



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Máster Universitario en Psicología Positiva

Programa de Mindfulness para las Altas Capacidades (PROMAC)

Alumna: M^a Isabel Millán Santiago

Tutor: Prof. D. José M^a Colmenero Jiménez

Septiembre, 2017

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Concepto de altas capacidades y modelos teóricos explicativos de superdotación y talento.....	1
1.2. Características de los niños y niñas con altas capacidades.....	2
1.3. Justificación del programa propuesto: Programa de Mindfulness para las Altas Capacidades (PROMAC).....	5
1.4. Objetivos generales y específicos.....	11
2. PARTICIPANTES.....	12
3. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	12
3.1. Diseño.....	12
3.2. Instrumentos.....	12
4. PROCEDIMIENTOS PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA.....	15
5. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN Y TRATAMIENTO.....	16
5.1. Descripción de las sesiones.....	16
5.2. Temporalización del programa de intervención. Cronograma.....	38
6. CONCLUSIONES.....	38
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
8. ANEXOS.....	46
8.1. Anexo I. Descripción, instrucciones y corrección de los instrumentos de evaluación.....	46
8.2. Anexo II. Cuestionario de recogida de datos y documento de consentimiento informado.....	57
9.3. Anexo III. Recursos. Presupuesto.....	59
8.4. Anexo IV. Descripción de las actividades de la sesión 1.....	60
8.5. Anexo V. Descripción de las actividades de la sesión 2.....	64
8.6. Anexo VI. Descripción de las actividades de la sesión 3.....	65
8.7. Anexo VII. Descripción de las actividades de la sesión 4.....	67
8.8. Anexo VIII. Descripción de las actividades de la sesión 5.....	70
8.9. Anexo IX. Descripción de las actividades de la sesión 6.....	72
8.10. Anexo X. Descripción de la actividad de la sesión 7.....	73
8.11. Anexo XI. Descripción de la actividad de la sesión 8.....	74
8.12. Anexo XII. Descripción de las actividades de la sesión 9.....	77

8.13. Anexo XIII. Descripción de la actividad de la sesión 10.	79
---	----

RESUMEN.

El presente trabajo está centrado en la necesidad de intervenir en niños y niñas de altas capacidades con perfeccionismo excesivo. Dicho perfeccionismo puede llevarles a no tolerar adecuadamente la frustración y a mostrarse ansiosos en determinadas situaciones. Esta necesidad de intervención se hace especialmente patente por la existencia de otras características frecuentes en este tipo de niños, tales como el presentar distracciones habituales y una alta intensidad emocional y sensorial, lo que les genera conflictos emocionales. Dichas características pueden provocar déficits en sus habilidades interpersonales.

Atendiendo a la anterior necesidad, se plantea un programa basado en mindfulness, que comprende intervenciones psicoeducativas que integran tanto mindfulness como el conocimiento de las fortalezas de los niños y niñas a los que se aplica el programa. Este programa va encaminado a aumentar la atención-concentración, incrementar la inteligencia emocional plena, disminuir o prevenir la ansiedad y mejorar las habilidades interpersonales. Dicho programa tendrá en cuenta también las características intelectuales y no intelectuales ya mencionadas de los niños y niñas a los que va dirigido, como por ejemplo, que su cerebro está continuamente en funcionamiento, captando información, o sus sobreexcitabilidades sensitivas y emocionales. Dichos aspectos se tendrán especialmente en cuenta a la hora de programar algunas de las actividades.

Palabras clave: altas capacidades; mindfulness; fortalezas; características intelectuales y no intelectuales; atención-concentración; inteligencia emocional plena; ansiedad; habilidades interpersonales.

ABSTRACT.

The present work is justified by the need to intervene in gifted children with excessive perfectionism, which can lead them to not tolerating adequately the frustration and to be anxious in certain situations. All this, combined with other frequent characteristics in this type of children, such as having frequent distractions and a high emotional and sensorial intensity that generates emotional conflicts, can cause deficits in their interpersonal skills.

In response to the above need, a program based on mindfulness for gifted children is planned. This program includes psychoeducational interventions that integrate mindfulness and knowledge of the children's strengths to whom the program is applied. The program is designed to increase attention-concentration, increase full emotional intelligence, decrease or prevent anxiety and improve interpersonal skills. This program will also take into account the already mentioned intellectual and non-intellectual characteristics, such as that your brain is continuously functioning, gathering information, or their sensitive and emotional overexcitability. These aspects will be especially taken into account when scheduling some of the activities.

Keywords: gifted children; mindfulness; strengths; intellectual and non-intellectual characteristics; attention-concentration; full emotional intelligence; anxiety; interpersonal skills.

1. INTRODUCCIÓN.

Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales representan un colectivo con necesidades específicas de apoyo educativo (Consejería de Educación, 2011) y, en ocasiones, con necesidades de atención psicológica derivadas de sus características especiales (Peñas Fernández, 2008; Romagosa, 2013; Sanz Chacón, 2014). El presente programa se centrará en la atención psicoeducativa de diferentes aspectos relacionados con dichas características especiales.

En la década de 1970, diversos autores recogieron el testigo de los grandes pensadores sobre la inteligencia humana, en un intento de definir la sobredotación intelectual, yendo más allá del nivel intelectual, y de establecer directrices educativas para este colectivo. No obstante, en la actualidad no existe una concepción única de lo que realmente es la sobredotación. Es por ello que, para un adecuado encuadre del presente programa, se hace necesario comenzar definiendo conceptos y modelos relacionados con la alta capacidad intelectual. Posteriormente, se analizarán las diferentes características específicas de este colectivo, para terminar con la justificación del programa y el planteamiento de sus objetivos.

1.1. Concepto de altas capacidades y modelos teóricos explicativos de superdotación y talento.

Como se ha comentado, no existe una concepción única de lo que realmente es la superdotación porque, tal y como comenta Sastre-Riba (2008), no hay unidad en el concepto de inteligencia, no está claro cuál es el papel del CI como medida (ésta es necesaria pero no se puede considerar como única), la diferencia de criterio al considerar un único factor “g” o varios factores o partir de si la capacidad es innata o adquirida.

Estas distintas concepciones han llevado a plantear distintos modelos teóricos que han intentado explicar la sobredotación o superdotación. Según Peñas Fernández (2008), Rayo Lombardo (2011) y Tourón (2004), estos modelos teóricos se pueden agrupar, según tengan como objeto de estudio las capacidades, el rendimiento, los aspectos cognitivos y los aspectos socioculturales, en las siguientes tipologías: a) modelos basados en las capacidades (ej.: Gardner, 1983): ponen el énfasis en la importancia de las aptitudes intelectuales a la hora de definir de sobredotación, así como en la identificación de las personas superdotadas; b) modelos basados en el rendimiento (ej.: Gagné, 1991; Renzulli, 1984): plantean que el potencial de una persona ha de manifestarse a través de sus logros; c) modelos cognitivos (ej.: Sternberg, 1985): se caracterizan por estudiar las estrategias y los procesos cognitivos utilizados por los individuos superdotados y d) modelos socio-culturales (ej.: Tannenbaum, 1986): consideran

que el ambiente es primordial para favorecer o dificultar el desarrollo del potencial y el talento en las personas superdotadas.

El paradigma de la superdotación ha ido evolucionando desde una concepción tradicional hasta el paradigma actual (Tourón, 2004). El paradigma tradicional considera la superdotación un rasgo estable caracterizado por la presencia de un coeficiente intelectual alto. El paradigma actual define la superdotación como un constructo polifacético en el que no solo se tiene en cuenta el coeficiente intelectual sino también el sobresalir en cualquier área concreta, académica o no académica, y donde la identificación se basa también en el rendimiento, recalcando el carácter de proceso evolutivo en constante interacción con el contexto de dicha superdotación.

En esta evolución conceptual se han ido diferenciando los conceptos de superdotación y talento (Gagné, 1991), los cuales se consideraban sinónimos, y se ha introducido recientemente el concepto de alta capacidad.

En este sentido, Castelló Tarrida y Batlle Estapé (1998), en su modelo de superdotación y talentos, diferencian entre superdotación intelectual (percentil 75 en seis áreas de aptitud y creatividad), talento complejo (percentil 80 en tres o más áreas de aptitud) y talento simple (percentil 95 en un área de aptitud), definiendo las siguientes áreas de aptitud: razonamiento verbal, razonamiento lógico, razonamiento aritmético-numérico, gestión de memoria, capacidad espacial, razonamiento figurativo y creatividad. Estos criterios de identificación son los que se tienen en cuenta en Andalucía, en el Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales (Consejería de Educación, 2011), y son los que se tendrán en cuenta en el presente programa.

En lo que respecta a la alta capacidad, Sastre-Riba la define como “*la alta capacidad consiste en una potencialidad intelectual elevada que es lo que la caracteriza, no un rasgo de personalidad ni una conducta escolar o un rendimiento concreto... y tiene distintas formas de expresión: la superdotación y el talento (simple o múltiple)*” (Sastre-Riba, 2008, p. 12).

1.2. Características de los niños y niñas con altas capacidades.

Las nuevas concepciones de superdotación y talento no sólo se basan en un funcionamiento intelectual superior, sino que incluyen la interacción de las características intelectuales con otros componentes o características no intelectuales en un contexto determinado. Estas características no intelectuales han sido objeto de estudio por diversos autores y pueden resumirse en:

- a) Sobre-excitabilidad: mayor capacidad de experimentar experiencias con más intensidad a nivel intelectual, psicomotriz, emocional, sensitivo o sensorial e imaginativo (Dabrowski, 1964), considerándose que las sobre-excitabilidades intelectual, imaginativa y emocional permiten un mayor nivel de desarrollo de la personalidad (Benito 1992; Mendaglio y Tillier, 2006; Pardo y Sanz, 2004; Piechowski, 1986; Rinn y Reynolds, 2012).
- b) Gran intensidad emocional: las emociones las experimentan con mayor intensidad que la población en general (Peñas Fernández, 2008). Esta intensidad emocional está muy relacionada con la sobre-excitabilidad emocional descrita por Dabrowsky (Pardo y Sanz, 2004).
- c) Gran sensibilidad, empatía y conciencia emocional: sus reacciones emocionales son más profundas, aunque no siempre las expresen. Tienen mayor conciencia de sus experiencias emocionales, de sus sentimientos y de los sentimientos de los demás (Mendaglio, 2002).
- d) Gran sentido del humor: usan un humor diferente (absurdo, con muchas ironías y doble sentido del lenguaje) y más desarrollado (Alonso y Benito, 1996; Caño Sánchez, Palazuelo Martínez, Marugán de Miguelsanz, Velasco y Catalina Sancho, 2009).
- e) Idealismo, altruismo, sentido de la justicia e inclinación por la verdad (Peñas Fernández, 2008).
- f) Preocupaciones existenciales: la muerte, el sentido de la vida, la creación del mundo, la existencia de Dios, etc. (Benito, 1994).
- g) Perfeccionismo, elevadas expectativas y miedo al fracaso: parten de un ideal de trabajo al que deben siempre acercarse (Peñas Fernández, 2008).
- h) Baja tolerancia a la frustración, no sólo ante sus errores, sino también ante los errores de los demás (Pérez y Domínguez, 2000).
- i) Perseverancia y compromiso con la tarea: ante una tarea que les resulte motivante, pueden estar centrados en ella sin tener en cuenta el tiempo. En cambio, pierden la atención fácilmente si esta tarea no le motiva, porque se aburren (Benito, 1994; Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011).
- j) Disincronía: asincronía entre el desarrollo intelectual del sujeto superdotado y su desarrollo físico, motor, afectivo y social (Terrassier, 2003).
- k) Creatividad, unida a una gran imaginación que les lleva a hacer las cosas de forma diferente (Webb, 1998).

- 1) Capacidad de liderazgo, capacidad de asumir riesgos, independencia, asertividad, locus de control interno, autoeficacia y auto-concepto (Patti et al., 2011).

Estas características, en función de la interacción del sujeto con el contexto, pueden favorecer el desarrollo personal o llegar a ser desadaptativas, provocando problemas concomitantes y dificultades a nivel personal, escolar, familiar o social (Cross y Cross, 2015; Haberlin, 2015; Webb, 1998).

Así, puede ocurrir que algunas personas que presenten alta intensidad emocional sean percibidas por otros como emocionalmente inmaduros. Esta intensidad emocional también puede ser percibida como dolorosa si no es vivida como una característica que les ayude a desarrollarse y enriquecerse como persona (Peñas Fernández, 2008).

La mayor conciencia emocional puede ocasionar mayor sufrimiento en determinadas situaciones vividas tanto propias como por otros. La descripción de casos clínicos pone de manifiesto las dificultades emocionales experimentadas por estos niños, como la ansiedad y los síntomas depresivos (Mendaglio, 2002; Peñas Fernández, 2008; Romagosa, 2013).

El perfeccionismo puede ser saludable o adaptativo e insano o desadaptativo (Cross y Cross, 2015; Guignard, Jacquet y Lubart, 2012). El perfeccionismo puede llevar a no aceptar los errores y el sentimiento de fracaso que surge ante los mismos (Peñas Fernández, 2008). El miedo al fracaso puede dar lugar a desistir en la realización de una determinada tarea (Romagosa, 2013) o a la aparición de ansiedad (Cross y Cross, 2015; Guignard et al., 2012) o depresión (Cross y Cross, 2015). Los bajos niveles de tolerancia a la frustración pueden ocasionar la aparición de problemas en las relaciones sociales y ansiedad (Pérez y Domínguez, 2000).

A nivel escolar, la perseverancia puede resultar conflictiva para los niños y niñas de altas capacidades, ya que puede ocurrir que desatiendan sus obligaciones y usen su capacidad sólo en aquellas áreas que sean de su interés. Al estar muy centrados en lo que les interesa, les molestan las interrupciones y les cuesta cambiar de actividad (Webb, 1998).

El hacer preguntas de tipo moral y social a temprana edad puede hacer que sus iguales los vean como raros y que los adultos no comprendan sus preocupaciones (Webb, 1998). La conciencia moral y ética, unidas al altruismo, pueden dar lugar a que sus compañeros y amigos no comprendan sus opiniones y ser causa de estrés, al existir asincronía entre su desarrollo cognitivo y emocional (Peñas Fernández, 2008).

La imaginación desbordante, unida a la capacidad de abstracción propia de estos niños y niñas, puede hacer que sean muy despistados (Sanz Chacón, 2014). La sobreexcitabilidad

imaginativa puede llevar también a problemas de atención y concentración. En este sentido, Mendaglio y Tillier afirman que “... *La sobre-excitación se puede deducir de la distracción frecuente, atención errante y soñar despierto. Esto ocurre como consecuencia del libre juego de la imaginación...*” (Mendaglio y Tillier, 2006, p. 71). La escasa motivación hacia las tareas que no están dentro de su centro de interés puede potenciar las dificultades de atención y concentración (Benito, 1994). Por otro lado, en niños y niñas con altas capacidades que presentan ansiedad (bien por sus características especiales o por otras situaciones), dicha ansiedad puede empeorar la capacidad de atención y concentración. En este sentido, Eysenck (2010) muestra apoyo empírico a favor de que la ansiedad afecta sobre todo a la eficacia del procesamiento (relación entre la eficacia de rendimiento y el esfuerzo realizado). De esta forma las personas ansiosas realizan más esfuerzo y necesitarían, en mayor medida, el uso del ejecutivo central, si no su uso no sería tan eficaz como debiese. En concreto, la ansiedad afecta a la función de inhibición (inhibir los estímulos irrelevantes, externos o internos, que dificultan centrarse en los estímulos relevantes de la tarea) y la función de cambio (flexibilidad para adaptarse a los cambios demandantes de la tarea). En algunos niños y niñas, los problemas de atención y concentración pueden ser de tal intensidad que pueden confundirse con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Rinn y Reynolds, 2012).

La alta creatividad puede dar lugar a plantear soluciones de baja comprensión para los demás ante determinadas situaciones. También esta gran creatividad les hace rechazar los planes planteados por otros y desear hacer cosas diferentes (Webb, 1998).

El sentido del humor no siempre es comprendido por los iguales (Alonso y Benito, 1996). Lo pueden usar para afrontar las situaciones difíciles (Pérez y Domínguez, 2000) o para actuar como el payaso de clase y ser aceptado por su grupo de iguales (Webb, 1998).

Así, éstas características conllevan una serie de necesidades socio-emocionales que si no son adecuadamente satisfechas pueden originar consecuencias emocionales, dificultades en habilidades sociales y problemas de atención y concentración.

1.3. Justificación del programa propuesto: Programa de Mindfulness para las Altas Capacidades (PROMAC).

La justificación del presente programa de intervención psicoeducativa se basa, de un lado, en las necesidades que pueden presentar los niños y niñas con altas capacidades relacionadas con sus características no intelectuales, y de otro, en las aportaciones que el mindfulness, la inteligencia emocional plena y el conocimiento de las fortalezas personales pueden hacer a dichas necesidades. Así, en primer lugar se desglosarán las anteriores necesidades,

posteriormente se hará una introducción conceptual sobre el mindfulness, la inteligencia emocional plena y las fortalezas personales y por último se analizarán las aportaciones que pueden hacer a las mencionadas necesidades.

1.3.1. Necesidades de los niños y niñas de altas capacidades.

Como se ha comentado, las características no intelectuales de los niños y niñas con altas capacidades pueden generar una serie de necesidades que, si no son adecuadamente atendidas, pueden desembocar en consecuencias emocionales, dificultades en habilidades sociales y problemas de atención y concentración. Todo ello puede dar lugar a alteraciones de la salud emocional, enfermedades psicosomáticas, problemas de autoestima y de bajo rendimiento y fracaso escolar (Peñas Fernández, 2008; Romagosa, 2013; Sanz Chacón, 2014).

Entre las consecuencias emocionales podemos encontrar la ansiedad, los síntomas depresivos (Cross y Cross, 2015; Peñas Fernández, 2008; Romagosa, 2013; Sanz Chacón, 2014), y como consecuencia, suicidio (Cross y Cross, 2015). Dentro de las dificultades en las habilidades sociales destaca la dificultad para identificarse con los iguales y para resolver conflictos, que pueden desembocar en problemas de acoso del grupo (Peñas Fernández, 2008; Romagosa, 2013; Sanz Chacón, 2014).

Por tanto, los niños y niñas de altas capacidades con problemas relacionados con sus características no intelectuales pueden necesitar entrenamiento en habilidades de control del estrés, inteligencia emocional, habilidades interpersonales y atención y concentración (Benito, 1994; Romagosa, 2013).

1.3.2. Mindfulness, inteligencia emocional plena y fortalezas personales.

Mindfulness.

El mindfulness o atención plena puede definirse como “*una conciencia sin juicios que se cultiva instante tras instante mediante un tipo especial de atención abierta, no reactiva y sin prejuicios en el momento presente*” (Kabat-Zinn, 2007, p. 115). Tiene su origen en el budismo y busca “*ser consciente de los contenidos de la mente momento a momento*” (Simón, 2006, p. 8). La práctica del mindfulness tiene como efecto el desarrollo de la capacidad de concentración, la cual lleva a un aumento de la serenidad y, por tanto, a la comprensión de la realidad (Simón, 2006).

Su introducción en la psicoterapia se debe a los distintos efectos positivos que se han observado: aliviar su sufrimiento, mejorar la convivencia, al incidir positivamente en la

prevención y disminución de la ansiedad, depresión y los estados afectivos negativos, mejorar la atención, la compasión, la ecuanimidad, etc. (Simón, 2006).

Las aplicaciones del mindfulness más conocidas son (Simón, 2006): el programa Reducción del Estrés Basada en la Conciencia Plena (MBSR, en sus siglas en inglés) de Kabat-Zinn (2013), utilizado para reducir el estrés; la terapia cognitiva basada en mindfulness (MBCT, en sus siglas en inglés) de Segal, Williams y Teasdale (2012); la terapia de aceptación y compromiso (ACT, en sus siglas en inglés) de Hayes y Strosahl (Hayes y Strosahl, 2004) y la terapia conductual dialéctica (DBT, en sus siglas en inglés) de Linehan (Linehan, 2003), usada en el tratamiento del trastorno límite de la personalidad.

Diferentes investigaciones ponen de manifiesto que el programa MBSR ha permitido reducir las puntuaciones de ansiedad, depresión y gravedad de los ataques de pánico en pacientes con ansiedad y ataques de pánico y que las mejorías se mantenían en un seguimiento de tres años (Botella y Pérez, 2006). También ha sido útil para disminuir las rumiaciones en pacientes con depresión y ansiedad y disminuir su malestar psicológico y mejorar su bienestar psicológico (Botella y Pérez, 2006). Igualmente, existen estudios que avalan la eficacia de los programas MBCT, DBT y ACT para reducir la ansiedad y depresión en los pacientes (Botella y Pérez, 2006).

Para conseguir los efectos beneficiosos que aporta el mindfulness es necesaria una práctica continuada. Dicha práctica se hace a dos niveles: uno formal, practicando de forma deliberada y a diario la meditación (ayudándose, al principio, de audios) y otro informal, consistente en aplicar la atención plena a todas las facetas de la vida y se consigue con la práctica diaria y la intención deliberada de mantener la atención al momento presente de forma amable y sin juzgar (Kabat-Zinn, 2013). Kabat-Zinn (2013) indica que hay que mantener siete actitudes fundamentales para practicar mindfulness: no juzgar, tener paciencia, mente de principiante, confianza, no-esfuerzo, aceptación y dejar ir. Estas actitudes han sido ampliadas por Alidina, que incluye además (Alidina, 2017): curiosidad y bondad-benevolencia.

Inteligencia Emocional Plena.

La inteligencia emocional plena se define como “*la gestión eficaz de las emociones haciendo uso de la atención plena*” (Ramos, Enriquez y Recondo, 2012, p. 145). Dicho concepto integra el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) con el mindfulness o atención plena. El modelo de habilidad o de las cuatro ramas de Salovey y Mayer (1990) distingue cuatro habilidades que se pueden entrenar: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. La inteligencia emocional plena establece una relación entre atención, comprensión

y regulación emocional con mindfulness, favoreciendo por un lado el prestar atención a las emociones pero sin juzgarlas como agradables o desagradables y favoreciendo el que no se reactiven patrones de pensamientos que nos alejan de la experiencia inmediata, permitiendo así una mayor comprensión emocional de los estados emocionales y, por lo tanto, una adecuada regulación de los mismos al acercarse a la experiencia con curiosidad y aceptación, sin comprometerse con la emoción perturbadora. La regulación emocional a través de mindfulness se basa en observar las sensaciones, sentimientos y pensamientos sin comprometerse con dichos procesos (Ramos, Recondo, et al., 2012).

Fortalezas personales.

El estudio de las fortalezas personales o de carácter es uno de los temas centrales de la Psicología Positiva (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010). Esta corriente psicológica surgió en Estados Unidos a finales de los años 90, impulsada por Martin Seligman (Peterson y Seligman, 2004). Este autor vio la necesidad de que la psicología debía promover la investigación de los aspectos positivos del ser humano y no sólo centrarse en la investigación de las patologías que éste presentaba (Vázquez, 2006). La Psicología Positiva promueve la consecución del bienestar de la persona como fin último. Para ello plantea tres pilares de trabajo: la percepción y conocimiento de las emociones positivas, el cultivo de las fortalezas que todo sujeto posee partiendo de su conocimiento y el estudio de instituciones positivas que promuevan el desarrollo de dichas emociones y fortalezas o rasgos. El enfoque de la Psicología Positiva va más encaminado a desarrollar las fortalezas y a prevenir el daño que a corregirlo una vez que se ha producido (Arguís et al., 2010).

Seligman lideró a un grupo de investigadores que se centraron en investigar cuáles eran los rasgos positivos o fortalezas, publicando en 2004 el libro *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Peterson y Seligman, 2004), que es un manual de clasificación de las fortalezas de carácter y virtudes que pretende ser un referente internacional de la salud mental en su vertiente positiva (Arguís et al., 2010). La investigación sobre los rasgos de la personalidad dio lugar a la clasificación de 6 rasgos positivos deseables de amplia aceptación universal, que denominaron “virtudes” y que son: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, transcendencia y moderación. Estas virtudes incluyen 24 fortalezas de carácter, que se consideran rasgos positivos que se encuentran en la mayoría de las sociedades y culturas, se pueden medir y se pueden entrenar, o sea, educar (Arguís et al., 2010). Este enfoque ofrece la posibilidad de conocer las cualidades positivas de las personas y permite un modelo de

intervención que se centra en las potencialidades y no en los déficits (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010).

1.3.3. Aportaciones del mindfulness, la inteligencia emocional plena y el conocimiento de las fortalezas personales.

Encontramos diversos programas de intervención psicoeducativa en niños y jóvenes basados en el mindfulness, la inteligencia emocional plena y/o las fortalezas personales que han demostrado su utilidad en el control del estrés, el desarrollo de la inteligencia emocional, el fomento de las capacidades relacionales y/o la mejora de la atención y la concentración.

Existen numerosas investigaciones (Schoeberlein, Sheth y Pareja, 2012; Shapiro, Brown y Astin, 2008; Weare, 2012) que demuestran los efectos beneficiosos que tiene el mindfulness en el ámbito educativo, mejorando el rendimiento académico gracias a la mejora de la atención (por lo que se emplea de forma exitosa en personas con autismo y TDAH) y la reducción del estrés, ansiedad y síntomas depresivos que puedan experimentar los profesores y los alumnos en el ámbito escolar, consiguiendo una mejor regulación emocional y bienestar psicológico. Además, investigaciones recientes también han puesto de manifiesto que el mindfulness potencia el desarrollo de la creatividad, la empatía y las habilidades necesarias para establecer adecuadas relaciones interpersonales; fomenta la auto-reflexión y auto-sosiego; mejora el control de los impulsos, el sueño y la autoestima; favorece el manejo de las emociones y el desarrollo de las habilidades cognitivas y el rendimiento de la función ejecutiva (Weare, 2012).

En España, son diversas las experiencias de programas basados en mindfulness aplicados a niños y jóvenes con resultados satisfactorios. García-Rubio, Luna Jarillo, Castillo Gualda y Rodríguez-Carvajal (2016) muestran un estudio piloto con niños de 6º de primaria donde se aplica una intervención breve basada en mindfulness en el que se observa que el grupo experimental disminuyó sus problemas de conducta, incrementó su relajación y mejoró sus relaciones sociales. En dicho estudio se mantuvo el rendimiento académico en el grupo experimental, mientras que descendió en el grupo control. El programa TREVA (López-González, Álvarez González y Bisquerra Azina, 2016), aplicado en secundaria y bachillerato tanto a profesores como alumnado, incrementó a nivel individual la concentración, la relajación y el bienestar subjetivo. Los objetivos que se planteó fue: educar para la salud, mejorar el rendimiento académico y desarrollar la inteligencia emocional.

Otros programas han integrado el mindfulness con el concepto de inteligencia emocional o el de fortalezas personales. En esta tipología se incluyen el Programa de

Entrenamiento de la Inteligencia Emocional Plena (Body, Ramos, Recondo y Pelegrina, 2016; Ramos, Recondo, et al., 2012) y el programa “Aulas felices” (Arguís et al., 2010).

El Programa de Entrenamiento de la Inteligencia Emocional Plena (Body et al., 2016; Ramos, Recondo, et al., 2012) ha sido aplicado a profesores y alumnos de primaria y se basa en el concepto de inteligencia emocional plena y que integra el modelo de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990) con mindfulness. Este programa ha demostrado que el entrenamiento en inteligencia emocional plena ayuda a regular las emociones, mejora el bienestar personal y aumenta la capacidad de valorar las experiencias positivas, disminuye las intromisiones que se relacionan con los problemas del día a día e incrementa la concentración, mejora las relaciones interpersonales y hace que las personas muestren más empatía y sean más responsables de sus problemas. Este programa fue validado en una muestra de 72 estudiantes universitarios en México, por Enríquez, Ramos y Esparza (Body et al., 2016).

El programa “Aulas felices” (Arguís et al., 2010) ha sido aplicado a niños de tres a dieciocho años es, que usa el mindfulness como eje transversal y parte de las investigaciones de la psicología positiva basada en fortalezas para desarrollar el bienestar psicológico. Los resultados de la aplicación de este programa indican que la atención plena aumenta la concentración, reduce los automatismos, mejora el control de las emociones, pensamientos y conductas, favorece el saborear el momento presente, propicia la relajación, tiene efectos positivos en la salud y genera cambios positivos neurológicos (Arguís et al., 2010).

En el campo específico de los niños y niñas con altas capacidades, existen autores que recomiendan utilizar programas basados en mindfulness y fortalezas para la prevención o reducción de problemas de ansiedad y depresión en niños y niñas de altas capacidades (Sharp, Niemiec y Lawrence, 2016). Su propuesta concreta de programa, que se llama Práctica de Fortalezas Basada en la Atención Integral (en inglés: Mindfulness-Based Strengths Practices, MBSP), combina la investigación y práctica de estos constructos para mejorar el bienestar, el significado y el compromiso. Según estos autores, la integración del mindfulness con las fortalezas de carácter en niños y niñas de altas capacidades puede ayudar a superar sus dificultades y a sacar más provecho a las fortalezas que poseen por su alta capacidad.

En España, tenemos constancia de programas de mindfulness aplicados en niños y niñas de altas capacidades. Así, el programa de Atención Plena para la Alta Capacidad (APAC) ha sido aplicado a 22 niños y niñas de 8 a 14 años de edad en la Asociación de Altas Capacidades del Estrecho (Cádiz). Tras su aplicación y medición pre-post, los resultados encontrados fueron: un aumento de su capacidad de experimentar atención plena y de la aceptación de pensamientos

y sensaciones, un incremento del afecto positivo y una disminución del negativo, una disminución de la ansiedad estado y rasgo, los síntomas depresivos, la disforia y la baja autoestima y un incremento de la percepción, comprensión, expresión y regulación emocional (Turanzas, Mestre, Sosa, Zayas y Nuñez-Lozano, 2016). Aunque el método de evaluación utilizado (pre-post) no permite establecer causalidad entre la intervención y los resultados, dichos resultados son prometedores.

1.4. Objetivos generales y específicos.

Atendiendo a la fundamentación anteriormente planteada, los objetivos del programa (PROMAC) son los siguientes:

1.4.1. Objetivos generales:

1. Desarrollar la capacidad de prestar atención de forma sistemática a lo que uno decida con amabilidad y sin juzgar lo que está sucediendo en el momento presente, incrementando su nivel de atención y concentración.
2. Conocer las emociones, comprender los mecanismos que subyacen en su aparición y aprender a regularlas adquiriendo una mayor inteligencia emocional plena.
3. Prevenir y/o reducir los síntomas de ansiedad que pueden aparecer en niños y niñas con altas capacidades debido a sus características personales y mejorar sus habilidades interpersonales mediante el entrenamiento en atención e inteligencia emocional plena.

1.1.1. Objetivos específicos.

- 1.1. Atraer y mantener la atención al objeto, tarea, actividad...que estemos realizando en ese momento, incrementando de esta forma su habilidad de concentración.
- 1.2. Amplificar la concentración al disminuir la distracción por los estímulos irrelevantes (sensaciones, emociones o pensamientos) que experimente en un momento presente, centrándose en los estímulos relevantes y potenciando su atención selectiva.
- 2.1. Adquirir la habilidad de percibir sus emociones y las emociones de los demás, tomando consciencia de las mismas y aceptándolas tal y como son en ese momento.
- 2.2. Comprender las emociones que experimentan en diferentes situaciones analizando la realidad desde otra perspectiva sin quedar atrapados en sus propios pensamientos, facilitando su comprensión, una mayor expresión de lo que sienten y el uso de estrategias basadas en la aceptación y la curiosidad, que les ayuden a regularlas.

3.1. Prevenir y/o reducir los síntomas de ansiedad en niños y niñas con altas capacidades usando un programa basado en la atención plena, la inteligencia emocional plena, el conocimiento de sus fortalezas y la aceptación de sus debilidades.

3.2. Mejorar sus habilidades interpersonales tomando consciencia plena de sí mismo y de los demás y enfrentándose a las relaciones con los otros con paciencia, curiosidad, confianza, cordialidad, bondad, gratitud y perdón.

2. PARTICIPANTES.

En el programa participará un grupo de 10 niños y niñas de edades comprendidas entre los 8 y 12 años de edad. Estos niños y niñas pertenecen a la Asociación Ágora Altas Capacidades Jaén, de ámbito provincial, cuya sede se encuentra en el Centro Social del barrio de “La Paz” de Andújar. Estos niños y niñas poseen un informe de valoración de altas capacidades por los orientadores/as de sus centros educativos. Están valorados de talento complejo o sobredotación. Algunos de ellos están flexibilizados a nivel escolar, es decir, se les ha adelantado un curso con respecto al que le correspondería por edad; de esta forma se reduce en un curso escolar la Etapa de Primaria.

3. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

3.1. Diseño.

Para la evaluación se utilizará un diseño cuasi-experimental de grupo único con medición pre y post intervención, con un seguimiento a los 6 y 12 meses de finalizar la intervención.

3.2. Instrumentos.

Se necesitará evaluar el nivel de atención-concentración, de inteligencia emocional, ansiedad y habilidad interpersonal antes y después de la intervención, así como durante el seguimiento. También es necesario evaluar sus fortalezas personales, para que tengan un conocimiento de las mismas y hagan un uso consciente de ellas. En el anexo I (p. 46) se presenta la descripción de las pruebas, las instrucciones utilizadas y se indica cómo se corrigen.

3.2.1. Atención-concentración

Como se indicó anteriormente, la ansiedad afecta a la atención en la función de inhibición (inhibir los estímulos irrelevantes, externos o internos, que dificultan centrarse en los estímulos relevantes de la tarea) y la función de cambio (flexibilidad de adaptarse a los cambios demandantes de la tarea). De ahí que para medir la función de inhibición utilizaré el test de

Stroop de colores (Golden, 2001) y para medir la función de cambio el test D2 (C. Seisdedos, 2002).

De acuerdo con Golden (2001), el Test de J.R. Stroop, llamado también Test de Colores y Palabras, fue adaptado a la población española por TEA ediciones S.A en 1994 y valora la capacidad de interferencia y la atención selectiva del sujeto. Esta prueba ha sido validada en población de 7 a 80 años de edad y ha sido usada para diagnosticar daños cerebrales, demencia senil, alguna psicopatología o estrés, depresión, déficit de atención e hiperactividad, esquizofrenia etc. Se aplica de forma individual durante cinco minutos. Se compone de tres pruebas: lectura de palabras, lectura de colores y lectura-color. Respecto de su validez, se ha encontrado validez concurrente del test con medidas de rendimiento en lectura y lenguaje (Leverett, Lassiter y Buchanan, 2002). Para establecer la fiabilidad de este test se usó el método test-retest, obteniéndose una fiabilidad de 0,86 para la prueba de lectura de palabras (Stroop-P), 0,82 para la lectura de colores (Stroop-C) y 0,73 para la prueba de lectura-color (Stroop-PC), en la aplicación individual (Golden, 2001).

El test de atención D-2 (C. Seisdedos, 2002) mide la velocidad de procesamiento, el seguimiento de las instrucciones y la forma en se discrimina entre los estímulos visuales, llegando a medir por tanto la atención selectiva y la concentración. Se aplica a personas desde 8 a 60 años y se puede administrar de forma individual y colectiva. La validez del test ha sido investigada en Estados Unidos por diversos estudios que han encontrado altas correlaciones con las puntuaciones de otros test que miden constructos similares (validez concurrente). Su índice de consistencia interna es de 0,93 y su estabilidad test-retest es de 0.89 (C. Seisdedos, 2002). En la adaptación española, se han encontrado los siguientes factores mediante análisis factorial exploratorio de la versión individual en adolescentes: productividad, error y efectividad. La consistencia interna en dicha adaptación española fue de 0,95 y se obtuvo por el procedimiento de las dos mitades (C. Seisdedos, 2002).

3.2.2. Inteligencia emocional.

La inteligencia emocional plena se basa en el modelo de Salovey y Mayer (1990), como ya se explicó en el apartado de justificación, así que mediré tres de las habilidades que su modelo propone mediante la escala Trait-Meta Mood Scale de 24 ítems (TMMS-24), que es una adaptación de la escala TMMS original de 48 ítems desarrollada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Esta escala mide tres componentes de la inteligencia emocional intrapersonal (percepción, comprensión y regulación emocional), usando 8 ítems para cada uno de los componentes. Estos ítems se responden a través de una escala Likert de cinco puntos,

que va de 1(nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) y presenta un rango de puntuación de 8 a 40 en cada dimensión. Esta escala ha sido validada en la población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) en estudiantes de grado, hallando una consistencia interna de 0,90 para la dimensión de atención, 0,90 para comprensión y 0,86 para reparación. Por su parte, la fiabilidad test-retest fue de entre 0,6 a 0,83. Respecto de la validez concurrente, las correlaciones de las puntuaciones del test con las del Inventario de Depresión de Beck, la Escala de Satisfacción con la Vida y la Escala de Respuestas Rumiativas siguieron la dirección esperada.

3.2.3. Evaluación de los síntomas ansiosos.

Los síntomas ansiosos se evaluarán mediante la prueba STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children) (Spielberger, 1973). Esta escala mide de forma específica el factor de la ansiedad, ofreciendo una evaluación de la ansiedad estado y otra de la ansiedad rasgo. Se aplica a niños de 9 a 15 años y está compuesta por 20 ítems cada una de ellas. En dichas escalas el niño tiene que señalar el grado en que presenta unos síntomas dentro de una escala de tipo Likert de tres puntos: nada, algo y mucho. Utilizaré la escala “Ansiedad Estado” (AE), que nos permite apreciar si los niños presentan estados transitorios de ansiedad en diferentes situaciones (escolar, social y familiar) (N. Seisdedos, 1990).

En los estudios originales se encontraron altas correlaciones entre las puntuaciones de las dos subescalas y las de otros cuestionarios habitualmente utilizados para medir ansiedad (validez concurrente), así como una consistencia interna de 0,85 (N. Seisdedos, 1990). Esta prueba se ha validado en población española y presenta valores adecuados de fiabilidad y validez (N. Seisdedos, 1990). Su consistencia interna, medida por el procedimiento de las dos mitades, arrojó un coeficiente de Spearman-Brown de 0,89 en AE. Respecto de su validez, se encontró mediante análisis factorial que ambas subescalas eran unidimensionales.

3.2.4. Habilidades interpersonales.

Se utilizará la sub-escala de habilidades interpersonales que aparece en el Inventario de Cociente Emocional para jóvenes (Emotional Quotient Inventory- Youth Version; EQ-i:YV) de Bar-On (cit. en Sainz Gómez, Ferrándiz García, Fernández Vidal y Ferrando Prieto (2014), destinado a alumnos con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. Dicho inventario está formado por 60 afirmaciones presentadas en una escala tipo Likert de 4 puntos (1= “nunca me pasa” a 4 = “siempre me pasa”). La escala evalúa los componentes que Bar-On identifica en su modelo de Inteligencia Emocional (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés,

adaptabilidad y estado del humor general) en cinco escalas que a su vez se dividen en 15 sub-escalas. En España ha sido validado por Ferrando Prieto (2006) con 1503 niños de 5 a 19 años, obteniendo una consistencia interna para el factor interpersonal de 0.69 y una validez concurrente aceptable con la escala de rasgo de inteligencia emocional de TEIQue ($r = 0,587$ $p < 0,001$). Este cuestionario también ha sido validado en alumnos superdotados y talentosos de 11 a 18 años de edad y presentó índices de consistencia interna por encima de 0,75 en todas las dimensiones (Sainz Gómez et al., 2014).

3.2.5. Medida de las fortalezas personales.

Para conocer cuáles son las fortalezas de esta muestra de participantes se utilizará el Cuestionario VIA de Fortalezas Personales para Jóvenes (Values in Action Inventory of Strengths for Youth –VIA-Y), desarrollado por Peterson y Seligman (2004) y adaptado al castellano por Giménez, Vázquez y Hervás (Giménez Hernández, 2010; Giménez et al., 2010). Este cuestionario mide las 24 fortalezas descritas por Peterson y Seligman (2004) mediante 198 ítems, adaptados a niños de 10 a 17 años, y se puede responder en unos 40 minutos. El cuestionario usa una escala tipo Likert de cinco puntos que mide la frecuencia de realización de una determinada conducta representativa de las fortalezas de carácter. Sus propiedades psicométricas son adecuadas, siendo la consistencia interna de las distintas subescalas superior a 0,65 en el estudio original (Peterson y Seligman, 2004) y a 0,60 en la adaptación al castellano (Giménez Hernández, 2010). Su validez concurrente ha sido demostrada mediante correlaciones significativas con la satisfacción con la vida y el rendimiento escolar (Park y Peterson, 2006).

4. PROCEDIMIENTOS PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA.

El programa se ha propuesto recientemente a la asamblea de socios de la asociación, siendo aprobada su realización. Con posterioridad, será necesaria la realización de una sesión informativa a las familias. En dicha sesión, los padres cumplimentarán un cuestionario de recogida de datos y firmarán el consentimiento informado (aparecen en el anexo II, p. 57) y se comprometerán a llevar un seguimiento del programa y a realizar con sus hijos/as las tareas encomendadas para casa. También se les garantizará el cumplimiento de los preceptos éticos que aparecen en el Código Deontológico del Psicólogo (Comisión Deontológica Estatal, 2004).

Las sesiones del programa serán llevadas a cabo de forma altruista por una madre de la asociación que es psicóloga y ha participado en un programa MBSR (la autora de este TFM). Además, para la aplicación de las pruebas en las sesiones “pre”, “post” y seguimiento, se

contará con la colaboración de una psicóloga clínica, también socia y también de forma altruista. Los recursos materiales necesarios para la aplicación del programa se detallan en el presupuesto que aparece en el anexo III (p. 59). Aunque se ha comentado que los recursos personales no generarán gastos, se ha creído conveniente incluir en dicho presupuesto un detalle de los gastos de recursos necesarios si el programa se realizase en otros contextos.

5. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN Y TRATAMIENTO.

5.1. Descripción de las sesiones.

El programa de intervención consta de 11 sesiones al inicio del mismo y dos sesiones posteriores que serán de evaluación, a los seis y a los doce meses de su aplicación. La primera de las sesiones estará dirigida a las familias, las otras diez estarán dirigidas a los niños. De estas diez sesiones, la primera será la evaluación “pre” y la última la evaluación “post”. Las otras ocho sesiones restantes (de la 3 a la 10), de intervención, siguen el esquema de ocho semanas que aparece en el programa de Mindfulness de la Universidad de Massachusetts para reducir el estrés, desarrollado por Jon Kabat-Zin y adaptado al castellano por Martín Asuero (2011).

La sesión con las familias será de dos horas y media de duración y las sesiones de intervención tendrán una hora y media. La temática de estas sesiones dirigidas a los niños y niñas será: a) sesiones 3 y 4: sesiones para que el niño conozca las fortalezas, qué es mindfulness y con qué actitudes se debe enfrentar a la práctica de la atención plena; b) sesiones 5, 6 y 7: sesiones prácticas de atención plena con el fin de mejorar su atención, memoria y concentración; c) sesiones 8, 9 y 10: Sesiones dirigidas a trabajar la Inteligencia Emocional Plena. Se trabajará de forma transversal el uso de sus fortalezas.

Cada sesión constará de los siguientes apartados:

- Objetivo u objetivos de la sesión.
- Repaso de la tarea de casa y/o actividad introductoria de la sesión: objetivo, procedimiento, materiales y tiempo.
- Actividad 1: objetivo, procedimiento, materiales y tiempo.
- Actividad 2: objetivo, procedimiento, materiales y tiempo.
- Breve resumen, tarea para casa y despedida.

Las actividades incluidas en el programa han sido extraídas o adaptadas de los siguientes programas: Programa MBSR para reducir el estrés (Martín Asuero, 2011), Mindfulness para dummies (Alidina, 2017), Mindfulness para enseñar y aprender (Schoeberlein et al., 2012), Tranquilos y atentos como una rana (Snel, 2013), Practica la inteligencia emocional plena

(Ramos, Recondo, et al., 2012), programa Aulas felices (Arguís et al., 2010) y el programa MBSP (Sharp et al., 2016).

A continuación se describen las distintas sesiones de la 1 a la 11 del programa de intervención.

5.1.1. Sesión con las familias.

SESIÓN 1: SESIÓN CON LAS FAMILIAS	
<u>Objetivo de la sesión:</u> dar a conocer a las familias el programa PROMAC de una manera práctica, explicar sus beneficios y obtener el consentimiento de los participantes.	
Actividad introductoria de la sesión: Nos presentamos, nos relajamos	
<u>El objetivo de la actividad</u> es establecer una relación afectiva y de complicidad entre las familias, de forma relajada y distendida.	
<u>Procedimiento:</u> presentación de los miembros del grupo (ver descripción de la actividad en el anexo IV, epígrafe 8.4.1, p. 60). A continuación, se realiza una pequeña meditación centrada en la respiración para acercarlos a la atención plena (se describe la actividad en el anexo IV, epígrafe 8.4.2, p. 60). Al acabar la meditación se abre un debate sobre las dificultades encontradas y sensaciones percibidas (sensaciones físicas, sentimientos y pensamientos).	
<u>Materiales</u>	Una pelota, ropa cómoda, silla. Címbalos tibetanos.
<u>Tiempo</u>	15 minutos. Meditación 5 minutos.
Actividad 1: ¿Qué es mindfulness?	
<u>Objetivo de la actividad:</u> tomar consciencia de qué es mindfulness.	

SESIÓN 1 (CONTINUACIÓN)

Procedimiento: para explicar qué es mindfulness se parte del concepto del triángulo de la conciencia (Martín Asuero, 2011) dibujándolo en la pizarra y clasificando en él las sensaciones, sentimientos y pensamientos experimentados durante la meditación de cinco minutos. A continuación se explica lo importante que es la intención con que uno se acerca a la práctica, la atención dirigida a un objeto (la respiración, los sentidos, las sensaciones corporales o la conciencia) y las actitudes con las que uno se enfrenta a la práctica. Para explicar dichas actitudes, se parte del dibujo “el árbol de la conciencia” que aparece en la página 41 del libro “Mindfulness para dummies” (Alidina, 2017) y brevemente se exponen usando el capítulo 2 del mismo libro. Se abre un tiempo de preguntas para resolver dudas. Esta actividad se detalla en el anexo IV (epígrafe 8.4.3, p. 62).

<u>Materiales</u>	Pizarra, proyector y presentación con el dibujo “el árbol de la conciencia”.
-------------------	--

<u>Tiempo</u>	60 minutos.
---------------	-------------

Actividad 2: PROMAC

Objetivo de la actividad: conocer el programa PROMAC, firmando el consentimiento para la participación de los niños y niñas en el mismo.

Procedimiento: se les explica brevemente el programa, número de sesiones, qué se trabaja en cada una y por qué. Esto enlaza con los beneficios del mindfulness, visualizándose estos vídeos de corta duración para la explicación de dichos beneficios:

Beneficios generales de mindfulness (6 minutos de duración):

<https://www.youtube.com/watch?v=tiwM6aR8Zyw>

Beneficios de mindfulness en niños (2 minutos y medio):

<https://www.youtube.com/watch?v=qqWhOqioFOs>

También se les explica por qué incluiremos actividades que trabajen las fortalezas. Para ello usaré el libro “Las fortalezas en lectura fácil” (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, 2014) tomando como referencia las características específicas de las altas capacidades.

<u>Materiales</u>	Presentación en PowerPoint (el programa, características de los niños de altas capacidades y el libro sobre fortalezas). Ordenador y proyector.
-------------------	---

<u>Tiempo</u>	50 minutos.
---------------	-------------

SESIÓN 1 (CONTINUACIÓN)			
Breve resumen, tareas para casa y despedida			
<u>Objetivo de la actividad:</u> resaltar las ideas más importantes para llevárselas a casa y comprometerse con la práctica.			
<p><u>Procedimiento:</u> se les pide a cada participante que diga, en una frase, qué se lleva para casa y lo vamos anotando en la pizarra. Irán diciendo qué les ha llamado más la atención. Se les solicita que cumplimenten el cuestionario de recogida de datos y firmen el consentimiento informado (aparecen en el anexo II, p. 57). Para casa se les pide que no comenten nada con sus hijos para no influir en la evaluación “pre”. Se les recomienda la lectura del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013).</p> <p>Se despide la sesión con unos seis minutos de meditación. La posición será la misma que la utilizada en la primera meditación, pero esta vez será centrada en los sentidos (anexo IV, epígrafe 8.4.4, p. 63), tal y como aparece en la página 23 del libro “Mindfulness para dummies” (Alidina, 2017) y descrito en el audio 2 que aparece en la página web www.dummies.es/mindfulness.</p>			
<u>Materiales</u>	Cuestionario, consentimiento informado, audio.	<u>Tiempo</u>	20 minutos.

5.1.2. Sesión de evaluación “pre”.

SESIÓN 2: SESIÓN DE EVALUACIÓN “PRE”			
<u>Objetivo de la sesión:</u> formar el grupo y evaluar las fortalezas, la atención, los síntomas ansiosos, la inteligencia emocional y las habilidades interpersonales.			
Actividad introductoria de la sesión: nos presentamos, nos conocemos...			
<u>Objetivo de la actividad:</u> conocerse y crear un buen clima entre el grupo.			
<p><u>Procedimiento:</u> sentados en círculo y en el suelo, a cada niño se le da un trozo de cartulina, un imperdible y rotuladores. Escriben su nombre y lo decoran; se lo colocan. Se presentan diciendo su nombre, de qué localidad vienen, qué curso estudian y su hobby favorito. Al finalizar se les explica que en esta sesión cumplimentarán unos test.</p>			
<u>Materiales</u>	Cartulina cortada, imperdible, rotuladores.	<u>Tiempo</u>	10 min

SESIÓN 2 (CONTINUACIÓN)			
Actividad 1: Nos evaluamos todos juntos			
<u>Objetivo de la actividad:</u> evaluar los síntomas ansiosos, la inteligencia emocional y las habilidades interpersonales, de forma colectiva.			
<u>Procedimiento:</u> se comienza aplicando las pruebas de tipo colectivo, las cuales evalúan inteligencia emocional, habilidades interpersonales y síntomas ansiosos. Al finalizar las pruebas, se realizan dos actividades de distensión que ayuden a relajarse y tomar energía para las siguientes pruebas. La primera actividad se denomina “Michelines”, y está extraída de la página web http://auladeideas.com/blog/tipo/dinamica_grupo/ y está descrita en el anexo V (epígrafe 8.5.1, p. 64). La segunda consiste en realizar la meditación “La ranita” del programa “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013), para lo cual se les pide que se sienten con la espalda recta y las manos encima de los muslos, y se les dan las instrucciones necesarias. Las instrucciones para dicha meditación se encuentran en: https://www.youtube.com/watch?v=SkuzQ_g10s).			
<u>Materiales</u>	Pruebas de evaluación descritas en el apartado de instrumentos. Audio “La ranita”.		
<u>Tiempo</u>	35 minutos para la evaluación y 10 minutos para las actividades.		
Actividad 2: Me evalúo			
<u>Objetivo de la actividad:</u> evaluar la atención y las fortalezas.			
<u>Procedimiento:</u> en el ordenador, los niños y niñas cumplimentan el Cuestionario VIA de Fortalezas Personales para Jóvenes en la página web: www.authentic happiness.org . Al terminarlo, anotan las cinco primeras y las cinco últimas fortalezas que les han salido en la prueba. Mientras realizan el anterior cuestionario, se va llamando individualmente a los niños para realizar la prueba de Stroop y D2.			
<u>Materiales</u>	Pruebas de evaluación. Ordenadores.	<u>Tiempo</u>	60 minutos por niño/a.
Tareas para casa			
Se les pide que realicen la anterior meditación de “La ranita” todos los días en casa con sus padres.			

5.1.3. Sesión “Conoce tus fortalezas de forma consciente”.

SESIÓN 3: Conoce tus fortalezas de forma consciente			
<u>Objetivos de la sesión:</u> conocer las fortalezas propias y acercarse a ellas de forma consciente.			
Actividad introductoria y repaso de la tarea de casa			
<u>Objetivos de la actividad:</u> crear un buen clima en el grupo y compartir con los compañeros/as la práctica realizada en casa.			
<u>Procedimiento:</u> sentados en círculo y en el suelo, cada uno se coloca el nombre que escribió en la sesión anterior. Dice su nombre y utilizando el folio donde tiene escritas las primeras cinco fortalezas de carácter que les salió en la prueba VIA (ya comentada anteriormente), las lee diciendo “Me llamo...soy fuerte en...”. Se les pregunta quién ha practicado durante la semana y, si no lo han hecho, por qué ha sido. Se les indica que no tienen que juzgarse ni criticarse por no haberlo hecho. Aquellos que hayan practicado irán comentando, brevemente, cómo se sintieron y como lo vivieron.			
<u>Materiales</u>	Folio con las fortalezas.	<u>Tiempo</u>	15 min
Actividad 1: Las fortalezas de carácter			
<u>Objetivo de la actividad:</u> conocer las 24 fortalezas o cualidades que pueden tener las personas y ser conscientes de sus cinco cualidades más fuertes.			
<u>Procedimiento:</u> se explican brevemente las seis virtudes y 24 fortalezas descritas por Seligman, centrándose en las que a ellos les ha salido en el test VIA, con apoyo del libro “El libro fácil de fortalezas” (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, 2014). Se les hace ver a los participantes que descubrir sus fortalezas y usarlas adecuadamente día a día les hará sentirse mucho mejor, al hacer algo en lo que son buenos y les gusta hacer. Se hace hincapié en el uso inadecuado de una fortaleza, como por ejemplo el excesivo perfeccionismo o el sentido del humor usado para burlarse de los demás. Se abre un debate en el que se incluyen las siguientes preguntas: ¿Qué fortaleza estoy utilizando en este momento? ¿Me está sirviendo para la tarea que estoy haciendo o más bien me está perjudicando? ¿Cuándo me exijo mucho de mí mismo, qué fortalezas estoy utilizando? ¿Estoy abusando de una de mis fortalezas? ¿Cómo? ¿Hay fortalezas que no uso? ¿Cuáles son? ¿Cómo puedo usar mejor estas fortalezas? (Adaptación de Sharp [2016]).			
<u>Materiales</u>	Presentación en PowerPoint.	<u>Tiempo</u>	40 minutos.

SESIÓN 3 (CONTINUACIÓN)			
Actividad 2: Soy consciente de mis fortalezas			
<u>Objetivo de la actividad:</u> hacer conscientes a los participantes de sus fortalezas y del uso inadecuado que pueden estar haciendo de las mismas, para aprender a modularlas y a utilizarlas de una forma más equilibrada.			
<u>Procedimiento:</u> escriben en una cartulina sus cinco fortalezas y las preguntas que hemos estado debatiendo en la actividad anterior y las respuestas que hemos estado dando (también pueden decorarla). Esta actividad es una adaptación del programa “MBSP” (Sharp et al., 2016). Esta cartulina se la llevaran a casa de recordatorio.			
<u>Materiales</u>	Cartulina y rotuladores.	<u>Tiempo</u>	25 min
Breve resumen, tareas para casa y despedida			
<u>Objetivo:</u> despedirse de forma consciente, aprendiendo a centrarse en su respiración.			
<u>Procedimiento:</u> cada participante dice una frase sobre lo que ha aprendido en el día de hoy, sin extenderse. Se realiza una meditación centrada en la respiración (3 minutos) y tumbados (se describe en el anexo VI, epígrafe 8.6.1, p. 65). Se les pide que la hagan en casa y la alternen con el audio “La ranita”. Anotaran o dibujaran lo experimentado en su diario de atención plena, el cual le explicaremos (ver anexo VI, epígrafe 8.6.2, p. 65).			
<u>Materiales</u>	Audios de las meditaciones. Cartel de fortalezas.	<u>Tiempo</u>	10 min.

5.1.4. Sesión “¿Qué es mindfulness y con qué actitudes me pongo a ello?”

SESIÓN 4: ¿Qué es mindfulness y con qué actitudes me pongo a ello?			
<u>Objetivo de la sesión:</u> comprender que el mindfulness es prestar atención plena a lo que se hace momento a momento, con actitudes de bondad, curiosidad, sin hacer juicios de valor, con consciencia, aceptación, confianza, etc.			
Repaso de la tarea de casa			
<u>Objetivo:</u> compartir con el grupo las experiencias vividas durante la práctica.			
<u>Procedimiento:</u> se les pregunta a los participantes quién ha practicado durante la semana, qué práctica les gusta más y por qué y, si no lo han hecho, por qué ha sido (su actitud ha de ser de no juicio). Aquellos que hayan practicado irán comentando, brevemente, cómo se sintieron y como lo vivieron, e irán mostrando su dibujo o leyendo lo que escribieron. Se les pregunta si han sido conscientes de sus fortalezas.			
<u>Materiales</u>	Diario atención plena.	<u>Tiempo</u>	10 minutos.
Actividad 1: Mindfulness y el triángulo de la consciencia			
<u>Objetivo de la actividad:</u> adquirir consciencia de que mindfulness es mantener la atención en el presente viviendo las sensaciones, emociones y pensamientos tal y cómo son, es decir, atender al triángulo de la consciencia, utilizando la respiración como ancla para mantenerse en el presente.			
<u>Procedimiento:</u> se les explica el triángulo de la consciencia plena utilizando aros y carteles con sensaciones, pensamientos y emociones-sentimientos. Una vez comprendida la diferencia entre los anteriores conceptos, se les da a cada niño/a un folio que se divide en tres columnas. En cada columna deben de dibujar o escribir cómo está su estado mental (qué sensaciones, pensamientos y emociones-sentimientos ven en su mente) en tres situaciones distintas: estado de la mente cuando están en silencio, después de escuchar un sonido (címbalos) y este se haya difuminado y, finalmente, asociando silencio y respiración con atención plena. Después, se abre un debate. Esta actividad es una adaptación de la actividad “dibujar la mente” que aparece en el libro “Mindfulness para enseñar y aprender” (Schoeberlein et al., 2012). Una descripción más detallada de la actividad aparece en el anexo VII (epígrafe 8.7.1, p. 67).			
<u>Materiales</u>	Tres aros. Carteles con las sensaciones, emociones y pensamientos. Rotuladores. Folios. Címbalos.	<u>Tiempo</u>	30 minutos.

SESIÓN 4 (CONTINUACIÓN)			
Actividad 2: El árbol de la consciencia			
<u>Objetivo de la actividad:</u> elaborar el árbol de la consciencia, comprendiendo las distintas actitudes que debemos tener para practicar la atención plena.			
<u>Procedimiento:</u> partiendo de un árbol realizado en papel, con sus ramas y raíces, se les explica las distintas actitudes que tenemos que tener para meditar, que son: confianza, bondad, paciencia, no luchar, mente de principiante, no juzgar, curiosidad, aceptación y dejar ir. Se van explicando individualmente y, una vez aclaradas, uno de los niños escribe en un círculo su nombre y lo coloca en el árbol (es el fruto); así, hasta el final. En cada raíz van escribiendo también la actitud. Se les explica que cada círculo representa el fruto del árbol, que se obtiene al regar las raíces, que es el esfuerzo que hacen para cultivar esas actitudes y practicar la atención plena. Esta actividad se explica más detalladamente en el anexo VII (epígrafe 8.7.2, p. 68). Es una adaptación de la actividad “el árbol de la consciencia” que aparece en el libro “Mindfulness para dummies” (Alidina, 2017).			
<u>Materiales</u>	Árbol de papel. Círculos de cartulina. Rotuladores.	<u>Tiempo</u>	35 min
Breve resumen, tarea para casa y despedida			
<u>Objetivo:</u> despedirse de forma consciente y practicar la atención plena centrada en la respiración.			
<u>Procedimiento:</u> se les pide que, con una frase, cada uno indique qué se lleva de la sesión, lo que ha aprendido y lo que recuerda. A continuación, se realiza una meditación centrada en la respiración siguiendo las instrucciones del siguiente audio, que dura unos 6 minutos 53 segundos: https://www.youtube.com/watch?v=dFLwBreII6o . Al finalizar, se les indica que realicen esta meditación, alternándolas con las ya trabajadas anteriormente y que anoten en su diario de atención plena las sensaciones que han percibido (Schoeberlein et al., 2012). El árbol de la conciencia se queda en la sala y sirve para recordar las actitudes que se debe tener al meditar y se les da una copia de él para llevarlo a casa.			
<u>Materiales</u>	Fotocopia del árbol de la conciencia. Ordenador, acceso a internet.		
<u>Tiempo</u>	15 minutos.		

5.1.5. Sesión “Atiende a lo que ves plenamente”.

SESIÓN 5: Atiende a lo que ves, plenamente			
<u>Objetivo de la sesión:</u> entrenar la atención visual para mejorar la memoria y la concentración.			
Repaso de la tarea de casa			
<u>Objetivo:</u> compartir con el grupo las experiencias vividas durante la práctica en casa.			
<u>Procedimiento:</u> cada participante comenta su diario de atención plena y lee las sensaciones que percibió cuando estuvo realizando las tareas de casa. Después se debate sobre qué actividades de meditación han realizado y por qué, cuáles de ellas les han gustado más y qué dificultades han experimentado durante la meditación realizada.			
<u>Materiales</u>	Diario de atención plena.	<u>Tiempo</u>	10 minutos.
Actividad 1: Atiende a lo que tiene importancia en este momento presente			
<u>Objetivo de la actividad:</u> ver con atención plena, distinguiendo lo relevante de lo irrelevante.			
<u>Procedimiento:</u> se reparten hojas de árbol similares a cada niño/a. Se les dice que las miren con detenimiento: su color, forma, textura y grosor. Si se distraen deben centrarse en la respiración, hacer una pausa y volver a mirar el objeto (la hoja) que es lo importante. Se les pide que la dibujen con todo detalle. Se tienen preparados sonidos distractores que se van poniendo de vez en cuando, para que practiquen la atención plena. Al finalizar se mezclan todas las hojas y cada uno tiene que buscar la suya. Cuando cada uno coja su hoja o la intente reconocer se abrirá un debate. Esta actividad es una adaptación de “Mindfulness para enseñar y aprender” (Schoeberlein et al., 2012) y se describe detalladamente en el anexo VIII (epígrafe 8.8.1, p.70).			
<u>Materiales</u>	Hojas. Grabación con sonidos.	<u>Tiempo</u>	20 minutos.
Actividad 2: Dirige tu mirada a lo que te interesa			
<u>Objetivo de la actividad:</u> tomar consciencia de lo importante que es parar y calmarse antes de cambiar a una nueva actividad, de cara a mejorar la memoria visual.			

SESIÓN 5 (CONTINUACIÓN)

Procedimiento: Se cogen 12 objetos y se les pide que los observen durante unos segundos; se tapan y anotan lo que han visto. Posteriormente, se hace la misma actividad con otros objetos, pero previamente se realiza una meditación de 1 minuto centrada en la respiración, se observan los objetos y se anota lo observado. ¿Qué han observado? ¿Han obtenido mejores resultados? (Schoeberlein et al., 2012).

Al terminar, se les lee un cuento; antes de acabarlo se para y se les dice que vayan hasta una mesa, allí hay varios objetos cubiertos con un pañuelo. Tienen que mirarlos durante unos segundos y anotar lo que han visto. A partir de aquí los niños han hecho la actividad de memoria de tres formas distintas. Realizamos un debate con el que pretendemos que sean conscientes de cómo con atención plena recuerdan más objetos, que su memoria es mejor (Schoeberlein et al., 2012). Se lee el cuento completo y se abre un debate para ver lo importante que es no emitir juicios a la hora de buscar, mirar, y que esto lo conseguimos con la atención plena. Esta actividad es una adaptación de “La memoria con atención plena y el campo de visión” que presenta Schoeberlein et al. (2012) en su libro “Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores”.

Una descripción más detallada de la actividad se encuentra en el anexo VIII (epígrafe 8.8.2, p. 70).

<u>Materiales</u>	Objetos variados, pañuelo, cuento.	<u>Tiempo</u>	45 min.
-------------------	------------------------------------	---------------	---------

Breve resumen, tarea para casa y despedida

Objetivos: despedirse de forma consciente, practicar la atención plena centrada en la respiración y aprender prácticas informales.

Procedimiento: cada uno dice con una frase lo que ha aprendido de la sesión y se lleva para casa. Se les solicita que practiquen en casa una de las meditaciones ya trabajadas en sesiones anteriores y que ya tienen en los audios, así como que anoten las sensaciones en su diario de atención plena. También se les pide que hagan un ejercicio nuevo: cuando paseen por la calle, vayan al colegio, etc., que estén atentos a todo lo que ven: colores, luminosidad del ambiente, etc., y que anoten en su diario si descubrieron algo nuevo que no se habían percatado antes. Al final, dirigiéndose al árbol de la conciencia, comentan las actitudes que se han trabajado ese día: no juicio, curiosidad, mente de principiante. También se les pregunta qué fortalezas creen que han usado para realizar estas actividades.

<u>Materiales</u>	Árbol de la conciencia, cartel de fortalezas.	<u>Tiempo</u>	15 min.
-------------------	---	---------------	---------

5.1.6. Sesión “Atendemos a nuestros sentidos de forma consciente”.

SESIÓN 6: Atendemos a nuestros sentidos de forma consciente			
<u>Objetivo de la sesión:</u> entrenar la atención plena a través de los sentidos.			
Repaso de la tarea de casa			
<u>Objetivo de la actividad:</u> compartir con el grupo las experiencias vividas durante la práctica en casa.			
<u>Procedimiento:</u> cada uno comenta su diario de atención plena, lee las sensaciones que percibió cuando estuvo realizando las tareas de casa y cuenta cómo fue la práctica informal de percibir los detalles visuales cuando se desplazaba a algún lugar. Después se abre un debate sobre las dificultades experimentadas durante la meditación realizada en casa.			
<u>Materiales</u>	Diario de atención plena.	<u>Tiempo</u>	15 minutos.
Actividad 1: Atentos a los sonidos			
<u>Objetivo de la actividad:</u> ser conscientes plenamente de los sentidos que hay en el medio.			
<u>Procedimiento:</u> sentados, como ya se ha descrito en actividades anteriores, se les pide a los participantes que presten atención a los sonidos siguiendo la siguiente secuencia: sonidos producidos con instrumentos de percusión, sonidos producidos por su cuerpo, sonidos que se oyen dentro de la sala, fuera de la sala y el silencio. Se les pide que se centren en la respiración y vuelvan al sonido cada vez que se distraigan. Las secuencias no se realizan seguidas, sino que cada vez que terminan con una de ellas, los participantes abren los ojos y se les da un minuto para anotar los sonidos escuchados en un papel. Al acabar, cada uno comenta lo escuchado y las dificultades encontradas (Ramos, Recondo, et al., 2012).			
<u>Materiales</u>	Grabación de sonidos, papel, lápiz.	<u>Tiempo</u>	30 minutos.
Actividad 2: Usa tus sentidos comiendo conscientemente			
<u>Objetivo de la actividad:</u> usar los sentidos para comer conscientemente.			
<u>Procedimiento:</u> se usan pasas y otros alimentos a los que los participantes no sean alérgicos. Primero, comen con los ojos vendados, usando el resto de los sentidos para percibir la comida. Luego, comen con los ojos abiertos. Se pretende que al comer sean más conscientes y se centren en lo que están haciendo; que si se distraen, se centren en la respiración y de ahí a las sensaciones experimentadas al comer, sean o no agradables, y que acepten dichas sensaciones sin juzgar. Esta actividad es una adaptación (Schoeberlein et al., 2012; Snel, 2013) y se detalla en el anexo IX (epígrafe 8.9.1, p.72).			
<u>Materiales</u>	Pasas, chuches y otros alimentos.	<u>Tiempo</u>	30 minutos.

SESIÓN 6 (CONTINUACIÓN)			
Breve resumen, tareas para casa y despedida			
<u>Objetivo:</u> adquirir consciencia de lo importante que es la práctica informal para conseguir atención plena.			
<u>Procedimiento:</u> cada participante explica con una frase breve qué ha aprendido hoy. La despedida se realiza con una meditación centrada en el escaneo corporal en posición de tumbado (las instrucciones aparecen en el anexo IX, epígrafe 8.9.2, p. 72). Antes de irse, los participantes comentan las texturas que les molestan, para tenerlo en cuenta en la sesión de la semana siguiente, y se les pide que cuando salgan a la calle estén atentos a los sonidos que oyen, que hagan una de sus comidas sin televisión, centrados en lo que comen, que anoten sensaciones y dificultades en su diario y que realicen el escaneo corporal. Se les sugiere que traigan alguna textura que les moleste (ropa, crema, etc.).			
<u>Materiales</u>	Audio sobre escaneo corporal para casa.	<u>Tiempo</u>	15 minutos.

5.1.7. Sesión “Soy capaz de...”.

SESIÓN 7: Soy capaz de...			
<u>Objetivo de la sesión:</u> utilizar la atención plena para superar dificultades y usar adecuadamente las fortalezas propias.			
Repaso de la tarea de casa			
<u>Objetivo:</u> compartir con el grupo las experiencias vividas durante la práctica en casa.			
<u>Procedimiento:</u> cada uno comenta su diario de atención plena, lee las sensaciones que percibió cuando las estuvo realizando, cuentan cómo fue la práctica informal de percibir los sonidos y comer conscientemente y la práctica formal de escaneo corporal.			
<u>Materiales</u>	Diario de atención plena.	<u>Tiempo</u>	15 minutos.

SESIÓN 7 (CONTINUACIÓN)

Actividad 1: Dejo pasar las sensaciones que me incomodan

Objetivo de la actividad: ser capaces de experimentar las sensaciones del tacto que les incomodan sin realizar conductas desadaptativas.

Procedimiento: se les dice a los participantes que van a experimentar distintas texturas y que tienen que mantener una actitud de curiosidad, no juzgar y tener la mente abierta para lo que van a sentir. El tocar lo harán con ojos cerrados. No tienen que adivinar qué es lo que tocan, sino dejar pasar las sensaciones desagradables y las emociones o pensamientos incómodos, centrándose en la respiración y volviendo a mantener la atención en el tacto. Al acabar cada uno comenta lo experimentado y las dificultades encontradas.

<u>Materiales</u>	Cremas, masa, camisetas, calcetines, etc.	<u>Tiempo</u>	30 minutos.
-------------------	---	---------------	-------------

Actividad 2: Soy capaz de parar y hacer las cosas menos bien

Objetivos de la actividad: aprender a realizar las tareas sin perfeccionismo y saber parar y cambiar de actividad cuando se les diga, usando para ello la atención plena.

Procedimiento: Se le hace ver a los participantes que la hiper-concentración puede ser negativa para ellos, ya que si se centran sólo en lo que les interesa o lo que están haciendo en ese momento abandonan otras tareas que también han de hacer o no atienden a las instrucciones cuando se les explica en clase. Se les explica que es importante saber parar y darse cuenta cuándo debes parar de realizar una tarea y comenzar otra, usando la respiración al cambiar de tarea. Para practicar esta actividad se realizan las siguientes tareas, en la secuencia que se presenta. En primer lugar, se les dan dos palabras sin conexión y tienen que inventarse una historia a partir de ellas (Rodari, 2006). Antes de que ninguno haya terminado la tarea, se les pide que paren, respiren hondo y se centren en cómo baja y sube el tórax y el abdomen, y suelten el aire lentamente. Posteriormente, se les propone hacer un dibujo relacionado con lo que lleven escrito. Dedicar unos minutos a esta tarea y se vuelve a parar antes de terminarla. Al finalizar se plantea un debate: ¿cómo se han sentido al no poder finalizar el cuento o el dibujo?, ¿han sabido parar y volver a concentrarse?

<u>Materiales</u>	Lápiz y folios.	<u>Tiempo</u>	30 minutos.
-------------------	-----------------	---------------	-------------

SESIÓN 7 (CONTINUACIÓN)			
Breve resumen, tareas para casa y despedida			
<u>Objetivos:</u> recordar lo que se ha realizado en la sesión, conocer cómo podemos practicar en casa el parar y cambiar de actividad y seguir trabajando las fortalezas.			
<u>Procedimiento:</u> con una frase breve, cada uno explica qué ha aprendido hoy. Se les dice que en casa practiquen el parar, respirar y cambiar de actividad. Por ejemplo, cuando se estén duchando, al acabar de lavarse el pelo, paran, respiran y cambian a enjabonarse el cuerpo. Se les indica que practiquen el dejar pasar las sensaciones desagradables producidas por la crema, etiquetas, texturas etc., centrándose en la respiración. Se termina con una meditación en la que sincronizamos respiración y un <i>gatha</i> (término sánscrito que significa canción, poema o verso) centrado en sus fortalezas (Sharp et al., 2016). Han de practicar en casa y para ello se les da el verso <i>gatha</i> escrito (describo esta actividad en el anexo X, epígrafe 8.10.1, p. 73). Pueden cambiar el verso y adecuarlo a sus propias fortalezas. Todos han de anotarlos en el diario de atención plena.			
<u>Materiales</u>	Folio con el <i>gatha</i> escrito. Címbalos	<u>Tiempo</u>	15 minutos.

5.1.8. Sesión “Percibo y expreso mis emociones; me doy cuenta de cómo afecta a mis pensamientos y comportamiento.”

SESIÓN 8: Percibo y expreso mis emociones; me doy cuenta de cómo afectan a mis pensamientos y comportamiento			
<u>Objetivos de la sesión:</u> ser conscientes de las emociones y de cómo expresarlas, dándose cuenta de cómo estas emociones influyen en lo que piensan y en cómo se comportan.			
Repaso de la tarea de casa			
<u>Objetivo:</u> compartir con el grupo las experiencias vividas durante la práctica en casa.			
<u>Procedimiento:</u> cada uno comenta su diario de atención plena, cuentan cómo fue la práctica informal de percibir las texturas y de saber parar y cambiar de actividad. Posteriormente, cada uno comenta cómo fue su experiencia durante la meditación realizada en casa y lee el <i>gatha</i> que se ha inventado, en caso de haberlo hecho.			
<u>Materiales</u>	Diario de atención plena.	<u>Tiempo</u>	10 minutos.

SESIÓN 8 (CONTINUACIÓN)

Actividad 1: Percibo y expreso mis emociones

Objetivo de la actividad: captar que las emociones están presentes y ser conscientes de lo importante que es la expresión de las mismas.

Procedimiento: se visualiza un vídeo de tres minutos (https://www.youtube.com/watch?v=cvyxQq_BDzg) donde, mediante una canción, presentan las seis emociones básicas: sorpresa, asco, alegría, tristeza, enfado y miedo. Después, se comenta la expresión de las caras. A continuación, se les indica a los participantes que cierren los ojos y visualicen la situación que se les va a contar (esta actividad se describe en el anexo XI, epígrafe 8.11.1, p. 74), se centren en la respiración y experimenten las emociones. Se les pide que observen dichas emociones y las sensaciones corporales que les producen. Posteriormente se abre un debate y, con la ayuda del libro “El emocionómetro del Inspector Drilo” (Isern y Carretero, 2016), se comentan las reacciones fisiológicas que se experimentan con las emociones y se indican cuáles son las que se han experimentado más frecuentemente y en qué situación. Por último, se les pide que expliquen cómo se han comportado en el momento en que han experimentado las distintas emociones. Al final, se les recuerda la diferencia entre emoción y sentimiento.

<u>Materiales</u>	Ordenador, conexión internet, libro, fotocopias.	<u>Tiempo</u>	30 min.
-------------------	--	---------------	---------

Actividad 2: Observo el uso de mis emociones

Objetivo de la actividad: observar con atención plena cómo usamos las emociones.

Procedimiento: antes de empezar, se realiza una meditación centrada en la respiración. Para ello, se les pide a los participantes que cuenten del 1 al 10 en la inspiración y espiración y que, cuando lleguen al 10, descendan al 1, completando los ciclos que sean necesarios durante 3 minutos. La meditación comienza al sonar una campanilla y acaba al sonar esta de nuevo. Cuando termina la meditación, se les explica a los participantes que van a escuchar música y que al terminar ésta deben dibujar o escribir (según en lo que sean más fuertes) lo que la música les haga sentir. Al terminar la música se les deja 5 minutos para que se expresen lo que han experimentado. Para la actividad, hacen una inspiración profunda y espiración lenta y escuchan otra música diferente. Durante otros 5 minutos escriben o dibujan lo expresado. En el anexo XI (epígrafe 8.11.2, p 76) aparecen los enlaces a la música propuesta). Esta actividad es una adaptación del libro “Practica la Atención Emocional Plena” (Ramos, Recondo, et al., 2012).

SESIÓN 8 (CONTINUACIÓN)			
[Procedimiento]			
Finalmente, se plantea un debate para ver qué han pensado los participantes al hacer las anteriores actividades, cómo han expresado las distintas emociones y cómo la emoción puede influir en sus pensamientos y comportamientos.			
<u>Materiales</u>	Ordenador, internet, lápiz, folios, címbalos.	<u>Tiempo</u>	30 minutos.
Breve resumen, tareas para casa y despedida			
<u>Objetivos:</u> recordar lo que se ha realizado en la sesión y practicar la atención plena en el aquí y ahora para ser conscientes de los sentimientos y pensamientos.			
<u>Procedimiento:</u> con una frase breve, los participantes explican qué han aprendido en la sesión. Al acabar, se usa la atención plena basada en la respiración para tomar consciencia de las emociones, sentimientos y pensamientos. Las instrucciones se describen en el anexo XI, (epígrafe 8.11.3, p. 76). Esta actividad es una adaptación de la que aparece en el libro “Mindfulness para enseñar y aprender” (Schoeberlein et al., 2012). Se pide a los participantes que practiquen esta meditación en casa y registren pensamientos y emociones en el diario de casa. Como práctica informal, se les indica que tomen consciencia de cuándo usan sus cinco fortalezas y que se fijen en una fortaleza cada día, anotando en su diario una pequeña reflexión sobre dicha fortaleza sin juzgarse.			
<u>Materiales</u>	Grabación de las instrucciones para casa.	<u>Tiempo</u>	20 minutos.

5.1.9. Sesión “Comprendo mis emociones y sentimientos y las de los demás”.

SESIÓN 9: Comprendo mis emociones y sentimientos y los de los demás			
<u>Objetivos de la sesión:</u> desarrollar la habilidad de comprender de forma consciente los estados emocionales propios y los de los demás.			
Repaso de la tarea de casa			
<u>Objetivo:</u> compartir con el grupo las experiencias vividas durante la práctica en casa.			
<u>Procedimiento:</u> cada participante comenta su diario de atención plena y cuenta cómo fue la práctica informal, explicando si han usado alguna de sus fortalezas, en qué situación fue y si les ayudó o les perjudicó. Posteriormente, comentan cómo fue su experiencia durante la meditación realizada en casa.			

SESIÓN 9 (CONTINUACIÓN)			
<u>Materiales</u>	Diario de atención plena, cartel de fortalezas.	<u>Tiempo</u>	10 min.
Actividad 1: ¿Qué tiempo hace por dentro?			
<u>Objetivo de la actividad:</u> reconocer de forma consciente las emociones que se experimentan en un momento concreto, sin juzgarlas y siendo amable con uno mismo, ampliando su vocabulario emocional.			
<u>Procedimiento:</u> La actividad planteada es una adaptación del ejercicio “ <i>el parte meteorológico personal</i> ” descrito en el libro “Tranquilos y atentos como una rana” de Snel (2013) y se describe en el anexo XII (epígrafe 8.12.1, p. 77). Al finalizar dicha actividad, se abre un debate sobre lo experimentado y se solicita a los participantes que dibujen cómo se sienten por dentro: brilla el sol (felicidad, satisfacción), llueve suavemente (tristeza, melancolía, nostalgia), hay nubarrones (enfado), brilla el sol y hace mucho calor (euforia), ha estallado una tormenta (rabia, ira), brilla el sol pero ve nubarrones de cerca (cambio de humor brusco), el cielo está muy oscuro y hay mucha oscuridad (miedo, terror, pánico) o hay viento y las hojas se remueven (asco, desdén).			
<u>Materiales</u>	Folios, lápiz y colores. Címbalos	<u>Tiempo</u>	30 minutos.
Actividad 2: ¿Cómo se sienten los demás?			
<u>Objetivos de la actividad:</u> observar con atención plena a las personas que nos rodean, identificar sus emociones y comprenderlas, respondiendo a ellas con empatía.			
<u>Procedimiento:</u> a cada participante se le reparte una emoción y se le deja un minuto para reflexionar sobre cómo pueden representar esa emoción con movimientos, con su postura o con gestos. Luego se les dice que deben andar con consciencia plena representando esa emoción (andar como si se sintieran alegres, eufóricos, muy orgullosos, tristes, deprimidos, apáticos, sorprendidos, con miedo, terror, etc.).			
<p>El resto tiene que adivinar qué emoción está representando y por qué creen que es así (adaptación de la actividad “andar con consciencia plena” del libro “Mindfulness para enseñar y aprender” [Schoeberlein et al., 2012]). A continuación, se visualiza el vídeo “La chica invisible” (https://www.youtube.com/watch?v=5LXxG45VLw) y se abre un debate a partir de dicho video sobre si son conscientes de cómo se sienten los demás (adaptado del programa Aulas felices [Arguís et al., 2010]). En el anexo XII (epígrafe 8.12.2, p. 78) se detalla esta actividad, incluyendo las posibles preguntas para el debate.</p>			

SESIÓN 9 (CONTINUACIÓN)			
<u>Materiales</u>	Folio con emoción escrita, ordenador, internet.	<u>Tiempo</u>	35 min
Breve resumen, tareas para casa y despedida			
<u>Objetivos:</u> recordar lo que se ha realizado en la sesión, practicar la conciencia plena caminando y enseñarles a observar el parte meteorológico en otras personas.			
<u>Procedimiento:</u> los participantes indican con una frase breve qué han aprendido de la sesión. Se les dice que observen el parte meteorológico en los demás. Por ejemplo: ¿cómo se sienten tus amigos, tus padres, hermanos?, ¿en ese momento luce el sol, hay tormenta, nubarrones, oscuridad? Pueden anotar lo observado en su diario. La actividad finaliza con una meditación de caminar consciente que se describe en el anexo XII (epígrafe 8.12.3, p. 78) y que es una adaptación de la actividad que aparece en el libro “Mindfulness para enseñar y aprender” (Schoeberlein et al., 2012). Se les dice que realicen el caminar consciente en casa y se les proporciona una grabación con las instrucciones al respecto.			
<u>Materiales</u>	Grabación de las instrucciones para casa.	<u>Tiempo</u>	15 minutos.

5.1.10. Sesión “Regulo mis emociones y pensamientos”.

SESIÓN 10: Regulo mis emociones y pensamientos			
<u>Objetivo de la sesión:</u> desarrollar la habilidad de regular las emociones y pensamientos de forma plena.			
Repaso de la tarea de casa			
<u>Objetivo:</u> compartir con el grupo las experiencias vividas durante la práctica en casa.			
<u>Procedimiento:</u> cada participante comenta su diario de atención plena, cuenta cómo fue la práctica informal, comenta el parte meteorológico propio y de los demás y describe cómo fue su experiencia durante la meditación de caminar consciente realizada en casa.			
<u>Materiales</u>	Diario de atención plena.	<u>Tiempo</u>	10 min.

SESIÓN 10 (CONTINUACIÓN)

Actividad 1: Acepto mis sentimientos, respondo y no reacciono automáticamente

Objetivo de la actividad: ser conscientes de los sentimientos, experimentarlos y esperar a que pasen, comprendiendo que dichos sentimientos no pueden cambiarse pero sí el comportamiento.

Procedimiento: se comienza con la meditación que aparece en el libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013), denominada “Primeros auxilios para sentimientos desagradables” (<https://www.youtube.com/watch?v=n6RXyFcjFS0>). Con esta meditación de cuatro minutos se pretende que los participantes sean conscientes de sus sentimientos y que los acepten tal y como son. Al terminar, se establece un debate sobre lo que han experimentado y se comenta lo importante que es el que se den una pausa para aprender a responder a lo que sienten y no reaccionar de forma automática y con conductas inadecuadas.

A continuación se unen en grupos y elaboran una “receta para cada emoción”, es decir, qué comportamiento podemos hacer para regular cada emoción. Deben centrarse en las emociones básicas. Se pueden ayudar del libro “El emocionómetro del inspector Drilo” (Isern y Carretero, 2016). Finalmente, se abre un corto debate sobre lo realizado (se muestra un ejemplo en el anexo XIII, epígrafe 8.13.1, p. 79).

<u>Materiales</u>	Grabación, cartulinas, lápices, colores, rotuladores y libro, fotocopias del libro.	<u>Tiempo</u>	40 min.
-------------------	---	---------------	---------

Actividad 2: El árbol de las preocupaciones y los recuerdos

Objetivos: aprender a observar con atención plena las preocupaciones y recuerdos, dejándolos ir con amabilidad y sin juicios y usando como ancla la respiración.

Procedimiento: se les dice a los participantes que, al igual que podemos regular las emociones, también podemos hacer lo mismo con nuestros pensamientos, los cuales vienen como preocupaciones o recuerdos del pasado que son, a veces, negativos. Se les pide que, durante cinco minutos, escriban algunas preocupaciones o recuerdos negativos. Posteriormente, se realiza la meditación del árbol de las preocupaciones y recuerdos, que se describe en el anexo XIII (epígrafe 8.13.2, p. 79). Ésta es una adaptación del “árbol de la preocupación” (<https://www.youtube.com/watch?v=d9urJ0HAYSM>) y la “fábrica de las preocupaciones de “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013).

<u>Materiales</u>	Folio, lápiz, ordenador, internet.	<u>Tiempo</u>	20 min
-------------------	------------------------------------	---------------	--------

SESIÓN 10 (CONTINUACIÓN)			
Breve resumen, tareas para casa y despedida			
<u>Objetivos:</u> recordar lo que se ha realizado en la sesión y sobre el curso en general, haciendo hincapié en la importancia de la práctica formal e informal.			
<u>Procedimiento:</u> los participantes indican con una frase breve qué han aprendido de la sesión. En la pizarra se van anotando las distintas meditaciones formales e informales que han ido practicando a lo largo del programa, ya que será la última, y las van anotando en un folio, mientras van comentando lo que recuerdan. Se les pide que se lleven este folio a casa para que les ayude a recordar qué meditaciones pueden hacer en función de lo que vayan necesitando. Se les comunicarán por correo electrónico las dos meditaciones realizadas ese día para que las hagan en casa y las anoten en su diario para comentarlo el próximo día. Se les dice que el próximo día, al ser la última sesión, será de evaluación. Al final tendremos una mini-fiesta; cada uno traerá chuches, patatas fritas, etc. para compartir.			
<u>Materiales</u>	Grabación, folios y lápices.	<u>Tiempo</u>	20 minutos.

5.1.11 Sesión “post”.

SESIÓN 11: SESIÓN EVALUACIÓN “POST”			
<u>Objetivo de la sesión:</u> evaluar la atención, los síntomas ansiosos, la inteligencia emocional y las habilidades interpersonales después de la intervención.			
Repaso de la tarea de casa			
<u>Objetivo:</u> compartir las experiencias de las prácticas realizadas en casa.			
<u>Procedimiento:</u> brevemente, los participantes comentan sus experiencias sobre las meditaciones realizadas en casa y nos explican lo que traen anotado en su diario atencional.			
<u>Materiales</u>	Diario atencional.	<u>Tiempo</u>	10 min

SESIÓN 11 (CONTINUACIÓN)			
Actividad 1: Nos evaluamos todos juntos			
<u>Objetivo de la actividad:</u> evaluar los síntomas ansiosos, la inteligencia emocional y sus habilidades interpersonales de forma colectiva, terminando con una sonrisa.			
<u>Procedimiento:</u> se comienza aplicando las pruebas que son de tipo colectivo y ayudan a evaluar inteligencia emocional, habilidades interpersonales y síntomas ansiosos. Al finalizar dichas pruebas se realiza una actividad de distensión que les ayude a relajarse y tomar energía para las siguientes pruebas (sería la actividad “Michelines” descrita en sesión 2).			
<u>Materiales</u>	Pruebas de evaluación	<u>Tiempo</u>	35 minutos para la evaluación y 5 minutos para la actividad.
Actividad 2: Me evalúan			
<u>Objetivo de la actividad:</u> evaluar la atención (prueba de Stroop y d2) y conocer sus impresiones sobre el programa.			
<u>Procedimiento:</u> se hará una breve meditación centrada en la respiración de 3 minutos, sentados. A continuación, se les dice a los participantes que de forma atenta y plena escriban aquello que más les ha gustado de las sesiones realizadas, qué dificultades han encontrado y qué cambiarían. Se les pide también que hagan un dibujo de las emociones, sensaciones y pensamientos que más han experimentado y que escriban qué fortalezas han usado más y si el conocer sus fortalezas les ha servido en su vida diaria. Mientras hacen esta actividad, vamos evaluando de forma individualizada la atención y aplicamos la prueba de Stroop y d2. Se les pide silencio y atención plena para no molestar al compañero.			
<u>Materiales</u>	Pruebas de evaluación, folio y lápiz.	<u>Tiempo</u>	20 minutos por niño/a.
Tareas para casa y despedida			
<u>Objetivo:</u> despedirse de forma consciente y divertida.			
<u>Procedimiento:</u> se les insiste a los participantes en lo útil que es practicar diariamente para concentrarse mejor y ser más inteligentes emocionalmente, lo que les ayudará a ser más felices y no sentirse ansiosos y relacionarse mejor con los demás. Se toman las chuches con atención plena.			
<u>Materiales</u>	Chuches.	<u>Tiempo</u>	10 minutos.

5.2. Temporalización del programa de intervención. Cronograma.

MESES	SESIONES
Mes de enero	Sesión 1: Sesión de las familias. Sesión 2: Sesión de evaluación “pre”. Sesión 3: Conoce tus fortalezas de forma consciente.
Mes de febrero	Sesión 4: ¿Qué es mindfulness y con qué actitudes me pongo a ello? Sesión 5: Atiende a lo que ves plenamente. Sesión 6: Atendemos a nuestros sentidos de forma consciente.
Mes de marzo	Sesión 7: Soy capaz de... Sesión 8: Percibo y expreso mis emociones... Sesión 9: Comprendo mis emociones y sentimientos y las emociones y sentimientos de los demás. Sesión 10: Regulo mis emociones y pensamientos.
Mes de abril	Sesión 11. Evaluación “post”
A los seis y doce meses después de la intervención.	Evaluaciones de seguimiento.

6. CONCLUSIONES.

Con la aplicación del programa PROMAC esperamos que incremente el nivel de atención y concentración de los niños y niñas con altas capacidades, lo cual debe verse reflejado en la comparación de los resultados en las medidas “pre” y “post”. También se espera que el programa de entrenamiento disminuya los síntomas de ansiedad, incremente la inteligencia emocional plena y mejore las habilidades interpersonales medidas antes y después de la intervención. Finalmente, esperamos que los aprendizajes adquiridos con la aplicación del

programa se integren en su vida diaria y perduren los beneficios anteriormente mencionados, lo cual debe verse reflejado en las evaluaciones de seguimiento.

Las ventajas esperadas de este programa serían: a) permitir integrar la atención plena con la inteligencia emocional y las fortalezas que tienen los niños y niñas de altas capacidades; b) tener en cuenta las características personales de los participantes, lo que podría dar lugar a una mayor motivación a la hora de implicarse estos en el mismo; c) podría aplicarse a otros rangos de edad y/o contextos, adaptándolo del modo pertinente, aunque los niños y niñas no tengan altas capacidades; d) poder comparar los resultados obtenidos con otros programas similares, como por ejemplo, el programa APAC (Mestre Navas, Suárez Jurado y Turanzas Romero, 2015) y e) puede ser un programa divertido, con multitud de actividades que se adecúan a los intereses de los participantes.

El programa PROMAC presenta las siguientes limitaciones: a) el diseño evaluativo empleado (evaluación pre-post con grupo único) no permite inferir conclusiones causales; no obstante, el programa se basa en programas previos que sí han demostrado su eficacia adecuadamente; b) la muestra analizada es pequeña para generalizar sus resultados; c) el hecho de que el grupo no sea homogéneo en cuanto sexo y valoración de superdotación y talento, no permite descartar que los resultados se deban a la influencia de variables no contempladas en el programa; d) si quisiéramos aplicarlos en un contexto educativo tendríamos que reducir las sesiones en tiempo y adaptar las actividades a dicho tiempo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alidina, S. (2017). *Mindfulness para dummies*. Barcelona: Planeta.

Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea Ediciones.

Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa “Aulas felices”*. *Psicología positiva aplicada a la educación*. Disponible en <http://www.aulasfelices.org>

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

- Benito, Y. (1992). Aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. En Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 147-164). Salamanca: Amaru.
- Benito, Y. (1994). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. En Y. Benito (Ed.), *Definición, pautas de intervención y educación de padres y profesores* (pp. 79-83). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 47-59.
- Botella, L. y Pérez, M. A. (2006). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: Concepto, evaluación y aplicaciones Clínicas. *Revista de Psicoterapia*, 17, 77-120.
- Caño Sánchez, M., Palazuelo Martínez, M., Marugán de Miguelsanz, M., Velasco, S. y Catalina Sancho, J. (2009). Optimismo y relaciones en el aula en alumnos con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 617-626.
- Castelló Tarrida, A. y Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faísca. Revista de altas capacidades*, 6, 26-66.
- Comisión Deontológica Estatal. (2004). *Ética y deontología para psicólogos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. (2014). *Las fortalezas en lectura fácil*. Disponible en http://www.aspaniasburgos.org/fileadmin/user_upload/lecturafacil/Las_fortalezas_en_Lectura_Facil.pdf
- Consejería de Educación. (2011). *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Cross, J. R. y Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Eysenck, M. W. (2010). Attentional control theory of anxiety: Recent developments *Handbook of Individual Differences in Cognition* (pp. 195-204): Springer.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. y Raviera, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento*

- sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. Paper presented at the V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.
- Ferrando Prieto, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional. Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. (Tesis doctoral), Universidad de Murcia, Murcia.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn & Bacon.
- García-Rubio, C., Luna Jarillo, T., Castillo Gualda, R. y Rodríguez - Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 61-74.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*: New York.
- Giménez Hernández, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 83-100.
- Golden, C. J. (2001). *Stroop: test de colores y palabras: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y. y Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? *PLoS One*, 7(7), e41043. doi: 10.1371/journal.pone.0041043
- Haberlin, S. (2015). Don't stress: What do we really know about teaching gifted children to cope with stress and anxiety? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 146-151.
- Hayes, S. C. y Strosahl, K. D. (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. New York: Springer.
- Isern, S. y Carretero, M. (2016). *El emocionómetro del inspector Drilo*. China: NubeOcho.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós.

- Leverett, J. P., Lassiter, K. S. y Buchanan, G. M. (2002). Correlations for the Stroop Color and Word Test with measures of reading and language achievement. *Perceptual and motor skills*, 94(2), 459-466.
- Linehan, M. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*: Paidós Madrid.
- López-González, L., Álvarez González, M. y Bisquerra Azina, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3).
- Martín Asuero, A. (2011). *Con rumbo propio. Disfruta de la vida sin estrés*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Mendaglio, S. (2002). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: Implications for counseling. *Prufrock Journal*, 14(2), 72-82.
- Mendaglio, S. y Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 68-87.
- Mestre Navas, J. M., Suárez Jurado, C. y Turanzas Romero, J. (2015). *Programa integrado de Mindfulness Para Niños con Altas Capacidades Intelectuales*. Universidad de Cádiz.
- Pardo, R. y Sanz, S. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 431-450.
- Park, N. y Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of adolescence*, 29(6), 891-909.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿ Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 145-156.
- Peñas Fernández, M. (2008). *Características soioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Adolescencia y superdotación. Características y necesidades en la comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: Oxford University Press.

- Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roepers Review*, 8(3), 190-197.
- Prieto Sánchez, M., Ferrándiz García, C., Bermejo García, R., Ferrando Prieto, M., Sainz Gómez, M., Hernández Torrano, D. y Fernández Vidal, M. (s. f.). *Cuestionario de inteligencia emocional para alumnos de 7-18 años*. Disponible en <https://es.scribd.com/document/32401689/Cuestionario-de-Inteligencia-Emocional-altas-capacidades>
- Ramos, N., Enriquez, H. y Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Ramos, N., Recondo, O., Enríquez, H., Díaz, N. R., Pérez, O. R. y Anchondo, H. E. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena: Mindfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Rayo Lombardo, J. (2011). *Las habilidades cognitivas y su evaluación*. Paper presented at the Jornadas sobre la Sobredotación Intelectual y el Talento, Granada.
- Renzulli, J. S. (1984). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity.
- Rinn, A. N. y Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. *Roepers Review*, 34(1), 38-45.
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Romagosa, M. (2013). *Las necesidades emocionales en niños con Altas Capacidades*. Mágloga: Ediciones Aljibe.
- Sainz Gómez, M., Ferrándiz García, C., Fernández Vidal, C. y Ferrando Prieto, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55. doi: 10.6018/rie.32.1.162501
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association
- Sanz Chacón, C. (2014). *La maldición de la inteligencia*. Barcelona: Plataforma.

- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial (Síntesis). *Revista de Neurología*, 46(Supl 1), S11-S16.
- Schoeberlein, D., Sheth, S. y Pareja, A. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender: estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid: Neo Person.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. y Teasdale, J. D. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. New York: Guilford Press.
- Seisdedos, C. (2002). *D2, Test de atención: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de autoevaluación*. Madrid: TEA Ediciones
- Shapiro, S. L., Brown, K. W. y Astin, J. A. (2008). *Toward the integration of meditation into higher education: A review of research*. Disponible en <http://www.contemplativemind.org/admin/wp-content/uploads/2012/09/MedandHigherEd.pdf>
- Sharp, J. E., Niemiec, R. M. y Lawrence, C. (2016). Using Mindfulness-Based Strengths Practices with gifted populations. *Gifted Education International*, 33(2), 131-144.
- Simón, V. M. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17, 5-30.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para niños... con sus padres*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Spielberger, C. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños STAIC*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*: CUP Archive.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). New York: Cambridge University Press.
- Terrassier, J.-C. (2003). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideación: La revista en español sobre superdotación*, 18, 3.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En C. Jiménez (Ed.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (pp. 369-400). Madrid: Pearson Educación.
- Turanzas, J., Mestre, J. M., Sosa, M., Zayas, A. y Nuñez-Lozano, J. (2016). *Beneficios del Mindfulness y la Inteligencia Emocional en una muestra de Sujetos con Altas Capacidades en edad escolar: el programa de Atención Plena para la Alta Capacidad (APAC)*. Paper presented at the III Congreso Internacional de Mindfulness, Zaragoza.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 1-2.

- Weare, K. (2012). *Evidence for the impact of mindfulness on children and young people*. Disponible en <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/MiSP-Research-Summary-2012.pdf>
- Webb, J. T. (1998). Social-Emocional Development. En K. Heller, F. Moenks & H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon Press.

8. ANEXOS.

8.1. Anexo I. Descripción, instrucciones y corrección de los instrumentos de evaluación.

8.1.1. Atención-concentración.

Como ya especificué en el apartado correspondiente, los test usados para evaluar atención-concentración son el test Stroop (Golden, 2001) y el test d2 (C. Seisdedos, 2002).

Test Stroop.

En el manual del test Stroop (Golden, 2001) se encuentra la descripción del mismo, las instrucciones que hay que dar a los niños para su realización y explica cómo se corrige. Este test evalúa las siguientes dimensiones básicas: flexibilidad cognitiva, resistencia a la interferencia que procede de estímulos externos, la creatividad, la psicopatología y la complejidad cognitiva. Estas dimensiones básicas juegan un papel importante en muchos procesos cognitivos que se hallan relacionados entre sí e influyen en la habilidad del individuo para afrontar el estrés cognitivo y procesar las informaciones complejas (Golden, 2001).

Este test mide la capacidad de un sujeto para separar los estímulos de nombrar colores y palabras. Se le pide al sujeto que suprima respuestas automáticas y dé una respuesta específica, midiendo la capacidad de cambio de estrategia al inhibir la respuesta habitual y dando una nueva respuesta ante las exigencias de los estímulos planteados. El test de Stroop está formado por tres pruebas, cada una tiene 5 columnas de 20 elementos. (Golden, 2001):

- La primera prueba es de lectura de palabras (Stroop-P), durante 45 segundos el niño tiene que leer los nombres de los colores “rojo, verde y azul”, impresos en negro. Se anotan los aciertos que es la puntuación obtenida.
- La segunda prueba consiste en nombrar colores durante 45 segundos (Stroop-C) y está formada por filas de “x” de distintos colores. También se puntúan los aciertos.
- La última prueba, denominada color-palabra (Stroop –PC), contiene escritas las palabras “rojo, verde y azul” pero en colores diferentes a la palabra que lo nombra. Durante 45 segundos el niño tiene que nombrar el color de la tinta en que está impresa la palabra y no el significado de dicha palabra. Se anotan los aciertos.

Para administrar la prueba se entregan las tres láminas en el orden indicado anteriormente. Las instrucciones que se les darán son las que aparecen en el manual. Se aplica

de forma individualizada durante cinco minutos. Se expone a continuación un resumen de las instrucciones (Golden, 2001):

- Para la lámina 1: Se le pide que lea en voz alta, lo más rápidamente posible, las palabras que hay en las columnas, de arriba abajo. Si se equivoca se le dirá que no está bien, repita de nuevo y luego debe seguir leyendo hasta que se le diga basta. Si termina de leer y el tiempo no ha acabado comienza de nuevo, para cuando se le diga basta y rodea la palabra última leída escribiendo un 1 en el círculo.
- Para la lámina número 2 las instrucciones son iguales que para la primera excepto al principio que se le indica que debe de nombrar los grupos de colores que presentan cada grupo de “x” que aparece en la lámina. El resto de instrucciones son similares a las dadas en la lámina 1.
- En la lámina número 3 se le dirá: “En esta página debes decir el color de la tinta con el que está escrita cada palabra, sin tener en cuenta el significado de esa palabra, de arriba abajo, en cada columna. Por ejemplo (SE SEÑALA LA PRIMERA PALABRA DE LA COLUMNA), ¿qué diría Vd. en esta palabra? Si la respuesta es correcta se siguen leyendo las instrucciones”. Cuando termines pasas a la siguiente columna y así sucesivamente. Si cometes algún error tienes que corregir tu error y seguir sin detenerte a la siguiente palabra de la columna. Te detienes cuando te lo diga. Se dispone de 45 segundos.

Se obtienen tres puntuaciones parciales en cada página:

- P: Número de palabras leídas en la primera página. Valora la rapidez de la lectura sin efecto de la interferencia.
- C: Número de elementos realizados en la segunda página. Valora la rapidez de la lectura sin efecto de la interferencia.
- PC: Número de elementos realizados en la tercera página. Valora la capacidad de atención selectiva del sujeto al reflejar el efecto de la interferencia palabra-color.

Los errores no cuentan pero como el sujeto tiene que volver a leer la palabra o el elemento la puntuación total resulta menor.

Las puntuaciones anteriores deben corregirse por la edad, para ello, a las puntuaciones directas obtenidas se le deben sumar las puntuaciones que aparecen en una tabla dada en el manual. En el caso de los niños hay que tener en cuenta la edad exacta del niño, aunque en los

niños adelantados (que es nuestro caso), el manual te indica que “*en los casos en que la corrección por edad sea incoherente con los resultados de otros tests o los resultados escolares puede ser útil aplicar las correcciones correspondientes al grupo de edades superior*”.

Para calcular la puntuación de interferencia pura se calcula la diferencia entre la puntuación obtenida en la tercera lámina (PC) y la PC' (PC estimada). Cuanto mayor sea esta puntuación menos susceptible a la interferencia es el sujeto (a esta variable se le denomina resistencia a la interferencia). La PC' se calcula (Golden, 2001):

$$PC' = \frac{C \times P}{C + P}$$

Test d2.

La información para aplicar el test d2 se encuentra en el manual del test (C. Seisdedos, 2002). El test d2 mide atención selectiva y concentración mental. La atención selectiva puede definirse como la capacidad para centrarse en uno o dos estímulos relevantes, mientras se ignoran deliberadamente estímulos distractores. Con este constructo de atención selectiva está relacionada la atención sostenida, entendida como la capacidad de mantener la atención en una actividad en un periodo de tiempo. El d2 equivale a una actividad de concentración con estímulos visuales. Para que la concentración sea buena debe funcionar adecuadamente la motivación y el control de la atención. En el d2 estos aspectos se reflejan en tres componentes de la conducta de atención (C. Seisdedos, 2002):

- a) La cantidad de trabajo realizado o velocidad, es decir, el número de estímulos procesados en un tiempo determinado (es un aspecto de la motivación o nivel de intensidad de la atención).
- b) Calidad de trabajo (que tenga pocos errores está relacionado con el control de la atención).
- c) Relación entre la velocidad y la calidad del trabajo (nos da información sobre el comportamiento atencional, y el grado de actividad, estabilidad, consistencia, fatiga y eficacia de la inhibición de la atención).

El test está formado por dos hojas pegadas por los bordes. En el anverso aparecen los apartados en los que se recogen los datos, las instrucciones sobre la tarea que debe realizarse y los elementos de entrenamiento (situados en el margen inferior). El dorso está formado por 14 líneas con 47 caracteres o elementos, son las letras “d” o “p” acompañados por una o dos rayitas

situadas en la parte superior o inferior de las letras. Las instrucciones específicas para aplicarlo a los niños aparecen en el manual (C. Seisdedos, 2002) en la página 15 y en el anverso del test. De forma resumida, se les pide a los niños que tachen las letras “d” con dos rayitas y las marquen con una línea. Si se equivocan, puede marcar con un aspa (x) el error y marcar la que considere conveniente. Primero se practica en una línea de entrenamiento y luego ya se puede volver la hoja y comenzar la prueba (C. Seisdedos, 2002).

El material necesario para su aplicación es: el manual del test, el ejemplar auto-correctible, cronómetro para el examinador y lápiz para los niños. Se les dejará que lean las instrucciones de la prueba y se les explicarán y se resolverán las dudas que tengan antes de comenzar. Entre cada línea los niños disponen de 20 segundos para contestar, antes de que el examinador les diga ¡CAMBIO! (de ahí la necesidad de disponer de un cronómetro). Se aplica de forma individualizada y su duración es de ocho a diez minutos incluidas las instrucciones.

Cuando se corrige el test, se obtienen distintas puntuaciones; todas son fiables y se distribuyen normalmente, a excepción de la medida VAR (C. Seisdedos, 2002):

- TR: Es el total de respuestas, es decir, el número de elementos que se responden en las 14 líneas. Mide atención selectiva y sostenida, velocidad de procesamiento, cantidad de trabajo realizado y nivel de motivación; con respecto a la media.
- TA: Es el total de aciertos, es decir, el número de elementos relevantes correctos. Mide cantidad de trabajo pero referido a los elementos relevantes.
- O: Omisiones, es decir, es el número de estímulos relevantes intentados pero que no ha marcado. Es una medida de control atencional.
- C: Comisiones, que es el número de elementos irrelevantes que ha marcado el sujeto. Están relacionados con el control inhibitorio.
- TOT: Es el número de elementos totales menos los errores (omisiones más comisiones) ($TR - E$). Mide la cantidad de trabajo realizado después de eliminar los errores y es una buena medida de control atencional e inhibitorio y de la relación entre la velocidad y precisión de los sujetos.
- CON: Indica el índice de concentración que se obtiene con el número de elementos relevantes correctos menos las comisiones ($TA - C$). Proporciona un índice del equilibrio entre la velocidad y la precisión del sujeto.
- TR +: La línea con mayor número de elementos intentados.
- TR -: La línea con menor número de elementos intentados, y

- VAR: Es el índice de variación o diferencia $(TR+) - (TR-)$. Es la medida menos fiable del test y no se distribuye normalmente. Evalúa la estabilidad y la consistencia en el tiempo de la actuación del niño.

Una vez corregido el test y obtenidas las puntuaciones anteriores, se deben consultar los baremos A.1 (mujeres y varones de 8 a 10 años) y A.2 (mujeres y varones de 11 a 12 años) para anotar la puntuación centil que corresponde a cada una de las variables. En la tabla, en las columnas centrales aparecen los valores de las puntuaciones directas de las nueve variables empleadas en la tipificación (TR a VAR); en la primera columna, a la izquierda se encuentran los percentiles (Pc) y en la última, a la derecha, están las puntuaciones típicas (S) que corresponden a las puntuaciones directas de las columnas centrales. Cuando se obtiene la puntuación directa de un niño en una variable, se busca el valor directo en la columna central, y a la misma altura se hallan los correspondientes percentiles y desviaciones típicas. Este proceso se repite con todas las puntuaciones directas que se quieren interpretar. Las puntuaciones se interpretan de forma directa: a mayor puntuación, mejor atención; a excepción de los errores y comisiones que se interpretan de forma inversa. Al corregir, también se puede obtener una curva de trabajo, que es un perfil gráfico que nos indica el nivel de productividad del niño en el test (C. Seisdedos, 2002).

8.1.2. Inteligencia emocional.

Para medir percepción, comprensión y regulación emocional (componentes de la inteligencia emocional intrapersonal) se empleará la escala Trait-Meta Mood Scale de 24 ítems (TMMS-24) (tabla 1), que es una adaptación de Fernández-Berrocal et al. (2004) de la escala TMMS original de 48 ítems desarrollado por Salovey y Mayer (1995). Hay ocho ítems para cada uno de estos componentes, con un rango de puntuación de 8 a 40 para cada dimensión, siendo la puntuación directamente proporcional al constructo que mide cada dimensión. La duración de aplicación es de unos 15 minutos.

Tabla 1: Autoinforme TMMS-24.

1		2		3		4		5	
Nada de acuerdo		Algo de acuerdo		Bastante de acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5			
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.								
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.								
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.								
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.								
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.								
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.								
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.								
9.	Tengo claro mis sentimientos.								
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.								
11.	Casi siempre sé cómo me siento.								
12.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.								
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.								
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.								
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.								
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.								
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.								
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.								
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.								
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.								
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.								
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.								
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.								
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.								

Fuente: Adaptación al castellano de la escala rasgo de meta-conocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al. (1995): datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga (P Fernández-Berrocal et al., 1998).

Las instrucciones que se les darán a los niños serán las siguientes: “A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una (X) la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta”.

Para evaluar la prueba, y tras su corrección, se obtiene una puntuación de cada uno de los factores (atención, claridad o comprensión y reparación o regulación). Se suman los ítems del 1 al 8 que corresponde al factor atención emocional, los ítems del 9 al 16 relativos al factor claridad emocional y del 17 al 24 para el factor de regulación o reparación emocional. La puntuación obtenida en cada factor se compara en la tabla número 2, diferenciando hombres y mujeres, ya que existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. En esta tabla aparecen los puntos de corte para hombres y mujeres, ya que existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos, para cada uno de los factores anteriormente mencionados.

8.1.3. Evaluación de los síntomas ansiosos.

Para la evaluación de los síntomas ansiosos se utilizará la escala “Ansiedad Estado” del cuestionario STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children) (Spielberger, 1973). En ella el niño expresa cómo se siente en un momento determinado e indica estados transitorios de ansiedad en distintas situaciones (familiar, escolar y social). Es decir, exterioriza aquellos sentimientos de aprensión, tensión y preocupación que cambian y varían en intensidad con el tiempo (N. Seisdedos, 1990).

Las instrucciones para realizar el test son: “*A continuación encontrará algunas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno así mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3 que indique mejor cómo se SIENTE usted AHORA MISMO, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente*” (N. Seisdedos, 1990). Si surge alguna pregunta durante su realización se le puede decir: “contesta de acuerdo con lo que en este momento piensas o sientas”.

Tabla 2: Puntos de corte para hombres y mujeres para cada uno de los factores que mide el TMMS24 (atención, claridad y reparación).

Atención.	
Puntuaciones hombres	Puntuaciones mujeres.
Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36
Claridad.	
Puntuaciones hombres	Puntuaciones mujeres.
Debe mejorar su claridad. < 25	Debe mejorar su claridad < 23
Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35
Reparación	
Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Fuente: Adaptación al castellano de la escala rasgo de meta-conocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al. (1995): datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga (P Fernández-Berrocal et al., 1998).

La escala consta de 20 ítems (tabla 3) que se valoran como: 1= nada, 2= algo y 3= mucho, y su puntuación global oscila entre 20 y 60 (a mayor puntaje, mayor ansiedad). Para obtener dicho puntaje se deben invertir los valores de determinados ítems (el 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 y 20) y luego sumar los valores de los 20 ítems de la escala. Existe una plantilla para la corrección de la escala. Con dicha planilla se obtiene una puntuación A y otra puntuación B. La puntuación directa se obtiene aplicando la siguiente fórmula: $(A-B) + 40$. Una vez obtenidas las puntuaciones directas se compara en la tabla de baremos que aparecen en el manual y se puede obtener el centil por sexos (N. Seisdedos, 1990).

Tabla 3: Escala Ansiedad Estado.

		Nada	Algo	Mucho
1.	Me siento calmado.			
2.	Me siento seguro.	1	2	3
3.	Estoy tenso.	1	2	3
4.	Estoy contrariado.	1	2	3
5.	Me siento cómodo (estoy a gusto)	1	2	3
6.	Me siento alterado.	1	2	3
7.	Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras.	1	2	3
8.	Me siento descansado.	1	2	3
9.	Me siento angustiado.	1	2	3
10.	Me siento confortable.	1	2	3
11.	Tengo confianza en mí mismo.	1	2	3
12.	Me siento nervioso.	1	2	3
13.	Me siento desasosegado.	1	2	3
14.	Me siento muy atado (cómo oprimido)	1	2	3
15.	Estoy relajado.	1	2	3
16.	Me siento satisfecho.	1	2	3
17.	Estoy preocupado.	1	2	3
18.	Me siento aturdido y sobreexcitado.	1	2	3
19.	Me siento alegre.	1	2	3
20.	En este momento me siento bien.	1	2	3

Fuente: Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (N. Seisdedos, 1990).

8.1.4. Habilidades interpersonales.

Para medir las habilidades interpersonales se utilizará la dimensión de habilidades interpersonales del Inventario de Cociente Emocional para jóvenes (Emotional Quotient Inventory- Youth Version; EQ-i:YV) de Bar-On (2000), destinado a alumnos con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. Dicha dimensión mide tres características: las relaciones interpersonales, la responsabilidad social y la empatía, y está formada por 12 ítems del cuestionario (Sainz Gómez et al., 2014). Su aplicación durará unos 7 minutos. La escala aparece en la tabla 4.

Los participantes tienen que leer despacio cada uno de los ítems, si no están seguros de la respuesta se les dice que elijan la respuesta que mejor consideren, pero que no dejen ningún ítem sin contestar ya que no hay respuestas correctas o incorrectas. Las instrucciones que se les dan son (Prieto Sánchez et al., s. f.): *“lee atentamente todas las frases. Rodea con un círculo el número que mejor exprese lo que te ocurre. Para ello tienes una escala numérica que va de 1 a 4. Si te equivocas, no pasa nada, puedes tachar o borrar. Contesta a todas las frases y procura ser sincero”*.

Una vez cumplimentada la subescala, los datos se anotan en la hoja de corrección en la que aparecen las distintas subescalas, entre ellas la escala Interpersonal que se va a utilizar. Se ponen las puntuaciones de los niños en las casillas en blanco de la hoja de corrección, de acuerdo con los ítems. Aquellos que están marcados con un (*) se invierten las puntuaciones (en el caso de la escala Interpersonal no hay ningún ítem con estas características). Anotadas las puntuaciones se suman y se obtiene una puntuación directa. Dicha puntuación se busca en la hoja de los baremos (hay un baremo para niños de seis a ocho años y otro para nueve a doce años, tanto para chicos como para chicas) y obtenemos el percentil correspondiente (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012).

Tabla 4: Subescala del EQ-i: YV de habilidad interpersonal.

1	2	3	4
Nunca me pasa	A veces	Con frecuencia	Siempre me pasa

1.	Entiendo bien cómo se sienten las otras personas (ítem 2).	1	2	3	4
2.	Me importa lo que le sucede a otras personas (ítem 5).	1	2	3	4
3.	Sé cómo se sienten las otras personas (ítem 10).	1	2	3	4
4.	Soy capaz de respetar a los demás (ítem 14).	1	2	3	4
5.	Tener amigos es importante (ítem 20)	1	2	3	4
6.	Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros (ítem 24).	1	2	3	4
7.	Me gusta hacer cosas para los demás (ítem 36).	1	2	3	4
8.	Hago amigos con facilidad (ítem 41).	1	2	3	4
9.	Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas (ítem 45).	1	2	3	4
10.	Me gustan mis amigos (ítem 51).	1	2	3	4
11.	Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz (ítem 55).	1	2	3	4
12.	Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada (59)	1	2	3	4

Fuente: Propiedades psicométricas del inventario de cociente emocional EQ-i: YV en alumnos superdotados y talentosos (Sainz Gómez et al., 2014).

8.2. Anexo II. Cuestionario de recogida de datos y documento de consentimiento informado.

En la primera sesión se hace entrega de un cuestionario de recogida de datos generales del niño/a y de la familia y el documento de consentimiento informado para que lo cumplimenten. Ambos documentos aparecen en las tablas 5 y 6, respectivamente.

Tabla 5: Cuestionario de recogida de datos generales del niño/a y de la familia.

CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE DATOS	
NOMBRE (del Niñ@): _____ AÑO NACIMIENTO: _____ NOMBRE DE LOS PADRES/TUTORES (COMPLETOS): _____ _____ EMAIL: _____ TELÉFONO: _____	
MARQUE CON UNA X. EI NIÑO/A HA SIDO VALORADO DE: SOBREDOTACIÓN <input type="checkbox"/> TALENTO COMPLEJO <input type="checkbox"/>	
MARQUE CON UNA X ¿EL NIÑO/A ES ALÉRGICO? SI <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> SI ES ALÉRGICO INDIQUE A QUÉ: _____ _____	
MARQUE CON UNA X ¿ LE MOLESTAN LAS TEXTURAS ¿ SI <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> INDIQUE QUÉ TEXTURAS LE MOLESTAN EN CASO AFIRMATIVO. _____ _____	
MARQUE CON UNA X ¿DISPONEN DE ORDENADOR PORTÁTIL PARA TRAERLO A LA SEDE? SI <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6: Documento de consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO.
<p>Don/Doña: _____</p> <p>Con DNI: _____</p> <p>MANIFIESTO:</p> <p>Que he sido informado/a por Doña: _____</p> <p>del programa PROMAC basado en mindfulness y fortalezas, así como de la importancia de colaboración en el mismo como madre/padre de:</p> <p>_____</p> <p>ACEPTO:</p> <p>Que mi hijo/a participe en el estudio del programa, colaborando en cada uno de los puntos que se exponen a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Que se le apliquen a mi hijo/a las pruebas que me han explicado en la sesión en cada uno de los periodos de aplicación.2. Colaborar en la realización de las tareas de casa que se le encomiende a mi hijo/a y llevar un seguimiento de las mismas. <p>SOLICITO:</p> <p>Conocer los resultados obtenidos en la sesión “pre”, “post” y seguimiento.</p> <p>La persona que realiza este estudio garantiza que, en todo momento, la información recogida a los participantes será confidencial y los datos recogidos se tratarán de forma anónima.</p> <p>Después de ser informado adecuadamente acepto libremente que mi hijo/a participe en el programa, pudiendo interrumpir, en cualquier momento, la participación de mi hijo/a en el mismo.</p> <p>Firma: _____</p> <p>Andújar, a _____ de _____ de _____</p>

Fuente: Elaboración propia.

9.3. Anexo III. Recursos. Presupuesto.

El programa se aplica, inicialmente, en la sede de la Asociación Ágora Altas Capacidades Jaén. En este caso concreto se realiza altruistamente por madres socias de la asociación, que son psicólogas. Se utiliza el proyector y ordenador de la asociación, las pizarras, el material para escribir en ellas y borrador que hay en la sede. Los ordenadores personales serán aportados por los socios. El material escolar será aportado por los niños y niñas. Los objetos usados en la actividad de memoria plena serán aportados a nivel personal por las psicólogas; serán objetos que haya en las salas de la asociación, material escolar u otros objetos traídos por ellas. Los materiales usados para trabajar la actividad de atención plena a las texturas los traerán a la sesión los propios niños y niñas o las personas encargadas de la puesta en marcha del programa. No obstante, se ha creído conveniente elaborar un presupuesto económico por si se decide aplicar el programa en otro contexto distinto al presentado, el cual se expone a continuación.

RECURSOS PERSONALES.	IMPORTE.
1 psicóloga imparte 13 sesiones	650 euros
1 psicóloga imparte 4 sesiones	200 euros
Total:	850 euros
RECURSOS MATERIALES.	IMPORTE.
Címbalo tibetano	19,50 €
Fotocopias.	50 €
Cartulinas de colores, A3	10 €
Folios (pack de 500)	2, 50 €
Pelota	1, 59 €
Chuches y alimentos	10 €
40 ejemplares auto-correctibles d2	40,18 €
40 ejemplares test Stroop	92,93 €
TOTAL	226,70
Recursos personales + materiales	850 + 226,70= 1076,7 €

Debemos añadir al presupuesto un fondo para imprevistos de 123,3 € con lo que el presupuesto total del proyecto quedaría en:

PRESUPUESTO TOTAL DEL PROYECTO	1200 €
--------------------------------	--------

8.4. Anexo IV. Descripción de las actividades de la sesión 1.

8.4.1. Presentación de los miembros del grupo (en la actividad introductoria de la sesión: Nos presentamos, nos relajamos).

Procedimiento: sentados en círculo y en sillas sin pala, la actividad comienza con la presentación de la instructora, que dice su nombre, qué le ha llevado a estar allí y cómo se siente en ese momento. Utilizando una pelota pequeña la lanza a uno de los participantes, que debe decir su nombre, qué le ha llevado a estar allí y cómo se siente. Este le envía la pelota a otro y así hasta el final.

Al finalizar la presentación, se les dice a los participantes que es probable que se sientan un poco incómodos y tensos, sobre todo los que no se conocen entre sí, y que a continuación se va a realizar una pequeña relajación centrándose en la respiración. Para ello la instructora les indica la posición que deben adoptar en la silla (adaptaremos las instrucciones que aparecen en el libro Mindfulness para dummies, páginas 77 y 85 [Alidina, 2017]). Posteriormente, se les dan las instrucciones que aparecen en la página 88 del mencionado libro, durante cinco minutos. Se les indica que si se distraen mucho pueden ir contando las respiraciones que hacen (se cuenta en ciclos del 1 al 10 y del 10 al 1) y que, si se pierden, vuelvan a empezar.

8.4.2. Meditación centrada en la respiración (en la actividad introductoria de la sesión: Nos presentamos, nos relajamos).

Procedimiento: Las instrucciones para la meditación centrada en la respiración, en posición sentada, son las siguientes:

1. Coloca los pies planos en el suelo. Las rodillas deben estar a más de 90°, de manera que las caderas queden por encima de ellas.
2. Pon las manos sobre las rodillas con las palmas hacia abajo.
3. Imagina que tu cabeza es un globo de helio. Deja que se levante de manera natural y estira la columna vertebral sin tirar. O imagina que te estás elevando como una montaña. No es necesario crear tensión ni incomodidad en exceso. Baja ligeramente el mentón.
4. Inclínate hacia delante y hacia atrás unas pocas veces hasta que encuentres el punto medio de equilibrio. En esta posición, la cabeza no se va ni adelante ni atrás, sino que está equilibrada de manera natural sobre el cuello y los hombros. Luego inclínate hacia la derecha y la izquierda hasta volver a encontrar el punto medio de equilibrio. Ahora, suelta cualquier tensión que notes en el cuerpo. ¡Ya estás listo para meditar!

5. Si en algún momento te sientes incómodo, pero no es mucho, acéptalo ya que el mindfulness consiste en aceptar lo que vives. Observa la molestia, el lugar donde se encuentra y lo que piensas de ese malestar y déjalo pasar.
6. Si el malestar corporal resulta agobiante, puedes mover el cuerpo, siendo consciente en todo momento del cambio de posición. De esta forma estarás respondiendo en lugar de reaccionando que es de lo que trata mindfulness.

Una vez que todos se han colocado en la postura adecuada se procede a dar las instrucciones para la meditación. Estas instrucciones están adaptadas respecto de las instrucciones que aparecen en la página 69 del libro *Mindfulness para dummies* (Alidina, 2017):

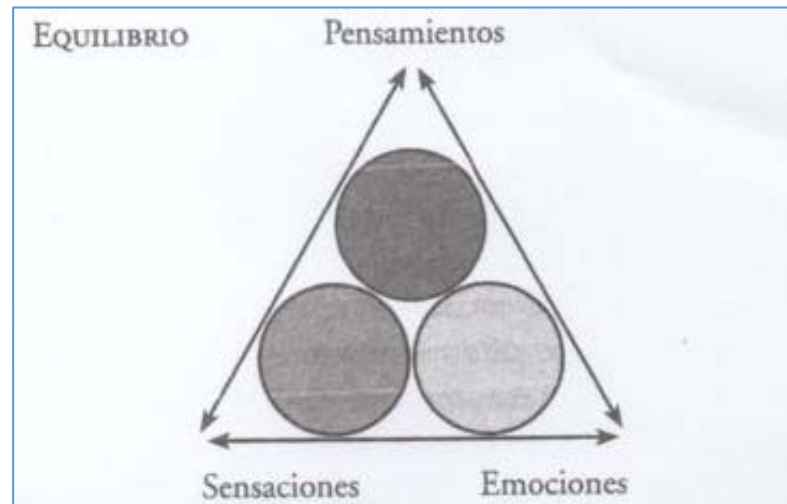
1. Escucharás el chocar de dos campanas de meditación son los címbalos de meditación tibetanos (conocidos como Ting-sha o Ting-shags), que nos indicarán el inicio y final de la meditación. Cuando suenen al principio cierra los ojos o déjalos levemente entreabiertos si al principio te sientes incómodo al cerrarlos. Comienza a centrarte en tu respiración, a sentir cómo el aire entra y sale por las fosas nasales, o pasa por la garganta, o siente cómo el pecho o la barriga suben y bajan. Encuentra el lugar dónde puedas sentir la respiración y centra ahí tu atención.
2. Cuando tu mente se vaya a pensamientos, ideas, sueños, recuerdos, fantasías, a planes del futuro, considéralo normal, no pasa nada. Cuando seas consciente de ello, sin juzgarte y con amabilidad vuelve a centrar tu atención a la respiración.
3. No te critiques cada vez que tu mente se vaya a otro lugar, sino que debes felicitarte por estar aquí y ahora y con amabilidad vuelves de nuevo a tu respiración.
4. Continúa en la meditación, sin controlar la respiración. No importa cómo estés respirando o si la respiración cambia.
5. Si ves que te pierdes mucho puedes ayudarte de contar del 1 al 10, en cada inspiración y expiración; al llegar al 10 cuantas de nuevo del 10 al 1. Esto te ayudará a centrarte en la respiración y no en los eventos mentales.
6. Cuando escuches de nuevo los címbalos, a los cinco minutos de iniciar la meditación, abre lentamente los ojos.

Cuando se termina y de forma breve se les pide que, él que quiera, exprese cómo se ha sentido y si se ha relajado.

8.4.3. Actividad 1: ¿Qué es mindfulness?

Procedimiento: para explicar qué es mindfulness se parte del concepto del triángulo de la conciencia (figura 1) dibujándolo en la pizarra y clasificando en él las sensaciones, sentimientos y pensamientos experimentados durante la meditación de cinco minutos.

Figura 1: El triángulo de la conciencia.



Fuente: Con rumbo propio. Disfruta de la vida sin estrés (Martín Asuero, 2011).

Se les explica a los participantes que la conciencia plena es aquella que atiende a los acontecimientos mentales que suceden momento a momento pero sin juzgarlos. Estos acontecimientos mentales pueden ser sensaciones, emociones o pensamientos. Ambos grupos son interdependientes. Así por ejemplo, una sensación “sed” nos lleva a pensar rápidamente en alguna bebida y este pensamiento genera una emoción que puede ser agradable o desagradable según sea posible adquirir dicha bebida de forma más o menos rápida en ese momento.

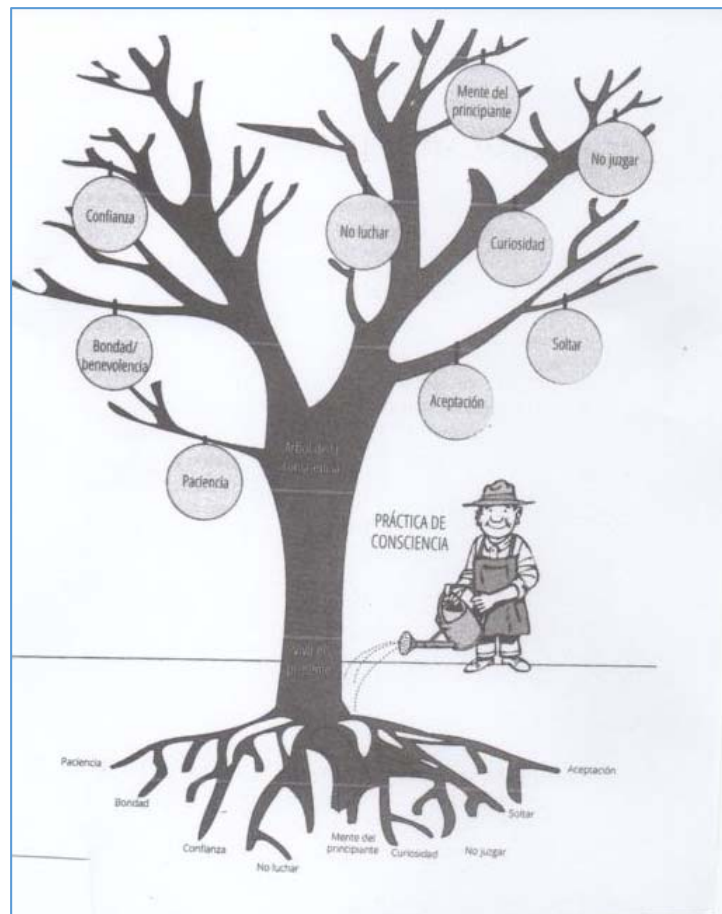
Partiendo de la meditación realizada se les dice que indiquen que sensaciones, emociones y pensamientos han experimentado. Se va anotando en los círculos correspondientes lo que van diciendo cada uno de los asistentes a la reunión. Se va viendo la relación existente entre ellos.

A continuación se les explica lo importante que es la intención con que uno se acerca a la práctica, la atención dirigida a un objeto (respiración, los sentidos, las sensaciones corporales o a la conciencia) y la actitud con la que se enfrente a ella.

Para explicar la actitud se parte del dibujo “el árbol de la conciencia” (figura 2). Este árbol de la conciencia representa la propia capacidad interior de ser consciente, de las distintas actitudes

que uno debe tener a la hora de realizar mindfulness. Estas actitudes son: confianza, bondad/benevolencia, paciencia, no luchar, mente de principiante, curiosidad, no juzgar, soltar y aceptar. El fruto del árbol son las distintas actitudes con las que uno debe enfrentarse a meditar y representa los beneficios que se obtienen del esfuerzo de ser consciente, es la esencia de mindfulness. Este fruto es igual a las raíces, regar las raíces representa el esfuerzo que se hace por cultivar de forma consciente estas actitudes y practicar la consciencia plena. Con el tiempo y a medida que se cuide el árbol este se fortalecerá y madurará lo que significa que el mindfulness está establecido en tu ser (Alidina, 2017).

Figura 2: El árbol de la consciencia.



Fuente: El árbol de la consciencia (Alidina, 2017, p. 41).

8.4.4. Meditación centrada en los sentidos (en: Breve resumen, tareas para casa y despedida).

Procedimiento: al final se realiza la meditación centrada en los sentidos. Para ello se usa el audio número 2 que aparece en la página web www.dummies.es/mindfulness. Se les indica a las familias asistentes que encuentren una postura cómoda (la postura sentada en la silla descrita

en el apartado 8.3.1). Las instrucciones que aparecen en el audio son las que aparecen en la página 23 del libro Mindfulness para dummies (Alidina, 2017):

1. Nota los colores que entran por tus ojos, sus tonos, intensidad, matices y sombras.
2. Cierra poco a poco los ojos y sé consciente del sentido del tacto. Nota las sensaciones del cuerpo. Observa cómo tu cuerpo respira de forma natural y automática. Siente zonas en tensión y relajación.
3. Después, siente los olores. Y cualquier sabor que tengas en la boca.
4. Luego párate a observar los sonidos cercanos y lejanos. Escucha el sonido, no tus pensamientos sobre ese sonido. No hagas ningún esfuerzo por escuchar: son los sonidos los que vienen a ti.
5. Finalmente, deja paso a tu yo observador, la consciencia que ilumina todos tus sentidos. Quédate en ese segundo plano de consciencia, sea lo que sea lo que esto significa para ti. Siente que eres. Ese sentimiento de “yo soy” que todos tenemos. No hagas ningún esfuerzo por hacer nada, solo sé... y cuando estés listo, finaliza este ejercicio y estira el cuerpo si quieres.

8.5. Anexo V. Descripción de las actividades de la sesión 2.

8.5.1. Actividad de distensión “Michelines” (en la actividad 1: Nos evaluamos todos juntos).

Procedimiento: los niños y niñas se distribuyen por parejas uno delante y otro detrás agarrados por la cintura. La instructora o monitora que aplica el programa es la que va a hacer cosquillas a las parejas formadas; le hace cosquillas a la persona que está agarrada por detrás, cuando esta siente las cosquillas se las hace a su pareja que ha de salir corriendo a hacerle cosquillas a otra de las parejas. En el momento que la persona de la pareja que está agarrada por la cintura siente las cosquillas se las hace a su pareja que vuelve a salir corriendo en busca de una nueva pareja, y así sucesivamente.

8.6. Anexo VI. Descripción de las actividades de la sesión 3.

8.6.1. Meditación centrada en la respiración (en la actividad: Breve resumen, tareas para casa y despedida).

Procedimiento: tumbados sobre la espalda en la esterilla puzle, con un cojín en la cabeza y los brazos estirados, relajados al lado del cuerpo y con las palmas hacia arriba. Las piernas un poco entreabiertas y los pies cada uno mirando hacia un lado. Es conveniente usar ropa cómoda y echarse encima una manta ligera o chaqueta ya que al estar inmóvil baja la temperatura del cuerpo. Les pondremos un libro sobre su barriga. Una vez situados en esta posición se les da las siguientes instrucciones, adaptadas del libro “Practica la atención emocional Plena” (Ramos, Recondo, et al., 2012) y Mindfulness para dummies (Alidina, 2017):

1. Cuando suenen los címbalos sé consciente de tu respiración. Inspira por la nariz de forma suave y contando hasta cuatro lentamente, luego suelta el aire por la nariz contando lentamente hasta cuatro de nuevo.
2. Observa cómo se mueve tu vientre arriba y abajo mientras respiras, el libro que tienes en él te ayudara a darte cuenta.
3. Si te das cuenta de que te distraes observa qué es lo que captó tu atención y vuelve de nuevo a tu respiración con amabilidad, sonriendo y sin recriminarte, ni castigarte por ello.
4. Si te ayuda imagínate que el aire que entra y sale tiene un color, el que más te guste. Ese aire de color es el que mueve tu vientre, él que hace que el libro baje y suba suavemente mientras respiras.
5. Mientras respiras te sientes cada vez más calmado y tranquilo, el aire te envuelve de paz.
6. Cuando suenen de nuevo los címbalos ve abriendo lentamente los ojos y cuando te sientas preparado comienza a moverte y levantarte.

8.6.2. Diario de atención plena (en la actividad: Breve resumen, tareas para casa y despedida).

Se les pide que cumplimenten para casa un diario de atención plena. En él se realiza el registro de la meditación realizada ese día. El registro han de hacerlo después de meditar, dejando un tiempo para recuperar plenamente el estado de vigilia y tomándose un par de minutos para anotar en su registro de meditación la hora a la que ha meditado ese día formalmente, los pensamientos, sensaciones y sentimientos que han visto pasar por su mente y sus reflexiones. Se les dice que describan con palabras o con dibujos su experiencia. En el diario anotarán

también si han utilizado alguna de sus cinco fortalezas durante ese día, si han sido conscientes de ello y si les ha sido productivo. Igualmente, deben indicar si lo que han puesto en marcha ha sido alguna de sus debilidades, en qué momento lo han hecho y cómo se han sentido. El modelo de registro aparece en la tabla 7.

Tabla 7: Diario de atención plena. Registro de las meditaciones diarias.

Anverso

Día y meditación realizada.	Sensaciones, qué he sentido.	Qué emoción he vivido	Que he pensado en ese momento.	Uso mis fortalezas.

Reverso

<p>Dibuja la experiencia vivida durante la meditación: lo que he sentido, la emoción que he experimentado y lo que he pensado o lo expreso libremente como me venga a la imaginación.</p>
<p>Dibuja si he usado alguna fortaleza durante el día, qué he experimentado. O si de lo que he sido consciente ha sido una debilidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

8.7. Anexo VII. Descripción de las actividades de la sesión 4.

8.7.1. Actividad 1: Mindfulness y el triángulo de la conciencia (Martín Asuero, 2011).

Procedimiento: se les explica el triángulo de la conciencia utilizando aros y carteles con sensaciones, pensamientos y emociones-sentimientos. Se sitúan tres aros de distintos colores; uno representa las sensaciones, otro los pensamientos y otro los sentimientos y emociones. Encima de una mesa tienen dispuestos distintos carteles, en estos carteles aparece escrito:

- Sensaciones: escozor, picor, hormigueo, dolor, calor, frío, escalofrío, pesadez, brillo, luminosidad, náuseas, palpitación, nerviosismo, activado, opresión en el pecho y calma.
- Emociones y sentimientos: alegría, miedo, ira, sorpresa, tristeza, asco, desdén, vergüenza, me siento triste, me siento desganado y estoy enfadado.
- Pensamientos: voy a suspender el examen, mi amiga no me ha llamado por teléfono, etc.

Se les pide que vayan cogiendo carteles de la mesa y los vayan colocando en cada uno de los aros (por ejemplo, amarillo-sensaciones, rojo-emociones y sentimientos, azul-pensamientos). Se les explica la diferencia entre emoción y sentimiento.

Una vez clasificados los carteles se les indica que lo que van a aprender en el mindfulness es a ser conscientes de las sensaciones de su cuerpo, sus emociones y sentimientos y de sus pensamientos. Y aprenderán a darse cuenta de que todos están interrelacionados entre sí. El mindfulness o atención plena significa atender a estos eventos mentales momento a momento, aceptándolos de forma abierta y sin juzgarlos en buenos o malos, agradables o desagradables. Es darse cuenta de que igual que llegan se van si no nos aferramos a ellos. A los participantes les ayudará el darse cuenta de que no deben centrarse en los pensamientos del pasado o futuro porque les puede generar ansiedad, sino que para vivir el presente tienen que centrarse en las emociones y sensaciones experimentadas en ese momento concreto (Martín Asuero, 2011). Se les dice que van a hacer un ejercicio que les ayudará a “dibujar su mente” y a ser conscientes de sus pensamientos, sensaciones y emociones-sentimientos (Schoeberlein et al., 2012).

Se les dará una hoja de papel en blanco que estará dividida en tres columnas y rotuladores. La actividad consta de tres partes: la primera parte está relacionada con un momento de silencio y el estado mental del momento; la segunda parte, con un tiempo de silencio después de un sonido y en la tercera parte se trabaja el silencio y la respiración con atención plena. Las instrucciones para cada parte son:

- Primera parte: siéntate en silencio (después de unos segundos); nota tus pensamientos, sensaciones, emociones o sentimientos. En una de las columnas del papel, dibuja o escribe tu estado mental actual. Vuelve a estar en silencio en tu asiento. Pliega hacia abajo esta parte del papel y quedarán mirando hacia arriba las otras dos columnas en blanco.
- Segunda parte: escucha el sonido de los címbalos y espera hasta que sólo haya silencio. Nota lo que sucede en tu mente en este momento y dibújalo o escríbelo en la segunda columna. Quédate en silencio y pliega hacia abajo esta columna; quedará visible sólo la tercera columna.
- Tercera parte: escucha de nuevo el sonido de los címbalos y espera hasta que vuelva el silencio. Centra tu atención en la respiración; observa cuando pierdes la atención y si es en tus pensamientos, sensaciones o emociones y sentimientos. Vuelve de nuevo a la respiración; observa lo que hay en tu mente y dibújalo o escríbelo en la tercera columna. Al sonar los címbalos lleva tu conciencia a la sala. Despliega las tres columnas.

Se les pide a los niños y niñas que miren sus dibujos y describan lo que han dibujado y vean las diferencias entre los tres momentos. Qué vean si hubo diferencias entre el estado mental mientras no se centraban en nada (primera parte) y cuando se centraban en un objeto determinado (el sonido, la respiración). Se les pregunta si observan alguna consecuencia de la práctica de la atención plena.

8.7.2. Actividad 2: El árbol de la consciencia (Alidina, 2017).

Finalizada esta actividad se les dice que para poder prestar atención plena, hay que tener ciertas actitudes. Utilizamos el árbol de la consciencia (Alidina, 2017) dibujado en papel continuo y a tamaño grande (es el mismo árbol utilizado con las familias y que aparece en la figura 2). Se le van nombrando una a una las actitudes y se les pide que nos digan ellos (partir de lo que ellos saben) que creen que significa y partiendo de sus comentarios se les explica cada una de ellas utilizando la información que aparece en el libro Mindfulness para dummies (Alidina, 2017).

- Aceptación: Significa percibir lo que estás experimentando en ese momento, ya sea agradable o desagradable, sin emitir un juicio de valor sobre ello. Es decir, reconocer si sientes dolor, enfado...dejar de luchar contra esa sensación, emoción o pensamiento y de esta forma no sentirás culpa, crítica o negación de lo que se experimenta. La aceptación no implica cambiar lo que experimentas. Para aceptar se les dice que reconozcan con cariño aquello que no aceptan (por

ejemplo, estoy enfadado con mi madre porque no me deja la tablet), acepta ese sentimiento y en una escala del 1 al 10 observa que puntuación le pondrías. Pregúntate que tienes que hacer para aceptar ese sentimiento, no te sientas culpable por ello, simplemente acepta. Usa la respiración para relajarte.

- **Paciencia:** Implica saber esperar. Se consigue con esfuerzo y entrenamiento. Cada vez que te venga la impaciencia, respira, para, sé consciente de ella y céntrate en tu respiración. De esta forma estarás entrenándote en utilizar la paciencia en determinadas situaciones. Ten paciencia con mindfulness.
- **Mente de principiante:** Significa ver con ojos nuevos todo lo que sucede alrededor. Disfruta de todo lo que experimentes como si fuera la primera vez. Cada momento es único y diferente.
- **La confianza:** La confianza te ayuda a seguir con la práctica de mindfulness, incluso cuando pienses que no notas ningún cambio, cuando piensas que te aburres, necesitas confiar en que es un sentimiento más y que se irá o no se irá.
- **La curiosidad:** La curiosidad es la base de cualquier aprendizaje. Sé curioso y busca descubrir algo nuevo cada momento, cada instante. Si eres curioso estás conectado con tus sentidos. No te sientas culpable por tu curiosidad. Con la curiosidad, la consciencia surge de forma automática y aumentará tu atención a todo lo que esté sucediendo en ese momento. Para ello hazte preguntas constantes relacionadas con la práctica.
- **Soltar, desprenderse:** La esencia de mindfulness es renunciar al control. Los pensamientos, emociones y sentimientos, las sensaciones obsérvalos pero luego déjalos ir. Como los manzanos dejan caer sus manzanas, los animales dejan ir a sus hijos pequeños, cuando soltamos el aire etc.
- **La bondad y la benevolencia:** Implica dejar que las cosas sean como son, agradables o desagradables. Sé amable contigo mismo cuando te equivoques, sé amable con lo que te sucede.

Una vez explicadas todas las actitudes se les pide a los niños que en círculos de cartulina escriban estas y las peguen en las ramas del árbol. En las raíces también escriben estas actitudes. Se les explica que los círculos son los frutos que representan los beneficios de ser consciente, de practicar mindfulness. Cuando se esfuerzan en cultivar las actitudes y practicar mindfulness es cómo si regaran las raíces. Por eso los frutos y las raíces son los mismos en la figura 2.

Cuando hayan finalizado de elaborar el árbol de la consciencia este quedará en la sala como recordatorio. Se le da a cada uno una copia del mismo para llevarlo a casa y ponerlo en su habitación.

8.8. Anexo VIII. Descripción de las actividades de la sesión 5.

8.8.1. Actividad 1: Atiende a lo que tiene importancia en este momento presente.

Procedimiento: se comienza repartiendo a cada participante una hoja de un árbol, todas las hojas que se reparten son similares. Posteriormente, se les da las siguientes instrucciones: “coge la hoja entre tus manos y obsérvala con detenimiento, su color, textura, forma. Cuando te distraigas, respira, para y lleva de nuevo la atención a la hoja, mírala con mucho cuidado, sin olvidar ningún detalle”.

Al cabo de los dos minutos se les pide que metan las hojas en una bolsa, se distribuyen dichas hojas encima de una mesa y se les indica que cada uno busque la suya propia. Observan si son capaces de reconocerla.

Posteriormente, se realiza la misma actividad pero se incluyen sonidos distractores (el sonido de los címbalos, sonidos de instrumentos de percusión; etc.). Se les dan las mismas instrucciones que antes y se procede de la misma forma.

Al finalizar la actividad se abre un debate estableciendo la diferencia entre mirar y buscar. Se intenta hacerles ver que la observación atenta permite distinguir características diferentes, centrarse en los detalles, estar pendiente de lo relevante y dejar lo irrelevante (sonidos, pensamientos, etc.).

8.8.2. Actividad 2: Dirige tu mirada a lo que te interesa.

Procedimiento: esta actividad tiene varias fases. En primer lugar, se colocan doce objetos encima de una mesa cubiertos con un pañuelo. Se levanta el pañuelo y durante un minuto se les dice que observen los objetos. Al terminar el minuto se cubren los objetos y se les pide que en un papel escriban todos los objetos que recuerden. Se descubren los objetos y se observan los resultados obtenidos.

En segundo lugar, se colocan otros objetos distintos encima de la mesa, también cubiertos con un pañuelo. Antes de descubrir los objetos se practica la meditación centrada en la respiración en posición sentada durante un minuto (es una adaptación de la meditación centrada en la respiración y tumbada, ya comentada anteriormente). De esta forma estamos ayudando a los niños a calmar su mente antes de volver a centrar la atención en los objetos.

Cuando termina la meditación se descubre el pañuelo y deben anotar los objetos recordados. Se comparan las listas y ven si han recordado más o menos objetos que la primera vez.

Por último, se les dice que se les va a leer un cuento. El cuento será el siguiente:

“Sandra era una niña alta y delgada, alegre y vivaracha. Le encantaba correr y jugar con sus amigos. Sin embargo, cuando iban al bosque a jugar siempre se quedaba mirando cómo sus amigos subían a un gran árbol. Era un árbol no muy alto, pero que tenía una rama tan amplia que podían sentarse en ella. Ella no lo intentaba porque le daba miedo. A veces, sus amigos se reían de ello.

Un día Sandra se fue sola al bosque, quería intentar subir al árbol para que sus amigos no se burlaran más de ella. Lo intentó y lo intentó hasta que lo consiguió. Cuando llegó a la gran rama estaba tan cansada que se quedó dormida.

Al llegar el atardecer su madre comenzó a preocuparse al ver que Sandra no llegaba a casa y llamó a sus amigos. Estos les dijeron que Sandra no estaba con ellos, que les había dicho que iba a visitar a su tía y no podría quedar para ir a jugar a casa de Noelia. Su madre les comentó que a ella le había dicho que se iba al bosque con ellos. De esta forma todos acudieron al bosque a buscarla, buscaron y buscaron pero a nadie se le ocurrió alzar la mirada y mirar al árbol. Sandra se despertó al final con el ruido y los llamó. A todos les sorprendió verla allí sentada tranquilamente y sonriendo”.

Antes de que acabe el cuento y cuando más atentos estén en él se hace una parada inesperada y se les pide que vayan hacia una de las mesas donde hay doce objetos cubiertos con un pañuelo, se descubre el pañuelo y se les pide que anoten los objetos recordados. Observan los resultados.

Hasta aquí, han realizado la actividad de memoria de tres formas distintas. Se pretende que reflexionen sobre las diferencias, a la hora de memorizar, que existe entre la mente cuando está en calma a cuando no lo está, los efectos que tienen sobre la concentración la distracción y el trabajo multitarea (como ocurre en la última actividad). Se realiza un breve debate de cómo aplicar sus conclusiones en tareas como realizar un examen, hacer los deberes etc.

Al finalizar este debate se lee el cuento completo y se abre un nuevo debate con las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué nadie encontraba a Sandra?
2. ¿Qué les hizo pensar que no podía estar en el árbol?
3. ¿Qué nos enseña este cuento?

Esto lleva a plantear que los prejuicios y las suposiciones previas son como unas anteojeras que nos impiden buscar y ver lo que tenemos delante. Se parte de la idea de que si se piensa que lo que se busca no está en un lugar, allí no se mira. Ver con atención plena amplía el campo visual ya que se busca sin suposiciones, sin juicios. De esta forma se les hace conscientes de cómo el pensamiento afecta a la visión, según lo que pienso así miro y así veo. Se les pide que pongan ejemplos de situaciones que les haya pasado en las que no han visto lo que realmente estaba sucediendo, o no han mirado donde tenían que mirar por prestar atención a sus pensamientos, emociones y sensaciones, y no a lo que debían ver realmente.

8.9. Anexo IX. Descripción de las actividades de la sesión 6.

8.9.1. Actividad 2: Usa tus sentidos comiendo conscientemente.

Procedimiento: Para esta actividad es necesario elegir el alimento con el que se va a realizar. Hay que tener en cuenta que puede que algunos participantes se nieguen a probar nada nuevo, ya que estos niños y niñas suelen ser poco flexibles a comer algo nuevo y su gran olfato o el aspecto del alimento pueden provocar el rechazo de dicho alimento. En principio se elige la uva pasa, ya que no genera alergias.

Se comienza con los ojos tapados con un pañuelo y se les pone una pasa en la mano. Se quiere que la toquen y digan su textura, qué sensaciones experimentan con el tacto; luego se les dice que lo analicen con el oído y el olfato. Se les quita la venda y que explican que ven: color, forma, aspecto, pero sin emitir juicios de valor. Finalmente, que la saboreen.

Posteriormente, se hace esta actividad con alimentos que les gusten y no le produzcan alergia (en el cuestionario de recogida de datos venía indicado).

Se les plantea que lo que se pretende es que al comer sean más conscientes y se centren en lo que están haciendo, si se distraen, se centren en la respiración y de ahí a las sensaciones.

8.9.2. Meditación centrada en el escaneo corporal (en: Breve resumen, tareas de casa y despedida).

Procedimiento: el escaneo corporal constituye una práctica formal que ayuda al entrenamiento de la consciencia en las sensaciones físicas. Se realiza en posición tumbada, tal y como se describió cuando se presentó la actividad de meditación tumbada centrada en la respiración. Las instrucciones que se dan son:

1. Siente la respiración. Observa cómo sube y baja tu pecho y abdomen al tomar aire (inspirar) y soltarlo (expirar).
2. Comienza centrando tu atención a tus pies, ¿qué sientes?, cosquilleo, calor, picor... Si no sientes nada, está bien, no pasa nada.
3. Ahora céntrate en las pantorrillas, las rodillas los muslos. Observa las sensaciones que experimentas en cada uno de ellos. Si tu mente se distrae, es lo normal, déjalo pasar y céntrate de nuevo en las sensaciones.
4. Las mismas instrucciones se le van dando para otras partes del cuerpo, en el siguiente orden: ingle y cadera, abdomen - pecho, espalda, hombros-brazos-manos, cuello-cara-cabeza.
5. Se finaliza: siente tu respiración como va a tus pies y al espirar se relajan, siente tu respiración y llévala a tus piernas... Se indica el mismo orden anterior.
6. Durará unos cinco minutos.

Esta actividad es una adaptación de la misma actividad propuesta por distintos autores (Alidina, 2017; Ramos, Recondo, et al., 2012; Schoeberlein et al., 2012; Snel, 2013)

8.10. Anexo X. Descripción de la actividad de la sesión 7.

8.10.1. Meditación con atención en la respiración y sincronizada con un *gatha* (en: Breve resumen, tareas en casa y despedida).

Procedimiento: se parte de la meditación con atención a la respiración en posición sentado. Se les dan las siguientes instrucciones:

1. Cuando escuches los címbalos y acabe su sonido céntrate en tu respiración. Observa cómo entra el aire en la inspiración y cómo sale en la expiración. Observa cómo sube y baja tu pecho, tu abdomen.
2. Al inspirar y expirar ve repitiendo cada uno de los versos que yo voy repitiendo, es lo que le llamamos *gatha*:
Respirando, veo mi potencial.
Respirando, veo mi fortaleza.
Recordando y usando mis fortalezas,
crezco y me desarrollo.
3. Volved a centraros en la respiración y vamos a repetir el *gatha* anterior pero cada uno de vosotros cuando diga: respirando, veo mi fortaleza; ha de sustituir la

palabra fortaleza por aquellas fortalezas que tiene. Por ejemplo diría: respirando, veo mi sentido del humor, o mi curiosidad, mi gratitud...

4. Siguen repitiéndolo y cambiando la fortaleza hasta que suenen los címbalos y acabe su sonido.

Al acabar, los participantes comentan la experiencia y se les explica que el repetir el *gatha* sincronizándolo con la respiración hace que la mente esté enfocada al momento presente y favorece que resalte sus fortalezas y sean conscientes de ellas. Esto les ayudará a tomar conciencia de las mismas a lo largo del día y utilizarlas de la forma adecuada.

8.11. Anexo XI. Descripción de la actividad de la sesión 8.

8.11.1. Actividad 1: Percibo y expreso mis emociones.

Una vez que han visto el vídeo sobre las emociones básicas en el enlace siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=cvyxQq_BDzg, se les pide que cierren los ojos, visualicen la situación que se les va a contar, se centren en la respiración y experimenten las emociones. También se les dice que observen dichas emociones y las sensaciones corporales que les producen. Las situaciones que se les cuentan son:

- **Alegría:** Has participado en un concurso de relato corto convocado por un instituto de tu localidad. Has ganado el segundo premio y tu relato lo van a publicar en un libro editado por este instituto. Te sientes alegre por el premio recibido (dinero para gastarlo en libros) y te hace ilusión el que van a ilustrar tu cuento alumnos de dicho instituto.
- **Miedo:** Has preparado una presentación en PowerPoint y la vas a exponer delante de todos tus compañeros. Es la primera vez que expones y tienes miedo de equivocarte, de no acordarte de lo que has preparado, de que a tus compañeros no les guste, de que te hagan preguntas que no sepas contestar.
- **Sorpresa:** Te sientes sorprendido cuando tu tutor te dice que has ganado el segundo premio de relato corto en el instituto. Han participado todos los colegios e institutos de la localidad y no te lo esperabas.
- **Tristeza:** Las chicas de tu clase no cuentan contigo para jugar en el recreo, te enteras que quedan en casa de Ana para jugar y a ti no te llaman. Te sientes aislada del resto. Cuando te juntas con ellas no les interesa lo que le cuentas, apenas te escuchan. Esto te hace sentirte triste.

- **Asco:** Hoy tus padres te llevan a comer a un chino, es la primera vez que vas. Los olores son para ti demasiado fuertes y la mezcla de olor a dulce y agrio no la soportas. Al ver la comida encima de la mesa te da asco y les dices a tus padres que tú no piensas probar nada de lo que han pedido, que huele mal.
- **Ira:** Tus compañeros de clase te insultan constantemente. Eres muy sensible y cualquier situación te afecta, por lo que lloras con frecuencia cuando no logras alcanzar tus objetivos. Ellos se ríen de ti y te llaman llorica. Tú estás cansado de que no te comprendan, de que no entiendan cómo te afectan las cosas. Les gritas enfadado que te dejen en paz.

Se abre un debate y ayudándonos del libro “El emociómetro del Inspector Drilo” (Isern y Carretero, 2016), se comentarán las reacciones fisiológicas que se experimentan con las emociones (ver ejemplo en la figura 3) e indicaran cuáles son las que han experimentado más frecuentemente y en qué situación.

Figura 3. Ejemplo de reacciones fisiológicas que se experimentan con las emociones.



Fuente: El emociómetro del Inspector Drilo” (Isern y Carretero, 2016).

8.11.2. Actividad 2: Observo el uso de mis emociones.

Procedimiento: en esta actividad se busca que los niños se den cuenta de cómo las emociones influyen en su pensamiento y comportamiento y cómo el mostrar una u otra emoción nos puede favorecer o no en una situación.

En primer lugar se realiza una meditación centrada en la respiración durante 3 minutos y después escucharan música que genera distintas emociones para que expresen por escrito o dibujando lo que esa música les hace sentir.

La música a utilizar se detalla a continuación:

1. La música más triste del mundo:

<https://www.youtube.com/watch?v=OGvd6Pmn5WA>

2. Música alegre.

<https://www.youtube.com/watch?v=y6Sxv-sUYtM> Pharrell Williams - Happy (Official Music Video).

Luego se abre un debate y explica cada uno lo que ha escrito y dibujado. Posteriormente, se ponen varios ejemplos de cómo la emoción puede también influir en nuestro comportamiento: estoy muy enfadado esto ayudará o no cuando me vaya al recreo a jugar, siento asco ayudará o no el comer espinacas, estoy llorando ¿me ayudará para estudiar mi examen? etc. Ellos dicen otros ejemplos.

8.11.3. Meditación con atención en la respiración para advertir emociones-sentimientos y pensamientos (en: Breve resumen, tarea de casa y despedida).

Procedimiento: la actividad comienza con los niños y niñas sentados en una silla en posición de meditación sentada. Se le van dando las siguientes instrucciones:

1. Céntrate en tu respiración y respira con normalidad. Observa como el aire entra y sale suavemente por tus fosas nasales. Se consciente de cómo se mueve tu pecho y tu abdomen al entrar y salir el aire.
2. Advierte cuándo surge una reacción emocional o un sentimiento. Reconócelo y dite a ti mismo “esto es un sentimiento”, “es una emoción”. Cambia tu atención de este sentimiento o reacción emocional particular y observa las emociones a nivel general. Acepta con amabilidad, paciencia y bondad lo que sientes en este momento. No juzgues si es agradable o desagradable. Simplemente experimentalo.
3. Vuelve a centrar tu atención en la respiración, como en el paso 1.
4. Advierte cuando surge un pensamiento (palabras en tu mente). Reconoce el pensamiento diciéndote “es un pensamiento”. Desplaza tu atención de este pensamiento en particular

a los pensamientos en general. Acepta tus pensamientos con amabilidad, paciencia y bondad. No juzgues si son agradables o desagradables. Simplemente experimentalo.

5. Ahora pon tu atención en la respiración como en el paso 1. Cuando suene los címbalos puedes abrir lentamente los ojos y date gracias por este momento. Aquí y ahora.

8.12. Anexo XII. Descripción de las actividades de la sesión 9.

8.12.1. Actividad 1: ¿Qué tiempo hace por dentro?

Procedimiento: esta actividad se realiza en posición sentada (descrita en actividades anteriores) y los niños siguen las siguientes instrucciones:

1. Siéntate de forma cómoda y cierra los ojos suavemente. Escucha el sonido de los címbalos hasta el final.
2. Ahora céntrate en lo que sientes en este momento, imagínate que lo que sientes es como el tiempo. A veces, hace sol y te sientes alegre, otras veces lo ves todo negro como si en tu interior hubiera cientos de nubes grises y negras porque te sientes enfadado. Puedes sentir dentro de ti una gran tormenta, te sientes enfadado. Cuanto más enfadado estás la tormenta es más intensa.
3. Sigue centrándote en lo que sientes en este momento. ¿Sientes como si una fina lluvia se concentrara en tu interior? ¿Es tristeza, ganas de llorar, melancolía, nostalgia...?
4. Puede que al mirar en tu interior todo lo veas muy oscuro, ¿sientes miedo, terror, pánico...?. ¿Sientes sensación de asco, incomodidad hacia las cosas, las personas? ¿Sientes cómo si todo se moviera en tu interior como los árboles cuando hace mucho viento?
5. Cuando sepas cómo te sientes en este instante, lo dejas cómo estás. No necesitas sentirte de otro modo. Acéptalo con amabilidad y sin juzgarlo. De forma amable observa el sol, el movimiento de las hojas, las nubes, la tormenta. El tiempo está bien cómo está. Aceptarlo hace las cosas más fáciles. En otro momento será distinto, nada permanece, pero ahora déjalo estar, no luches contra ello.
6. Tú no eres lo que sientes pero es bueno que seas consciente de ello, no eres la lluvia, ni el chaparrón. Eres tú.
7. Sigue siendo tú. Y cuando escuches los címbalos ve abriendo los ojos suavemente.
Al finalizar se abre un debate y dibujan el tiempo que ha hecho en su interior.

8.12.2. Actividad 2: ¿Cómo se sienten los demás?

Procedimiento: los participantes visualizan el vídeo sobre la chica invisible <https://www.youtube.com/watch?v=5LXxG45VLw> (esta actividad está descrita en el programa Aulas felices [Arguís et al., 2010]). Al finalizar el vídeo se les hace una serie de preguntas relacionadas con él: ¿Por qué creen que la niña es invisible? ¿Qué creen que nos quiere transmitir el vídeo? ¿Qué sucede cuando le habla la otra niña? ¿Qué significa hacerse visible? ¿Cómo se sentirían ellos si nadie los tuviera en cuenta? ¿Se han sentido alguna vez así? ¿Conocen a alguien que haya tenido ese problema? ¿Cómo creen que se puede solucionar?

Hay que tratar el tema de forma general, haciendo mucho énfasis en las consecuencias de aislar a un compañero y apoyar las conductas de desprecio de los líderes. Hacerles ver lo importante que es ponerse en el lugar de los demás para entenderles y comprenderles y saber actuar en consecuencia.

8.12.3. El caminar consciente (en: Breve resumen, tareas de casa y despedida).

Procedimiento: En una sala amplia se coloca una cinta que marque una línea, se sitúa un niño detrás de otro sobre la línea y se les dan las siguientes instrucciones:

1. Comienza andando con normalidad pero muy despacio. Ve pisando la línea marcada con la cinta, sin salirte.
2. Si te das cuenta de que te distraes y pierdes el equilibrio, no te preocupes; fíjate en cómo has perdido el equilibrio, centra tu atención en recuperar el equilibrio y sigue caminando por la cinta.
3. Mientras caminas, lleva la respiración a cada paso que das. Con la inspiración levantas el pie, con la expiración vuelve a posarlo en el suelo. Tu caminar y tu respiración siguen un mismo ritmo.
4. Ahora cierra los ojos y sigue el mismo ritmo que llevabas al caminar. Con la inspiración levantamos un pie, con la expiración lo bajas. No temas salirte de la línea. Si te centras en tu respiración y en el acto de andar no perderás el equilibrio. Si lo pierdes, no te preocupes, céntrate de nuevo en el ejercicio y sigue caminando.
5. Ahora ve abriendo lentamente los ojos y tranquilamente vuelve a tu asiento. Quédate ahí unos segundos relajados y pensando en la experiencia.

8.13. Anexo XIII. Descripción de la actividad de la sesión 10.

8.13.1. Receta de las emociones (en: actividad 1: Acepto mis sentimientos, respondo y no reacciono automáticamente).

Procedimiento: se forman grupos de dos o tres compañeros y se les dice que vamos a elaborar una “receta” que pueden usar cuando sientan una determinada emoción. En esta receta escribirán qué pueden hacer cuando sientan alguna emoción básica, como por ejemplo, ira, miedo, alegría o tristeza. En esta receta pueden incluir todo lo que han aprendido hasta ahora y también las propuestas que aparecen en el libro “El emocionómetro del doctor Drilo” (Isern y Carretero, 2016). Si no les da tiempo a terminar de decorar la receta lo pueden hacer en casa. Un ejemplo de receta puede ser la que aparece en el cuadro 1.

Cuadro 1: Receta para trabajar con la ira.

<p>Cuando estoy muy enfadado yo puedo:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Puedo prestar atención y ver cuál es el tiempo que hace en este momento en mi interior.2. Puedo realizar la meditación “Primeros auxilios para sentimientos desagradables”. Acepto lo que siento en este momento.3. Realizar la meditación centrada en la respiración para relajarme.4. Puedo realizar la meditación del caminar consciente para distraerme y dejar pasar el enfado.5. Puedo distraerme con una actividad que me resulte divertida en ese momento.6. Irme de la situación para no explotar y actuar de forma correcta.7. Contarle a alguien que estoy enfadado y por qué.8. Si a pesar de todo exploto y actúo inadecuadamente, reconocer mi error y pedir perdón.
--

Fuente: Elaboración propia.

8.13.2. Actividad 2: El árbol de las preocupaciones y de los recuerdos.

Procedimiento: los niños se encuentran tumbados sobre el puzle esterilla y se les da las siguientes instrucciones:

1. Escucha el sonido de los címbalos y cuando este llegue al final respira y déjate llevar por tu imaginación. Vamos a visitar un lugar muy especial, un jardín lleno de flores y árboles. Uno de ellos es muy diferente a los demás, es el “árbol de las preocupaciones y de los recuerdos”.
2. Toma aire de forma suave por tu nariz y suelta el aire lentamente por la nariz. Ahora inhala profundamente y exhala con suavidad. Inhala y exhala. Continúa con tu respiración de forma natural.
3. Imagina un jardín muy hermoso, es un jardín rodeado de una valla. Imagínate entrando al jardín y viendo multitud de flores de colores. Siente los olores, huele a rosa, a jazmín, naranja...o a cualquier fragancia que te guste. Sigue caminando y descubriendo los rincones del jardín. Observa las plantas, las flores. Escucha el cantar de los pájaros. Caminando llegas al centro del jardín y hay un árbol muy grande, con grandes ramas y raíces. Un árbol que se dirige a ti y te dice que es el árbol de las preocupaciones y los recuerdos”.
4. El árbol comienza diciéndote que te fijas en tus pensamientos, que seas conscientes de ellos. Que escuches la voz que hay en tu cabeza, esa voz que con palabras te dice lo que te preocupa: “mi amiga Sandra ya no me quiere como antes”, “el examen de mañana es muy difícil y no tengo tiempo de estudiar mucho”, “las matemáticas me aburren”... Los pensamientos están siempre muy ocupados. Pero tú puedes quedarte con ellos o dejarlos ir. Si te quedas con ellos tus pensamientos querrán dirigirte de forma automática. Así que hay que dejarlos ir, para ello ven siempre a este jardín, dámelos a mí; yo me quedo con ellos. Imagina que escribes en una hoja esa preocupación y la cuelgas en mis ramas y así ya no estarán en tu cabeza. Tus pensamientos no eres tú.
5. También puedes colgar en sus ramas tus recuerdos negativos, aquellos que te hacen sufrir. Cuando suenen en tu cabeza las palabras que te traen los recuerdos, ven de nuevo a este jardín, busca el árbol y cuelga en sus ramas eso que piensas, que sientes y que te molesta. Imagina que lo escribes en una hojita de papel y esta la cuelgas en la rama que más te guste.
6. Ahora imagina que te sientas en el pie del árbol y sólo respiras, respira y llénate de calma. Siente como tu mente cada vez está más vacía. Inhala y exhala suavemente y con cada inhalación y exhalación te sientes más tranquilo ya que

tus preocupaciones y tus recuerdos se han quedado en el árbol y no te molestan más.

7. Mantente unos segundos en silencio, centrando la atención en la respiración y cuando escuches los címbalos abre suavemente los ojos y cuando estés preparado mueve tu cuerpo lentamente.