

UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN



MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2023 - 2024

ATENCIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL A PARTIR DEL MINDFULNESS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Alumna: MARIOLA RUBIALES ORDAX

Director: JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA

RESUMEN

El frenesí, los cambios constantes y la falta de tiempo, caracteriza nuestra sociedad. Por ello, es necesario enseñar al alumnado a ser consciente de su propio cuerpo, de sus sensaciones y del mundo que le rodea, trabajando así la atención plena, conocida como el Mindfulness. A partir de esta técnica, el alumnado podrá desarrollarse de manera integral, trabajando desde Educación Primaria en la Educación para la Salud. Para ello, es necesario analizar no únicamente el concepto de Mindfulness, sino también explorar las diferentes intervenciones que se han realizado con anterioridad. En ella se analiza la mejora de la atención y el autonocimiento a través del trabajo de Mindfulness durante ocho semanas. Para ello, se evalúan estas dos variables a través del test CARAS-R y test Mesquite.

Como conclusión, este programa ha mejorado el índice de control de la impulsividad, y por tanto la atención, así como la inteligencia emocional, tras ocho semanas con el programa de Mindfulness.

ABSTRACT

The frenzu, constant changes and lack of time, characterize our society. Therefore, it is necessary to teach students to be aware of their won body, their sensations, and the world around them, thus working on Mindfulness.

Through this technique, students can develop holistically, starting from Primary Education in Health Education. To achieve this, it is necessary to analyze not only the concept of Mindfulness but also explore the different interventions that have been previously conducted. The study examines the improvement of attention and self-awareness through mindfulness practice over eight weeks. To do this, these two variables are evaluated using CARAS-R test and Mesquite test.

In conclusion, this program has improved the impulsivity control index, and therefore attention, as well as emotional intelligence, after eight weeks with the Mindfulness program.

PALABRAS CLAVE:mindfulness, atención, inteligencia emocional, intervención, Educación Primaria. **KEY WORDS:** mindfulness, attention, emotional intelligence, intervention, Primary Education.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	2
1. EDUCACIÓN PARA LA SALUD	2
1.1 Desarrollo integral y saludable	2
1.2 Neurociencia y neuroeducación	4
1.3 Mente y cuerpo	6
1.3.1 Concepto introspección	6
1.3.1.1 Mindfulness	7
2. REVISIÓN DE SISTEMÁTICA DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN A PARTIR DEL MISDFULNESS	16
2.1 The Effect of a Mindfulness-Based Intervention on Attention, Self-Control, and Aggressiveness in Primary School Pupils	19
2.2 Efectividad de un programa de intervención basado en <i>mindfulness</i> para autorregular la atención en niñez de educación primaria	19
2.3 Effectiveness of a School-Based Mindfulness Intervention on Children's Internalizing and Externalizing Problems: the Gaia Project	20
2.4 Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being	21
2.5 The effects of a mindfulness curriculum on the emotional regulation and interpersonal relationships of fifth-grade children	23
2.6 MakerMinds: An Exploratory Study of Making and Mindfulness Pedagogies	24
2.7 Quiet Time- A School Program Based on Meditation for Promoting WellBeing in Children: Results from a Controlled Investigation	25
2.8 A Study of the Effects of Mindfulness in Five Primary Schools in New Zealand	25
2.9 Semejanzas, diferencias y limitaciones de los programas actuales	26
III. METODOLOGÍA - INTERVENCIÓN	29
1. OBJETIVOS	29
2. MÉTODO	29
3. PARTICIPANTES	29
4. INSTRUMENTOS	30
4.1 TEST CARAS - R	30
4.1.1 Información general	30
4.1.2 Modo de corrección	30
4.1.3 Fiabilidad y validez del instrumento	31
4.2 TEST DE MESQUITE o MCSEIT	31
4.2.1 Información general	31
4.2.2 Modo de corrección	32
4.2.3 Fiabilidad y validez del instrumento	32
5. PROCEDIMIENTO	33
6. INTERVENCIÓN "Mindfulness"	33
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	37
7.1 RESULTADOS PRETEST	37
7.2 RESULTADOS POSTEST	38
8. DISCUSIÓN	41
IV. CONCLUSIONES	42
V. ANEXOS	45
VI. BIBLIOGRAFÍA	55

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo infantil está marcado por la influencia de la salud y sus determinantes. Para trabajar la salud, es necesario hacerlo desde una óptica de bienestar completo, donde se trabaje el ámbito socio-afectivo, cognitivo y físico, abordando desde esta perspectiva de globalidad, la importancia de desarrollar la introspección y la meditación a través del trabajo mente-cuerpo (OMS, 1973). Para ello, se utiliza el Mindfulness como técnica de atención plena, que ha emergido de forma transformada por sus aplicaciones significativas en diversos ámbitos de la vida humana, incluyendo por su puesto, el ámbito educativo.

En el contexto actual, el estilo de vida llevado a cabo por la sociedad española se caracteriza por el aumento del estrés, la ansiedad y las distracciones constantes producidas en mayor medida por el uso de pantallas (Moriya y Takahashi, 2013). Por ello, se propone explorar en profundidad el papel del Mindfulness en el contexto de Educación Primaria, para poder analizar su concepto y sus múltiples beneficios: mejora de la atención, de las funciones cognitivas (Zenner et al., 2014) y de las conductas prosociales (Donald et al., 2018).

Por estas razones, y a partir de la revisión sistemática de diferentes intervenciones llevadas a cabo en Educación Primaria, se planifica y lleva a cabo una intervención con siete alumnos y alumnas de entre 6 y 8 años.

II. MARCO TEÓRICO

1. EDUCACIÓN PARA LA SALUD

La concepción contemporánea de la salud se entiende como un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 1973). Esta idea contemporánea va más allá de la mera ausencia de enfermedad, abarcando aspectos físicos, mentales, sociales y emocionales que configuran la totalidad del individuo.

Además, coincide con la concepción que se aborda desde toda la Educación, aunque este documento se centra en la Etapa de Educación Primaria, ya que se promueven los estilos de vida saludables, capacitando a los estudiantes la consciencia para llegar al bienestar. Desde esta perspectiva, es necesario comenzar explicando cómo realizar un desarrollo integral y saludable adecuado para hacer ayudar al alumnado a pasar a la edad adulta de forma armónica.

1.1 Desarrollo integral y saludable

Desde el punto de vista madurativo, el alumnado de EP, tiene el derecho a desarrollarse y evolucionar en sus tres ámbitos: afectivo-social, cognitivo y motriz. Así, se asegura el buen desarrollo y maduración del individuo.

Las investigaciones aseguran la relación entre las enfermedades mentales y depresión, con un desajuste emocional insuficiente: identificación, comprensión, aceptación y gestión de los sentimientos negativos (Lincoln et al., 2015).

Así mismo, se conoce que las emociones afectan a la percepción social, a la sensibilidad situacional, a la recuperación de la frustración, pero también afecta a un deterioro de las funciones ejecutivas como la memoria, el control inhibitorio o el cambio de tareas (Crouch et al., 2018), así como en la ansiedad, depresión y regulación interpersonal (Moriya y Takahashi, 2013).

Para poder realizar esta educación integral, que se preocupa por la salud mental y física del alumnado, este documento se basa en las leyes de Educación Primaria en España de la tabla 1. Es por ello, que son necesarias cumplir y seguir estas leyes para realizar este trabajo de intervención. Estas son a nivel estatal y autonómico.

Tabla 1:

Leyes nacionales y autonómicas:

	LEY	REGULA
NACIONAL	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por el que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Establece los contenidos interdisciplinares a trabajar: la inteligencia emocional, el respeto de las normas, la solidaridad o la empatía.
	Real Decreto 157/2022, 1 de marzo.	Establece los contenidos interdisciplinares a trabajar: la capacidad de inhibición, la atención o las estrategias , los cuales mejoran con el Mindfulness.
AUTOÓMICO	DECRETO 51/2007, de 17 de mayo.	Establece los contenidos interdisciplinares a trabajar: inteligencia emocional, el respeto de las normas, la solidaridad o la empatía, los cuales mejoran con el Mindfulness.

Como se ve en la tabla1, estas tres leyes, se reconoce la importancia de trabajar la educación integral, dejando de lado el dualismo característico de otras épocas, y desarrollando de forma globalizada el ámbito social, mental y físico.

De esta forma, las leyes nacionales y autonómicas muestran la necesidad de trabajar la salud mental como uno de los pilares básicos de la educación. Para ello, cada docente puede utilizar su libertad de cátedra, para decidir cómo realizarlo. Existen diferentes métodos, metodologías e instrumentos, para realizarlo, pero este trabajo, se basa en las técnicas del Mindfulness, como instrumento para mejorar la atención y la inteligencia emocional. Pero antes de pasar a ver esta conexión, es necesario conocer el funcionamiento del cerebro y su desarrollo, y para ello, se utiliza la neurociencia y neuroeducación.

1.2 Neurociencia y neuroeducación

La neurociencia es el conjunto de ciencias y disciplinas científicas que estudian desde los diferentes campos el sistema nervioso, centrando su atención en la actividad cerebral y su relación con el comportamiento (Gago y Elgier, 2018). Además, si se combina con el estudio psicológico, nace la neurociencia cognitiva, para poder comprender el cerebro y la relación entre sus estímulos, y tratando así el proceso llamado Neuroeducación (Bullón, 2015).

Aunque la neurociencia es relativamente moderna, ha estado implícita en la sociedad desde el principio de los tiempo. Así, Aristóteles fue uno de los primeros autores en escribir cómo funciona nuestro cuerpo, haciéndolo de forma completa, como un solo ser. Posteriormente Hipócrates, padre de la medicina, dio un cambio de perspectiva y dejando al cerebro como principal órgano rector. Posteriormente, Descartes incide en la importancia de trabajar en el cerebro para curar cualquier tipo de enfermedad o reacción, como los sentimientos (Bullón, 2015).

Los mecanismos neurocognitivos están presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Hay conceptos que son necesarios definir: plasticidad cerebral, memoria, funciones ejecutivas, rendimiento académico y aprendizaje.

Comenzando con el concepto de “plasticidad cerebral”. Según Aguilar et al. (2017), es el aumento de las conexiones entre neuronas, a consecuencia de la experiencia, el aprendizaje, la estimulación sensorial y la cognitiva.

Pero no todos los aprendizajes se producen de la misma manera, porque hay diferentes tipos de memoria: sensorial (recordar la información recibida por los estímulos), a corto plazo (retiene la información de uso inmediato) y a largo plazo (información necesaria para sobrevivir) (Abeleira, 2013).

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos que se vinculan con la capacidad de autorregulación, intencionalidad y la toma de decisiones (Arán Filippetti y López, 2013). Estas ayudan a controlar la regulación del pensamiento, la conducta, la toma de decisiones y despliega sus potencialidades (Miyake y Friedman, 2012). Así, las funciones ejecutivas más relevantes son: el control inhibitorio de respuestas impulsivas, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y la capacidad de planificación y organización (Arán Filippetti y López, 2013).

Ahora que se conocen los conceptos básicos que están implicados en el aprendizaje, se puede definir el rendimiento escolar, desde una perspectiva multidisciplinar. Así, el rendimiento académico es la racionalización de la productividad y la calidad de la adquisición de contenidos (Morales, et al., 2016).

Por último, para definir el acto de aprender, hay que conocer que hay dos procesos implicados, el de enseñanza y el de aprendizaje. Por un lado, el término “aprender” se refiere a los cambios estructurales que se producen en el conocimiento del alumno al integrar una nueva información o competencia. Por otro lado, el concepto de “enseñar”, es entendido como la acción de otorgar al alumnado las herramientas y contenidos necesarios para que este cambio se pueda producir (Granado, 2004).

Al entender los fundamentos neurocientíficos de las emociones y su procesamiento en el cerebro, podemos ahora adentrarnos en el estudio de la inteligencia emocional. Así, para poder obtener un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, la neuroeducación pone el énfasis en el ingrediente principal, la emocionalidad. Existen diferentes teorías que explican el funcionamiento del cerebro como la teoría de la inteligencia emocional de John Mayer y Peter Salovey, quien distingue cuatro componentes: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, regulación emocional y dirección emocional (Bullón, 2015). Desde esta perspectiva, se contextualiza y justifica la utilización de la técnica de Mindfulness para mejorar la inteligencia emocional y por tanto el proceso de aprendizaje

Además, Goleman entiende la inteligencia emocional como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que marcan la conducta del individuo. Nombra los siguientes aspectos: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Este tránsito del análisis neurocientífico hacia la comprensión y el fortalecimiento de las habilidades emocionales es esencial, no solo para la investigación académica, sino también para realizar aplicaciones prácticas en contextos educativos, profesionales y de desarrollo personal.

Así, a través de la neurociencia se explica la visión contemporánea de la salud, trascendiendo la noción tradicional de la ausencia de enfermedad, considerando el bienestar físico, mental y social como factores indispensables. Además, se

explica la importancia de promover estilos de vida saludables desde la etapa primaria, con un enfoque en el desarrollo emocional, cognitivo y motor para alcanzar un equilibrio óptimo.

Por último, la neurociencia estudia cómo se concibe la relación entre mente y cuerpo desde una perspectiva globalizada de educación integral, haciendo que este sea un proceso inseparable e interrelacionado.

1.3 Educación Integral

A lo largo de la historia, la educación integral basada en el desarrollo del cuerpo humano a nivel social, cognitivo, afectivo y motriz, ha ido teniendo diferentes concepciones, llegando a separarse la relación entre la mente y el cuerpo. Según el paradigma que marcaba la sociedad en cada momento, esta relación ha ido cambiado. Así, en la época de Descartes, se realizaba una disociación entre mente y cuerpo, trabajando cada una de ellas de forma independiente, sin ver una relación directa entre ellas. Pero gracias a Antonio Damasio, se comprende la importancia de entender el cuerpo como un todo (Damasio, 2005).

A pesar del dualismo que caracterizaba las sociedades al principio de los tiempos, se encontraban manifestaciones artísticas y religiosas, donde se realizaba la práctica meditatoria y la autorregulación. La meditación, ha fomentado la quietud, la salud y el bienestar general del hombre, dando por lo tanto, importancia a la introspección (González y Largos, 2022).

1.3.1 Concepto introspección

La introspección nació como una estrategia de observación e investigación desde el inicio de la psicología como ciencia en el siglo XIX. Hoy en día, es la capacidad para realizar una consciencia reflexiva sobre sí mismo, teniendo consciencia de las emociones, sentimientos e ideas. Controlando este concepto, se puede manejar la relajación y la autorregulación. Así, la autorregulación es el control de aspectos del “yo” para permitir la consecución de objetivos a largo plazo.

Es por ello, que este concepto se basa en el proceso por el cual una persona es consciente de sus emociones, como una forma de autoconciencia, que permita explorar la propia mente y entender mejor cómo se entiende, percibe y se relaciona con el mundo exterior.

Realizar ese proceso, puede llevarse a cabo de manera deliberada y consciente, a través de la reflexión activa. Para poder llegar a este control, es necesario trabajar tres componentes: el pensamiento, sentimiento o comportamiento; la motivación y la reducción de discrepancias ante las tentaciones (Leyland y Emerson, 2018). Una vez que el alumnado es capaz de identificar sus emociones, puede comenzar a controlarlas. Es en este momento, donde comienza a trabajarse la relajación, como una técnica para reducir la actividad fisiológica y/o cognitiva (Amutio, 2000).

Es importante conocer este concepto, pues es a partir de la consciencia del propio cuerpo y de los estímulos que nos rodean, es de donde nace la técnica de Mindfulness. La introspección facilita este proceso al permitir que uno observe sus propios pensamientos y emociones con claridad y comprensión, llegando a producirse una mayor autoaceptación, autocompasión y bienestar emocional.

Una vez conocido y entendido el concepto de introspección, se utiliza como base para continuar con el de Mindfulness.

1.3.1.1 Mindfulness

El Mindfulness, o “atención plena”, es una técnica de relajación que tiene su origen en la meditación como práctica espiritual budista. Desde este momento, se ha utilizado como forma de conectar con el “yo” interior, mientras siente la realidad.

El Mindfulness ha ido abriéndose camino en la sociedad actual, debido a las características que rodean nuestra forma de vida: la falta de descanso, el cansancio excesivo, el aumento del estrés, el descenso de la actividad física, la disminución de la cantidad y de la calidad del sueño o el aumento excesivo de calorías y comidas procesadas. De esta forma, la sociedad en la que vivimos, busca tiempos de ocio en los que desconectar del mundo exterior, para conectar con su mundo interior y poder comprenderse mejor. A partir de esta perspectiva, nace el auge del Mindfulness a nivel general.

Por otro lado, las intervenciones de Mindfulness han ido aumentando en los últimos años también a nivel educativo, por la importancia que se otorga al buen desarrollo de la infancia y los beneficios que aporta. Así, a nivel educativo, no solo se busca el desarrollo formal y conceptual del alumnado, sino también su bienestar (Huppert y Johnson, 2010).

Es por ello, que es necesario conocer en qué consiste este término, para poder analizarlo y realizar un propuesta de intervención oportuna, basándose en las investigaciones realizadas anteriormente. A modo de síntesis, se puede observar la tabla 2.

Tabla 2:

Mindfulness

MINDFULNESS					
ORIGEN	Tiene su origen en los centros budistas de la mano del Maestro Jon Kabat-Zinn, que es quien separa el Mindfulness de la meditación.				
CONCEPTO	Rodríguez (2016): técnicas de atención y respiración que conectan al sujeto con el mundo.				
TÉCNICAS	Reducción del estrés (MBSR)	Terapia cognitiva a (MBCT)	Terapia cognitiva adaptada a la infancia: MBCT-C	Terapia dialéctica-comportamental (DBT)	Implementación de las intervenciones basadas en Mindfulness.
BENEFICIOS	Mejora el rendimiento cognitivo, atención y estrés (Zenner et al., 2014).				
	Mejora el comportamiento prosocial (Donald et al., 2018).				
	Reducción comportamiento disruptivo (Klingbeil et al., 2017).				
	Aumento de la felicidad y aceptación de la realidad (López, 2016).				
	Aumento de la capacidad de frustración y asimilación del error (González y Largos, 2022).				
	Aumento de la metacognición (Crescentini et al., 2016).				

Tras realizar este breve visionado por las partes principales del Mindfulness, es necesario continuar analizando su origen.

El Mindfulness nace en los centros budistas, como un tipo de meditación mediante la atención plena. Su objetivo era ayudar a las personas a liberarse de los problemas y del dolor. Posteriormente, el maestro Jon Kabat-Zinn, separa el Mindfulness de la meditación, haciéndolo una técnica en sí mismo, dando lugar a MBSR, como se explicará posteriormente (Hsieh y Yi-Hua, 2020).

Más tarde, comenzó a realizarse en entornos médicos y con adultos, pero debido a sus observables beneficios, cada vez se ha ido abriendo mayor cabida en los centros escolares. Estas propuestas de intervención, se pueden llevar a cabo de diferentes maneras, dependiendo del criterio seleccionado.

Así, según quién aplica la intervención, se puede discernir entre los profesores capacitados para ellos o personal experto externo al colegio. A pesar de la mejor capacitación del personal externo, según los metanálisis (Carsley, et al., 2018), los programas realizados por el profesorado, obtiene mejores resultados, por el vínculo creado con el alumnado y por su permanencia en el centro una vez terminada la intervención.

A día de hoy, existen diferentes tipos de programas, según las actividades de mindfulness a realizar. Es necesario tener en cuenta para programar una intervención, que los programas serán más efectivos si combinan más actividades (Carsley et al., 2018). Así mismo, este mismo artículo hace referencia a la duración del programa, teniendo en cuenta el grupo al que va dirigido, siendo lo más común de cinco a diez semanas.

Por otro lado, el concepto de mindfulness ha sido definido por multitud de autores, pudiendo observar la definición de Bishop et al. (2004), concretiza el concepto diciendo que es la atención objetiva, donde el pensamiento, el sentimiento y la sensación se identifica, reconoce y se acepta tal y como es. Por otro lado, Rodríguez (2016), lo define como el conjunto de técnicas de atención y respiración que conectan al sujeto con el mundo en el que se encuentra y crea un vínculo con la existencia. Como punto común de todas las definiciones, se encuentra la objetividad con la que se analiza la realidad, sin juzgarla ni tener en cuenta las experiencias.

Así, esta técnica puede desarrollarse eficazmente mediante la práctica de la meditación, haciendo que las personas puedan ser conscientes del momento en el que se encuentran, en el “aquí” y en el “ahora”, llevándoles a ayudar a aceptar la situación que están viviendo con una actitud abierta (Crescentini et al., 2016).

La atención plena necesita unos mecanismos para poder funcionar: la atención enfocada, el descentramiento y la regulación de las emociones (Grabovac et al., 2011). Por tanto, el mindfulness otorga al sujeto la habilidad para identificar sus pensamientos, emociones o sensaciones corporales actuales, para poder controlar posteriormente su atención, focalizando en la tarea necesaria. Además, a través de la atención plena, el destinatario puede mantener su posición de curiosidad y apertura hacia la actividad a realizar. Este proceso, se denomina “descentramiento” y permite adoptar una postura autorreflexiva hacia su propia experiencia, sin tener que juzgarla (Zoogman et al., 2014).

Además, el Mindfulness está formado por siete elementos: no juzgar (observación objetiva), paciencia (espera), mente de principiante (observar la realidad como si fuera la primera vez), confianza (en sí mismo y en su intuición), no esforzarse (no hacer), aceptación (recibir los estímulos) y ceder o dejar ir (no apegarse a los sentimientos) (González y Amigo, 2018).

Una vez analizado el concepto y su origen, es necesario conocer las diferentes técnicas que se pueden encontrar. Así, según Zoogman, et al. (2014), existen dos tipos de intervenciones: la reducción del estrés (MBSR) y la terapia cognitiva (MBCT). En la primera se realiza una terapia grupal durante ocho semanas, con una sesión semanal de dos horas y media, hasta la semana seis, donde se realiza una sesión de todo el día. Cada sesión tiene ejercicios formales específicos, mientras fomenta prácticas informales fuera de la sesión (ejemplificando en su día a día, en la ducha...). El MBSR cuenta con cinco mecanismos: atención enfocada, descentramiento, regulación de emociones, atención plena y autocompasión (Keng et al., 2012).

Por otro lado, la técnica MBCT, adapta la terapia grupal de MBSR y se desarrolla por Segal, Williams y Teasdale (2002). Inicialmente se realizó para prevenir la recaída de la depresión mayor, pues se utilizan técnicas cognitivas que ayudan a identificar los pensamientos que preceden a los episodios depresivos, lo que ayuda

posteriormente a su reformulación, para poder entenderlos de un modo distinto. Este tipo de terapia, se ha adaptado a la infancia para niños de entre 8 a 14 años, pasándose a llamar MBCT-C (Semple et al., 2010). Así, las sesiones se centraron, primero en la observación sensorial; segundo se emplea la repetición mediante la respiración, reduciendo el tiempo de las sesiones, pero ampliando las sesiones; tercero, los padres participaron en la intervención, por ser parte de su contexto, y es necesario que estén capacitados para apoyar y orientar a sus hijos e hijas (Semple et al., 2010).

Existen otros autores, que realizan el Mindfulness desde otras perspectivas. Según Linehan (1993), se puede abordar la atención plena desde la Terapia Dialéctico – Comportamental (DBT). Se ha llevado a cabo con personas con trastorno límite de personalidad, con tendencia suicidas o autolesivas y con trastornos emocionales y conductuales. Por las características de estos sujetos, el objetivo de esta terapia es que se acepte a sí mismo tal y como es, haciendo por tanto que se modifiquen sus conductas (Linehan, 1993).

Por último, autores como Felver, et al. (2016), desarrollan la implementación de las Intervenciones Basadas en Mindfulness (MBI), adaptadas al contexto escolar. Estas resultan especialmente relevantes en este trabajo, pues son las que se flexibilizan a las características del alumnado de Educación Primaria, para dotarles de habilidades para gestionar el estrés y mejorar sus habilidades socio-emocionales, cognitivas y comportamentales.

Cada una de estas técnicas utiliza una metodología y unas herramientas diferentes para trabajar la misma técnica, el Mindfulness, y para obtener los mismos resultados y beneficios.

La atención plena genera efectos positivos sobre el rendimiento cognitivo, especialmente en la atención, así como en el estrés, el afrontamiento y la resiliencia (Zenner et al., 2014). Uno de los factores principales de la focalización de la atención, es la motivación por la tarea y la flexibilidad y consciencia del aprendizaje, aspectos que también pueden mejorar a través de la respiración, inhalación y exhalación, pues se produce un aumento de la actividad neuronal en las cortezas frontales, parietales, temporales y cingulada anterior y el hipocampo (González y Largos, 2022). Conjuntamente, se conoce la relación entre las funciones ejecutivas,

la regulación del comportamiento y la metacognición, a través de la práctica de la atención plena (Crescentini et al., 2016)

Además, también se obtienen mejoras en el comportamiento prosocial (Donald et al., 2018) y en los comportamientos disruptivos (Klingbeil et al., 2017). Pues mejora la capacidad de frustración y de asimilación del error (González y Largos, 2022).

Por otro lado, existen estudios afirman efectos diferentes del mindfulness a corto plazo que a largo plazo, como puede ser la atención, la regulación emocional y la regulación conductual. Esto ocurre como resultado del dominio de los problemas de internalización y externalización de las emociones negativas (Kallapiran et al., 2015).

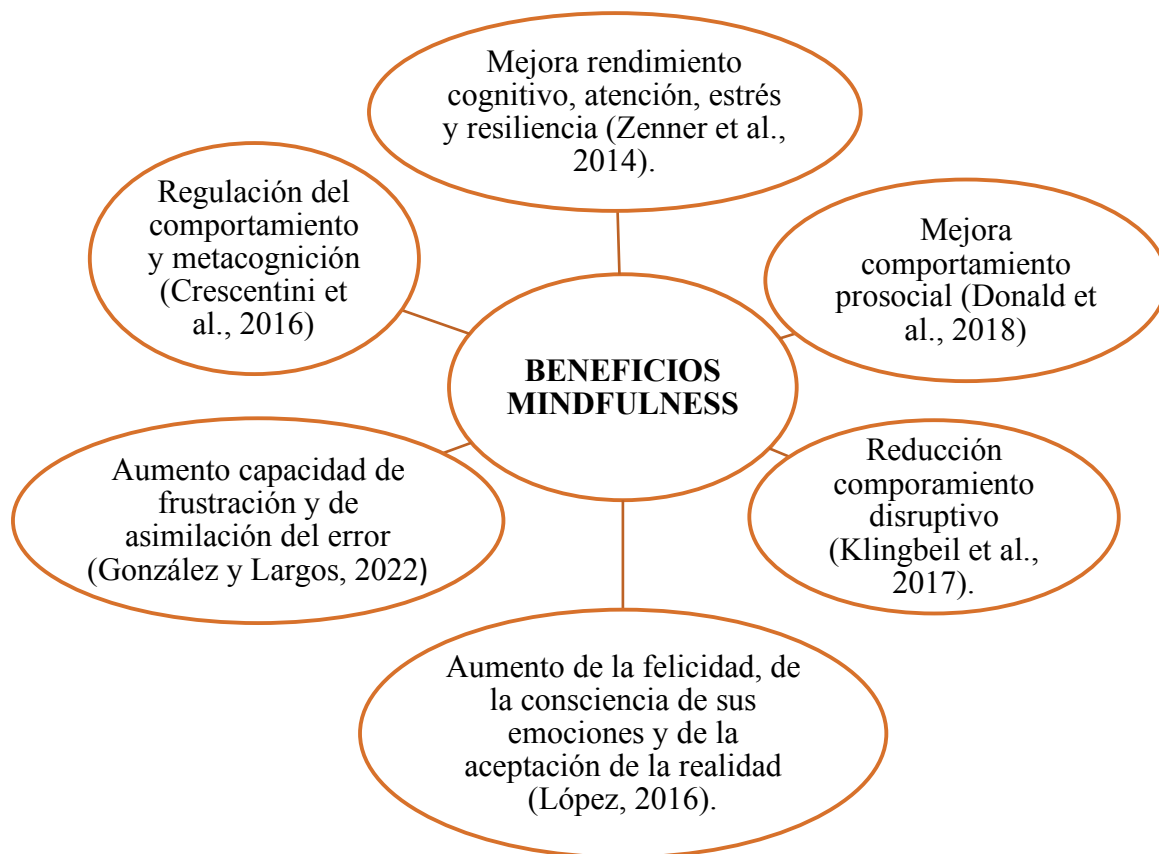
Asimismo, se conocen que los beneficios a nivel de estrés, resiliencia y de problemas emocionales es menor que en los problemas cognitivos (Zenner et al., 2014).

Como se ha explicado anteriormente, según Zoogman, et al. (2014) el “descentramiento” va a ayudar a disminuir la rumia, los ciclos depresivos o los ansiosos. Además, siguiendo en la misma línea, Bishop, et al. (2004), asegura que la atención plena, ayuda a identificar las emociones y a reaccionar a ellas sin descentrarse de la actividad que está realizando, lo que ayuda a regular sus sentimientos, tomar decisiones de forma objetiva y no instintiva.

La práctica regular de Minfuldness, lleva a sus participantes a estar más contentos y felices, además de a ser conscientes de todas sus emociones, ayudándoles a ser más realistas con las emociones positivas. Además, aumenta la resistencia física y mental, así como las relaciones satisfactorias, por lo que ayuda a la mejora de la inteligencia emocional (López, 2016).

Figura 1:

Beneficios del Mindfulness



Una vez analizados los beneficios que obtienen los infantes gracias al Mindfulness, también es necesario estudiar los resultados específicos en las personas con diversidad funcional, ya que la escuela del Siglo XXI es una escuela inclusiva, que busca la adaptación de ella a las características de su alumnado. Por ello, se busca utilizar diferentes metodologías, recursos, espacios o materiales, que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con todo los niños y niñas.

Es desde esta perspectiva, en la que se trabaja teniendo en cuenta los beneficios que puede traer el Mindfulness para todo el alumnado, atendiendo las diferencias individuales.

Dentro de estas diferencias individuales, se encuentran los alumnos y alumnas con dificultades específicas de aprendizaje, para lo que tiene múltiples beneficios el aprendizaje de Mindfulness, como puede ser para los trastornos obsesivos-compulsivos, los trastornos depresivos o los trastornos límites de la personalidad

(Didonna et al., 2018). Además, se han reducido los problemas de atención e hiperactividad, así como en la ansiedad, lo que beneficia a los niñas y niños con trastornos de conducta (Ghiroldi et al., 2020). Así, se pueden observar beneficios en los distintos tipos de atención: sostenida o vigilancia, entendida como el mecanismo para mantener el foco de atención y en la tarea cognitiva compleja; la atención la selectiva, el organismo procesa solo una parte de toda la información, y da respuesta de forma útil; atención dividida, como el mecanismo para dar respuesta ante múltiples estímulos.

La secuenciación, temporalización y elección de actividades para la aplicación de la técnica de Mindfulness, debe de tener en cuenta su destinatario, pues debe ser adaptado a las características y necesidades de cada uno de ellos. Es por ello, por lo que es necesario analizar de forma específica cómo tratar la atención plena según la diversidad funcional del alumnado que se pueden encontrar en las aulas ordinarias, y que hay que tener en cuenta a la hora de secuenciar el programa. Hay dos clasificaciones concretas que hay que especificar, pues son las más relacionadas y las que más se van a ver beneficiadas por los beneficios del Mindfulness. Así, el Trastorno destructivo del control de los impulsos y de la conducta se engloba según La American Psychological Association (2014) en el trastorno negativista desafiante, trastorno explosivo intermitente, trastorno de la conducta, trastorno de la personalidad antisocial, piromanía, cleptomanía u otros trastornos destructivos y de falta de control de impulsos. El Mindfulness va a otorgar beneficios en todos ellos, pues les otorga tranquilidad, serenidad y relajación en un momento de tensión.

Es importante partir del conocimiento previo del alumnado, para poder planificar la secuenciación de contenidos a la muestra con la que se va a trabajar. Así, según Ghiroldi, et al. (2020) es necesario comenzar trabajando la habilidad de observar las sensaciones corporales, es decir, empezar con actividades de introspección, donde se analicen los pensamientos recurrentes, así como las preocupaciones. Una vez este autoconocimiento está adquirido, hay que poner palabras a estos sentimientos y percepciones, lo que conlleva a la descripción de ellas.

Por otro lado, se encuentra el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), que se entiende como la repetición de la inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento y el desarrollo (APA, 2014).

Este déficit comienza en la niñez, y cada año está siendo más diagnosticado entre los infantes de todo el mundo. El método de intervención más usado a día de hoy, es el farmacológico, aunque hay familias que necesitan otra solución (Conversar et al., 2020). Es por ello, por lo que se ha comenzado a investigar en las técnicas de relajación y meditación como una solución, siguiendo con la frase de Juvenal, “mens sana y corpore sano”.

Una de las formas de reducir y controlar el déficit de atención e hiperactividad, es utilizar el Tai Chi, ejercicios para la mente y para el cuerpo que ayuda a mejorar la consciencia del propio cuerpo. Se trata de realizar movimiento fluidos de bajo impacto, clasificada como una solución segura y de bajo costo (Conversar et al., 2020).

El Tai Chi, tiene múltiples beneficios, no únicamente relacionados con la atención y autocontrol, sino que también mejora la salud física y mental, el estado de ánimo, la calidad del sueño y reduce el estrés (Webster et al., 2016).

Así, hay intervenciones que avalan estos efectos como la de Hernández et al., (2001), con 13 adolescentes practicando estos ejercicios durante cinco semanas. Las conclusiones extraídas, fueron las mismas que en el estudio 54, realizado en China para mejorar la hiperactividad, agresividad, función vestibular, propiocepción y habilidades de aprendizaje.

La integración de Mindfulness y la neurociencia en la Educación Primaria ofrece un enfoque holístico para promover el bienestar integral de los estudiantes. Los beneficios han sido demostrados por los diferentes autores expuestos anteriormente, observando mejoras en el rendimiento académico, el comportamiento y la salud mental. Sin embargo, estos aspectos teóricos no son suficientes para verificar la fiabilidad de esta técnica, por ello, es necesario analizar de forma sistemática las intervenciones realizadas con anterioridad en otros centros escolares, para poder analizar sus consecuencias y utilizarlos como punto de partida para esta intervención.

2. REVISIÓN DE SISTEMÁTICA DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN A PARTIR DEL MINDFULNESS

Conocer las intervenciones ya realizadas, analizar su duración, participantes, intervención, metodología, instrumentos y resultados, otorga un conocimiento más amplio sobre el Mindfulness, pudiendo realizar un programa de intervención de manera más acertada y contextualizada a las características de los sujetos.

En el marco de este trabajo es esencial explorar la efectividad y la diversidad de las intervenciones basadas en Mindfulness en Educación Primaria. En este sentido, este apartado sirve para realizar una revisión sistemática de ocho artículos de investigación, como se puede observar en la tabla tres. Desde cada uno de estas investigaciones, se analiza el Mindfulness para promover el bienestar emocional, cognitivo y social de los estudiantes. Estos están programados y estructurados de manera contextualizada, según los participantes que lo van a realizar.

Así, en la tabla tres se analiza de forma sintetizada cada uno de los artículos, para posteriormente pasar a estudiar de manera más exhaustiva.

Tabla 3:

Comparación programas de intervención de Mindfulness llevados a cabo en Educación Primaria:

AUTORES	MÉTODO	INTERVENCIÓN	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Suárez-García Z, Álvarez-García D, García-Redondo P, y Rodríguez C. (2020).	Diseño experimental. Pre y post test.	Dos intervenciones: profesorado (2 sesiones) y con el alumnado (8 semanas).	73 alumnos entre y 10 años.	Tres escalas para profesores (problemas de atención, déficits autocontrol y agresividad en sus alumnos) y dos pruebas para los estudiantes.	Efecto positivo en la reducción de los problemas de atención, autocontrol y la agresividad.
González, N. y Lagos, N. (2022).	Diseño experimental. Pre y post.	Ocho semanas.	46 alumnos de 3º EP.	Test: CARAS, CSAT, WISC-III.	Aumento del autocontrol atencional.
Carsley, D., Khoury, B. y Heath, N.L. (2018)	Diseño experimental.	Programa Gaia. Formación al profesorado y alumnado (12 sesiones)	400 niños entre 6 y 12 años.	CRCT (comparar resultados) y formulario del profesor del Sistema Achenbach, (evaluar el comportamiento y la conducta)	Mejora seguimiento de normas, comportamiento agresivo, ansiedad y depresión
Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S. y Frabbro, F. (2016)	Diseño experimental. Pre y post test.	Programa MOM, 8 semanas, tres intervenciones a la semana.	16 niños sanos de 7 y 8 años en Italia	Lista de verificación de conducta, escalas de calificación Conners, CBCL, autoinformes del estado de ánimo.	Efectos positivos habilidades atención, regulación de emociones; las capacidades cognitivas, emocionales y sociales-

Hsieh, Y.-H., y Huang, F.-Y. (2020)	Método mixto. Diseño experimental Pre y post.	Doce semanas	Dos clases 5° EP.	Escala de Inteligencia Emocional Versión Jóvenes, la de Ajuste Emocional y la de Emociones Positivas. A partir 6° semana: entrevistas semiestructuradas.	Mejora la inteligencia emocional y social. Efectos positivos autoconciencia emocional, decisión, respeto por sí mismo, autorrealización e independencia
Edmundson, J. y Jenson, J. (2022)	Método cualitativo.	Ocho semanas.	24 alumnos de 9 y 10 años.	Observación y entrevistas (durante con los profesores y después con los sujetos y sus familiares).	Uso del Mindfulness para relajarse en situaciones de estrés. Externalización de las dificultades.
Ruini, C., Vescovelli, F., Facchini, M., y Maset, R. (2023)	Método experimental con postest.	Ocho semanas.	92 niños de 4° y 5° de primaria.	Se utilizan dos cuestionarios para analizar la capacidad de superar dificultades y su resiliencia.	Reducción de las dificultades de comportamiento y respuestas emocionales.
Rix, G., y Bernay, R. (2014)	Método cualitativo.	Ocho semanas	126 estudiantes entre 6 y 11 años, repartidos en cinco colegios.	Observación y entrevistas con el profesorado del alumnado. Evaluación tres meses después de la finalización para restablecer resultados.	Mejora en la sensación de calma de los participantes, la capacidad de atención y las relaciones sociales, así como la reducción del estrés para los profesores.

2.1 Los efectos de una intervención de Mindfulness en la atención, el autocontrol y la agresividad en niños de Educación Primaria.

La intervención llevada a cabo por Suárez et al. (2020), se basa en el diseño de un programa de replicación de conmutación, donde trabaja con un grupo control y un grupo experimental, dividiendo a los estudiantes de forma no aleatoria, y se les evalúa en tres momentos.

Trabajan con 73 alumnos y alumnas de tercero de educación primaria de tres colegios diferentes (en Asturias, España), pero con contextos sociales similares. Participaron los docentes con más contacto y conocimiento del alumnado.

El programa de intervención es el llamado “Mindkeys Training”, para profesores y alumnos, capacitando primero al profesorado por parte de un experto en mindfulness con dos formaciones de una hora. Se les enseñaron técnicas de conciencia de la respiración y a la realización consciente de actividades rutinaria. Posteriormente, se ha trabajado con el alumnado durante ocho semanas, contando con la siguiente estructura: toque de cuenco tibetano (para iniciar la sesión), explicación de la técnica de respiración, atención al buen ejercicio, lectura de un cuento, actividad específica y desafío, tocar el cuenco tibetano (para finalizar la sesión).

Este estudio utiliza varios instrumentos de medición, tres escalas para profesores (problemas de atención, déficits autocontrol y agresividad en sus alumnos) y dos pruebas para los estudiantes (comprobar las mejoras).

Por último, en cuanto al análisis y la discusión, el grupo experimental ve reducido sus problemas de atención, sus déficits de autocontrol, su agresividad. A pesar de que el autocontrol es la variable que recibe una mayor mejoría, es la atención la que mantiene sus efectos a más largo plazo (Suárez-García et al., 2020).

2.2 Efectividad de un programa de intervención basado en *mindfulness* para autorregular la atención en niñez de educación primaria

En esta intervención se realiza un enfoque secuencial y probatorio, utilizando un diseño pre-post, con dos grupos, manteniendo uno de cuasi-control, donde se medirá la variable dependiente en ambos grupos.

Se trabaja con 46 alumnos de tercero de educación primaria de Chile.

Los instrumentos para la recogida de datos fueron: test de CARAS, test CSAT, subescala claves del test WISC-III. Y el análisis de datos fue de tipo descriptivo.

Para realizar este programa se utilizan ocho semanas con sesiones semanales de quince minutos, llevadas por el personal docente.

Una vez finalizado el programa, se pueden observar mejoras notables en el progreso del grupo experimental a nivel de autorregulación de la atención (González y Lagos, 2022).

2.3 La efectividad de un programa escolar basado en Mindfulness en la escuela sobre problemas de internalización y externalización: Proyecto Gaia.

Esta intervención utiliza el programa Gaia, el cual utiliza métodos formales de meditación y atención plena de MBSR (hatha yoga, meditación sentada, respiración consciente...), así como prácticas corporales y autoconciencia corporal. El primer paso es reducir los problemas de internalización y externalización, así como los problemas conductuales y emocionales.

En este estudio participaron 400 sujetos entre 6 y 12 años, elegidos por los maestros que impartían y evaluaban la intervención. El contexto escolar, social y nivel académico en el grupo control y experimental era similar.

Antes de comenzar la intervención con el alumnado, se enseñó a los profesores con una formación intensiva de tres días más una formación online de veintiocho días. Se utiliza una mezcla de teoría y práctica de mindfulness, y de la relación que con la neurociencia, la inteligencia emocional y la comunicación.

Se contó con veintiséis formadores de Gaia para participar y dirigir el programa, quienes tenían dos años de experiencia en meditación, e iban a formar al profesorado para que ellos mismos enseñaran a sus alumnos, para potenciar el impacto a largo plazo en ellos.

Se realizaron ejercicios de atención, autorregulación, respiración y yoga, todos ellos basados en el programa Gaia. Este programa está diseñado específicamente para el ámbito escolar, utilizando un paradigma ecológico. Se centra en la interacción entre el cuerpo y la mente, y el papel que tienen las sensaciones y los movimientos corporales en la conciencia.

Además, se lleva a cabo el protocolo de mindfulness llamado “intervención de salud psicosomática”, para motivar al alumnado.

Este programa cuenta con cuatro módulos a desarrollar: motivación para participar en Gaia; autoconciencia corporal (sensaciones y tensiones corporales); autoconocimiento emocional y empatía (desarrollando los sistemas neuroemocionales); autoconciencia global y ecológica (ciudadanía global, sostenibilidad, derechos humanos...).

Estos módulos están organizados en doce sesiones de hora y cuarto de duración, y todas ellas siguen la misma estructura: introducción a la sesión (normalmente con un video), ejercicios individuales, identificación de sensaciones corporales, ser consciente, expresión e intercambio.

Para evaluar la efectividad de la intervención se realiza un CRCT para comparar los resultados del grupo control y experimental. Además, se utiliza el Formulario de Informe del Profesor (TRF/6-18) del Sistema Achenbach de Evaluación, para evaluar el comportamiento y la conducta del niño o del adolescente.

La discusión de esta intervención es la siguiente: los estudiantes del grupo experimental, redujeron de forma significativa en todas las escalas de problemas de banda amplia (internalización, externalización y total), pero también los problemas de banda estrecha (excepto en la ansiedad y en la depresión).

Sin embargo, este programa actúa de forma diferente según la conducta problemática de los estudiantes. Pero a pesar de ello, mostraron una reducción de este tipo de comportamiento. Aún así, llegan a la conclusión de individualizar la intervención para poder mejorar el programa en futuras ocasiones (Carsley et al., 2018)

2.4 Meditación orientada a la atención plena para niños de escuela primaria: efectos sobre la atención y el bienestar psicológico.

Esta investigación es realizada en Italia con 16 niños de 7 a 8 años, para estudiar los efectos sobre la salud de un programa de meditación orientada a la atención plena (MOM), comparándolo con un grupo control donde el trabajo se centra en la identificación de las emociones pero sin realizar ejercicios de meditación. La asignación a cada grupo fue asignada de forma aleatoria.

Los niños y niñas de ambos grupos contaban con características similares en cuanto a edad, sexo y educación. Todos ellos debían acudir a reuniones MOM durante al menos seis de las ocho semanas que dura la intervención, contando con tres sesiones semanales.

Para medir las variables y resultados, se utilizan diferentes instrumentos: la lista de verificación de conducta infantil y las escalas de calificación Conners para obtener evaluaciones integrales de varias dimensiones psicológicas, además de servir para los trastornos relacionados con el TDAH. Por otro lado, se utiliza CBCL para medir los problemas de conducta, internalización y externalización. Por último, se utilizan los autoinformes del estado de ánimo y los síntomas depresivos de los propios niños.

El programa está organizado y temporalizado para trabajar de la siguiente manera. Las dos primera semanas, se realizaron tres sesiones a la semana de 10 minutos. En la semana 3, las sesiones aumentaron su duración a quince minutos, mientras en la semana 4 contaban con dieciocho minutos. Se termina en la semana 8, con una duración de media hora.

Cada sesión se divide en tres partes: atención plena de la respiración, atención plena de las partes del cuerpo y atención plena de los pensamientos, haciéndolo desde una metodología basada en juegos. Primeramente se realizan ejercicios de respiración controlada y activa; después ejercicios de atención en diferentes partes del cuerpo y por último se identifican los pensamientos y emociones, realizando ejercicios de imágenes mentales.

Por otro lado, las actividades del grupo control consistieron en leer el libro “seis duendes de mi corazón”, que cuenta la vida de un niño que quiere evitar sus pensamientos, pero termina conociendo la importancia de las emociones positivas y negativas.

Una vez analizados resultados a través de análisis estadísticos, con el cuestionario de los instructores y el autoinforme de los niños, se llega a la siguiente discusión. Se observan efectos positivos sobre las habilidades de atención, síntomas del TDAH y la regulación de las emociones en primaria, ayudando a la internalización de ellas.

Como se puede observar, este estudio ha tenido efectos positivos sobre las variables iniciales, aunque es cierto que tiene limitaciones, como el tamaño reducido de la muestra. Plantea el posible uso de la escala de atención plena: Child and Adolescent Mindfulness Measure, para niños de 6 a 18 años.

Por lo tanto, este estudio asegura la mejora de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los niños (Crescentini et al., 2016).

2.5 Los efectos del minfulnesss en la regulación emocional y las relaciones interpersonales en niños de quinto de primaria.

Esta intervención cumple con los requisitos estructurales del MBSR y MBCT, además de incorporar conocimientos médicos sobre el cerebro, la mente y el cuerpo, utilizando un método mixto cualitativo y cuantitativo.

Se lleva a cabo con dos clases de quinto grado, dividiéndolas posteriormente en grupo control y grupo experimental. El grupo experimental trabaja la técnica de mindfulness durante doce semanas, y el grupo control realiza las actividad del curso original. Se realiza un pre y un post test de datos cuantitativos en ambos grupos con la escala de Inteligencia Emocional Versión para Jóvenes, la Escala de Ajuste Emocional y la Escala de Emociones Positivas para Niños de Escuela Primaria. Además, a partir de la sexta semana, el grupo experimental realiza entrevistas semiestructuradas individuales.

Se trabaja una vez a la semana (doce en total) diferentes contenidos: comprensión de los mecanismos físicos y mentales de las emociones, exploración sensorial y observación del mundo exterior y de uno mismo, pensamientos emocionales, experiencias físicas y mentales y aceptación. Además, se incentiva y fomenta al alumnado a practicar fuera del curso, de forma diaria durante tres o cinco minutos las actividades realizadas en la sesión. Cada clase necesita una revisión, motivación, enseñanza, intercambio y aplicación de las técnicas de atención plena. También se añaden contenidos teóricos sobre el cerebro y sus respuestas.

Así, este estudio muestra la mejora en la inteligencia emocional y social a través del uso de la atención plena. Además, tiene efectos positivos en su autoconciencia emocional, decisión, respeto por sí mismo, autorrealización e independencia. Así

mismo, ayuda a aliviar las emociones fuertes y negativas y volver en el menor tiempo posible a un estado de tranquilidad.

Por último, al conocer los procesos del cerebro, el alumnado comprende su funcionamiento y aceptan sus pensamientos y emociones, mejorando por tanto las habilidades introspectivas y sus estrategias de ajuste emocional.

Pero se encuentran diferencias entre los resultados cualitativos y cuantitativos. Esto puede ser debido al concepto de las emociones (Hsieh y Huang, 2020).

2.6 MakerMinds: un estudio exploratorio sobre las pedagogías de creación y atención plena.

Este estudio es realizado en Ontario, Canada con 24 estudiantes de 9 a 10 años. Durante dos meses trabajar con un programa llamado “MakerMinds”, donde tres de las sesiones tienen una duración de 45 minutos. Las sesiones más cortas han sido destinadas a trabajar las técnicas de mindfulness con ejercicios de neurofisiología y meditación. También se dedican sesiones teóricas, a aprender aspectos sobre los dolores que pueden aparecer en su cuerpo.

Los análisis fueron recogidos por dos investigadores, los propios docentes que imparten la formación y personas ajenas a la investigación. Además, se realizan entrevistas periódicas con los profesores de las clases, y al finalizar el curso con los alumnos y sus familiares. Por último, una vez a la semana, el alumnado rellenaba una ficha para obtener un seguimiento pormenorizado de cada uno de ellos.

Con la puesta en práctica de este estudio, los participantes han aprendido a utilizar las técnicas de mindfulness en sus momentos de estrés, consiguiendo así los objetivos del programa. Además, ellos mismos tenían que resolver problemas para trabajar con circuitos eléctricos. Así mismo, ha ayudado a que el alumnado aprenda a pedir ayuda, lo que hace que se realizan conexiones mentales más consistentes (Edmundson y Jenson., 2022).

2.7 Tiempo de tranquilidad: un programa escolar basado en la meditación para promover el bienestar de los niños: resultados de una investigación controlada.

Esta investigación utiliza el Mindfulness con la técnica de Quiet Time para analizar la mejora de la fuerza y la resiliencia en los niños. Se utiliza a 92 niños y niñas de 4º y 5º de primaria. Después de la intervención se evalúa sus conductas con un cuestionario de fuerzas y dificultades, utilizando la medida de MANOVA para comparar dos grupos. Con la utilización de esta intervención, se observan beneficios como la reducción de las dificultades de comportamiento y respuestas emocionales (Ruini et al., 2023).

2.8 Efectos de la atención plena en cinco escuelas primarias de Nueva Zelanda.

Esta intervención se lleva a cabo en cinco colegios de Nueva Zelanda, de forma paralela. En todos los centros se encuentra una personas capacitada para formar en el Mindfulness y con unos estudios similares sobre ello. Además, los centros también cuentan con unas similitudes que hacen que nos encontremos en diferentes lugares pero un mismo contexto. Así, se realiza un programa de intervención en Mindfulness durante 8 semanas con 126 alumnos de entre 6 y 11 años. Durante toda la intervención, se cuenta con el soporte del profesorado, que va a ir realizando entrevistas y observaciones sobre el desarrollo de su propio alumnado.

Así, una vez finalizado el estudio, se obtienen unas conclusiones. Pero desconocemos si estas van a ser perdurables en el tiempo. Por ello, en este estudio, se vuelve a evaluar al alumnado tres meses después, obteniendo los siguientes resultados: se mejora en la sensación de calma de los participantes, la capacidad de atención y las relaciones sociales, así como la reducción del estrés para los profesore (Rix y Bernay, 2014).

De esta manera, se han analizado los ocho artículos de forma segregada, para conocer sus objetivos, método y resultados. Pero ahora es necesario realizar una

comparación de cada uno de ellos, para poder comprenderlos y observar sus puntos en común.

2.9 Semejanzas, diferencias y limitaciones de los programas actuales

Ante los programas explicados anteriormente, se puede encontrar semejanzas, diferencias y también limitaciones.

En primer lugar, la mayor parte de ellos, parten de un análisis experimental, donde comparan dos grupos, uno a modo de control y otro como experimento, para poder analizar de forma comparativa los resultados. Pero este método también puede tener sus limitaciones, pues a pesar de que ambos grupos experimental y control, tienen características similares, no se tienen en cuenta las peculiaridades de cada individuo, analizando por tanto, los resultados de forma aislada, sin tener en cuenta el trasfondo de cada uno de ellos.

Además, en la mayor parte se realiza un pretest y posttest, donde se evalúan los mismos ítems y áreas. Esto tiene sus beneficios y sus perjuicios, ya dentro de cada estudio, le otorga fiabilidad y validez, pues se analiza a un mismo grupo de participantes antes y después de la intervención, pudiendo obtener comparativas objetivas a cerca de las consecuencias de la propuesta. Pero estas comparaciones no pueden realizarse entre un programa y otro, pues cada uno se ha realizado en un contexto diferente, evaluando las áreas con diferentes instrumentos y escalas.

Por último, la mayor semejanza de todas las intervenciones, son los resultados positivos que se obtienen en ellas. Como se puede observar en la tabla 2, las intervenciones basadas en el Mindfulness obtienen beneficios trabajando a partir de las ocho semanas, y son variados: reducción de la agresividad, del estrés, de la agresividad, de la ansiedad y las respuestas emocionales. Por el contrario, mejora la atención, el autocontrol, la externalización de las dificultades, la sensación de calma y las relaciones interpersonales, así como la inteligencia emocional, la autoconciencia y la autodeterminación.

Pero también existen diferencias. En el artículo de Hsieh, Y.-H., y Huang, F.-Y., el número cinco, también se realiza un diseño mixto, siendo en este caso la única vez que se lleva a cabo. Mientras en el artículo seis (Edmundson y Jenson (2022)) y ocho (Rix y Bernay (2014)), no se realiza un diseño experimental con pre y

posttest, sino que su análisis es cualitativo, basando los resultados en la observación directa y las entrevistas de un mismo grupo de trabajo. A pesar de la diferencia de metodología, estos tres artículos obtienen resultados positivos en sus participantes.

A su vez, cada uno de ellos, tiene una duración diferente, lo que no permite establecer una duración concreta como la óptima, ya que todos obtienen resultados positivos, a pesar de su temporalización. Además, el artículo de Edmundson y Jenson (2022), se realiza durante 8 semanas, y 3 meses después se analizan de nuevo los resultados, observando cómo sus beneficios han perdurado en el tiempo.

De la misma manera, el número de participantes fluctúa de un programa a otro, de forma que tampoco permite establecer un número concreto correcto, pudiéndose observar limitaciones, tanto en el exceso como en el déficit. En exceso, un gran número de participantes, no permite realizar individualizaciones y concreciones específicas al alumnado con el que se trabaja. En cambio, esto sí se puede hacer cuando se experimenta un grupo más pequeño. Sin embargo, trabajar con un número reducido de participantes, no permite generalizar los resultados como se puede hacer con una gran muestra.

La principal limitación en el mindfulness escolar, es la poca investigación que existe al respecto, pues la mayoría de los estudios han sido realizados en entornos de atención sanitaria o salud mental con adultos, y no en entornos educativos con niños y jóvenes (Schonert-Reichl y Roiser, 2016). A pesar de ello, cada día se obtienen más investigaciones en educación, en todos sus ámbitos y edades.

Por otro lado, muchos de los estudios realizados con niños en el entorno escolar, los programas han sido impartidos en su mayoría por facilitadores externos (Ghiroldi et al., 2020). Es conveniente que las intervenciones se realicen de la mano de los maestros, ya que ellos conocen a los participantes, y saben cómo tratar con el grupo de la mejor manera posible. Pero esta opción también puede dar subjetividad al estudio, al exagerar los cambios observados por el efecto placebo. Por lo que en estos casos, los informes de los maestros pueden ser comparados con los autoinformes del alumnado, para darles veracidad y objetividad (Crescentini et al., 2016). Además, los profesores o instructores que llevan a cabo los programas de mindfulness en los centros escolares, no están completamente capacitados para

ello, pues no terminar de comprender esta técnica, su estructura o sus propias actividades (Hsieh y Huang, 2020).

Así mismo, una de las limitaciones es la falta de evaluación de eficacia de las intervenciones específicas, de manera interna.

Por último, una de las dificultades, es la generalización de los programas para los diferentes contextos, así como la masividad de las sesiones. Pues según Ghiroldi, et al. (2020), es importante individualizar la intervención para poder adaptarse a las características y necesidades del grupo con el que se trabaja.

Antes de pasar a analizar la intervención de Mindfulness, es necesario realizar una recapitulación del marco teórico. Así, la salud contemporánea se concibe como un estado integral de bienestar físico, mental y social. Desde la etapa de Educación Primaria, se promueven estilos de vida saludables para capacitar a los estudiantes en la búsqueda del bienestar total. Se reconoce la importancia del desarrollo integral en los ámbitos afectivo-social, cognitivo y motriz para asegurar el buen desarrollo y maduración del individuo.

La neurociencia y la neuroeducación se presentan como herramientas fundamentales para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación entre los conceptos clave como la plasticidad cerebral, la memoria, las funciones ejecutivas y el rendimiento académico. Además, se analiza la relación entre la mente y el cuerpo, destacando para su buen funcionamiento la meditación y la introspección, para alcanzar la autorregulación y el bienestar emocional.

Desde esta perspectiva, nace el Mindfulness como una técnica de atención plena, con diferentes enfoques y herramientas, como la de reducción del estrés, la terapia cognitiva o la terapia dialéctico – comportamental. Todas ellas tienen beneficios como la mejora del rendimiento cognitivo y la regulación emocional, el fomento de comportamientos prosociales y la disminución del problemas conductuales.

Por último, se han analizado ocho investigaciones llevadas a cabo en el contexto de Educación Primaria, observando como la metodología predominante es la experimental con pre y posttest, pero también existen otros métodos como el cualitativo, que pueden obtener los mismos resultados. Así, todos ellos comparten la eficacia del Mindfulness a pesar de haberse realizado en diferentes contextos.

III. METODOLOGÍA - INTERVENCIÓN

Para llevar a cabo esta intervención de Mindfulness, se utiliza la organización de la tabla 5, en la página 34 del documento, a partir de la cual se puede analizar de forma visual y global el programa a desarrollar.

1. OBJETIVOS

Objetivo general: Conocer la eficacia del programa de Mindfulness con técnicas combinadas en el nivel de atención y de gestión emocional.

Objetivos específicos:

1. Conocer y comparar el número de aciertos y el índice de control de impulsividad con el test CARAS-R en pretest y posttest.
2. Valorar y comparar los problemas emocionales a través del test MSCEIT en pretest y posttest.

2. MÉTODO

La metodología utilizada es cuantitativa, con un grupo de siete alumnos para observar y descubrir el comportamiento a través del test Caras y Mesquite.

Se expone a los sujetos a la variable dependiente es: nivel de aciertos, control de impulsividad, problemas emocionales, conductuales y contextuales, vulnerabilidad y recursos psicológicos; mientras la variable independiente es el programa de mejora “mindfulness”.

Además, estas variables se miden en dos momentos, pretest y posttest, para conocer la eficacia del programa.

Por otro lado, se utilizan tres técnicas de las técnicas de Mindfulness explicadas en el marco teórico. La combinación de estos programas, hace que la intervención tenga un enfoque mixto, buscando obtener los mejores resultados y beneficios de cada una de las técnicas, y adaptando las sesiones e instrumentos a las características de los participantes de este programa.

3. PARTICIPANTES

Se utiliza el el muestreo probabilístico, con el de principio de equiprobabilidad. Todos los individuos de entre 6 y 8 años tenían las mismas probabilidades de ser elegidos. Además, es un muestro aleatorio simple, pues se le asignó un número a

cada niño de la población, que posteriormente, a través de un medio mecánico se eligen los sujetos.

Por otro lado, el número de participantes es 7, entre 6 y 8 años. Se utiliza un número reducido de alumnos para la realización de este programa de intervención, pues como dijo Ghiroldi, et al. (2020), es importante individualizar la intervención para poder adaptarse a las características y necesidades del grupo con el que se trabaja, quintando así una de las limitaciones actuales que se han analizado anteriormente.

4. INSTRUMENTOS

4.1 TEST CARAS - R

El test Caras – R es un test realizado para evaluar el nivel de atención en niños. Hay diferentes aspectos que es necesario analizar para poder comprender su uso y su marco teórico.

4.1.1 Información general

Para analizar la atención se utiliza el test CARAS – R. Sus autores son: L. Thurstone y Yela (2017), y crearon este test con 60 ítems o elementos, donde en cada uno de ellos, los sujetos a evaluar tendrán que elegir entre tres caras, cuál es la diferente y tacharla (anexo I). A través de este documento se analizan diferentes dimensiones como la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas y diferencias. Así, se puede percibir entre diferentes atenciones: Atención sostenida o vigilancia, entendida como el mecanismo para mantener el foco de atención y en la tarea cognitiva compleja. La segunda atención a estudiar es la selectiva, el organismo procesa solo una parte de toda la información, y da respuesta de forma útil. Por último, se evalúa la atención dividida y es el mecanismo para dar respuesta ante múltiples estímulos.

Este test es de administración individual y colectiva y tiene una duración estimada de tres minutos. Se puede realizar a partir de los seis o siete años.

4.1.2 Modo de corrección

Se consideran el N° de errores y aciertos cometidos por el sujeto. A partir de estas dos puntuaciones, se obtiene el N° de aciertos netos y un índice de control de la impulsividad, así, se puede relacionar el rendimiento con el estilo de respuesta.

Para interpretar el test CARAS-R hay que tener cuenta: los aciertos (A), se concederá un punto por cada cara correcta que se haya tachado. También están los errores (E), que es el número total de errores del sujeto. Continuamos con los aciertos netos (A-E), los cuales se calcula restando al número total de aciertos el número total de errores del sujeto. Por último está el índice de Control de la Impulsividad (ICI), que expresa el nivel de control de la impulsividad del sujeto a la hora de ejecutar la tarea, reflejando su estilo cognitivo dentro del gradiente impulsivo-reflexivo.

Las puntuaciones medias cercanas a 100 indican un sujeto con un nivel adecuado de control de la impulsividad.

Puntuaciones bajas mostrarán que el sujeto es impulsivo en la ejecución de la tarea, y, por lo tanto, que no es reflexivo a la hora de realizar los juicios de semejanza/diferencia. Una falta de control de inhibitorio conlleva la comisión de un alto número de errores y de aciertos por azar.

4.1.3 Fiabilidad y validez del instrumento

Se han realizado estudios de consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, indicador que analiza la concordancia entre las puntuaciones de las personas en los distintos ítems que componen un test. Así, las puntuaciones del test se deben de tomar con cautela y utilizarlas junto a otras puntuaciones para poder tomar una decisión con mayor fundamento. A nivel de validez, hay que tener en cuenta la adecuación de las inferencias que el usuario realice.

4.2 TEST DE MESQUITE o MCSEIT

El test de Mesquite evalúa la inteligencia emocional desde diferentes áreas en edad escolar, para poder conocer el nivel de comprensión y manejo emocional que cada uno tiene sobre sí mismo.

4.2.1 Información general

Este test ha sido realizado por el autor Mayer- Salovey-Caruso en 1997, y consiste en realizar a los sujetos 8 preguntas adaptadas al alumnado de educación primaria (anexo II), donde se evalúa la inteligencia emocional, el conocimiento de las propias emociones y el manejo de las mismas, la motivación propia, el reconocimiento de las emociones de los demás... Así, mide la inteligencia emocional según el modelo

de Mayer y Salovey: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Para ello, cuentan con 20 o 30 minutos.

4.2.2 Modo de corrección

La respuesta a cada pregunta tiene una puntuación diferente que se sumarán de la siguiente manera:

<u>Pregunta 1:</u>	<u>Pregunta 3:</u>	<u>Pregunta 5:</u>	<u>Pregunta 7:</u>
1. 3 puntos	1. 0 puntos	1. 0 puntos	1. 2 puntos
2. 0 puntos	2. 2 puntos	2. 4 puntos	2. 0 puntos
3. 4 puntos	3. 4 puntos	3. 2 puntos	3. 4 puntos
4. 0 puntos	4. 0 puntos	4. 0 puntos	
<u>Pregunta 2:</u>	<u>Pregunta 4:</u>	<u>Pregunta 6:</u>	<u>Pregunta 8:</u>
1. 0 puntos	1. 4 puntos	1. 0 puntos	1. 0 puntos
2. 1 punto	2. 0 puntos	2. 2 puntos	2. 2 puntos
3. 3 puntos	3. 1 punto	3. 4 puntos	3. 4 puntos
4. 4 puntos	4. 2 puntos		4. 1 punto

Así, una vez sumadas las puntuaciones, se llega a los siguientes resultados:

- de 0 a 6 puntos: inteligencia emocional escasa
- de 7 a 15 puntos: inteligencia emocional moderada
- de 15 a 25 puntos: inteligencia emocional elevada
- de 26 a 32 puntos: inteligencia emocional superdotada

4.2.3 Fiabilidad y validez del instrumento

Es un instrumento de gran prestigio con diferentes usos y fines para el desarrollo personal, formación de equipos o formación, lo que garantiza la validez de constructo de las puntuaciones, pues se ha llevado a cabo en muestras amplias y representativas, lo que maximiza su validez y utilidad.

5. PROCEDIMIENTO

Se lanza una circular a las familias de los participantes, para que acudan voluntariamente a la primera reunión, informarles del procedimiento a seguir, firmar el consentimiento y voluntariedad de participación. Además, en esta reunión, también firman la confidencialidad de sus datos, así como su anonimato para cumplir con la Ley de protección de datos. Por último, se les informa de que se cumplirán con los estándares éticos de investigación.

Con los aspectos formales de participación, se comienza la intervención, realizando el pretest, se transcriben las respuestas del test caras y Mesquite y se recogen en tablas para su posterior análisis. Se continúa aplicando un programa de Mindfulness. Al terminar la intervención, se realiza el post test a toda la muestra. En la siguiente tabla se puede ver una sintetización del programa a realizar.

Tabla 4

Síntesis del programa de Mindfulness

PROGRAMA MINDFULNESS	
Método	Investigación cuasiexperimental, cuantitativa con pre y posttest.
Instrumentos	Test caras-R y Mesquite.
Procedimiento	Información familiar, pretest, intervención y posttest.
Participantes	7 alumnos: uno de 6 años, cinco de 7 años y uno de 8 años.
Intervención	8 semanas.

6. INTERVENCIÓN “Mindfulness”

La realización de este programa comienza entrando en contacto con los participantes y con sus familiares, haciéndoles saber las fechas en que se van a realizar las sesiones, siendo todos los jueves a las 16:00 de la tarde. Esta sesión no se cambia para que sea un horario fijo y pueda haber una continuidad y repetición. Se comienza con una sesión de pretest, se continúa con seis sesiones de intervención y se finaliza con una sesión de posttest, lo que hace un total de ocho sesiones. Así, la organización y temporalización es la siguiente:

Tabla 5:

Organización y temporalización del programa de intervención “Mindfulness”

SESIÓN	ACTIVIDAD – CONTENIDOS ESENCIALES	TIEM PO	TÉCNICA	REFERENCIA	OBJETIVO
1	Pretest. Explicación respiración torácica y abdominal. Visualización de 10 respiraciones abdominales.	UNA HORA	Reducción del estrés.	Ghiroldi, et al (2020)	–Conocer los tipos de respiraciones
2	Comprender el cerebro. Práctica de respiración torácica (respirar contando hasta 10). Realizar un dibujo de qué han sentido “dibujo psicossomático” (anexo III). Visualización con respiraciones de 30 segundos.		Conductual MBCT	Hsieh y Huang (2020) Ghiroldi, et al (2020)	–Practicar la respiración. –Identificar emociones.
3	Percepción consciente, juego 5 sentidos para conectar con la realidad. Visualización con respiraciones de 30 segundos (realizando contracciones y relajaciones musculares).		Reducción del estrés. MBSR	Ghiroldi, et al (2020)	–Desarrollar la atención plena.
4	Autoconciencia: identificación de emociones y de la necesidad de respirar para relajarse (anexo IV). Visualización de 1 minuto. Exploración corporal.		Dialéctico conductual	Hsieh y Huang	–Identificar emociones. –Canalizar las emociones.
5	Sentido intrapersonal. Ejercicio de ser árbol y ser planeta, donde cada parte del cuerpo requiere atención, pues juntos forman un ecosistema. Visualización de 1 minuto.		Dialéctico conductual	Ghiroldi, et al (2020)	–Mejorar la conciencia corporal.
6	Conciencia y ciencia. Tomar conciencia de las tensiones corporales para controlar la excitación. Ejercicios: Escaneo corporal, técnicas de mindfulness, “la rana”. Visualización de 20 respiraciones.		Reducción del estrés. MBSR	Eline Snel (2013)	–Mejorar la conciencia corporal. –Practicar relajación.
7	Práctica de las técnicas ya aprendidas. Diálogo grupal para explicar cuándo las utilizan.		Reducción del estrés. MBSR	Eline Snel (2013)	– Identificar situaciones donde usar Mindfulness.
8	Postest.				

Las actividades realizadas en cada sesión, siguen la siguiente estructura. En la **sesión número uno**, se comienza realizando el pretest, para ello, se realiza el test de Caras-R y el test Mesquite. Una vez finalizado se comienza con la primera actividad de Mindfulness, donde se explica al alumnado las dos respiraciones que se pueden realizar: respiración torácica y la respiración abdominal. Se trabajan ambas dos, y se finaliza con una visualización de las partes del cuerpo mientras se trabaja la respiración abdominal.

En la **sesión dos**, se sigue la teoría realizada en el artículo de Hsieh, Y.-H., y Huang (2020), es necesario que el alumnado tenga un conocimiento básico sobre el cerebro. Así, se debe explicar que este está formado por el cerebelo, el tronco encefálico (responsable de la respiración) y la corteza cerebral. Además, se pueden distinguir cuatro lóbulos: frontal (regula las emociones), parietal, temporal y occipital. Posteriormente, siguiendo el programa Gaia de Ghiroldi, S., et al (2020), se realiza un dibujo psicósomático de las sensaciones que percibe su cuerpo mientras ha realizado diez respiraciones torácicas (los dibujos se encuentran en el anexo III, ordenados como los resultados anteriores). Se finaliza la sesión con una relajación a través de treinta respiraciones con visualización en su lugar favorito.

Continuando con la **sesión tres**, se trabaja la percepción consciente del exterior. Para ello, se realizan actividades de estimulación perceptiva, a través del juego “los cinco sentidos”, donde se hacen cinco actividades, cada una relacionada con un sentido. Con el olfato, el alumnado tiene que oler diferentes objetos: queso, flores, hojas, plátano, fresas... y con los ojos tapados, debe adivinar qué es. Para estimular el tacto, se guarda en una caja diferentes texturas: suave, blando, rígido, áspero... y los alumnos tienen que decir sus características. En cuanto al gusto, se ofrece a los niños y niñas diferentes comidas, las cuales tienen que describir y explicar si son de su agrado. Para desarrollar la vista, se realiza un juego de ver las diferencias entre dos dibujos. Por último, para el oído, se les pone a los alumnos diferentes sonidos de animales, y ellos tienen que adivinar cuáles son. Se finaliza con una relajación de treinta respiraciones, donde se trabaja la tensión y contracción muscular.

Posteriormente, en la **sesión cuatro**, y siguiendo el programa de Hsieh, Y.-H., y Huang (2020), se realiza una actividad de autoconciencia, donde se le enseñan diferentes situaciones primero en imagen, y posteriormente en texto (anexo IV), y el alumnado tendrá que explicar cómo se siente en cada una de ellas, llegando a especificar, en cuales de ellas necesita respirar para relajarse. Para finalizar esta sesión, se sigue el programa Gaia, quien nos dice cómo realizar la siguiente relajación. Para ello, se realiza una relajación guiada, donde el alumnado tendrá que ir siendo consciente de su respiración, observar cómo entra y sale el aire, cómo se contraen y relajan los músculos... Se termina la sesión, compartiendo las sensaciones de cada alumno, y diciendo si ha sentido molestias en alguna parte del cuerpo.

La siguiente **sesión** es la número **cinco**, se sigue tomando como referencia el programa Gaia, para trabajar el sentido intrapersonal. Así, se utiliza la siguiente dinámica “ser árbol y ser planeta”, donde alumnado irá centrando la atención en cada parte del cuerpo comenzando desde la cabeza y terminando en los pies, siguiendo la ley proximodistal. Este ejercicio busca hacer entender al alumnado, que el cuerpo forma parte de un todo, como en un ecosistema. Se finaliza esta sesión realizando la misma relajación del día anterior.

En la **sesión** número **seis**, se trabaja la conciencia mental, a través del control de las emociones y la excitación. Para ello, se utiliza la técnica de mindfulness “tranquilos y atentos como una rana”, explicada en el libro “tranquilos y atento como una rana” de Eline Snel. El alumnado se relaja, y toma la posición de una rana. Se le enseña esta técnica y se le hace entender que puede utilizar esta nueva técnica para las situaciones en las que reconozca que está nervioso o intranquilo, y así poder sentirse mejor. Se finaliza esta sesión una visualización de 20 respiraciones. Además, se les recuerda que utilicen las técnicas aprendidas en su vida cotidiana.

Continuando con la **sesión siete**, esta clase va a servir de recapitulación y expresión de las emociones. El alumnado comparte con el resto del grupo, cómo se ha sentido a lo largo de la semana, y si ha sabido canalizar sus emociones a través de las diferentes estrategias aprendidas. Se finaliza la sesión, trabajando de nuevo la técnica de relajación activa, visualización, respiraciones abdominales y torácicas y por último la técnica de tranquilos y atentos como una rana.

Por último, en la **sesión ocho**, se realiza el posttest, realizando los mismos test que en la primera sesión (test caras-R y test Mesquite), para posteriormente pasar a analizar los resultados.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

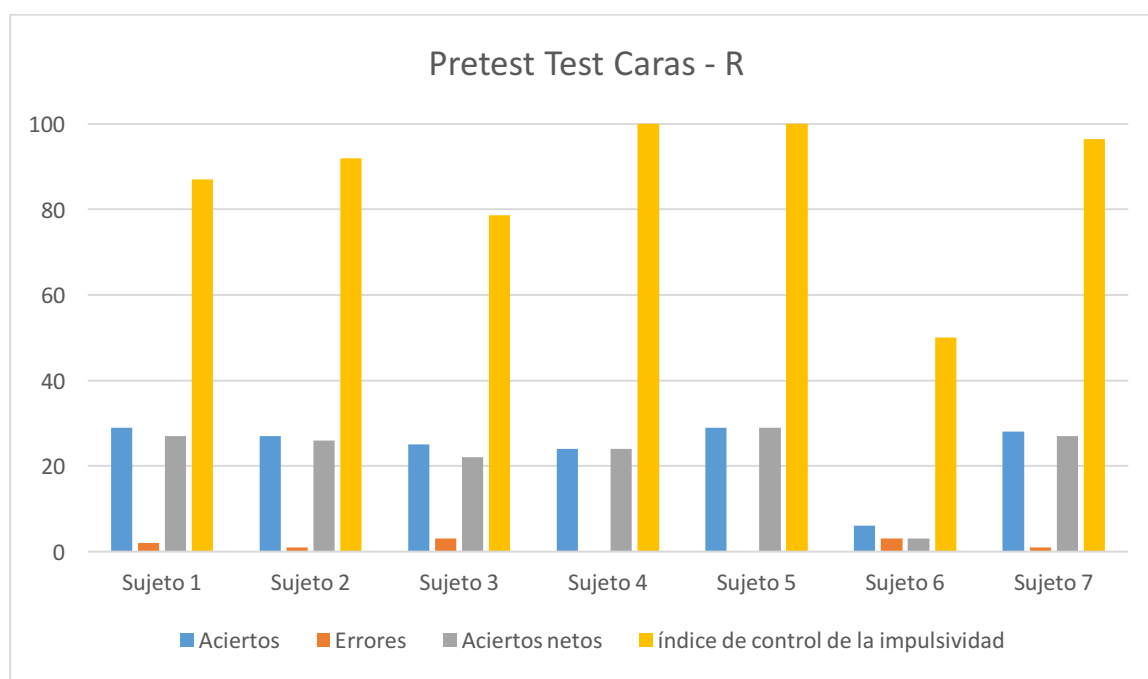
Los resultados de este programa tienen que realizarse a través de la comparación de los datos obtenidos en el pretest y en el posttest.

7.1 RESULTADOS PRETEST

Para analizar el pre-test, se tienen en cuenta los objetivo específicos 1 y 2. En el pretest se han realizado dos test con dos objetivos diferentes.

Gráfico 1:

Resultados pretest del test Caras-R

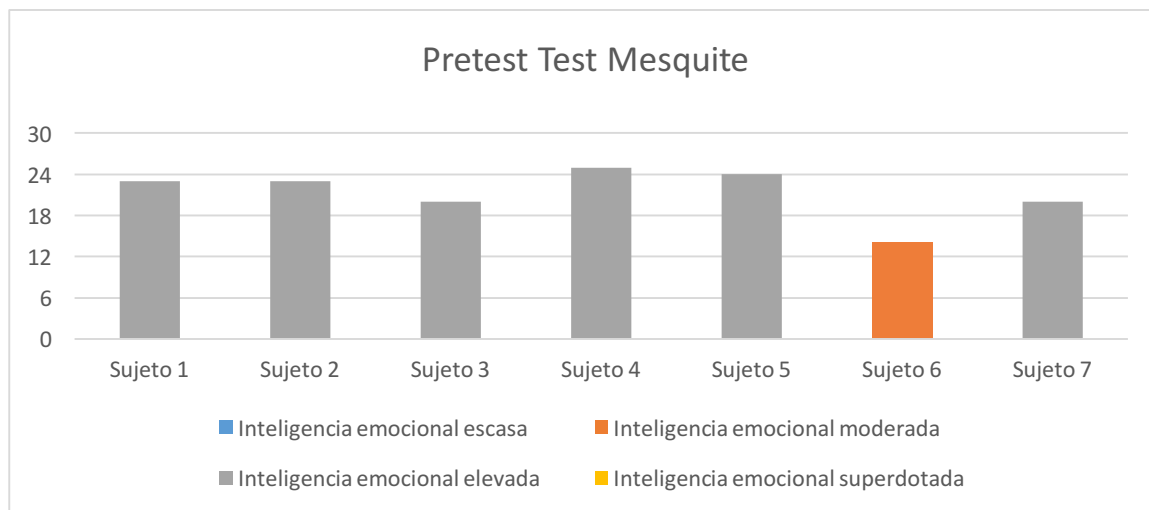


En la tabla se pueden analizar diferentes aspectos. Dos de los sujetos, el cuatro y el cinco, tienen una puntuación de 100 en el índice de control de la impulsividad. Cercano a estos dos sujetos, se encuentra el número siete, aunque este sí que ha teniendo un error que le ha bajado su índice de control. Continuando con el resto de sujetos, el uno, dos y tres, tienen mayor número de errores, lo que les hace alejarse de 100 y estar más cerca de 80. Por último, el sujeto número seis, destaca por su bajo índice de impulsividad.

Por otro lado, en el test Mesquite se obtienen los siguientes resultados según los sujetos.

Gráfico 2:

Resultados pretest del test Mesquite



Como se puede ver en la tabla, todos los sujetos excepto el número seis, tienen una inteligencia emocional elevada. Siguiendo en la misma línea del anterior, es el mismo alumno quien denota una baja inteligencia emocional. A pesar de ello, todos ellos pueden mejorar sus puntuaciones.

Realizando un análisis global de los resultados, el sujeto seis es el que ofrece resultados más bajos en ambos test. Mientras los participantes cuatro y cinco obtienen los mejores resultados.

Una vez analiza el pretest, se continúa realizando las sesiones con los participantes, para finalizar con la realización del postest.

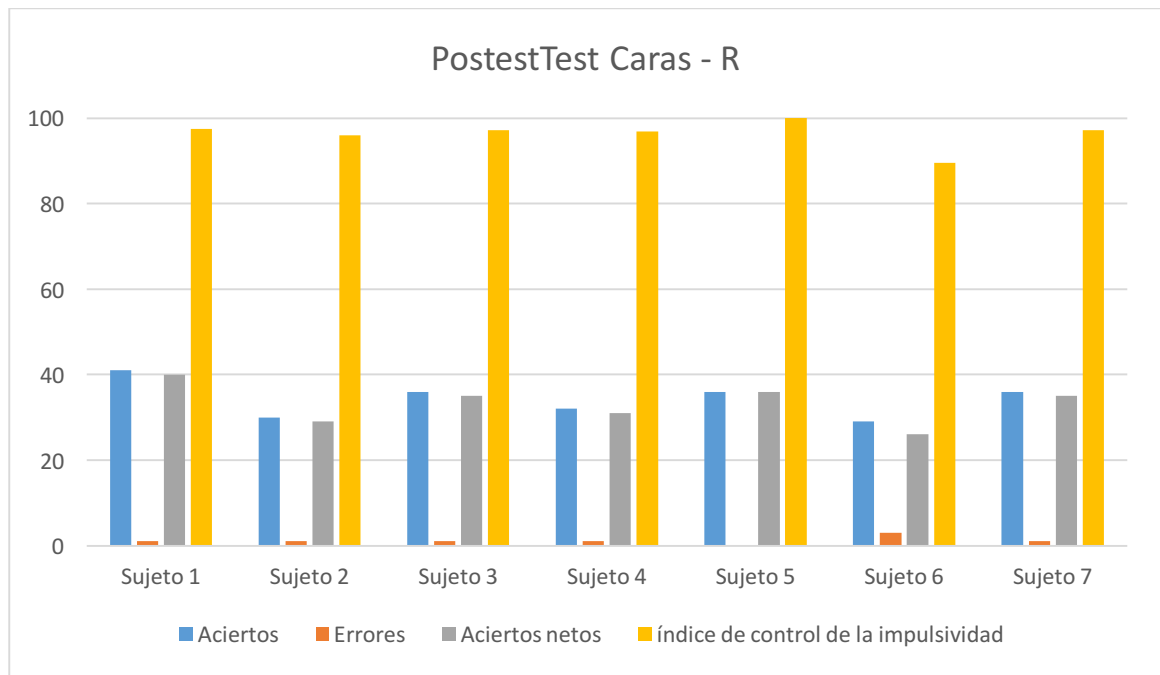
7.2 RESULTADOS POSTEST

Para analizar el postest se tienen en cuenta los objetivos específicos 1 y 2.

Una vez finalizado la intervención con el grupo de sujetos participantes, se ha realizado el postest, siguiendo las mismas directrices y condiciones que en el pretest. Esto permite analizar los resultados y obtener unas conclusiones. Así, los datos obtenidos son:

Gráfico 3:

Resultados posttest del test Caras-R

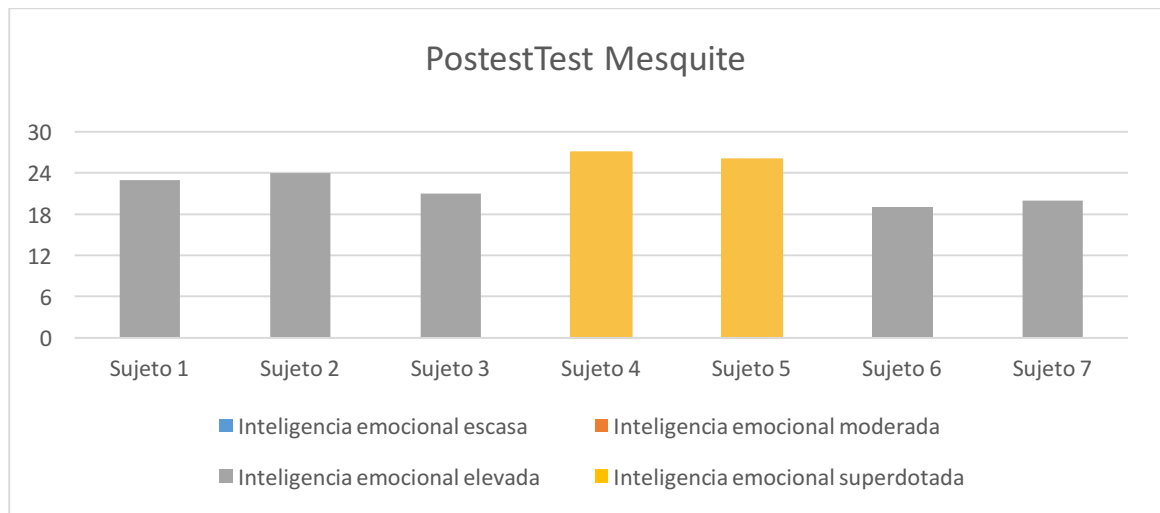


En la tabla se pueden analizar diferentes aspectos. Uno de los sujetos, el cinco, tienen una puntuación de 100 en el índice de control de la impulsividad. Cercano a este sujeto, se encuentran todos los demás, excepto el número 6, que se encuentran entre en el 90% de índice de control de la impulsividad. Por último, esta el sujeto seis, que aunque tiene más de un 80% de índice de impulsividad, tan solo comete tres errores. Como se puede observar, es el único sujeto con más de un error, mientras todos los demás menos el cinco (que comete 0), tienen un error.

Por otro lado, en el test Mesquite se obtienen los siguientes resultados según los sujetos.

Gráfico 4:

Resultados posttest del test Mesquite



Como se puede observar en la tabla, el sujeto número cuatro tiene la puntuación más elevada, en veintisiete, llegando a tener por tanto una inteligencia emocional superdotada. El resto de sujetos, tienen una inteligencia emocional elevada, aunque fluctúan entre las puntuaciones de diecinueve y veinticuatro.

Realizando un análisis global de los resultados, y los cambios entre el pre y el posttest, el sujeto seis es el que ofrece resultados más bajos en ambos test, aunque se puede observar que ha mejorado respecto al pretest.

En el pre-test de Caras-R, el sujeto seis obtiene el índice de impulsividad más bajo, con una puntuación de tan solo 50, pues obtiene el mismo número de errores que de aciertos netos. En cambio, en el posttest, es el participante que más ha mejorado su marca, pues consigue subir su índice de impulsividad hasta un 90, teniendo por tanto un número mínimo de errores.

Por lo contrario, son los sujetos cuatro y cinco quienes obtienen las mejores puntuaciones en el pre-test, pues son capaces de conseguir un 100 en su índice de impulsividad, ya que no cometen ningún error. Mientras en el posttest, se observa como todos los sujetos han reducido estos errores, y ya se encuentran cerca de la puntuación 100.

En el pre-test de Mesquite, el sujeto seis obtuvo una puntuación de 14, lo que le marcaba una inteligencia emocional moderada, siendo el único en este rango,

pudiendo denotar carencias a la hora de identificar emociones. En cambio, en el postest, este sujeto obtiene una puntuación de 19, lo que hace que se encuentre con una inteligencia emocional elevada, como el resto de sujetos en el pretest.

Por otro lado, el sujeto cuatro y cinco, obtienen unas puntuaciones de 25 y 24, respectivamente, en el pretest, lo que les enmarcaba en una inteligencia elevada, como a los sujetos 1, 2, 3 y 6. Pero la diferencia entre unos y otros, es que el sujeto cuatro y cinco consiguen mejorar los suficiente sus resultados, como para obtener una inteligencia superdotada.

Se finaliza el apartado de resultados analizando los objetivos. El objetivo general “Conocer la eficacia del programa de Mindfulness con técnicas combinadas en el nivel de atención y de gestión emocional”. A través de los objetivos específicos uno y dos, se observa cómo los resultados del test CARAS-R y del test mesquite, han aumentado de forma significativa en ambos casos, por lo que se puede concluir que este programa es eficaz.

8. DISCUSIÓN

En este trabajo de investigación, se emplea una metodología cuantitativa para abordar la relación entre el Mindfulness, la atención y la inteligencia emocional.

Durante las ocho semanas de intervención, se ha ido observando y analizando las conductas de los participantes, así como las evidencias. Se ha percibido una alta implicación de los sujetos por parte de la mayoría de ellos. Sin embargo, se notó que uno de los participantes, encontró dificultades para realizar la actividad de dibujo psicosomático.

Al comenzar el programa de intervención, los sujetos mostraban dificultades para mantener la concentración durante las respiraciones profundas, utilizadas para comenzar con las técnicas de Mindfulness. A pesar de ello, y gracias al trabajo constante de cada uno de los participantes, su capacidad de atención y de mantención de la atención plena, ha ido incrementando.

Además, en las reflexiones finales de las sesiones, los participantes muestran su gusto por la realización de estas técnicas, pues al finalizar, se sienten más tranquilos, seguros, conscientes de sus propias emociones y con capacidad para controlarlas. Así mismo, comparten momentos de su día a día donde han utilizado

estos métodos para relajarse en momentos de tensión, cuando sentían que no podían controlar sus sentimientos.

Una vez realizada la intervención, se realiza el postest donde se observan los siguientes resultados.

Primero, en el test CARAS – R todos los sujetos han cometido un solo error, excepto el sujeto cinco que ha cometido un error y el sujeto seis que ha cometido tres errores. Por último, con el test de Mesquite dos de los sujetos han mejorado sus puntuaciones, uno llegando a la inteligencia superdotada y el otro a la moderada.

Así, se puede observar como todos los sujetos han mejorado su índice de control de impulsividad, lo que según el test CARAS-R, implica la mejora de la atención como se planteaba en el objetivo específico número uno. Además, esta influencia entre el Mindfulness y la atención, produciéndose un incremento gracias a su práctica, se puede entender gracias a las teorías explicadas anteriormente. En la tabla número dos de este documento, se puede observar como los autores Suárez García, et al. (2020), Rix, G., y Bernay, R. (2014) y Crescentini (2016), explican como la realización de un programa de Mindfulness con una duración mínima de ocho semanas, mejora la capacidad de atención del alumnado.

Por otro lado, todos los alumnos, exceptuando uno que ha mantenido su puntuación, han subido sus puntuaciones de la inteligencia emocional. A pesar de ello, solo dos de ellos han conseguido entrar en un rango nuevo, obteniendo dos alumnos una inteligencia emocional sobresaliente, mientras el resto de ellos tienen una inteligencia moderada. Esta relación entre Mindfulness y autoconocimiento y control de las emociones, está explicado por diferentes autores en la tabla número dos, como son Hsieh, Y.-H., y Huang, F.-Y. (2020) y Ruini et al. (2023).

IV. CONCLUSIONES

La presente investigación se ha centrado en explorar la relación existente entre la técnica del Mindfulness y la mejora de la atención y la inteligencia emocional. Para ello, se ha utilizado una metodología cuantitativa con un pretest y postest, que muestra el aumento significativo del índice de control de impulsividad y la mejora en inteligencia emocional de los participantes tras practicar el Mindfulness durante

ocho semanas. Estos hallazgos respaldan la efectividad del Mindfulness y los beneficios que esta conlleva, como lo han sugerido los estudios analizados.

El estudio se enmarca en un contexto donde se reconoce la importancia de las habilidades socioemocionales para el desarrollo integral del alumnado. Además, los niños y niñas con los que se ha trabajado, tenían una actitud positiva ante las técnicas a trabajar, dando importancia a la relajación y distensión muscular y observando cada día los beneficios instantáneos que estos ejercicios les proporcionaban, como la tranquilidad y serenidad.

Para comprender mejor los fundamentos teóricos de este estudio, ha sido crucial contextualizar la técnica del Mindfulness, su origen, concepto y beneficios en relación a la atención y a la inteligencia emocional, aunque también se han analizado otros beneficios como el aumento de la capacidad de frustración. Así, el Mindfulness es una práctica derivada de la tradición budista, que busca que el sujeto sea capaz de prestar atención de manera consciente y objetiva al momento y al lugar en el que se encuentra.

Para investigar esta relación, se ha llevado a cabo un estudio cuasiexperimental en el que se ha evaluado en dos momentos, antes y después de la intervención, el índice de impulsividad, que denota la capacidad de atención del alumnado, así como la inteligencia emocional, a través de dos diferentes instrumentos estandarizados que han permitido medir las variables con precisión.

Así, gracias a la realización de este trabajo, se observa la interrelación entre el Mindfulness, la atención y la regulación emocional, pues el alumnado ha sido capaz de ser consciente de su propio cuerpo, de su musculatura y de sus emociones, para responder de manera más adaptativa a las situaciones emocionales.

Sin embargo, también se pueden haber existido las limitaciones a lo largo de la intervención. En primer lugar, este estudio se ha realizado con una muestra reducida de tan solo siete participantes, lo que dificulta la extensión de estas conclusiones al resto de la población. Aunque este aspecto, también tiene su parte positiva como se ha analizado en la revisión de otras propuestas, pues trabajar con un grupo de trabajo limitado, ayuda a adaptar las actividades a las necesidades de cada uno, y por tanto a hacer una propuesta más individualizada y que permita mejorar a cada sujeto según sus capacidades.

Por otro lado, este programa cuenta con ocho semanas, que es la media de duración de los programas que se han analizado, por lo que es el tiempo suficiente para que se obtengan beneficios. Pero estas técnicas deben ser realizadas de forma constante en el día a día del alumnado, para que ellos sean capaces de introducirlas de manera rutinaria en su día a día, y no lo tengan como un curso más que realizaron, sino como una forma de vida.

Además, hay limitaciones a la hora de encontrar estudios longitudinales específicos de Educación Primaria que utilizaran estas variables. Pues a pesar de ser el Mindfulness una técnica milenaria, su uso educativo es reducido.

A su vez, es beneficioso para el alumnado, que estos programas de intervención sean realizados por parte de su profesorado, pues ellos tendrán las herramientas para adaptar las actividades a su grupo de trabajo, ya que conocen a cada niño y tienen la capacidad para hacerlo. Pero para ello, es necesario que los docentes cuenten con una formación en neuroeducación, inteligencia emocional y Mindfulness, que a día de hoy es difícil encontrar entre ellos.

A partir de estas limitaciones, se plantean diferentes líneas futuras de investigación. Por un lado, es necesario introducir el Mindfulness como proyecto vertical de centro, donde se trabaje de manera diaria y rutinaria con el alumnado, para que ellos mismos puedan comprender y analizar los beneficios que están percibiendo. Así, se mejora el tamaño de la muestra a trabajar, pues se realiza con todo el alumnado de manera simultánea y a lo largo de todo un curso escolar.

Por otro lado, se plantea la necesidad de aplicar esta intervención en la etapa de ESO, pues en ese momento vital, el alumnado se encuentra más desolado a nivel emocional, y puede sentir una gran mejoría gracias a las técnicas de Mindfulness.

Por último, las implicaciones prácticas y los beneficios y consecuencias de este estudio, son significativas para los participantes. El Mindfulness ofrece diferentes herramientas a los sujetos como mejorar la concentración, gestionar las emociones o fortalecer las relaciones interpersonales.

Se cierra este trabajo, motivando a todos los interesados a realizar de forma regular y periódica la técnica de Mindfulness, pues no solo mejorará su atención y su bienestar emocional, sino que se desarrollará su mundo interior y su paz mental.

ANEXO I: TEST CARAS

CARAS-R

RECUERDA QUE DEBES MARCAR CON UNA CRUZ (X) LA CARA QUE ES DIFERENTE A LAS OTRAS DOS EN CADA GRUPO DE TRES CARAS.

ANEXO II: TEST DE MESQUITE O MSCEIT

PREGUNTA 1: Te encuentras en una reunión familiar o con amigos y pronto notas que la conversación ha elevado el nivel de la voz y que los participantes comienzan a enojarse. Sabiendo que conoces muy bien a ambas partes tú ¿qué haces?

1. Intentas cambiar de tema
2. No haces nada
3. Tratas de llamar a una de las partes en privado para evitar que la discusión salta de control
4. Continúas comiendo y bebiendo

PREGUNTA 2: ¿Crees que eres una persona a la que le cuesta expresar lo que le pasa?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Casi nunca
4. Nunca

PREGUNTA 3: Una persona que se siente angustiada y triste debe:

1. Ocultar lo que siente
2. Decir lo que siente
3. Decir lo que siente e intentar resolverlo
4. No debe decir nada a nadie para que no se rían de él/ella

PREGUNTA 4: Un amigo se ha enfadado injustamente contigo. Tú:

1. Hablas con él en privado para preguntarle qué le ha sucedido
2. Te ocultas de él para no hablarle. Prefieres quedarte con la duda de lo que le ha ofendido.
3. Durante la noche recuerdas lo ocurrido y sufres
4. Le preguntas a un amigo en común si sabe las razones del enfado de tu amigo contigo.

PREGUNTA 5: Para ti, padres e hijos deben:

1. Esconder sus sentimientos y/o pensamientos
2. Deben hablar entre ellos sobre lo que creen necesario sin límites
3. Los padres nunca deben hablar con los hijos de sus angustias o problemas pero los hijos sí deben hacerlo
4. Nunca te lo habías preguntado y no sabes qué responder

PREGUNTA 6: Cuando tienes que esperar a que otros terminen de hablar, tú:

1. Te impacientas
2. Comienzas a caminar ansiosamente
3. Esperas a que terminen y das tu opinión o dices aquello que tengas que decir

PREGUNTA 7: Cuando has cometido un error, tú:

1. Lo sabes porque tu conciencia te lo dice
2. No sientes nada malo
3. Te arrepientes y pides perdón a quien corresponda

PREGUNTA 8: Un amigo tuyo llega a la escuela completamente desconsolado y llorando. Tú ¿Qué haces?

1. Solamente le miras
2. Te sientas a su lado y simplemente aguardas a que él te hable
3. Le preguntas que le ha pasado y esperas a que él responda. Si no lo hace simplemente colocas tu brazo en su hombro en señal de apoyo y comprensión
4. Le preguntas insistentemente cada 5 minutos que es lo que le ocurre

ANEXO III: dibujo psicossomático

Sujeto 1:



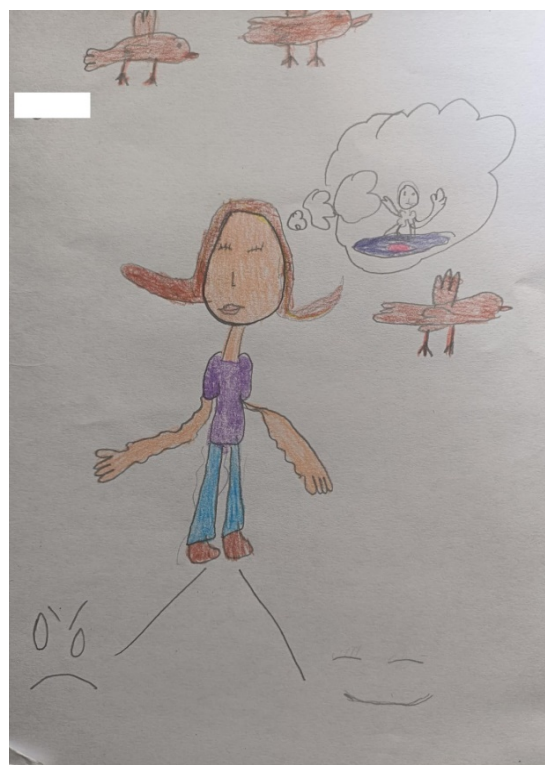
Sujeto 2:



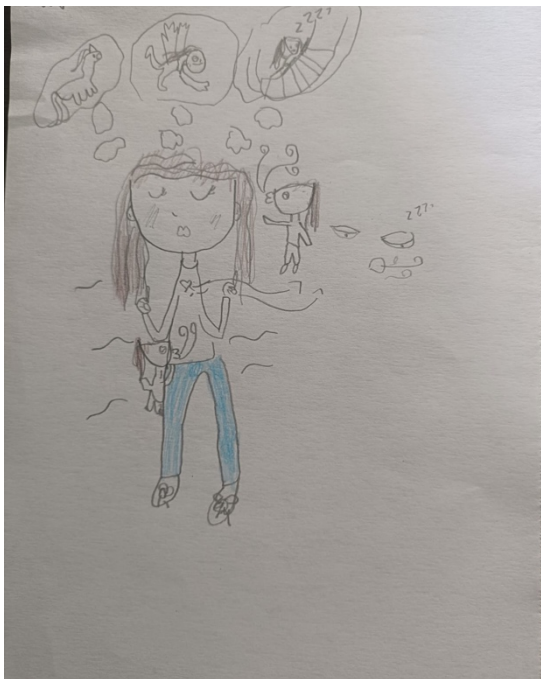
Sujeto 3:



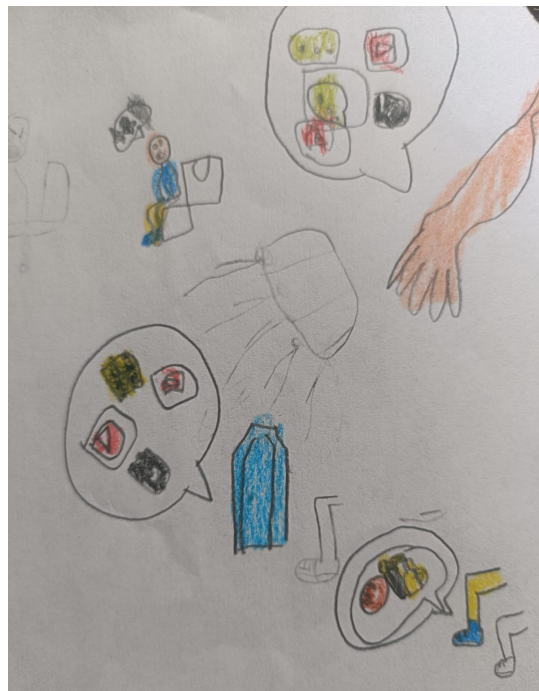
Sujeto 4:



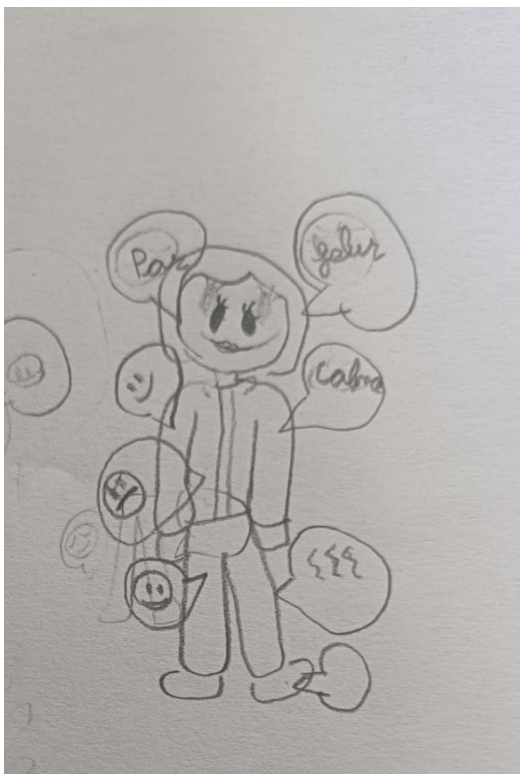
Sujeto 5:



Sujeto 6:



Sujeto 7:



ANEXO IV: situaciones

Situaciones a partir de imágenes:

Felicidad:



Miedo



Tristeza



Enfado



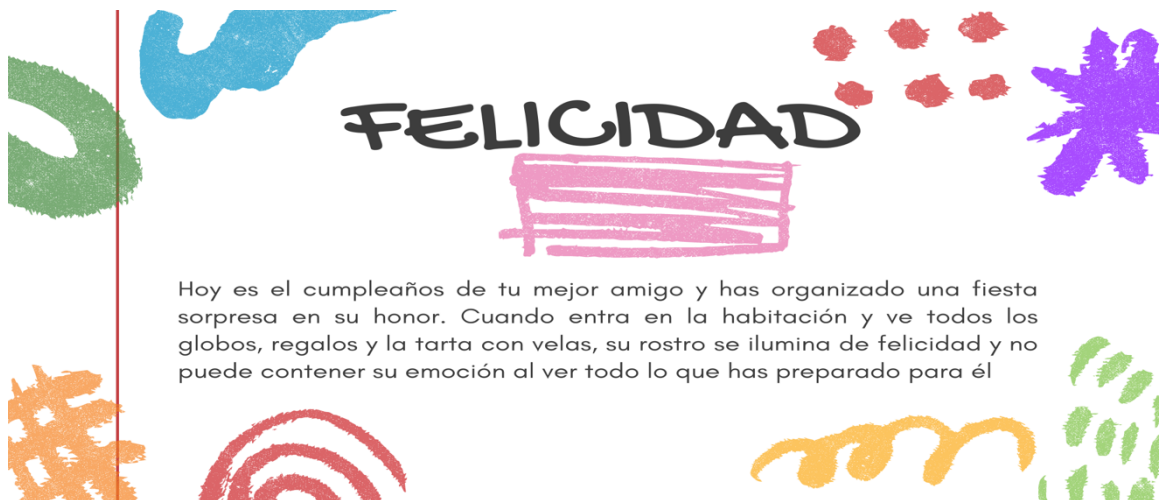
Sorpresa

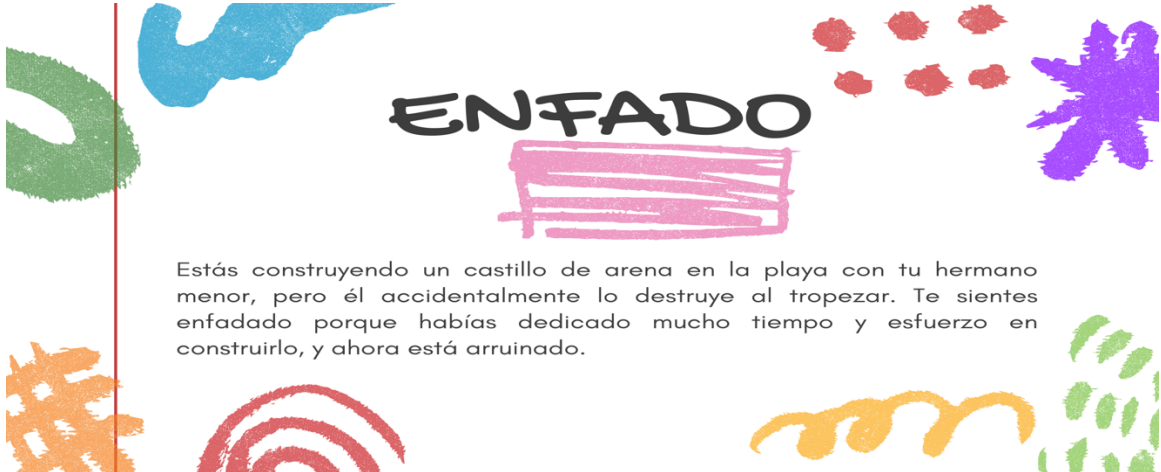


Decepción



Situaciones descritas a través de la lectura:





ENFADO

Estás construyendo un castillo de arena en la playa con tu hermano menor, pero él accidentalmente lo destruye al tropezar. Te sientes enfadado porque habías dedicado mucho tiempo y esfuerzo en construirlo, y ahora está arruinado.



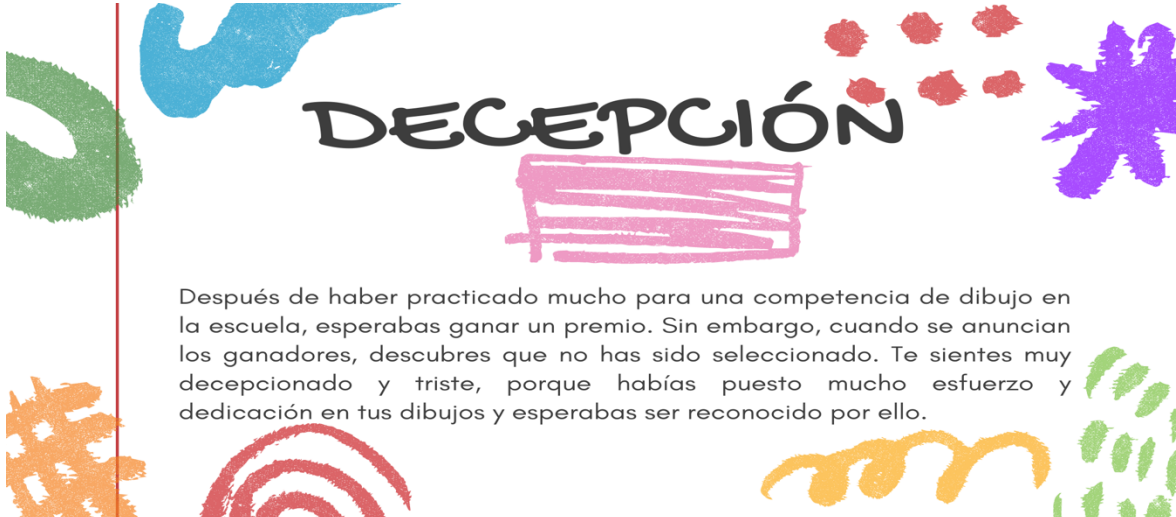
SORPRESA

Un día, mientras estás paseando por el bosque con tu familia, encuentras un pequeño arroyo escondido detrás de unos arbustos. Al acercarte, descubres una hermosa cascada que no sabías que existía. Te sorprende tanto la belleza del lugar que te quedas sin palabras por un momento.



MIEDO

Estás acampando con tus amigos en el jardín trasero de tu casa cuando comienzas a escuchar ruidos extraños provenientes del bosque cercano. Te sientes asustado porque no sabes qué puede ser y te preocupa que pueda ser algún animal peligroso. Tu corazón late con fuerza mientras tratas de averiguar de qué se trata.



DECEPCIÓN

Después de haber practicado mucho para una competencia de dibujo en la escuela, esperabas ganar un premio. Sin embargo, cuando se anuncian los ganadores, descubres que no has sido seleccionado. Te sientes muy decepcionado y triste, porque habías puesto mucho esfuerzo y dedicación en tus dibujos y esperabas ser reconocido por ello.



TRISTEZA

Estás jugando en el parque con tus amigos cuando de repente ves a un perro perdido buscando a su dueño. Te acercas con la esperanza de ayudarlo, pero ves que el perro está muy triste y desorientado, lo que te hace sentir tristeza al verlo en esa situación.

ANEXO V: anexo de sostenibilidad curricular

Anexo de sostenibilización curricular

Titulación: MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Apellidos y nombre alumno/a: MARIOLA RUBIALES ORDAX
Título del trabajo: ATENCIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL A PARTIR DEL MINDFULNESS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
Apellidos y nombre tutor/a: JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA

Reflexión sobre los aspectos de la sostenibilidad que se abordan en el trabajo
La sostenibilidad puede ser marcada desde diferentes perspectivas, basándose en múltiples factores a observar y analizar para poder saber si se obtiene una buena sostenibilidad. A día de hoy, existen los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que son un llamamiento universal para actuar y poner fin a la pobreza, al uso que se está dando de los recursos naturales, y para mejorar las vidas de las personas. En 2015, los miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos que tenían que conseguir antes de 15 años, lo que se conoce como la Agenda2030 para el Desarrollo Sostenible. Este programa de intervención basado en el Mindfulness tiene una relación significativa con varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que son la base para poder conseguir la agenda 2030 marcada para varios países, entre los que se encuentra España. Así, se vincula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 3: Salud y bienestar, ya que gracias a esta intervención se promueve la vida saludable e integral. Como se ha estudiado a lo largo del trabajo, la salud comprende varios ámbitos como el físico, el mental, el social y el cognitivo. Desde esta intervención, se centra el objeto de trabajo en la salud mental, pues es la que se ve mejorada a través del trabajo del Mindfulness. Gracias a esta técnica, se ve reducido el estrés y la ansiedad, mientras se mejora la atención y la inteligencia emocional. La investigación muestra que los participantes que han practicado durante ocho semanas las diferentes técnicas del Mindfulness, han mejorado de forma significativa su control de la

impulsividad y su inteligencia emocional, lo que promueve la vida sana y equilibrada, desarrollando por tanto la salud mental y el bienestar, contribuyendo de manera directa al ODS 3. Una de las características indispensables de este ODS, es que la salud y bienestar se trabaje no como una tarea aislada, sino como una actividad rutinaria, que la sociedad integre en su vida diaria. Para ello, se utiliza el colegio como medio de difusión de esta técnica.

Es por ello, que llega a la vinculación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad, ya que se aspira a generar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, donde se promueven la igualdad de oportunidades. De la misma manera, se aborda por la formación del profesorado, para poder mejorar la calidad de la educación desde los cimientos de esta.

Así, gracias a la práctica del Mindfulness en las escuelas, se mejora las habilidades clave para conseguir una buena educación como es la concentración, la autorregulación emocional y la empatía. Esto mejora de forma directa el rendimiento académico de los estudiantes.

Por último, esta intervención, no realiza distinciones entre los sujetos según su etnia, raza o género, por lo que empodera a las mujeres y a las niñas, defendiendo sus derechos y sus deberes, trabajando por lo tanto el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, la igualdad de género. Desde esta perspectiva, es necesario no solo que se realicen las mismas actividades con ambos sexos, sino que se aporte un feedback y un diálogo sin estereotipos que puedan marcar el desarrollo de los participantes. Además, es necesario observar las conductas de los sujetos, para poder analizar si existen diferencias entre ellos, y poder suplirlas.

Cada uno de estos Objetivos de Desarrollo Sostenible, ayuda a la mejora del mundo en el que vivimos, centrándose sobre todo en el ámbito social, pues no se han trabajado otros ODS más vinculados al saneamiento y limpieza de nuestro planeta.

Se cierra este apartado, recordando la importancia de trabajar los ODS y de conseguirlos en nuestra realidad más cercana, para poder vivir en una sociedad más limpia, por dentro y por fuera.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Abeleira, G. (2013). La memoria: concepto, funcionamiento y anomalías. *CT*, 5, 177-190. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4462486.pdf>
- Aguilar, L., Solange, C., Ormea, V., Salazar, G., Loayza, L. y Muñoz, A. (2017). La importancia del sueño en el aprendizaje: visos desde la perspectiva de la neurociencia. *Av.psicología*, 25(2), 129-137. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2017_2/LA%20IMPORTANCIA%20DEL%20SUEÑO.pdf
- American Psychiatric Association. (2014). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub. Recuperado de: <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Amutio, A. (2000). Componentes cognitivos y emocionales de la relajación: una nueva perspectiva. *Análisis y modificación de conducta*, 26(109), 647-671. Recuperado de: <file:///Users/mariolarubialesordax/Downloads/Dialnet-ComponentesCognitivosYEmocionalesDeLaRelajacion-7063829.pdf>
- Arán Filippetti, V., y López, M. B. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 380-415. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=21328601008>
- Bullón Gallego, I. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. [Neuroscience in education]. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 118-135. ISSN: 2387-0907. <http://riai.jimdo.com/>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., y Carmody, J. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230– 241. doi:10.1093/clipsy/bph077
- Carsley, D., Khoury, B. y Heath, N.L. (2018). Effectiveness of Mindfulness Interventions for Mental Health in Schools: a Comprehensive Meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 693–707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>

- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S. y Frabbro, F. (2016). Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 7(805), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805>
- Crouch, J. L., McKay, E. R., Lelakowska, G., Hiraoka, R., Rutledge, E., Bridgett, D. J., y Milner, J. S. (2018). Do emotion regulation difficulties explain the association between executive functions and child physical abuse risk? *Child Abuse y Neglect*, 80, 99–107. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.003>
- Damasio, Antonio (2005). En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Harcourt Crítica.
- Didonna, F., Rossi, R., Ferrari, C., Iani, L., Pedrini, L., Rossi, N., Xodo, E., y Lanfredi, M. (2019). Relations of mindfulness facets with psychological symptoms among individuals with a diagnosis of obsessive-compulsive disorder, major depressive disorder, or borderline personality disorder. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92(1), 112-130. <https://doi.org/10.1111/papt.12180>
- Donadl, JN., Sahdra, BK., Van Zanden, B., Duineveld, JJ., Atkins, PWB., Marshall, SL., y Ciarrochi, J. (2019). Does your mindfulness benefit others? A systematic review and meta-analysis of the link between mindfulness and prosocial behavior. *Br. J. Psychol*, 110, 101-125. DOI: 10.1111/bjop.12338
- Edmundson, J. y Jenson, J. (2022). MakerMinds: An exploratory study of making and mindfulness pedagogies. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(2). Recuperado de <https://www.cje-rce.ca>
- Gago, L., y Elgier, A. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente*, 21(49), 476-494. Doi: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3087>
- Ghiroldi, S., Scafuto, F., Montecucco, N., Presaghi, F. y Lani, L. (2020). Effectiveness of a School-Based Mindfulness Intervention on Children's Internalizing and Externalizing Problems: the Gaia Project. *Mindfulness*, 9, 2589-2603. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01473-9>

- González, N. y Lagos, N. (2022). Efectividad de un programa de intervención basado en mindfulness para autorregular la atención en niñez de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.7>
- González, G. y Amigo, I. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 73-91. Doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.159>
- Grabovac, A. D., Lau, M. A., y Willett, B. R. (2011). Mechanisms of mindfulness: a Buddhist psychological model. *Mindfulness*, 2(3), 154–166. DOI:[10.1007/s12671-011-0054-5](https://doi.org/10.1007/s12671-011-0054-5)
- Granado Alcón, M. C. (2004). El aprendizaje escolar: una perspectiva cognitivo-motivacional. *XXI, Revista de Educación*, 6, 189-198.
- Hernandez-Reif M., Field TM, y Thimas E. (2001). Attention deficit hyperactivity disorder: benefits from tai chi. *J Bodyw Mov Ther*, 5(2):120–123. doi:10.1054/jbmt.2000.0219
- Hsieh, Y.-H., y Huang, F.-Y. (2020). The effects of a mindfulness curriculum on the emotional regulation and interpersonal relationships of fifth-grade children. *Bulletin of Educational Psychology*, 52(1), 25–50. [https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52\(1\).0002](https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52(1).0002)
- Huppert, F. A., y Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274. doi:10.1080/17439761003794148
- Jaramillo, S. y Osses, S. (2012). Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 117-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200008>
- Keng, S-L., Smoski, M.J., Robins, C.J., Ekblad, A.G., y Brantley, J.G. (2012) Mechanisms of Change in Mindfulness-Based Stress Reduction: Self-Compassion and Mindfulness as Mediators of Intervention Outcomes.

Journal of Cognitive Psychology 26(3), 270–280. DOI:10.1891/0889-8391.26.3.270

Leyland, A., y Emerson, L.-M. (2019). Experimental effects of mindfulness inductions on self-regulation: Systematic review and meta-analysis. *Emotion*, 19(1), 108-122. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000425>

Lincoln, T. M., Hartmann, M., Köther, U., y Moritz, S. (2015). Do people with psychosis have specific difficulties regulating emotions? *Clinical Psychology y Psychotherapy*, 22(6), 637–646. <https://doi.org/10.1002/cpp.1923>

Linehan, M. M. (1993). Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. *New York, NY: Guildford Press*.

López, L. (2016). Técnicas mindfulness en centros educativos. desarrollo académico y personal de sus participantes. *REOP*, 1(1), 134 – 146. SSN electrónico: 1989-7448

Luria, A. (1962). Atención y memoria. Editorial fontanella. https://proletarios.org/books/Alexander-Luria-Atencion_y_Memoria.pdf

Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., y Hancock, K. (2015). Review: effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(4), 182–194. <https://doi.org/10.1111/camh.12113>.

Klingbeil, D. A., Fischer, A. J., Renshaw, T. L., Bloomfield, B. S., Polakoff, B., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., y Chan, K. T. (2017). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: a meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, 54(1), 70-87. <https://doi.org/10.1002/pits.21982>

Miyake, A., y Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. Doi: <http://doi.org/10.1177/0963721411429458>

Morales, L., Morales, V. y Holguín, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista electrónica, Humanidades, Tecnología y Ciencia, del Instituto Politécnico*

Nacional, 15, 1-5.
http://revistaelectronicaipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDAD ES_16_00 0382.pdf

Moriya, J., y Takahashi, Y. (2013). Depression and interpersonal stress: The mediating role of emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9323-4>

Organización Mundial de la Salud. (1946). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Enmiendas a los artículos 24 y 25 de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud, adoptadas en la XII Asamblea, en Ginebra, el 28 de mayo de 1959. «BOE» núm. 116, de 15 de mayo de 1973, páginas 9767 a 9772 (6 págs.). Sección I. Disposiciones generales. Ministerio de Asuntos Exteriores. Referencia BOE-A-1973-682.

Rix, G., y Bernay, R. (2014). A Study of the Effects of Mindfulness in Five Primary Schools in New Zealand. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 11(2), 201-220. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230278.pdf>

Rodríguez, A. F. (2016). *Cuaderno práctico de ejercicios de Mindfulness*. Paidós.

Ruini, C., Vescovelli, F., Facchini, M., y Maset, R. (2023). Quiet time- A school program based on meditation for promoting well-being in children: Results from a controlled investigation. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.12973/ejper.6.1>.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., y Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness- based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press. DOI:[10.1037/a0035036](https://doi.org/10.1037/a0035036)

Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., y Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: promoting mindful attention

- to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218–229. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>.
- Sneil, S. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Editorial Kairos, Barcelona.
- Suárez-García Z, Álvarez-García D, García-Redondo P, y Rodríguez C. (2020). The Effect of a Mindfulness-Based Intervention on Attention, Self-Control, and Aggressiveness in Primary School Pupils. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2447. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072447>
- Webster CS, Luo AY, Krageloh C, Moir F, y Henning M. (2016). A systematic review of the health benefits of Tai Chi for students in higher education. *Prev Med* 103–112. DOI:10.1016/j.pmedr.2015.12.006
- Zanín , L., Gil, E. y de Bortoli, M. (2004). Atención y memoria: Su relación con la función tiroidea. *Fundamentos en Humanidades*, 5(10), 31-42. https://www.researchgate.net/publication/26420116_Atencion_y_memoria_su_relacion_con_la_funcion_tiroidea
- Zenner, C., Hernleben-kurz, S., y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Front. Psychol*, 5 (603), 1-20. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., y Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), 1130-1146. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>