es veurà afectada pel cronotipus, així depenent de l'hora del dia cometem menys o més errades i depèn si l'activitat es du a terme en el moment òptim de l'alumne: matutins (millor moment pel matí) o vespertins (moment òptim per la tarda). Així dependrà si l'horari òptim de l'alumne afavoreix el seu rendiment acadèmic ja que el seu moment màxim depèn de la variable personal.

Autors com Van der Heijden (2010) analitzaran quin és el millor moment per aprendre o per a la realització d'una prova, aquesta hora també dependrà de la seva durada, dificultat o administració de la tasca concreta (Schmidt et al, 2007). Igualment factors com la personalitat influenciaran en el rendiment de la mateixa tasca; l'alumnat extravertit executa les activitats motores amb més rapidesa i no tanta precisió com els introvertits (Raviu, Geron & Low, 1990). I, segons Ceci (2005) els vespertins acostumen a ser més impulsius.

Per a Testu (1992) "seria un error considerar que todos los miembros de un grupo presentan el mismo ritmo e inversamente ignorar que los ritmos individuales pueden ser modificados por la interacción entre los sujetos" I en la mateixa línia Clarisse, Le Floc'h, Kindelberger & Feunteum (2010) ens parlarien de "facilitació social".

"L'èxit a la vida no depèn tant del talent com de la capacitat de concentrar-se i perseverar en el que es vol."

Charles W. Wendte

Les variables que influeixen en l'àmbit atencional de l'alumnat de 5 anys són àmplies i diverses però el present estudi es limitarà a la tipologia d'activitats escolars, englobant-les en lliures o dirigides, i la seva incidència en l'atenció dels nens i les nenes que cursen el tercer curs de Parvulari. Ens plantegem quines activitats afavoreixen que després de realitzar-les l'atenció sigui més òptima, en quina franja horària els infants estan més atents o més preparats per a realitzar exercicis que requereixin una atenció sostinguda i perllongada en el temps. Quina sessió al llarg del dia ens donaria uns millors resultats en la realització del test d'atenció Toulouse-Piéron en infants de 5 i 6 anys?.

2.2.2. FACTORS FACILITADORS DE L'ATENCIÓ

L'atenció és un dels primers processos psicològics dins de les diferents fases del processament de la informació, per la qual cosa la seva importància dins els processos d'aprenentatge escolar.

"...mostrar una capacitat longitudinal per canviar el nostre propi futur podria implicar aprendre a controlar les nostres capacitats d'atenció."

Krystele Appourchaux

Hi ha diversos factors que faciliten que augmenti l'atenció al parvulari, en els infants de 5 anys. Concentració, percepció, motivació, limitació del temps, la reflexió i el descans serien només alguns factors font d'estudi en relació a l'atenció o la focalització de les diferents tasques escolars que es realitzen a l'aula de P-5. Igualment, el tipus d'activitat (dirigida o lliure) que desenvolupen els infants a la segona etapa de l'Educació Infantil marcaria i incidiria sobre la millora de l'esmentada atenció. Constatem que hi ha múltiples factors que incideixen en l'atenció de l'infant dins l'àmbit escolar i ens cal reflexionar al voltant de les activitats que faciliten l'atenció per tal d'oferir-les a les nostres aules, especialment abans de la realització d'altres tasques que requereixin una especial concentració o focalització per part del nostre alumnat.

Les tipologies d'activitat, lliures o dirigides, incideixen en la millora de l'atenció. Com dissenyar unes activitats o d'altres per tal de facilitar l'atenció en la posterior tasca a realitzar per l'alumnat?

Els jocs com a facilitador de les emocions i de l'expressió lliure (Garaigordobil 2005) serien una de les principals activitats que es realitzarien al parvulari.

Diferents estudis senyalarien el lligam entre la manca d'atenció i l'adaptació a l'entorn escolar (Kamphaus, 1999), en aquestes edats l'adaptació a l'àmbit escolar pren gran rellevància i s'hauran de tenir molt presents a aquells infants nouvinguts o de tardana incorporació ja que requeriran d'un temps per a adaptar-se i acomodar-se a la nova realitat, per la qual cosa la seva atenció es podria ressentir un període de temps per qüestions afectives o emocionals. Les bones notícies serien que el cervell el podem entrenar i amb ell també la nostra atenció, podrien realitzar exercicis que regulin la seva atenció per tal de millorar el rendiment escolar

o l'aprenentatge com entrenaments que facilitarien hàbits saludables de relaxació i concentració personal.

El llibre BrainSMART (2011) ens descobreix i investiga diverses estratègies per incrementar l'atenció en l'alumnat més petit de 8 anys: en ell se'ns recorda que la diversitat d'activitats propicia l'atenció dels infants i la seva motivació i expectativa -curiositat, també ens anima a l'evocació de les emocions com aliada per a millorar l'atenció a l'aula.

Marina i Pellicer ("La intel·ligència que aprende", 2015, p.73) ens indiquen les mesures organitzatives per al desenvolupant de l'atenció a l'aula:

- La creació d'expectativa
- Els estímuls atractius
- Un descans adequat
- Estat físic saludable
- Espais nets i ordenats
- Clima de treball serè
- Canvi de ritme en quant a estímuls
- Trencar l'activitat es fases diferenciades
- La visualització dels passos de l'activitat
- Verbalitzar el procés
- Practicar l'escolta activa
- Connectar continguts i interessos de l'alumnat

- Finalitats clares i concretes

Tots aquests factors, sens dubte, ajudaran a assolir una major atenció a l'aula i alhora afavoriran la intel·ligència executiva del nostre alumnat, acompanyant-los a les preses de decisions més adequades en cada moment educatiu i, en definitiva, a assolir els objectius proposats a l'inici d'un projecte o activitat concreta. Pellicer i Marina assenyalen la importància, dins el procés d'ensenyament i aprenentatge, de projectar, triar les metes i planificar les activitats dissenyades. Ens parlen de la intel·ligència executiva per arribar a l'excel·lència educativa com a docents i assolir els objectius proposats.

2.3. METODOLOGIES DE TREBALL I TIPOS D'ACTIVITAT

En l'àmbit escolar podem trobar diferents metodologies de treball a l'aula depenent de la manera d'entendre l'educació i dels processos que es segueixen en el desenvolupament de les diferents activitats. La tipologia d'activitats d'un centre escolar dependrà en gran mesura de la metodologia emprada i del seu concepte d'escola. Hi ha diverses metodologies de treball o pedagògiques en que es basen les escoles com a guia a l'hora de dissenyar el currículum i les programacions d'etapa. Les orientacions metodològiques ompliran de sentit l'estil educatiu i el procés d'ensenyament que es dugui a terme a cada col·legi. Alhora, aquestes metodologies s'enfocaran o s'enfocaran més en uns o d'altres aspectes educatius en funció dels seus objectius generals.

Així, l'atenció es desenvoluparà també, en edat escolar, atenent al tipus de metodologia que es practiqui a l'escola i el valor de l'atenció a nivell educatiu. Reflexionarem sobre una metodologia participativa, que sorgeixi dels interessos dels infants, globalitzada i

socialitzadora, oberta a l'entorn i a les famílies i si facilita la capacitat d'atendre i afavoreix les connexions necessàries per treballar amb visió global.

En el present apartat descriurem breument diferents mètodes de treball en relació al nostre tema central, l'atenció escolar, i la relació amb les activitats escolars d'infants de cinc anys. Aquests exemples són remarcables pel seu treball diari i la seva incidència en la gestió emocional, la focalització, concentració o el creixement i contacte que s'estableix amb un mateix i la natura. En cap moment s'indica que una metodologia afavoreixi o no l'atenció de l'alumnat sinó quins indicadors o principis bàsics ens apropen a docents i discents, a un ambient de calma, experimentació i llibertat interior que ens permeten més presència i atenció.

Hem desenvolupat breument set metodologies o estratègies metodològiques per la seva implicació en el camp de l'atenció.

2.3.1. HOLANDA I L'ATENCIÓ PLENA PER ELINE SNEL

Snel és una terapeuta holandesa que ha desenvolupat un mètode de meditació específic per a infants i que ofereix cursos de capacitació per a docents que treballen amb alumnat comprès entre 4 i 19 anys.

Aquest mètode utilitza la meditació (la plena consciència) com a recurs amb l'alumnat, des dels més petits de l'escola, és a dir des de l'inici de l'escolarització.

Els resultats de l'aplicació d'aquest mètode han estat tan importants que el Ministeri d'Educació d'Holanda ha decidit oferir-lo en formació a tots els mestres que ho desitgin,

considerant-lo de rellevància en les primeres edats o cursos escolars per al desenvolupament personal i per a la gestió dels propis sentiments.

Snel basa les seves tècniques en el mètode de Mindfulness desenvolupat per Kabat-Zinn dins l'àmbit clínic.

"Saber el que fem mentre ho fem constitueix l'essència de la pràctica de l'atenció plena" (Kabat-Zinn, 1990). L'estar presents, en l'aquí i l'ara, caracteritza aquesta metodologia dins l'àmbit educatiu ja que Mindfulness és un estil de vida, basat en la consciència i la calma, que permet viure amb integritat el moment present.

Els resultats obtinguts en la realització d'aquest mètode han demostrat que els infants que ho practiquen dormen millor, estan més concentrats i tranquils, demostren més seguretat i l'autora en ressalta diferents estudis científics (Hupperta, Johnson; Flook, et al 2010) en relació al seu mètode i a les capacitats d'atenció que es desenvolupen en les diferents activitats escolars i els aprenentatges propis dels infants.

Destaquem els beneficis del Mindfulness en relació al nostre cervell assenyalats per Siegel en els seus estudis, com són:

- L'autoregulació emocional
- La disminució de les respostes reactives i,
- una major flexibilitat personal.

La pràctica del Mindfulness pot aportar beneficis en relació a l'atenció ja que augmenta la concentració, ajuda a prendre consciència i a controlar els propis pensaments, les emocions i les nostres conductes. Ajuda a que l'infant es relaxi i prengui també consciència de la seva respiració.

Snel explica que els exercicis de Mindfulness són adients per a qualsevol infant de 4 a 12 anys que vulguin calmar la seva ment, plena de pensaments, i vulgui gestionar les seves emocions; i, també l'ajudarà a concentrar-se millor.

El control de la respiració portarà a l'infant al seu món interior i aquesta pràctica afavorirà la seva concentració i focalització. Ens anima a exercitar el múscul de l'atenció com qui treballa la seva pròpia musculatura, el cos o una part ben concreta d'aquest.

Igualment, Snel, apunta la importància de que els pares practiquin la meditació o el Mindfulness ja que l'exemple sempre serà garantia de continuïtat i permanència.

2.3.2. LA PEDAGOGIA DE LORIS MALAGUZZI I LES ESCOLES DE REGGIO EMILIA

La següent metodologia centrada en l'infant i les seves potencialitats la trobem al nord d'Itàlia a les escoles de Reggio Emilia, que són reconegudes internacionalment i, fins i tot es podria dir, que són considerades de les millors pedagogies del món.

Les característiques metodologies són principalment el procés integrador de la família dins l'aprenentatge de l'infant, projecte en comú que engloba mestres, infants i famílies col·lectivament i en conjunt compartint el mateix projecte educatiu.

El reconeixement dels cent llenguatges dels infants i de la perspectiva del pàrvul són d'una persona capaç d'ésser protagonista del seu propi procés i, el docent té un paper de guia dins l'escola, d'estar al costat de l'infant i l'acompanya documentant el dia a dia del seu procés d'ensenyament i aprenentatge compartit amb tota la comunitat educativa.. La formació dels adults serà fonamental per a conèixer els fonaments de la pedagogia reggiana.

Els espais escolars tenen una gran importància i esdevenen un element més en l'aprenentatge, també l'entorn físic, per a què els infants puguin explorar i fer descobertes. El medi ambient és considerat el tercer mestre, es cuida i es respecta cada espai dins l'àmbit escolar i el seu entorn més proper.

Cabanelles (2005) ens apunta que “Las escuelas infantiles del ayuntamiento de Reggio Emilia constituyen en la actualidad uno de los modelos más implicados en la búsqueda de espacios escolares que estén en sincronía con la contemporaneidad, que soporten relaciones y nuevos modelos de habitar para los niños...” L'arquitectura i el disseny prenen una especial rellevància dins les escoles reggianes, que entenen els serveis públics com a responsabilitat col·lectiva, tota la comunitat de la ciutat o del poble està implicada en l'educació dels infants.

El valor del quotidià com a moment present de la nostra realitat i del dia a dia que es viu a cada escola concreta, l'ambient com a element educatiu, com a espai que acull per sentir-se com a casa.

Igualment, l'art pren una gran rellevància, considerant els infants com "ateliers" o artistes, l'art com a mitjà per a expressar i manifestar els seus sentiments i emocions, els seus estats d'ànim o les descobertes realitzades amb els seus companys o companyes d'escola.

El treball a l'aula és per projectes i sorgeixen de la iniciativa dels infants, els nens investiguen, descobreixen i aprenen d'una manera activa, sent els propis protagonistes. Els projectes ajuden a desenvolupar el treball interdisciplinari i al seguiment del que anomenen la pedagogia de l'escolta, bàsica en la metodologia basada en l'infant per saber què volen i pensen.

L'escolta és utilitzada com un dels elements més essencials de la seva comunicació per a la pedagogia de Reggio Emilia. Per a Rinaldi l'escolta és com “*una sensibilitat a l'estructura*

que connecta amb els altres...” Aquesta escolta és el punt de trobada de l’alumnat amb els seus docents. Malaguzzi deia que els infants tenien cent llenguatges i cada individualitat una manera d'expressar-se, i d'aquests llenguatges sovint només utilitzem una part molt reduïda limitant així la riquesa que es troba en llenguatges com el de la llum, l'ombra, la mirada, de la respiració, el cinematogràfic, el mímic...

Aquesta metodologia remarca el paper actiu de les famílies en l'educació dels seus fills i filles com un dels principals objectius a assolir.

Malaguzzi demanava respectar els temps i així ho va escriure “ *Respetar los tiempos de la maduración del desarrollo de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y cambiante aparición de las capacidades infantiles es una medida de sabiduría dialógica y cultural.*” (Hoyuelos; Cabanellas, 2005).

La pedagogia reggiana com a facilitadora de l'atenció de l'infant, de la seva evolució i acompanyament, on la diversitat afavoreix la concentració i focalització en les diferents activitats, enriquint personalment l'infant i la seva comunitat educativa. Temps per jugar, per expressar-se amb diferents llenguatges, on el silenci n'és un més, com els moments de més concentració alternats amb moviment i joc lliure ple d'exploracions personals i descobertes en un entorn acollidor.

2.3.3. METODOLOGIA CREADA PER EMMI PIKLER

Les seves principals característiques metodològiques són:

- Els infants com a éssers únics, actius i sensibles al seu entorn.
- Els nens gaudeixen de l'espai exterior, interconnexions entre els infants i l'entorn .
- L'adult acompanya al desenvolupament autònom de l' infant.

- Observació contínua per a conèixer les necessitats dels nens i les nenes.
- La cura de l'atenció bàsica dels infants (neteja, alimentació...): és on es crea la relació de respecte, de vincle i interacció, on l'infant comença a prendre consciència d'un mateix i dels altres.
- Permetre el desenvolupament del nen i de la nena com a individualitats amb les seves capacitats i necessitats.
- Estabilitat adult - infant, relacions, i l'adult com a referent.
- Acompanyament de l'adult per prendre consciència de sí mateix i del seu entorn progressivament.
- Materials didàctics de lliure elecció dels infants .

Aquesta metodologia aposta per l'acolliment, l'estimació i la valoració, oferint seguretat i confiança als infants tot potenciant els seus vincles afectius. L'autoestima i l'autonomia com a factors facilitadors de l'atenció en l'infant, a l'igual que la cura de la seva salut personal amb una alimentació saludable i les hores adients de descans. Comença per l'estat físic de l'infant donant garantia de benestar i equilibri personal, la base per a la seva posterior formació i procés d'aprenentatge.

I, com ja hem apuntat en el primer bloc del marc teòric, l'estat emocional i el personal són el motor que ens facilita estar alertes, atents i ens capacita per a focalitzar aquells aspectes que requereixen de la nostra atenció selectiva i mantinguda en un període de temps (en el nostre estudi d'una durada de cinc minuts).

2.3.4. MÈTODE MONTESSORI I LA PEDAGOGIA CIENTÍFICA

Aquesta metodologia és definida per la pedagoga italiana Maria Montessori.

“Una prueba de lo acertado de la intervención educativa es la felicidad del niño”

Maria Montessori

Montessori defenia que els infants neixen amb unes ments absorbents i completament capaces de dur a terme el seu propi aprenentatge i creia que els infants necessitaven grans períodes de concentració, de temps per triar per sí mateixos.

Les aules són compartides per infants de diferents edats on es poden trobar fins a tres anys de diferència entre l'alumnat.

El mètode Montessori no avalua ni posa notes a l'alumnat, es centra en l'observació dels nens i les nenes amb els materials que se li proporcionen. Montessori va anomenar "ambient preparat" a aquell en el que l'infant té llibertat i és el protagonista de la seva pròpia evolució aconseguint un favorable concepte de sí mateix i gran autonomia davant les diferents activitats que es proposen.

" Educarle no es reglamentarlo, puesto que aún no está formado, y, en general, todo reglamento puede deformarlo: educarlo será desenvolverlo plenamente en su potencia vital, que ya lentamente se encargará luego la cultura y la vida social de adaptarle al medio más propicio a su fuerza interna."

Un dels fonaments d'aquest mètode és l'ordre extern en relació a l'ordre intern, per la qual cosa l'espai i l'entorn és organitzat i responsabilitat escolar. L'adult mostra amb gran cura el

material a manipular i l' infant ho fa igualment cuidant del material i la seva manipulació amb gran delicadesa. L'ambient de l'aula i l'ordre dels materials és un aspecte essencial.

El mobiliari i els materials s'adapten als nens i les nenes, són al seu abast i fan un bon ús d'ell. Són materials sensorials i per tan experimentals que obren els sentits dels més petits ja que estan dissenyats pensant en ells.

“Uno de los principios fundamentales de la pedagogía científica debe ser la libertad de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño”.

Llibertat lligada al respecte vers els altres i el material comú, ja que tot és socialitzat i compartit , la qual cosa requereix de la seva cura, pel bé de tots els infants de l'escola.

Aquests materials són manipulatius i experimentals, proporcionant significat educatiu, i amb els que es deixa temps per als sentits i la investigació. El respecte, la tipologia de materials i el seu ús, l'organització de l'espai i el temps... proporcionen una pedagogia més pausada que relaxa el ritme oferint activitats on la riquesa sensorial s'obre a l'interès de cada infant, despertant els sentits dels pàrvuls.

El temps no marcava la finalització d'una tasca ja que és el temps personal qui marca el ritme de cada nen/a, respectant així els seus propis interessos.

2.3.5. PESTALOZZI: MAURICIO I REBECA WILDE

Rebeca i Mauricio Wilde van desenvolupar un projecte d'escola activa a Equador amb el nom d'Escola Experimental Pestalozzi.

Es la proposta d'una escola no directiva, que respecta els processos personals sense intervenir directament, creant ambients relaxats afavoridors del desenvolupament individual on cada infant és protagonista actiu del seu procés d'aprenentatge -ensenyament.

La relació amb la natura, l'agricultura i la salut és directa, afavorint espais oberts, en contacte amb la natura i amb un ventall ampli d'ofertes educatives a l'aire lliure. La interacció amb l'entorn serà essencial en aquesta metodologia.

Es reafirma com una escola activa, participativa i lliure que atén a infants i joves des dels 3 als 18 anys d'edat, on l'adult es responsabilitza de diferents àrees on els infants trien lliurement en quin moment del seu temps realitzen una o altra activitat depenent del seu ritme personal. El docent és un més amb l'alumnat, aprenen i s'enriqueixen mútuament afavorint un clima d'amabilitat i cordialitat. El mètode Pestalozzi segueix el ritme de la natura i acompanya l'infant poc a poc respectant la seva evolució vital, sense preses ni ritmes marcats pels adults. L'educador respecta el procés de desenvolupament de cada nen i nena fomentant la vida afectiva i emocional.

El joc lliure serà fonamental en el desenvolupament dels infants i prioritari en la seva evolució personal, joc com a experimentació i descoberta, com apropament social en l'entorn on es desenvolupen.

El treball amb les famílies és indispensable en la metodologia de l'escola activa, on les portes restaran obertes a les necessitats i l'adaptació de cada infant, i a l'acompanyament de la família per oferir-li seguretat.

" La filosofia de Pesta era la d'una comunitat d'acompanyants, d'infants i joves, i de famílies, que funcionava com una xarxa de compromisos i complicitats." " participar a les reunions

setmanals (educadors i famílies), i en les famílies seguir les indicacions respecte a un acompanyament respectuós vers la criança...."

Carles Parellada Enrich

Tant Mauricio com Rebeca Wild tenien clar que eix educatiu parteix de la confiança mútua i la llibertat, i el que esdevé necessari és l'entorn i el temps necessari per a desenvolupar el potencial interior de cada infant. Tots dos pedagogs tenen la seva mirada en Montessori i l'oportunitat d'activitats d'experimentació i manipulació que desenvolupa cada nen i nena.

La nostra hipòtesi és que les activitats més lliures ajuden a la posterior focalització i concentració en les activitats que més ho requereixen com la resolució de problemes o la discriminació de símbols dins un grup, la recerca d'una icona o la comprensió d'un conte.

2.3.6. LES ESCOLES MUNICIPALS INFANTILS DE PISTOIA

Aquestes escoles municipals situades a la regió de la Toscana, tenen un projecte educatiu centrat en l'infant amb una dimensió comunitària i participativa.

L'espai escolar és de força qualitat i cuidat, on pren importància el temps dins la jornada educativa, la relació entre adult i infant, la formació docent i actualització dels educadors, la responsabilitat compartida, la sensibilitat i el comportament.

"Fa falta que els infants siguin respectats en la realitat quotidiana, amb els seus espais, en els carrers, les botigues, els jardins, en un teixit ciutadà més afectiu i sensible als seus drets.

Un coneixement no només cognitiu sinó també i sobretot, emocional i social" (Iozzelli, 2011).

Valor del joc per al desenvolupament de la curiositat, la cooperació i l'exploració del pensament divergent. Importància de l'exploració d'espais naturals per la riquesa en interessos i curiositat que susciten en els infants.

Es propicia un clima tranquil i de confiança per permetre desenvolupar l'infant amb autonomia i competència, una educació vinculada al sistema, al municipi i als seus ciutadans. L'escola infantil està fortament arrelada en el teixit ciutadà perquè està considerada com una experiència de vida associativa (Galardini) Tot parteix d'una reflexió compartida, l'organització de l'espai, els detalls organitzatius i l'acompanyament familiar són mimats al màxim, on "*la documentació és important per compartir i reforçar elements del projecte educatiu...i la identitat de l'escola*" (Galardini, Iozzelli, 2010 a "Documentar: afinar els ulls per captar moments" p. 15) Les principals característiques d'aquestes escoles són la cura dels ambients i els espais, i la integració amb l'entorn com a comunitat educativa. Destaquem que l'interrelació amb l'entorn dels infants obre llaços de seguretat i acollida, aportant benestar personal. Si l'alumnat se sent valorat, sent que forma part de la comunitat, que els espais estan pensats per ell amb ordre i estètica, se sentirà emocionalment més a gust, amb més equilibri i esdevindrà protagonista de la seva ciutat o poble on visqui.

2.3.7. MÈTODE WALDORF

Metodologia desenvolupada per Rudolf Steiner que té com a base l'àmbit corporal, espiritual i intel·lectual de l'infant. Es desenvolupa en períodes de 7 anys i al llarg del primer període defensa el joc com a principal aprenentatge, a l'igual que les habilitats d'interacció. Els infants no comencen a llegir ni a escriure abans dels 7 anys oferint l'oportunitat d'interaccionar amb els altres mitjançant un espai ben curós i ple d'oportunitats.

Segons Steiner " *L'educació com un obrar artístic, en un ambient lliure i creador. El seu funcionament ha de tenir com a base una amistosa col·laboració entre docents i pares ja que l'alumnat sempre està al centre de tota activitat*"

L'espai escolar és estudiat per oferir possibilitats de relació i socialització, per despertar la curiositat i oferir oportunitats úniques. L'educació artística com a eix fonamental de la seva metodologia educativa a l'igual que l'avaluació no competitiva.

No s'utilitzen llibres de text i el vincle afectiu i emocional pren un paper prioritari en l'aprenentatge com a font de coneixement i de lligam. La relació amb la natura també és un dels seus punts més forts, el contacte amb la naturalesa i el descobriment científic com a base educativa mitjançant l'experimentació diària.

El mètode Waldorf forma part de l'anomenada Escola Nova on l'alumnat és el protagonista del seu aprenentatge i no es genera una educació jeràrquica sinó experimental on l'infant investiga i experimenta per a que l'aprenentatge esdevingui més significatiu. L'entorn escolar, els seus espais, la seva distribució i els materials que s'ofereixen han d'ésser per crear un clima de calidesa i seguretat, l'escola com una continuïtat de la llar.

Van ésser pioners en la participació de les famílies, les reunions amb els pares són periòdiques, Steiner comenta (p. 139 Educación Waldorf de Clouder i Rawson): "*Al menos una vez al mes, o periódicamente, intentamos organizar reuniones con los padres de los niños del colegio para encontrarse con el maestro y establecer un lazo con la vida familiar.*"

Els pares de l'alumnat tenen un paper clau en el desenvolupament i acompanyament dels seus fills en la vida escolar, aquests col·laboren en diverses activitats del col·legi.

Un altre punt clau de la metodologia Waldorf és l'educació mediambiental, es genera un ambient ric amb la natura, que comporta experiències i intercanvis.

Waldorf parteix de l'amor innat de l'infant cap a la natura.

Totes les metodologies descrites en aquest apartat contenen com a eix vertebrador l'educació emocional i l'atenció personalitzada com la base per al creixement personal harmònic i respectuós en l'evolució vital de cada individu.

L'educació avui comença per cadascú/na de les persones implicades en el procés i acompanyament escolar, per oferir els instruments necessaris per a que les aules i les escoles esdevinguin un espai de realització, motivació i de plena consciència dels nous aprenentatges. Cada metodologia exposada es podria relacionar amb els estils d'atenció que proposen, investigar quines estratègies i tècniques aporten en el camp de l'atenció a l'aula i la tipologia d'activitats que ofereixen seria font de la nostra investigació. Cada metodologia o mètode pedagògic desenvolupa més específicament alguns dels aspectes relacionats amb l'atenció des de diferents primes, així el Mètode Waldorf o l'escola més alternativa promou l'apropament a la natura en el procés personal com a font fonamental en el procés d'aprenentatge i benestar individual i col·lectiu.

Les escoles de Reggio Emilia i les de Pistoia posaran l'accent en el quotidià, en l'infant i la seva comunitat com a societat educadora; d'altres escoles com les que practiquen l'Atenció Plena prioritzaren el treball interior i de meditació per arribar dins l'alumnat i acompanyar-lo en el seu equilibri emocional i personal. Tots els mètodes i tècniques o filosofies pedagògiques, com ja hem dit, defineixen el concepte d'infant, d'alumne i reflexionen en comú per a dissenyar l'escola i el procés adient al creixement individual i col·lectiu afavorint una societat i un món més habitable, dialogant i compartit.

Quina d'aquestes metodologies incidiria més en l'atenció de l'alumnat de cinc anys en relació a les activitats que proposa? Cadascuna d'elles té una imatge d'infant i en relació a aquest concepte intern es dissenyen les activitats.

Igualment, comprovem com la tipologia d'activitats incideixen en l'atenció dels nens i nenes d'aquesta edat. El tipus d'activitat: lliure, dirigida o semi dirigida és l'eix de la nostra investigació i present tesi, per la qual cosa, en el següent capítol s'aprofundirà la seva relació i implicació en l'atenció de l'alumnat de 5 i 6 anys que cursen el tercer curs de parvulari.

CAPÍTOL 3: TIPOLOGIA D'ACTIVITATS AMB L'ALUMNAT DE 5 I 6 ANYS

3.1. ACTIVITATS I ATENCIÓ

A l'edat de cinc anys l'alumnat realitza tot tipus d'activitats, tant lliures com dirigides o guiades i semi dirigides. Jugar es converteix en una de les activitats més adients per al desenvolupament dels infants i un recurs per aprendre, de fet, l'alumnat de parvulari aprèn jugant. Segons Ackerman el joc seria la forma preferida d'aprendre del nostre cervell. Aquest joc pot ser intencionat, dirigit a assolir uns objectius, o totalment lliure on els infants prenen les seves pròpies iniciatives i decisions, també pot ser un espai per a que els nens i les nenes es desfoguin.

"El joc es defineix com una activitat lúdica organitzada per assolir finalitats"

Maria Montessori

El joc capta l'atenció de l'infant cap a la matèria i activa mecanismes d'aprenentatge; estimula a construir el propi coneixement (Bruner).

Grans pedagogs i investigadors (Froebel, Piaget, Decroly, Brower, Zapata...) en el camp de l'educació parlen del joc com a eina fonamental en el procés d'aprenentatge de l'infant.

Hi ha defensors de que els infants siguin els protagonistes dels seus propis descobriments des de la seva experiència, sovint dependrà de la imatge d'infant i d'escola i del model educatiu en el que es creu per oferir uns materials o d'altres, per organitzar més el joc o deixar un espai de lliure circulació per a que cada nen i nena triï què vol fer i amb quin material vol interactuar dins de la seva pròpia elecció i criteris presos.

3.1.1. ACTIVITATS LLIURES, DIRIGIDES I SEMI DIRIGIDES

Com a activitats lliures considerem els espais d'esbarjo, de joc per ambients i tota activitat que es realitza sense que l'infant sigui guiat per un adult, són activitats més experimentals i sense objectius predeterminats.

L'escola més activa òbviament s'aboca per activitats més lliures on els nens i les nenes són els protagonistes de les seves pròpies experiències i descobriments.

L'estona del pati és la franja horària que totes les escoles del nostre estudi han assenyalat com a activitat lliure dins el seu horari, per la qual cosa podem considerar que és la que segur que es considera lliure. També es consideren activitats lliures els moments d'ambients de joc on l'alumnat es pot desplaçar amb total llibertat i triar l'ambient on li ve de gust estar i jugar.

Les activitats dirigides o guiades serien aquelles que tenen una finalitat concreta i el docent marca unes pautes per tal d'aconseguir uns objectius dissenyats prèviament.

Són aquelles activitats on el docent dirigeix la sessió i l'alumnat segueix les consignes que li indiquen, una sessió planificada en la seva totalitat.

Avui dia aquestes activitats tan guiades van en disminució a l'etapa d'educació infantil on l'infant pren més protagonisme del seu propi aprenentatge.

I, finalment, es consideren activitats semi-dirigides a aquelles que l'alumnat realitza sota la supervisió d'un docent, que va reconduint l'activitat amb un objectiu consensuat. En aquestes activitats l'alumnat pren un paper més actiu i col·laborador.

En els darrers anys, i a nivell escolar, hi ha el debat de si les activitats dels pàrvuls han de ser guiades, lliures o semi dirigides, o bé de totes les maneres per enriquir el ventall de possibilitats dins l'àmbit educatiu i focalitzar diferents aspectes en el recorregut personal de l'alumnat. A

la gran majoria d'escoles que avui ens trobem a Barcelona les activitats que es realitzen a la segona etapa de l'Educació Infantil són lliures, dirigides i semi -dirigides. Els docents acostumen a barrejar les tres tipologies d'activitats, poques són les escoles que ofereixen activitats lliures al llarg de tota la jornada escolar.

A la nostra investigació vàrem passar una petita enquesta prèvia a l'exercici o test d'atenció a l'aula de 5 anys que consistia en una graella amb les franges horàries de la jornada escolar en la que es realitzaria el passí de la prova adaptada de Toulouse- Piéron (principalment el dimecres). En aquestes graelles s'havia d'indicar amb intervals de cinc minuts si el temps o l'estona amb l'alumnat de 5 anys era dirigida - guiada o lliure a P-5. Al final de la jornada es comptabilitzava quant de temps l'alumnat realitzava activitats de caire lliure o dirigides pel docent.

A mode d'exemple, la graella d'estones dirigides i de lliures a omplir per la tutora o tutor d'una escola seria la següent en relació al matí i a la primera hora que no vol dir pas que correspongui a una sessió:

Taula 2 Distribució estones dirigides i lliures d'una sessió escolar en franges de 5'

TEMPS	LLIURE	DIRIGIT
9-9:05h	X	
9:05-9:10h	X	
9:10-9:15h	X	
9:15-9:20h		X
9:20-9:25h		X
9:25-9:30h		X
9:30-9:35h		X
9:35-9:40h		X
9:40-9:45h		X
9:45-9:50h		X
9:50-9:55h		X
9:55-10h		X
10-10:05h		X
10:05-10:10h		X
10:10-10:15		X

En aquest espai de temps el grup número ú va respondre que els tres primers cinc minuts, és a dir un quart d'hora, era d'activitat lliure i la resta de temps fins les 10 hores estona dirigida o guiada. L'espai de temps considerat lliure per la totalitat de les escoles de la mostra és l'estona d'esbarjo o pati, aquesta franja és completament lliure per l'alumnat.

Si tenim present la importància de les activitats que es realitzen a parvulari i la seva incidència en l'atenció del nostre alumnat, segurament seria d'urgent replantejament la distribució del nostre horari escolar i de les matèries o activitats que se realitzen al llarg d'una jornada a l'educació infantil, atenent que en aquesta edat l'enfocament és global i requereix d'un horari més flexible.

3.1.2. AGRUPACIONS D'APRENTATGE

Dins l'àmbit escolar ens podem trobar amb diferents agrupacions d'aprenentatge que alhora afavoreixen una tipologia o altra, en relació a les activitats realitzades entre l'alumnat dels diferents nivells educatius.

Els desdoblaments o mig grup ofereixen la possibilitat de realitzar activitats que requereixen més atenció i concentració; una possibilitat per estar més relaxats i tranquils, ja que una aula amb 26 infants o bé amb 13 alumnes varia molt a nivell de les relacions que es puguin establir (com el diàleg, l'expressió o la reflexió compartida). En la realització de racons, ambients de joc o grups cooperatius entre iguals, per afavorir l'aprenentatge, s'acostuma a agrupar els infants en petits grups (de 5 a 6 infants com a màxim).

Una altra modalitat d'agrupació són els grups reduïts per a la realització de tallers internivell que proporcionen la interrelació del cicle i afavoreixen la cooperació entre els pàrvuls. Aquesta agrupació pot ésser d'entre 10 a 13 infants, depenent de la ràtio o distribució de cada escola. També podem parlar d'agrupació en parelles col·laboratives dins l'aula, ja sigui entre iguals o de diverses edats (padrins de lectura d'un curs de Primària amb un d'Infantil, parelles internivells en sortides o festes concretes per col·laborar amb d'altres grups o nivells). Aquestes parelles treballen amb diferents contes ja que afavoreixen els processos de l'atenció,

el diàleg i l'escolta, alhora que també el desenvolupament afectiu, la relaxació i l'entreteniment. El conte ha estat sempre un recurs didàctic motivant, una eina molt valuosa a totes les edats i especialment a l'Educació Infantil.

Per últim podríem atendre l'alumne de manera individualitzada per acompanyar-lo i ajudar-lo a focalitzar en els aspectes més prioritaris que ens interessa aconseguir o per avaluar aspectes concrets i crear lligams.

Tots aquests agrupaments a l'aula determinaran el tipus d'activitat que es desenvoluparà amb l'alumnat o si més no, ens facilitarà una determinada tipologia afavorint aspectes del procés ensenyament- aprenentatge com és el cas de l'atenció. Així un grup reduït aportarà més calma i donarà l'oportunitat d'acompanyar més personalment a cada infant. A grups més reduïts, més acompanyament de l'adult i més possibilitats d'atendre la diversitat que hi ha a l'aula, afavorint els processos de focalització i concentració infantil.

Abans d'explicitar la tipologia d'activitats de la segona etapa de l'educació infantil, de nens de 3 a 6 anys, cal especificar que en aquestes edats es treballa des d'una perspectiva globalitzada amb la qual cosa ens podem trobar que diferents activitats desenvolupin i ajudin a progressar les mateixes capacitats, atenent que no hi ha una classificació per matèries o ni per àrees d'aprenentatge.

3.1.3. TIPOLOGIA D'ACTIVITATS A PARVULARI

Atenent a les diferents agrupacions, espais escolars, metodologies de treball, projectes d'escola i de context educatiu les activitats que ens podem trobar en els Parvularis són principalment:

D'adaptació i rutines: són aquelles que es repeteixen a diari i marquen unes rutines a seguir com per exemple el ritual de seure a la rotllana, observar el temps...

Aquestes activitats ajuden a adquirir progressivament els hàbits d'autonomia oferint seguretat a l'alumnat.

Higièniques i de confort físic: rentar-se les mans, beure aigua, anar al lavabo, agafar una jaqueta, esmorzar...

Activitats destinades a oferir confort i benestar, a tenir cura d'un mateix, de la seva pròpia imatge personal i necessitats físiques. També a vetllar pel descans, la salut i la bona higiene personal.

D'ordre: proporcionar hàbits d'ordre per mantenir l'aula, els espais i la pròpia motxilla endreçada. Fer de l'escola un espai harmònic on es visqui des de la pau i la serenitat internes.

L'ordre físic i l'ordre mental com a lligam que afavoreix l'aprenentatge i l'atenció en l'ensenyament, un ordre que no distreu ni desenfoca el que és fonamental.

Comunicatives: rotllana, explicar la notícia, el cap de setmana, la pregunta d'un projecte a la resta del grup... Assemblees, reunions de grups, votacions de projectes...

Desenvoluparien la capacitat de progressar en la comunicació des de diferents contextos i situacions.

Cooperatives: aprendre amb el grup per equilibrar les capacitats pròpies i les dels altres companys/es, aprendre del treball col·laboratiu amb el grup i l'entorn més proper.

D'observació: dels propis descobriments realitzats pels infants o observacions acompanyades i guiades pels docents. L'observació donaria pas al pensament científic on l'

infant es formularia preguntes del que ha estat observant i crearia les seves pròpies hipòtesis al voltant de diferents temes.

Aquestes activitats desenvolupen la capacitat d'observació i exploració de l'infant, partint del seu entorn més immediat.

D'autoavaluació: aquestes activitats comporten una implicació personal de reflexió interna. Afavoreix a l'aula els processos de coavaluació i d'autoavaluació per a que l'alumnat s'avalui entre iguals i a sí mateix.

Les rúbriques com a eina d'autorregulació de l'infant seran un instrument d'avaluació que l'ajudarà a prendre consciència de la seva atenció i distraccions en activitats concretes com la comprensió de llibres, l'execució d'exercicis de lògica, l'explicació d'un dibuix...

D'expressió artística: pintura, collage,...., amb diferents tècniques i materials.

Ofereixen un mitjà d'expressió i descoberta il·limitats on l'alumnat es pot expressar amb un altre llenguatge més vinculat a l'àmbit interior i emocional.

De moviment: psicomotricitat, jocs esportius, gimcanes, jocs de pistes, d'expressió corporal i moviment com la dansa, el teatre, musicals, balls... on es treballaria el domini i les possibilitats del propi cos per progressar en el seu coneixement

Esplaiar-se i conèixer i progressar en el desenvolupament del propi cos i les seves possibilitats serien els objectius d'aquestes activitats.

També englobarien activitats **D'observació d'imatges i de lectura:** mirar contes, làmines, murals,...

La lectura de la imatge en qualsevol format és una de les activitats més atractives a l'educació infantil. L'infant comença a llegir mitjançant la imatge i la seva lectura.

De joc simbòlic, de classificació, d'agrupació, jocs didàctics, jocs no reglats, experimentals, d'associació... El joc per aprendre, per relacionar-se amb els altres, per conviure, per expressar-se i interioritzar les normes de convivència. El joc com a recurs bàsic a l'educació infantil, com a punt de trobada entre els infants i amb un mateix.

De gaudi: com les sortides al teatre, al cinema o les musicals.

D'experimentació, manipulació, exploració amb diversos materials. Per formular hipòtesis i descobrir resultats, per observar el quotidià amb curiositat.

De relaxació i meditació, facilitant hàbits personals de relaxació i atenció plena per aprendre a gestionar situacions d'estrès o de conflictes a les aules i l'escola.

En aquests moments a diverses escoles i països hi ha programes que s'estan desenvolupant a les aules, com serien el MiSP (Mindfulness in Schools Projects) a Anglaterra, MBWE (Mindfulness Based Wellness Education) de la Universitat de Toronto, El programa de meditació d'Snel a Holanda (2012), el programa TREVA a Barcelona, Aulas Felices i Escuelas Despiertas a Espanya (2014-15).

D'especial atenció i concentració com la còpia de la pissarra, la realització d'un test, un dictat de paraules, el dibuix de la figura humana, calcar una imatge...

Activitats que requereixin d'un clima de calma i un ambient tranquil per a la seva realització

De raonament i interpretació: on és necessari pensar, relacionar i classificar, realitzar alguna operació matemàtica com afegir (sumar) o treure elements (restar), càlcul mental sense objectes.

Aquestes activitats també requereixen de plena atenció i focalització.

Activitats **festives**: englobarien les diferents celebracions que es realitzen a l'escola a nivell general, o pròpies de cada aula com serien els aniversaris.

Afavoreixen un hàbits socials i de relació amb els altres i requereixen d'uns comportaments adequats per a cada situació.

Els bancs d'activitats. (Desarrollo de los procesos atencionales mediante "actividades programadas", 2007)

Activitats adaptades per a treballar l'atenció i la concentració a l'aula, conjunt de tasques que es realitzarien amb graduació de dificultat i seqüenciades per edats o nivells educatius.

Aquesta és una classificació d'activitats possibles que ens trobem al Parvulari. Aquestes activitats poden ser lliures, dirigides o semi-dirigides, es poden realitzar amb altres grups de l'escola, amb petit grup o per parelles col·laboratives, també les activitats estaran condicionades a diferents factors atenent la seva agrupació, l'espai, les característiques de l'àrea d'aprenentatge o l'edat dels infants que les realitzen. No totes les activitats requereixen del mateix nivell d'atenció o concentració, n'hi ha que es realitzen de manera "automàtica" o requereixen d'uns mecanismes que amb el temps i l'edat es van integrant i automatitzant, d'altres necessiten d'estar ben alertes; i algunes requereixen d'una especial focalització per a captar la informació rellevant i descartar-ne la resta.

3.2. ESTRATÈGIES FACILITADORES DE L'ATENCIÓ

En els darrers anys hem pogut constatar una elevada manca d'atenció; les dades actuals d'infants diagnosticats amb dèficit d'atenció a Catalunya, la Rioja i per la Fundació Andana són les següents:

- Segons la Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament

" El trastorn per dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat (TDAH) és un trastorn d'origen neurobiològic que s'inicia a l'edat infantil i que afecta entre un 3 a 7 % de nens i joves en edat escolar."

- La Direcció General D'Educació - Gobierno de la Rioja

"La prevalencia en la población se estima entre un 5% y un 8% (estos datos varían sensiblemente en función de la metodología empleada en los estudios epidemiológicos) y no existen diferencias significativas entre diferentes lugares del mundo. La prevalencia es mayor en los niños que en las niñas".

- La fundació Adana

Les dades que ens apunta aquesta fundació són "Segons el DSM-IV-TR (2000), la prevalença del trastorn se situa entre el 3 i el 7% en nens edat escolar. Les dades sobre l'adolescència i l'edat adulta són imprecises.

Els índex varien segons l'autor o treball consultat. Aquestes diferències venen donades principalment per l'aplicació dels criteris diagnòstics. La prevalença del trastorn segons els criteris pel Trastorn Hiperquinètic de la CIE-10 estaria situada al voltant d'un 1%.

"En la distribució per sexes, fins al moment els diferents estudis senyalaven una major incidència del TDAH en barons, amb una relació d'entre 4/1 (4 barons per cada nena) en població general i 9/1 en població clínica"

No obstant, cal senyalar que hi ha pocs estudis sobre nenes hiperactives, actualment la majoria d'autors (Barkley, Biederman, 1997) consideren que el TDAH està infradiagnosticat en les nenes, ja que presenten menys comportaments pertorbadors, que són els que

interfereixen la vida escolar i familiar i més preocupen a mestres i pares, i en canvi presenten més símptomes d'humor/ansietat que els nois.

Diversos autors coincideixen en considerar el TDAH com el trastorn psiquiàtric - psicològic més comú de la infància (Anderson y cols., 1997, Weis 1985) i de l'adolescència. Es la causa més freqüent de derivació a un centre de salut mental."

Amb les dades recollides podem constatar que el dèficit d'atenció es dona entre un 3% i un 8% de l'alumnat escolaritzat i que la prevalença és més elevada en nens que no pas en nenes.

Les dades recollides des d'aquestes tres fonts d'informació ens animen a generar estratègies d'aprenentatges que ajudin a fomentar un àmbit d'atenció i relaxació a les nostres aules per conduir a una concentració i focalització dins el procés d'aprenentatge. També a perseverar en els hàbits de l'atenció com a prèvies per a un aprenentatge que requereix de concentració i assimilació de nous aprenentatges.

"Para que los mecanismos atencionales se pongan en marcha, se potencien y puedan ser regulados por el propio sujeto, es necesario que este utilice determinados procedimientos, relacionados con las denominadas estrategias atencionales, cuya importancia educativa es manifiesta desde que se comprobó que se pueden mejorar y modificar a través de la práctica". (Alvarez, González-Castro, Núñez, González-Pienda, Alvarez y Bernardo, en 2007).

La utilització de diferents estratègies pedagògiques i metodològiques a parvulari ens oferiran l'oportunitat d'afavorir els processos de l'atenció i la concentració en l'alumnat com l'equilibri entre novetats i rutines: la novetat desperta l'atenció i motiva per aprendre, sorprèn i crea interès a l'infant però, a parvulari també hi ha un ordre de rutines en el procés educatiu.

Trobar l'equilibri entre el que diàriament es fa a l'aula i l'escola amb la introducció de la sorpresa i les novetats serà un repte pel docent que ràpidament imitarà l'alumnat.

El treball per projectes serà una estratègia metodològica que permetrà treballar de manera procedimental afavorint la cooperació i la diversitat. Alhora que afavorirà una dinàmica col·laborativa i flexible amb la participació de les famílies. Treballar per projectes potenciarà el desenvolupament de l'infant com a protagonista a partir de l'experimentació, l'observació i la investigació, implicant a tota la comunitat educativa.

Igualment ha quedat fonamentat que el treball de les emocions es fonamental a l'escola per acompanyar a gestionar-les. En el moment que l'alumnat es troba en un clima on es pot expressar amb llibertat i és escoltat, la seva motivació creix. L'estimació serà el motor per a que avanci dia a dia i mostri il·lusió i interès. Igualment la il·lusió es transmet: un docent motivat i amb ganes motiva i atreu al seu alumnat.

El Dr. Vicente Simón (2011) ens descriu els set esglaons per a aconseguir l'equilibri emocional:

- 1.- Aturar-se
- 2.- Respirar a fons i asserenar-se
- 3.- Prendre consciència de l'emoció
- 4.- Acceptar l'experiència, permetre l'emoció
- 5.- Donar-nos afecte (Autocompassió)
- 6.- Deixar anar l'emoció
- 7.- Actuar o no, segons les circumstàncies

Però, abans de tot, Simón comenta que hem de sentir l'emoció en el nostre propi cos i donar-li nom per tal de poder-la acceptar i prendre la suficient distància d'aquesta. Així, a l'escola caldria posar nom a les emocions que sentim, situant-la en el propi cos i escoltar-la. L'evocació i la localització de les nostres emocions ajudarien a gestionar els conflictes a l'escola i a la vida quotidiana. La pràctica de l'Atenció Plena a l'escola ajudarà a centrar l'atenció en la tasca que es realitza a cada moment, a percebre els sentiments plenament i a viure el moment present amb intensitat, és a dir, com a únic.

Recents investigacions ens descriuen els beneficis de la pràctica de l'Atenció Plena en l'àmbit educatiu com a resposta al moment tan accelerat i canviant que viuen el nostre alumnat avui dia. Prestar atenció a la tasca que es realitza a cada moment i viure-la conscientment seria una de les activitats més necessàries per a créixer plenament i arraconar l'estrès en el que vivim.

A partir dels cinc anys l'alumnat va progressant en relació a l'atenció i serà un moment òptim per al seu desenvolupament, ja que el desenvolupament del llenguatge en aquesta edat permet expressar les vivències viscudes amb fluïdesa.

Igualment, l'estona del conte a Parvulari seria una oportunitat per a la construcció del vincle i la memòria, esdevenint un moment màgic i únic de creixement afectiu generant llaços de seguretat i confiança en els infants. Afavorir els pensaments i les emocions positives serà una altra de les estratègies que ajudaria a mantenir el nivell de focalització, l'expressió i verbalització de converses positives al llarg de la jornada escolar i el record dels bons moments compartits serien pràctiques saludables a les aules dels pàrvuls. Repassar conjuntament amb l'alumnat els bons moments, detalls que hem visualitzat, activitats passades enriquidores i gratificants que ens evoquen situacions viscudes a l'escola o en diferents sortides i activitats escolars.

Donna Wilson ens parla de la poderosa connexió entre cos i cervell oferint novament l'exercici físic per a recarregar el nostre cervell. Proposa el model CIA (Control-Influence-Acknowledge) Control, Influència i Reconeixement per a un enfocament positiu de l'aprenentatge. Aquest model s'iniciarà sent conscients dels nostres pensaments i accions, sent metacognitius per dur els nostres pensaments a una direcció positiva i productiva emocionalment parlant, amb influències que ens duguin en direccions positives, focalitzant les perspectives que contribueixen a la nostra millora i mostren habilitats de persistència. Aprendre a reconèixer progressivament quines són les àrees en les quals el nostre control és limitat i quina la focalització sobre les coses que podem atendre; en definitiva, aconseguir que l'alumnat es guiï personalment tot seguint el camí més positiu i en la direcció de més felicitat. Un aprenentatge que focalitzaria allò que podrien aprendre i oferiria estratègies metacognitives als infants per encaminar els propis processos educatius, com a protagonistes del seu propi camí.

Deixar que els alumnes es puguin desfogar seria una de les estratègies més aconsellables a l'edat infantil per a generar una posterior atenció en els aprenentatges. Unes simples jardineres o un hort escolar serien eines de gran utilitat i generarien un seguit de possibilitats molt valuoses com espais verds afavoridors de benestar personal així com és l'exercici físic. Igualment el contacte amb la natura afavoriria espais de relaxació i calma ja que la naturalesa ofereix benestar i la possibilitat d'una educació integral a l'alumnat. Heike sosté que "es tracta d'aprendre en la natura i amb la natura" i reitera que s'aprèn millor amb la natura ja que aquesta permet que els nens i les nenes recuperin l'atenció perquè milloren els seus processos cognitius amb espais més verds.

Recents estudis (Wilson, 2014) han demostrat que l'exercici físic i els jocs actius també milloren l'atenció i la concentració. L'exercici i el desenvolupament del cervell dels infants

anirien íntimament lligats pel benefici que aporten com serien l'oxigenació del cervell i millora de l'aprenentatge produint canvis estructurals en el sistema nerviós i alteracions dels neurotransmissors. Aquests estudis apuntarien que la pràctica d'exercici físic amb regularitat afavoriria el desenvolupament de l' infant i com a conseqüència la seva concentració i memòria alhora que una actitud positiva davant la vida.

Afavorir una atmosfera adequada, una bona conversa o la pràctica d'exercici físic també serien estratègies que ajudaran a la seva atenció (Bilbao, 2015). I afegiria que *"evitar el contacte dels infants amb les diferents pantalles"* també l'ajudarà en el seu desenvolupament de l'atenció, aquí Bilbao obre un nou debat al voltant dels diferents dispositius tàctils i pantalles que en aquests moments manegen els més menuts i ens obre el debat sobre la necessitat de gestionar el temps i l'hipnotisme que provoquen en els nens i nenes les primeres edats.

La Dra. Desautels (2016) xifra en un 29% els joves d'Estats Units d'edats compreses entre 9 i 17 anys afectats per l'ansietat i els desordres depressius (PDF). Ens parla dels canvis neurobiològics que es produeixen en el nostre cos com a conseqüència de la por i de l'estrès, on el còrtex prefrontal i els lòbuls s'apagarien com a resposta al dolor i als missatges d'inseguretat que reben. Com a docents haurem de tenir present i ésser ben conscients de l'estat del cervell i de les emocions que poden desencadenar en respostes d'estrès. Desautels ens crida a crear calma i cervells segurs en nosaltres i en el nostre alumnat perquè un alumne amb ansietat no escoltarà les nostres paraules; oferir calma i seguretat esdevindrà un repte necessari a l'espai educatiu com a generador de benestar i pau previ a l'oferta de les diferents activitats escolars. Tanmateix, Desautels ens proposa tres fórmules per calmar la resposta d'estrès:

1. El moviment, caminar i moure's per a calmar la irritació de l'amígdala activitat física i moviments de ioga per a calmar el cervell límbic portant l'atenció novament al raonament i l'aprenentatge.
2. Pràctiques d'atenció focalitzada. Respirar profundament 2 o 3 minuts per a condicionar el nostre cervell cap a l'atenció i l'increment de la concentració. L'atenció focalitzada incrementarà l'oxigen en la sang i la circulació de la glucosa mitjançant els lòbuls frontals del cervell, on es dona la regulació emocional, l'atenció i la capacitat per a resoldre els conflictes.
3. Gestionar les emocions negatives i canviar la nostra resposta prenent consciència del nostre propi cervell amb força disciplina.

Tres passos a l'abast de molts docents a l'hora de gestionar les activitats que realitza amb el seu alumnat i prioritzar les primeres edats, per focalitzar i generar estratègies a les futures generacions de la nostra societat. També parlaríem d' Autocontrol per aconseguir els objectius proposats, control de les pròpies emocions que comportaria un coneixement més ampli de nosaltres mateixos, i més consciència per poder gestionar el que sentim. L'expressió artística pot ajudar a desenvolupar l'atenció executiva i a regular l'autocontrol, l'equilibri entre els límits i un gaudi lliure de normativa.

L'atenció precisa de l'autocontrol per a centrar -se en les activitats i triar a cada moment els passos que hem de seguir, per guiar les eleccions. El treball per projectes ajuda a la reflexió, al qüestionament sobre el que es pensa, el que es fa i la construcció del propi pensament obrint el camí del propi coneixement.

Desautels (2016) ens parla de que hem d' entendre el nostre cervell i que no podem controlar les experiències en les nostres vides però sí podem canviar quina resposta oferim posant la

ciència del nostre cervell en la cadira del conductor de la disciplina. La reflexió al llarg de la jornada escolar per a crear pensaments positius i generar records, per aprendre a aprendre, per prendre consciència de cada moment per a generar nous coneixements; relacionar les idees prèvies amb els nous coneixements, connectant idees i pensaments, percepcions i les noves sensacions viscudes.

A continuació s'enumeraran un seguit d' **estratègies per afavorir l'atenció** a l'aula:

- **Investigar**, fer descobertes i profunditzar en elles tot iniciar-se en el pensament científic creant un espai i oferint temps per a que l'alumnat doni respostes a la pròpies observacions, acompanyant l'alumnat en la descripció del que veuen i descobreixen.

- **Planificar la sessió**, a l' inici de l'activitat, despertar la curiositat i l' interès tot introduint les nocions prioritàries facilitar la reflexió en el seu desenvolupament i al finalitzar repassar l'essencial.

Una sessió ben planificada ajuda i anticipa oferint seguretat a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. Planificar no vol dir dirigir literalment l'activitat, aquesta planificació pot ésser conjunta i compartida amb l'alumnat o bé planificada pels mateixos infants, les famílies o d'altres grups que intervinguin en el procés educatiu del centre.

- **L'ordre i la distribució de l'espai**: una aula ordenada i ben distribuïda afavorirà l'atenció de l'alumnat i evitarà possibles distraccions.

"El canvi és tan profund que arriba a les emocions i tot, i afectarà irremissiblement la teua manera de pensar i els teus hàbits vitals."

Marie Kondo

L'ambient influeix en el grau de relaxació del cervell, haurem de tenir presents elements com la llum i la temperatura ja que també afavoririen un bon clima i una major connexió de l'alumnat dins l'aula. L'ordre i la distribució de l'espai són aspectes que sovint no es tenen presents a les nostres escoles i tindrien una gran importància alhora de mantenir l'estat d'alerta per la seva influència a l'hora de realitzar les diferents activitats dissenyades. Evitarien perdre temps buscant, recollint, ordenant abans de la realització d'un exercici, igualment ens haurem d'assegurar bé de la visibilitat perquè el no veure correctament com a conseqüència de la llum que penetra a l'aula o la estretor de l'espai per a realitzar l'activitat esdevindrien factors fàcilment corregibles si els tenint presents. Tots aquests petits aspectes acostumen a ésser de gran obstacle a l'hora de la passació d'una prova d'atenció com la que la present investigació ha dissenyat, acotar al màxim les distraccions a l'inici pot ajudar a l'òptim desenvolupament de la mateixa. Per a García Sevilla (2007) les estratègies atencionals en l'ensenyament es dividirien en dues:

1.- Les estratègies destinades a captar l'atenció de l'alumnat:

- Analitzar els interessos de l'aula per realitzar les diferents activitats (principalment els primers cursos on predomina l'atenció involuntària).
- Informar l'alumnat de les seves possibilitats d'èxit i del nivell de dificultat.
- Proporcionar continguts estructurats i ben organitzats.

2.- Les estratègies destinades a mantenir l'atenció de l'alumnat:

- Variar els estímuls.
- Incorporar alguna activitat física dins el procés ensenyament-aprenentatge.
- Prendre consciència del rendiment.

- Transmetre la informació amb afecte.
- Aconseguir que l' infant tingui satisfacció per atendre.

García Sevilla ens anota unes estratègies prèvies i de manteniment en el moment d'atendre que subratllen la importància de partir de l' interès propi de l'alumnat, de ser ordenats, clars i principalment afectuosos. Si no arribem al nostre alumnat, al seu cervell emocional, difícilment captarem la seva atenció i la mantindrem satisfactòriament. Dins les estratègies per mantenir l'atenció, García Sevilla senyala la incorporació d'activitat física en el procés d'ensenyament- aprenentatge i en voldríem remarcar la gran importància de moure's al Parvulari, de no trobar-se a les 9 del matí davant d'una sala plena de taules i cadires on passar el resta de la jornada. Es reivindicaria el dret al moviment com a naturalesa pròpia de l'ésser humà, a desplaçar-se i interaccionar amb els altres, aquí novament hauríem de replantejar-nos la distribució de l'espai i les activitats que es proposen atenent al moment evolutiu i les pròpies necessitats físiques de l'infant.

3.3. TÈCNiques PER AFAVORIR L'ATENCIÓ DE L'ALUMNAT

En el present apartat explicitem tècniques de respiració, relaxació, autoregulació i autocontrol, de pràctica reflexiva i concentració, de meditació i Mindfulness, de ioga i Kinesiologia per afavorir que l'alumnat mantingui més atenció a les aules davant les activitats que així ho requereixin. Aquestes tècniques necessiten de la perseverança i la pràctica diària per a que els resultats siguin definitius i no fruit del moment, tot i que sempre poden ajudar puntualment a aconseguir un objectiu a curt termini.

Presentem les tècniques **de respiració** com a fonamentals per a la centració dels infants i el retorn a la focalització, per aquest motiu "respirar" és una de les tècniques més utilitzades a

les aules a l'hora d'aconseguir asserenar, calmar i continuar amb les activitats tot oferint el benestar necessari en la seva realització. Si respirem adequadament el nostre cervell s'omplirà d'oxigen i en conseqüència la respiració augmentarà i allargarà la nostra atenció alhora que també relaxarem el nostre propi cos afavorint la tranquil·litat i la calma necessàries per a la concentració cognitiva.

" La respiración es energía, fuerza vital, vigor físico y mental. Es el vínculo entre el cuerpo y la mente,... Si estamos más atentos a nosotros, nos daremos cuenta de la íntima conexión entre la mente y la respiración Los estados de ánimo se reflejan en un tipo específico de respiración,.... Una respiración mejor regulada, más profunda y ralentizada tiene un gran poder para calmar la mente y pacificar las emociones"

Ramiro Calle

Els beneficis de la respiració i els seus efectes fisiològics per a la salut ens du a acompanyar l'alumnat a prendre consciència de la seva pròpia respiració com un dels exercicis essencials pel treball de l'atenció a l'escola, prendre consciència del seu propi cos a través de les seves expiracions i inspiracions, conèixer d'on surt l'aire i com s'agafa, adonar-se de com és la seva respiració en moments de por o d'angoixa, quan dormen o han de parlar en rotllana. Una eina molt adequada i que molts docents han utilitat en ells tallers de Parvulari amb infants des de 3 a 6 anys seria el conte "Respira" (Castel-Branco, 2015) que ajudarà els més petits a prendre consciència de la seva pròpia respiració mitjançant uns exercicis molt visuals i vivencials mitjançant el seu propi cos.

Thinch Nhat Hanh i la comunitat de Plum Village ens conviden a practicar l'atenció en la respiració a diari per a ser plenament conscients, la pràctica del dia a dia amb nens l'acompanyen de cançons i poemes que ajuden els més petits a recordar cada moment de la

respiració, a ser conscients de que inspiren dins i espiren fora, de si la seva respiració és lenta o ràpida, calmada o inquieta. Dedicar de 3 a 4 minuts al dia a *la respiració* pot esdevenir una tècnica molt gratificant a l'escola condicionant el nostre cervell per a l'increment d'atenció; hem d'aprendre per transmetre als infants com respirar en diferents moments de la jornada escolar depenent de la tipologia d'activitats que es vulguin realitzar i les pròpies necessitats dels infants.

La relaxació, aquesta és també una de les tècniques més adequades per tornar de nou a la concentració i a l'atenció necessàries a l'aula i estarà lligada a la nostra respiració: respiració i relaxació són un binomi essencial d'equilibri i benestar. El clima de silenci i harmonia afavorirà la focalització i la realització de determinades activitats amb serenitat, així com el to de veu que s'utilitzi a l'escola tant dins de l'aula com en d'altres espais on es mouen els infants, tant pot ser el menjador, el gimnàs o l'aula de plàstica.

Les autores del llibre "Avui jugarem a relaxar-nos" (2014) entre els múltiples beneficis de les tècniques de relaxació, descriuen que afavoreixen l'atenció, milloren la capacitat d'escolta i aguditzen la concentració, totes elles serien estratègies bàsiques dins el procés d'ensenyament- aprenentatge.

Tècniques **d'autocontrol**, diferents estudis (González, Carranza, Fuentes, Galián, Estévez, 2001) relacionen les xarxes atencionals amb el desenvolupament de l'autorregulació personal.

L'autorregulació com a capacitat de gestionar les pròpies emocions i sentiments per aconseguir els nostres objectius a curt i llarg termini. L'autocontrol serà el primer esglaió de la intel·ligència emocional, un infant o un aula sense control no prepara la base adequada per l'atenció i la concentració en les activitats escolars i personals. Prendre el control del propi

cos, escoltar quan parlen els altres, atendre les indicacions en l'execució d'una tasca concreta, mantenir el silenci i la concentració el temps necessari per a finalitzar amb èxit l'exercici serien només algunes de les eines necessàries dins l'àmbit educatiu. El control postural a l'aula ens ajudarà a relaxar el cos i a preparar-lo per a la concentració i la focalització.

McGonigal en el seu llibre "Autocontrol" ens diu que és una de les millores més grans de l'ésser humà i uneix el tema a l'autoconsciència que ens ofereix l'oportunitat de saber el que fem en el moment que ho estem realitzant, oferint-nos la capacitat d'entendre -ho. Alhora l'autocontrol, comenta l'autora, és un dels estats que més energia exigeix al nostre cervell, per la qual cosa es pot veure afectat el nostre estat personal pel desgast que aquest genera. Autocontrol amb relació a les hores de descans i de son anirien de la mà, tots els docents hem viscut com els infants que no han dormit el suficient tenen més dificultats de control i conseqüentment d'atenció. Un infant de 5 anys ha de descansar diàriament unes 10 ó 11 hores seguides per contrarestar el desgast i l'energia invertida. Sense prendre consciència de nosaltres mateixos el propi control no tindria pas sentit, hem d'escoltar en primer lloc el nostre cos: què sent i a on, com se sent i novament a quina part del cos ho sent.

Tècniques *de pràctica reflexiva i concentració*, observar el que hem fet i mantenir-se atent un període de temps necessari són exercici bàsics per aprendre i resoldre problemes i activitats a diari.

L'observació com a eina i els hàbits encaminats a practicar la concentració conscient poden acompanyar l'alumnat a focalitzar una tasca concreta que requereixi especial atenció, pensar abans d'actuar i no iniciar una activitat sense la reflexió prèvia, ja que sovint ens duu a l'equivocació. L'evocació i la visualització de la tasca a realitzar en els primers cursos escolars són de gran ajuda per a que els infants s'anticipin al que cal

resoldre en un exercici concret que requereixi d'una precisió més específica i un alt grau d'atenció: la reflexió com a procés d'aprenentatge i guia a l'escolaritat.

Tècniques de *meditació*, com el Mindfulness és una de les tècniques més utilitzades a nivell escolar avui dia, aquesta tècnica ajuda els infants a viure el moment present aquí i ara, a centrar -se i ser més conscients, a focalitzar amb més intensitat. És una eina educativa que desenvolupa la comprensió de les emocions, de les habilitats interpersonals i coordina ment-cos conscientment.

"No es pot transmetre saviesa i visió penetrant a una altra persona. La llavor ja hi és. Un bon mestre toca la llavor, deixa que es desperti, que brolli i que creixi"

Thich Nhat Hanh (Plantant llavors, 2015, p. 15)

El *Mindfulness* ajuda a viure cada moment present amb plenitud, tal i com és, sense jutjar-lo. Kabat-Zinn en el taller impartir l'avantpassat abril a l'auditori de l'Editorial Kairós va comunicar que *"La verdadera meditación es la vida misma"* i que *"cada momento es lo más importante, hagas lo que hagas"*. També ens va transmetre que les oportunitats de la vida a cada moment són extraordinàries amb la qual cosa tenim motius per poder ésser immensament feliços. L'estat de quietud i de silenci ens ajuda a l'hora de la meditació, a l'igual que la nostra postura i la respiració que ens acompanya. Amb la meditació hem d'ésser nosaltres mateixos sense jutjar ni intentar arribar a cap lloc, simplement sentir i sentir-nos.

"El silencio es esencial. El silencio es tan necesario como el aire que respiras, como la luz para las plantas. Si tu mente está repleta de palabras y pensamientos, no te quedará un espacio para ti."

Thich Nhat Hanh (Silencio, 2016 p.28)

El Ioga per a infants, fa temps que el ioga es practica a la nostra societat, i cada dia més entre els infants petits perquè s'ha demostrat els seus beneficis com la millora de la capacitat de concentració, la gestió de les emocions, potencia la memòria, l'autocontrol, la comunicació amb l'entorn i el coneixement del propi cos (Anguita; Ortega, 2013)

Calle (2014) dins dels beneficis del ioga per a infants ens descriu que l'alumnat pot aprendre a estirar-se a partir de les postures de ioga, respirar i relaxar-se. Aconsella en infants petits que els docents acompanyin fent les mateixes postures i tècniques que els infants. El ioga ofereix postures que ajuden als infants a calmar-se, a mobilitzar la seva atenció, a concentrar-se i estar més atent, i per tant, millora el seu aprenentatge. Pels infants de 5 anys el ioga s'aprèn com un joc, realitzant exercicis que faciliten la seva concentració i els ajuden a gestionar la tensió mitjançant exercicis corporals que beneficien el seu cos. Reconèixer la importància de les tècniques de ioga a les escoles com a mètode d'autodesenvolupament personal.

La Kinesiologia educativa ó gimnàstica del cervell (brain gym) consisteix en una tècnica motriu que pretén estimular les connexions de les diferents zones cerebrals. La ciència Kinesiològica per mitjà d'uns exercicis treballa les diferents parts del cos impulsant els circuits neuronals, actuaria directament sobre la neuroplasticitat física del cervell. El seu programa es classifica en quatre grups d'exercicis:

- d'estirament, el quals faciliten l'atenció connectant la part anterior del cervell amb la posterior. Els exercicis d'estirament ajudaran l'alumnat a la seva relaxació muscular facilitant la seva focalització i concentració.
- de lateralitat, potenciant les habilitats en el camp lateral que ajuden a la coordinació d'ambdós costats del nostre cos. Aquests exercicis ajudarien els infants a potenciar les seves

habilitats laterals i l'ajudarien a coordinar millor el seu cos mitjançant diferents activitats motrius.

- d'energia, facilitant la concentració i l'organització de les diferents tasques educatives. Els exercicis d'energia ajuden en les connexions neuronals entre el cos i el cervell.

- els globals, que ajuden a la focalització i gestió de les emocions. Els exercicis globals serien de gran utilitat en moments d'estrés a l'escola per facilitar novament la connexió amb l'energia del cos.

El seu creador, el doctor Dennison (2006), investigador del cervell humà i de diversos estudis que avalen els seus beneficis educatius aportant gran benestar personal i en els aprenentatges ja que actua en la neuroplasticitat del cervell connectant i intercomunicat les diferents zones del mateix com les límbiques, la part posterior del cervell i el còrtex. La kinesiologia dóna gran importància a l'hidratació del propi cos mitjançant l'aigua, a la pròpia respiració i als nostres pensaments com a gestió emocional.

Com a darrer punt senyalarem les tècniques **de cooperació i de socialització** ja que l'educació escolar és eminentment de caire social i s'ha d'acompanyar l'alumnat en el treball cooperatiu entre iguals afavorint un clima d'ajuda mútua i complementarietat a l'aula, afavorint les diverses capacitats dels infants. La col·laboració entre iguals formaria part d'aquestes estratègies per cada infant aprengui amb l'altre i s'enriqueixi mútuament.

3.4. ACTIVITATS D'ATENCIÓ A L'AULA DE P-5

En aquest apartat de la nostra investigació classifiquem novament l'atenció per a oferir un ampli ventall d'activitats que es poden treballar específicament amb nens i nenes de 5 anys per a ajudar-los a centrar-se millor, focalitzar i aprendre a atendre.

Segons el Dr. Finn Janning (2018), els exercicis d'atenció plena a partir dels 6 anys:

- 1.- Milloren el nivell de concentració i atenció
- 2.- Aprofiten la intel·ligència de l'alumnat, com per exemple a expressar el seu món intern, intel·ligència emocional.
- 3.- Ajuda al rendiment escolar.
- 4.- Fa que es relacionin millor amb els seus companys/es, així com amb la seva família.
- 5.- Aprenen a afrontar dificultats amb èxit.
- 6.- Desenvolupen una consciència ecològica.

3.4.1. ACTIVITATS DE CONTROL ATENCIONAL

Aquestes activitats tenen per finalitat que l'infant es centri en un objecte determinat com a objectiu principal, així com ajudar-lo a respondre de manera automàtica.

El control i l'autoregulació personal com a pas previ en la pràctica de l'atenció. Observar les mancances i dificultats d'atenció que ens trobem, el temps que necessitem per a concentrar-nos davant d'una tasca o activitat concreta i tornar de nou.

Sens dubte, la nostra pròpia respiració serà un primer pas per treballar el control de l'atenció personal, ja que quan ens despistem sempre podem tornar a centrar-nos en la nostra respiració, tornant així de nou a focalitzar en el que és essencial, en aquest precís moment i en espai on ens trobem ara.

Llavors, una de les principals activitats d'aquest apartat seran totes aquelles relacionades amb la nostra respiració: sentir-la, viure-la i seguir el seu recorregut. Com apunta Calle, la respiració és de gran importància en la recerca de l'equilibri interior (Ingeniería Emocional, p. 113).

També Kabat-Zinn ens parla del poder de la respiració (Vivir con plenitud las crisis, pp. 87-101) i ens proposa exercicis per a practicar a diari per connectar amb nosaltres mateixos i controlar l'atenció, a ésser conscients de com respirem, si acceleradament o amb tranquil·litat i en quines ocasions aquesta va més ràpida o més lenta.

Ensenyar a prendre consciència de la pròpia respiració pot esdevenir una de les tasques més motivacionals amb l'alumnat de P5, respirar entre activitats diferents, abans de començar una tasca que requereixi una especial concentració, davant una situació de neguit o abans de donar determinada resposta públicament.

López González ens apunta que el fet de ser conscients de la nostra respiració millora la qualitat de l'atenció (Educar la atención, p. 67) "*Cuanto más lenta y acomodada sea nuestra respiración, mejor calidad atencional y bienestar tendremos, porque disminuye el curso del pensamiento y, por tanto, de las posibles distracciones. En cambio, cuanto mayor frecuencia respiratoria, mayor dificultad atencional*". Ens assenyala exercicis com la respiració conscient (prendre consciència de la respiració un o dos minuts), l'autoobservació o l'observació, de relaxació o visualització

La mirada, igualment, serà un dels factors fonamentals per treballar la focalització, aquesta caldrà educar-la al llarg de la infantesa per la gran importància que té en tots nosaltres com a "homo videns" la imatge i el que visionem diàriament. Quina mirada volem fomentar? La pròpia, la del nostra voltant més immediat, la dels altres, la fotogràfica a través d'un objectiu que ens permet una certa distància i tria de cada presa, la mirada amb moviment, plena de colors o amb tonalitats grises, fitxa o fent un recorregut, a les fosques o a plena llum del dia, com a espectadors o protagonistes.

Aquesta mirada s'haurà d'organitzar, donar-li sentit per a comprendre el que els nostres infants visionen diàriament dins de les aules. Podrem fer hipòtesis davant d'una imatge, qüestionar en primer lloc el que veuen i el que es pot veure des de diferents punts de vista, distàncies o enfocaments. La nostra mirada també dependrà de la sensibilitat, cada infant percep d'una determinada manera, tot i així la sensibilitat es treballa dia a dia compartint diferents formes d'expressió i de veure el món.

3.4.2. ACTIVITATS PER A TREBALLAR L'ATENCIÓ SELECTIVA

L'atenció selectiva es dóna quan l'infant selecciona l'important i descarta el que és irrellevant.

Quins exercicis ens poden ajudar a aconseguir aquest objectiu?

Exercicis de discriminació sensorial: visuals i auditius, poden ser de gran ajuda a l'hora de seleccionar un objecte o imatge concreta. Tots els jocs d'agrupacions i classificacions són adients per treballar l'atenció selectiva, igualment els exercicis de fons figura també ens poden ajudar a la discriminació de figures i objectes, i evidentment tots els exercicis d'observació tan personal com d'objectes o moments.

Activitats d'observació, d'enfocament, de discriminació, per parelles col·laboratives comunicant-se el que observen, de caminar conscient seleccionant allò que capta la seva atenció.

Novament la mirada i la percepció de l'entorn més immediat tindran un paper fonamental en l'atenció selectiva i caldrà acompanyar l'infant en la contemplació de l'espai per situar-se des d'una àmplia perspectiva.

Dins l'atenció visual es poden presentar exercicis d'associació visual d'imatges, de imatges on trobar les diferències, d'identificació d'objectes segons els trets característics, d'imatges a completar tot observant el que manca. Els exercicis de visualització també ens poden ajudar a recordar allò que hem visualitzat i interioritzat dins nostre com l'associació de paraules o la descripció d'objectes.

Podem presentar un munt d'activitats per treballar l'atenció al parvulari que sens dubte ajudaran a l'infant a reforçar la seva focalització i concentració davant d'activitats que ho requereixin ja que no oblidem que l'atenció es pot entrenar i per exercitar-la cal treballar-la a diari mitjançant diferents jocs adequats a aquesta edat tan primerenca. López González (Educar la atención, p. 102) ens descriu les tres erres per treballar l'atenció a l'aula: relaxar-se, recollir-la i repartir-la. Aquest doctor en Psicologia comenta que no és possible atendre si no estem mínimament relaxats, que recollir-la és centrar-nos en allò que volem i, repartir-la significaria tenir-la i dominar-la. El mateix autor presenta un seguit d'exercicis per treballar l'atenció.

3.4.3. ACTIVITATS PER A TREBALLAR L'ATENCIÓ MANTINGUDA

El temps necessari per a l'infant finalitzi amb èxit una tasca o activitat concreta, per assolir l'objectiu proposat a priori.

Entrenament i objectius clars per arribar pas a pas i amb un temps concret, des d'un inici és important que l'infant comparteixi l'objectiu de l'activitat i objectiu a aconseguir.

La capacitat de mantenir-se més temps davant una activitat concreta també dependrà de diversos factors com els evolutius, motivacionals o l'autocontrol personal.

Els hàbits d'aprenentatge seran un referent per al nen i la nena a l'hora de mantenir-se constant davant una tasca diària.

A continuació s'exposen les set habilitats proposades per Kabat-Zinn en l'entorn de l'ensenyament i la pràctica de l'atenció plena (López González, Educar l'atenció, pp. 124-125):

1.- No jutjar: observar-se sense etiquetar.

2.- Acceptació: assumir el present

3.- Pacència: respectar el ritme

4.- Ment de principiant: veure les coses com si fos la primera vegada

5.- Confiança: en el propi cos i potencial

6.- No esforçar-se: permetre i deixar anar

7.- No lluitar, deixar passar: observar deixant que flueixi

Per a la realització d'activitats atencionals els agrupaments escolars seran de gran importància en el camp de la focalització com a facilitadores o no de la concentració a l'aula. La ràtio de l'alumnat per classe o la tipologia d'activitats prèvies ens facilitaràn o no la posterior focalització necessària en activitats concretes que així ho requereixin.

Igualment, les agrupacions per parelles col·laboratives poden animar a l'alumnat en la realització de les activitats proposades, en l'observació compartida o la investigació col·lectiva.

Exercicis de visualitzacions, d'escolta (contes, descripcions...) i de consciència del propi cos poden reforçar l'atenció mantinguda en infants de 5 i sis anys.

L'àmplia tipologia d'activitats descrites en el present capítol donarà pas a l'avaluació de l'atenció i als tests estàndards que ajuden a qualificar l'atenció a l'aula.

Dins el capítol 5 en primera instància es descriu el test utilitzat com a mostra en la nostra investigació amb l'alumnat de 5 i 6 anys, Toulouse Piéron, i, seguidament, es donen a conèixer d'altres tests o proves diagnòstiques que mesuren l'atenció de l'alumnat.

CAPÍTOL 4: AVALUACIÓ DE L'ATENCIÓ

4.1. L'AVAUACIÓ

“La facultat de portar de tornada deliberadament l'atenció errant, una i altra vegada, constitueix el fonament mateix del discerniment, del caràcter i la voluntat. Ningú és mestre de sí mateix si no la té. L'educació que millorarà aquesta facultat seria l'educació per excel·lència”

William James

Igualment, si les xarxes atencionals són fonamentals a l'àmbit escolar seria necessari oferir recursos i estratègies per potenciar-les, això ens portarà a oferir un ambient adequat a l'aula.

Al llarg de la present investigació hem fet un recorregut per les variants i la tipologia d'activitats que allunyarien o facilitarien l'atenció de l'alumnat i la nostra hipòtesi seria com la tipologia d'activitats que es realitzen a parvulari poden influenciar en l'atenció de l'alumnat atenent si aquestes són lliures-experimentals o dirigides-guiades. La interactuació entre espais lliures de normes i la seva relació amb l'atenció a l'aula en relació a moments més marcats o dirigits. L'alumnat de parvulari aprèn jugant, interactuant, conversant, relacionant - se, mantenint l'atenció i, principalment, sentint. L'atenció esdevé fonamental en l'àmbit educatiu i trobem diverses mesures d'avaluació que ens faciliten l'orientació de l'alumnat. A l'Educació Infantil no s'acostumen a passar tests per avaluar aspectes dels infants, tot i així s'ha adaptat el test de Toulouse- Piéron per a la nostra investigació i el passí ha estat un exercici més per a l'alumnat de cinc anys.

En el present apartat s'ha reunit aquells tests que ens poden ajudar a valorar l'atenció però remarco que en aquestes edats l'avaluació és contínua de l'observació, el coneixement personal de les capacitats personals i dels factors interns i externs descrits al llarg del treball.

Un test o exercici concret és un instrument més que sempre hem de contextualitzar per donar ple sentit a l'activitat concreta.

Nomenem un seguit de tests per avaluar l'atenció dels infants, alguns d'ells són específics per a mesurar l'atenció però d'altres inclouen aquest paràmetre dins de la seva avaluació bé sigui de capacitats perceptives o d'intel·ligència i aquest apartat és el que hem destacat dels test.

4.2. TEST DE PERCEPCIÓ I ATENCIÓ TOULOUSE-PIÉRON (TP)

En primer lloc, presentem el test que hem triat per analitzar l'atenció de l'alumnat de 5 i 6 anys, Toulouse- Piéron (TP), adaptat a l'edat on s'ha realitzat l'exercici.

Autors: Toulouse, E. i Piéron, H.(1972) (Edició espanyola adaptada per Yela i col·laboradors)

És una prova perceptiva i d'atenció.

La seva aplicació pot ésser individual o col·lectiva.

Durada: sense comptar explicacions externes, uns 10 minuts.

Distribuït per TEA Edicions S.A.

Edat a partir de la qual es pot utilitzar: nou anys.

L'atenció és un conjunt de dimensions. Aquesta prova precisa d'una gran concentració i resistència a la monotonia (VV.AA. 2004b)

Aquest test d'atenció utilitza elements gràfics: es tracta de petits quadrats de 2 mil·límetres de costat amb guionets que els orienten. La tasca consisteix a tatxar, durant cinc minuts, tots

els quadrats que tinguin el guió en la mateixa posició que el model presentat. El test proporciona tres indicadors de l'eficàcia amb la que s'ha realitzat la tasca: encerts, errors i omissions. És considerada molt útil per avaluar la rapidesa perceptiva, la resistència a la fatiga, la persistència i la concentració. Aprecia tant la percepció com la concentració. L'activitat és monòtona i cal realitzar-la ininterrompudament.

Cal dibuixar a la pissarra els dibuixos que serveixen de model.

S'han de tatxar els dibuixets que siguin idèntics al model. La manera de tatxar-los és una creu sobre d'ells. Estan ordenats per fileres, les respostes es van omplint en sentit horitzontal. Requereix comptabilitzar tant els encerts com els errors i les omissions.

4.3. D'ALTRES TESTS I QÜESTIONARIS D'ATENCIÓ

- Una de les proves que més es passa a les escoles seria el **DN-CAS**

Alguna de les seves escales avalua l'atenció selectiva i la resistència a la distracció. L'escala d'atenció d'aquesta prova conté tres apartats a avaluar :

- L'atenció Expressiva (AE)
- Recerca de nombres (RN)
- Atenció Receptiva (AR)

Consisteix en centrar-nos selectivament en un estímul concret i evitar els irrellevants, concretament en aquesta prova és demana una atenció sostinguda en el temps, focalitzat una activitat i seleccionant els estímuls pertinents.

El primer test, l'Atenció Expressiva mesura l'atenció selectiva i s'adequa segons l'edat de l'infant. Consisteix en que l'alumnat no respongui de forma automàtica i que atengui selectivament a uns estímuls correctes. El test de la recerca de nombres pretén avaluar la selectivitat

i la capacitat de resistència a la distracció. Consisteix en que l' infant subratlli els nombres que li indiquen segons les instruccions donades dins un full ple de distraccions. La tercera prova, d'atenció receptiva, també té l'adequació segons l'edat de l'infant. Aquí els infants han de subratllar les figures que són iguals atenent a les seves característiques físiques i semblances lèxiques.

❑ Test **BadyG Battery** of Diferencial Aptitudes of Intelligence, IQ test

Aquest test consta d'onze factors:

- maduresa intel·lectual
- intel·ligència verbal
- intel·ligència no verbal
- habilitat mental no verbal
- conceptes quantitativs numèrics
- raonament amb figures
- informació
- trencaclosques
- vocabulari gràfic
- percepció auditiva
- coordinació grafo - motriu

Es pot aplicar amb infants de 5 anys, per tant al segon nivell d'Educació Infantil (Parvulari).

L'administració d'aquest test és individual i també en grups de 3 a 8 alumnes.

❑ El test de **Percepció de Diferències** (CARAS)

Va ser elaborat per Thurstone, L.L. i Trurstone, T.G. (1941) i adaptat per Yela (1997)

Aquest test consisteix en proves de discriminació perceptiva on el subjecte ha de detectar similituds o diferències.

Consta de 60 elements gràfics, cadascú format per tres dibuixos esquemàtics de cares amb boca, ulls, celles i cabell representats amb trossos elementals. Dues de les cares són iguals i la tasca consisteix a determinar quina és diferent i taxar-la. Aquest test s'utilitza per avaluar l'atenció focalitzada i els infants han de seleccionar l'estímul correcte deixant de banda d'altres estímuls que distreuen. Es pot aplicar a partir dels 6 anys d'edat i el test té una durada d'uns tres minuts, es pot aplicar en grup -classe.

❑ Test de **Conners** (1994a, 1994b) Qüestionari per a mestres, escoles i famílies

D'aquest test existeixen diferents versions, per edats entre 3 i 17 anys s'utilitza el CRS-R (Conners Rating Scale- Revised) que té de 27 a 87 ítems depenent de la versió curta o llarga del test qüestionari que poden omplir pares ó professors. També conté una versió per adolescents que ells mateixos s'apliquen.

Les versions de mestres i pares recullen set factors entre d'ells la inatenció i l'ansietat de l'infant.

Aquest test ens pot ajudar a detectar infants amb Dèficit d'Atenció (TDH).

❑ Qüestionari de **DuPaul** (1998) per a docents i pares:

Aquest test qüestionari ofereix la possibilitat de resposta tant dels pares com dels docents que intervenen a l'aula i dona la possibilitat d'obtenir una visió més ampla des de diferents ambients o perspectives.

Es corregeix marcant amb una creu una de les quatre caselles: mai o quasi mai, de vegades, freqüentment, molt sovint.

Qüestionaris d'avaluació com el de Connors o de DuPaul resulten de gran utilitat per a obtenir fàcilment informació de l'alumnat però no constitueixen el diagnòstic ja que s'han de considerar moltes més variables per poder saber del cert si un nen o una nena presenten dèficit d'atenció i no caure en un fals positiu.

Aquests quatre capítols: l'atenció; gestió del temps i metodologies educatives; tipologies d'activitats i, avaluació de l'atenció amb infants de 5 i 6 anys han configurat el marc teòric de la present tesi donant pas al marc empíric on al 5è capítol es descriuen els objectius i hipòtesis de la investigació, en el 6è es desenvolupa el mètode amb la mostra de participants, al capítol 7è trobem els resultats i al 8è la discussió i conclusions de la tesi.

MARC EMPÍRIC

CAPÍTOL 5: OBJECTIUS I HIPÒTESIS

Aquesta tesi es centra en l'atenció de l'alumnat del tercer curs de parvulari a l'Educació Infantil i té com a objectiu conèixer la incidència en els nens i nenes de 5 i 6 anys segons el moment del dia i de la tipologia d'activitats.

5.1. OBJECTIUS

1.-COMPARAR SI HI HA DIFERÈNCIES SIGNIFICATIVES EN L'ATENCIÓ SEGONS EL MOMENT DEL DIA

2.-COMPARAR SI HI HA DIFERÈNCIES SIGNIFICATIVES EN L'ATENCIÓ DE L'ALUMNAT SEGONS LA TIPOLOGIA D'ACTIVITATS

D'aquests dos objectius se'n desprenen les següents hipòtesis

5.2. HIPÒTESIS

Tenint en compte el què s'ha exposat en els diferents capítols del marc teòric, es plantegen les dues següents hipòtesis:

H1: S'ESPERA TROBAR DIFERÈNCIES EN ELS RESULTATS OBTINGUTS DEL TEST TOULOUÉ-PIERON SEGONS EL MOMENT DEL DIA EN QUE ES PASSI AQUEST. S'ESPERA QUE ELS RESULTATS SIGUIN MILLORS A PRIMERA HORA DEL MATÍ QUE DURANT LA RESTA DE LA JORNADA ESCOLAR

H2: S'ESPERA QUE ELS NENS I NENES DE LA MOSTRA OBTINGUIN MILLORS RESULTATS EN EL TEST TOULOUSE-PIERON DESPRÉS DE LA REALITZACIÓ D'ACTIVITATS LLIURES.

CAPÍTOL 6: MÈTODE

En el present capítol s'especifica la mostra que compon la present investigació, els instruments utilitzats per conèixer l'atenció de l'alumnat de P5, el com s'ha dut a terme i les franges horàries, les variables independents i dependents, així com un anàlisi estadístic.

6.1. DISSENY

6.1.1. PARTICIPANTS

La mostra inicial la componen 227 nens i nenes del tercer nivell de Parvulari (P-5) de nou grups-classe d'escoles del Districte de Gràcia a Barcelona, col·legis amb les mateixes característiques socioeconòmiques. D'aquesta mostra, finalment, han participat 221 infants, doncs s'han exclòs aquells nens i nenes que van faltar en alguna de les sessions de treball. De la mostra final, el 52% dels participants eren nens.

El nivell socioeconòmic de l'alumnat seleccionat és mitjà i la taxa d'immigració en aquestes escoles és baixa, la qual cosa fa que la mostra final sigui força homogènia i, per tant, no hi hagi diferències resaltables entre els alumnes dels 9 grups-escola.

Taula 3 Distribució de participants per grup-classe

GRUP-CLASSE	N	Nens	Nenes
A	24	12	12
B	25	13	12
C	24	13	11
D	24	12	12
E	24	13	11
F	24	13	11
G	26	13	13
H	25	13	12
I	25	13	12

6.1.2. INSTRUMENTS

Per aquest treball s'ha utilitzat el test d'atenció Toulouse-Piéron (TP) adaptat per l'alumnat de P5, nens i nenes de 5 i 6 anys

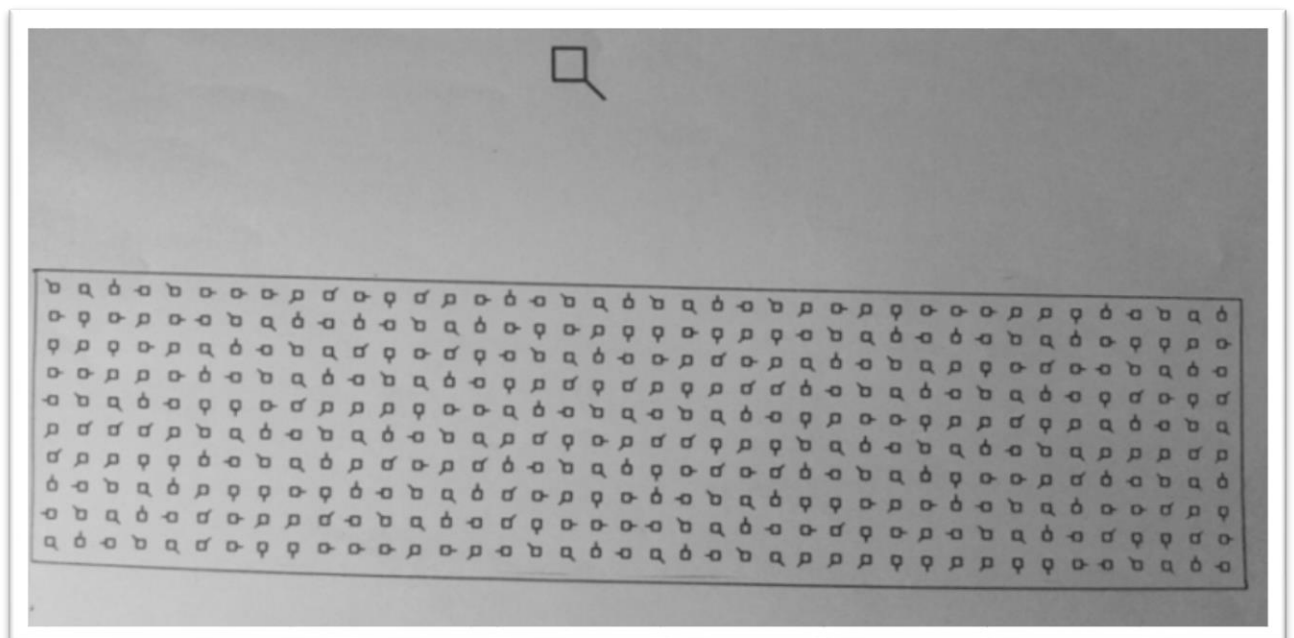
La prova perceptiva i d'atenció Toulouse-Pieron va ésser creada l'any 1904 per Toulouse i Piéron quan investigaven al voltant de la superioritat intel·lectual i l'objectiu d'aquest test era construir un instrument per a mesurar l'atenció i la concentració. S'ha triat aquest test perquè és una de les proves diagnòstiques que més fiabilitat ha donat per avaluar l'atenció de l'alumnat; aquesta s'ha adaptat atenent a les necessitats i particularitats de l'alumnat del darrer curs d'Educació Infantil, a l'igual que el temps que s'ha dedicat a l'activitat.

El test que s'ha utilitzat en aquesta investigació consta de dues-centes figures en forma de quadrats i cada infant ha de taxar o encerclar amb llapis les que són iguals al quadrat de la mostra que té a dalt i al mig del full (veure figura 1).

Característiques de la prova:

- Aplicació: col·lectiva
- Durada: 5 minuts
- Figures representades: 200
- Model presentat: un sol quadrat amb un guió en la mateixa posició a la dreta i a la part inferior del quadrat.
- Figures iguals a la mostra: 48

Figura 1 Imatge del Test Toulouse-Pieron adaptat per nens i nenes de P5



La mostra del test d'atenció consta de 10 línies i cada línia té 40 quadradets, a les dues primeres línies hi ha quatre quadrats iguals a la mostra que cal d'encerclar, a la tercera en té sis, a la quarta 4 icones com la mostra, a la cinquena 6 icones, a la sisena 6 figures com la mostra, a la setena línia 4 figures més, a la vuitena 4 icones, a la novena en té 4 figures i a la desena línia en té 6 quadradets iguals a la mostra. En total l'alumne té 48 quadrats iguals que el model per tatxar o bé encerclar en llapis d'escriptura, és a dir, aquells que tenen un guió en la mateixa posició del model.

6.1.3. VARIABLES

Les variables que s'ha considerat en aquest estudi són:

Variables independents: grups-classe, moment del dia i tipus d'activitat

Les variables independents que s'ha tingut en compte han estat tres: grup d'escoles, el moment del dia en que s'ha passat el test d'atenció Toulouse-Pieron (TP) i el tipus d'activitat.

- Grup-classe:

Els nou grups-classe s'han dividit en tres grups. Es tracta d'una variable independent controlada.

- Moment del dia:

Les proves es passen en tres diferents moments de la jornada escolar:

La primera hora del matí

L'última hora del matí

L'última hora de la tarda

-Tipus d'activitat:

Activitat lliure: Quan la prova d'atenció es fa després de no haver tingut cap tipus d'activitat, ja sigui perquè venen de casa (primera hora del matí) o després del descans a mig matí...

Activitat dirigida: Quan la prova d'atenció es passa després d'una activitat dirigida per la mestra.

Cada tutor/a del grup classe ha omplert una graella assenyalant les estones dirigides i les estones lliures que rep l'alumnat de la seva aula al llarg de la jornada escolar, per tal de poder identificar en quins moments es realitzava activitat lliure o activitat dirigida.

En relació a l'atenció de l'alumnat de 5 i 6 anys posarem com a rellevant el moment del dia i el tipus d'activitat escolar, si aquesta és lliure o dirigida. Vincularem l'atenció de l'infant a l'activitat que ha realitzat amb anterioritat de la realització del test a l'aula per a comprovar quin és el moment òptim per atendre: primera hora del matí, la darrera hora de la tarda o l'última hora del matí, entenem que abans de la primera hora del matí tots els nens i nenes venen de casa i la seva activitat ha estat lliure, la darrera sessió de la tarda registrem que totes les escoles han realitzat activitats dirigides abans de la realització de la prova d'atenció; i a darrera hora del matí ens trobem que hi ha escoles on els infants han realitzat activitats lliures abans de respondre el test i d'altres dirigides, es a dir d'ambdues tipologies d'activitats. Abans de fer la selecció final de la mostra de grups-classe es va tenir en consideració aquest últim aspecte, doncs per l'estudi era necessari tenir la meitat dels grups que a última hora del matí abans haguessin tingut activitat lliure i l'altra meitat activitat dirigida. Així al final 5 grups-classe (A, B, D, F i G) en aquesta franja horària abans havien tingut activitat lliure i 4 (C, E, H i I), activitat dirigida.

Variables dependents: encerts, errors i respostes en blanc.

Com a variables dependents s'ha considerat els resultats obtinguts en el test adaptat de Toulouse-Pieron; en concret, s'ha considerat:

- ELS ENCERTS de les figures que eren iguals a la que tenien de mostra
- ELS ERRORS de les figures que marcaven i no eren igual que la figura mostra.
- LES FIGURES DEIXADES EN BLANC i que corresponien a la figura de mostra

Per cada subjecte es suma el total d'encerts, el total d'errors i el total de respostes deixades en blanc.

El test d'atenció adaptat consta de 200 figures, 48 de les figures són iguals que la mostra i per tant per a obtenir un 100% d'encerts l'alumnat hauria d'encerclar o tatxar les 48 icones en forma de quadrat amb un pal en diagonal en la part dreta inferior.

Variables controlades:

- Gènere de la persona encarregada de passar les proves. En tots els grups-classe, va ser la mestra tutora qui va passar les proves.
- Edat dels participants. Tots els nens i nenes de la mostra tenien entre 5 i 6 anys.
- Dia de la semana en que es van passar les proves: Totes les proves es van passar en un dimecres.
- Setmanes en que es van passar les proves: Tots els grups van passar per les diferents situacions experimentals al llarg de les mateixes setmanes.
- La jornada escolar: Els 9 grups-classe tenen horaris compresos entre les 9 i 13h del matí i de les 15 a les 17h de la tarda. Per tant, i com es habitual en aquestes edats, una jornada escolar partida (matí i tarda).

6.1.4. PROCEDIMENT

Primerament s'ha lliurat una carta a la Direcció de cada centre escolar on s' explica a qui va dirigida la nostra investigació i les dues parts de les que consta: recollida d' informació i execució dels exercicis d'atenció.

Les proves es van dur a terme durant el segon trimestre del curs escolar, en concret, entre els mesos de gener i febrer.

Abans de la realització de les proves, al llarg del primer trimestre del curs, es va demanar als diferents docents d'aquestes escoles que omplissin un full on s'indicava les hores lliures i les hores dirigides que cada grup classe realitzava al llarg de la jornada escolar (el dimecres on es passava el test d'atenció).

Les graelles amb els horaris d'activitats lliures i dirigides de l'alumnat es vna recollir amb anterioritat de la passació del test d'atenció, en aquestes s'indicava el còmput final d'hores dirigides i d'hores lliures al llarg de la jornada escolar escollida per a la realització de dita prova.

Es va recomanar un dia setmanal on pogués estar la tutora del grup-classe, intentant evitar dilluns o divendres, per aquest motiu finalment es va escollir un únic dia, el dimecres.

A la primera sessió es va passar el test explicant a l 'alumnat en general en què consistia l'exercici i com s'havia de realitzar per tal d'assegurar-se que no era una qüestió de comprensió ni de manca d'organització, aquesta primera sessió serveix com a preparació i mostra del test d'atenció que es passarà les següents setmanes consecutives. Escoltar les consignes de l'activitat i entendre-les bé és fonamental per aquest exercici.

La primera sessió, corresponent a la primera setmana que es va realitzar el test d'atenció a totes les escoles, ens ha servit com a exemple i mostra de l'exercici que es volia realitzar a l'aula. Aquesta primera setmana no s'analitzarà ni tindrà validesa a nivell de resultats per la nostra investigació.

Les consignes van ésser clares i l'infant de cinc anys manté l'atenció sobre una tasca concreta durant aquests cinc minuts, a l'igual que escolta i es manté en silenci a la hora de realitzar les activitats proposades. És fonamental la preparació de l'alumnat per l'exercici d'atenció seguint els passos següents: escoltar, seleccionar, focalitzar, controlar i executar.

L'exercici es va realitzar en un temps límit de cinc minuts i amb el llapis d'escriptura. Cap nen ni nena va escriure el seu nom ni la data, ja que la prova és anònima. Passats els cinc minuts es recollien els protocols del test omplerts pels nens i nenes.

Les proves es van realitzar al llarg de cinc setmanes consecutives, sempre en el mateix dia de la setmana (dimecres) però en diferents franges horàries com ja s'ha indicat en el subapartat de variables.

Les proves es recollien setmanalment per tal de classificar-les per sessions i analitzar-les conjuntament.

El test d'atenció s'ha realitzat al llarg de cinc setmanes consecutives:

- La **primera setmana** s'ha passat a tots els grups-classe de la mostra a la sessió de la primera hora del matí i ha estat de preparació, amb la intencionalitat que l'alumnat conegués l'exercici que es demanava, tal i com es fa sovint al parvulari oferint un referent o mostra d'una activitat. Aquesta primera setmana s'ha passat a tots els grups-classe de la mostra.

- La **segona setmana** la realització del test d'atenció ha estat la següent:

El grup 1 format per 3 grups-classe l'ha respòs a primera hora del matí.

El grup 2 format per 3 grups-classe l'ha respòs a la darrera hora del matí.

El grup 3 format per 3 grups-classe l'ha respòs a la darrera hora de la tarda.

- La **tercera setmana** la realització del test d'atenció ha estat la següent:

El grup 1 format per 3 grups-classe l'ha respòs a la darrera hora del matí.

El grup 2 format per 3 grups-classe l'ha respòs a la darrera hora de la tarda

El grup 3 format per 3 grups-classe l'ha respòs a la primera hora del matí.

- La **quarta setmana** la realització del test d'atenció ha estat la següent:

El grup 1 format per 3 grups-classe l'ha respòs a la darrera hora de la tarda.

El grup 2 format per 3 grups-classe l'ha respòs a la primera hora del matí.

El grup 3 format per 3 grups-classe l'ha respòs a la darrera hora del matí.

- La **cinquena setmana** la descartem perquè es va veure que havia un efecte d'entrenament després de tres setmanes. Després de les tres setmanes experimentals (segona, tercera i quarta setmana), els resultats s'han anivellat entre tots els grups, pel que es dedueix que hi ha hagut un aprenentatge de la tasca com a conseqüència de la repetició d'aquesta al llarg de tres setmanes consecutives. Així, la primera i cinquena setmanes queden eliminades i no es tindran en compte els seus resultats.

A continuació es pot veure d'una manera gràfica el comentat anteriorment.

Taula 4 Setmanes, moment del dia i grup-classe de la passació del test.

SETMANES / GRUP-CLASSE	GRUP 1	GRUP 2	GRUP 3
1a SETMANA	primera hora matí	primera hora matí	primera hora matí
2a SETMANA	primera hora matí	última hora matí	última hora tarda
3a SETMANA	última hora matí	última hora tarda	primera hora matí
4a SETMANA	última hora tarda	primera hora matí	última hora matí
5a SETMANA	primera hora matí	última hora matí	última hora tarda

CAPÍTOL 7: RESULTATS

7.1. ANÀLISI DE DADES

En un primer moment, es va aplicar la prova d'anàlisi de variància ANOVA per comparar les puntuacions obtingudes per cada grup-classe en el test durant la primera setmana de passació (setmana en que tots els 9 grups van passar la prova en el mateix moment del dia) i que no es va tenir en compte en els resultats finals. L'objectiu era comprovar i verificar que no hi haguessin diferències significatives en les puntuacions obtingudes pels nens i nenes dels grups-classe.

A continuació es van aplicar diferents anàlisi de variància ANOVA i una comparació de mitjanes per mostres independents per posar a prova les hipòtesis plantejades en aquest treball.

Un primer anàlisi de Variància tenia com a variable independent els grups classe i com a variables dependents els resultats obtinguts en el test. Aquesta situació es feia per cadascuna de les tres sessions (primera hora matí, última hora matí i última hora tarda).

Un posterior anàlisi de Variància, considerant el que havia fet cadascun dels grups d'escoles al llarg de les tres setmanes de situació experimental, tenia com a variable independent el moment del dia en que s'havia aplicat la prova i com a variables dependents, les puntuacions obtingudes en el test.

I finalment, una comparació de mitjanes per mostres independents tenia com a variable independent el tipus d'activitat (lliure o dirigida) i com a variables dependents les puntuacions del test.

Les dades van ser analitzades amb la versió 19 del programa SPSS i els test estadístics van ser bilaterals amb error tipus I variable al 5%.

7.2. MOSTRA I HOMOGENEÏTAT

En un primer moment es va comprovar si hi havia diferències significatives entre els 9 grups-classe en les puntuacions obtingudes en el test al llarg de la primera setmana (pre-experimental). Els resultats no van mostrar diferències significatives en encerts, errors i respostes en blanc entre ells. És per això que en un segon moment es va decidir dividir de manera aleatòria els 9 grups-classe en tres subgrups (de 3 grups-classe cadascun).

Tal i com era d'esperar, i amb l'objectiu de corroborar l'homogeneïtzació dels tres grups, es van tenir en compte els resultats obtinguts a la primera setmana (pre-experimental) i es va aplicar la prova d'anàlisi de variància prenent com a variable independent els tres grups i com a variable dependent els resultats obtinguts en el test.

Diferències en nombre d'encerts, errors i blancs entre els tres grups que componen la mostra.

Taula 5. Anàlisi de variància entre grups-classe i puntuacions obtingudes en el test

	Primer grup (n = 73)			Segon grup (n = 72)			Tercer grup (n = 76)			F	Sig.
	Mitjana	Desv. típica	Error típic	Mitjana	Desv. típica	Error típic	Mitjana	Desv. típica	Error típic		
Encerts	33,96	8,983	1,044	35,27	8,079	,966	36,51	8,374	,948	1,716	,182
Errors	,97	4,985	,579	1,27	6,329	,756	1,63	6,641	,752	,225	,799
Blancs	14,34	8,968	1,042	12,59	8,109	,969	11,62	8,455	,957	1,978	,141

Els resultats obtinguts en els tres grups en relació als encerts, errors i figures deixades en blanc ens indiquen que la mostra escollida per a la investigació en la incidència de l'atenció és homogènia. A la taula número 5 podem verificar que no hi ha diferències significatives entre els tres grups que hi participen.

7.3. ATENCIÓ I TEMPORALITAT

En aquest apartat es mostren els resultats de cada grup atenent si hi ha diferències entre la temporalitat en el que es passa el test d'atenció Toulouse-Piéron (TP) adaptat a l'alumnat de 5 i 6 anys. És a dir, per cada moment del dia (primera hora del matí, última hora del matí i última hora de la tarda) es vol comprovar si hi ha diferències entre els tres grups que han passat pel mateix moment del dia, independentment de la setmana en què ho hagin fet. Així, en un primer cas (primera hora del matí), es comparan els resultats obtinguts en el test entre el grup 1 (que van passar per aquest moment del dia a la segona setmana), el grup 2 (que van passar per aquest moment del dia a la quarta setmana) i el grup 3 (que van passar per aquest moment del dia a la tercera setmana).

7.3.1. PRIMERA HORA DEL MATÍ

En aquest primer apartat només es té en compte el moment del dia (primera hora del matí).

Taula 6 Anàlisi de variància entre grups-classe i la puntuació obtinguda en el test a primera hora del matí

	GRUP 1 (n = 73)		GRUP 2 (n = 72)		GRUP 3 (n = 76)		F	Sig
	Mitjana	Desviació Típica	Mitjana	Desviació típica	Mitjana	Desviació típica		
Encerts	35,42	10,065	36,26	9,805	34,79	11,041	,378	,686
Errors	,04	,200	1,31	5,861	,95	4,664	1,654	,194
Blancs	13,10	12,237	11,60	9,815	13,33	10,956	,528	,590

Els resultats de la taula 6 no mostren diferències significatives entre els tres grups. Així doncs, independentment de la setmana en que varen respondre al test, a primera hora del matí, no hi ha diferències en les puntuacions obtingudes.

7.3.2. ÚLTIMA HORA DEL MATÍ

En aquest apartat només es té en compte el moment del dia (última hora del matí).

Taula 7 Anàlisi de variància entre grups-classe i la puntuació obtinguda en el test a última hora del matí

	GRUP 1 (n = 73)		GRUP 2 (n = 72)		GRUP 3 (n = 76)		F	Sig
	Mitjana	Desviació Típica	Mitjana	Desviació típica	Mitjana	Desviació típica		
Encerts	31,81	9,531	34,86	8,377	31,40	10,367	2,828	,061
Errors	2,14	7,918	1,50	6,465	1,01	4,357	,564	,570
Blancs	16,63	9,467	13,14	8,377	16,63	10,408	3,112	,057

Els resultats de la taula 7 no mostren diferències significatives entre els tres grups. Així doncs, independentment de la setmana en que varen respondre al test, a última hora del matí, no hi ha diferències en les puntuacions obtingudes.

7.3.3. ÚLTIMA HORA DE LA TARDA

En aquest apartat només es té en compte el moment del dia (última hora de la tarda).

Taula 8 Anàlisi de variància entre grup-classe i la puntuació obtinguda en el test a última hora de la tarda

	GRUP 1 (n = 73)		GRUP 2 (n = 72)		GRUP 3 (n = 76)		F	Sig
	Mitjana	Desviació Típica	Mitjana	Desviació típica	Mitjana	Desviació típica		
Encerts	32,21	9,072	34,70	10,469	32,89	9,825	1,274	,282
Errors	,92	4,792	1,24	4,962	1,85	7,847	,445	,642
Blancs	15,79	9,072	12,85	9,781	15,24	9,814	1,966	,142

Els resultats de la taula 8 no mostren diferències significatives entre els tres grups. Així doncs, independentment de la setmana en que varen respondre al test, a última hora de la tarda, no hi ha diferències en les puntuacions obtingudes.

Un cop validats els resultats de la segona, tercera i quarta setmana, podem constatar que la primera franja del matí és on l'alumnat mostra més focalització i concentració a l'hora de realitzar el test d'atenció ja que el nombre d'encerts així ho demostren a l'igual que el percentatge d'errors. La mitjana d'errors és menor en la primera sessió del matí. Igualment s'observa que l'alumnat de 5 i 6 anys deixa menys figures en blanc durant la primera sessió del matí.

Resumint, cal destacar que no s'observen diferències significatives dins dels tres grups al llarg de les tres setmanes en referència al moment del dia en la qual l'alumnat realitza el test d'atenció.

7.4. ATENCIÓ I MOMENT DEL DIA

En aquest apartat es comparen els tres moments del dia (primera hora del matí, última hora del matí i última hora de la tarda) en que es va passar la prova tenint en compte el total de les tres setmanes (setmana 2, 3 i 4).

Taula 9 Anàlisi de la variància entre els tres moments del dia

	Primera hora matí (n = 221)		Última hora matí (n = 221)		Última hora tarda (n = 221)		F	Sig
	Mitjana	Desviació Típica	Mitjana	Desviació típica	Mitjana	Desviació típica		
Encerts	35,48	10,301	32,65	9,555	33,27	9,821	4,943	,007
Errors	,76	4,336	1,55	6,409	1,33	6,003	1,139	,321
Blancs	12,69	11,028	15,47	9,560	14,62	9,604	4,366	,013

Els resultats mostrats en la taula 9 evidencien diferències significatives en el nombre d'encerts ($P=.007$) i les respostes deixades en blanc ($P=.013$), no així en el nombre d'errors.

Les comparacions Post-hoc mostren que a primera hora del matí es fan més encerts que a última hora del matí i a última hora de la tarda. I a la vegada, a primera hora del matí es deixen menys respostes en blanc que en els altres dos moments del dia.

Si bé en els errors no es mostren diferències significatives entre els tres moments del dia, es pot observar com a primera hora del matí es fan menys errors que en els altres dos moments del dia.

7.5. ATENCIÓ I TIPOLOGIA D'ACTIVITATS

En aquest apartat es vol comprovar si el tipus d'activitat (lliure o dirigida) té incidència en les puntuacions obtingudes en el test. Per això es va procedir a una comparació de mitjanes en mostres independents, tenint en compte el total de sessions que es varen fer al llarg de les tres setmanes experimentals (segona, tercera i quarta).

Taula 10 Anàlisi de la variància segons el tipus d'activitat i les puntuacions del test

	Activitat Lliure (n = 369)			Activitat Dirigida) (n = 294)			T	Sig. (bil.)
	Mitjana	Desviació Típica	Error típ. de la mitjana	Mitjana	Desviació Típica	Error típ. de la mitjana		
Encerts	36,21	9,275	,509	31,36	10,049	,557	6,432	,000
Errors	,52	3,555	,195	1,92	7,122	,395	-3,189	,001
Blancs	11,94	9,836	,540	16,60	9,923	,550	-6,045	,000

La taula 10 mostra que els participants que van contestar el test després d'haver tingut una activitat lliure (esbarjo, patí..) obtenen puntuacions significativament millors (més encerts, menys errors i menys respostes en blanc) que aquells que abans havien tingut una activitat dirigida.

7.6. ATENCIÓ EN ACTIVITATS LLIURES I ACTIVITATS

DIRIGIDES

Amb l'objectiu d'eliminar l'efecte moment del dia, doncs fins aquí s'ha pogut veure com aquest està incidint significativament en els resultats obtinguts en el test, es va decidir comprovar la tipologia de l'activitat tenint només en compte aquella franja del dia (última hora del matí) en que hi havia grups-classe que abans havien tingut activitat lliure d'aquells altres que abans havien tingut activitat dirigida.

Taula 11 Anàlisi segons activitat lliure o dirigida i les puntuacions obtingudes del test

	Activitat Lliure (n = 123)			Activitat Dirigida (n = 98)			T	Sig. (bil.)
	Mitjana	Desviació Típica	Error tít. de la mitjana	Mitjana	Desviació Típica	Error tít. de la mitjana		
Encerts	37,67	6,590	,625	27,41	9,378	,911	9,360	,000
Errors	,05	,282	,027	3,13	8,917	,866	-3,646	,000
Blancs	10,46	6,675	,634	20,71	9,333	,906	-9,336	,000

Els resultats mostrats en la taula 11 no només corroboren els resultats obtinguts en l'anterior apartat, sinó que els magnifica, doncs es poden veure com les diferències en nombre d'encerts, errors i respostes deixades en blanc entre els dos grups són molt distants. Com a exemple, el nombre d'encerts després d'haver fet una activitat lliure són 10 vegades més grans que el nombre d'encerts obtinguts després d'haver fet una activitat dirigida.

Creiem que aquest valor diferencial és fonamental en el nostre treball d'investigació i aporta una informació rellevant en quant a la incidència de l'atenció en infants de 5 i 6 anys depenent de la tipologia d'activitats realitzades.

CAPÍTOL 8: DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En aquest darrer capítol, el vuitè, trobem la discussió i conclusions de la tesi doctoral donant resposta a les hipòtesis plantejades a l'inici del marc empíric.

L'objectiu principal d'aquest estudi ha estat **determinar com el moment del dia i la tipologia de l'activitat tenia incidència en l'atenció** dels nens i nenes de 5 i 6 anys. D'aquest doble objectiu se'n desprenien dues hipòtesis, en la primera hipòtesi s'espera trobar millors resultats en una tasca d'atenció quan es fa la primera hora del dia, quan els nens i nenes venen descansats de casa seva en la línia del que proposen diferents autors com Rösler (1969), Poulizac (1979), Testu (1992), Asensio (1993), Van der Heijden (2010), Cladellas et al (20011), López González (2014).

Els resultats obtinguts confirmen aquesta primera hipòtesi, així s'han obtingut millors resultats quan l'activitat s'ha fet la primera hora del matí en comparació a quan l'activitat s'ha realitzat a última hora del matí o de la tarda.

En una segona hipòtesi s'espera trobar millors resultats quan la tasca ve precedida per una activitat lliure que per una activitat dirigida, tal i com assenyalen autors com Waldorf (1919), Malaguzzi (1980), Mauricio i Rebeca Wilde (1982), Kamphaus, 1999), Freire (2011).

Els resultats obtinguts confirmen aquesta segona hipòtesi, doncs s'obtenen més encerts, menys errors i menys respostes en blanc quan la tasca d'atenció ve precedida per una activitat lliure.

En el capítol 2 del marc teòric plantejaven diferents metodologies de treball i la relació amb la tipologia d'activitats plantejades, relacionant l'escola activa amb les activitats més experimentals i lliures. Pedagogs com Montessori i Malaguzzi remarquen la importància de l'experimentació lliure de l'infant i l'acompanyament de l'adult en el procés educatiu dels infants.

Són especialment rellevants i importants els resultats obtinguts en l'educació de nenes i nenes de 5 i 6 anys ja que generaran nous plantejaments i estructures a seguir a l'hora de gestionar els diferents moments del dia i el tipus d'activitat que es proposen a l'alumnat de P5.

Sovint, en la pràctica docent, ens plantejem què es pot fer per a que els nens i les nenes estiguin atents. N'estem convençuts de que és clau en l'aprenentatge tant per la gestió de les emocions com per executar decisions i afavorir les relacions dins de l'aula. Igualment, una bona incidència sobre l'atenció permetrà viure plenament als docents cada moment educatiu, i a l'alumnat ésser conscient del seu propi procés, transformant així a cada individu i a la societat en persones més despertes fent de l'escola un espai de focalització, consciència i motivació.

La pràctica diària de l'atenció aproparà a una visió educativa més centrada i el que en un inici semblaria extern esdevindrà intern aportant un procés de focalització més calmada i allargada en el temps fent nostre el que inicialment va dir el pioner de l'atenció en psicologia: "**el que atenem en aquest precís moment és la nostra realitat**" (James); i aquest moment és el que volem captar o percebre.

Tal i com vam iniciar la present tesi doctoral i, així ho demostren els diferents resultats obtinguts, no és fàcil definir l'atenció (Servera i Llabrés, 2015) però, com nosaltres, molts d'altres autors no han deixat de treballar-la (James, De la Vega, Tudela, García Sevilla, Rosselló, Wallace, Kabat-Zinn...).

En el present treball la definirem en relació al moment del dia i de l'activitat lliure o dirigida.

Destaquem la informació dels sentits (Farach) i especialment el sentit de la vista ens interessarà per a l'anàlisi de la mostra, l'atenció visual inclosa dins de l'atenció espacial (Garcia

Sevilla, p.94) com una forma de processament de capacitat limitada que es pot distribuir de forma selectiva al llarg del camp visual.

Una variable més seria l'orientació en l'espai i la presentació en el full apaïsat aprofitant que els de 5 i 6 anys hi és com acostumen a treballar a la classe. Això ens permet fer l'exercici adaptat a la seva realitat de l'aula, i la vista serà l'òrgan implicat en la realització de la tasca d'atenció. Ells han de realitzar una discriminació visual dins un camp determinat i seleccionar prèviament amb els ulls les figures que són iguals a la mostra que hi ha al mig del full.

Per tant, la prova necessitarà de l'atenció visual per a la discriminació d'una figura en un temps limitat, alhora que requerirà atenció constant per buscar els objectes dins un espai acotat i descartar-ne d'altres. Wallace (2006) ens situaria en una vuitena etapa que seria l'"Atenció vers un únic objectiu", és a dir, la figura central del full: el quadrat amb el guió a la part dreta part inferior.

Es necessitarà també de l'atenció selectiva focalitzada per trobar quina és l'icona que es presenta com a referent de la prova entre d'altres de semblant aparença. Caldrà una correcta coordinació binocular, la qual permet processar les imatges sense error (Psicothema 2007. Vol. 19, nº 4, pp. 591-596).

L'alumnat del darrer curs d'Educació Infantil, P5, comença a familiaritzar-se amb la lectura però la coordinació ocular en relació a un espai concret requereix d'un procés, per la qual cosa és possible que alguns nens i nenes de 5 i 6 anys no comencin el test de tatxat Toulouse-Piéron d'esquerra a dreta i de dalt a baix, sinó més aviat de forma aleatòria i començant des de baix a dalt com s'ha pogut observar en el transcurs de la realització d'aquestes proves.

La realització de l'exercici requerirà, igualment, de l'atenció de preparació i d'estratègies per seguir un ordre lineal. L'atenció en la preparació ens ajudarà en el procés previ a la realització

de l'exercici instruint a l'alumnat amb exemples i consignes el més clares possibles. La nostra intencionalitat és que l'exercici permeti una valoració atencional de l'alumnat i no pas de comprensió o falta de claredat per part de l'infant que realitza la prova, doncs esdevindrà de gran importància la seva preparació amb el propòsit d'evitar errors o minimitzar les figures deixades en blanc. Per aquest motiu la primera setmana va servir com a explicativa, ja que en paraules de Jessen (2004) "*la susceptibilitat del cervell per a prestar atenció està molt influenciada per la preparació*". Les prèvies ajudaran a l'autorregulació i l'hàbit, el control com a bàsic (Blair, Webe, 2008) per a concentrar-se i atendre, tot i que com ens apunta Servera i Llabrés, el mecanisme de l'atenció no s'acaba de consolidar fins els 16 anys.

Analitzem l'atenció com a capacitat voluntària tal i com apunta Marina i, lligada amb l'afecte, l'emoció com a eix fonamental i els primers sis anys de vida ja que ho regularà tot. L'edat de la mostra, 5 i 6 anys, s'ha escollit pel moment evolutiu dels infants i perquè és a partir d'aquesta edat quan es pot començar a treballar de manera progressiva i sistemàtica la focalització i l'atenció plena com a part del currículum escolar, donat que ja du una trajectòria en la base emocional.

De totes les variables o influències que intervenen en l'atenció dels infants de P5 com són la regulació emocional (Goleman, 1995), el descans o hores de son diàries (Cladellas, 2011), l'autocontrol (Marina, 2015), les emocions (Ekman, 1972) o la motivació (Buck, 1988) ens hem centrat en dos que considerem fonamentals: en el moment del dia i el tipus d'activitat.

Un dels factors més remarcables serà el descans en relació al moment del dia, la fatiga lligada a les distraccions; com no descansar les hores suficients per carregar la nostra atenció baixarà la concentració i la focalització de l'alumnat, provocant més errades a l'hora de resoldre el test atencional.

La jornada del dimecres està triada per evitar moments d'especial adaptació o fatiga com el dilluns i el divendres (Clarisse, 2010).

Diversos autors proposen períodes de descans entre les diferents activitats escolars per tal de recuperar de nou l'energia, ja que ens trobem amb alts i baixos a nivell de fatiga i en aquestes edats tant primerenques remarcarien també la postura com un paper rellevant.

El nou desplegament del currículum a la segona etapa de l'Educació Infantil (juny 2016) incideix en el temps educatiu, temps d'acollida i temps emocional, temps d'atenció que repercuteixi directament sobre els infants i el seu rendiment escolar; per la nostra investigació el temps esdevé fonamental per tal de comprovar quin moment incideix més notablement en la focalització dels infants. També confirmem que la durada ha estat l'adequada, cinc minuts mantinguts per evitar la fatiga ja que recordem que Jessen ens apuntava que l'atenció continuada d'alt nivell només es pot mantenir uns deu minuts.

Tenint present que els infants de Parvulari necessiten d'un temps més gran d'adaptació escolar que la dels nens i les nenes de Primària, el primer plantejament és confirmar si la primera sessió del matí és la sessió base per a realitzar la prova d'atenció amb els millors resultats per part de l'alumnat, i això ho confirmen les dades obtingudes del test d'atenció Toulouse-Piéron adaptat a l'alumnat de P5 , es confirma la hipòtesi de que la primera franja del matí és el moment de més focalització i concentració dels nens i les nenes de 5 i 6 anys, els resultats confirmen la primera hora del matí com la sessió més òptima

D'altra banda manifestar que l'atenció de l'alumnat la primera sessió del matí denotaria un major grau de motivació i benestar personal que es manifesta en forma d'atenció davant una tasca concreta.

Evidentment, tal i com ja s'ha constatat en l'àmbit atencional hi ha més d'un factor o variable que poden intervenir, tot i així es considera la primera sessió del matí com la franja horària més adequada per a realitzar amb els infants de cinc anys exercicis que requereixin una especial atenció o concentració un període de temps concret.

En principi aquesta primera sessió escolar acostuma a començar amb les rutines diàries com acomodar-se, saludar, conversa o joc lliure, depenent de cada centre educatiu es prioritzen unes o d'altres activitats d'entrada a l'escola. En aquesta primera sessió del matí l'infant de parvulari necessita d'un període d'adaptació a l'àmbit escolar en contraposició a l'àmbit familiar, el darrer curs d'Educació Infantil, a P5, l'alumnat ja porta un bon recorregut al col·legi i aquest període d'adaptació s'escurça en comparació als dos nivells anteriors de la seva escolaritat però igualment, necessiten d'una adaptació personal, regulació física després de la nit, esmorzar i preparar-se per l'escola. L'infant estarà més despert i receptiu quan porta una estona despert, a primera hora del matí se sent amb vitalitat, ganes de fer coses i expressar-se, no ha gastat cap energia i ve descansat de casa on les hores de son han estat reparadores o si més no seria el més desitjable tal i com ens apunten diverses investigacions (Cladellas, 2011).

Wilson (2015) assenyala que àrees o matèries que precisen de més atenció seria adient impartir-les després de l'esbarjo o d'una activitat física.

La segona hipòtesi assenyala l'activitat lliure com a incident en l'alumnat de 5 i 6 anys, el joc lliure com eina que apropiaria els infants a l'escola i afavoriria la seva adaptació, amb la qual cosa es recolza que la primera mitja hora o tres quarts d'entrada a l'escola sigui de lliure circulació dels infants per l'aula jugant en els diferents racons de joc simbòlic o d'ambients que estiguin organitzats a les aules d'infantil. El joc ens proporcionarà, si l'observem a diari, indicis o dades de l'evolució de cada nen i de cada nena, del seu llenguatge, memòria, atenció

o relació amb els seus iguals: obrirà una porta a la motivació i a l'entusiasme per anar a l'escola.

Amb les dades obtingudes també podem confirmar més focalització i concentració després d'activitats lliures que no pas dirigides ja que els resultats de la darrera sessió del matí així ho manifesten. Els nens i les nenes de la nostra mostra han obtingut més encerts aquells que havien realitzat activitats lliures abans de la realització del test d'atenció Toulouse-Piéron adaptat que no pas els que havien realitzat activitats dirigides amb anterioritat de la realització de l'exercici d'atenció.

Els resultats obtinguts en la darrera hora del matí intensifiquen novament la hipòtesi en quant a la gran importància del descans personal a l'hora d'executar una activitat que requereixi una focalització, així l'infant manifesta més facilitat per a la concentració i es manté més alerta davant les distraccions. Igualment, els resultats confirmen que encerten més i cometen menys errors si les activitats realitzades abans de la prova d'atenció són lliures.

El temps de descans, el temps d'activitat lliure i el temps per atendre anirien lligats i s'equilibrarien, la qual cosa qüestiona l'organització del temps escolar (Marina, *Aprender a vivir*, 2004) els horaris d'esbarjo, la metodologia on l'eix principal sigui l'educació emocional, l'atenció personalitzada i el respecte per cadascú dels infants, el disseny de les sessions, ens permetria viure un temps present en tota activitat que es planteja a l'escola. Autors com Rossi i Nimmons (1993) pensen que pauses de 20 minuts diverses vegades al dia augmenta el rendiment, tot i que també dependrà de cada individualitat i del seu historial (Cazolino, 2013).

Segons Roenneberg, Wizz-Justice i Morrow (2003) hem de tenir present tres rellotges: solar, biològic i social.

Si relacionem moment del dia i tipologia d'activitat aconseguim un tàndem potent per l'atenció dels nens i nenes de 5 i 6 anys que comporta dur l'organització escolar a debat ja que ens compromet a respectar el ritme i acompanyar l'infant per a que aprengui a atendre. Partint d'una jornada escolar partida, el més habitual a Europa, caldria planificar atenent els ritmes psicològics presents en el temps d'escola (Jensen), quan més petits són els infants més descans requereixen, més pauses i atenció fisiològica, perquè no tota la jornada escolar és igual. Segons Testu (1994) l'atenció mostra un perfil de variació clàssica al llarg del dia ja que el nostre nivell d'activació no és igual trobant-se fluctuacions i oscil·lacions com la sincronització entre el temps familiar i el de l'escola.

Lligat en el que acabem de comentar, també és essencial que es valorin els horaris establerts, el contacte amb la natura, la distribució dels espais escolars, les activitats dissenyades i si aquestes ens parlen de processos....a fi de millorar l'atenció personal i col·lectiva.

Autors com Van der Heijden (2010) Schmidt (2007), Ceci, Clarisse i d'altres ja han analitzat el millor moment del dia, coincidint molt que és la primera franja del matí. Marina i Pellicer (2015) ens indiquen que el descans i les mesures organitzatives incideixen en el desenvolupament de l'atenció a l'aula. Estudis com el de Wilson (2014) han demostrat que els jocs actius i l'exercici físic milloren l'atenció i la concentració; l'exercici i l'oxigenació del cervell com a benefici de l'infant. La doctora Desaulets (2016) ens proposa fórmules com les pràctiques d'atenció focalitzada per condicionar el nostre cervell cap a l'atenció.

Per concloure, podem dir que els resultats d'aquest estudi donen resposta i reforcen les hipòtesis plantejades: el moment del dia sí que incideix en l'atenció de l'alumnat de 5 i 6 anys, a l'igual que la tipologia d'activitat que realitzi. I, aquestes conclusions comporten organitzar el moment del dia tenint en compte el descans dels infants de P5, així com l'educació emocional i la pràctica diària en l'atenció. També ens porta a replantejar la metodologia en la

segona etapa de l'educació infantil i la seva repercussió en la tipologia d'activitats plantejades als pàrvuls.

Del dit fins aquí es desprèn la imperiosa necessitat de què els nens i les nenes en edats primerenques (5 i 6 anys) estiguin atents. Cal entrenar-se en l'atenció, cal ensenyar-los a estar estones sense fer res, cal ensenyar-los a avorrir-se i cal ensenyar-los a estar atents quan l'activitat ho requereixi. Per això és necessari no sobreestimar als nens i nenes més del que l'entorn ja propicia. Més que sobreestimar-los cal que hi hagi més contacte afectiu. Ens caldrà educar-los perquè facin bon ús de les noves tecnologies, a no carregar-los d'activitats extraescolars....doncs els estarem sobreestimulant. Estarem exposant el seu cervell (en plena fase de desenvolupament) a un bombardeig d'estímuls pels que encara no estan preparats. Els infants de P5 tenen una enorme capacitat per adaptar-se a l'entorn i a tot allò que facin habitualment.

Fa uns quants anys tenia sentit sobreestimar els nens i nenes des del seu naixement, a fi d'activar-los cognitivament. Això podia arribar a tenir sentit en l'època pre-tecnològica. Així era normal que als neonats se'ls estigués constantment estimulant. Uns quants anys després i en una societat plenament tecnològica es segueix fent el mateix o fins i tot diria que força més. S'intenta envoltar els nounats de molts estímuls i com més coses facin aquests, molt millor. D'altra banda, és poc freqüent trobar pàrvuls que no facin alguna activitat extraescolar o que, ja de ben petits estan amb un mòbil, una tauleta o un ordinador. Això ha comportat retardar el desenvolupament maduratiu de l'escorça prefrontal i no tenir una adequada capacitat d'autoregulació de l'atenció. Més que mai, seria necessari que els nens i nenes des de que neixen visquessin absents de qualsevol tipus d'estimulació extra, doncs en tindrien prou, fins i tot en excés, amb tota l'estimulació que els hi proporciona l'entorn en què es desenvolupen.

En aquest treball s'ha posat de relleu la importància del temps lliure, del temps de descans, en definitiva, d'estar apartats i allunyats de qualsevol estimulació extra. Una conseqüència d'aquesta sobreestimulació a que estan sotmesos actualment els nens i les nenes, ja des d'edats ben primerenques, es veu traduïda en l'augment considerable de casos diagnosticats com a TDAH. Cal emfatitzar que la majoria d'aquests casos no presenten un problema biològic, sinó una mala gestió de l'atenció.

Sóc conscient que la tasca no és fàcil, doncs hi ha un excès de sobreestimulació, només cal que observem molts nens i nenes amb els videojocs. Hi ha masses interessos al darrera, amb la qual cosa dificulta que es pugui remar en contra de la direcció del que hi ha establert o del que fa tothom.

Tot i així, estic segura que val la pena intentar-ho i la millor manera és fent-ho palès. Així, és necessari conscienciar a tota la comunitat educativa i a la mateixa societat dels perills que suposa el bombardeig i exposició constant a què estan sotmesos els infants i, proposem viure tot acompanyant una educació més lliure d'estímuls per tal de gaudir d'estones de lectura o de l'observació com passava fa uns quants anys, dit d'una altra manera a saber regular l'atenció d'una manera correcta.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ABAD-MAS L, RUIZ-ANDRÉS R, MORENO-MADRID F, SIRERA-CONCA MA, CORNESSE M, DELGADO-MEJÍA ID, et al. (2011) Entrenamiento de funciones ejecutivas en el transtorno por déficit de atención/ hiperactividad. Rev Neurol; 52 (Sup11) S, pp.77-83.

ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ-CASTRO, P., NUÑEZ, J. C. , GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. , ÁLVAREZ, D., BERNARDO, A. (2007); Desarrollo de los procesos atencionales mediante "actividades adaptadas". Universidad de Oviedo. Papeles del Psicólogo. Vol. 28 (3) pp.211-217.

ÁLVAREZ,L.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ PIENDA, J.A.; DAVID ÁLVAREZ, D. Y BERNARDO, A.B. (2007) Programa de intervención multimodal para la mejora de los déficit de atención. Universidad de Oviedo.Psicothema 2007. Vol. 19, nº 4, pp. 591-596

ALVEAR MORÓN, D. (2005) Mindfulness en positivo. La ciencia de la atención plena y la psicología positiva en el camino del bienestar. Editorial Milenio.

ANDRÉ, CHRISTOPHE. (2012) SERENIDAD en la vida cotidiana. Editorial Kairós.

ANGUITA, A, I ORTEGA, J.(2013) Ioga Per a petits exploradors. Grup Editorial 62. Estrella Polar.

APPOURCHAUX, Krystele (2013-14)Neurosciences et techniques de redirection de l'attention : redéfinir le libre arbitre en termes d'apprentissage de la maîtrise de nos capacités attentionnelles. PSN Editions Matériologiques. Vol.II pp. 43-54.

ASENSIO,J.M. (1993) Cronobiología y educación en FERMOSO,P. (Ed.) El tiempo educativo y escolar. PPU. Barcelona.

AWH, E. and PASHLER H. (2000) Evidence for Split Attentional Foci. Journal of Experimental Psychology Human Perception and Performance. Vol. 26 N° 2, pp. 834-846.

BACH, E. (2015) La belleza de sentir. De les emocions a la sensibilitat. Editorial Plataforma Actual.

BILBAO, A.(2015) El cerebro del niño explicado a los padres. Plataforma Editorial

BOUJON, C.; QUAREAU,C.(1999) Atención, aprendizaje y rendimiento escolar: aportaciones de la psicología cognitiva y experimental. Pág. 11 " formas de atención". Editorial Narcea.

BUSCHMAN, T.J.(2007) Top-Down Versus Bottom-Up Control of Attention in the Prefrontal and Posterior Parietal Cortices. Science 315.

CALLE R.(2008) Ingeniería emocional. Ediciones Martínez Roca S.A. Capítol VII: La atención y la ecuanimidad. pp. 113-121.

CALLE, R. (2016) Respira. Respiración consciente para vivir con plenitud. Ediciones B, S.A.

CAMUS, J.F. (1996) *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris: Armand Colin.

CLADELLAS, R.; CHAMARRO, A.; BADIA, M.; ORBEST, V.; CARBONELL, X. (2011) Efectos de las horas y los hábitos de sueño en el rendimiento académico de niños de 6 y 7 años. *Journal Cultura y Educación* Volume 23.

COMAS, S. (2016) *Burbujas de paz. Un pequeño libro de mindfulness para niños (y no tan niños)* Nube de Tinta.

COLOMBO, J. (2001) *The Development of Visual Attention in Infancy*. *Annual Review of Psychology* 52 pp.337-67.

CORREA, Á.; LUIPIÁÑEZ, J.; TUDELA, P. (2006) *The attentional mechanism of temporal orienting: determinants and attributes*. *Exp. Brain Res* 169 p.:58-68.

CORREA, A.; LUIPIÁÑEZ, J.; TUDELA, P. (2007) *El tiempo, una dimensión clave en el estudio de la atención*. *Revista estudios de Psicología* Vol. 28 nº 1 pp.5-14.

COZOLINO, L. (2013) *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom* (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education).

CHECA FERNÁNDEZ, P. Y CHICA MARTÍNEZ A.B. (2014) *Atención, procedimiento de la información sensorial y sistemas atencionales*. Capítulo 15, Págs. 389-400 del libro *Neurociencia cognitiva* Ed. medica paramericana Diego Rodolar Ripoll.

CHECA, P.(2010) Attentional control and socio-emotional regulation during childhood. Universidad de Granada.

CHECA, P.; SANTOJA, M.; RUEDA, R.(2010) Control atencional y ejecución en tareas efectivamente relevantes en niños de edad preescolar. Universidad de Granada.

CHOKLER, M.(2007) Niveles de atención ¿De quién es el Déficit Atencional? Publicat a: http://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/myrtha_chokler_deficit_atencional.pdf

CLOUDER, C.; RAWSON, M. (2002) Educación Waldorf Editorial Rudolf Steiner, Madrid.

DAMASIO, A. (2018) La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. Ed. Planeta

DANNER, D.D., SNOWDON D.A., and WALACE V.F.(2001) Positive emotions in Early Life and Longevity: Findings from the Nun Study. Journal of Personality and Social Psychology; Vol. 80 No 5.pp. 804-813.

DE ANGELIS, B.(1995) Momentos de oro. Barcelona Ed. Grijalbo

DESAULTELS, L.(2016) Brains in Pain Cannot Learn

DYE, M., BAVELIER, D.:(2010) Differential development of visual attention skills in school-age children. Vision Research 50 pp. 452-459.

EGIDO GÁLVEZ, I. (2011) Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18 (2011), 255-278.

EILAN, N.; HOERL, C.; McCORMACK, T. and ROESSLER, J. (2005) *Joint attention: communication and other minds*. Oxford.

ESTAÚN, S. (2002) *Ontogénesis de los ritmos atencionales: ritmos endógenos o exógenos*.

ESTAÚN, S. (2010) *Tiempo y escuela. Los ritmos escolares en* <http://mediateca.educa.madrid.org>.

GALARDINI, A.L.; IOZELLI, S.; DAVOLI, M. ; TOGNETTI, G. (2010)

Documentar: afinar els ulls per captar moments. Col·lecció temes infància, 62. Editorial: Associació de Mestres Rosa sensat.

GARDNER, H. (1987) *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México.

GARCÍA CAMPAYO, J. (2008) *La práctica de "estar atento" (mindfulness) en medicina. Impacto en pacientes y profesionales*. Artículo especial.

GARCIA SEVILLA, J. (2007) *Psicología de la atención*. Editorial Síntesis.

GOLEMAN, D. *FOCUS* (2013) *Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Ed. Kairós.

GOLEMAN, D.(2015) La fuerza de la compasión. La enseñanza del Dalai Lama para nuestro mundo. Editorial Kairós.

GONZÁLEZ,C., CARRANZA, J.A., FUENTES, L.J., GALIÁN, M.D., ESTÉVEZ, A.F.(deseembre 2001) Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. Anales de Psicología. Vol, 17 nº 2, pp..275-286. Universidad de Murcia y Universidad de Almeria.

GEDDES, L. (2015) The big baby experiment. Nature, International weekly journal of science 04 November.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2016)
Currículum i Orientacions Educació Infantil. Segon Cicle

GERMER, CK, SIEGEL RD, FULTON PR (2013) Mindfulness and psychotherapy. The Guilford Press.

GÓMEZ-PÉREZ, E; OSTROSKY-SOLÍS, F; PRÓSPERO-GARCÍA, O (2003).Desarrollo de la atención, la memoria y los procesos inhibitorios: relación temporal con la maduración de la estructura y función cerebral. Revista de Neurología.

HOUART, M.; ROMAINVILLE, M.(2003) Etre ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention... Depatement Education et Technologie- Facultés Universitaires de Namur.

HUANG, L. & PASHLER, H.E.(2005) Attention Capacity and task difficulty in visual search. Elsevier.

ISON, M. S.(2011) Programa de intervenció para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos. Universidad dl Aconcagua.International Journal of Psychological Research, . Vol. 4. No. 2.

JANNING, F. (2017) A philosophy of Mindfulness. A journey with Deleuze. Ed.No frills Buffalo.

JANVIER, B.; TESTU, F.(2005/2)Développement des fluctuations journalières de l'attention chez élèves de 4 à 11 ans. Presses Universitaires de France | « Enfance » Vol. 57 pp.155-170.

JENNINGS, P.A.(2015) Mindfulness for Teachers W.W. Norton &Company.

KAISER GREENLAND, S.; (2010) The mindful child. How to Help Your kid Manage Stress and Become Happier, Kinder, and More Compassionate. Simon&Shuster; Inc. New York, USA

KÁLLO,E. Y BALOG,G.(2013) Los orígenes del juego libre. Budapest Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság.

KABAT-ZINN,J.(2007) La práctica de la atención plena. Barcelona:Kairós.

KABAT-ZINN, J.(2009) Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quiera que vayas, ahí estás.
Editorial Paidós.

KABAT-ZINN, J.(2012) Mindfulness per a principiants. Ed. Kairós.

KABAT-ZINN, J. (2016) Vivir con plenitud la crisis Ed. Kairós

KONDO, M.(2015) La màgia de l'ordre. Ara Llibres.

LANTIERI, L. (2008) Building Emotional Intelligence. Sounds True.

L'ECUYER, C.(2012) Educar en el asombro. Plataforma Editorial.

LEÓN DEL BARCO, B.; MARTÍN LÓPEZ, E.; OTERO MARTÍNEZ, C.; FELIZ
CASTAÑO, E.; GARCÍA MARTÍN, A. (2009) Atención Plena e Inteligencia Emocional
(Mindfulness and Emotional Intelligenge) INFANT Revista de Psicología, N°1, p:271-278.

LÓPEZ GONZÁLEZ, L.(2015) Meditación para niños. Plataforma Editorial.

LÓPEZ GONZÁLEZ, L. (2018) Educar la atención. Cómo entrenar esa habilidad en niños y
adultos. Plataforma Editorial.

LÓPEZ GONZÁLEZ, L. (2017) El maestro atento. Gestión consciente del aula. Editorial
Desclée de Brouwer

LÓPEZ-SOLER, C. y GARCÍA-SEVILLA, J.(1997) Problemas de atención en el niño. Madrid: Pirámide.

MAÑAS, I., FRANCO, C., GIL MONTOYA, M.D., GIL MONTOYA, C(2014) Educación consciente: Mindfulness en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. Capítol dins el llibre "Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación". p. 193. Universidad de Almeria.

MARINA, J.A.(2007) Las arquitecturas del deseo. Editorial Anagrama.

MARINA, J.A.(2004) Aprender a vivir. Editorial Ariel. pp. 20-21;32-34; 58-59.

MARINA, J.A.(2011) El cerebro infantil: la gran oportunidad. UP Biblioteca. Ed. Ariel.

MARINA, J.A. y PELLICER, C.(2015) La inteligencia que aprende. Ed. Santillana.

MARINA, J.A. (2017) El bosque pedagógico. Ed.Ariel

MARGALEF GARCÍA,L.(2001) El tiempo escolar: más allá de los horarios. Bordón Revista de Orientación Pedagogía. Nº. pp. 243-250

MATHER, M. and CARSTENSEN, L.(2005) Aging and motivated cognition: the positivity effect in attention and memory. TRENDS in Cognitive Sciences Vol. 9 No.10 October.

McGONIGAL, K. (2012) Autocontrol. Cómo funciona la voluntad, por qué es tan importante y qué podemos hacer para mejorarla. Ed. Urano.

MORDAGO, I. (2012) Como percibimos el mundo. Ed. Ariel.

MORDAGO, I. (2015) La fábrica de las ilusiones. Ed. Ariel.

MARTÍ, G.; MARRUGAT, C. (2014) Avui jugarem a relaxar-nos. Angle Editorial.

NEFF, K. (2012) Sé amable contigo mismo. El arte de la compasión hacia uno mismo. Ed. Oniro; Barcelona

NUÑEZ, J.C.; SOLANO, P.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; ROSÁRIO, P. (2006) El aprendizaje autoregulado como medio y meta en la educación. Papeles de Psicólogo, Vol. 27(3), pp.139-146

PASHLER, H.E. (1998) The Psychology of Attention. Psychology Press.

PASNER, M.I. & SNYDER C.R.R. (2014) Attention and Cognitive Control

PERELLADA ENRICH, CARLES (2017) Mauricio i Rebeca Wild, l'estela d'una vida dedicada al creixement de les persones i de les comunitats En Perspectiva Escolar, Núm. 396- Novembre/Desembre 2017; pp. 26-29.

PUJOLÀS MASET, P.; LAGO MARTÍNEZ, J.R. (2018) Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC. Editorial Octaedro.

PUNSET, E.(2008) Porqué somos como somos. Santillana Ediciones.

ROSSELLÓ, J.(1998) Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional. Ediciones Pirámide.

ROSSELLÓ-MIR, J.(1999) Selección para la acción, selección para la percepción. En E. Munar, J. Rosselló y A.Sánchez-Cabaco (coords.), Atención y percepción. Madrid: Alianza editorial. pp. 99-150.

SERVERA, M., y GALÁN, M. R.(2001) Problemas de impulsividad e inatención en el niño. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC).

SERVERA, M. y LLABRÉS,J. SATI (2004)Tarea de atención sostenida en la infancia. MADRID TEA .

SIEGEL, RD.;GERMER CK.;OLENDZKI A. (2009) Mindfulness: What is it? Where did it com from? Clinical handbook of mindfulness.

SIMÓN, V. (2011) Aprender a practicar Mindfulness. Editorial Sello.

SIMÓN, V. (2015) La compasión: El corazón del mindfulness. Editorial Sello

SNEL, E.(2013) Tranquilos y atentos como una rana. Ed. Kairós.

SOPRANO, ANA Ma (2003) Los test de tachado. Test de atención focalizada y selectiva. Test de Toulouse-Pieron (TP).

SALTZMAN, AMY A (2010) Guide for Teachers “Theachers Guide/The Buddha”. PBS: Public Broadasting Service.

STYLES, E.A. (2010) Psicología de la atención. Editorial Universitaria Ramón Areces.

TESTU, F. (1979) Les rytmes scolaires, etude sur les variations de performances obtenus à des épreuves d'addition et de barrege par des élèves de CP, CE 2, CM 2, durant la journée et la semaine scolaire . Rewue Française Pédagogie, 47, 48-58.

TESTU, F. (1992) Cronopsicologia y ritmos escolares. Masson. Barcelona

THICH NHAT HANH I LA COMUNITAT DE PLUM VILLAGE.(2015) Plantant llavors. La pràctica del Mindfulness amb nens. Editorial Kairós.

THICH NHAT HANH(2016) Silencio. El poder de la quietud en un mundo ruidoso. Ed. Urano.

THICH NHAT HANH(2017) El arte de cuidar a tu niño interior. Reencontrarse con uno mismo. Editorial Paidós

VV.AA.(2004) Manual del Test Toulouse-Piéron (5a ed.) Madrid:TEA .

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2002) El aprendizaje de las estrategias metaatencionales y de metamemoria. Algunas propuestas y ejemplificaciones para el aula. Revista Educar en el 2000. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

VÁZQUEZ RECIO, R.(2007) Reflexiones sobre el tiempo escolar. Revista Iberoamericana de educación de mayo (Ed. OEI). nº 42 pp.6- 10

VAN der MEERE, J.J.(1996) The role of attention. En S. Sandberg (Ed.), Hyperactivity disorders of childhood. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 111-148.

WILD, R. (2013) Educar per ser. Vivències d'una escola activa. Editorial Herder

WALLACE, B. A.(2006) The Attention Revolution. Unlocking the power of the focused mind. Wisdom Publications.

WALLON,H. (1939) La psychologie de l'enfant de la naissance a 7 ans. Paris: Bourreiner.

WILSON, D.L. (2015) Positive Brains Are Smarter Brains. Strategies for Getting and Keeping the Brain's Attention (2015).

WILSON, D. L., & CONYERS, M.A.; BrainSMART: (2011) 60 Strategies for Increasing Student Learning. Orlando, FL: BrainSMART.

