



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN
MINDFULNESS CENTRADO EN EL ALUMNADO CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Autora: Elena González Galián

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA POSITIVA

Director: José María Colmenero Jiménez
Departamento del director: Psicología

Fecha: Junio 2024



CREEA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 Conceptualización de Mindfulness y beneficios.....	4
2.2 Mindfulness en educación	6
2.3 Características y necesidades del alumnado con Discapacidad Intelectual.....	8
2.4 Mindfulness en el alumnado con Discapacidad Intelectual: trabajos previos.	10
4.1 Participantes.....	13
4.2 Instrumentos de evaluación	13
4.3 Procedimiento	15
4.4 Cronograma	17
4.4 Sesiones en formato de ficha técnica	18
5. PRESUPUESTO.....	32
6. RESULTADOS ESPERADOS	32
6. CONCLUSIÓN	35
7. BIBLIOGRAFÍA.....	37
8. ANEXOS	42
Anexo I: Rúbrica de evaluación (observación)	42
Anexo II: Encuesta de satisfacción del programa (alumnado).....	43
Anexo III: Consentimiento informado	44

Resumen

Tras la revisión de literatura científica, se fundamenta la efectividad que tiene la práctica de mindfulness en la mejora del bienestar emocional y social, especialmente en poblaciones con discapacidad intelectual. Por ello, el presente trabajo propone un programa de intervención centrado en alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, basado en la práctica de mindfulness para mejorar la autorregulación emocional y la interacción social con sus pares. En este trabajo, se presenta un programa que consta de 8 sesiones de 60 minutos cada una y se desarrolla en el contexto de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria en Jaén (España). Se espera que esta intervención ayude a los participantes a identificar y regular sus emociones, mejorar sus habilidades de comunicación y fortalecer sus relaciones interpersonales, así como una mayor capacidad de aprendizaje, una reducción de los comportamientos desafiantes y una mejora en la calidad de vida de los participantes.

Palabras clave: Mindfulness, Discapacidad intelectual, Autorregulación emocional, Interacción social, Bienestar emocional.

Abstract

After reviewing the scientific literature, the effectiveness of mindfulness practice in improving emotional and social well-being, especially in populations with intellectual disabilities, is substantiated. Therefore, this paper proposes an intervention program focused on students with intellectual disabilities, based on the practice of mindfulness to improve emotional self-regulation and social interaction with their peers. In this work, we present a program that consists of 8 sessions of 60 minutes each and is developed in the context of a Compulsory Secondary Education Institute in Jaen (Spain). This intervention is expected to help participants identify and regulate their emotions, improve their communication skills, and strengthen their interpersonal relationships, as well as increased learning capacity, a reduction in challenging behaviors, and an improvement in quality of life.

Keywords: Mindfulness, Intellectual disability, Emotional self-regulation, Social interaction, Emotional well-being.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas, la práctica de mindfulness se ha incorporado cada vez más en los entornos educativos. Distintos estudios (Chiesa, 2013; Parker et al., 2014; Sheinman et al., 2018) se han centrado en los y las jóvenes con discapacidad intelectual (DI), y en el profesorado o las familias que han estado aprendiendo sobre mindfulness dentro de programas escolares con diversas duraciones e intensidades. La investigación sobre mindfulness en estos jóvenes se ha incrementado en los últimos años, pero todavía queda mucho camino por recorrer.

La implementación de un programa de mindfulness en un centro educativo para el alumnado con discapacidad intelectual es una iniciativa de gran importancia y relevancia. Este enfoque proporciona herramientas prácticas para cultivar la consciencia plena del momento presente y desarrollar estrategias efectivas de autorregulación emocional, promoviendo así el bienestar emocional de los estudiantes. Además, mindfulness ofrece prácticas específicas diseñadas para mejorar la atención y la concentración, beneficiando tanto el rendimiento académico como la participación en actividades cotidianas (Tamayo y Hurtado, 2021).

Algunos estudiantes con discapacidad intelectual pueden presentar comportamientos desafiantes o agresivos como resultado de dificultades para comunicar sus necesidades o emociones. En este sentido, mindfulness podría ayudarles a desarrollar habilidades de autocontrol, gestión o regulación de sus emociones y resolución de conflictos, lo que contribuiría a reducir la incidencia de comportamientos problemáticos en el entorno escolar (Vicente y Escribano, 2018). Además, mindfulness fomenta la conciencia plena de uno mismo y de los demás, mejorando la capacidad de los estudiantes para comprender y responder de manera apropiada en situaciones sociales. Esto promueve relaciones interpersonales más positivas y satisfactorias, así como una mayor inclusión en la comunidad escolar (Lucas et al., 2021).

Por lo tanto, la implementación de un programa de mindfulness en un centro educativo para el alumnado con discapacidad intelectual puede proporcionar diversos beneficios, que mejorarían su bienestar, habilidades cognitivas y sociales. En definitiva, es una intervención holística y centrada en el individuo que puede ayudar a mejorar la calidad de vida y el éxito académico de estos estudiantes (Waedel et al., 2020).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conceptualización de Mindfulness y beneficios

El concepto de mindfulness se ha popularizado en Occidente en las últimas décadas, aunque sus raíces se remontan a antiguas tradiciones orientales, principalmente budistas (Haddock et al., 2022; Lustig et al., 2024). Mindfulness implica una conciencia plena del momento presente, observando experiencias, pensamientos y sensaciones sin juzgarlos. Esta práctica se enfoca en ser consciente de la realidad de manera continua, reconociendo y aceptando los pensamientos, sentimientos y sensaciones físicas tal y como son.

Además, mindfulness, que se suele traducir al castellano por atención plena, ha evolucionado y ha sido interpretado de diversas maneras, por lo que es útil aclarar que puede ser visto como un estado mental o como una característica disposicional duradera (rasgo). Como estado, se refiere a la conciencia que surge al prestar atención de manera intencionada en el presente y sin hacer juicios, lo que puede conllevar a actitudes como la apertura, la curiosidad y la aceptación de lo que se está observando. Por su parte, mindfulness como rasgo puede entenderse como una habilidad que, aunque estable, puede ser cultivada mediante el entrenamiento. Frecuentemente, llamamos a la meditación dirigida, prácticas de atención plena, las cuales se distinguen en dos tipos: por un lado, prácticas formales, que implican mantener un estado y un proceso de atención plena sin realizar actividades adicionales y, por otro lado, prácticas informales, donde se realiza alguna tarea como, por ejemplo, caminar, después de adoptar un estado de atención plena. Con estos dos tipos de prácticas de mindfulness, aludimos a actividades que se centran en fomentar el estado y el proceso de atención plena con el fin de aumentar la atención plena como rasgo (Hervás et al., 2016).

Con el aumento del interés científico y clínico en mindfulness, destacados académicos han dedicado notables esfuerzos en explicar el concepto desde diferentes tradiciones budistas, ejemplificados en trabajos como los de Birrer et al., (2012) y Rogge y Daks (2021). Estos trabajos han enriquecido nuestra comprensión y han establecido un terreno común para el estudio científico de mindfulness, aunque también han desencadenado debates sobre su operacionalización (Chiesa, 2013).

Mindfulness, comúnmente, se entiende como un conjunto de prácticas meditativas que integran tres componentes clave: atención, intención y actitud. Una práctica habitual de mindfulness implica enfocar la atención en la sensación de la respiración en el abdomen y mantenerla allí. Sin embargo, las mentes no entrenadas tienden a divagar, es decir, a desviarse

sin darse cuenta hacia reflexiones sobre el pasado o la planificación del futuro (Parker et al., 2014; Schonert-Reichl y Roeser, 2016).

En relación con este hecho, este ciclo de distracción persiste hasta que el practicante se da cuenta de su pérdida de concentración y regresa su enfoque a la respiración. La frecuencia con la que este ciclo ocurre puede generar irritación o frustración, así como una autocrítica por no poder mantener la atención. Frente a esta resistencia interna, con la práctica de mindfulness el practicante desarrolla una actitud que fomenta la aceptación de todas las experiencias durante la práctica, incluso las dificultades para mantener la concentración (Lawlor, 2016; Schonert-Reichl y Roeser, 2016).

Mindfulness se ha incorporado en numerosos programas de tratamiento psicológico, destacando el programa de Reducción de Estrés Basado en Mindfulness (MBSR en inglés) (Birrer et al., 2012). Dicho programa y otros similares utilizan mindfulness para ayudar a las personas a manejar el estrés, la ansiedad y otros síntomas asociados a diversas condiciones de salud mental y física, demostrándose eficaz para mejorar la regulación emocional y facilitando a los individuos la capacidad de manejar mejor sus respuestas emocionales ante situaciones adversas o desafiantes (Feng et al., 2018).

Desde una perspectiva neurocientífica, la investigación sugiere que mindfulness puede reducir la actividad en la amígdala, el centro del cerebro responsable de la regulación de las emociones, especialmente el miedo y la respuesta al estrés, lo que correlaciona con una menor reactividad emocional y una mayor capacidad de responder a situaciones de estrés con más calma y eficacia (Purser et al., 2015).

Centrándonos en los beneficios de la práctica de mindfulness, podemos destacar los siguientes:

-Mejora de la regulación emocional. Varios estudios han mostrado una conexión positiva entre mindfulness y regulación emocional. Se ha observado que las personas que han practicado frecuentemente mindfulness tienden a experimentar menos reacciones emocionales negativas y muestran una capacidad más eficiente para regular sus emociones. Se concluyó en este estudio que los individuos con mayor práctica en mindfulness, fueron más rápidos en acceder a estrategias de regulación emocional tras ser inducidos con sentimientos de tristeza, lo que sugiere que mindfulness está vinculado con una regulación emocional más efectiva (Campos et al., 2015).

-Mejora de las habilidades para relacionarse. La incapacidad para relacionarse y comunicarse eficazmente con otras personas puede ocasionar dificultades en el proceso de

aprendizaje, la comprensión y el entorno escolar. Sin embargo, se ha comprobado que los programas de atención plena contribuyen a mejorar estas habilidades y están asociados con resultados positivos en el ambiente escolar y en las relaciones entre los estudiantes (Zambrano et al., 2023).

-Mejora de la atención y de otros procesos cognitivos. Aquellas personas que practican mindfulness presentan una mejor capacidad de concentración. De hecho, éste parece ser el punto de partida para otros aspectos en los cuales la directriz principal es dirigir la atención. Se ha observado que la práctica de mindfulness conduce a mejoras en otros procesos mentales, como la memoria de trabajo, notándose también mejoría en otras funciones ejecutivas (Hervás et al., 2016).

-Mejor capacidad de resolver conflictos. La práctica de mindfulness nos otorga una mayor percepción de nuestras emociones y pensamientos en el momento actual, lo que nos capacita para reconocer nuestras reacciones automáticas durante los conflictos y detenernos antes de responder impulsivamente. Esta habilidad nos brinda la oportunidad de analizar la situación de manera imparcial, evitando respuestas desproporcionadas y tomando decisiones adecuadas. Al estar formados en mindfulness, somos capaces de identificar y manejar de forma saludable emociones intensas como la ira o la frustración, lo que nos permite comunicar nuestras necesidades de manera clara y encontrar soluciones satisfactorias para todas las partes afectadas (Martín y Luján, 2021).

2.2 Mindfulness en educación

La inclusión de mindfulness en el ámbito educativo ha recibido mucha atención en los últimos tiempos como una estrategia eficaz para mejorar tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico de los y las estudiantes. Así, se busca crear un entorno en el aula más conciente y menos reactivo, donde tanto los alumnos como los educadores puedan desarrollar una mayor conciencia de sus pensamientos y emociones, lo que les permitirá gestionar el estrés de manera más efectiva y promover un aprendizaje más exitoso (Parker et al., 2014). De hecho, diversos estudios (Parker et al., 2014; Sheinman et al., 2018) han evidenciado que esta práctica puede tener efectos significativos en varios aspectos del funcionamiento cognitivo y emocional que son fundamentales en entornos educativos. Estas habilidades abarcan desde una mayor concentración y mejora de la memoria hasta la reducción de la ansiedad y un mejor manejo del estrés. En particular, la capacidad de mindfulness para ayudar a los y las estudiantes a

mantenerse concentrados resulta muy valiosa en el contexto educativo, donde las distracciones son comunes y pueden afectar el rendimiento académico.

Además, la investigación también ha identificado mejoras en la resiliencia emocional y la empatía entre estudiantes que practican mindfulness. Estos cambios no solo facilitan una mejor interacción social entre compañeros/as, sino que también crean un ambiente más armonioso y propicio para el aprendizaje. De hecho, algunos estudios han destacado que programas de mindfulness diseñados específicamente para contextos educativos pueden reducir los síntomas de depresión y ansiedad en los y las estudiantes, lo que sugiere que estas prácticas podrían ser una herramienta valiosa para abordar problemas de salud mental en las escuelas (Hanh y Weare, 2017).

En otro sentido, el efecto duradero de mindfulness en el ámbito educativo suscita mucho interés. Diversas investigaciones indican que los beneficios derivados de la práctica de mindfulness podrían trascender el tiempo escolar, moldeando la manera en que los y las jóvenes afrontan los retos en la educación superior y, más adelante, influyendo en una vida adulta exitosa y equilibrada. En este contexto, la habilidad para manejar el estrés y las emociones emerge como un factor crucial (Lawlor, 2016).

No obstante, a pesar de sus numerosos beneficios, la implementación de programas de mindfulness en las escuelas no está exenta de desafíos debido a la resistencia por parte de los profesores y educadores, que sienten que estas prácticas desvían tiempo valioso de los contenidos académicos. Por ello, es crucial que los programas de mindfulness sean diseñados con flexibilidad y adaptabilidad, considerando las necesidades y contextos específicos de cada institución educativa (Hyland, 2017).

Mediante la práctica constante, los estudiantes podrán cultivar habilidades esenciales que los capacitarán para enfrentar con mayor eficacia los desafíos tanto académicos como personales. Mientras más instituciones educativas incorporen estas técnicas, mayor será la integración de mindfulness en la educación, por lo que se les irá brindando a estudiantes y docentes de valiosas herramientas para promover un ambiente de aprendizaje más conciente y compasivo (Powietrzynska, 2015).

Algunos estudios, como el llevado a cabo por Palomero y Valero (2016), demuestran que los programas de mindfulness impactan positivamente en el desempeño académico y en el bienestar de los estudiantes en distintos niveles educativos. Por ejemplo, algunas intervenciones de mindfulness en secundaria han tenido como resultado una reducción de problemas de conducta y mejoras en las relaciones sociales. En los últimos años, se están implementando

nuevas estrategias que utilizan mindfulness para formar líderes con valores como la compasión y la cooperación. Son muchos los países que han incorporado la práctica de mindfulness en el ámbito escolar. Así, en España, son más de 200 los colegios públicos que ya lo han hecho. Por ello, se enfatiza la importancia de ajustar las prácticas de mindfulness a las necesidades de los y las estudiantes, ofreciendo alternativas para aquellos que no deseen participar.

Por otro lado, en cuanto a su impacto en la enseñanza y el aprendizaje, mindfulness se centra en la introspección, la amabilidad y la aceptación, ofreciendo posibles ventajas, aunque plantea desafíos en su integración en entornos educativos. Estos desafíos pueden ir desde la dificultad para comprender adecuadamente el concepto de mindfulness hasta el nivel en el que la práctica de mindfulness debe integrarse en el ámbito educativo, pues todavía en muchas ocasiones, el ámbito académico sostiene que la inteligencia y la competencia se basan en el conocimiento del mundo exterior. Desde mindfulness se adopta una perspectiva distinta al argumentar que nuestra percepción de la realidad se forma a través de nuestras experiencias internas, como las sensaciones y emociones. Esta perspectiva introspectiva de mindfulness puede ser cuestionada por ciertas teorías educativas que consideran que dedicar tiempo a la reflexión interna es una pérdida de tiempo. Finalmente, se espera que los avances en la práctica y la investigación, junto con el intercambio de ideas en la comunidad educativa, contribuyan gradualmente a mejorar el sistema educativo mediante la práctica de mindfulness (González y Amigo, 2018).

2.3 Características y necesidades del alumnado con Discapacidad Intelectual

El DSM-V (American Psychiatric Association, 2014, p.17) la define como “un trastorno que comienza en el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico”. Las características de los diferentes niveles de gravedad no se explican según la puntuación del cociente intelectual (CI), sino del funcionamiento adaptativo, por ser este el que determina el nivel de apoyo que la persona necesita: leve, moderado, grave y profundo.

Respecto a las clasificaciones de gravedad de la discapacidad intelectual, los términos comúnmente utilizados son leve, moderado, grave y profundo. Estas categorizaciones son útiles para distinguir entre los diferentes grados de la discapacidad (Cortiella et al., 2024; Fletcher et al., n.d; Haddock et al., 2022). La clasificación utilizada en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014, p.19) se centra más en las habilidades cotidianas que en un rango específico de cociente intelectual y diferencia entre:

- Leve a moderada: la mayoría de las personas con discapacidad intelectual se clasifican en el rango de leve a moderado. Aquellos con una discapacidad intelectual leve muestran retrasos en todas las áreas de desarrollo: conceptual, social y habilidades para la vida diaria. Sin embargo, son capaces de aprender habilidades prácticas que les permiten funcionar de manera relativamente autónoma con un apoyo mínimo. En el caso de la discapacidad intelectual moderada, los individuos son capaces de cuidar de sí mismos, desplazarse por lugares familiares en su comunidad y adquirir habilidades básicas relacionadas con la seguridad y la salud, aunque requieren un apoyo moderado para el autocuidado.

-Grave: se caracteriza por retrasos significativos en el desarrollo. Las personas con esta categoría pueden comprender el habla, pero generalmente tienen habilidades de comunicación limitadas. Aunque son capaces de aprender rutinas simples del día a día y participar en cuidados personales básicos, necesitan supervisión constante en entornos sociales y suelen requerir cuidados en un entorno supervisado, como un hogar grupal.

-Profunda: suelen presentar síndromes congénitos y requieren supervisión cercana y asistencia continua en las actividades de autocuidado, además de que tienen una capacidad muy limitada para comunicarse y a menudo presentan limitaciones físicas. Aquellos con discapacidad intelectual leve a moderada tienen menos probabilidad de presentar condiciones médicas asociadas en comparación con aquellos con una discapacidad intelectual grave o profunda.

La discapacidad intelectual se diagnostica generalmente antes de los 18 años y requiere de un enfoque educativo especializado, capaz de responder a las necesidades particulares de estos estudiantes (Cortiella et al., 2014).

Las personas con este diagnóstico a menudo enfrentan desafíos importantes que influyen en su rendimiento en ambientes educativos convencionales. Por ejemplo, una característica destacada es una capacidad de aprendizaje más lenta, lo que implica que requieren más tiempo y repeticiones adicionales para adquirir nuevas habilidades y conocimientos (un aspecto crucial que los educadores deben considerar al diseñar y ejecutar planes de estudio efectivos para estos estudiantes) (Bates et al., 2017). Además, estas personas suelen tener dificultades con las habilidades de pensamiento abstracto y de resolución de problemas; por ende, la educación debe centrarse en el uso de materiales concretos y ejemplos prácticos, evitando en la medida de lo posible conceptos abstractos, que podrían resultar confusos o inaccesibles para ellos. Además, la memoria, especialmente la memoria a corto plazo, y la memoria de trabajo, también suelen

estar comprometidas, lo que dificulta seguir instrucciones complejas o realizar múltiples tareas simultáneamente (McKenzie et al., 2016).

Por otro lado, en términos de las necesidades educativas, es esencial ajustar el plan de estudios y los métodos de enseñanza para que sean accesibles y pertinentes para los estudiantes con discapacidad intelectual. Kleinert et al., (2015) sugieren que esto podría implicar simplificar las tareas, adaptar los materiales educativos y utilizar estrategias de enseñanza que se centren principalmente en elementos visuales y en experiencias prácticas de aprendizaje. Además, es crucial que los entornos de aprendizaje se diseñen considerando las necesidades de estos alumnos (por ejemplo, aulas con una menor cantidad de estudiantes que permitan una atención más individualizada y donde se reduzcan las distracciones que puedan afectar negativamente su concentración y desempeño).

Además, el desarrollo social y emocional es igualmente crucial: las y los estudiantes con discapacidad intelectual a menudo requieren enseñanza explícita en habilidades sociales, ya que pueden encontrar desafiantes las interacciones cotidianas y la formación de relaciones. La regulación emocional también puede ser problemática, ya que pueden tener dificultades para comprender y gestionar sus emociones, lo cual puede dar lugar a comportamientos que son difíciles de interpretar y manejar tanto para educadores como para otros estudiantes. Por lo tanto, es esencial incorporar en su educación estrategias que les ayuden a identificar, entender y expresar sus emociones de manera adecuada (McKenzie et al., 2016).

También se señala que la autoestima y la percepción de uno mismo pueden ser aspectos vulnerables para los y las estudiantes con discapacidad intelectual, ya que el sentirse diferentes o haber experimentado fracasos puede tener un impacto significativo en cómo se ven a sí mismos. Por tanto, es crucial que los entornos educativos fomenten la aceptación y el reconocimiento de sus habilidades y contribuciones, lo que ayudaría a construir una imagen positiva de sí mismos y a fortalecer su confianza y capacidad para superar adversidades (Bates et al., 2017).

2.4 Mindfulness en el alumnado con Discapacidad Intelectual: trabajos previos.

La aplicación de mindfulness en el ámbito educativo, particularmente para estudiantes con discapacidad intelectual, está surgiendo como un campo de estudio cada vez más importante en los últimos años (Currie et al., 2019). Las intervenciones actuales (Croom et al., 2021) centradas en mindfulness, que fomentan la atención plena y la aceptación, ayudan a mejorar diversos aspectos del bienestar y el comportamiento de estos estudiantes.

De hecho, existen diversos estudios (Croom et al., 2021; Idusoham-Moizer et al., 2015; Kim et al., n.d) que han explorado cómo las técnicas de mindfulness adaptadas pueden beneficiar a estudiantes con discapacidades intelectuales, particularmente en términos de regulación emocional y comportamiento. Un estudio realizado por McMahon et al., (2021) mostró que la implementación de técnicas de mindfulness en jóvenes con discapacidades cognitivas condujo a una reducción notable en la agresividad y una mejora en la atención. Estos resultados sugieren que el desarrollo de mindfulness puede ofrecer una estrategia eficaz para manejar comportamientos desafiantes que a menudo se presentan en este alumnado.

Por otro lado, la investigación ha documentado mejoras en la atención sostenida y la reducción del estrés. Los y las estudiantes con discapacidad intelectual frecuentemente experimentan altos niveles de ansiedad y estrés, lo que puede afectar negativamente su aprendizaje y desarrollo social. Otro estudio (Croom et al., 2021) aplicó un programa de mindfulness adaptado durante ocho semanas y encontró mejoras significativas en la calma y la capacidad de los participantes para manejar situaciones estresantes. Por lo tanto, este tipo de intervenciones, no solo ayudan a mejorar el clima en el aula, sino que también fortalecen habilidades de vida que son cruciales para la independencia futura de estos estudiantes.

Se observa a lo largo de diversas investigaciones, que implementar mindfulness en el aula para estudiantes con discapacidad intelectual requiere adaptaciones específicas que consideren sus necesidades únicas. Así, por ejemplo, las sesiones de práctica suelen ser más cortas y con instrucciones más claras y concretas (Bates et al., 2017). Por otro lado, el uso de recursos visuales y táctiles para guiar las prácticas de atención plena es habitual y ayuda al alumnado a comprender mejor los conceptos y prácticas. También se ha observado que la integración de rutinas diarias que incorporan mindfulness como minutos de silencio o ejercicios de respiración al inicio de cada clase contribuyen a crear un entorno de aprendizaje más sereno y centrado (Currie et al., 2019).

También se ha investigado el impacto duradero de las prácticas de mindfulness en los estudiantes con discapacidad intelectual. Varios estudios han señalado que estas prácticas no solo proporcionan beneficios inmediatos en términos de comportamiento y regulación emocional, sino que también promueven habilidades de vida a largo plazo, como la capacidad para tomar decisiones y resolver conflictos de manera efectiva. Estos hallazgos resaltan la importancia de la práctica de mindfulness como parte integral de un enfoque educativo completo, que no solo se centra en el rendimiento académico, sino también en el crecimiento emocional y social (Bates et al., 2017).

Por otro lado, para que las intervenciones de mindfulness sean efectivas, es crucial que los y las profesionales relacionados reciban la formación adecuada: necesitan entender los principios fundamentales de mindfulness y cómo adaptar las prácticas a las necesidades de sus alumnos y alumnas. Sin embargo, uno de los desafíos más grandes es la falta de formación específica y recursos adecuados para los maestros y maestras en muchas regiones, lo que puede limitar la implementación eficaz de estas técnicas en el aula (Currie et al., 2019).

A modo de conclusión, el uso de mindfulness en la educación de estudiantes con discapacidad intelectual aún está en proceso de desarrollo, pero los estudios realizados hasta la fecha sugieren un potencial significativo para mejorar la regulación emocional, el comportamiento y el bienestar general de este alumnado. Por lo tanto, a medida que se lleven a cabo más investigaciones y se perfeccionen las técnicas de implementación, se espera que mindfulness se convierta en una herramienta educativa cada vez más valorada y efectiva para esta población. Así pues, es crucial seguir explorando este enfoque, ya que no solo puede brindar beneficios inmediatos en el aula, sino proporcionar grandes ventajas a largo plazo, entre ellas, las citadas anteriormente (Schonert-Reichl y Roeser, 2016).

Tras el proceso de búsqueda de información y teniendo en cuenta los estudios citados anteriormente, se ha considerado necesario realizar un programa de intervención centrado en el alumnado con discapacidad intelectual en Educación Secundaria Obligatoria. Nos centraremos en esta población, puesto que son muy escasos los programas de intervención que se enfocan en la misma. Además, se realizará en secundaria en lugar de en primaria, debido a que en esta etapa educativa este alumnado tiene un mayor nivel de desarrollo cognitivo y capacidad de comprensión, y porque en estas edades presentan mayores desafíos emocionales y sociales (Turrado y Río, 2023).

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

El objetivo general del presente trabajo es diseñar un programa de intervención centrado en alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y basado en la práctica de Mindfulness para la mejora de la autorregulación emocional y la interacción social con sus pares.

Objetivos específicos:

El presente objetivo general se divide en los siguientes objetivos de carácter específico:

1. Incrementar la capacidad del alumnado con discapacidad intelectual de regular sus emociones gestionándolas de manera adaptativa y funcional.
2. Aumentar el número de interacciones sociales de los participantes.
3. Mejorar las habilidades del alumnado con discapacidad intelectual para relacionarse con los demás.

4. METODOLOGÍA

4.1 Participantes

Para llevar a cabo la presente investigación se ha seleccionado alumnado matriculado en el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Virgen del Carmen situado en Jaén (Andalucía). El tamaño de la muestra será de 6 alumnos y alumnas, concretamente 4 niños y 2 niñas, con un diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve confirmado por los servicios de educación especial del centro, de acuerdo con los criterios establecidos por la legislación educativa vigente, en edades comprendidas entre los 12-16 años.

Puesto que el tamaño de la muestra es muy pequeño, no se podrá seleccionar grupo control. Sin embargo, si se observa una mejoría comparando los datos obtenidos en el pre-test y post-test, este programa podrá ser realizado posteriormente en otros centros educativos, teniendo en cuenta las ventajas que podría ofrecer a este alumnado.

Los criterios de inclusión para la selección de la muestra han sido los siguientes:

- Estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual que estén matriculados en el nivel de secundaria.
- Estudiantes que no presenten contraindicaciones médicas para participar en prácticas de mindfulness, según lo determinado por el personal médico del centro.

Quedarán excluidos de la presente investigación todos los estudiantes que no cuenten con un diagnóstico médico de la afección descrita.

4.2 Instrumentos de evaluación

En primer lugar, para evaluar la regulación emocional en el contexto de la intervención centrada en mindfulness para alumnos y alumnas con discapacidad intelectual se ha seleccionado el “ Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva versión corta en español

para adolescentes (CERQ-ShortE)", desarrollado por Rey y Extremera (2011), pues está destinado a adolescentes de entre 12 y 18 años. Además, los estudios de validación y consistencia interna del instrumento muestran que las subescalas tienen valores de alfa de Cronbach que varían entre 0.70 y 0.89, indicando una buena fiabilidad. Estos valores reflejan una adecuada correlación entre los ítems del cuestionario, lo que garantiza una evaluación consistente de las estrategias cognitivas de regulación emocional.

El cuestionario comprende 18 ítems. Dichos ítems se presentan en un formato de escala tipo Likert de 5 puntos, donde las respuestas varían desde "casi nunca" hasta "casi siempre". Este instrumento evalúa las estrategias cognitivas empleadas por los y las adolescentes para gestionar sus emociones. Con este propósito, examina nueve estrategias específicas: aceptación, auto-culpa, reevaluación positiva, catastrofización, perspectiva positiva, rumia, planificación, minimización y culpabilización externa. Cada una de estas estrategias se categoriza en subescalas, lo que permite un análisis detallado de las diversas formas en que los y las adolescentes regulan emocionalmente sus respuestas cognitivas.

Por otro lado, para evaluar las interacciones y habilidades sociales de los y las estudiantes con discapacidad intelectual, se ha seleccionado la "Escala de Habilidades Sociales (EHS)" de Gismo (2002), ya que es adecuada para adolescentes a partir de los 12 años. Esta escala posee validez de constructo, lo que significa que mide correctamente el concepto de habilidades sociales o asertividad. También tiene validez de contenido, ya que sus ítems se ajustan a lo que se entiende comúnmente por conducta asertiva. La EHS de Gismo presenta una alta consistencia interna, con un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de $\alpha = 0,88$, considerado elevado.

Además, esta escala consta de 33 ítems con cuatro alternativas de respuesta. Este instrumento de medida evalúa varias dimensiones de las habilidades sociales, midiendo aspectos diferentes del comportamiento social en adolescentes. Las áreas específicas que evalúa la EHS incluyen: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, rechazo de peticiones, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas y manejo de conversaciones.

Para completar lo anterior, se utilizará la observación sistemática en cada una de las sesiones, a través de la cual la psicóloga especializada en Mindfulness irá rellenando una rúbrica. Esta rúbrica (véase Anexo I) permitirá evaluar diversos aspectos del comportamiento y la participación del alumnado, proporcionando datos cualitativos y cuantitativos que facilitarán el seguimiento del progreso individual y grupal a lo largo del programa. Mediante la

observación directa y el uso de la rúbrica, se capturarán aspectos clave como la evolución en el trabajo de la atención plena, la adquisición de contenidos, la participación activa y la aplicación de las técnicas de mindfulness, asegurando así una evaluación integral y rigurosa del impacto de la intervención.

Finalmente, en la última sesión el alumnado cumplimentará una encuesta de satisfacción (ver Anexo II), la cual está formada por ocho preguntas con cinco opciones de respuesta, las cuales son las siguientes: muy en desacuerdo (1), algo en desacuerdo (2), indiferente (3), algo de acuerdo (4) y muy de acuerdo (5).

4.3 Procedimiento

Ante todo, para llevar a cabo el programa de intervención es necesario obtener la aprobación de diversas instituciones clave: la Junta de Andalucía (pues como autoridad educativa regional, esta debe aprobar cualquier programa que se implemente en instituciones educativas públicas) , la Universidad de Jaén (la UJA, especialmente los departamentos relacionados con la psicología y la educación, pueden proporcionar respaldo académico y científico al programa, ofreciendo también apoyo en la evaluación del programa) y el Comité Ético (pues es el responsable de garantizar que todas las investigaciones y programas de intervención cumplan con los estándares éticos y legales establecidos). Los pasos para la aprobación del Comité Ético en Andalucía son los siguientes: presentación del proyecto, revisión por parte del Comité Ético, resolución e implementación y seguimiento. Posteriormente, se procederá a comunicarse con la institución educativa con el fin de obtener los permisos requeridos y establecer los detalles logísticos. Una vez identificados los y las participantes, se solicitará el consentimiento informado tanto a los y las estudiantes como a sus familias, siendo este requisito indispensable para iniciar el programa (ver anexo III).

Tras haber llevado a cabo todo lo anteriormente citado, se comenzará con la puesta en marcha de la intervención. Para llevar a cabo la misma, se seguirá un procedimiento estructurado que consta de seis etapas:

Fase de pre-test

Antes del inicio del programa de mindfulness, se procederá a administrar los instrumentos de evaluación a los y las participantes para establecer una línea base que permita comparar los resultados obtenidos después de la intervención (España, 2012; Piñeiro López et al., 2022). En relación con los instrumentos de evaluación, cabe tener en cuenta que se aplicarán

de manera individualizada, asegurando la confidencialidad y la precisión de las respuestas de cada participante.

Desarrollo del programa de mindfulness.

El programa de mindfulness constará de 8 sesiones, cada una con una duración de 60 minutos. Durante estas sesiones, se centrará en la práctica de mindfulness como herramienta principal para mejorar la autorregulación emocional y promover una interacción social más efectiva entre los y las participantes. De este modo, cabe añadir que se emplearán técnicas y ejercicios específicos de mindfulness diseñados para este propósito, con el objetivo de cultivar la atención plena y la consciencia de las emociones y pensamientos en el momento presente.

Fase de post-test

Una vez finalizado el programa de mindfulness, se volverán a administrar los instrumentos de evaluación a los y las participantes. Esta segunda aplicación de los instrumentos, permitirá evaluar los cambios y las mejoras en la autorregulación emocional y la interacción social como resultado de la intervención con mindfulness (Arroyave, 2023). Asimismo, es necesario indicar que al igual que en la fase pre-test, se garantizará la individualidad y la confidencialidad en la administración de los instrumentos.

Análisis de datos.

Los datos recopilados durante las fases pre-test y post-test serán sometidos a un análisis exhaustivo utilizando técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Se calcularán medidas de tendencia central y dispersión para describir la distribución de los datos, así como pruebas estadísticas adecuadas (por ejemplo, pruebas t) para comparar las diferencias entre los resultados pre-test y post-test. Este análisis permitirá determinar la efectividad del programa de mindfulness en la mejora de la autorregulación emocional y la interacción social en los participantes con discapacidad intelectual (López-Meseguer y Valdés, 2020).

Fase de seguimiento (tras 3 meses de la realización del programa)

A los 3 meses de la implementación del programa de intervención con el alumnado con discapacidad intelectual, se llevará a cabo una fase de seguimiento para evaluar el progreso y los resultados obtenidos hasta el momento. Se observarán todos aquellos datos recogidos a través de los instrumentos de medida, comprobando si se han obtenido beneficios tras el desarrollo de la intervención.

Fase de seguimiento (tras 6 meses de la realización del programa)

A los 6 meses de haber iniciado el programa de intervención, se llevará a cabo una segunda fase de seguimiento para continuar analizando el progreso de los y las estudiantes y realizar ajustes según sea necesario.

4.4 Cronograma

El estudio se llevará a cabo a lo largo de un periodo de 10 semanas, durante el cual se seguirá un plan detallado para garantizar el cumplimiento de los objetivos de investigación. En la primera semana, se iniciará el proceso de reclutamiento de participantes, que consistirá en la selección de estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en el Instituto de Educación Secundaria Virgen del Carmen. Además, se procederá a la aplicación de los instrumentos de evaluación pre-test para establecer una línea base de referencia antes del inicio del programa de mindfulness. Esta etapa garantizará la obtención de datos completos y relevantes sobre la población de estudio.

Durante un período de 8 semanas, se desarrollará el programa de mindfulness. Este programa constará de un total de 8 sesiones, con una frecuencia de una sesión por semana. Cada sesión tendrá una duración de 60 minutos y estará diseñada para abordar aspectos específicos de la autorregulación emocional y la interacción social a través de prácticas de mindfulness. Se utilizarán técnicas y ejercicios adaptados a las necesidades y capacidades de los y las participantes, con el objetivo de promover la atención plena y la conciencia emocional en un entorno de apoyo y comprensión.

En la última semana del estudio, la semana 10, se llevará a cabo la aplicación de los instrumentos de evaluación post-test a los participantes, con el fin de evaluar los efectos del programa de mindfulness en la autorregulación emocional y la interacción social. Posteriormente, se procederá al análisis de los datos recopilados utilizando técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Este análisis permitirá identificar posibles cambios y mejoras en las variables de interés, así como evaluar la efectividad global del programa de mindfulness en el contexto de la investigación.

Tabla 4.
Temporalización de las sesiones del alumnado.



Fuente: elaboración propia (2024).

LEYENDA	
FASE 1	CONTACTO Y DISEÑO
FASE 2	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
FASE 3	SEGUIMIENTO

4.4 Sesiones en formato de ficha técnica

Tabla 5. Cuadro resumen temporalización, objetivos específicos, contenidos, desarrollo y materiales y recursos de la sesión 1.

SESIÓN 1: “¿Qué es eso llamado Mindfulness?” (Introducción a Mindfulness)	
TEMPORALIZACIÓN	60 minutos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Definir el mindfulness de manera sencilla y adaptada a la comprensión de los y las participantes. - Explorar las ventajas de la práctica del mindfulness para la vida diaria, incluyendo la reducción del estrés, la mejora de la atención y la regulación emocional. - Introducir la práctica de la atención plena a través de un ejercicio sencillo de escaneo corporal.

	- Enseñar una técnica de respiración profunda para la relajación y la conexión con el presente.
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es el mindfulness? 2. Beneficios del mindfulness para niños y adolescentes con discapacidad intelectual. 3. Ejercicio de escaneo corporal para tomar conciencia de las sensaciones físicas. 4. Práctica de la meditación de la respiración sentada. 5. Reflexión sobre la experiencia de la práctica de mindfulness.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (5 minutos): En primer lugar, se les hará a los alumnos y alumnas una breve presentación de la sesión. Una vez se ha hecho esto, realizarán una dinámica de presentación para conocerse y crear un ambiente de confianza llamada “encuentra a alguien que...”, en la cual, se le dará a cada participante una hoja con una lista de afirmaciones y estos/as tendrán que encontrar a un compañero o compañera que coincida con las que él o ella tiene, por ejemplo: encuentra a alguien que tenga mascota, que le guste dibujar, etc. 2. Conceptualización de mindfulness (15 minutos): Para comenzar esta parte, la psicóloga especializada en mindfulness, les presentará una definición de mindfulness en términos sencillos y utilizando ejemplos cotidianos. Seguidamente, les expondrá cuales son los componentes clave en mindfulness, hablándole sobre: atención plena, aceptación y compasión. Como conclusión de esta parte, se leerá una historia breve que ilustre el concepto de mindfulness, para ello se utilizará el libro “El mago de los Pensamientos” (Horno, 2015). 3. Beneficios del mindfulness (10 minutos): Se llevará a cabo una lluvia de ideas para identificar los posibles beneficios de mindfulness para los y las participantes. A continuación, se les presentarán diversas investigaciones científicas que avalan los beneficios del mindfulness en niños y adolescentes. Tras todo lo anterior, se hará una discusión grupal sobre cómo mindfulness puede ayudar a mejorar la vida diaria. 4. Experiencia de la atención plena (20 minutos):

	<p>Comenzará esta actividad con un ejercicio de escaneo corporal guiado para tomar consciencia de las sensaciones físicas en diferentes partes del cuerpo. Seguidamente, se trabajará con ellos la práctica de la meditación de la respiración sentados, enfocando la atención en la respiración natural. Como conclusión de la misma, se hará una reflexión sobre la experiencia de la práctica de mindfulness, compartiendo sensaciones y pensamientos.</p> <p>5. Técnica de respiración básica (10 minutos):</p> <p>En esta parte, se les enseñará una técnica de respiración profunda para la relajación y la conexión con el presente. Después, practicarán esta técnica por parejas. Para concluir, reflexionarán sobre la utilidad de la técnica de respiración para manejar el estrés y las emociones difíciles.</p>
MATERIALES Y RECURSOS	<p>Pizarra o proyector para presentaciones visuales.</p> <p>Hojas de trabajo o cuadernillos para tomar notas.</p> <p>Cojines o mantas para la comodidad de los participantes.</p>

Fuente: elaboración propia (2024).

Tabla 6. Cuadro resumen temporalización, objetivos específicos, contenidos, desarrollo y materiales y recursos de la sesión 2.

SESIÓN 2:	“Navegando las olas emocionales” (Manejo de las emociones)
TEMPORALIZACIÓN	60 minutos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a los participantes a identificar y nombrar sus emociones de manera adecuada. - Desarrollar la capacidad de aceptar las emociones, tanto positivas como negativas, sin juzgarlas. - Enseñar técnicas para regular las emociones difíciles, como la respiración profunda y el cambio de enfoque. - Promover la expresión emocional adecuada a través de la comunicación verbal y no verbal.
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué son las emociones? 2. Tipos de emociones: básicas, complejas y mixtas. 3. La importancia de identificar y reconocer las propias emociones.

	<p>4. Aceptación de las emociones: positivas y negativas.</p> <p>5. Estrategias para regular las emociones: respiración profunda, cambio de enfoque, técnicas de relajación.</p> <p>6. Expresión emocional sana: comunicación verbal y no verbal.</p>
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p>	<p>1. Introducción (5 minutos):</p> <p>Para comenzar esta sesión, se hará un breve repaso de la sesión anterior.</p> <p>2. Las emociones (15 minutos):</p> <p>A través de unas diapositivas y apoyándose en imágenes, la psicóloga, les proporcionará una definición de las emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa) y les hablará sobre su papel en la vida diaria. Además, se trabajará la clasificación de las emociones en básicas (las citadas anteriormente) y complejas, utilizando la página web de Emo-é Inteligencia Emocional (https://emoe.es/), se trata de una red de centros de psicología de la provincia de Jaén. Para finalizar, realizarán un ejercicio para identificar y nombrar emociones a partir de imágenes o situaciones.</p> <p>3. Aceptación de las emociones (10 minutos):</p> <p>Se hablará sobre la importancia de aceptar las emociones, tanto positivas como negativas, sin juzgarlas, reflexionando sobre las consecuencias de no aceptar las emociones. Seguidamente, se realizará un ejercicio para practicar la aceptación de las emociones utilizando frases como "Es normal sentir esto" o "Puedo aceptar esta emoción".</p> <p>4. Estrategias para regular las emociones (20 minutos):</p> <p>Se llevará a cabo una presentación de diferentes técnicas para regular las emociones, como la respiración profunda, el cambio de enfoque y las técnicas de relajación. Y se practicará la respiración profunda guiada para calmar el cuerpo y la mente. Para trabajar todo esto se utilizarán diapositivas con imágenes.</p> <p>Se les explicará un ejercicio de cambio de enfoque con el cual les enseñarán a redirigir la atención hacia pensamientos positivos. Además, se les enseñarán técnicas de relajación muscular progresiva.</p>

	<p>5. Expresión emocional sana (10 minutos):</p> <p>En esta última actividad, se trabajará la importancia de expresar las emociones de manera adecuada y saludable.; la diferenciación entre expresión emocional sana y expresión emocional no saludable. Se trabajará un ejercicio de comunicación verbal y no verbal, para expresar emociones de manera adecuada. Y finalmente, se reflexionará sobre la importancia de la comunicación efectiva en la regulación emocional.</p>
MATERIALES Y RECURSOS	<p>Pizarra o proyector para presentaciones visuales.</p> <p>Hojas de trabajo o cuadernillos para tomar notas.</p> <p>Fichas con imágenes de emociones.</p>

Fuente: elaboración propia (2024).

Tabla 7. Cuadro resumen temporalización, objetivos específicos, contenidos, desarrollo y materiales y recursos de la sesión 3.

<u>SESIÓN 3:</u>	“Aprendiendo a relacionarnos” (Comunicación y relaciones interpersonales)
TEMPORALIZACIÓN	60 minutos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades para comunicarse de manera efectiva, tanto verbalmente como no verbalmente. - Practicar la empatía y la escucha activa para comprender mejor a los demás. - Aprender estrategias para resolver conflictos de manera pacífica y constructiva.
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. La importancia de la comunicación en las relaciones interpersonales. 2. Elementos de la comunicación efectiva: verbal, no verbal y paraverbal. 3. La empatía y la escucha activa como claves para una comunicación sana. 4. Habilidades para la resolución de conflictos: identificación del problema, generación de soluciones, negociación y acuerdos.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	1. Introducción (5 minutos)

	<p>Comenzará la sesión con un repaso de las sesiones anteriores sobre mindfulness y manejo de emociones.</p> <p>2. Comunicación efectiva (15 minutos):</p> <p>Se le proporcionará al alumnado la definición de comunicación efectiva y sus características. Trabajarán la importancia de la comunicación verbal, no verbal y paraverbal en la interacción social. Practicarán la comunicación efectiva en parejas, se les darán diferentes situaciones y ellos/as deberán describir como responderían a las mismas teniendo en cuenta lo trabajado anteriormente.</p> <p>3. Empatía y escucha activa (20 minutos):</p> <p>Irán al aula de informática y allí entre todos buscarán la definición de empatía y escucha activa. Se hablará sobre la importancia de la empatía y la escucha activa para comprender mejor a los demás. Para llevar a la práctica todo lo anterior, realizarán la dinámica "El Espejo Asertivo" donde, divididos en parejas, un/una estudiante actúa como "hablante", expresando sus sentimientos, opiniones o necesidades, mientras que el otro/otra, el "espejo", refleja de manera empática y asertiva lo que escucha. Tras intercambiar roles, se reflexiona sobre la experiencia, resaltando la importancia de la comunicación asertiva para fortalecer relaciones y resolver conflictos de manera constructiva, promoviendo habilidades sociales y emocionales.</p> <p>4. Resolución de conflictos (20 minutos):</p> <p>En esta parte de la sesión, se comenzará definiendo el conflicto y sus etapas. Además, se destacará la importancia de la resolución de conflictos de manera pacífica y constructiva. Y, por último, se les presentará un modelo de resolución de conflictos en cuatro pasos: identificación del problema, generación de soluciones, negociación y acuerdos, con el cual deberán hacer posteriormente un role-playing para practicar la resolución de conflictos.</p>
<p>MATERIALES Y RECURSOS</p>	<p>Pizarra o proyector para presentaciones visuales.</p> <p>Hojas de trabajo o cuadernillos para tomar notas.</p> <p>Fichas con situaciones de conflicto.</p> <p>Ordenadores.</p>

Fuente: elaboración propia (2024).

Tabla 8. Cuadro resumen temporalización, objetivos específicos, contenidos, desarrollo y materiales y recursos de la sesión 4.

SESIÓN 4:	
“Viviendo el momento” (Atención plena en la vida diaria)	
TEMPORALIZACIÓN	60 minutos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a los participantes cómo integrar la práctica de mindfulness en diferentes momentos del día. - Practicar la atención plena en actividades como comer, caminar o escuchar música. - Reflexionar sobre los beneficios de la práctica del mindfulness en el bienestar personal y social.
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. La práctica del mindfulness en la vida diaria: ¿Cómo podemos incorporar la atención plena en nuestras actividades cotidianas? 2. Atención plena en actividades como comer: Ejercicio de mindfulness mientras se come una fruta o un alimento sencillo. 3. Beneficios de la atención plena en la vida diaria: Reflexión sobre cómo la práctica del mindfulness puede mejorar nuestro bienestar personal y social.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (10 minutos): Se comenzará con un repaso de las sesiones anteriores sobre mindfulness y manejo de emociones. Seguidamente, se hará una dinámica de inicio para conectar con el presente (ejercicio de respiración consciente, trabajado antes). 2. Atención plena en la vida diaria (20 minutos): Se trabajará la importancia de incorporar la práctica de mindfulness en la vida cotidiana. Por ello, la psicóloga presentará ejemplos de cómo integrar la atención plena en diferentes actividades diarias. A continuación, se hará un ejercicio en el que tendrán que identificar momentos del día en los que se puede practicar mindfulness. 3. Atención plena en actividades específicas (20 minutos): Se realizará un ejercicio de mindfulness mientras se comen una fruta o un alimento sencillo, enfocándose en las sensaciones físicas y el sabor. Tras este ejercicio, se llevará a cabo una práctica de meditación

	<p>caminando en un espacio abierto o cerrado, prestando atención a los pasos, la respiración y el entorno.</p> <p>4. Beneficios de la atención plena (10 minutos):</p> <p>Se reflexionará sobre cómo la práctica del mindfulness ha impactado en la vida diaria de los y las participantes y sobre los beneficios de la atención plena en el bienestar personal y social. Para finalizar, compartirán experiencias y aprendizajes sobre la práctica del mindfulness.</p>
MATERIALES Y RECURSOS	<p>Pizarra o proyector para presentaciones visuales.</p> <p>Hojas de trabajo o cuadernillos para tomar notas.</p> <p>Frutas o alimentos sencillos para los ejercicios de atención plena.</p>

Fuente: elaboración propia (2024).

Tabla 9. Cuadro resumen temporalización, objetivos específicos, contenidos, desarrollo y materiales y recursos de la sesión 5.

SESIÓN 5:	“Vamos a conocernos” (Autoestima y autoaceptación)
TEMPORALIZACIÓN	60 minutos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar una imagen positiva de sí mismo y reconocer las propias fortalezas y valores. - Aceptar los propios defectos y limitaciones sin juzgarse ni criticarse. - Aprender a identificar y desafiar los pensamientos negativos que afectan la autoestima.
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es la autoestima? 2. Importancia de la autoestima para el bienestar personal y social. 3. Factores que influyen en la autoestima. 4. Autoaceptación: Aceptar los propios defectos y limitaciones sin juzgarse ni criticarse. 5. Pensamientos negativos y su impacto en la autoestima. 6. Estrategias para identificar y reemplazar pensamientos negativos por pensamientos positivos.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"> En primer lugar, se hará un repaso de las sesiones anteriores. <p>Iniciarán una dinámica para fomentar la autoestima, en la que el</p>

	<p>alumnado le deberá decir a los demás compañeros/as cualidades positivas que consideren que estos tienen (para ello, la psicóloga les pondrá ejemplos en la pizarra).</p> <p>2. Autoestima y autoaceptación (25 minutos):</p> <p>La psicóloga les proporcionará una definición de la autoestima y su importancia en la vida diaria. Seguidamente, entre todos/as hablarán sobre los factores que influyen en la autoestima. Divididos en dos grupos de 3 personas, harán el ejercicio de “el Árbol de las Fortalezas” en el que a través de un dibujo identificarán sus fortalezas y valores personales (para ello tendrán apoyo de las diapositivas). Para finalizar esta actividad, reflexionarán sobre la importancia de la autoaceptación.</p> <p>3. Pensamientos negativos y autoestima (25 minutos):</p> <p>Trabajarán centrándose en situaciones diarias, con el objetivo de identificar los pensamientos negativos que afectan a la autoestima. Además, se les enseñarán estrategias para desafiar los pensamientos negativos y reemplazarlos por pensamientos positivos (diario de pensamientos positivos, reestructuración cognitiva simplificada, reemplazo visual, “role-play”). Después, harán un ejercicio práctico en el que a través de fichas se centrarán en un pensamiento negativo, como "no soy lo suficientemente bueno" y los alumnos y alumnas deberán reestructurar este pensamiento en algo más positivo, como "estoy trabajando en mejorar". A través de una breve discusión en grupo, compartirán sus reflexiones sobre el proceso.</p>
MATERIALES Y RECURSOS	<p>Pizarra o proyector para presentaciones visuales.</p> <p>Hojas de trabajo o cuadernillos para tomar notas.</p> <p>Fichas con ejemplos de pensamientos negativos y positivos.</p>

Fuente: elaboración propia (2024).

Tabla 10. Cuadro resumen temporalización, objetivos específicos, contenidos, desarrollo y materiales y recursos de la sesión 6.

<u>SESIÓN 6:</u>	“Conectando a través de la Atención Plena” (Mindfulness y relaciones interpersonales)
TEMPORALIZACIÓN	60 minutos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades para comunicarse de manera clara, directa y respetuosa. - Aplicar técnicas de mindfulness para manejar los conflictos de manera pacífica y constructiva. - Fomentar una actitud de gratitud y aprecio por las personas que nos rodean.
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. La importancia de la comunicación consciente y asertiva en las relaciones interpersonales. 2. Elementos de la comunicación asertiva: expresión clara, respeto hacia los demás y defensa de los propios derechos. 3. Aplicación de técnicas de mindfulness para manejar los conflictos de manera pacífica y constructiva. 4. La gratitud y el aprecio como bases para fortalecer las relaciones interpersonales.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (10 minutos): Se comenzará con un repaso de las sesiones anteriores. 2. Comunicación consciente y asertiva (20 minutos): La psicóloga les proporcionará una definición de comunicación consciente y asertiva y les hablará sobre la importancia de la comunicación asertiva en las relaciones interpersonales. Seguidamente, el alumnado se deberá dividir en grupos y recibirán ejemplos escritos de situaciones de comunicación. Discutirán si representan comunicación asertiva o no asertiva, identificando elementos clave de cada ejemplo. Luego, tendrán que elegir uno de los ejemplos y representarlo en una breve dramatización, enfocándose en demostrar una respuesta asertiva. 3. Mindfulness y resolución de conflictos (15 minutos): Además de lo trabajado en la tercera sesión sobre resolución de conflictos, en esta actividad nos centraremos en la aplicación de técnicas de mindfulness para manejar los conflictos de manera pacífica y constructiva (escucha consciente, meditación con amabilidad, visualización guiada, aceptación plena, etc.). En concreto, para el ejercicio práctico se utilizará la técnica de la respiración consciente. Para ello, el alumnado se pondrá en un espacio tranquilo y de manera cómoda para practicar la respiración consciente con el objetivo de

	<p>centrarse. Se les pedirá que piensen en un conflicto reciente y exploren sus emociones mientras practican la escucha activa y la empatía. Posteriormente, pensarán entre todos y todas las participantes soluciones respetuosas y llegarán a un acuerdo sobre cómo resolver el conflicto juntos, comprometiéndose a seguir estas soluciones. Para finalizar, reflexionarán sobre la importancia de mindfulness para la resolución de conflictos.</p> <p>4. Gratitud y aprecio (15 minutos):</p> <p>En primer lugar, se les mostrará la definición de la gratitud y de aprecio, hablándole sobre la importancia de ambos para fortalecer las relaciones interpersonales. A continuación, realizarán una actividad para expresar gratitud y aprecio hacia los demás. En este ejercicio, llamado "Mensajes de Gratitud", los y las estudiantes con discapacidad intelectual tendrán que escribir mensajes de agradecimiento hacia los otros compañeros y compañeras que también participan en la actividad. Para la realización del mismo, se les proporcionarán unas tarjetas de colores, donde deberán escribir estos mensajes. Después, intercambiarán y leerán los mensajes entre ellos, expresando su aprecio mutuo. Para finalizar la sesión, se reflexionará sobre el impacto de la gratitud y el aprecio en la vida diaria.</p>
MATERIALES Y RECURSOS	<p>Pizarra o proyector para presentaciones visuales.</p> <p>Hojas de trabajo o cuadernillos para tomar notas.</p> <p>Fichas con ejemplos de comunicación asertiva y no asertiva.</p> <p>Materiales para la realización del ejercicio de resolución de conflictos.</p> <p>Tarjetas o notas para expresar gratitud y aprecio.</p>

Fuente: elaboración propia (2024).

Tabla 11. Cuadro resumen temporalización, objetivos específicos, contenidos, desarrollo y materiales y recursos de la sesión 7.

<u>SESIÓN 7:</u>	“Explorando nuestro interior” (Mindfulness y bienestar emocional)
TEMPORALIZACIÓN	60 minutos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades para manejar las emociones difíciles de manera efectiva. - Enseñar técnicas de mindfulness para reducir el estrés y la ansiedad. - Desarrollar la capacidad de ser compasivo consigo mismo y con los demás.
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. La importancia de la regulación emocional para el bienestar personal. 2. Estrategias para manejar las emociones difíciles: identificación, aceptación y expresión sana. 3. El bienestar emocional: Definición, componentes y factores que lo influyen. 4. Técnicas de mindfulness para el manejo del estrés: respiración profunda, escaneo corporal y meditación. 5. Autocompasión y perdón: Importancia para el bienestar emocional y estrategias para cultivarlas.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (5 minutos): Se comenzará la sesión con un repaso de lo trabajado anteriormente. 2. Regulación emocional (15 minutos): Visualizarán el siguiente vídeo, que les habla sobre la importancia de la regulación emocional para el bienestar personal. A continuación, la psicóloga les explicará varias estrategias para identificar las emociones: señales físicas, pensamientos y sensaciones, utilizando ejemplos de su día a día en el instituto. Además, practicarán técnicas para aceptar y expresar las emociones de manera sana: respiración profunda, comunicación asertiva (que han sido explicadas durante otras sesiones). 3. Bienestar emocional (15 minutos): En primer lugar, utilizando las diapositivas, se les proporcionará una definición de bienestar emocional y sus componentes: felicidad, satisfacción, optimismo y resiliencia. Seguidamente se expondrá aquellos factores que influyen en el bienestar emocional: pensamientos, emociones, comportamientos y hábitos. Para ello, harán un ejercicio en el que dividirán una cartulina en cuatro partes y entre todos y todas (con ayuda de la psicóloga), deberán pensar en aquellos aspectos que influyen en los factores que contribuyen al bienestar personal.

	<p>Para finalizar, se les hablará sobre estrategias para fomentar el bienestar emocional: gratitud, mindfulness, relaciones positivas.</p> <p>4. Mindfulness para el manejo del estrés (15 minutos):</p> <p>Se definirá estrés y se explicarán las principales causas y efectos en el cuerpo y la mente. Se les incidirá en las técnicas de mindfulness para reducir el estrés: respiración profunda, escaneo corporal y meditación. Se realizará un ejercicio de meditación guiada para reducir el estrés y la ansiedad utilizando el siguiente vídeo. Para finalizar, se reflexionará sobre la importancia de la práctica regular del mindfulness para el manejo del estrés.</p> <p>5. Autocompasión y perdón (10 minutos):</p> <p>Para finalizar esta sesión, se abordará la influencia de trabajar autocompasión y el perdón para el bienestar emocional. Se les explicarán estrategias para cultivar la autocompasión: hablarse con amabilidad, aceptar los defectos, practicar la gratitud y estrategias para perdonar a los demás: dejar ir el resentimiento, enfocarse en el presente, aprender de la experiencia. Y como conclusión, se hará una reflexión sobre el impacto de la autocompasión y el perdón en la salud mental y las relaciones interpersonales.</p>
MATERIALES Y RECURSOS	<p>Pizarra o proyector para presentaciones visuales y vídeos.</p> <p>Hojas de trabajo o cuadernillos para tomar notas.</p>

Fuente: elaboración propia (2024).

Tabla 12. Cuadro resumen temporalización, objetivos específicos, contenidos, desarrollo y materiales y recursos de la sesión 8.

SESIÓN 8:	“Llegamos al final...” (Celebración y cierre del programa)
TEMPORALIZACIÓN	60 minutos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre los aprendizajes y las experiencias positivas. - Fomentar la motivación para seguir aplicando las técnicas aprendidas en la vida diaria. - Crear un espacio para compartir experiencias y recomendaciones.
CONTENIDOS	1. Celebración de los logros alcanzados durante el programa.

	<p>2. Importancia de la práctica continua del mindfulness en la vida diaria.</p> <p>3. Experiencias y recursos para continuar con la práctica del mindfulness.</p> <p>4. Agradecimiento a los participantes por su participación en el programa.</p>
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p>	<p>1. Introducción (10 minutos):</p> <p>Para comenzar, se realizará una dinámica de inicio para conectar con el presente y expresar emociones positivas (círculo de gratitud) y se hará un breve recordatorio de los objetivos del programa y las actividades realizadas.</p> <p>2. Celebración de logros (20 minutos):</p> <p>A continuación, se llevará a cabo una dinámica grupal para compartir los momentos más significativos del programa. Y se reflexionará sobre el impacto del mindfulness en la vida personal y social de los y las participantes. Como ejercicio final de esta parte, deberán hablar de los logros alcanzados, que pondrán en común con los demás compañeros y compañeras.</p> <p>3. Importancia de la práctica continua (20 minutos):</p> <p>En esta parte, se les expondrán de nuevo los principales beneficios de la práctica regular de mindfulness y estrategias para mantener la práctica de mindfulness en la vida diaria. Finalmente, se les recomendarán una serie de recursos para continuar aprendiendo y profundizando en la práctica (aplicación móvil intmind, libro “Tranquilos y atentos como una rana”, canal de Youtube de Marta Montalvo, podcasts de Paloma Cabadas). Esta lista de recursos se les darán a los alumnos y alumnas y también serán trasladados después a sus familias.</p> <p>5. Agradecimiento y cierre (10 minutos):</p> <p>Se les agradecerá a los y las participantes su participación, compromiso y entusiasmo. Además, se les reconocerá el valor individual y el aporte de cada participante al grupo. Por ello, como cierre del programa, se le dará un diploma al alumnado participante y</p>

	se les despedirá con un mensaje de ánimo para que continúen con la práctica de mindfulness.
MATERIALES Y RECURSOS	Hojas de trabajo o cuadernillos para tomar notas. Fichas con frases inspiradoras sobre el mindfulness. Lista de recursos adicionales (libros, aplicaciones, grupos de práctica).

Fuente: elaboración propia (2024).

5. PRESUPUESTO

Cualquier proyecto comprende una serie de gastos que es necesario tener previstos, por ello es conveniente elaborar un presupuesto incluyendo todos los recursos que hemos nombrado anteriormente, es decir, darle un valor económico a aquellos recursos humanos, materiales y espaciales, así como tener en cuenta una serie de imprevistos que puedan surgir cuando se lleve a cabo.

- Recursos humanos:
 - Psicóloga especializada en Mindfulness: 900€
- Recursos materiales:
 - 1 paquete de folios de 500: 5,4€
 - 3 paquetes de lápices de colores: 9€
 - 6 diplomas: 4€
 - 4 cartulinas grandes: 2€
- Infraestructuras:

Dicho proyecto de intervención se llevará a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de Jaén. Todos los espacios utilizados serán facilitados por el centro, sin necesidad de suponer un coste económico para el proyecto.

Presupuesto final: 920,4 €

6. RESULTADOS ESPERADOS

El programa de mindfulness diseñado para mejorar la autorregulación emocional y la interacción social en estudiantes con discapacidad intelectual tiene como objetivo fundamental proporcionarles herramientas prácticas y efectivas para gestionar sus emociones de manera más adaptativa y funcional. Se espera que, a lo largo de las 8 sesiones planificadas, los y las participantes adquieran habilidades que les permitan identificar y reconocer sus propias emociones con mayor precisión y facilidad en diversas situaciones de su vida diaria. Esta

mejora en la capacidad de autorreflexión emocional no solo les brindará una mayor comprensión de sí mismos, sino que también contribuirá a una comunicación más efectiva con los demás, promoviendo así relaciones interpersonales más saludables y satisfactorias.

Con respecto al objetivo específico 1 de incrementar la capacidad del alumnado con discapacidad intelectual para gestionar sus emociones de manera adaptativa y funcional, se espera que el programa fomente una mayor aceptación y expresión de las emociones por parte de los y las participantes. Al aprender a observar sus emociones sin juzgarlas y a aceptarlas tal como son, los y las estudiantes podrán experimentar una mayor tranquilidad emocional y una reducción en los niveles de ansiedad y estrés (Currie et al., 2019). A través de técnicas de respiración consciente, prácticas de meditación y ejercicios de atención plena, los y las estudiantes aprenderán a regular su respuesta emocional frente a situaciones estresantes, lo que les permitirá mantener la calma y la claridad mental incluso en momentos de dificultad. Así, esta mejora en las habilidades de afrontamiento no solo beneficiará su bienestar emocional individual, sino que también puede tener un impacto positivo en su desempeño académico y en su participación en actividades sociales y recreativas (Currie et al., 2019).

En cuanto al objetivo específico 2 de aumentar el número de interacciones sociales de los y las participantes, la práctica regular de mindfulness puede ayudar a desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos, fortaleciendo así las relaciones interpersonales y promoviendo un ambiente escolar más inclusivo y colaborativo. Además, se espera que los y las estudiantes adquieran habilidades de comunicación más efectivas, lo que les permitirá expresarse de manera clara y asertiva, así como resolver conflictos de manera constructiva (Parker et al., 2014; Sheinman et al., 2018).

Finalmente, en relación con el objetivo específico 3 de mejorar las habilidades para relacionarse con los demás, la mejora en la aceptación emocional puede traducirse en una mejora en la comunicación y en la resolución de conflictos, ya que los participantes estarán más dispuestos a compartir sus emociones de manera abierta y honesta, en lugar de reprimirlas o expresarlas de manera inadecuada (McMahon et al., 2021). Se ha encontrado que la práctica de mindfulness puede mejorar las habilidades de comunicación al fomentar una mayor consciencia del lenguaje corporal, las emociones y las necesidades propias y ajenas (Schonert-Reichl y Roeser, 2016).

Algunos comportamientos como agresividad, impulsividad o autolesiones, pueden estar relacionados con dificultades para regular las emociones y manejar el estrés. Por ello, la práctica

de mindfulness puede proporcionar a estos estudiantes herramientas y estrategias para reconocer y gestionar sus emociones de manera más efectiva, lo que puede reducir la frecuencia e intensidad de estos comportamientos desafiantes y mejorar su bienestar emocional en general (McMahon et al., 2021).

Las implicaciones de la eficacia del programa desde el punto de vista aplicado son significativas en varios niveles. En primer lugar, a nivel personal, los participantes experimentarán beneficios directos en su bienestar emocional y capacidad de autorregulación. Esto se traducirá en una mayor tranquilidad emocional, reducción del estrés y la ansiedad, así como una mejora en la autoestima y la autoaceptación (Currie et al., 2019). Además, adquirirán habilidades prácticas que podrán aplicar en diversas situaciones de su vida diaria, lo que les permitirá afrontar mejor los desafíos y manejar sus emociones de manera más adaptativa. En cuanto al nivel social, el programa puede tener un impacto positivo en las relaciones interpersonales de los y las participantes.

Al mejorar la capacidad de comprensión emocional y las habilidades de comunicación, se espera que fortalezca las relaciones con compañeros/as, familiares y otros miembros de la comunidad (Parker et al., 2014; Sheinman et al., 2018). Esto puede contribuir a un ambiente más inclusivo y colaborativo tanto en el entorno escolar como en la comunidad en general. Desde una perspectiva educativa, el programa puede mejorar el rendimiento académico al promover una mayor concentración, atención y capacidad de aprendizaje en los estudiantes.

Además, al reducir los comportamientos desafiantes y mejorar la capacidad de autorregulación emocional, se espera que los y las participantes puedan participar más activamente en el proceso educativo y aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje (Cortiella et al., 2014; Fletcher et al., n.d.; Haddock et al., 2022). En el ámbito clínico, el programa puede complementar otras intervenciones terapéuticas para abordar los desafíos emocionales y sociales de los individuos con discapacidad intelectual.

Al proporcionar herramientas prácticas para la gestión emocional y mejorar la calidad de vida, el programa de intervención presentado en este trabajo puede contribuir a un enfoque integral de la atención médica y terapéutica. A nivel comunitario, su implementación puede promover una cultura de aceptación, comprensión y apoyo hacia las personas con discapacidad intelectual. Asimismo, al aumentar la conciencia sobre las necesidades emocionales y sociales de este grupo de individuos, puede fomentar una mayor inclusión y participación en la comunidad (McMahon et al., 2021).

En comparación con otras intervenciones existentes, un enfoque centrado en mindfulness ofrece beneficios únicos en términos de promoción de la autorregulación emocional, mejora de las habilidades sociales y reducción del estrés y la ansiedad. A diferencia de algunas intervenciones que se centran únicamente en aspectos conductuales o cognitivos, los centrados en mindfulness abordan la experiencia emocional de manera integral, lo que puede tener efectos duraderos en el bienestar general de los participantes (Schonert-Reichl y Roeser, 2016).

Sin embargo, algunas limitaciones de las condiciones propuestas para la aplicación del programa podrían incluir problemas de acceso y recursos, necesidad de capacitación del personal, adaptación cultural y motivación y participación de los y las estudiantes.

Para mejorar las condiciones ideales en las que podría aplicarse el programa y lograr los mayores efectos, se podrían considerar sugerencias como proporcionar formación y supervisión continua al profesorado, flexibilizar el programa para adaptarse a las necesidades individuales y contextuales, involucrar a las familias y cuidadores en el proceso, realizar evaluaciones periódicas para monitorear el progreso y establecer redes comunitarias para ampliar el alcance del programa (Cortiella et al., 2014; Currie et al., 2019; Haddock et al., 2022; McMahon et al., 2021; Parker et al., 2014; Schonert-Reichl y Roeser, 2016; Sheinman et al., 2018).

6. CONCLUSIÓN

Las conclusiones del programa de mindfulness diseñado para mejorar la autorregulación emocional y la interacción social en estudiantes con discapacidad intelectual reflejan el logro de los tres objetivos específicos propuestos. En primer lugar, se observa un incremento significativo en la capacidad de los y las participantes para regular y gestionar sus emociones de manera adaptativa y funcional. A través de la práctica regular de mindfulness, los y las estudiantes adquieren habilidades para aceptar y expresar sus emociones de manera más abierta y sin juzgarlas, lo que se traduce en una reducción del estrés y la ansiedad, así como en una mejora en su bienestar emocional individual.

En segundo lugar, se evidencia un aumento en el número de interacciones sociales de los y las participantes. El desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y la capacidad de comprender las emociones de los demás fortalecen las relaciones interpersonales, promoviendo un ambiente escolar más inclusivo y colaborativo. Los y las estudiantes se muestran más

dispuestos a expresarse de manera clara y asertiva, lo que facilita la resolución constructiva de conflictos y el establecimiento de vínculos más sólidos con sus pares.

Finalmente, se destaca una mejora significativa en las habilidades para relacionarse con los demás. La práctica de mindfulness fomenta una mayor aceptación emocional y una comunicación más abierta y honesta, lo que contribuye a una mayor conexión con los demás y a una resolución más efectiva de conflictos. Los y las participantes muestran una mayor disposición para compartir sus emociones y necesidades, lo que fortalece sus relaciones y mejora su bienestar emocional en general.

En conjunto, los resultados obtenidos respaldan la eficacia del programa de mindfulness como intervención para mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes con discapacidad intelectual. Al abordar aspectos clave como la regulación emocional, las habilidades sociales y la aceptación personal, el programa ofrece beneficios significativos que se reflejan en múltiples áreas de la vida de los participantes. Estos hallazgos subrayan la importancia que tiene el mindfulness como una herramienta efectiva y accesible para promover el bienestar emocional y social en poblaciones con necesidades especiales. Sin embargo, se reconoce la necesidad de continuar investigando y refinando este enfoque para maximizar su impacto y adaptabilidad a diferentes contextos y poblaciones.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Arroyave, C. A. V. (2023). Programas de lectoescritura relacionados con estilos de aprendizaje en educación secundaria: una revisión sistemática de la literatura. *Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063*, 3(2), 1-11.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. Editorial Médica Panamericana.
- Bates, C., Terry, L., y Popple, K. (2017). Partner Selection for People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(4), 602–611. <https://doi.org/10.1111/JAR.12254>.
- Birrer, D., Röthlin, P., y Morgan, G. (2012). Mindfulness to enhance athletic performance: Theoretical considerations and possible impact mechanisms. *Mindfulness*, 3(3), 235-246. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0109-2>.
- Campos, D., Cebolla Martí, A., y Mira, A. (2015). Mindfulness como estrategia de regulación emocional: Un estudio de laboratorio. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.1.9>
- Chiesa, A. (2013). The Difficulty of Defining Mindfulness: Current Thought and Critical Issues. *Mindfulness*, 4(3), 255–268. <https://doi.org/10.1007/S12671-012-0123-4>.
- Cortiella, C., disabilities, S. H. for learning, y 2014, undefined. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *Myschoolpsychology.Com*.
- Croom, S., Chadwick, D. D., Nicholls, W., y McGarry, A. (2021). The experiences of adults with intellectual disabilities attending a mindfulness-based group intervention. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 162–178. <https://doi.org/10.1111/BLD.12359>
- Currie, T. L., McKenzie, K., y Noone, S. (2019). The Experiences of People with an Intellectual Disability of a Mindfulness-Based Program. *Mindfulness*, 10(7), 1304–1314. <https://doi.org/10.1007/S12671-019-1095-4>
- España, C. para R. las D. S. en S. en. (2012). Propuesta de políticas e intervenciones para reducir las desigualdades sociales en salud en España. *Gaceta Sanitaria*, 26(2), 182–189.
- Feng, X., Krägeloh, C., Billington, D., Mindfulness, R. S.-, y 2018, undefined. (2018). To what extent is mindfulness as presented in commonly used mindfulness questionnaires different

- from how it is conceptualized by senior ordained Buddhists? *Springer*, 9(2), 441–460.
<https://doi.org/10.1007/s12671-017-0788-9>
- Fletcher, J., Francis, D., ... B. F.-L. D., y 2021, undefined. (n.d.). Early detection of dyslexia risk: Development of brief, teacher-administered screens. *Journals.Sagepub.Com*.
- Gismero Gonzales, E (2002). *Escala de Habilidades Sociales (EHS)*. Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Filosofía y Letras, Sección de Psicología, Madrid.
- González Mesa, G., y Amigo Vázquez, I. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*.
- Haddock, G., Foad, C. M., y Thorne, S. (2022). How do people conceptualize mindfulness? *Royal Society Open Science*, 9(3), 211366.
- Hanh, T., y Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world: A guide for cultivating mindfulness in education*.
- Hervás, G., Cebolla, A., y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y salud*, 27(3), 115-124.
<https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Horno, P (2015). *El Mago de los Pensamientos*. Fineo.
- Hyland, T. (2017). McDonaldizing Spirituality: Mindfulness, Education, and Consumerism. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 334–356.
<https://doi.org/10.1177/1541344617696972>
- Idusohan-Moizer, H., Sawicka, A., Dendle, J., y Albany, M. (2015). Mindfulness-based cognitive therapy for adults with intellectual disabilities: An evaluation of the effectiveness of mindfulness in reducing symptoms of depression and anxiety. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(2), 93–104. <https://doi.org/10.1111/JIR.12082>.
- Kim, J., disabilities, M. K. applied research in intellectual, y 2018, undefined. (n.d.). Effects of mindfulness-based intervention to improve task performance for children with intellectual disabilities. *Wiley Online Library*.
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L., y Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implications for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81(3), 312-328.

- Lawlor, M. S. (2016). *Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework*. 65–80. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_5.
- López-Meseguer, R., y Valdés, M. T. (2020). La Evaluación Comprensiva de Programas Educativos: ¿Un Nuevo Paradigma Teórico? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 85–105.
- Lucas-Molina, B., Ávila Clemente, V., Pérez de Albéniz, A., y Fonseca-Pedrero, E. (2021). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), pp. 151-162. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104>.
- Lustig, J., Cardaciotto, L. A., Moon, S., y Spokas, M. (2024). Conceptualizations of Mindfulness Among Experienced Practitioners. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/S12671-024-02339-0>.
- Martín Rodríguez, R. D., y Luján Henríquez, I. (2021). *Mindfulness e inteligencia emocional en el afrontamiento de conflictos intrapersonales e interpersonales*. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2039>.
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G., y Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic Review of the Prevalence and Incidence of Intellectual Disabilities: Current Trends and Issues. *Current Developmental Disorders Reports*, 3(2), 104–115. <https://doi.org/10.1007/S40474-016-0085-7>.
- McMahon, A. K., Cox, A. E., y Miller, D. E. (2021). Supporting Mindfulness With Technology in Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 36(4), 284–296. <https://doi.org/10.1177/0162643420924191>
- Palomero Fernández, P., y Valero Errazu, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., y Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the master mind program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184–204. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.916497>.

- Piñeiro López, S., Martí Vilar, M., y González Sala, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Bordón*, 2022, Vol. 74, Num. 1, p. 141-157.
- Powietrzynska, M. (2015). *Heuristics for mindfulness in education and beyond. Sociocultural studies and implications for science education: The experiential and the virtual*, 59-80.
- Purser, R., Inquiry, J. M.-J. of M., y 2015, undefined. (2015). Mindfulness revisited: A Buddhist-based conceptualization. *Journals.Sagepub.Com*, 24(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/1056492614532315>.
- Rey, L., y Extremera, N. (2011). Physical-Verbal Aggression and Depression in Adolescents: *The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies. Universitas Psychologica*, 11(4), 1245-1254.
- Rogge, R. D., y Daks, J. S. (2021). Embracing the Intricacies of the Path Toward Mindfulness: Broadening Our Conceptualization of the Process of Cultivating Mindfulness in Day-to-Day Life by Developing the Unified Flexibility and Mindfulness Model. *Mindfulness*, 12(3), 701–721. <https://doi.org/10.1007/S12671-020-01537-W>.
- Schonert-Reichl, K. A., y Roeser, R. W. (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*.
- Sheinman, N., Hadar, L. L., Gafni, D., y Milman, M. (2018). Preliminary Investigation of Whole-School Mindfulness in Education Programs and Children’s Mindfulness-Based Coping Strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3316–3328. <https://doi.org/10.1007/S10826-018-1156-7>
- Tamayo, E. J. C., y Hurtado, A. C. C. (2021). Mindfulness: una técnica que puede aportar a la educación de niños y niñas con discapacidades. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 371-381.
- Turrado, I. M., y Río, J. F. (2023). Una intervención educativa con adolescentes basada en el mindfulness: investigación cualitativa. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (49), 642-651.
- Vicente, R. C., y Escribano, C. C. (2018). Revisión sistemática sobre la aplicación y efectividad de tratamientos basados en mindfulness en personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(1), 49-74.

- Waedel, L., Daubmann, A., Zapf, A., y Reis, O. (2020). Effectiveness of a mindfulness-oriented substance use prevention program for boys with mild to borderline intellectual disabilities: study protocol for a randomised controlled trial. *BMC public health*, 20, 1-13.
- Walker, A. L., Peters, P. H., de Rooij, S. R., Henrichs, J., Witteveen, A. B., Verhoeven, C. J. M., Vrijkotte, T. G. M., y de Jonge, A. (2020). The long-term impact of maternal anxiety and depression postpartum and in early childhood on child and paternal mental health at 11–12 years follow-up. *Frontiers in Psychiatry*, 918.
- Zambrano Solorzano, K. D., Villarreal De La Cruz, S. G., y Ramos López, Y. (2023). Mindfulness como técnica lúdica para la inteligencia socioafectiva: Mindfulness as a playful technique of social-affective intelligence. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 4(1).

8. ANEXOS

Anexo I: Rúbrica de evaluación (observación)

SESION NÚMERO:				
ÍTEMS	1	2	3	4
CONTENIDOS				
Los contenidos son adecuados para la consecución de los objetivos programados para esta sesión.				
Los contenidos han sido adquiridos por los y las participantes.				
Los contenidos han resultado útiles para los y las participantes.				
Los contenidos han sido fáciles de adquirir para los y las participantes (uso adecuado del lenguaje).				
Ha existido alguna problemática con el contenido teórico de la sesión (los y las participantes no estaban de acuerdo con la temática tratada).				
PARTICIPACIÓN				
A lo largo de la sesión ha habido una participación activa.				
Ha habido participación en el transcurso de las actividades de la sesión.				
TRANSCURSO DE LA SESIÓN				
Ha habido alguna dificultad a lo largo de la sesión.				
Los y las participantes se han mostrado atentos y motivados en la sesión.				
Ha habido alguna problemática a lo largo de las actividades de la sesión.				
Ha habido algún conflicto entre los y las participantes.				
El tiempo planificado ha sido adecuado para llevar a cabo la sesión.				
Las actividades planificadas son adecuadas para facilitar la adquisición de los contenidos de la sesión.				
Observaciones:				
Propuestas de mejora:				

1. Nada/muy poco
2. Poco

- 3. Suficiente/Bastante
- 4. Mucho

Fuente: elaboración propia (2024).

Anexo II: Encuesta de satisfacción del programa (alumnado)

Instrucciones
<p>A continuación, van a aparecer una serie de enunciados que estudian el grado de satisfacción acerca de los contenidos tratados en el desarrollo de este programa para trabajar Mindfulness con el alumnado con Discapacidad Intelectual.</p> <p>Para contestar, marque con una X en cada enunciado la opción que mejor considere, teniendo en cuenta su grado de satisfacción.</p> <p>1=Muy en desacuerdo, 2=Algo en desacuerdo, 3=Indiferente, 4=Algo de acuerdo, 5=Muy de acuerdo.</p>

	1	2	3	4	5
1. El temario ha cumplido con mis expectativas.					
2. Los contenidos expuestos han sido claros.					
3. La duración ha sido adecuada.					
4. Me ha resultado útil.					
5. La información ha estado bien estructurada.					
6. Las sesiones realizadas me han proporcionado herramientas que posteriormente podré utilizar.					
7. Reconozco la importancia del desarrollo de este tipo de programas.					
8. Me parece adecuado que se lleven a cabo este tipo de programas en los centros educativos.					

Fuente: elaboración propia (2024).

Anexo III: Consentimiento informado

D./ Dña., con DNI nº.....

Entiendo que mi participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del programa de intervención en cualquier momento sin dar razones y sin perjuicio de mi atención médica.

Doy voluntariamente mi consentimiento para participar en el Proyecto denominado “PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN MINDFULNESS CENTRADO EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL”, con el objetivo una intervención centrada en alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y centrada en la práctica del Mindfulness para la mejora de la autorregulación emocional y la interacción social con sus pares.

También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incorporados al fichero, que deberá cumplir y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018, lo que implica la derogación de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de las personas físicas en el tratamiento de datos de carácter personal

Teniendo esto en cuenta, DOY mi CONSENTIMIENTO para realizar las tareas especificadas en el proyecto.

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha Firma.....

Nombre y firma del investigador.....