



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Máster Universitario en Psicología Positiva

Trabajo Fin de Máster

“EL TESORO ESTÁ EN NUESTRO INTERIOR”

Programa dirigido al desarrollo de la Inteligencia
Socioemocional a través de la Atención Plena

Alumna: Natividad Gómez Castellano

Tutoras: Prof.^a D.^a Ana Raquel Ortega Martínez
Prof.^a D.^a Encarnación Ramírez Fernández

Noviembre, 2016

Índice

1.- RESUMEN.....	1
2.- INTRODUCCIÓN	2
2.1.- Justificación.....	2
2.2.- Fundamentación teórica	5
2.2.1.- Psicología Positiva y desarrollo de las fortalezas personales	6
2.2.2.- La inteligencia socioemocional como fortaleza personal	7
2.2.3.- Mindfulness	9
3.- OBJETIVO E HIPÓTESIS.....	13
4.- MÉTODO	14
4.1.- Participantes	14
4.2.- Diseño e instrumentos de evaluación	14
4.3.- Procedimiento.....	16
4.4.- Descripción del plan de intervención	17
4.4.1.- Sesiones y actividades	17
4.4.2.- Temporalización	32
5.- RESULTADOS ESPERADOS	33
6.- CONCLUSIONES.....	33
7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
8.- ANEXOS.....	38

1.- RESUMEN

Diversos estudios demuestran que la inhibición conductual en la infancia correlaciona positivamente con el trastorno de ansiedad social diagnosticado en la adolescencia. La prevención de este trastorno se manifiesta como una acción posible ya que la inhibición conductual como rasgo, presenta relativa estabilidad, tanto situacional como temporal, dependiente del contexto. En esta línea, se propone un programa de entrenamiento en atención plena dirigido a niños/as con inhibición conductual extrema de entre 4 y 6 años, cuyo objetivo es desarrollar la inteligencia socioemocional con la finalidad de disminuir la inhibición conductual y prevenir la ansiedad social. La metodología utilizada es experimental longitudinal con un seguimiento realizado a dos años. La intervención se establece en el marco de la psicología positiva y en el desarrollo de las fortalezas del carácter relacionadas con la prevención. Entre ellas, se encuentra la inteligencia socioemocional que ha arrojado beneficios sobre el ajuste psicológico y social y por tanto se constituye como una buena herramienta para la prevención del trastorno de ansiedad social. Como resultados potenciales se pretende conseguir: una disminución de la inhibición conductual, la prevención del trastorno de ansiedad social, un aumento de la inteligencia socioemocional.

Palabras claves: inhibición conductual, trastorno de ansiedad social, psicología positiva, fortalezas del carácter, inteligencia socioemocional, atención plena.

Abstract

Different studies show that behavioral inhibition in childhood correlates positively with social anxiety disorder diagnosed in adolescence. The prevention of this disorder is manifested as a possible action because the behavioral inhibition as a characteristic presents relative stability, as situational as temporal, depending on the context. Along these lines, a training plan in mindfulness directed to 4 and 6 years-old-children is proposed with extreme behavioral inhibition and its aim is the development of social-emotional intelligence in order to reduce behavioral inhibition and prevent social anxiety disorder. The methodology used is experimental longitudinal in order to follow up of two years. The intervention is established in the context of positive psychology and in the development of character strengths related with the prevention. We find among those character strengths the social-emotional intelligence which has shown positive effects on psychological and social adjustment and it constitutes as a good instrument for social anxiety disorder prevention. We pretend to get as

possible results: decreasing of behavioral inhibition, increasing in social-emotional intelligence and preventing social anxiety disorder .

Keywords: behavioral inhibition, social anxiety disorder, positive psychology, character strengths, social-emotional intelligence, mindfulness.

2.- INTRODUCCIÓN

“La semilla ya está ahí. Toquémosla, permitiéndole despertar, germinar y crecer”. (Thich Nhat Hanh)

2.1.- Justificación.

La inhibición conductual (IC en adelante) es un rasgo temperamental caracterizado por la tendencia a responder con miedo y retraimiento a los estímulos desconocidos: personas, objetos y/o situaciones (Kagan, Reznick y Snidman, 1987). Como predisposición biológica presenta cierta estabilidad situacional (en diferentes contextos), y temporal (a lo largo del desarrollo) dependiente del contexto, ya que puede disminuir o aumentar en función de factores ambientales como la cultura, los estereotipos de rol, el vínculo y el estilo educativo de los cuidadores principales de los niños/as (Ballespí, Jané y Domènech, 2006).

Aunque se haga referencia a la IC como un rasgo, es preciso matizar que en su estudio ha existido discrepancia respecto a si debe ser valorada como una dimensión o como un rasgo. En el primer caso, todas las personas podrían presentar IC en mayor o menor grado. Sin embargo, la IC como rasgo está o no presente, y ha sido aplicado solamente a los niños/as que lo presentan en grado extremo. En la mayor parte de las investigaciones se establece la gravedad de la IC según lo indicado en el estudio de Kagan et al. (1987) el cual señala una prevalencia del 15% de IC extrema en población infantil, es decir, se refiere a aquellos niños/as que superan el percentil 85 y en los cuales la predisposición a comportarse de forma inhibida resulta disfuncional y desadaptativa (Ballespí et al., 2006). Esta es la postura adoptada en la mayoría de los estudios respecto a la IC y por tanto, a la que nos referiremos a lo largo del programa.

La manifestación de la IC en los niños/as puede ser observada directamente a través de los siguientes signos conductuales: búsqueda continua de proximidad al cuidador/a, alta latencia de respuesta en las interacciones, signos de afecto negativo e interrupción en la emisión de la conducta (Ballespí et al. 2006). Por otro lado, considerando que la IC está basada en un menor umbral de respuesta de los sistemas que regulan la ansiedad, también se manifiesta a través de signos no observables de forma directa, es decir, signos fisiológicos como la tensión muscular o la frecuencia cardíaca (Ballespí et al., 2006; Kagan et al., 1987).

La IC forma parte del espectro de la ansiedad social junto a la timidez y la fobia social o Trastorno de la Ansiedad Social (TAS en adelante). Estos tres términos tienden a confundirse ya que comparten algunas características. Por ello, es fundamental realizar una delimitación conceptual. Mientras que la timidez y el TAS se presentan ante estímulos sociales, tanto novedosos como familiares, la IC aparece solamente ante estímulos novedosos sociales y no sociales. En relación a la importancia que poseen las variables herencia/ambiente en su desarrollo, encontramos que en el caso de la timidez y el TAS se resalta la influencia del ambiente, y por el contrario, en el caso de la IC, se enfatiza la incidencia de la herencia. La mayor diferencia entre los tres términos se encuentra en su edad de aplicación: la utilización del concepto IC se delimita a la población infantil de los 0 a los 6 años; la timidez, se aplicaría a partir de los 6 años y antes de la adolescencia; siendo a partir de esta etapa evolutiva cuando se aplique el término fobia social o TAS. En cuanto a su gravedad, la timidez es de gravedad moderada y la IC y fobia social, de gravedad intensa (Ballespí et al., 2006)

Debido a su gravedad y a su pertenencia al espectro de la ansiedad social, nos encontramos con numerosas investigaciones que avalan la influencia negativa de la conducta inhibida extrema. Por un lado, este rasgo temperamental repercute de forma negativa en la adaptación del niño/a a diversos contextos y situaciones, y por ende, a su desarrollo infantil, afectando, entre otras, al área socio-afectiva (Hundt, Mitchell, Kimbrel y Nelson-Gray, 2010; Ordoñez, 2016). Por otro lado, la evidencia empírica apunta hacia la existencia de una correlación positiva entre IC y trastornos psicopatológicos como el TAS y la depresión. De manera que, la IC muestra una influencia negativa no solo en la etapa del desarrollo infantil, sino también en la adolescencia y adultez, etapas en las que se suelen diagnosticar dichos trastornos. Siguiendo esta línea de trabajo, el estudio de Muris, Meester y Spinder (2003) realizado con adolescentes, muestra que altos niveles de IC están asociados con altos niveles en sintomatología de ansiedad social y depresión clínica. Estos autores, defienden que la relación entre la IC y la depresión clínica, puede estar mediada por la ansiedad.

Nos encontramos también con estudios en los que la IC es evaluada de forma retrospectiva en población adulta mediante el Auto-Informe Retrospectivo de Inhibición (Reznick et al., 1992) que evalúa la IC mostrada durante la infancia. El estudio de Schofield, Coles y Gibb, (2009), señala la existencia de correlación positiva entre los componentes sociales de la IC y el TAS; y negativa entre los componentes no sociales. Por consiguiente, se vuelve a señalar que la relación de la IC con los síntomas depresivos se encuentra mediada por la ansiedad. Por su parte, Rotge et al. (2011), tras realizar un estudio cuya muestra consistía en adultos diagnosticados con TAS, encontraron: en primer lugar, que la IC en la

infancia está asociada con el trastorno de fobia social en la adultez, correlacionando también su gravedad/intensidad de forma positiva. En segundo lugar, que la IC, podría ser un factor de riesgo que aumente la comorbilidad de depresión clínica o trastorno de personalidad evitativo en adultos con TAS.

También, el correlato IC-TAS ha sido estudiado a través de investigaciones longitudinales. Así, Biederman et al. (1993, citado en Muris et al., 2002), evaluaron inicialmente la IC en una muestra de niños/as preescolares y realizaron un seguimiento durante 3 años. Los resultados señalaron que los niños/as con IC fueron más propensos a desarrollar trastornos de ansiedad, entre ellos, de tipo social. En esta misma línea, Ordoñez (2016) lleva a cabo un estudio longitudinal con dos años de seguimiento cuya muestra está constituida por niños/as españoles de entre 4 y 6 años de edad en los que se evaluó, inicialmente, la IC. Dos años después, a los 6 y 8 años de edad, respectivamente, fueron evaluados los trastornos de ansiedad. Los resultados demostraron que la IC es una variable predictora ante el desarrollo de fobia social o TAS, no cumpliéndose esto para el resto de los trastornos de ansiedad evaluados.

Por último, diversos estudios demuestran la prevalencia existente de niños/as identificados inicialmente con IC que desarrollaron, más tarde, fobia social. En esta línea, algunas investigaciones indican una tasa de prevalencia del 18,2% (Ordoñez, 2016) y otros, del 10,7% (Paulus et al., 2014). Por último, un estudio meta-analítico (Clauss y Urbano, 2012) muestra datos de una tasa de prevalencia situada en torno al 50%. Esta tasa se mantuvo tras controlar en los siete estudios analizados (en todos ellos se exponía la IC como factor de riesgo ante el desarrollo de TAS) variables como las particularidades en la evaluación del temperamento, la edad a la que se evaluó la IC y la edad a la que se diagnosticó la ansiedad.

Estos hallazgos motivan la importancia de llevar a cabo prácticas de detección e intervención temprana en niños/as con Inhibición Conductual (Guerra, Martín y Arnaiz, 2011; Ordoñez, 2016). Sin embargo, consideramos que el colectivo de niños/as que presenta IC no ha merecido la atención suficiente. Quizás, porque este rasgo nunca se ha contemplado como un trastorno y por tanto, bajo ninguna categoría diagnóstica; y/o posiblemente porque se desconozca su negativa repercusión, demostrada, no obstante, por una amplia literatura científica. Así, encontramos que tan solo existen algunas intervenciones aisladas dirigidas a niños/as con IC basadas en técnicas de modificación de conducta (exposición a situaciones temidas, extinción de conductas incompatibles con la IC y refuerzo diferencial) y entrenamiento en habilidades sociales y relajación (Ballespí et al, 2006); o algunas experiencias dirigidas a padres, madres y cuidadores que han demostrado de forma preliminar

que la fobia social se puede prevenir actuando sobre el rasgo temperamental de ser inhibido conductualmente (Rapee, 2002). Sin embargo, son inexistentes los programas dirigidos a niños/as con IC, como colectivo destinatario, con la finalidad no solo de paliar las dificultades que conlleva la IC extrema para el desarrollo infantil, sino también, con el objetivo de prevenir futuros trastornos de ansiedad social.

Respecto a la prevención, es reconocida por la Organización Mundial de la Salud (2013) como una acción fundamental, constituyéndose como uno de los principales objetivos del Plan de Acción sobre la Salud Mental 2013-2020. Este organismo considera que las estrategias de prevención deben fundamentarse en la utilización de los datos existentes sobre los factores de riesgo y de protección con la finalidad de promover la salud mental en todas las etapas de la vida. En consecuencia, nuestra propuesta de intervención está fundamentada en estrategias para la promoción de los aspectos adaptativos de la conducta o factores de protección ante el desarrollo de TAS: adaptabilidad y habilidades adaptativas. Teniendo también en cuenta la existencia de los siguientes factores de riesgo: retraimiento, ansiedad, depresión y trastornos de internalización (Ordoñez, 2016). Los niños/as con IC presentan una desadaptación socioemocional y conductual en comparación con los no inhibidos debido a que sus puntuaciones son mayores en los factores de riesgo y menores en los de protección (Ordoñez, 2016).

Por tanto, cabe concluir que, debido a las diversas razones expuestas, los destinatarios de esta propuesta de intervención son niños/as con IC. Por un lado, ya se ha señalado que es un colectivo vulnerable ante el desarrollo de TAS. Por otro lado, la prevención se manifiesta como una acción tan fundamental como posible, pues es preciso tener presente que la estabilidad de la IC depende de factores ambientales. Por consiguiente, la principal finalidad de este proyecto es prevenir el desarrollo de TAS. Para alcanzar este objetivo, la intervención se basa en el desarrollo y adquisición de estrategias de afrontamiento saludables fundamentadas en el marco de la Psicología Positiva.

2.2.- Fundamentación teórica

Para realizar la fundamentación teórica de la propuesta de intervención, se comenzará describiendo algunos aspectos de la Psicología Positiva como ciencia, y del desarrollo de las fortalezas personales. A continuación, la propuesta se enmarcará dentro del ámbito de la inteligencia socioemocional, como fortaleza del carácter a desarrollar; para finalizar, con la fundamentación de la atención plena como medio para el desarrollo de dicha fortaleza.

2.2.1.- Psicología Positiva y desarrollo de las fortalezas personales

La psicología positiva es una rama de la psicología cuyo objetivo es el estudio científico de las emociones positivas, de los rasgos individuales positivos y de las instituciones u organizaciones positivas, es decir, aquellas comprometidas con el desarrollo de la calidad de vida y con la prevención de patologías (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Los comienzos de la psicología positiva se remontan al año 1998, año en el que Martin Seligman fue elegido presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA). En la conferencia de inauguración de su presidencia, Seligman, defendió que era necesario que la psicología, centrada hasta entonces primordialmente en la psicopatología, diera un cambio de dirección, interesándose también por los aspectos positivos de las personas y por la prevención. Por ello, Seligman es considerado como el fundador de esta corriente y uno de sus mayores impulsores.

No obstante, el interés por el estudio del bienestar y por destacar lo positivo de las personas no es algo nuevo. Los antecedentes de la psicología positiva se encuentran en la Grecia Clásica, con Aristóteles, quien postulaba que solamente llevando una vida virtuosa y comprometida se alcanzaría la felicidad y se podría vivir plenamente; así como, en la psicología humanista, corriente que apuesta por una concepción positiva e integral de las personas (Hervás, 2009).

Uno de los principales objetivos de la psicología positiva es la prevención. Seligman descubrió que ésta podría llevarse a cabo mediante el desarrollo de las fortalezas personales, también denominadas fortalezas del carácter, fortalezas psicológicas o virtudes, éstas actuarían como una barrera ante el desarrollo de enfermedades mentales (Seligman, 2002).

Así, las fortalezas son consideradas como el elemento central de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), un subconjunto de rasgos de personalidad considerados moralmente valiosos que establecen el camino a través del cual se pueden desarrollar las virtudes y alcanzar una mayor calidad de vida (Seligman, 2002; Park y Peterson, 2009).

Con la intención de clasificar las fortalezas, nace el proyecto *Valores en Acción* (Values in Action-VIA), un trabajo realizado principalmente por Seligman y Peterson (2004), en el que se expone una serie de veinticuatro fortalezas agrupadas en torno a seis virtudes, valoradas como importantes en la gran mayoría de las tradiciones filosóficas y religiosas más influyentes del mundo (Dahlsgaard, Peterson y Seligman, 2005):

- Sabiduría: relacionada con las fortalezas cognitivas que se basan en la capacidad del individuo para adquirir y usar el conocimiento. Esta virtud agrupa a las siguientes

fortalezas del carácter: creatividad, curiosidad, apertura de mente, amor al aprendizaje y perspectiva.

- Coraje. Virtud que agrupa las fortalezas emocionales que requieren el acto de voluntad necesario para lograr nuestros objetivos a pesar de los obstáculos: autenticidad, valor, persistencia, vitalidad.
- Humanidad. Virtud que recoge aquellas fortalezas interpersonales basadas en el cuidado y la cercanía con las demás personas: bondad, amor e inteligencia social.
- Justicia. La justicia engloba a las fortalezas cívicas necesarias para una vida social saludable: justicia, liderazgo, trabajo en equipo.
- Contención. Fortalezas que nos protegen ante los excesos: capacidad de perdonar, prudencia y autorregulación.
- Trascendencia. Fortalezas que nos conectan con el mundo que nos rodea y da sentido a la vida individual: apreciación de la belleza, gratitud, esperanza, humor, religiosidad.

Peterson y Park (2009), defienden que las fortalezas pueden ser desarrolladas, pues aunque presentan cierta estabilidad situacional y temporal debido a que son rasgos, también son modificables a lo largo de la vida gracias a la interacción de las personas con su entorno. Para lograr este objetivo, es fundamental que los programas no solo se basen en la instrucción didáctica y la teoría, sino que también incluyan habilidades prácticas, actividades que conecten con la experiencia diaria de las personas de manera que la fortaleza sea incorporada y llegue a formar parte de su repertorio conductual, convirtiéndose en un hábito.

2.2.2- La inteligencia socioemocional como fortaleza personal

La inteligencia socioemocional como fortaleza está recogida en la clasificación de los rasgos positivos del carácter junto a las fortalezas de la bondad y el amor, constituyéndose por tanto, como una de las fortalezas que participaría en el desarrollo de la humanidad como virtud.

Actualmente, existen diferentes aproximaciones teóricas de la Inteligencia Emocional dando lugar a varias definiciones de este constructo. Por un lado, desde el modelo de habilidad, se defiende que la Inteligencia Emocional es un conjunto de habilidades y destrezas que pueden ser desarrolladas (Mayer y Salovey, 1997). Por otro, desde el modelo mixto, las destrezas relacionadas con la inteligencia emocional se combinan con diferentes dimensiones de la personalidad, utilizando normalmente el término Inteligencia Socioemocional (ISE en adelante) en lugar de Inteligencia Emocional para referirse al constructo. Este es el caso del modelo multifactorial de Bar-On (1997), quien define la ISE como un conjunto de competencias emocionales, sociales y personales interrelacionadas, que influyen en el modo

en el que nos relacionamos con los demás, con nosotros mismos y en la capacidad de adaptación a las demandas del entorno y las dificultades de la vida diaria. Propone un modelo compuesto por quince competencias organizadas en cinco factores: *inteligencia intrapersonal*, que recoge a las capacidades referidas a uno mismo (autoconciencia emocional, asertividad, auto-actualización, independencia y autoestima); *inteligencia interpersonal*, referida a las capacidades de comprender y aceptar las necesidades, emociones, pensamientos de los demás (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidades sociales); *adaptación*: incluye las competencias relacionadas con el afrontamiento de las dificultades de la vida diaria (solución de problemas, flexibilidad y comprobación de la realidad); *manejo de estrés*: incluye las competencias que permiten mantener el control ante situaciones estresantes (control de impulsos y tolerancia al estrés) y *estado de ánimo general* (felicidad y optimismo).

Respecto a los programas existentes en el entrenamiento de la IE, cabe destacar las intervenciones llevadas a cabo desde el movimiento SEL, en Estados Unidos, un movimiento dirigido al aprendizaje social y emocional impulsado por la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). En esta misma línea, en España, nos encontramos con programas validados empíricamente para el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Este es el caso de *Educación Responsable* de la Fundación Botín, un programa desarrollado en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria cuya finalidad principal es el desarrollo global de las personas desde los 3 a los 18 años, y del programa INTEMO, un programa dirigido a adolescentes de los 12 a los 18 años elaborado por el Laboratorio de Emociones de Málaga (Fernández-Berrocal y Extremera, 2013).

Las intervenciones en IE han demostrado tener efectos beneficiosos sobre el ajuste psicológico y social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2013). La evidencia demuestra que la IE es una variable predictiva en relación a la resolución y afrontamiento de problemas sociales (Pena, Extremera y Rey, 2011) y a la resistencia al estrés (Schneider, Lyons y Khazon, 2013). Por otro lado, la IE general correlaciona negativamente con los niveles de ansiedad y depresión, mientras que, específicamente, las habilidades de percepción y de regulación emocional expresan una correlación positiva con un mejor ajuste psicológico, (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006). Resultados similares, se concluyen en la meta-análisis realizada por Diekstra (2008) con la finalidad de examinar los efectos de los programas basados en el aprendizaje social y emocional: cambio sobre la depresión, el estrés y la ansiedad. Por otra parte, Latorre y Montañés (2004) encontraron que la IE se relaciona con bajos niveles de ansiedad, claridad o comprensión emocional,

reparación emocional y alta percepción de salud y bienestar. Además, de acuerdo con lo expuesto por La Fundación Botín (2008), el desarrollo de la IE es un buen instrumento de prevención frente a posibles dificultades en el desarrollo de los niños/as, contribuyendo a la mejora y protección de la salud tanto física como mental.

2.2.3.- Mindfulness

Mindfulness es la traducción inglesa de la palabra *sati* (conciencia, atención, recuerdo) que proviene del pali, lengua hablada en la región donde vivió Buda. Así, los datos existentes relacionan el comienzo del mindfulness con el inicio del Budismo, hace 25 siglos, teniendo a Buda como su precursor (Siddharta Gautama, Buda Shakyamuni). Sin embargo, no se puede afirmar con precisión su origen exacto, ya que cuando pensamos, sentimos o hacemos plenamente, estamos practicando mindfulness. Es preciso matizar, que aunque los comienzos del mindfulness sean religiosos, sus beneficios están respaldados por un sólido cuerpo teórico y el Budismo es además de una religión, una teoría del conocimiento (Simón 2006; Mañas, s.f.).

En nuestra lengua, el *mindfulness* es traducido, principalmente, como *consciencia plena* y *atención plena*. Es un término que puede referirse a tres aspectos diferentes (Germer 2011, citado en Moñivas, García-Diex, García-De-Silva, 2011). En primer lugar, el mindfulness como constructo teórico está basado en la fenomenología (epistemología). Es un método para calmar la mente cuyo objeto de estudio es todo lo que ocurre en el presente (sensación, emoción, idea, conducta). En segundo lugar, el mindfulness como proceso psicológico (estar mindful-) se refiere a estar plenamente conscientes de lo que pensamos, hacemos, sentimos, tener consciencia plena de lo que ocurre. Por último, mindfulness como práctica, es decir, referido a la meditación, a las acciones mediante las que desarrollamos el estar consciente. En el presente documento utilizaremos indiferentemente estos tres conceptos.

Jon Kabat-Zinn (2003) ha realizado la definición más aceptada de mindfulness, refiriéndose a este como la consciencia que surge de prestar atención a la experiencia con intención y tal como es en el momento presente, sin juzgarla, evaluarla ni reaccionar a ella. Gracias a Kabat-Zinn, el mindfulness está presente en occidente como un tipo de meditación desde el año 1983, (citado en Kaiser, 2013), coincidiendo con la época en la que trabajaba como científico en la Universidad de Massachusetts.

Con la introducción de esta práctica en occidente y la traducción de los términos relacionados desde la lengua pali a otras lenguas, se ha establecido una diferenciación entre la meditación mindfulness, como práctica, referida a la *vipassana* (claridad y comprensión), cuyo objetivo es la comprensión profunda de la realidad; y la meditación *samadhi* (calma

mental y concentración) cuyo objetivo es el entrenamiento de la atención sostenida. Sin embargo, Simón (2011, p. 28), propone que la meditación es un *“ejercicio mental que nos permite calmar la mente con la finalidad de poder comprender y ver la realidad con mayor claridad”*. Por tanto, ambos tipos de meditación establecen una relación recíproca: gracias a la concentración y la calma, podemos ver con claridad la realidad y comprenderla en profundidad y también gracias a la comprensión, la mente se aquieta.

Respecto a los componentes claves del mindfulness, Simón (2011), de acuerdo con Bishop (2004) expone dos: la instrucción fundamental y la actitud. Respecto a la instrucción fundamental se trata de la autorregulación de la atención, es decir, de observar manteniendo una atención sostenida y devolver la atención a la experiencia cuando nos percatemos de que la mente ha divagado (Ramos, Recondo y Enríquez, 2012). En cuanto a la actitud, se trata de una serie de instrucciones que permiten acceder al estado de conciencia plena, palabras clave que nos permite entrar en contacto con nuestro estado de presencia, así, todas ellas comparten la característica de suceder en el ahora. Siguiendo a Kabat- Zinn, (1990, citado en Ramos y Hernández, 2008) y a Simón (2011) destacamos las siguientes:

- Aceptación (lo que se resiste, persiste). Aceptar no es resignarse, sino no oponerse ni mostrar resistencia a lo que ya es. Permitir que las cosas sean como son, tanto en las situaciones, como en los pensamientos y emociones que éstas puedan evocarnos (sin negar, sin evitar, sin racionalizar/reinterpretar, sin reprimir).
- Soltar y desprenderse. Implica no apegarse ni aferrarse a los pensamientos, emociones o situaciones. Las cosas son impermanentes, aferrarnos a ellas trae sufrimiento, rechazarlas también. Por ello en la práctica mindfulness es necesario observar el ir y venir de nuestros pensamientos y emociones sin identificarnos con ellos, sin pretender evitarlos ni apegarnos a los mismos.
- No juzgar. Para cultivar la atención plena es fundamental ser testigos imparciales de las experiencias internas y externas, ser ecuánimes. Percibimos la realidad, la observamos, pero sin emitir juicios ni opiniones acerca de ella. Si lo hacemos es importante no implicarse en ellos y devolver la atención al objeto de meditación.
- Amor. Es necesario mostrar una actitud hacia la realidad, amorosa, de cariño, compasiva, independientemente de sus características. Esta actitud está relacionada con el perdón.
- Paciencia y constancia. Relacionada con que las cosas sucedan a su debido tiempo, siendo pacientes con nosotros mismos, los demás y el momento presente.

- Curiosidad o mente de principiante. Se trata de observar las cosas como si fuera la primera vez, intentando que nuestras experiencias y aprendizajes anteriores no influyan en lo que estamos observando ahora. Debemos considerar que los pensamientos y las emociones son solo el contenido de nuestra conciencia y por tanto, no son exactos. Así, solamente con curiosidad nos mostraremos abiertos a todo lo que ocurra en el momento presente.
- Confianza. Es primordial confiar en uno mismo y en sus sentimientos, conectando con nosotros mismos, comprometiéndonos a escucharnos. También es necesario confiar en la propia práctica.
- No esforzarse. La meditación no es ni un objetivo ni un medio para conseguir una meta. En el momento en el que la meditación sea asociada con cualquier finalidad daría lugar a un pensamiento que estaría dificultándola. Meditar es no-hacer. Por ello, cuando meditamos nuestra principal intención debe ser mantener la atención en el presente, vivir atentamente. Después, como algo secundario, se puede alcanzar otros beneficios.

La mayoría de las intervenciones dirigidas al entrenamiento en mindfulness se basan en el programa de *Reducción del Estrés Basado en Mindfulness*, conocido como MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) de Jon Kabat-Zinn (1983) quien utilizó este tipo de meditación con fines terapéuticos en personas con trastornos psicosomáticos o psicofisiológicos. Al respecto, cabe resaltar el programa *¡La atención funciona!* de Eline Snel (2010), un programa dirigido a niños/as de entre 4 y 19 años, cuyo contenido se encuentra adaptado a cada edad y se está llevando a cabo en los colegios (integrado en el currículo), de Holanda y otros países extranjeros. También ofrecen formación para ser instructores en este programa en España. Por otro lado, en nuestro país, el programa *Meditación Fluir* de Clemente Franco (2009, citado por De La Fuente, Franco y Salvador, 2010) reúne técnicas del MBSR (Kabat-Zinn, 1990), junto a otras técnicas de meditación, metáforas y ejercicios de elaboración del mismo autor.

La meditación mindfulness en el ámbito educativo está siendo incorporada gracias a programas como *Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula* (TREVA) de Luis López González (2010). TREVA es un programa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (López, 2010) que está siendo implementado en numerosos colegios. Por otro lado, el programa *Aulas Felices*, de Arguís et al. (2010), es una propuesta dirigida al desarrollo de las 24 fortalezas personales en alumnado de educación infantil,

primaria y secundaria teniendo como eje central y fundamento básico para su desarrollo, la atención plena.

El entrenamiento en mindfulness ha evidenciado numerosos beneficios, entre ellos, relacionados con las competencias socioemocionales expuestas en el modelo de ISE de Baron (1997). En primer lugar, los beneficios de la meditación mindfulness referidos a la *inteligencia intrapersonal* (autoconciencia, asertividad y autoestima) están demostrados empíricamente a través de diversos estudios: facilitación de la autopercepción de las sensaciones fisiológicas y mentales que acompañan a los estados emocionales (de la Fuente, Franco y Salvador, 2010); en esta misma línea, aumento de la interocepción (Boccia, Piccardi y Guariglia, 2014). Mejora de la autoestima, en tanto que promueve un autoconocimiento basado en la aceptación de lo que realmente somos (Soriano y Franco, 2010) y aumento de la autocompasión y el auto-juicio (Saltzman y Goldin, 2008).

Respecto a la *inteligencia interpersonal* (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidades sociales), los estudios indican mejoras en competencias interpersonales y en el desarrollo socioemocional (Flook et al., 2015).

En cuanto a la *adaptabilidad* (solución de problemas, flexibilidad y comprobación de la realidad), se ha confirmado que el entrenamiento en meditación mindfulness produce mejoras en la habilidad para controlar la atención, componente fundamental en numerosas tareas mentales (Saltzman y Goldin, 2008), en la flexibilidad cognitiva y en el aplazamiento de la recompensa (Flook et al., 2015).

Por otro lado, los efectos positivos del mindfulness sobre el *manejo del estrés* (tolerancia y control de impulsos), han sido expuestos por varios estudios: menor reactividad emocional (Saltzman y Goldin, 2008), capacidad de afrontar los eventos estresantes y aumento de la salud física y mental (Cresswell et al., 2016), mayor equilibrio emocional (Semple, Reid y Miller, 2005) y mejora de la regulación emocional (Enríquez, 2011; Boccia, 2014; Delgado et al., 2010; Cresswell et al., 2016).

Por último, en cuanto a las aportaciones al *estado de ánimo* general, la neurociencia aporta evidencia científica resaltando el aumento de la lateralidad izquierda, lo que conlleva un incremento de las emociones y estados afectivos positivos y un aumento en la habilidad de afrontar emociones negativas (Davidson, 2011, citado en Siegel, 2011).

Ya, en el año 1995, Ciarrochi y Blackledge (citado en Ramos et al., 2012), propusieron un entrenamiento en IE basado en la conciencia plena. Recientemente, el movimiento estadounidense dirigido al desarrollo del aprendizaje socio-emocional (SEL), se plantea también la introducción del mindfulness en sus programas (Guedner y Feuerborn, 2015). En

nuestro país, con esta misma finalidad, nace el *Programa Inteligencia Emocional Plena* (PINEP) diseñado por Ramos, Recondo y Enríquez (2011).

Así, valorando los beneficios demostrados de la ISE sobre el ajuste psicológico y social consideramos que esta se constituye como una herramienta adecuada para prevenir el trastorno de ansiedad social. Por otro lado, la atención plena será la técnica utilizada para potenciarla debido a los estudios que señalan que es un buen instrumento para su desarrollo. Por lo tanto, creemos que mediante la atención plena se favorecerá el desarrollo de las siguientes competencias socioemocionales: intra e interpersonal, gestión del estrés, adaptación y estado de ánimo positivo (componentes del modelo de Bar-On, 1997). De esta forma, se estará contribuyendo a un cambio en la forma en la que los niños/as se relacionan con sus emociones, pensamientos y circunstancias en aras de la aceptación de las mismas y en detrimento de su supresión, evitación o reinterpretación. Un cambio en la forma en la que se relacionan con ellos/as mismos y con su entorno (Ramos et al., 2012), aprovechando su valiosa predisposición al mindfulness, su capacidad natural de curiosidad y de vivir intensamente el momento presente (Snel, 2013).

3.- OBJETIVO E HIPÓTESIS

El objetivo general del programa es desarrollar la inteligencia socioemocional a través de la atención plena para disminuir la inhibición conductual y prevenir el trastorno de ansiedad social.

Las hipótesis formuladas partiendo del objetivo planteado respecto a la efectividad del programa son las siguientes:

- ✚ Tras la aplicación del programa, los niños/as del grupo experimental presentarán menor inhibición conductual que los del grupo control.
- ✚ Los participantes que reciben el tratamiento presentarán menor inhibición conductual tras la aplicación del programa.
- ✚ Las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en inhibición conductual se mantienen pasados seis meses y un año.
- ✚ Tras la aplicación del programa, los participantes del grupo experimental obtendrán mayor puntuación en inteligencia socioemocional que los del grupo control.
- ✚ Los participantes que reciben el entrenamiento presentarán mayor puntuación en inteligencia socioemocional tras la aplicación del programa.

- ✚ Las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en inteligencia socioemocional se mantendrán pasados seis meses, un año y dos años.
- ✚ Los participantes del grupo experimental presentarán menor puntuación en fobia social que los del grupo control en un seguimiento realizado a los dos años.

4.- MÉTODO

4.1.- Participantes

La muestra estaría constituida por la totalidad de niños/as escolarizados en el segundo y tercer nivel de la etapa de educación infantil (con una edad comprendida entre los 4 y 6 años; $M=5$) que presenten inhibición conductual extrema, es decir, aquellos que superen el percentil 85 en las Escalas de Inhibición Conductual cumplimentadas por sus padres, madres y maestros/as.

Los niños/as de la muestra se dividirían en dos grupos de manera aleatoria, estableciéndose un grupo control y un grupo experimental en cada uno de los colegios en los que se lleve a cabo el programa. En ambos grupos se controlarían las diferencias de edad y sexo. El grupo experimental sería el grupo participante, recibiendo un entrenamiento en mindfulness.

4.2- Diseño e instrumentos de evaluación

El diseño utilizado es experimental longitudinal. Respecto a su número de variables independientes y dependientes podemos realizar la siguiente clasificación:

- Factorial 3x2, según su número de variables independientes y valores:
 - Variable independiente 1 (VI1): periodo temporal (variable intrasujeto) con tres valores: pre-tratamiento, post-tratamiento y seguimiento.
 - Variable independiente 2 (VI2): programa de entrenamiento (variable intersujeto-grupos) con dos valores: grupo experimental y grupo control.
- Multivariado, según su número de variables dependientes:
 - Tres variables dependientes: inhibición conductual, inteligencia socioemocional, fobia social.

Para la evaluación de las diferentes variables dependientes se han utilizado los siguientes instrumentos validados científicamente:

- *Escala de Inhibición Conductual para Preescolares versión maestros* (EICP-M, Ballespí et al., 2003). Este instrumento permite evaluar el rasgo de inhibición conductual en niños/as de 3 a 6 años a través de una escala tipo Likert compuesta por 14 ítems con cuatro opciones de respuesta: nunca, alguna vez, casi siempre o

siempre. Presenta una buena consistencia interna con un alpha de Cronbach de .8793 y su validez es convergente y discriminante.

- *Escala de Inhibición Conductual para Preescolares versión Padres* (Ordóñez, 2015, versión adaptada de la versión maestros de Ballespí et al., 2003). Este instrumento se trata de una versión adaptada de los ítems de la EICP-M, a padres y madres. Su consistencia interna es buena, similar a la escala original mostrando un alpha de Cronbach de .85.
- *Adaptación Ad-Hoc del Inventario de Cociente Emocional para jóvenes de Bar-On* (EQ-I: YV- Emotional Quotient- Youth Version; Bar-On y Parker, 2000. Adaptado al español por Ferrando, 2006). Debido a que el ámbito de aplicación de este inventario es a partir de los 7 años de edad, para la evaluación de la inteligencia emocional de los participantes del programa se ha realizado su adaptación con la finalidad de ser utilizado como heteroinforme (véase anexo I). Así, los padres y madres o maestros/as deberán elegir la conducta que más se ajuste al comportamiento de cada niño/a valorando su inteligencia socioemocional. Se trata de un instrumento que consta de 60 afirmaciones en una escala tipo Likert de 4 puntos (1=nunca le pasa a 4=siempre le pasa) con el objetivo de evaluar los componentes de la IE propuestos en el modelo de Bar-On (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general). Se obtiene una puntuación general de la IE y también una independiente de cada una de las subescalas. En su adaptación al castellano, realizada por Ferrando (2006, citado en Sáinz et al., 2014) se ha demostrado una buena consistencia interna con un alpha de Cronbach que oscila entre .69 y .83.
- *Entrevista para el diagnóstico de los trastornos de ansiedad en niños según DSM-IV, versión padres y niños* (2009, 2003; ADIS-IV: P y ADIS-IV: N, Silverman, Albano y Sandín). Entrevista semiestructurada que evalúa los episodios de ansiedad en niños, mediante dos informantes: ellos mismos y sus padres. Este instrumento permite la realización de un diagnóstico diferencial según los trastornos de ansiedad recogidos en el DSM-IV, incluyendo también en la versión padres el trastorno disocial y el negativita desafiante.

Además de los instrumentos citados se ha utilizado un registro anecdótico con la finalidad de obtener información acerca de la evolución de los participantes mediante la observación directa y sistemática.

Así mismo, al finalizar la intervención el monitor que implemente el programa realizará un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades) con el propósito de conocer las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades encontradas en su puesta en práctica y realizar consecuentemente, las mejoras oportunas.

4.3.- Procedimiento

En la implementación del programa podemos diferenciar tres fases: pretratamiento, entrenamiento o intervención y postratamiento-seguimiento:

- Fase pretratamiento

En primer lugar, solicitaremos la aprobación del Comité de Bioética de Andalucía. Seguidamente, contactaremos con el Equipo Directivo de diferentes colegios situados en puntos de la localidad de Lucena de nivel socioeconómico y cultural diferente, tanto concertados como públicos y se les informará sobre el programa.

A continuación, se contactaría con los maestros/as de los colegios interesados y con las familias con la finalidad de informarles del programa y que completen los registros pertinentes para seleccionar la muestra, así como el consentimiento informado.

Una vez seleccionada la muestra de niños/as con inhibición conductual extrema, se realizaría la asignación aleatoria de los mismos al grupo experimental y al grupo control. Asimismo, se pedirá la colaboración de los padres y madres para facilitar que los niños/as lleven a cabo una tarea para casa del programa que se realizará de manera transversal.

- Fase de entrenamiento

Una vez finalizada la fase pretest, se realizaría el entrenamiento en atención plena con la finalidad de desarrollar la inteligencia socioemocional en el grupo experimental y así, disminuir la inhibición conductual y prevenir el trastorno de ansiedad social.

- Fase de evaluación post-tratamiento y seguimiento

Tras el desarrollo de la intervención, se volverían a recoger datos para conocer las puntuaciones de la muestra, tanto del grupo experimental como del control, en las variables de Inhibición Conductual e Inteligencia Socioemocional. Puesto que se trata de un estudio longitudinal, tras la evaluación postratamiento, se llevarían a cabo sesiones de recuerdo bimensuales con el grupo experimental hasta los dos años. Las variables de IC e ISE, se volverían a evaluar a los seis meses y al año de la intervención. Por su parte, a los dos años, se evaluaría la posible fobia social de los participantes así como su ISE.

4.4.- Descripción del plan de intervención

En primer lugar, cabe señalar que el programa lo podría llevar a cabo cualquier profesional relacionado con el ámbito de la educación, pero es fundamental que practique la meditación, pues, siguiendo a Steiner “sólo puede transmitirse al niño aquello que el adulto ya conquistó en sí mismo”, en otras palabras, es necesario tener para dar.

El programa se llevará a cabo semanalmente mediante sesiones de una hora, se implementará en la hora de tutoría y se utilizará el espacio habilitado por el centro para este fin. En cuanto a la metodología será participativa y adecuada a los intereses de los participantes. Así, se propondrá el desarrollo de la atención plena mediante actividades motivadoras introduciendo algunos elementos como, por ejemplo, la mascota del programa para favorecer la implicación de los niños/as. Las actividades se desarrollarán utilizando diferentes agrupamientos: gran grupo, pequeño grupo e individual.

4.4.1.- Sesiones y actividades

El programa se compone de diez sesiones. Está fundamentado en el programa de Jon Kabat-Zinn (1983) por lo que seguiremos su estructura. Se comenzará por la atención a la respiración, ya que es el punto de apoyo básico de nuestra atención y conciencia, y además siempre nos acompaña. Después se fomentará la atención al mundo físico a través de los sentidos, para continuar con la atención a nuestro mundo interno, mediante la atención y conciencia corporal y emocional. Para finalizar, con la observación de la experiencia externa, la experiencia de los demás así como la aplicación de la atención plena a la vida cotidiana.

Por otro lado, es preciso valorar algunas consideraciones que, aunque son fundamentales, no se contemplan en cada una de las sesiones debido a su generalidad:

- El comienzo y final de cada meditación o ejercicio de atención plena se marcará con un instrumento musical o campanas de meditación.
- En cada uno de los ejercicios de meditación se debe recordar que si la atención divaga del objeto de meditación (cuerpo, experiencia sensorial, etc.), no pasa nada, es algo natural, lo observamos, lo dejamos ir, y volvemos suavemente a concentrar nuestra atención en el objeto. No nos criticamos por ello. Al finalizar la meditación habrá un espacio de tiempo en el que los niños/as podrán expresar su experiencia, así como las distracciones que han tenido. Estas distracciones pueden ser representadas por piezas de ensamble, por ejemplo, un collar de cuentas; así las identificarán, normalizando que la mente divague y que lo importante es que nos demos cuenta de ello.

- Mostrar sensibilidad hacia las necesidades de los niños/as, respetar sus decisiones de hacer o no algo. Alentarlos pero no juzgarlos ni obligarlos.

Respecto a la estructura de las sesiones, cada una de ellas sigue el siguiente esquema:

- Actividad de inicio. Saludo y puesta en común de las experiencias al realizar la tarea para casa (véase anexo II).
- Actividades de desarrollo: dirigidas al entrenamiento en mindfulness. Algunas actividades han sido adaptadas de otros programas especificándose esto para cada caso.
- Actividad de cierre. Antes de finalizar cada sesión se realizará una puesta en común basada en la expresión de la experiencia, alentando a los niños/as a que cuenten cómo se han sentido y respetando también la decisión de no hacerlo. Esto será una fuente de información valiosa acerca de los niños/as para la persona que implementa el programa, además produce alivio e inspira al grupo, ya que muchos niños/as normalizarán su experiencia. Finalmente, se realizará la recapitulación de lo realizado durante la sesión.

A continuación tan solo se muestran las actividades de desarrollo debido a que las de inicio y cierre no son cambiantes. Sin embargo, se ha considerado la duración de las mismas en el diseño de la intervención. Debido a esto, el conjunto de actividades de cada sesión tiene una duración de 45 minutos, a los que habría que añadir, las actividades de inicio y cierre.

❖ **SESIÓN 1: INTRODUCTORIA**

ACTIVIDAD 1.1.-“Nos presentamos”		DURACIÓN 10 min
OBJETIVO	Favorecer una primera toma de contacto con el grupo.	
DESCRIPCIÓN	Se proponen dos tipos de actividades. Se aconseja realizar la primera, pero si los niños/as no desean participar, se llevará a cabo la segunda. Es muy importante no forzarlos. Actividad 1. Seremos presentadores. Con un micrófono de juguete y colocados sobre una mesa (a modo de escenario), cada uno por turnos, dirá: nombre, edad, afición y todo lo que desee contar al grupo. Actividad 2. Colocados en círculo, nos presentaremos. Para ello, utilizaremos una pelota y por turnos irá hablando la persona que tenga la pelota entre sus manos. Para finalizar esta actividad, diremos a los niños/as que piensen en un	

	nombre que identifique al grupo.
RECURSOS	- <i>Humanos</i>: monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i>: pelota, micrófono de juguete.
ACTIVIDAD 1.2.- El mono Anacleto y la rana Vicenta (adaptada de Kaiser, 2013)	
	DURACIÓN 20 min
OBJETIVOS	- Comprender las diferencias entre la inquietud y la calma. - Conocer la importancia de entrenar la atención plena como medio para obtener la calma.
DESCRIPCIÓN	Llevaremos a clase dos peluches: un mono y una rana. Los niños/as se sentarán formando un círculo en la alfombra y les diremos que hoy han venido a visitarnos dos nuevos amigos desde la selva: Anacleto y Vicenta. Comenzaremos a mover al mono de arriba para abajo, por encima de la cabeza de los niños/as, por las mesas, por la ventana, por la puerta...y les preguntaremos: ¿qué le pasa al mono? Pueden responder por ejemplo, que se mueve muy rápido, les diremos ¡claro, si en la selva lo llamaban Anacleto el mono inquieto! Y ¿a vosotros os pasa a veces? ¿Estáis así de inquietos como un mono yendo de árbol en árbol? ¿Cuándo os pasa? Las respuestas esperadas son: cuando nos enfadamos, cuando me peleo con mi hermano o con mis amigos... Les explicaremos que eso nos pasa cuando no prestamos atención a lo que sentimos ni a lo que pensamos, entonces nuestras emociones y pensamientos se hacen un lío. Seguidamente, les mostraremos la rana, la colocaremos en el centro del círculo y la observaremos ¿qué le pasa a la rana? ¿Pensáis que está igual de inquieta que el mono? Esperamos que la respuesta sea que no. Entonces, les diremos que la rana Vicenta es un animal muy especial, que aunque pueda dar unos saltos enormes, también puede estar sentada quieta, puede pararse y mirar todo lo que ocurre a su alrededor, por eso en la selva la conocen como Vicenta la rana atenta. Les diremos: ¿os gustaría aprender a calmaros como lo hace la rana? Vicenta será la mascota del programa y nos acompañará todas las semanas.
RECURSOS	- <i>Humanos</i>: monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i>: rana de peluche, mono de peluche.
ACTIVIDAD 1.3.-“La ardilla que sentía muuucho miedo” (Adaptación del cuento “Ardilla miedosa” de Mélanie Watt)	
	DURACIÓN 15 min

OBJETIVO	Identificar la emoción de miedo y las conductas relacionadas.
DESCRIPCIÓN	En la narración del cuento se presentará a una ardilla que sentía miedo, evitando decir que era miedosa. Es necesario realizar esta adaptación ya que desde la perspectiva del mindfulness, es fundamental que el niño/a se des-identifique de sus experiencias, por tanto, no soy miedoso pero siento miedo, es algo cambiante, no estable (véase anexo III). Después de narrar el cuento, estableceremos una puesta en común, ya que es posible que se identifiquen con el personaje y el debate supondrá un valioso recurso: ¿sentís miedo? ¿Cuándo, hacia qué? ¿Hay cosas que no hacéis por miedo pero que os encantaría hacerlas?
RECURSOS	- <i>Humanos</i>: monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i>: cuento “La ardilla miedosa”.

❖ **SESIÓN 2: DESARROLLANDO ACTITUDES MINDFULNESS**

ACTIVIDAD 2.1.-“Quién es quién”		DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Desarrollar la actitud de describir y no valorar (no juzgar).	
DESCRIPCIÓN	De forma grupal jugaremos al “quién es quién”. Primero, se presentarán los personajes y los describiremos, utilizando un lenguaje neutro, según sus características físicas y su vestimenta. A continuación, se repartirá a cada niño/a un personaje. Por turnos, deberán descubrir cuál es el personaje que a cada uno le ha sido asignado, para ello formularán preguntas del tipo ¿es castaño? ¿Lleva camisa?, a lo que tan solo se podrá responder sí o no. Concluiremos la actividad recordando la importancia de utilizar un lenguaje neutro para acercarnos a las experiencias, describiéndolas y no analizándolas. En gran grupo, expresaremos esta idea en un cartel simbolizándola con una imagen.	
RECURSOS	- <i>Humanos</i>: monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i>: cartulina con personajes, cartas con las imágenes individuales de cada personaje, folios, lápices y ceras.	
ACTIVIDAD 2.2.-“Miramos con nuevos ojos”		DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Fomentar una actitud de apertura.	
DESCRIPCIÓN	Se utilizarán diferentes objetos de la vida cotidiana, se les presentará a	

	los niños/as y les pediremos que nos digan para qué podrían usarse o qué podrían ser. Por ejemplo: un colador podría ser el sombrero de un marciano; una lata de refresco, un rodillo para extender la masa de harina o la plastilina, etc. Para finalizar, organizados en grupo, simbolizaremos en un cartel esta actitud.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : objetos de la vida cotidiana, folios y lápices.
ACTIVIDAD 2.3.-“Todos somos únicos y especiales”	
	DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Valorarse y aceptarse independientemente de las limitaciones.
DESCRIPCIÓN	Se narrará el cuento “Pigui y el oso Boboso” (Inkpen Mick, 2008) que trata sobre las cosas que un oso sabe o no hacer. Por ejemplo, no sabe comer con cuchara pero sí que consigue que los problemas de Pigui desaparezcan cuando le da un abrazo. Después, comentaremos qué le pasaba al oso y se les preguntará ¿Hay cosas que se os dé bien hacer? Y... ¿Qué cosas no? ¿Conocéis a alguien a quien se le dé bien hacerlo todo? Incidiremos en que todos hacemos algunas cosas muy bien pero otras no tanto y aun así todos somos seres maravillosos. Después, cada uno elegirá algo que sepa hacer bien para representarlo delante del resto de compañeros/as: puede ser dibujar, saltar, correr, etc. Para finalizar, organizados en gran grupo, se expresará en un cartel esta actitud.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : folios, lápices, ceras, tijeras, cuento.
ACTIVIDAD 2.4.-“Nuestro mural de la atención plena”	
	DURACIÓN 5 min
OBJETIVO	Recordar la importancia de las actitudes de no juzgar, aceptar y mostrar curiosidad para afrontar las situaciones.
DESCRIPCIÓN	Entre todos, agruparemos los carteles elaborados en cada una de las actividades anteriores y los expondremos en una cartulina a modo de mural. Cada día, antes de comenzar, tendremos presente las actitudes necesarias para realizar las actividades de la sesión.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : cartulina de tamaño grande y pegamento.

❖ **SESIÓN 3: ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN**

ACTIVIDAD 3.1.-“Conocemos la respiración”		DURACIÓN 10 min
OBJETIVO	Realizar una detección de ideas previas.	
DESCRIPCIÓN	Mediante una lluvia de ideas podremos conocer qué saben los niños/as acerca de la respiración: ¿qué es respirar? ¿Dónde podemos sentir la respiración?, ¿Pensáis que siempre se mantiene igual o hay veces que se acelera? Concluiremos diciendo que la respiración nos da pistas para saber cómo estamos: cuando estamos tranquilos es calmada; cuando estamos inquietos o hacemos un esfuerzo físico, se acelera. Si le prestamos atención, sabremos qué nos pasa y nos ayuda a calmarnos.	
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as.	
ACTIVIDAD 3.2.-“Con la atención de Vicenta” (inspirada en Snel, 2013; Kaiser, 2013)		DURACIÓN 10 min
OBJETIVO	Prestar atención y concienciarse de la respiración, sin intervenir en ella.	
DESCRIPCIÓN	Practicaremos la atención a la respiración manteniendo la atención como lo hacen las ranas. Para ello tendremos como referencia a la mascota “Vicenta, la rana atenta”. Nos colocaremos en la postura de flor de loto (parecida a la de las ranas). El monitor leerá las instrucciones (véase anexo IV). Después comentaremos la experiencia.	
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : rana de peluche, colchonetas.	
ACTIVIDAD 3.3.-“La pipa”		DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Concienciarse del efecto de las respiraciones en el cuerpo.	
DESCRIPCIÓN	Realizarán una pipa utilizando la parte de la boquilla de una botella, a modo de embudo, a la que se le colocará una pajita por la parte del tapón; y en el interior, bolas de papel (véase anexo V). Después la utilizarán para trabajar la respiración: primero realizarán respiraciones largas-cortas, después profundas-superficiales, más tarde permitirán que su respiración fluya de manera natural. Se les preguntará qué han sentido con cada una, si la sentían en la misma parte del cuerpo, cuándo se han sentido más calmados o relajados, cuándo menos.	
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as.	

	- <i>Materiales:</i> boquillas de botellas de plástico previamente cortadas, tapones con un agujero en su centro, pajitas, bolas de papel.
ACTIVIDAD 3.4.-“En un mar tranquilo”	
	DURACIÓN 10 min
OBJETIVO	Prestar atención y concienciarse de la respiración, sin intervenir en ella, en posición tumbada.
DESCRIPCIÓN	Los niños/as realizarán un barco de papel. A continuación, tumbados en el suelo, se lo colocarán sobre la barriga. Les pediremos que imaginen que son el mar sobre el que navega el barco, un mar tranquilo, un mar apacible. Después se leerán las instrucciones (véase anexo VI).
RECURSOS	- <i>Humanos:</i> monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales:</i> folios, alfombra.

❖ **SESIÓN 4: ATENCIÓN A LOS SENTIDOS**

ACTIVIDAD 4.1.-“Conocemos los sentidos” (Adaptado de Montessori)	
	DURACIÓN 30 min
OBJETIVOS	Conocer qué saben los participantes acerca de los sentidos. Relacionar cada sentido con la función, órgano e información proporcionada correspondiente. Describir las experiencias sensoriales a través de un lenguaje neutro.
DESCRIPCIÓN	En asamblea, se les preguntará cuestiones del tipo: ¿qué son los sentidos? ¿Sabéis cuáles son? ¿Para qué nos sirven? Después, presentaremos 5 cajas, cada uno de ellas simbolizadas con la imagen del órgano correspondiente (nariz, ojo, etc.). En su interior, habrá una diversidad de objetos, alimentos, etc. dirigidos al desarrollo de cada sentido. Podemos invitar a los participantes a que se cubran los ojos; les pediremos que imaginen que se enfrentan a la experiencia como si fuera la primera vez y que deben concentrarse en la actividad, pero si nos distraemos, no pasa nada, nos damos cuenta y volvemos al ejercicio. Les indicaremos que no se trata de descubrir el objeto que oye, lo que prueba o lo que ve, la intención es que describa la impresión sensorial: “lo que he probado es dulce, parece que es pequeño, y blando”, por ejemplo para describir una gominola.
RECURSOS	- <i>Humanos:</i> monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as.

	- <i>Materiales:</i> cajas de cartón, diferentes objetos para trabajar cada sentido, imágenes para cada órgano de los sentidos: nariz, oreja, etc.
ACTIVIDAD 4.2.-“El juego del silencio” (Adaptado de Montessori)	
DURACIÓN 10 min	
OBJETIVO	Desarrollar la atención y conciencia plena a los sonidos.
DESCRIPCIÓN	Sentados en círculos se les explicará a los niños/as que vamos a jugar a quedarnos en silencio para descubrir todos los sonidos que hay a nuestro alrededor. Para ello, recurriremos a la rana- mascota y le pediremos que se queden tan atentos como ella. Con una campana marcaremos el inicio y el fin del silencio que durará 30 segundos. Se seguirán las siguientes instrucciones (véase anexo VII). Preguntaremos qué han escuchado, qué sonidos les han gustado más o menos, cómo se sentían con cada uno de ellos, si han podido concentrarse en el sonido o se han distraído, etc.
RECURSOS	- <i>Humanos:</i> monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales:</i> colchonetas, campana, reloj de arena.

❖ **SESIÓN 5: ATENCIÓN A LOS SENTIDOS**

ACTIVIDAD 5.1.-“Se abre el telón”	
DURACIÓN 15 min	
OBJETIVOS	Desarrollar la atención y conciencia plena al sonido a través de la discriminación auditiva.
DESCRIPCIÓN	Se colocará en clase un escenario para títeres. Después, se les explicará a los niños/as que serán investigadores de sonidos. Por grupos de 3, se colocarán detrás de la cortina, el resto debe prestar atención al comienzo y final de cada sonido para levantar la mano y descubrir qué objeto produce ese sonido. Se les dará las siguientes instrucciones (véase anexo VIII). Tras realizar la actividad, comentaremos las respuestas, ¿quién se ha distraído? ¿A qué estaba atendiendo?
RECURSOS	- <i>Humanos:</i> monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales:</i> teatro de títeres, varios objetos para producir sonidos: de la vida cotidiana (cuchareteo en un plato), de instrumentos musicales, etc.
ACTIVIDAD 5.2.-“Los tres porqués” (adaptado de Kaiser, 2013)	
DURACIÓN 15 min	
OBJETIVO	Fomentar la escucha activa.

DESCRIPCIÓN	Colocados en círculo jugaremos al juego de los 3 porqués. Se comenzará realizando una pregunta, por ejemplo, “¿por qué te gustan los animales?” y se lanzará otra pregunta en base a la respuesta dada. Así, si responden: “porque son bonitos”, les diremos “¿y por qué son bonitos?” Se continuará por turnos hasta que todos participen. No importa que si las respuestas son ilógicas, la intención es que se escuche atentamente.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : alfombra o colchonetas para sentarse.

ACTIVIDAD 5.3.-“En el camino de clase al patio”	DURACIÓN 10 min
--	---------------------------

OBJETIVOS	Desarrollar la memoria visual. Concienciarse de la importancia de la atención y consciencia visual.
DESCRIPCIÓN	Sentados en círculo, les preguntaremos a los niños/as que cada uno diga tres cosas que puedan ver en el camino que va de la clase al patio. El monitor, las irá anotando en un folio. Después, realizaremos ese camino, fijándonos con atención, observando detenidamente lo que hay a nuestro alrededor, andando despacio como si estuviésemos en un museo. Así, iremos añadiendo más cosas de las que han dicho anteriormente o más detalles de las cosas que sí han recordado.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : folio y lápiz.

ACTIVIDAD 5.4.-“Material para nuestra mandala”	DURACIÓN 10 min
---	---------------------------

OBJETIVO	Recoger material del entorno para realizar la mandala de la naturaleza.
DESCRIPCIÓN	Ya que nos encontramos en el patio, realizaremos la recogida de material para elaborar nuestra mandala de la naturaleza en la próxima sesión.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as.

❖ SESIÓN 6: ATENCIÓN A LOS SENTIDOS

ACTIVIDAD 6.1.-“Mandala de la naturaleza”	DURACIÓN 15 min
OBJETIVOS	Desarrollar la atención y la conciencia visual. Apreciar el trabajo en equipo.
DESCRIPCIÓN	Nos colocaremos en círculo sentados en el suelo sobre la alfombra. En el centro del círculo, por turnos, cada uno irá colocando los materiales

	recogidos en la salida al patio: piedras, ramas, hojas, etc. Se les indicará que, aunque sea libre, se debe seguir una estructura circular, comenzando desde el centro hacia fuera. Nos mantendremos en silencio mientras lo realizamos. Cuando finalicemos, en silencio, la observaremos atentamente: sus colores, su forma. Después comentaremos ¿qué nos transmite? ¿Cómo nos hemos sentido?
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : materiales del entorno natural.
ACTIVIDAD 6.2.-“Collage de texturas”	
	DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Desarrollar la atención y conciencia plena a las texturas.
DESCRIPCIÓN	Colocados por grupos de tres personas, los niños/as realizarán un collage utilizando material de diferentes texturas. Les indicaremos que realicen la actividad tranquilamente, en silencio, siendo conscientes a lo que las diferentes texturas les transmiten. Después, al finalizar la actividad, cada grupo presentará su mural y podremos poner la experiencia en común. ¿A qué nos ha recordado cada textura? ¿qué hemos sentido? Etc.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : cartulinas, pegamento, material de diferentes texturas: lija, algodón, terciopelo, etc.
ACTIVIDAD 6.3-“El marciano Nano” (adaptado de Snel, 2013)	
	DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Integrar la información que percibimos a través de los sentidos.
DESCRIPCIÓN	Les diremos a los niños/as que hoy viene a visitarnos un amigo de la rana Vicenta, el marciano Nano. Seguiremos las siguientes instrucciones para realizar la actividad (véase anexo IX). Para finalizar cada niño/a comentará su experiencia.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : pasas.

❖ **SESIÓN 7: ATENCIÓN AL CUERPO**

ACTIVIDAD 7.1.-“Exploradores de nuestro cuerpo” (Adaptada de Snel, 2013)	
	DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Desarrollar la atención y conciencia plena corporal.

	Concienciarse de la importancia de prestar atención a las señales que nuestro cuerpo nos envía.
DESCRIPCIÓN	Se les explicará a los niños que nuestro cuerpo nos dice muchas cosas. En cada momento nos dice lo que necesita. Si tenemos hambre, nos suena la tripa; si tenemos sueño, bostezamos; también nos dice cuándo tenemos ganas de hacer pipí o si quizás deberíamos haber comido un poco menos porque nos duele la tripa, etc. Casi nunca lo escuchamos pero él a nosotros sí, si le decimos: -“levanta el pie”-, nuestro pie sube. Transmitiremos a los niños/as que es importante que lo escuchemos cuando quiera hablarnos. Para eso, debemos explorarlo como lo hacen los verdaderos exploradores, con mucha atención. Así, nos convertiremos en exploradores, en exploradores de nuestro cuerpo (véase anexo X).
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : alfombra o colchonetas.
ACTIVIDAD 7.2.-“Nos estiramos” (Incorporada de Snel, 2013)	
	DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Desarrollar la atención y conciencia plena al cuerpo. Tomar conciencia de los propios límites.
DESCRIPCIÓN	Les comentaremos a los niños/as que nuestro cuerpo también nos informa de cuáles son nuestros límites, hasta dónde podemos llegar. Para ello, seguiremos las siguientes instrucciones (véase anexo XI).
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as.
ACTIVIDAD 7.3.-“En una burbuja espacial” (Adaptada de Kaiser, 2013)	
	DURACIÓN 10 min
OBJETIVO	Conocer las posturas y fronteras corporales propias y de los otros.
DESCRIPCIÓN	Para realizar esta actividad, los niños/as se sentarán sobre la alfombra. Después, se leerán las siguientes instrucciones (véase anexo XII).
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : alfombras, colchonetas.

❖ SESIÓN 8: ATENCIÓN A LAS EMOCIONES

	ACTIVIDAD 8.1.-“Conocemos las emociones”	DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Conocer qué saben los participantes acerca de las emociones.	

	Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) y asociarlas a las situaciones en las que ocurren. Favorecer la identificación de emociones mediante su personificación.
DESCRIPCIÓN	Comenzaremos con una detección de ideas previas. Sentados en círculo, comenzaremos a hablar sobre las emociones ¿qué son? ¿Cuántas conocen? ¿Cómo suelen sentirse? ¿Cuándo ocurre cada una? Concluiremos asociando cada emoción a las situaciones, por ejemplo, la alegría la sentimos cuando obtenemos algo que deseamos mucho. También les diremos que las emociones, tanto las que nos gustan como las que no, son como visitantes, vienen a nosotros y se van, nunca se quedan para siempre. Así, ocurre con el miedo que sentimos hacia algo, con la tristeza, con el enfado y también con la alegría. Por eso cuando las sentimos debemos no preocuparnos demasiado y aceptarlas, vendrán solo por un momento. Un día estamos tristes, pero al otro día contentos.
RECURSOS	- <i>Humanos</i>: monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i>: un muñeco con maletín e imágenes para mostrar cada emoción, ambos, de apoyo a la explicación.
ACTIVIDAD 8.2.-“Somos meteorólogos” (Adaptada de Snel, 2013)	
	DURACIÓN 20 min
OBJETIVOS	Identificar emociones básicas: alegría, enfado, tristeza y miedo. Concienciarse de la importancia de prestar atención plena a nuestras emociones y aceptarlas tal y como son. Reconocer el carácter cambiante de los estados emocionales y des-identificarse de ellos.
DESCRIPCIÓN	Comenzaremos hablando acerca de los estados del tiempo y les preguntaremos si todos los días hace el mismo tiempo o si este cambia. Después, comentaremos que nosotros también tenemos un tiempo interno, según como nos sintamos: cuando estamos alegres está soleado; cuando estamos tristes, lluvioso; tormentoso si sentimos miedo y nublado, cuando nos enfadamos. Seguidamente, les hablaremos de la función de los meteorólogos y les comunicaremos que al igual que ellos se encargan de estudiar el tiempo de fuera, nosotros vamos a mirar qué tiempo hace dentro de cada uno/a de nosotros. Para ello, realizaremos una meditación de atención y conciencia plena a las emociones (véase

	anexo XIII). Para finalizar, colorearán una ruleta del tiempo. En el centro tendrá una flecha y alrededor los diferentes estados. Con ella, los niños/as podrán identificar qué tiempo hace por dentro y también observar que es cambiante, ya que quizás la flecha se encuentre hoy en lluvioso (tristeza), pero mañana en soleado (alegría).
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : imágenes de los distintos estados del tiempo, ruleta.
ACTIVIDAD 8.3.-“Mi objeto preferido” (Adaptado de Nhat Hanh, 2001)	
	DURACIÓN 10 min
OBJETIVO	Identificar algún objeto a través del cual se tome conciencia del momento presente como medio de autoregulación emocional.
DESCRIPCIÓN	Se les explicará a los niños/as que hay algo que podemos hacer para, una vez hayamos identificado el tiempo interno, podamos calmarnos mediante la respiración. Se trata de elegir algún objeto pequeño, nuestro objeto preferido, aquel que tengamos como un tesoro (puede ser una piedra, una canica, etc.). Cuando identifiquemos cómo nos sentimos llevamos la mano a nuestro bolsillo, nos calmaremos y ya después, cuando estemos calmados, podremos actuar consecuentemente. Se les pedirá a los niños/as que dibujen ese objeto con la finalidad de que, cuando lleguen a casa, lo busquen y guarden en sus bolsillos.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : folios, lápices, ceras.

❖ **SESIÓN 9: DE DENTRO HACIA FUERA**

ACTIVIDAD 9.1.-“Sigue al líder”		DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Desarrollar la atención y conciencia plena a los demás.	
DESCRIPCIÓN	Colocados en círculo los niños/as comenzarán a moverse al son del líder, repitiendo sus movimientos. De fondo, se escuchará una música que parará cuando se deba realizar un cambio de líder. Alentaremos a que todos los niños/as que lo deseen sean líderes, respetando también al que no quiera hacerlo.	
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : radio.	

ACTIVIDAD 9.2.-“Que viene el lobo”		DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Desarrollar la atención y conciencia plena a los demás favoreciendo el juego en equipo.	
DESCRIPCIÓN	Para realizar esta actividad necesitaremos un espacio amplio. Los niños/as se colocarán en pequeños grupos. Les diremos que todos son ovejas, excepto uno, que será el lobo; y jugaremos a pillar, el lobo será quien se la quede. Seguidamente, recordaremos que las ovejas van en rebaño, así que todos los componentes de cada grupo, deben darse las manos e ir todo el equipo unido, no podemos dejar a ninguna oveja atrás. La actividad finalizará cuando todos los niños/as hayan sido lobos u observemos que estén cansados.	
RECURSOS	- <i>Humanos</i>: monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i>: espacio amplio.	
ACTIVIDAD 9.3.-“Como canguros” (Incorporado de Kaiser, 2013)		DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Alentar la conciencia que los niños/as tienen de los demás.	
DESCRIPCIÓN	Continuaremos situados en un espacio amplio, al igual que en la actividad anterior. Esta actividad combina la conciencia en los demás con la atención y conciencia de la propia respiración (véase anexo XIV).	
RECURSOS	- <i>Humanos</i>: monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i>: espacio amplio, ladrillos de psicomotricidad.	

❖ **SESIÓN 10: NOS DESPEDIMOS**

ACTIVIDAD 10.1.-“¡¡Que no se nos olvide!!” (Adaptado de Kaiser, 2013)		DURACIÓN 10 min
OBJETIVO	Integrar la atención plena en la vida cotidiana.	
DESCRIPCIÓN	Les comunicaremos a los niños/as que para que no se nos olvide lo importante que es prestarle atención a nuestra respiración vamos a realizar un objeto que nos lo recuerde, al igual que el calendario que tenemos en la clase nos recuerda qué día es o la agenda de nuestro hermano mayor, las tareas que debe hacer. Cada uno/a lo realizará libremente utilizando el material que prefieran. Después se lo llevarán a casa y les pediremos que lo coloquen en un lugar visible.	
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as.	

	- <i>Materiales:</i> nueces, cartón, lápices, ceras, folios, gomas elásticas, plastilina y demás material que se considere útil.	
ACTIVIDAD 10.2.-“Gracias”		DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Cultivar la gratitud.	
DESCRIPCIÓN	En primer lugar, hablaremos con los niños/as acerca del agradecimiento, de la gratitud, de dar las gracias. Les pediremos que nos digan cosas por las que deben estar agradecidos; intentaremos ampliar su foco y aportar nuevas ideas si se considera oportuno o necesario. Después, pensarán en alguien a quien le gustaría hacerle una muestra de agradecimiento. Puede ser su madre, su padre, o cualquier otra persona. Para ello, llevaremos a clase diferente material, cajas de cartón vacías, lápices, ceras, algodón, tela, etc. de manera que cada niño/a elija cómo y con qué material hacer el regalo a esa persona para demostrarle su agradecimiento. Finalizaremos la actividad con una puesta en común de la experiencia.	
RECURSOS	- <i>Humanos:</i> monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales:</i> folios, lápices, cajas de cartón, cartulina, y todo el material que sea posible para confeccionar el regalo.	
ACTIVIDAD 10.3.-“Carteros de buenos deseos” (Adaptada de Kaiser, 2013)		DURACIÓN 20 min
OBJETIVO	Enviar buenos deseos a todos los niños/as del mundo.	
DESCRIPCIÓN	Comenzaremos con la lectura del cuento “El caballo parlanchín”. Un caballo que cuando se enteraba de que algún niño/a había deseado que algo se hiciera realidad, cargaba su deseo en la mochila e iba a visitarlo (véase anexo XV). Después, al igual que ocurría en el cuento, repartiremos buenos deseos. Para ello, los escribiremos en un globo o los dibujaremos, según el nivel de competencia lectoescritora de cada uno/a. Los inflaremos, saldremos al patio y los soltaremos para que nuestros buenos deseos lleguen a diferentes lugares.	
RECURSOS	- <i>Humanos:</i> monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales:</i> globos de diferentes colores, rotuladores permanentes.	
ACTIVIDAD 10.4.-“El tesoro está en nuestro interior”		DURACIÓN 5 min
OBJETIVO	Recordar a los niños/as el poder que tienen para calmarse a través de su	

	respiración.
DESCRIPCIÓN	Una vez finalizada la actividad anterior, continuaremos en el patio. Les enseñaremos una caja que contiene un corazón en su interior. Se les comentará que dentro hay un tesoro mágico que nos ayudará a calmarnos cuando estamos inquietos, preocupados, etc. Deberán abrirla con mucho cuidado y pasarla al siguiente compañero/a en completo silencio. Cada uno/a debe descubrirlo por sí mismo. Se trata de que vean que ese tesoro mágico se encuentra en su interior, tan solo deben prestar atención y escuchar a su corazón, a su respiración. Para finalizar repartiremos gominolas de corazón, como el que se encuentra dentro de la caja para degustarlo.
RECURSOS	- <i>Humanos</i> : monitor especialista en meditación mindfulness; niños/as. - <i>Materiales</i> : caja, gominolas de corazón.

4.4.2.- Temporalización

Respecto a la temporalización del programa, en la tabla siguiente podemos observar la organización de las fases y las acciones llevadas a cabo en cada una de ellas:

FASES	ACCIONES IMPLEMENTADAS		
Fase pretratamiento	Aplicación de los instrumentos de evaluación		
Fase de entrenamiento	Sesiones	Título	Actividades
	Sesión 1	<i>Introductoria</i>	1.-“Nos presentamos” 2.- “El mono Anacleto y la rana Vicenta” 3.-“La ardilla que sentía muuucho miedo”
	Sesión 2	<i>Desarrollando actitudes mindfulness</i>	1.-“Quién es quién” 2.-“Miramos con nuevos ojos” 3.-“Todos somos únicos y especiales” 4.-“Nuestro mural de la atención plena”
	Sesión 3	<i>Atención a la respiración</i>	1.-“Conocemos la respiración” 2.-“Con la atención de Vicenta” 3.-“La pipa” 4.-“En un mar tranquilo”
	Sesión 4	<i>Atención a los sentidos</i>	1.-“Conocemos los sentidos” 2.-“ El juego del silencio”

	Sesión 5	<i>Atención a los sentidos</i>	1.-“Se abre el telón” 2.-“Los tres porqués” 3.-“En el camino de clase al patio” 4.-“Material para nuestra mandala”
	Sesión 6	<i>Atención a los sentidos</i>	1.-“Mandala de la naturaleza” 2.-“Collage de texturas” 3.-“El marciano Nano”
	Sesión 7	<i>Atención al cuerpo</i>	1.-“Exploradores de nuestro cuerpo” 2.-“Nos estiramos” 3.-“En una burbuja espacial”
	Sesión 8	<i>Atención a las emociones</i>	1.-“Conocemos las emociones” 2.-“Somos meteorólogos” 3.-“Mi objeto preferido”
	Sesión 9	<i>De dentro hacia fuera</i>	1.-“Sigue al líder” 2.-“Que viene el lobo” 3.-“Como canguros”
	Sesión 10	<i>Nos despedimos</i>	1.-“¡¡Que no se nos olvide!!” 2.-“Gracias” 3.-“Carteros de buenos deseos” 4.-“El tesoro está en nuestro interior”
Fase de post-tratamiento	Aplicación de los instrumentos de evaluación		

5.- RESULTADOS ESPERADOS

Mediante la evaluación del programa, podremos comprobar si las hipótesis formuladas se verifican. Así, si se comprueba la efectividad del programa, esperamos alcanzar mediante la intervención los siguientes resultados potenciales:

- Una disminución de la inhibición conductual.
- Una mejora en la inteligencia socioemocional.
- Una prevención de la fobia social.

6.- CONCLUSIONES

La inhibición conductual es un rasgo que cuando se presenta de manera extrema afecta al desarrollo socioemocional del niño/a. Además, en este caso, muestra una correlación alta con el trastorno de fobia social. A pesar de esto, no existen programas dirigidos a la prevención de este trastorno en el citado colectivo. El presente proyecto pretende cubrir esta necesidad proponiendo un entrenamiento en mindfulness que mejorará las habilidades socioemocionales de los niños/as inhibidos conductualmente y por tanto, su capacidad de afrontamiento adaptativo ante las situaciones evaluadas como estresantes por ellos/as (nuevas tanto sociales como no sociales).

En esta línea, el presente programa se presenta como un medio para paliar las consecuencias que la IC tiene sobre el desarrollo socioemocional del niño/a, pretendiendo una disminución de este rasgo, y a la vez como un instrumento de prevención de la fobia social. No podemos olvidar que según la Organización Mundial de la Salud (2013), “*La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*”, por tanto si se alcanzan los objetivos que pretendemos, estaremos incidiendo de manera positiva en el desarrollo y bienestar biopsicosocial de los destinatarios. Así mismo, y teniendo en cuenta que el programa se lleva a cabo en el contexto de la educación formal, la implementación del programa contribuirá a la consecución de uno de los fines de la educación: “*el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos*” (LOMCE, 2013, p.13), ya que se atiende a uno de los ámbitos del desarrollo fundamental, pero a veces relegado a un segundo plano: el socioemocional.

Respecto al análisis crítico del proyecto, es preciso considerar que nos podemos encontrar con algunas limitaciones en el momento de su implementación. Debido a que no todos los niños/as que son inhibidos en la infancia presentan fobia social en la adolescencia, es posible que los cargos públicos e incluso las familias no den importancia a la prevención, por lo que el reclutamiento de participantes podría verse perjudicado, y con ello, la puesta en práctica del programa. Además, debido a que se trata de un estudio longitudinal el cambio de etapa también vendría acompañado del cambio de maestro/a, lo que supondría un cambio en uno de los informantes acerca de las características de los participantes.

Por último, cabe decir, que considerando el conocimiento que se posee acerca de la influencia del ambiente sobre la estabilidad de este rasgo sería interesante plantear programas dirigidos a padre/madres o profesorado como colectivos destinatarios, con el propósito de incidir sobre factores ambientales como los estereotipos de rol de género asumido por ambos colectivos, el vínculo o apego establecido entre el niño/a y su madre/padre y/o maestra, o el estilo educativo en ambos contextos: familiar y escolar.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M^a del M. (2012). *Programa “Aulas Felices” Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Navarra: Equipo SATI. Recuperado de: <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>
- Ballespí, S., Jané, M. C., Riba, M. D. y Domènech-Llaberia, E. (2003). Escala de Inhibición Conductual para Preescolares, versión maestros (EICP-M): propiedades psicométricas. *Psicothema*, 15 (2), 205-210.

- Ballespí, S., Jané, M.^a y Domènech, E. (2006). Tratamiento de un caso de inhibición conductual en la etapa de preescolar. En Méndez, J; J.P. Espada y Orgilés, M. (coords). *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes: estudio de casos escolares* (pp. 41-64). Madrid: Pirámide.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Boccia, M., Piccardi, L. y Guariglia, P. (2014) The Meditative Mind: A Comprehensive Meta-Analysis of MRI Studies. *BioMed Research International*, 2015 (2015), 1-11.
- Clauss, J.A. y Urbano, J. (2012). Behavioral Inhibition and Risk for Developing Social Anxiety Disorder: A Meta-Analytic Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51 (10), 1066-1075.
- Clouder, C. (Dir.)(2008). *Informe Fundación Marcelino Botín: Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2005). Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History. *Review of General Psychology*, 9 (3), 203-213.
- De la Fuente, M., Franco, C. y Salvador, M. (2010). Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales. *Psicothema*, 22 (3), 369-375.
- Delgado, L., Guerra, Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral psychology / psicología conductual*, 18 (3), 511-532.
- Enríquez, H. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena* (tesis doctoral). Recuperada de: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5053/Tesis%20Doctoral%20de%20H%C3%A9ctor%20Arturo%20Enr%C3%ADquez%20Anchondo.pdf?sequence=1>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.

- Flook L., Goldberg, S.B., Pinger, L y Davidson, R.J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51.
- Gueldner, B.A.y Feuerborn, L.L (2016). Integrating Mindfulness-based Practices into Social and Emotional Learning: a Case Application. *Mindfulness*, 7 (1), 164–175.
- Guerra, P., Martín, M^a E., Arnaiz, A. (2011). La inhibición conductual: El estado de la investigación. *Revista de Psicología UVM*, 1 (1).
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66 (23-3), 23-41.
- Hundt, N., Mitchell, J., Kimbrel, N. y Nelson-Gray, R. (2010). The Effect of Behavioral Inhibition and Approach on Normal Social Functioning. *Individual Differences Research*, 8(4), 246-256.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2).
- Kagan, J., Reznick, S. J. y Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*, 58, 1.459-1.473.
- Kaiser, S. (2013). *El niño atento: Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Latorre, J. y Montañés, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10 (1), 111-125.
- López, L. (2010). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. En: Riart, J. y Martorell, A (Coords.). *El estrés laboral docente* (pp. 183-196). Barcelona: ISEP.
- Mañas, I. (s.f.). Mindfulness (atención plena): la meditación en psicología clínica. *Gaceta de Psicología*, 50, 13-29.
- Moñivas, A., García-Diex, G. y García-De Silva, G. (2012). Mindfulness: concepto y teoría. *Portularia*, 12, 83-89.
- Muris, P., Meesters, C. y Spinder, M. (2003). Relationships between child- and parent reported behavioural inhibition and symptoms of anxiety and depression in normal adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34 (5), 759-771.
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Plan de acción sobre Salud Mental 2013-2020*. Ginebra: OMS. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/action_plan_2013/es/

- Ordóñez, A. (2015). *Estudio longitudinal sobre la Inhibición Conductual en la infancia, sus factores asociados y su relación con el desarrollo de los trastornos de ansiedad* (tesis doctoral). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10953/732>
- Paulus, F.W., Backes, A., Sander, C.S., Weber, M. y Gontard, A. (2014). Anxiety Disorders and Behavioral Inhibition in Preschool Children: A Population-Based Study. *Child Psychiatry & Human Development*, 46 (1), 150-157.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 22 (1), 69-79.
- Peterson, C. y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En Vázquez, C. y Hervás, G. (coords.). *La Ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-205). Madrid: Alianza Editorial.
- Ramos, N. y Hernández, S.M. (2008). Inteligencia emocional y mindfulness; Hacia un concepto integrado de la inteligencia emocional. *Revista facultad de trabajo social*, 24 (24), 135-146.
- Ramos, N., Recondo, O. y Enríquez, H. (2012). *Practica la Inteligencia Emocional Plena. Mindfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona: Kairós.
- Ramos, N., Recondo, O. y Enríquez, H. (2012). *Inteligencia Emocional Plena. Mindfulness y gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Kairós.
- Rapee, R.M. (2002). The development and modification of temperamental risk for anxiety disorders: prevention of a lifetime of anxiety? *Biological Psychiatry*, 52 (10), 947-957.
- Rotge, J-Y., Grabot, D., Aouizerate, B., Pélioso, A. Lépine, J-P. y Tignol, J. (2011). Childhood history of behavioral inhibition and comorbidity status in 256 adults with social phobia. *Journal of Affective Disorders*, 129 (1-3), 338-341.
- Salovey, P., Mayer, J. y Caruso, D. (2002). Positive Psychology, positive prevention and positive therapy. En Snyder, C.R. y López, S.J. (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York, NY: Oxford University Press.
- Saltzman, A. y Goldin, P. (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children. In Hayes, S.C. y Greco, L.A. (Eds.). *Acceptance and mindfulness interventions for children adolescents and families* (pp. 139–161). Oakland, CA: Context Press and New Harbinger
- Schneider, T. R., Lyons, J. B., y Khazon, S. (2013). Emotional Intelligence and Resilience. *Personality and Individual Differences*, 55, 909-914.

- Schofield, C.A., Coles, M.E. y Gibb, B.E. (2009). Retrospective reports of behavioral inhibition and young adults' current symptoms of social anxiety, depression, and anxious arousal. *Journal of Anxiety Disorders*, 23 (7), 884-890.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive Psychology, positive prevention and positive therapy. En Snyder, C.R. y López, S.J. (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp.3-9). New York, NY: Oxford University Press.
- Semple, R. J., Reid, E. F. G., y Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19, 379-392.
- Siegel, R. D. (2011). *La solución Mindfulness: prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Silverman, W. K., Albano, A. M. y Sandín, B. (2003). Entrevista para el diagnóstico de los trastornos de ansiedad en niños según el DSM-IV. Entrevista para los niños. Madrid: Klinik.
- Silverman, W. K., Albano, A. M. y Sandín, B. (2009). Entrevista para el diagnóstico de los trastornos de ansiedad en niños según el DSM-IV. Entrevista para los padres. Madrid: Klinik.
- Simón, V.M. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia: Mindfulness y psicoterapia*, 6, 5-30. Barcelona: Revista de psiquiatría y psicología humanista.
- Simón, V. y Germer, C (col.) (2011). *Aprender a Practicar Mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós.
- Soriano, E. Franco, C, (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 297-312.

8.- ANEXOS

ANEXO 1: “Versión EQ-I para jóvenes adaptada de la versión realizada por Ferrando (2006) para heteroinforme”

CUESTIONARIO

Nombre y Apellidos de su hijo/a o alumno/a: _____

Curso: _____ Grupo:.....Hombre Mujer

Fecha Nacimiento de su hijo/a-Alumno/a: __/__/____ Edad: _____ Fecha de Hoy: __/__/____

Nombre del padre/madre o maestro/a (según corresponda):.....

Instrucciones

- Lea atentamente todas las frases.
- Rodee con un círculo el número que mejor exprese lo que le ocurra a su hijo/a o alumno/a (según corresponda).
- Para ello, tiene una escala numérica que va de 1 a 4: donde 1 significa que Nunca le pasa, 2- A veces le pasa; 3- Casi siempre le pasa; 4-Siempre le pasa.
- Es interesante que sepa que ninguna respuesta es mejor que otra.
- Si se equivocas, no pasa nada. Puede tachar o borrar.
- Conteste a todas las frases y procure ser sincero.

	Nunca le pasa	A veces le pasa	Casi siempre le pasa	Siempre le pasa
1. Le gusta divertirse	1	2	3	4
2. Entiende cómo se sienten otras personas	1	2	3	4
3. Mantiene la tranquilidad cuando está enfadado	1	2	3	4
4. Es feliz	1	2	3	4
5. Se preocupa por lo que le sucede a otras personas	1	2	3	4
6. Le resulta difícil controlar su enfado	1	2	3	4
7. Comunica fácilmente sus sentimientos	1	2	3	4
8. Le agrada cada persona que conoce	1	2	3	4
9. Se siente seguro de sí mismo	1	2	3	4
10. Reconoce los sentimientos de otras personas	1	2	3	4
11. Sabe qué debe hacer para mantener la tranquilidad	1	2	3	4
12. Responde de diversas formas ante preguntas con cierta complejidad	1	2	3	4
13. Piensa que las cosas le saldrán bien	1	2	3	4
14. Respeta a los demás	1	2	3	4
15. Hay cosas por las que se enfada mucho	1	2	3	4
16. Le resulta fácil comprender las cosas	1	2	3	4
17. Comunica fácilmente sus sentimientos	1	2	3	4

18. Tiene buenos pensamientos acerca de todas las personas	1	2	3	4
19. Espera, generalmente, que ocurra lo mejor	1	2	3	4
20. Piensa que tener amigos es importante	1	2	3	4
21. Se pelea con la gente	1	2	3	4
22. Comprende preguntas difíciles	1	2	3	4
23. Sonríe a menudo	1	2	3	4
24. Trata de no herir los sentimientos de los otros	1	2	3	4
25. Trata de trabajar en un problema hasta que lo resuelve	1	2	3	4
26. Tiene mal genio	1	2	3	4
27. No hay nada que le moleste	1	2	3	4
28. Le resulta difícil hablar de sus sentimientos profundos	1	2	3	4
29. Sabe que las cosas saldrán bien	1	2	3	4
30. Ante preguntas difíciles puede dar buenas respuestas	1	2	3	4
31. Puede describir sus sentimientos con facilidad	1	2	3	4
32. Sabe cómo pasar un buen momento	1	2	3	4
33. Piensa que debe decir la verdad	1	2	3	4
34. Si se lo propone puede encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	1	2	3	4
35. Se enfada con facilidad	1	2	3	4
36. Le gusta hacer cosas para los demás	1	2	3	4
37. No es muy feliz	1	2	3	4
38. Puede resolver problemas de diferentes maneras	1	2	3	4
39. Tienen que pasarle muchas cosas para que se enfade	1	2	3	4
40. Se siente bien consigo mismo	1	2	3	4
41. Hace amigos con facilidad	1	2	3	4
42. Piensa que es el mejor en todo lo que hace	1	2	3	4
43. Es fácil para él expresar sus sentimientos	1	2	3	4
44. Cuando contesta preguntas difíciles trata de pensar en muchas soluciones	1	2	3	4
45. Se siente mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas	1	2	3	4
46. Cuando se enfada con alguien se enfada durante mucho tiempo	1	2	3	4
47. Es feliz siendo como es, se acepta	1	2	3	4
48. Es bueno para resolver problemas	1	2	3	4
49. Le resulta difícil esperar su turno	1	2	3	4
50. Le entretienen las cosas que hace	1	2	3	4
51. Le gustan sus amigos	1	2	3	4
52. No tiene días malos	1	2	3	4
53. Tiene problemas para hablar de sus sentimientos a los demás	1	2	3	4
54. Se enfada con facilidad	1	2	3	4
55. Puede darse cuenta cuando uno de sus mejores amigos no es feliz	1	2	3	4
56. Le gusta su cuerpo	1	2	3	4
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles no se da por vencido	1	2	3	4
58. Cuando se enfada actúa sin pensar	1	2	3	4
59. Sabe reconocer cuando la gente está enfadada incluso cuando no dicen nada	1	2	3	4
60. Le gusta su apariencia	1	2	3	4

ANEXO II: “Tareas para casa”

A lo largo del programa se realizará una tarea de manera transversal llamada el “Indicador de la respiración”. La elección de esta actividad está motivada por varias razones: la respiración es un apoyo básico y fundamental para la atención y la conciencia plena, nos ayuda a saber qué nos pasa y a calmarnos cuando lo identificamos. Esta actividad se llevará a cabo una vez hayamos desarrollado la atención y conciencia plena a la respiración, es decir, a partir de la sesión número 3.

Para la realización de esta actividad, podríamos pedir la colaboración de la familia.

ACTIVIDAD PARA CASA-“El indicador de la respiración”		DURACIÓN 15 min
OBJETIVO	Ejercitar la atención y conciencia de la respiración.	
DESCRIPCIÓN	De la sesión cuarta a la décima, los niños/as realizarán en casa una actividad sencilla pero fundamental para introducir la atención plena en la vida diaria y dedicar unos minutos al día a la práctica formal. Así, cada semana se elegirá una actividad de la vida diaria y la utilizarán como un momento para ejercitar la conciencia de la respiración. Un ejemplo de secuencia sería la siguiente, en la que la atención a la respiración se realizaría antes o después de llevar a cabo cada una de estas acciones: - Semana 4: lavarse los dientes. - Semana 5: ponerse los calcetines. - Semana 6: peinarse. - Semana 7: salir de casa. - Semana 8: la hora de la merienda. - Semana 9: la ducha. - Semana 10: la hora de dormir. Estas consignas se las llevarían al finalizar cada sesión, a modo de recordatorio, mediante una imagen que la simbolice. Los niños/as podrán recoger su experiencia en su “diario mindful” por escrito o mediante dibujos. Cada semana, antes de comenzar la sesión, se dedicará unos minutos en los que podrán compartir con sus compañeros/as su experiencia durante la semana anterior.	
RECURSOS	- <i>Humanos</i>: familia, monitor y niños/as. - <i>Materiales</i>: diario mindful.	

ANEXO III: “La ardilla con muuuucho miedo”

Este cuento narra de una manera divertida las consecuencias de la emoción de miedo cuando este es desadaptativo. *“La ardilla con muuucho miedo es una ardilla que tenía miedo a lo desconocido y a un montón de cosas más, por eso se quedaba siempre en su árbol, donde ella se sentía segura. Esto suponía perderse muchas cosas y que siempre todo era lo mismo, de lunes a domingo. Hasta que un día, por casualidad, descubre lo divertido que era enfrentarse a lo desconocido”*.

Nota: adaptado de Watt, Mélanie (2010) La ardilla miedosa. Barcelona: Almadraba.

ANEXO IV: “Con la atención de Vicenta”

La instrucción que se leerá para realizar la actividad es:

“El otro día vimos que Vicenta nos ayudaría a calmarnos. Recordad que ella es un animalito muy especial. Puede dar saltos enormes, pero también puede estar sentada muy quieta. Se da cuenta de todo lo que pasa a su alrededor, pero no reacciona de inmediato y respira con mucha calma. Así, la ranita descansa y se concentra aunque un montón de planes muy chulos se le pasen por la cabeza. Aunque a veces la ranita se distrae y empieza a sentirse como cuando está preocupada. Quizás a vosotros también os pase y no pasa nada, es algo natural. Podéis hacer como la ranita, que cuando se da cuenta, vuelve a concentrarse en su respiración. Su barriguita se abulta un poco y después se hunde. Una vez tras otra, una vez y otra vez. Tú también puedes hacer lo que hace la rana. Tan solo necesitas estar atento a tu respiración. Atención y tranquilidad. Y al igual que la ranita, podrás descubrir que siempre tendrás muy cerca, en tu interior, una solución para cuando necesites calmarte: centrar tu atención en la respiración”.

ANEXO V: “La pipa”



Nota: imagen extraída de Romero, Eugenia (2016). *Blog de Audición y Lenguaje*. Recuperado de: <http://blogdelosmaestrosdeaudicionylenguaje.blogspot.com.es/2014/06/como-hacer-juguetes-para-practicar-el.html>

ANEXO VI: “En un mar tranquilo”

La instrucción que se leerá para realizar la actividad es:

“Mira si puedes relajarte y siente tu cabeza apoyada en la alfombra, la espalda en el suelo y los brazos extendidos a ambos lados. Siente el barco sobre tu barriga. Imagina que, con tu respiración estás moviéndolo, tú eres el mar, un mar con un oleaje tranquilo, apacible. Cuando tomas aire, el barco sube, y cuando lo expulsas, el barco baja. No cambies tu respiración ni hagas nada en absoluto, solamente observa cómo te sientes cuando tomas aire y lo expulsas”

Nota: Instrucción adaptada de kaiser, 2016.

ANEXO VII: “El juego del silencio”

Antes comenzar la actividad se leerá la instrucción siguiente:

“Vamos a jugar a guardar silencio durante 30 segundos, para ello vamos a prestar atención como lo hace la rana. El reloj de arena nos indicará cuando ha finalizado el tiempo de silencio. Seguro que mientras estamos callados, podremos escuchar un montón de sonidos. Coloca tus manos sobre tu vientre y presta atención a los sonidos mientras tomamos aire por la nariz y lo soltamos por la boca”.

ANEXO VIII: “Se abre el telón”

Antes de comenzar se leerá la siguiente instrucción:

“Vamos a jugar a ser investigadores de sonidos. Debéis descubrir qué sonido se escucha detrás de la cortina. Coloca las manos sobre tu vientre y presta atención a los sonidos que irán apareciendo. Puedes cerrar los ojos si así lo deseas. Serán sonidos de tu vida cotidiana, o quizás sonidos de instrumentos musicales. Prestadles atención según vayan surgiendo. Estad atentos y levantad la mano cuando cada uno finalice. Es necesario que permanezcáis en silencio. Ya cuando acabe cada ronda, será el momento de poner en común los sonidos que habéis escuchado y vuestras experiencias”.

ANEXO IX: “El marciano Nano”

Se leerá la siguiente instrucción:

“El marciano Nano, nos pide que por un momento seamos marcianos, como él. El todos los días en nuestro país, descubre un montón de cosas nuevas. Él no sabe el nombre que nosotros le damos a las cosas pero sí puede descubrir cómo son. Así, no sabe que el chocolate se llama chocolate, pero si sabe que es algo dulce, marrón, duro, tampoco sabe que el algodón se llama algodón pero sí que es algo blanco, blandito y esponjoso, que a veces es utilizado por las mamas y papas para curar las heridas. Y así todos los días el marciano aprende cómo son las cosas y se lo pasa tan tan bien, le resulta tan divertido que quería compartirlo con todos vosotros. Él marciano Nano, viene desde Marte, os pide a todos que cerréis los ojos, os pondrá una pegatina mágica que os convertirá también en marcianos, va a poner algo sobre vuestra mano, confiad en él, que es algo que todos conocéis. Cuando lo tengáis sobre la mano, podéis abrir los ojos. No importa que sepáis o no lo que es. El marciano Nano nos pide que lo miremos con curiosidad, quizás os parezca grande o pequeño, marrón o negro. También podemos olerlo, palparlo es ¿blando o duro?, podemos observar si produce algún sonido, acercarlo a vuestro oído. Por último, podemos probarlo. Y ahora... ¿qué es lo que tenéis entre vuestras manos?

ANEXO X: “Exploradores de nuestro cuerpo”

“Antes de colocarnos sobre la alfombra, vamos a descargar las posibles tensiones que tengamos, sacudiros como si fueseis un muñeco de trapo. Después, tumbaos sobre la alfombra. Respirad y observar que estáis tumbados, podéis hacerlo boca abajo o boca arriba, como sea más cómodo para vosotros, también podéis cerrar los ojos. Ahora, llevad la atención a vuestro cuerpo, vamos a escuchar lo que nos dice, recordad que nuestro cuerpo puede hablarnos y tan solo necesitamos prestarle atención cuando lo hace. Si en algún momento alejamos la atención de nuestro cuerpo, no pasa nada, es algo normal, observamos qué es lo que nos distrae y volvemos a concentrarnos en nuestro cuerpo. Quizás sintamos alguna tensión, dolor, en alguna parte, entonces con amabilidad, llevamos la atención a ese lugar, respiramos y observamos qué ocurre. Comenzaremos a sentir nuestros dedos de los pies, la planta, subiendo por las piernas hacia la rodilla, el vientre, el pecho, nuestros brazos y nuestras manos. Continuaremos por el cuello y la cabeza”.

Nota: Se realizará de manera ascendente y descendente. Para finalizar y antes de incorporarse les pediremos que abran los ojos y tomen conciencia del lugar donde están, luego, que se incorporen suavemente, primero nos sentamos y después de unos minutos, nos levantaremos.

ANEXO XI: “Nos estiramos”

“Cada persona tiene un límite diferente, los límites nos dicen hasta donde podemos llegar, por ejemplo si comemos muchas gominolas y nos duele la tripa, ya hemos pasado nuestro límite. Ahora

vamos a ver cuál es nuestro límite cuando nos estiramos como si quisiéramos alcanzar las manzanas de un árbol. Poneos de pie, con los pies bien pegados al suelo. Lleva hacia arriba uno de tus brazos, levantándolo y estirándolo tanto como puedas, bien largo. Intenta llegar con tus manos a la copa del árbol. ¿Hasta dónde puedes llegar? Siente hasta dónde llega tu brazo mientras tus pies siguen en contacto con el suelo; siente también cómo es tu respiración. ¿Hasta dónde llegas? En algún lugar hay un límite. ¿Dónde está el tuyo? ¿Y cómo puedes saberlo? ¿Sintiendo que aguantas la respiración? ¿Pensando que ya no puedes llegar más lejos? ¿Quizás porque sientes un poco de dolor? ¿Qué es lo que percibes? Lleva tu brazo nuevamente hacia abajo. ¿Cómo lo sientes ahora? ¿Existe alguna diferencia con el otro brazo? Ahora, levanta los dos brazos todo lo que puedas, estirándolos bien, manteniendo tus pies bien pegados al suelo, como si estuvieran pegados con una gruesa capa de pegamento. Imagina ahora que justo encima de tu cabeza hay una rama de ese manzano y estás viendo unas hermosas y jugosas manzanas. Las manzanas te gustan un montón...y te apetecen muchísimo. Pero tus brazos no son tan largos como para poder alcanzarlas. Ahora estira tus brazos todo lo que puedas, alargándolos bien hacia arriba. Quizás aún puedas alargarlos un poco más. ¿Qué sientes en tu cuerpo en este preciso instante? Quizás notes que estás aguantando la respiración. Esto quiere decir que has llegado demasiado lejos. A lo mejor, tu espalda o tus brazos te duelen. Eso también significa que ya es suficiente. Cuando sabes esto, alargas tus brazos solo hasta el punto en que puedes seguir respirando normalmente, sin sentir ningún dolor, y quizás entonces puedes incluso alcanzar una de las manzanas. ¿Hasta dónde puedes llegar? ¿Dónde está tu límite? ¿Puedes sentirlo? Cuando hayas percibido tu límite lleva tus brazos de nuevo lentamente hacia abajo. ¿Qué es lo que sientes ahora cuando estás completamente quieto? ¿Una sensación pesada en los brazos, como si te pesaran mucho o al contrario, los sientes ligeros como una pluma? ¿Un cosquilleo o alguna otra cosa? ¿Y cómo está tu respiración? ¿Qué sabes ahora acerca de lo que es suficiente? Para finalizar este ejercicio, nos damos un masaje por todo nuestro cuerpo: por las piernas, las nalgas, la barriga, el pecho, los brazos, los hombros, el cuello las mejillas, la cara y también por la cabeza”

ANEXO XII: “En una burbuja espacial”

“Sentaos en el suelo y, observad vuestra respiración. Ahora, trazad un círculo imaginario alrededor de vosotros. Ese círculo es una línea que marca dónde comienza vuestra burbuja. Vuestra burbuja puede hacerse enorme o contraerse, hasta quedarse muy muy pequeña. Puede ser lo grande o pequeña que prefiráis. Extiende los brazos para sentir lo enorme que es, después acércalos a tu cuerpo e imagina que tu burbuja se vuelve diminuta. Tu burbuja va cambiando de grande a pequeña, de pequeña a grande. Cuando estamos en un espacio abierto, por ejemplo en el parque, la burbuja

es enorme; sin embargo cuando estamos en el aula, se vuelve más pequeña. Pero sea como sea, tu burbuja siempre está ahí, contigo, siempre te acompaña. Y nadie, absolutamente nadie a no ser que así tú lo desees, puede romperla. Puedes decorarla como desees con pegatinas, con trocitos de papel, con hojas caídas de los árboles, con todo lo que quieras. Ahora seguimos sentados, gírate y acércate al compañero más cercano. Intentad acercaros a su burbuja. Primero, acercad las palmas de las manos pero sin llegar a tocaros, vamos a hacer lo mismo, tranquilamente, con nuestro brazo, nuestra cabeza, el pie y con las partes del cuerpo que deseéis”.

ANEXO XIII: “Somos meteorólogos”

“Siéntate cómodamente, cierra los ojos o déjalos entornados, como prefieras. Vamos a descubrir cómo te sientes en este momento. ¿Qué tiempo está haciendo dentro? ¿Te sientes relajado y brilla el sol? ¿O está el cielo encapotado y cubierto de nubes? ¿Quizás está lluvioso? o ¿hay tormenta? ¿Qué sientes? ¿Dónde lo sientes? Quizás sientas como una especie de calor en el corazón, o en el pecho; o quizás sientas un nudo en la garganta. Quizás tu corazón late rápido rápido o lento. Sea como sea, quírelo. No importa lo que estemos sintiendo, lo importante es que sepamos qué es lo que nos pasa. Entonces, cuando sepas cómo te sientes, lo dejas como está. Recuerda que las emociones son como las visitas y vienen y van. No necesitamos cambiar lo que sentimos ¿Verdad que no puedes cambiar el tiempo exterior? Ahora observa la luz brillante del día si sientes alegría, o quizás la lluvia si sientes tristeza, o quizás haya tormenta porque sientes miedo, o puede ser que tu tiempo esté muy nuboso porque sientes enfado. Pero es lo que hay, no podemos cambiar lo que sentimos así como así, igual que tampoco puede cambiarse el tiempo de fuera, tampoco podemos cambiar el de dentro, pero no pasa nada, ellos cambian solos”.

ANEXO XIV “Como canguros”

Para realizar esta actividad los niños/as se colocarán en fila. Les pediremos que imaginen que son canguros y que van en un tren, cada uno sentado en un vagón diferente. Para señalar los vagones, colocaremos un ladrillo de psicomotricidad entre ellos. Incidiremos en la importancia que tiene prestar atención al compañero de delante, para que no choquemos, ni obstaculicemos el paso del tren. Para ello realizaremos la actividad en un ambiente tranquilo, poniendo de fondo alguna música por ejemplo. Las instrucciones que deberán seguir, irán acompañadas de golpes de tambor y son las siguientes: *“en pie, respira, atento, salta”*. Poco a poco, si el nivel y el ritmo del grupo lo permiten, iremos eliminando instrucciones verbales y manteniendo las señales del tambor, hasta que finalmente, sean dirigidos tan solo por estas señales.

ANEXO XV “El caballo parlanchín” (cuento)

“Había una vez un caballo que llevaba una mochila de colores brillantes llena de buenos deseos. Cada vez que alguien, en algún lugar, deseaba algo, el caballo parlanchín se enteraba y metía el deseo en su mochila para llevárselo. El caballo vivía en un terreno cerca del arroyo y una noche cuando los papás de -decir nombre de los niños- se fueron a dormir, el caballo parlanchín fue a visitarlos, el conocía a todos los niños/as del planeta, aunque ellos nunca lo habían visto. Así, el caballo fue casa por casa, a la casa de -decir nombres de los niños-. Pero... y ¿qué querría el caballo? ¿Lo sabéis? El caballo necesitaba la ayuda de todos estos niños/as por eso fue a buscarlos. ¿He dicho que podía volar? Los niños/as se subieron al lomo del caballo, y juntos fueron soltando los buenos deseos por todos los habitantes del planeta: por diferentes países, océanos, por toooodo el mundo. Satisfechos por el trabajo que habían realizado, el caballo parlanchín, llevo a los niños de vuelta a casa, antes de que amaneciera, cuando el sol asomaba ya por el horizonte. Todos estaban muy cansados, el caballo también, pero antes de ir a dormir, sacó de su mochila un puñado de buenos deseos y los dedicó a -decir el nombre de los niños-”.