

PEDAGOGÍA

Lucía RUIZ VERA

MINDFULNESS COMO
HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN
PARA LA SALUD: EXPERIENCIA EN
3º INFANTIL

TFG/GBL 2019/20

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Grado en Maestro de Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***MINDFULNESS COMO HERRAMIENTA DE
EDUCACIÓN PARA LA SALUD: EXPERIENCIA EN
3º INFANTIL***

Lucía RUIZ VERA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Lucía RUIZ VERA

Título / Izenburua

Mindfulness como herramienta de Educación para la Salud: Experiencia en 3º Infantil

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación / Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientziak

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

María Inés GABARI GAMBARTE

Departamento / Saila

Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación / Giza eta Hezkuntza Zientziak
Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2019/20

Semestre / Shilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En el presente trabajo, el módulo *de formación básica* conforma, en gran parte, la base teórica en la que se desarrolla la propuesta. En él se integran todos los conocimientos adquiridos a lo largo del grado de Maestro por ejemplo los trabajados en asignaturas como “Organización social y desarrollo humano” o “Sociedad, familia y escuela Inclusiva”. Ambas asignaturas se han tenido en cuenta a la hora de establecer el contexto, las necesidades y la situación en la que se encuentran los niños y niñas. Por otro lado, “Bases psicológicas” “Desarrollo evolutivo y aprendizaje” y “Diversidad y respuesta psicopedagógica” nos han mostrado el desarrollo de los niños y niñas entendiéndolo desde una perspectiva globalizadora de las dimensiones emocionales, psicomotoras y cognitivas. Asimismo, “La profesión docente”, “Instituciones educativas” y “La organización de la escuela infantil” no solo nos han permitido entender el sentido de la escuela sino que nos han servido como guía para la elaboración y puesta en práctica de la investigación atendiendo a los parámetros del currículo.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite enmarcar los contenidos, habilidades y objetivos dentro de programaciones y actividades incorporando la Educación para la Salud (EpS) de manera transversal. De este modo “Didáctica de la expresión corporal” se concentra en la educación basándose en el movimiento, el juego y la actividad con el objetivo final de alcanzar un estilo de vida saludable. Del mismo modo, la intervención realizada en el centro educativo sigue los criterios y objetivos trabajados en las diversas materias de dicho módulo. Asignaturas como “Didáctica de la plástica”, “Matemáticas y su didáctica” o “Didáctica de la lengua” ayudan a desarrollar las actividades adecuándolas a los tiempos, ritmo del aula, nivel del alumnado o atendiendo a los imprevistos. Por otro lado, “Didáctica del medio social” y “Didáctica del medio natural” nos enseña la importancia de implementar en el aula el aprendizaje significativo y experiencial obteniendo un carácter básico para la adquisición de conocimientos nuevos. Finalmente “Didáctica de la música” y “Didáctica de la literatura infantil” nos han ofrecido recursos que han sido implementados en la parte empírica de este presente trabajo fomentando la imaginación de los niños y niñas.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido conocer y explorar la realidad que se encuentra dentro del centro educativo y la labor que realizan los y las profesionales de la enseñanza. Tanto las “Prácticas escolares 1 y 3” como en “Prácticas escolares 2” permiten observar y poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado, contando con la supervisión y guía de los y las docentes que las tutorizan en los centros escolares y en la universidad. A lo largo de este módulo realizamos una mirada crítica visualizando nuestro futuro como maestras y maestros que nos permite ser conscientes de la importancia de nuestra labor, al tiempo que desarrollamos saberes competenciales para educar a los menores. Además, durante el desarrollo de las “Prácticas 3” se ha podido llevar a la práctica la propuesta educativa planteada en este presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) atendiendo a las necesidades del aula.

Por último, el módulo *optativo* se concreta en el estudio de la diversidad y de la intervención en la escuela atendiendo a las necesidades físicas, psíquicas y mentales del alumnado de manera respetuosa y fomentando la salud. Así, “Técnicas psicológicas de intervención en la escuela” ofrece diversas herramientas para saber tratar tanto con el alumnado como con la familia siendo un pilar fundamental en la docencia. Además “Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva” y “Necesidades psicológicas en la escuela” nos han permitido conocer diversas situaciones a las que nos vamos a enfrentar en nuestro futuro profundizando en las características de la funcionalidad diversa. Por último, “Servicios de apoyo e investigación en pedagogía inclusiva” ha sido esencial para aprender cómo fomentar la integración en el aula así como a entender la importancia de la investigación en educación y ha servido como herramienta para estructurar el TFG.

Resumen

El presente trabajo de fin de grado de carácter empírico se basa en la implementación de un programa *Mindfulness*. La primera parte elabora un marco teórico revisando las nociones de educación para la salud, educación emocional y *Mindfulness* y su aplicación en las primeras edades. La segunda parte diseña una propuesta didáctica contextualizada en un aula de tercero de educación infantil en un centro concertado de la comarca de Pamplona. Los resultados de la implementación parcial, derivada de la situación de pandemia a nivel mundial a causa del COVID-19, apuntan a que la técnica de *Mindfulness* genera beneficios en la regulación emocional y corporal de los niños y niñas. Las conclusiones reflejan la conveniencia de sistematizar este tipo de prácticas, integradas en el currículo, desde los primeros años, así como la necesidad de formación del propio docente y la facilitación que supone el recurso de docencia compartida.

Palabras clave: *Mindfulness*; Salud; Educación Infantil; Educación Emocional; Rol docente.

Abstract

This empirical final degree project is based on the implementation of a Mindfulness program. The first part develops a theoretical framework reviewing the notions of health education, emotional education and Mindfulness and its application in the early ages. The second part designs a didactic proposal contextualized in a third-grade classroom for infant education in a concerted school in the region of Pamplona. The results of the partial implementation, derived from the worldwide situation of pandemic due to COVID-19, suggest that the mindfulness technique generates benefits both in the emotional and physical regulation of boys and girls. The conclusions reflect the convenience of systematizing this type of practice, integrated into the curriculum, from the first years, as well as the need for teacher training and the facilitation of shared teaching resources.

Key words: *Mindfulness*; Health; Infant Education; Emotional Education; Teaching Role.

Índice

Índice de Acrónimos

Índice de Tablas, Figuras y Gráficos

Introducción	1
1. Marco teórico	4
1.1. Educación para la salud (EpS)	4
1.1.1. Conceptualización del término EpS	4
1.1.2. EpS en Educación Infantil	11
1.1.3. Educación emocional en EpS	15
1.2. <i>Mindfulness</i> : Herramienta de Educación Emocional	18
1.2.1. Conceptualización del término <i>Mindfulness</i>	18
1.2.2. <i>Mindfulness</i> y el ámbito emocional	24
1.2.3. Práctica de <i>Mindfulness</i>	27
1.2.4. Intervención en el aula de Educación Infantil	32
1.2.5. Beneficios de <i>Mindfulness</i>	36
2. Estudio empírico	40
2.1. Objetivos	40
2.1.1. Objetivo general	40
2.1.2. Objetivos didácticos	40
2.2. Material y método	41
2.2.1. Contexto	41
2.2.2. Propuesta didáctica	42
2.3. Resultados y discusión	61
2.3.1. Sesión 1	62
2.3.2. Sesión 2	69
2.3.3. Sesión 3	75
2.3.4. Sesión 4	78
2.3.5. Valoraciones	84
Conclusiones y cuestiones abiertas	87
Referencias	91
Anexos	98

A. Anexo I: Elementos curriculares del ámbito emocional	98
A. Anexo II: Elementos curriculares del bloque de respiración	99
A. Anexo III: Elementos curriculares del bloque de consciencia corporal	100
A. Anexo IV: Elementos curriculares del bloque de atención plena	101
A. Anexo V: Elementos curriculares del bloque de relación interpersonal	102
A. Anexo VI: Autoevaluación de la sesión	103
A. Anexo VII: Presentación en 3º E.I. de <i>Mindfulness</i>	104
A. Anexo VIII: “Cuento de la Rana” Actividad 1	105
A. Anexo IX: “Cuento del cocodrilo Mirlo” Actividad 2	106
A. Anexo X: Desarrollo de la Actividad 3 “¡A la ducha!”	107
A. Anexo XI: “Cuento de la Mariposa Posa” Actividad 4	108
A. Anexo XII: Figuras de Yoga. Actividad 5	110
A. Anexo XIII: Relajación de Koeppen	111
A. Anexo XIV: Plantilla de objetos. Actividad 8	112
A. Anexo XV: Relato “Bote de Purpurina” Actividad 9	113

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

CUE	Comisión de la Unión Europea
EI	Educación Infantil
EpS	Educación para la Salud
FFMQ	Cuestionario <i>Mindfulness</i> de cinco facetas
OMS	Organización Mundial de la Salud
PINEP	Programa de Inteligencia Emocional Plena
REBAP	Programa de Reducción del Estrés Basado en la Atención Plena
REEPS	Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud
SE	Sistema Educativo
TFG	Trabajo Final de Grado

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Análisis curricular de EI	14
2	Definiciones de <i>Mindfulness</i>	20
3	Programas de entrenamiento en <i>Mindfulness</i>	31
4	Temporalización de la programación	43
5	Planificación de las sesiones	50
6	Planificación sesión 1	51
7	Planificación sesión 2	52
8	Planificación sesión 3	53
9	Planificación sesión 4	54
10	Planificación sesión 5	54
11	Planificación sesión 6	55
12	Planificación sesión 7	56
13	Planificación sesión 8	57
14	Planificación sesión 9	58
15	Planificación sesión 10	59
16	Planificación sesión 11	60
17	Planificación sesión 12	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
1	Evolución histórica del término salud	4
2	Relación entre educación y salud	6
3	Selección de objetivos establecidos por la REEPS	8
4	Objetivos de la EpS	9
5	Motivos para instaurar la EpS en la escuela	10
6	Áreas de contenido para trabajar la Salud	12
7	Principios educativos en Educación Infantil.	13
8	Competencias emocionales	15
9	Programa de Aulas Felices	17
10	Áreas trabajadas en la Psicología Positiva	19
11	Actitudes para realizar <i>Mindfulness</i>	21
12	Atención como filtro selectivo	22
13	Partes cerebrales implicadas en el proceso	23
14	Procesamiento de la atención emocional sin y con las características de <i>Mindfulness</i>	25
15	Dimensiones para superar el malestar psicológico	26
16	Proceso para regular la IE con el PINEP	27
17	Aspectos importantes de <i>Mindfulness</i>	28
18	Desarrollo pleno de <i>Mindfulness</i>	30
19	Tipos de actividades en <i>Mindfulness</i>	31
20	5 facetas evaluables de <i>Mindfulness</i> en FFMQ	32
21	Ámbitos de <i>Mindfulness</i> para trabajar en E.I	34
22	Pilares de la intervención ‘Inner Kids Program’	35
23	Beneficios de la práctica <i>Mindfulness</i>	39
24	Rutina de las actividades <i>Mindfulness</i>	44
25	Bloques de la práctica de <i>Mindfulness</i>	46
26	Código de colores en ‘La caja de emociones’	48
27	Parejas de emociones antagónicas	48
28	Ficha de autoevaluación	49

29	Plantilla sesión 8.	57
30	Disposición del aula al comienzo de la sesión	62
31	Inicio Sesión 1 en aula ordinaria	62
32	Comienzo de la Sesión 1	63
33	Niño realizando la evaluación	64
34	Inicio sesión 2	69
35	Desarrollo sesión 2	70
36	Ejecución del ejercicio de 'La pelota'	75
37	Pelotas para la relajación	76
38	Niño realizando la actividad de 'La caja de las emociones'	78
39	Realización de la actividad sensorial	79
40	Realización de la actividad sensorial	80
41	Realización de la evaluación en la Sesión 4	80
42	Evolución de la conciencia corporal	85
43	Análisis DAFO de las sesiones de <i>Mindfulness</i>	86

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico		Página
1	Partes del cuerpo coloreadas en la Sesión 1	65
2	Nº de partes corporales coloreadas, Sesión 1	66
3	Evaluación personal en la Sesión 1	67
4	Conciencia emocional, Sesión 1	68
5	Partes del cuerpo coloreadas en la Sesión 2	71
6	Nº de partes corporales coloreadas, Sesión 2	72
7	Evaluación personal en la Sesión 2	73
8	Conciencia emocional, Sesión 2	74
9	Conciencia emocional, Sesión 3	77
10	Partes del cuerpo coloreadas en la Sesión 4	81
11	Nº de partes corporales coloreadas, Sesión 4	82
12	Evaluación personal en la Sesión 4	83
13	Conciencia emocional, Sesión 4	83

Agradecimientos

A lo largo del desarrollo del Trabajo Final de Grado se han visto involucrados una serie de agentes que han participado desinteresadamente. Es por ello que me gustaría agradecer sus aportaciones.

Así pues, en primera instancia deseo agradecer a la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra por brindarme la oportunidad de formarme como docente implicada en los procesos de aprendizaje-enseñanza en el Grado de Maestro en Educación Infantil. Más concretamente a la Mención de Pedagogía Terapéutica por moldear la sensibilidad hacia las diversas realidades y contextos.

Además, quiero dejar constancia de mi agradecimiento a la disponibilidad de la Facultad, apostando y confiando en los estudiantes para que alcancemos nuestro sueño de ser docentes y ofrecernos diferentes periodos de prácticas en el que desarrollar nuestras destrezas y aprender de la experimentación directa.

De esta manera, agradezco también al centro educativo y al equipo docente por brindarme la oportunidad de llevar a la práctica mi propuesta, así como a desarrollar de manera aplicada mis destrezas como docente, ofreciéndome un aprendizaje fructuoso. Asimismo, a las familias y al alumnado por mostrar una actitud positiva y participativa, sin ellos habría sido imposible diseñar e implementar este TFG.

Un agradecimiento especial le dedico a la directora de este presente trabajo por sus horas de trabajo, implicación, críticas constructivas, puntos de vista diferentes, apoyo y confianza en nosotras. Gracias a ella no solo he podido concluir este TFG sino que ha conseguido sacar la mejor parte de mí misma ayudándome a evolucionar como persona.

Por último agradecer a familia y amigos por la paciencia, apoyo incondicional y ánimos brindados a lo largo del Grado y de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo de Fin de Grado de carácter empírico queda evidenciada la adquisición de las competencias básicas del Grado de Maestro en Educación Infantil. En este, se recogen todos los conocimientos y aprendizajes adquiridos durante los cuatro años quedando reflejado en la programación diseñada e implementada parcialmente en un aula de 3º EI.

El trabajo desarrollado gira en torno a la necesidad de prestar atención y ser consciente del momento en que vivimos, regulando el comportamiento a través de la práctica de *Mindfulness*. No se puede obviar que, en el momento de la realización, la sociedad se encuentra inmersa en una situación de pandemia global por COVID-19. En los hogares se realizan actividades comunes centradas en el interés por la alimentación, tareas domésticas, el *homeschooling*, el ejercicio o las prácticas de meditación como el Yoga o el *Mindfulness*. Todas ellas están dirigidas a la promoción y cuidado de la salud física y mental. Las personas nos encontramos confinadas en casa y surge la necesidad de realizar este tipo de propuestas que ayudan al bienestar personal, fomentando la regulación emocional, el control postural o la respiración. No es casualidad que esto ocurra a nivel mundial, ahora, la necesidad de dedicar tiempo a la meditación cobra mucho más sentido debido a la respuesta obtenida, desde la mirada hacia adentro, en todas las casas.

En este contexto, el Trabajo Fin de Grado se realiza desde el campo de la Pedagogía. Entre las líneas ofertadas en el Documento Normativo del TFG sobre Orientaciones para Trabajos Fin de Grado, una vez consultado con el colegio, elegimos la línea 6. “Diseño y ejecución de una intervención didáctica, que incorpore la recogida de información, el análisis de datos y la discusión de los resultados” en nuestro caso en el ámbito de la EpS centrándose en el fomento de la educación emocional a través de una práctica *Mindfulness* en un aula de EI. Dada la evolución de la pandemia por COVID-19, que declara el estado de alarma el 14 de marzo, se implementa de modo parcial, por lo que el presente trabajo recoge los resultados que nos ofrecen los datos obtenidos hasta ese momento.

En el presente TFG, el contenido se estructura en dos partes. En primer lugar, el Marco Teórico, en el que se recoge una revisión de la EpS y del *Mindfulness* desde las fuentes científicas. El primer capítulo hace referencia a la EpS y se destaca la importancia y relevancia que tiene la promoción de la salud en los centros educativos. Además se centran las propuestas didácticas en la educación emocional, siendo un eje globalizador de la enseñanza. Un modo de dar respuesta a esta cuestión es a través del programa de meditación *Mindfulness* que es desarrollado y explicado en el capítulo dos. En este apartado se revisa la conceptualización de término, relacionado con la educación emocional, así como una explicación de su puesta en práctica destacando los beneficios que se generan.

La segunda parte recoge el diseño e implementación de una propuesta didáctica contextualizada en un aula de 3º de EI de un centro de carácter concertado en Pamplona durante el periodo de prácticas 2 y 3 en el curso 2019/2020. Así pues, se describe el lugar donde se lleva a cabo la práctica de *Mindfulness* estructurada por un total de doce actividades divididas en cuatro bloques. Esta propuesta está integrada en el currículo de EI y en la vida del centro teniendo como marco el Proyecto de aula programado para el periodo de implementación.

Otros apartados recogen los resultados y su discusión, las conclusiones y el análisis DAFO de debilidades y fortalezas. Las Referencias bibliográficas consultadas para el desarrollo del TFG se adecúan al formato APA (7ª ed., oct. 2019) con el Gestor Mendeley. En última instancia se encuentran los Anexos oportunos para visibilizar algunos aspectos relevantes de la programación.

Para responder a las preguntas iniciales que guían el TFG nos proponemos el objetivo general de: proporcionar herramientas de *Mindfulness* al alumnado de Educación Infantil para que centre su atención en el presente y sea consciente de sus emociones, mediante la práctica sistemática de actividades dirigidas a la autorregulación y reducción del estrés cotidiano.

El logro de este objetivo general requiere de otros objetivos específicos como son:

1. Construir un marco teórico que permita comprender la importancia de la EpS y el *Mindfulness* entendido como herramienta de educación emocional.
2. Diseñar e implementar una propuesta de *Mindfulness* en 3º de EI, integrada en el currículo y en la programación del aula, que atienda a las necesidades del alumnado y al contexto.
3. Observar y registrar las posibles consecuencias de la intervención *Mindfulness* en el aula de infantil, empleando instrumentos de recogida de información creados 'ad hoc'.
4. Analizar los resultados obtenidos de la práctica interpretándolos a la luz de las aportaciones teóricas.
5. Elaborar conclusiones con las aportaciones extraídas y las cuestiones abiertas.
6. Identificar fortalezas y debilidades de la práctica docente en la ejecución de la intervención *Mindfulness* en Educación Infantil.

1. MARCO TEÓRICO

El presente TFG plantea dos directrices relacionadas entre sí, por un lado, la EpS y por otro *Mindfulness*. En primera instancia se procede a establecer las bases teóricas de ambos términos.

1.1. Educación para la Salud (EpS)

1.1.1. Conceptualización del término EpS

Educación para la Salud es un término compuesto por dos conceptos. Para poder entender su significado y abordar la promoción de ésta en educación infantil, es necesario definir ambos componentes del término. Así pues, en este primer apartado se procede a definir la palabra salud y posteriormente la palabra educación y qué significan ambas palabras juntas.

La palabra salud proviene del latín “*salus*” y “significa el estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones” (Perea, 2013, p. 23). A lo largo de la historia ha existido un alto nivel de controversia sobre el significado de este término debido a la diversidad cultural, al nivel de conocimientos de las personas, o al sistema social. Para entender el significado actual, es preciso recorrer la historia y evolución del término. En la Figura 1 se muestra la evolución del concepto “salud” (Perea, 2013).

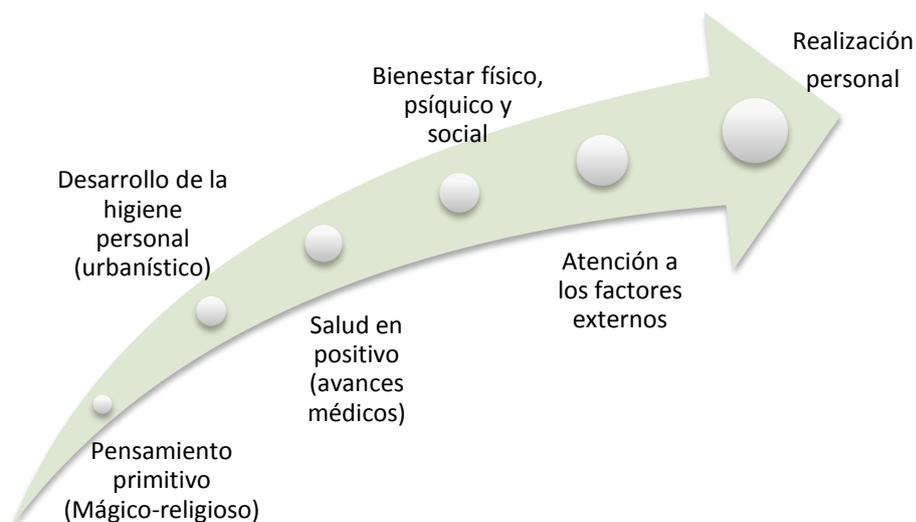


Figura 1: Evolución histórica del término salud. Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura, el término salud inicialmente se atribuye al poder que ejerce el pensamiento mágico-religioso, ya que la enfermedad, contraria a la salud, se considera un castigo divino. Posteriormente, las civilizaciones egipcias y mesopotámicas incorporan la higiene personal y pública y son los romanos quienes proporcionan el desarrollo de la salud en la sociedad gracias a la creación de obras urbanísticas. Siglos más tarde, en el siglo XIX, gracias a los avances médicos se desarrollan vacunas y antibióticos dejando de lado la visión negativa de la salud y adquiriendo una consideración positiva.

El hito más reconocido en la literatura científica se sitúa en 1946 cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) redacta una Carta Magna donde se define la salud como un completo bienestar físico, psíquico y social provocando una revolución social. En la década de los setenta se introducen los factores externos ambientales y sociales entendiéndola como la necesidad del ser humano de interactuar con el entorno. Asimismo, en 1986 se introduce el factor personal centrado en la realización de uno/una mismo/misma y la capacidad de resolver los retos del ambiente.

Gracias a la evolución del concepto, en la actualidad se entiende como el “conjunto de condiciones físicas, psíquicas y sociales que permitan a la persona desarrollar y ejercer todas sus facultades en armonía y relación con su propio entorno” (Perea, 2013, p. 26). No obstante, la salud plena implica una responsabilidad individual y social, por la que todos los individuos tienen una actitud activa ante la resolución de problemas atendiendo al contexto y necesidades concretas (Perea, 2013; López-Dicastillo, Canga-Armayor, Mujika, Pardavila-Belio, Belintxon, Serrano-Monzó y Pumar-Méndez, 2017).

De esta manera “la salud debe estar presente en todas las políticas, respondiendo a los valores y las necesidades de la ciudadanía” (López-Dicastillo et al., 2017, p. 270). Llevando a la práctica esta afirmación, el individuo tiene la posibilidad de adquirir un estilo de vida saludable centrándose en sus capacidades, habilidades, actos y hábitos saludables teniendo como objetivo el alcance de la salud plena (Rodríguez, Páez, Altamiro, Paguay, Rodríguez y Calero, 2017).

Dichas políticas no tienen que estar promovidas solo a nivel estatal, sino que es necesario establecer acuerdos a nivel mundial. En este sentido, a lo largo de la historia la OMS viene celebrando Conferencias Mundiales de Promoción de la Salud, la primera en Ottawa en 1986 y la última en Shanghái en 2016. En dichas conferencias se promueve “un marco de actuación basado en la elaboración de políticas públicas saludables, la creación de ambientes favorecedores de la salud, el desarrollo de habilidades personales, el refuerzo de la acción comunitaria y la reorientación de los servicios hacia la salud” (López-Dicastillo et al., 2017, p. 269). Por consiguiente los países deben establecer prácticas en las que se atiendan a los parámetros propuestos por la OMS.

En este marco surge, en los centros escolares, la necesidad de incorporar la EpS, ya que, tal y como afirman Gabari y Sáenz (2016, p. 332) “Es el entorno donde una gran densidad de población desarrolla...habilidades, actitudes y comportamientos que permanecen a lo largo del ciclo vital. Estos aprendizajes están relacionados con la adquisición de las competencias de autocuidado y gestión de la propia salud”. En la Figura 2 se muestra la relación necesaria y el objetivo que tienen la educación y la salud en común.

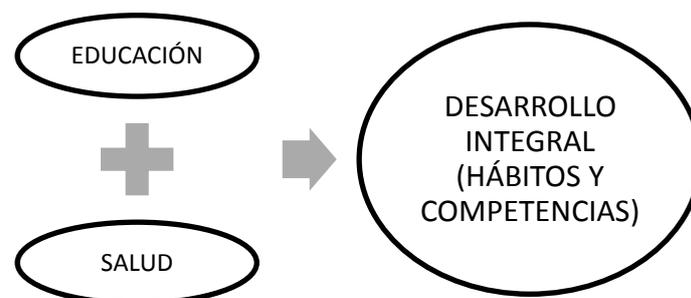


Figura 2: Relación entre educación y salud. Fuente: Elaboración propia.

Hasta ahora se ha visto la importancia que tiene la salud en la vida de la persona y de la sociedad. Pero no solo lo es en este área ya que atendiendo a González de Haro (citado en Rodríguez et al., 2017), la salud es el eje central sobre el que se articula el sistema educativo (SE). De ese modo se entiende la escuela como el espacio en el que desarrollar los hábitos saludables. En este sentido Gabari y Sáenz (2018, p.

48) refieren que “la salud y la educación están íntimamente ligadas. El compromiso de la escuela para el desarrollo integral del individuo hace de la Educación para la Salud una necesidad educativa básica y un prerrequisito para adquirir las habilidades para la vida”.

En esta sección se desarrolla el término de Educación para la Salud y el papel que tiene el sistema educativo para afrontar este término. La EpS es entendida como el conjunto de bienestar físico psíquico y social que es promocionado en la educación, entendida como la institución que ofrece un proceso de integración y optimización (Gavidia, 2016). En este sentido Perea (1992) la define como:

Proceso de educación permanente que se inicia en los primeros años de la infancia orientado hacia el conocimiento de sí mismo en todas sus dimensiones tanto individuales como sociales, y también del ambiente que le rodea en su doble dimensión, ecológica y social, con objeto de poder tener una vida sana y participar en la salud colectiva (citado en Perea, 2013, p. 27-28).

Para llegar a esta definición, es preciso remontarse al año 1921, momento en el que se establece el primer programa de EpS adquiriendo un estatus de materia autónoma. Al año siguiente, se instaura la primera organización profesional pero no es hasta 1937 cuando se establece la cualificación profesional y en 1977 cuando se redacta un documento en el que se regulan las funciones y la formación necesaria de los educadores de la salud (Perea, 2013).

Un año más tarde la OMS establece las estrategias que deberán implementarse en todas las naciones para proteger y promover la salud. Éstas tienen que responder a los objetivos marcados en 1995 por la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS), integrada por La Comisión de la Unión Europea (CUE), la Oficina Regional Europea de la OMS y el Consejo de Europa (CE). Dicha red es una acción común entre los organismos de salud, educación, política o investigación cuya finalidad es “facilitar la adopción... de modos de vida sanos en un ambiente favorable a la salud”(REEPS, 2001, p. 23).

En la Figura 3 se muestra una selección de los objetivos establecidos en la REEPS que responden a la finalidad establecida (REEPS, 2001; Perea, 2013).

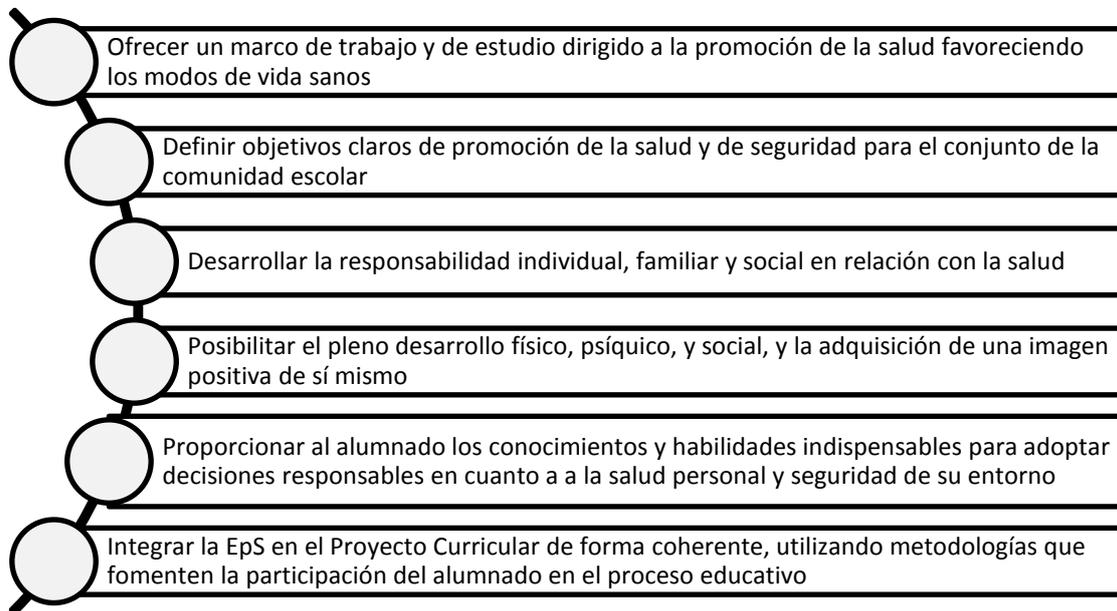


Figura 3: Selección de objetivos establecidos por la REEPS. Fuente: Elaboración propia.

Las escuelas europeas pertenecientes a la REEPS establecen la programación atendiendo a los objetivos marcados anteriormente. Cada centro educativo tiene un responsable en el equipo docente encargado de desarrollar la práctica saludable y es quien participa activamente con el/la coordinador/a nacional para el seguimiento y evaluación de la práctica docente (REEPS, 2001).

Conforme a los objetivos marcados, la EpS tiene una función preventiva y correctiva que es responsabilidad del conjunto de la sociedad. Perea (2013) expone que si se lleva a cabo una correcta práctica los resultados serán positivos fomentando un estilo de vida saludable, adquiriendo un sentido positivo de ayuda y protección de la persona y obteniendo un desarrollo integral de la salud. Hay que mencionar, además, que la EpS tiene una serie de fines que se muestran en la Figura 4, descritos en Perea (2013) y Rodríguez et al. (2017).



Figura 4: Objetivos de la EpS. Fuente: Elaboración propia.

Para poder llevar a cabo un programa educativo de salud y poder alcanzar los objetivos establecidos, es necesario adaptarse a las posibilidades de cada centro educativo. Así mismo, Padial-Ruz, Ubago-Jiménez, Espejo-Garcés, Puertas-Molero, Chacón-Cuberos y Moreno-Arrebola (2017) refiere que la salud debe tratarse desde una perspectiva interdisciplinar y transversal en todo el currículo pero, además, de una manera específica en el área de Educación Física. Concretamente, España es el país que menos horas destina a esta asignatura, siendo clave para el fomento de un estilo de vida saludable, (Albarracín, Moreno y Beltrán, 2014; Eurydice, 2013; Gambau, 2015. citados en Padial-Ruz, et al., 2017) convirtiéndose en uno de los países con mayor índice de sedentarismo y obesidad infantil (Brug et al., 2012, citados por Miquelz et al. 2015; Ortega et al. 2016. citados en Padial-Ruz, et al., 2017).

En la Figura 5 se muestran los motivos por los que es fundamental la EpS en la escuela desarrollados por Ferrari (1986) y el Ministerio de Sanidad y Consumo (2000) citados en Gavidia, (2003).

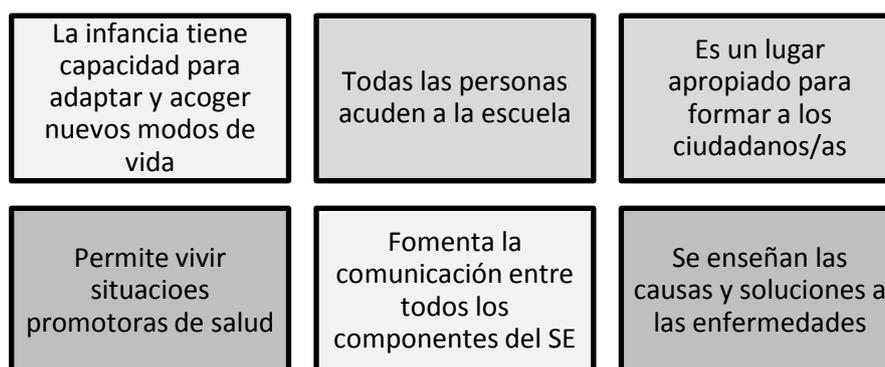


Figura 5: Motivos para instaurar la EpS en la escuela. Fuente: Elaboración propia.

Así pues, se puede afirmar que la escuela es el espacio idóneo en el que formar a los ciudadanos/ciudadanas. Además de estos motivos, Bonito (2015, p. 33) describe el acto educativo como:

Un encuentro de confianza, de libertad, de respeto y compromiso con un proyecto interpersonal. Alimenta y saca el potencial del educando. Ocurre en un contexto determinado y conecta dos o más seres humanos a través de un proceso de comunicación, en una situación de cambio y modificaciones recíprocas.

De esta manera, la educación es un todo sujeto a las personas, al contexto y al momento concreto. Este espacio es idóneo para introducir la EpS consiguiendo, de manera directa, una reversión del índice de enfermedad, siendo un área que se aconseja que sea desarrollada a lo largo de todas las etapas y niveles educativos (Delors, 1996, citado por Rosales, 2014, citado en Padial-Ruz, 2017). Asimismo, algunas escuelas proponen situaciones de aprendizaje basadas en el desarrollo integral de la persona, en el fomento de la autoestima reconociendo los esfuerzos, intenciones y logros personales para promover la salud dentro de un espacio socio-educativo (Barry et al., 2013; Sailema et al., 2017; Borjas et al. 2017 citado en Rodríguez et al. 2017). Por otro lado, “es totalmente necesario implementar en las escuelas programas... para que todos los ciudadanos puedan adquirir los conocimientos, las actitudes y las capacidades suficientes y necesarias como controlar su salud en la vida cotidiana” (Talavera y Gavidia, 2007, p. 120).

Atendiendo a esta afirmación, uno de los objetivos que tiene la EpS es promover los hábitos saludables en los niños/niñas. Así pues, tal y como queda establecido en 1986 en la Conferencia Internacional de Ottawa, la promoción de la salud está definida como " el proceso de capacitar a las personas y a las comunidades para que aumenten el control sobre los determinantes de la salud, y por lo tanto, mejoren su salud" (ONU citado en Rodríguez et al., 2017, p. 2).

Para crear un proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario tener en cuenta algunos aspectos concretos. Bonito (2015) ensalza la idea de que los programas de intervención se pongan en práctica dentro de un contexto cultural estableciendo unas metas realistas que estén integradas y articuladas con el resto de intervenciones. Los programas, además de la adquisición de conocimientos, tienen como objetivo el desarrollo de las habilidades sociales y personales promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico, así como habilidades en educación emocional. Precisamente este ámbito es en donde es contextualizada la parte empírica, pero en conexión con el resto de ámbitos de la salud.

1.1.2. EpS en Educación Infantil

Los apartados anteriores han presentado la idea de que la salud es una cuestión global, responsabilidad de todas las personas y abarca el contexto político, económico, laboral o comunitario. En esta apartado se va a desarrollar la importancia que tiene el ámbito escolar, concretamente en la educación infantil, para fomentar un desarrollo saludable. Así pues, se incluyen las diversas propuestas para promover la salud y la manera que se está trabajando en la actualidad en relación con el currículo.

El primer aspecto a destacar es la importancia de integrar los hábitos saludables desde edades tempranas. El/la niño/niña crece en un entorno familiar-escolar concreto y pone en práctica las costumbres y hábitos observados. Para conseguir un desarrollo integral y saludable es preciso establecer un estilo de vida saludable siendo modelo para el niño/niña y así alcanzar un grado de autonomía en el cuidado de su cuerpo. En todo momento se atiende a la etapa evolutiva y madurativa

de la persona, ofreciéndole diferentes herramientas para la asimilación de un estilo de vida saludable (Chaves, 2009; Martínez, Pérez, y Sierra, 2014; Rodríguez et al., 2017).

El tratamiento de la salud en EI también tiene que ser transversal e interdisciplinar, y, al igual que en la educación obligatoria, tiene un área determinada denominada Psicomotricidad. Entendiéndola como el espacio en el que el niño/niña se desarrolla de manera integral y global atendiendo a los objetivos motrices, afectivos y sociales favoreciendo el desarrollo de actitudes positivas y valores individuales y sociales (Padial-Ruz et al., 2017). Por otro lado, cabe destacar que el desarrollo motor se manifiesta a través del movimiento y percepciones de la persona que paulatinamente va encontrando herramientas para adaptarse al entorno.

A su vez, para implementar los aprendizajes de salud a través de la actividad motriz se tiene que responder a las áreas de contenido establecidas por los países europeos, creadas para dar respuesta a los problemas que vive la sociedad en este ámbito. En La Figura 6 se muestran las diez áreas temáticas para trabajar en la escuela (Perea, 2013, p. 33 y 34).



Figura 6: Áreas de contenido para trabajar la Salud. Fuente: Elaboración propia.

Concretamente en EI estas áreas de trabajo se comienzan a trabajar a través de juego de roles o actividades lúdicas haciendo que los niños/niñas sean conscientes de la importancia de la salud. Para desarrollar los contenidos es necesario tomar como base los siguientes principios, ver Figura 7, desarrollados por Padial-Ruz et al. (2017).

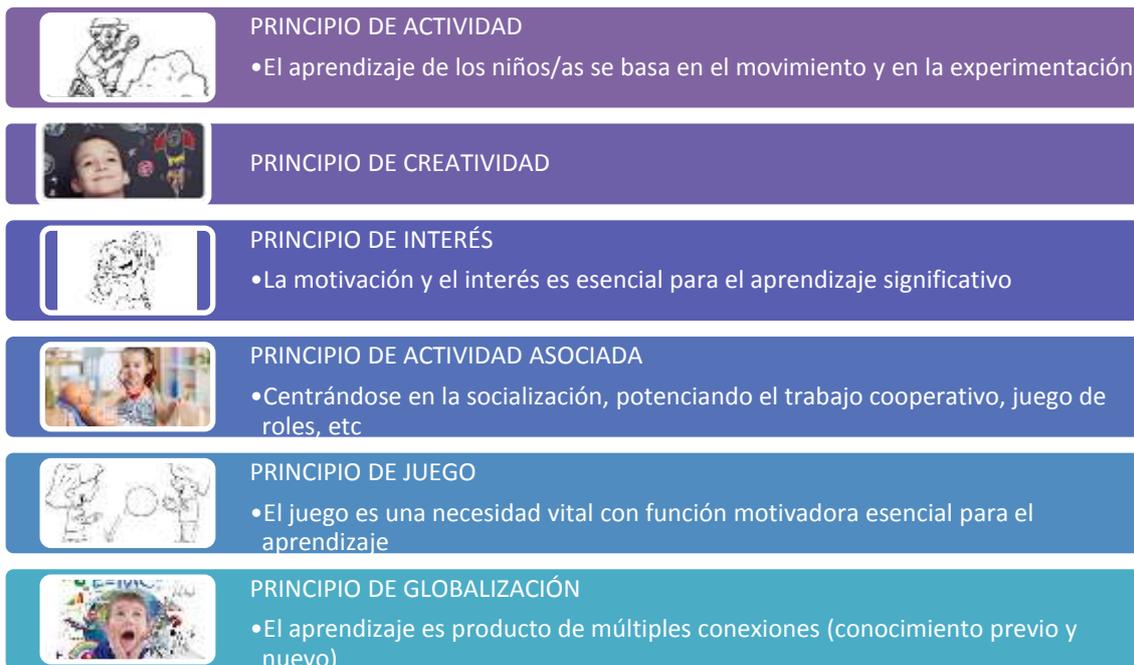


Figura 7: Principios educativos en Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia.

Con todo ello, los docentes realizan el diseño y el desarrollo curricular de las actividades motrices promotoras de salud atendiendo a los principios y contenidos curriculares. Existe una gran variedad de instrumentos para fomentar el proceso de enseñanza y aprendizaje: cuentos, canciones, juegos, cuentos motores o actividades expresivo-corporales (Padial-Ruz, et al., 2017).

Como se ha visto a lo largo de este primer capítulo, la EpS tiene que estar presente en la EI, lo que queda recogido en el currículo de la etapa. A continuación, se incluye un estudio del currículo de EI estipulado por el Decreto Foral 2007 de 27 de diciembre. En la Tabla 1, se expone un análisis señalando los términos/conceptos curriculares relevantes para la EpS. En un primer momento se presentan los aspectos generales y, después, se refieren los aspectos relevantes para la salud diferenciado por cada una de las tres áreas, en este caso solo se identifican elementos relacionados con la salud dentro de la primera área: Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal (morado).

Tabla 1: Análisis curricular de El Fuente: elaboración propia.

SALUD EN EL CURRÍCULO DE EI (Gobierno de Navarra, 2007, pp 2-13)			
PRINCIPIOS	FINES	OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA	EVALUACIÓN
<p>* Una educación de calidad que atienda a la diversidad del alumnado, responda a sus distintas necesidades e identifique y corrija las dificultades tan pronto como se detecten.</p> <p>* El fomento de los siguientes valores educativos; el conocimiento de sí mismo, la autoestima, el control emocional, la perseverancia, la capacidad de aprender de los errores y de asumir riesgos.</p>	<p>*La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.</p> <p>*En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se facilitará que niños y niñas elaboren una imagen de sí mismos</p>	<p>*Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.</p> <p>*Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.</p> <p>*Desarrollar sus capacidades afectivas.</p> <p>*Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.</p>	<p>*La evaluación será formativa, continua y global. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.</p> <p>*La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas. Los indicadores de aprendizaje concretarán los criterios de evaluación que se establezcan para este ciclo.</p>
OBJETIVOS ÁREAS CURRICULARES	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<p>4. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.</p>	<p>1.4. Las necesidades básicas del cuerpo. Identificación, manifestación, regulación y control de las mismas. Confianza en las capacidades propias para su satisfacción.</p> <p>Bloque 4: El cuidado personal y la salud</p>	<p>3. Realizar autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, consolidando progresivamente hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar.</p>	

1.1.3. La educación emocional en el marco de la EpS

Los autores que promueven el trabajo transversal de la inteligencia emocional en el ámbito educativo son numerosos (López-Cassá, 2016; Bisquerra y Hernández, 2017; Pacheco-Sanz, Canedo-García, Manrique Arijá, y García-Sánchez, 2018). Hay diversas formas de llevar a cabo la educación emocional dentro del aula, en edades tempranas se puede hacer señalando en un panel la emoción que se está sintiendo. En edades posteriores, se reflexiona de manera oral o escrita. También, a lo largo de toda la educación, es beneficioso llevar a cabo prácticas de relajación o meditación así como dedicar los cinco primeros y últimos minutos de la jornada para desarrollar habilidades emocionales (Bisquerra y Hernández, 2017).

Según Bisquerra y Pérez (2007), el abordaje de la inteligencia emocional en el ámbito educativo se divide en cinco grandes bloques de competencias “entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes” (citado en López-Cassà, 2016, p. 559), y que se señalan en la Figura 8.

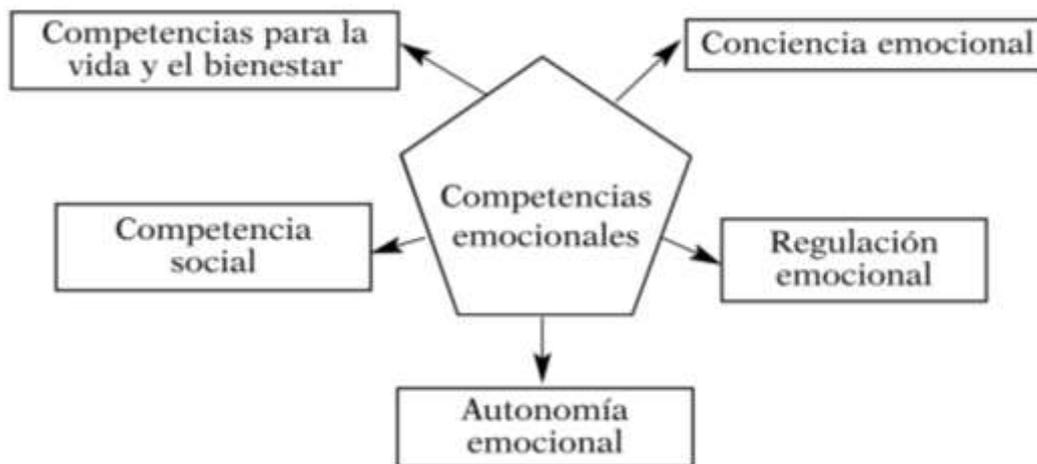


Figura 8: Competencias emocionales. Fuente: Bisquerra y Pérez (2007: 70).

En primer lugar, la conciencia emocional es la competencia básica que se necesita trabajar y asimilar para poder desarrollar el resto de competencias. Ésta hace referencia a la comprensión de las emociones, así como a la asignación de vocabulario

a las emociones propias y ajenas y al ser consciente de la relación que mantiene el estado emocional con el comportamiento de una persona.

Se aconseja comenzar a trabajar la inteligencia emocional desde edades tempranas para obtener un óptimo desarrollo. Tal y como señalan Gabari y Sáenz (2016, p.347) “en el contexto escolar, los educadores/as son los principales guías emocionales de sus estudiantes”, teniendo los docentes la función de promocionar la educación emocional a través de metodologías adecuadas para cada edad. Al respecto, López-Cassá (2016) explica que:

La metodología más apropiada para favorecer la educación emocional es aquella que tiene en cuenta el desarrollo madurativo de los niños y niñas, con un enfoque constructivista, globalizado y activo; partiendo de los conocimientos y experiencias previas de los niños para que estos puedan realizar aprendizajes constructivos y funcionales. (p.565)

El papel docente es fundamental para llevar a cabo un aprendizaje significativo. La finalidad última es la promoción del bienestar social y emocional del alumnado, teniendo como responsabilidad establecer una buena comunicación dentro del aula, ofreciendo estímulos y afecto que promuevan la autoestima y el autoconcepto del alumnado (Fons, 2004). A lo que se añade el correcto desarrollo de la metodología, clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea beneficioso (Garaigordobil, 1995). Además, es preciso utilizar diferentes recursos para trabajar la conciencia emocional como materiales visuales, orales o táctiles-sensoriales (López-Cassá, 2016). Asimismo, “el educador no es neutral. Su función es mediar en la cultura social, promover el desarrollo armónico de la personalidad, que se entiende desde un punto de vista individual (personalización) y social (socialización y aculturación)” (Bonito, 2015, p. 34).

Una manera para desarrollar la inteligencia emocional es a través del programa propuesto por cuatro docentes llamado ‘Aulas felices’ en 2010. Éste tiene como propósito el trabajo de la psicología positiva en el ámbito educativo, de este modo, se

pueden trabajar simultáneamente los contenidos escolares y el bienestar en las aulas. “Sus objetivos principales son dos: incrementar la felicidad en alumnado, profesorado y familias y potenciar el desarrollo personal y social del alumnado” (Bisquerra y Hernández, 2017, p. 60). Basándonos en Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, (2012a) incluimos una representación esquemática en la Figura 9.

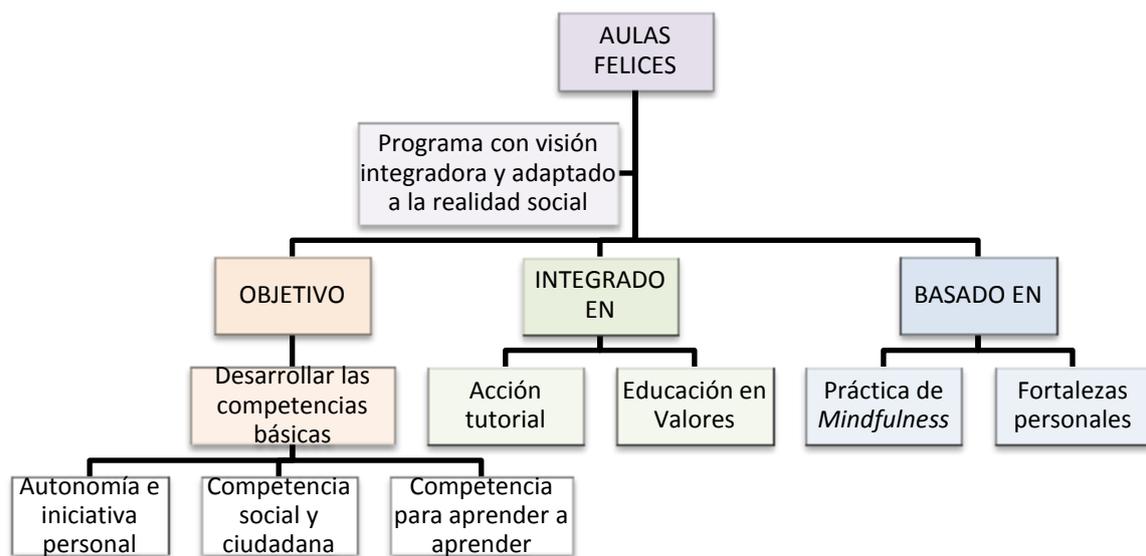


Figura 9: Programa de Aulas Felices. Fuente: Adaptado de (Arguís et al., 2012a).

El programa basado en la educación de fortalezas de Peterson y Seligman ha tenido mucha repercusión a nivel internacional y actualmente se está aplicando en centros educativos españoles, dirigido a personas de entre tres y dieciocho años (Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, 2012b; Sanmartín, 2015). Tiene como objetivo ofrecer al profesorado herramientas para establecer una educación basada en capacitar a los niños/niñas para que desarrollen sus habilidades potenciando sus fortalezas, aspectos positivos y bienestar presente y futuro (Arguís et al., 2012a). Esta línea de trabajo, sin duda, se relaciona con los propios objetivos de la Educación para la salud descritos en apartados anteriores.

1.2. *Mindfulness*: Herramienta de Educación emocional

Existen numerosas herramientas para el fomento de la educación emocional. Una de ellas es el *Mindfulness* que se va a desarrollar en las próximas páginas.

1.2.1. Conceptualización del término *Mindfulness*

La revisión del término *Mindfulness* precisa remontarse siglos antes de Cristo, hasta el nacimiento del Budismo. Dicha práctica está basada en la tradición contemplativa budista, obviando el fundamento religioso, que utiliza la técnica zen o la meditación, al igual que lo hace el *Mindfulness* (Simón, 2006; Santachita y Vargas, 2015; Quintana, 2016). Aunque esta práctica no se extiende hasta siglos más tarde, en 1979, en Massachusetts con Kabat-Zinn quien lleva a cabo una intervención en pacientes con enfermedades crónicas inspirándose en las enseñanzas orientales (Santachita y Vargas, 2015).

Aun así, no es hasta el desarrollo de la Psicología Positiva, impulsada por Martín Seligman en los años 90 del pasado siglo, cuando esta práctica comienza a estudiarse en profundidad. Se trata de una rama de la psicología que se describe como “el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades” (Sheldon y King citado en Pacheco-Sanz et al., 2018, p. 106).

Cabe destacar que la Psicología Positiva, como exponen Bisquerra y Hernández (2017, p. 59), tiene como base cuatro pilares fundamentales: las “emociones positivas”; los “rasgos individuales positivos”; las “instituciones positivas” que facilitan su desarrollo; los “programas” que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas y previenen la incidencia de psicopatologías. En la Figura 10, se recogen los temas habituales trabajados en la Psicología Positiva.

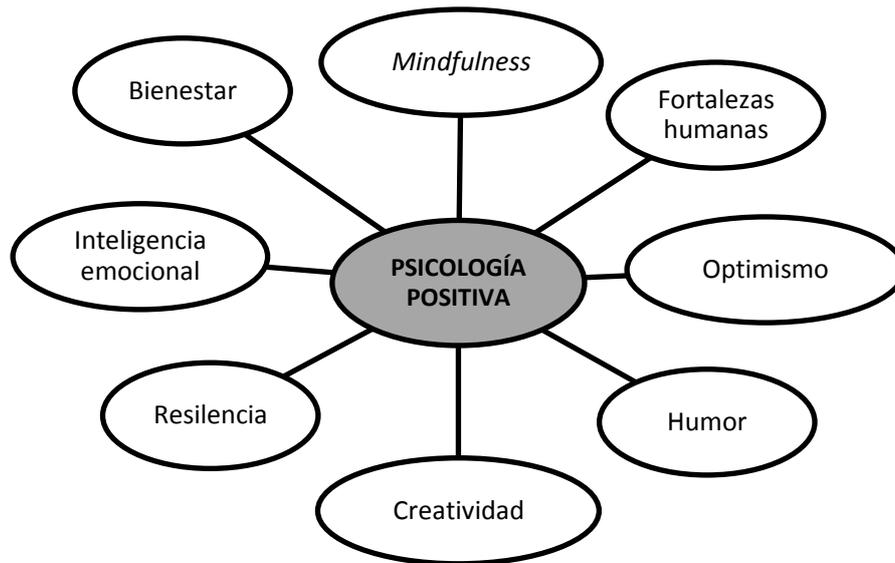


Figura 10: Áreas trabajadas en la Psicología Positiva. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura precedente, esta rama psicológica se encarga de conectar todos los aspectos positivos del ser humano que habían sido obviados por la ciencia hasta ese momento. Además, introduce el término de *Mindfulness* o Atención plena despertando el interés de números autores que centran sus estudios en esta novedosa perspectiva. Así pues, Simón (2006); Parra, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez y Bartolomé (2012); Pacheco-Sanz et al. (2018); Andrade y Tapia (2020) y Georgiou, Charalambous y Stavrinides (2020) recopilan algunas de las definiciones del término *Mindfulness* a lo largo del tiempo que se sintetizan en la Tabla 2.

Tabla 2 Definiciones de *Mindfulness*. Fuente: elaboración propia.

AUTOR	DEFINICIÓN
Kabat-Zinn (1990) citado en Parra et al., (2012, p.32)	“Prestar atención de un modo particular: a propósito, en el momento presente y sin establecer juicios de valor”.
Bishop et al. (2004) citado en Parra et al., (2012)	Estado de conciencia que supone darse cuenta de la experiencia presente con curiosidad, apertura a la experiencia y aceptación.
Simón (2006, p.8)	“Capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento”.
Lutz, Dunne y Davidson (2007).citado en Simon (2006, p.8)	“Estado en el que el practicante es capaz de mantener la atención centrada en un objeto por un periodo de tiempo teóricamente ilimitado”.
Snel (2013) citado en Pacheco-Sanz et al., (2018, p.107)	“Estar conscientemente presente. Queriendo comprender qué es lo que ocurre, desde una actitud abierta y amable. Estar “aquí” presente, en este momento”.
Naht (2015) citado en Pacheco-Sanz et al., (2018, p.107)	“Mantener viva la conciencia en la realidad del presente”.
Creswell (2017) citado en Andrade y Tapia (2020, p.16)	“Prestar atención o focalizándola a una parte de nuestro cuerpo, a una emoción o pensamiento, así como en cualquier aspecto u objeto de la realidad exterior, para tener conciencia de ello”.
Georgiou, Charalambous y Stavrinides (2020)	Valorar la conciencia de las acciones incluyendo lo que se está experimentando sin juzgar o ser reactivos.

Son numerosas las definiciones aportadas por los autores que aparecen en la tabla anterior. Todas ellas tienen algo en común y es que están hablando de la conciencia y la atención en el aquí y ahora, dejando de lado los juicios y pensamientos adversos.

En algunas fuentes el *Mindfulness*, que es un término anglosajón, se encuentra traducido como ‘atención plena’. Esto ocurre posiblemente porque la traducción literal del inglés al castellano es inexistente, de este modo, se ha optado por el empleo un concepto similar denominado Atención Plena (Mansilla, 2011). Si se establece una comparación entre las definiciones expuestas, se observa que en todas ellas se habla sobre este término.

Tras el análisis de las definiciones podemos concluir que existen dos componentes claves e imprescindibles en *Mindfulness*. Por un lado, hablamos de atención, centrada en el aquí y ahora, en el momento en el que se está desarrollando la actividad. Y, por otro lado, la actitud con la que realicemos la práctica, siendo clave para conseguir los beneficios. A continuación, en la Figura 11 se recoge un listado de actitudes, expuestas por autores como Kabat-Zinn (2003), Bishop et al., (2004), Siegel, (2007) o Simón (2016) y que es recomendable emplear para maximizar los beneficios de la práctica de *Mindfulness* (citado en Ramos y Salcido, 2017).

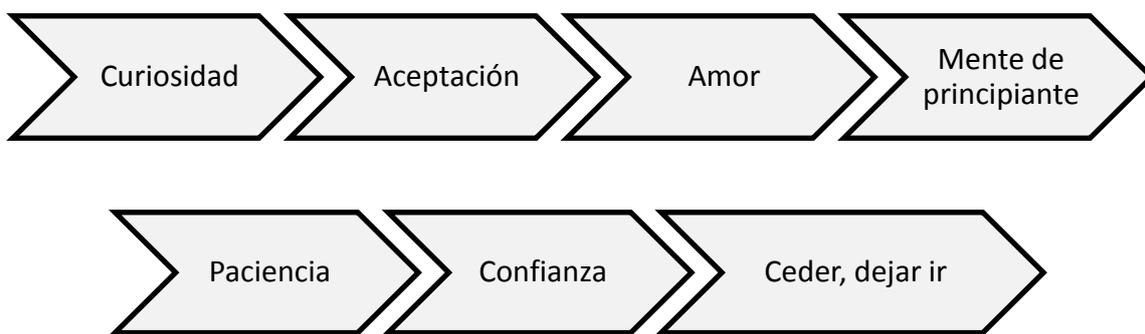


Figura 11: Actitudes para realizar *Mindfulness*. Fuente: Elaboración propia.

Si la persona consigue poner en práctica estas actitudes logrará alcanzar el objetivo de *Mindfulness*, prestar atención al presente tratando de captar la información que se tiene delante. No obstante, la capacidad para procesar la información es limitada debido al mecanismo de atención que regula la entrada de estímulos, seleccionando aquellos más interesantes y oportunos e ignorando otros (Alvarado, 1997). Para poder llevar a cabo una práctica adecuada de *Mindfulness* se debe combatir con el mecanismo interno de la atención. Así pues, a continuación, se va a explicar en qué consiste esta teoría.

La atención que pongamos en el ejercicio depende de dos factores: 1) de los estímulos y sus cualidades; 2) del sujeto, de la capacidad cognitiva que tenga y de su estado emocional. Es decir, tal y como expone Sanz de Acedo (2012, p. 15) “la atención es un constructo multidimensional que depende tanto del tipo de estímulo que llega a los receptores de los sentidos de un individuo, como de sus necesidades y expectativas”. Éste proceso está, en gran medida, relacionado con la percepción

entendida como “el conjunto de procesos y actividades relacionadas con la estimulación de los sentidos, por medio de los cuales obtenemos información sobre el mundo que nos rodea” (Serratos Zavala, Flores, 2012 citado en Juela, 2016, p. 5).

Así pues, la atención tiene como objetivo seleccionar la información que perciben nuestros sentidos y después se encarga de agruparla y almacenarla en la memoria. Existen numerosas explicaciones sobre el funcionamiento de ésta. La primera, dentro del enfoque cognitivo, hace referencia a la atención como filtro selectivo propuesta a mediados del siglo pasado por Cherry (1953). En ella se postula la idea de que existe un filtro encargado de seleccionar los estímulos más relevantes para el sujeto. Como se recoge en la Figura 12, toda la información que reciben nuestros sentidos es filtrada hasta llegar al sistema perceptivo donde se le otorga significado y es transferida a la memoria a corto o largo plazo (Sanz de Acedo, 2012).

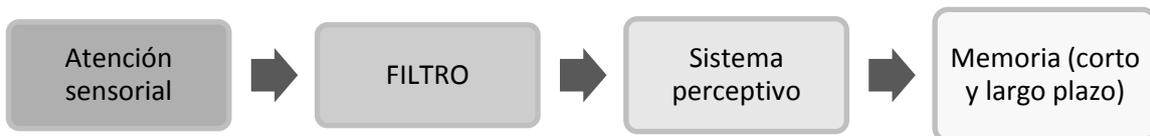


Figura 12: Atención como filtro selectivo. Fuente: Adaptado de Cherry (1953).

Este proceso atencional debe ser obviado en *Mindfulness*, ya que su objetivo es que llegue toda la información percibida por los cinco sentidos al cerebro sin ser eliminada por el filtro. De esta manera podremos observar el objeto en cuestión como si fuera la primera vez que lo hiciéramos, viendo toda característica por ínfima o irrelevante que parezca, ya que la atención tiene que estar centrada.

En este sentido *Mindfulness* conlleva tener que incorporar el término de neurociencia. Son numerosos los estudios que aseguran que el desarrollo de este tipo de práctica genera cambios cerebrales en cuanto a la estructura y función (ver Figura 13). Aunque cabe destacar que los autores discrepan en el modo de afectación que tiene el desarrollo de atención plena.

Por un lado Davidson (2011) destaca “el aumento de la lateralidad izquierda, lo que se asocia con estados y disposición afectiva más positivos y a su vez con una mayor sensibilidad a los estímulos positivos y mayor habilidad para afrontar estados de ánimo negativos” (citado en Moñivas, García-Diex, y García-de-Silva, 2012, p. 87).

Por otro lado un estudio realizado por Tang et al. (2015) evidencia cambios en la estructura cerebral concluyendo con la idea de que existen cinco regiones cerebrales que se ven modificadas a causa de la práctica de *Mindfulness*. Las regiones son: la corteza prefrontal dorso lateral, la corteza cingulada anterior y posterior, la ínsula, la amígdala y el cuerpo estriado (citado en Wheeler, Arnkoff, y Glass, 2017).

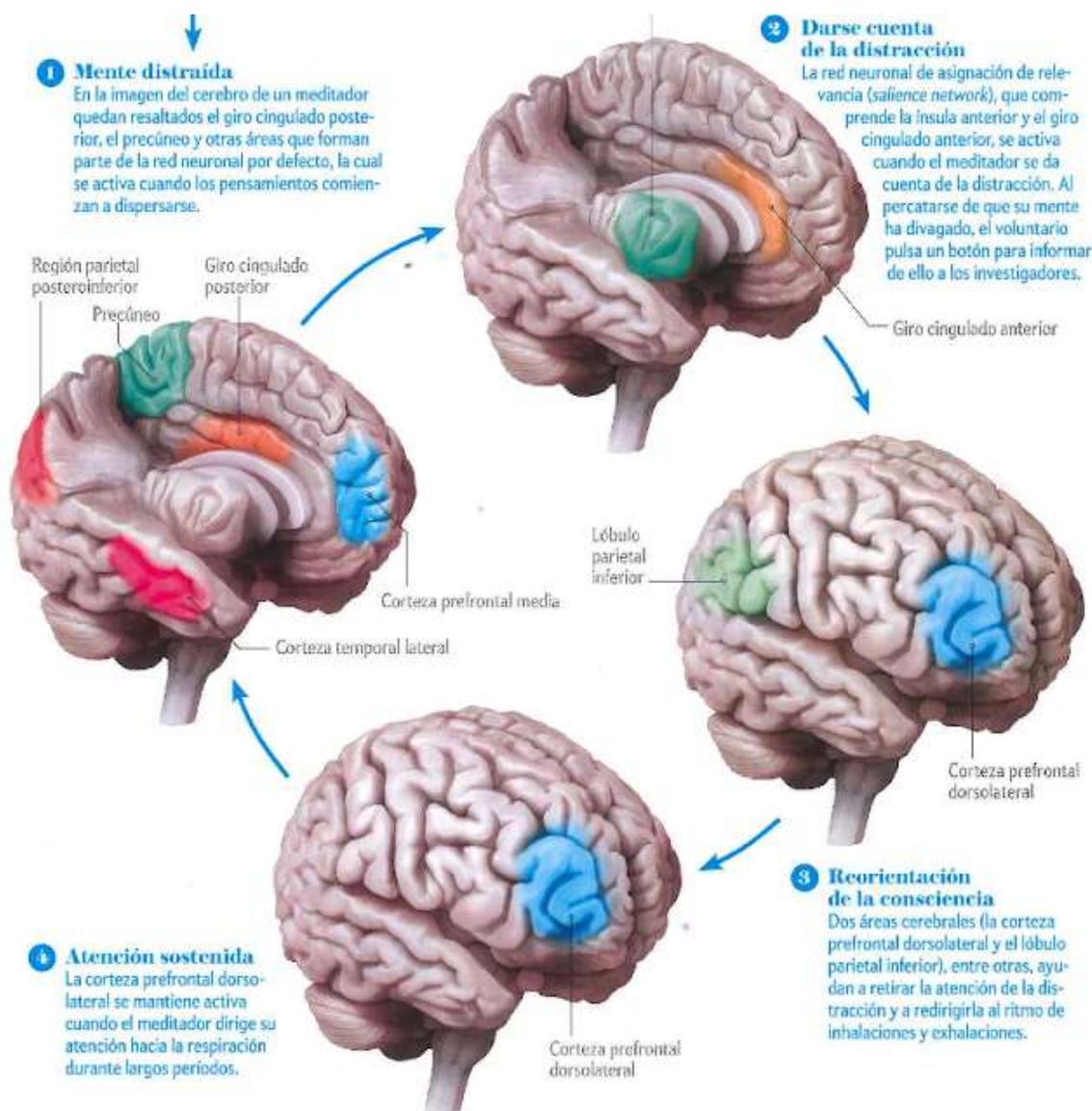


Figura 13: Partes cerebrales implicadas en el proceso. Fuente: Estrenandodia (2017).

Por último, el programa de Reducción del Estrés Basado en la Atención Plena (REBAP) refiere que los participantes “presentan una activación de las redes de la corteza cerebral implicadas en la experiencia directa del momento presente” (Kabat-Zinn, 2013, p. 19). Además, este programa asegura que se generan cambios en cuanto a la estructura cerebral engrosando el hipocampo, parte del cerebro encargada del aprendizaje y memoria, y adelgazando la amígdala derecha cuya función es la regulación de las reacciones basadas en el miedo y frustración, todas ellas fundamentales el desarrollo de los y las escolares.

1.2.2. Mindfulness y el ámbito emocional

Diariamente las personas ponen en práctica sus habilidades emocionales para tratar determinadas situaciones. En ocasiones dichas habilidades no han sido desarrolladas adecuadamente y existen dificultades para evitar enfrentamientos personales. Por eso, es indispensable trabajar y desarrollar la inteligencia emocional de cada sujeto desde edades muy tempranas. Esta inteligencia se entiende como la capacidad de percibir y expresar las emociones que ayudan a razonar y comprender el pensamiento así como a regular las emociones de uno/una mismo/misma y de los demás (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2015 citados en Bisquerra y Hernández, 2017).

La educación emocional está muy ligada con la práctica de *Mindfulness*. Autores como Ramos y Salcido (2017, p. 260) recogen las aportaciones de Martín-Asuero (2005) y Martín-Asuero y García de la Banda (2007) cuando afirman que “la práctica de la atención plena ayuda a las personas a desvincularse progresivamente de sus pensamientos y procesos emocionales, convirtiéndose en un mecanismo útil y efectivo de regulación emocional”. También Ortega (2015), a partir de estudios de Gross (1998), expone que la práctica de *Mindfulness* colabora en la regulación y modulación emocional y en el logro de un bienestar psicológico (citado en Muslera, 2016).

Como se ha descrito anteriormente, la práctica del *Mindfulness* se basa en mantener la atención centrada en el momento presente tratando de evadir los

pensamientos. Si una persona manifiesta emociones perturbadoras o negativas puede llegar a desarrollar conductas inapropiadas y, en la gran mayoría de los casos, tratará de suprimir dicha emoción o centrarse excesivamente en ella. Para poder trabajar las emociones, conseguir una autorregulación y desarrollar la inteligencia emocional, el *Mindfulness* es una herramienta que potencia las actitudes positivas (Almansa et al., 2014; Ramos y Salcido, 2017). También Brown y Ryan (2003) defienden la idea de que el *Mindfulness* aumenta el bienestar psicológico utilizando la autorregulación y la manera de optimizar las experiencias.

En la siguiente figura se observa la comparativa del proceso emocional que sigue un individuo sin poner en práctica la herramienta del *Mindfulness* y el cambio que suscita el pensamiento poniendo en práctica el *Mindfulness* (Figura 14).

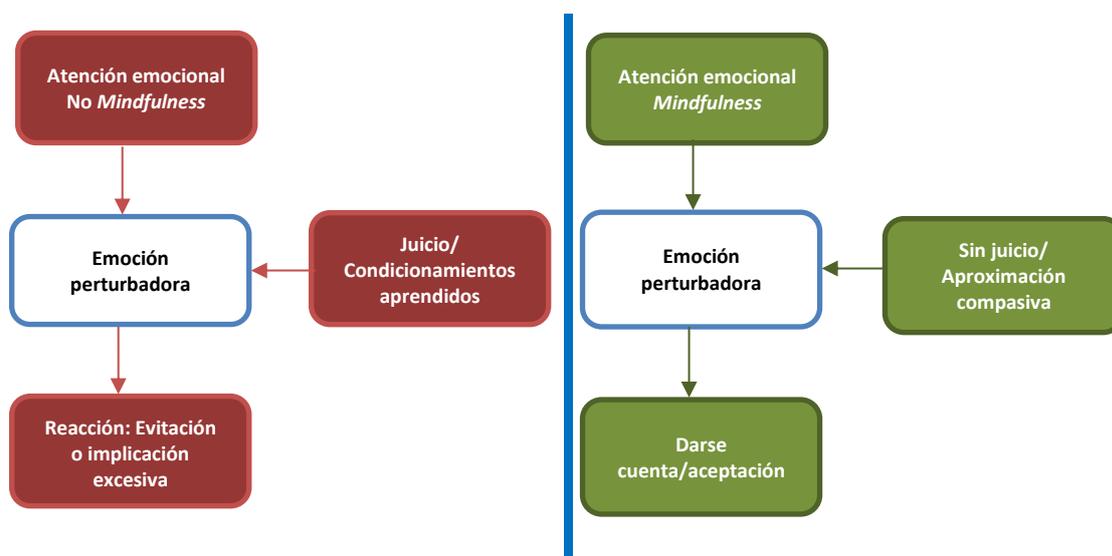


Figura 14: Procesamiento de la atención emocional sin y con las características de *Mindfulness*. Fuente: adaptado de Ramos y Salcido, (2017, pp. 261-262).

Llevando a cabo el enfoque *Mindfulness* se trabaja la regulación y aceptación de las emociones evitando los condicionamientos aprendidos, es decir, percibiendo la realidad sin necesidad de recurrir a un aprendizaje previo. Con esta práctica se desarrollan habilidades consiguiendo conciencia emocional ayudando a convivir con ellas positivamente. Por otro lado, Greeland (2010) expone que utilizando la técnica de *Mindfulness* se logra desarrollar la capacidad de atender y entender todas las

experiencias internas y externas desarrollando la tolerancia y aceptación frente al malestar emocional (citado en Muslera, 2016).

En esta misma dinámica Wallace y Shapiro (2006, citado en Quintana 2016) plantean que la práctica del *Mindfulness* favorece la ruptura del desequilibrio emocional cuando se está sintiendo un estado de malestar psicológico. Los autores proponen una serie de acciones para romper este hábito (ver Figura 15).

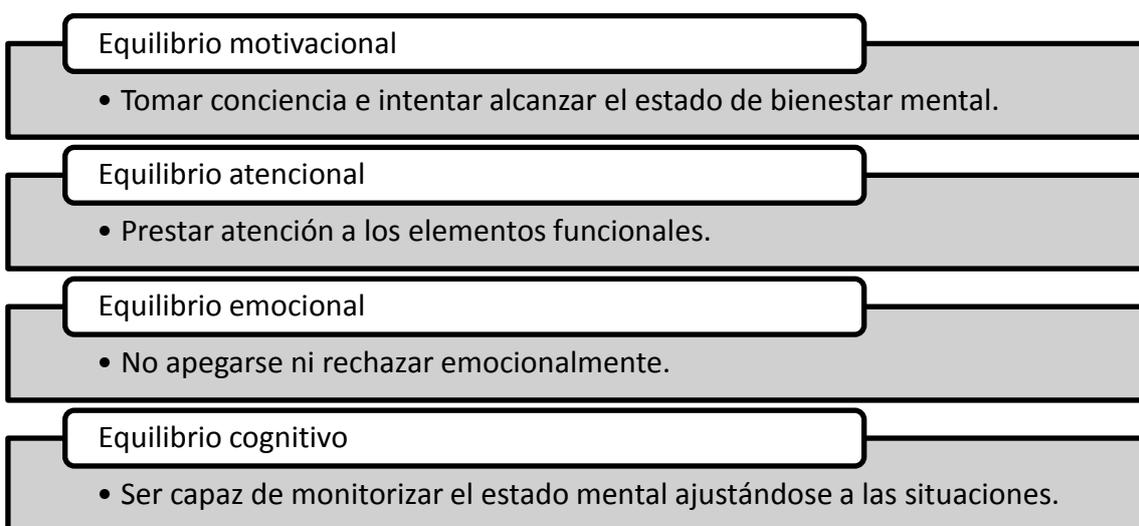


Figura 15: Dimensiones para superar el malestar psicológico. Fuente: Adaptado de (Quintana, 2016).

La propuesta de Ramos, Recondo, Enríquez, Díaz, Pérez y Anchondo (2012), en relación con el tercer punto, afirma que *Mindfulness* trabaja las emociones sin valorarlas ni juzgarlas ofreciendo una integridad en el estado anímico. Además, cabe destacar que uno de los objetivos de la atención plena es “evidenciar este proceso de interrelación emoción-pensamiento-conducta. Ser consciente de cómo las emociones afectan al comportamiento y a los estados de ánimo favorece la toma de decisión” (Ramos y Salcido, 2017, p. 263).

Haciendo un resumen de este apartado dedicado al ámbito emocional, se puede afirmar que la práctica de *Mindfulness* es una herramienta útil para trabajar la conciencia emocional. Así pues, algunos programas, como el Programa de Inteligencia

Emocional Plena (PINEP) de Ramos et al. (2012) utilizan esta práctica para entrenar y desarrollar la inteligencia emocional ya que se centra en entender la realidad desde el aquí y el ahora. Por ejemplo, en la siguiente Figura 16 se muestra el proceso que aconseja seguir Ramos y Salcido (2017) basándose en el propuesto por Simón (2012) con el que se pretende afrontar las emociones perversas con *Mindfulness* consiguiendo un equilibrio emocional.

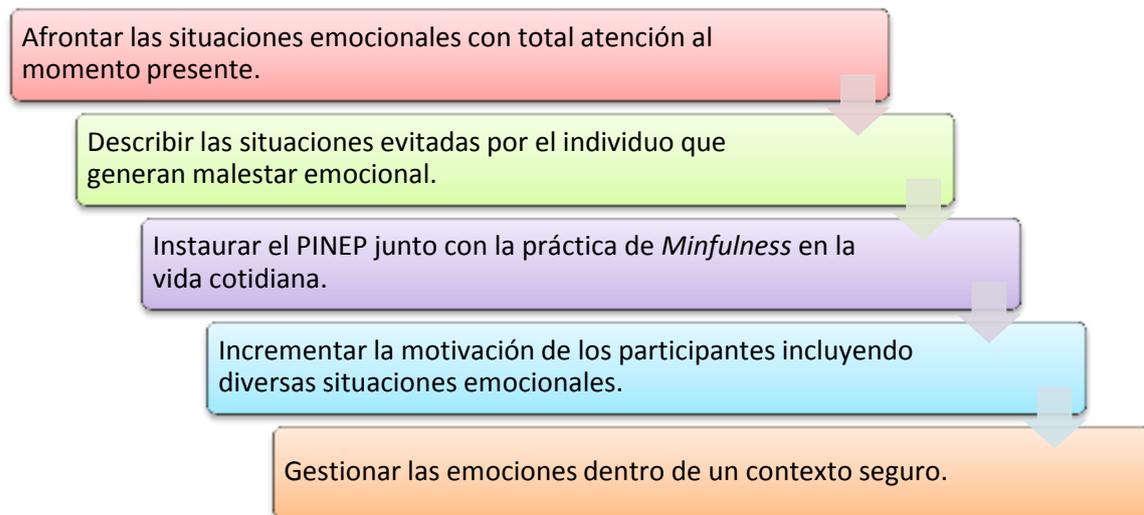


Figura 16: Proceso para regular la IE con el PINEP. Fuente: Elaboración propia.

Este proceso proporciona la adquisición del equilibrio emocional si se tiene como herramienta la práctica de *Mindfulness*. Con ello se consigue mantener la mente centrada en el momento presente, así como ser conscientes de la emoción sentida y las consecuencias que ella provoca. Siguiendo el proceso se pretende lograr una gestión emocional positiva y sana así como una actitud compasiva hacia la persona.

1.2.3. Práctica de Mindfulness

Kabat-Zinn (2013) propone dos maneras de realizar la práctica de *Mindfulness*:
 1) **Formal**: consiste en dedicar diariamente un espacio a la meditación y atención plena “centrando la atención en diferentes estímulos externos o internos; en la respiración, los sonidos, las sensaciones corporales, los estímulos recibidos por los diferentes órganos sensoriales, los pensamientos o las emociones” (Tébar y Parra, 2015, p. 87).

2) **Informal**: consiste en dejar que la práctica surja espontáneamente en las acciones cotidianas como comer, pasear o trabajar.

Además, cabe destacar que *Mindfulness* no se divide en niveles sino que es una práctica continuada que abarca diferentes ámbitos (Sánchez y Villares, 2017b). Es decir, es un conjunto de actividades centradas en diferentes aspectos como la respiración, el silencio o la atención emocional, necesarios para desarrollar la atención plena. Cabe destacar que hay un conjunto de actividades que se invitan a realizar en primera instancia siendo más motivantes y accesibles a las personas principiantes. Como explica Kabatt-Zinn (2013) es recomendable comenzar por las prácticas de meditación guiada.

Para poder llevar a cabo este tipo de prácticas es preciso atender a los siguientes parámetros que incluye la Figura 17.



Figura 17: Aspectos importantes de *Mindfulness*. Fuente: Elaboración propia.

Lo primero de todo, es muy importante determinar el lugar en el que se va a desarrollar la actividad, evitando las distracciones e interrupciones y en el que se favorezca la concentración y atención. A su vez, el ambiente tiene que ser calmado, fomentando el silencio para desarrollar la actividad de la mejor manera posible. Cabe destacar también “la disposición del alumnado y del docente-guía en forma de semicírculo o círculo favorece la proximidad y la comunicación, así como el bienestar

de las personas; uno se siente escuchado, mirado y acogido” (López-Cassá, 2016, p. 566).

En segundo lugar, la actitud del sujeto es clave para poder desarrollar la sesión de manera óptima. En el apartado 1.2.1 se ha desarrollado en profundidad. Asimismo, se sugiere atender a las necesidades que presente cada persona en ese preciso momento. Esta situación está relacionada con el tercer aspecto a tener en cuenta: la postura. La persona que realice el ejercicio presenta una postura relajada y cómoda, fomentando la atención plena y la concentración en el momento presente. Ésta puede ser de pie, sentado o tumbado.

Por último la regularidad, constancia e implementación de las rutinas son condiciones necesarias a la hora de practicar *Mindfulness*. La constancia es clave para obtener los beneficios que aporta esta práctica ya que debe desarrollarse en pequeñas dosis diariamente. Bisquerra (2013) destaca la importancia de establecer siempre el mismo momento del día cuando se practica *Mindfulness* (citado en Sánchez y Villares, 2017a).

Los parámetros descritos se relacionan con los utilizados en la meditación ya que favorecen la relajación del cuerpo y la respiración consiguiendo que la mente quede focalizada en un elemento concreto (Santachita y Vargas, 2015). Centrar la atención en el proceso respiratorio es un recurso para ayudar a estar en el presente, tratando de evadir todos los pensamientos pasados o futuros que distraen de la práctica (Kabat-Zinn, 2013). En esta misma línea, Sánchez y Villares (2017) proponen la acción de asociar la respiración a un conteo tratando de despejar la mente evadiendo los pensamientos.

Además, como expone Bhajan (2007), realizar ejercicios respiratorios no solo ayuda a promover la relajación corporal y mental, sino que genera un sentimiento de conexión con el interior de la persona y fomenta la concentración y la regulación emocional (citado en Portes, 2018). Si estos ejercicios se practican regularmente se puede llegar a entender la relación que tiene la respiración con el control de las

emociones y del estado anímico adquiriendo la respiración como herramienta reguladora.

Avanzando en el discurso, uno de los objetivos que tiene *Mindfulness* es conseguir integrar la práctica en la vida cotidiana (Sánchez y Villares, 2017a). De esta manera, no solo se limita a las sesiones en la escuela o en el trabajo sino que se opta por instaurarla en el estilo de vida de la persona, captando sensaciones y prestando atención a aquellos estímulos que suelen pasar desapercibidos como los olores o los sonidos.

No obstante, no basta con experimentar y ser consciente de las nuevas sensaciones sino que es preciso establecer un espacio en el que expresar verbalmente lo vivido y sentido. Es aconsejable establecer un espacio de comunicación al finalizar la sesión en el que se compartan las sensaciones, experiencias o preocupaciones sentidas en el ejercicio. De esta manera se puede obtener un *feed-back* de la sesión y comentar los beneficios del *Mindfulness*. Con esta acción se desarrolla la inteligencia emocional al comunicar las emociones y sentimientos percibidos. En la Figura 18 se representan estas ideas, el primer engranaje hace referencia a la práctica de *Mindfulness*, con ella se articulan los engranajes referentes a la acción cotidiana de las personas y a la expresión de sensaciones, consiguiendo un resultado óptimo.



Figura 18: Desarrollo pleno de *Mindfulness*. Fuente: Sánchez y Villares (2017:105).

Las indicaciones aportadas para realizar una práctica adecuada de *Mindfulness* se recogen en diferentes grupos de prácticas (ver Figura 19).

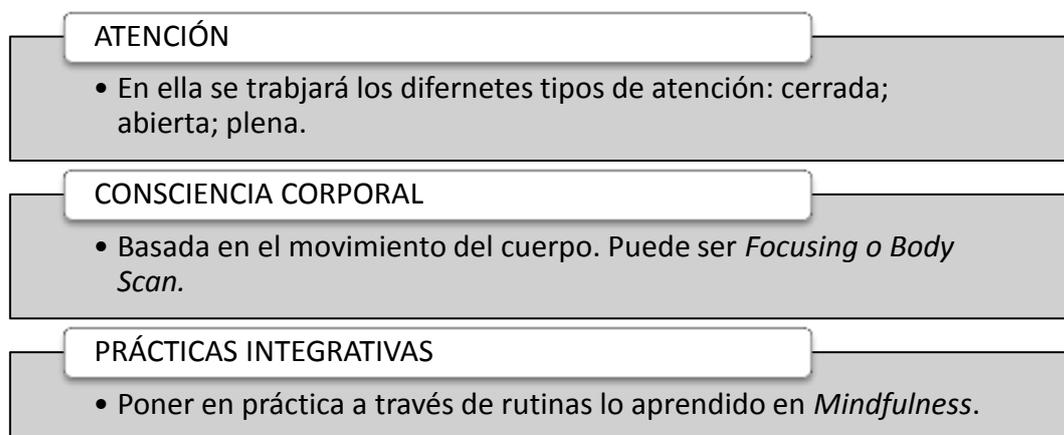


Figura 19. Tipos de actividades en *Mindfulness*. Fuente: Adaptado de (Puentes, 2017; Wheeler, Arnkoff y Glass, 2017).

Por otra parte, hay autores que para desarrollar las habilidades de *Mindfulness* integran los grupos, creando programas o métodos (ver Tabla 3).

Tabla 3: Programas de entrenamiento en *Mindfulness*. Fuente: adaptado de (Mañas, Franco, Gil, y Gil, 2014).

PROGRAMA	COMPONENTES
<i>Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE)</i>(p.218)	<ol style="list-style-type: none"> 1) identidad personal y profesional. 2) práctica contemplativa o reflexiva. 3) una visión holística de la enseñanza. 4) competencias emocionales y sociales. 5) compromiso en la educación como profesor.
<i>Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)</i> (pp.18-19)	<ol style="list-style-type: none"> 1) entrenamiento en habilidades emocionales 2) prácticas para la reducción del estrés 3) prácticas de escucha consciente y de compasión (Jennings, 2011).
<i>Staf Hakeshev</i> (p.222)	<ol style="list-style-type: none"> 1) desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. 2) entrenamiento de la atención. 3) fomento del descanso reparador para el aprendizaje cognitivo.

Para observar el nivel al que se encuentra una persona al realizar *Mindfulness* y de esta manera, mejorar la práctica si así se precisa, se han desarrollado una serie de herramientas de evaluación. Entre ellas destacan todo tipo de instrumentos: autoinformes, cuestionarios, instrumentos psicométricos, entrevistas o escalas (Quintana, 2016). Cada uno ofrece diferentes posibilidades consiguiendo gran variedad de información. En este apartado se va a desarrollar de manera sistemática el Cuestionario *Mindfulness* de cinco facetas (FFMQ) impulsado por Baer et al (2016). Este cuestionario de evaluación estudia aspectos concretos de *Mindfulness* puntuados en una escala de tipo Likert y en la Figura 20 se describe cada una de ellas (Quintana Santana, 2016; Wheeler, Arnkoff, y Glass, 2017).

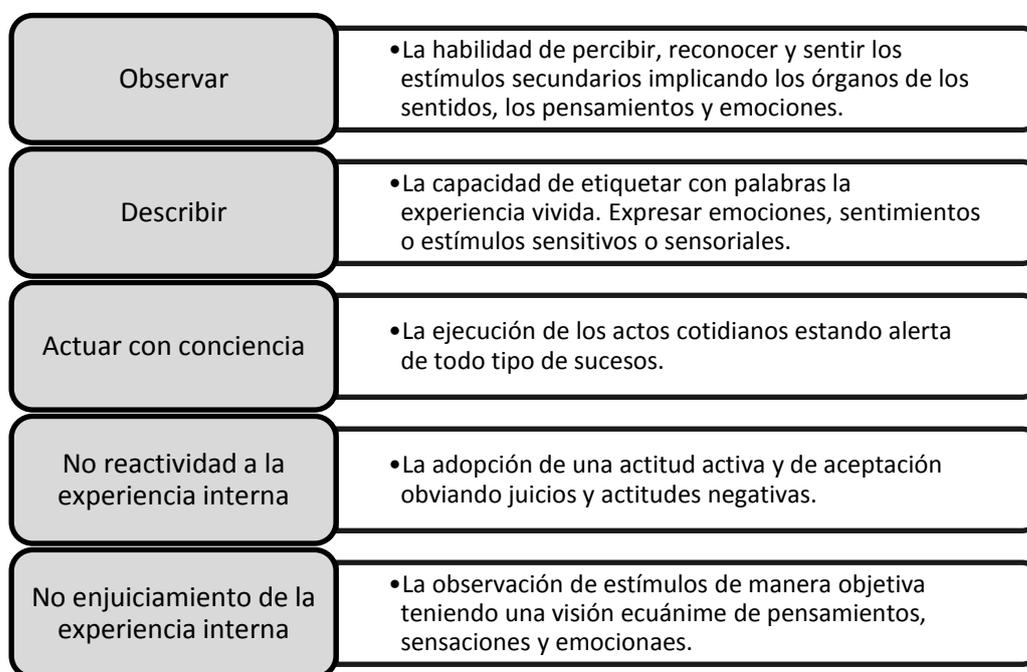


Figura 20: 5 facetas evaluables de *Mindfulness* en FFMQ. Fuente: Elaboración propia.

1.2.4. Intervención en el aula de Educación Infantil

La práctica de *Mindfulness* puede comenzar en edades muy tempranas como lo es la EI. Autores como Bisquerra (2013), Alonso (2014) y Snel (2014) exponen la idea de que es a partir de los cinco años cuando se aconseja introducir la práctica de meditación para conseguir resultados positivos atendiendo a las características del alumnado (citado en Sánchez y Villares, 2017a). El objetivo educativo que se plantea

alcanzar utilizando *Mindfulness* es que los niños/niñas sean “capaces de lograr un estado de consciencia y calma que les ayude a conocerse mejor, autorregular su conducta y ser más conscientes del momento presente, como modo de alcanzar mayor bienestar y felicidad” (Arguís et al., 2012a, p. 35).

No obstante las actividades deben ser adaptadas a la edad, habilidad y capacidad que tiene el alumnado. Tébar y Parra (2015) explican que los niños y niñas se encuentran en un momento evolutivo en el que sus áreas cerebrales frontales se están mielinizando y madurando, de modo que las funciones ejecutivas, el control del cuerpo y la regulación de las emociones, se van favoreciendo paulatinamente por lo que es idóneo incorporar la práctica de *Mindfulness*. Sin embargo, Lillard (2011) propone que los ejercicios sean sencillos, claros y dinámicos fomentando la creatividad e imaginación y siempre teniendo en cuenta el tiempo destinado a cada sesión (citado en Tébar y Parra, 2015).

En cuanto a la duración de cada sesión existe gran disparidad entre autores. Por ejemplo, Galla et al. (2016) recomienda realizar dos sesiones semanales de treinta minutos cada una (citado en Andrade y Tapia, 2020) en cambio, Sánchez y Villares (2017) proponen sesiones diarias de entre tres a cinco minutos. A su vez, Tébar y Parra (2015) desarrollan una programación con una duración estimada de entre quince a veinte minutos la sesión semanal.

Como se ha comentado previamente, la práctica de *Mindfulness* no se divide en niveles sino que es una práctica continuada que abarca diferentes ámbitos. No obstante, se recomienda comenzar por las actividades de introducción siendo más motivadoras y son mejor aceptadas por las personas (Sánchez y Villares, 2017b). A continuación, en la Figura 21 se muestran los diferentes ámbitos que se pueden trabajar en estas edades.



Figura 21: Ámbitos de *Mindfulness* para trabajar en EI. Fuente: Elaboración propia.

Una de la propuesta para trabajar *Mindfulness* en EI es buscar diferentes sensaciones utilizando los sentidos. De esta manera se desarrolla el sentido del olfato, tacto, gusto, oído y vista potenciando la atención en estímulos externos que previamente pasaban desapercibidos pero para ello es fundamental estar concentrado/a (Sánchez y Villares, 2017b).

Además, otro de los bloques que se recomienda que esté presente en la práctica infantil, es la conciencia corporal. Es decir que los niños y niñas presten atención a las partes del cuerpo y a las funciones que éstas nos ofrecen. Para ello, el Yoga es una herramienta eficaz ya que se basa en la exploración del cuerpo combinada con ejercicios respiratorios (Arguís et al., 2012a). Esta disciplina oriental ayuda a potenciar la concentración, atención plena, calma y el equilibrio mental.

Además, la disposición del aula y la postura de los niños y niñas son fundamentales para el transcurso de la actividad. Se recomienda que se mantengan sentados en el suelo o en la silla con un cojín, o bien tumbados en el suelo boca arriba. Esta posición fomenta la relajación y la concentración en el proceso respiratorio. Uno de los objetivos de esta práctica es ser consciente de la respiración y controlar la inspiración y expiración. Al ser un acto complejo se recomienda que los niños y niñas coloquen las manos en la tripa y sean conscientes del movimiento que se produce al coger y echar el aire (Sánchez y Villares, 2017b).

El último ámbito que trabajar es el silencio. Es preciso remarcar y cambiar la conceptualización que se tiene de este concepto. En la mayoría de las situaciones, los

niños/niñas asocian el silencio con el castigo o enfado, por lo que, como proponen Sánchez y Villares (2017) es necesario cambiar esa concepción para así entenderlo como un acto positivo en el que poder centrar la atención y conectarse con una/uno misma/mismo. Una herramienta muy útil para fomentar el silencio y la concentración es utilizar un recurso sonoro, como puede ser el cuenco tibetano, una campana u otro instrumento.

Estas premisas se desarrollan en la práctica de *Mindfulness* y existen programas que recogen todas ellas, por ejemplo Galla, Kaiser y Black (2016), instauran el *Inner Kids Program* de *Mindfulness* para niños y niñas, centrado en el juego y en actividades. Tiene como objetivo analizar las experiencias vividas desde el interior, comprender las experiencias internas así como la importancia de ayudar al prójimo. (citado en Andrade y Tapia, 2020). En la Figura 22 se muestran los pilares de esta intervención.

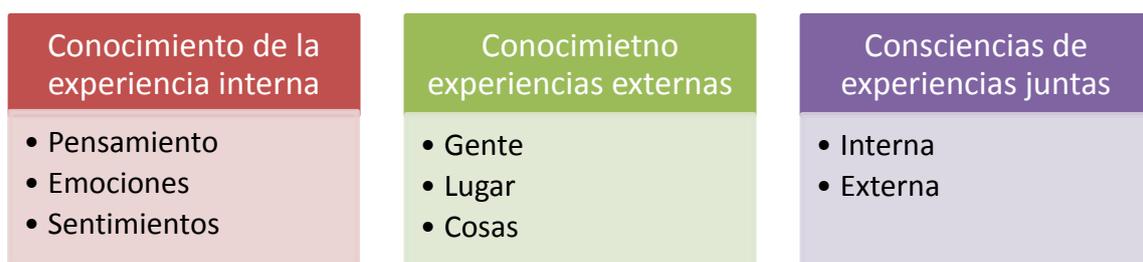


Figura 22: Pilares de la intervención 'Inner Kids Program'. Fuente: Elaboración propia.

En el aula de infantil no basta con tener presentes los objetivos y contenidos a adquirir sino que en esta etapa es fundamental el papel del docente-guía (Tébar y Parra, 2015). Tiene que establecer una sesión marcada y guiada tratando de captar la atención del alumnado y desarrollar las actividades de manera óptima. Además, es aconsejable que sea modelo en las actividades, es decir, realiza y explica el ejercicio hasta que se entienda la consigna y después realiza la actividad simultáneamente con el alumnado.

Gracias a los avances en la psicología y al apoyo científico el *Mindfulness* se ha convertido en una práctica escolar reconocida y ha aumentado su aplicación en los centros. Uno de los libros más citados y de mayor relevancia dentro del ámbito de

Mindfulness con niños y niñas es el escrito por Snel, E (2013): *Tranquilos y quietos como una rana*. Editorial Kairós.

1.2.5. Beneficios de la práctica del *Mindfulness*

La literatura que numera y describe los beneficios generados por la práctica de *Mindfulness* es muy extensa, no solamente se ponen de relieve aspectos atencionales o anímicos, sino que van más allá. Por ejemplo, tal y como explican Lavilla, Molina y López (2008), “con la práctica de *mindfulness* se pueden reducir las distracciones, la ansiedad, la impulsividad, el sufrimiento, aumentar la concentración, aceptar la realidad tal y como es, disfrutar el presente o potenciar nuestra autoconciencia” (Citado en Tébar y Parra, 2015, p. 86).

Del mismo modo, el ámbito emocional es un aspecto fundamental en esta actividad, trabajando el control y aceptación de las emociones. La práctica de *Mindfulness* ayuda a aquellas personas que sufren trastornos mentales ya que, tal y como exponen Segal, Williams y Teasdal, (2002); Simón, (2002):

Contribuye al restablecimiento del equilibrio emocional (como sucede en la ansiedad o en el trastorno límite de personalidad), y favorece los estados de ánimo positivos y las actitudes de aproximación frente a las de evitación, razón por la que se ha utilizado en el tratamiento de los cuadros depresivos (citado en Simón, 2006, p. 14).

Esto ocurre porque cuando se lleva a la práctica el *Mindfulness*, las emociones personales positivas afloran aumentando el nivel de empatía de cada sujeto. La empatía entendida como la “reacción emocional elicited y congruente con el estado emocional del otro; es decir, sentir lo que siente el otro” (Garaigordobil y Maganto, 2011, p. 256). Con esto se quiere decir que a lo largo de la actividad, no solo se es consciente de las emociones que está sintiendo la persona, sino que son comprendidas y aceptadas aquellas emociones que sienten el resto de participantes (Puentes, 2017). Esto conlleva a la mejora de calidad de relación que tiene una persona con el resto de

compañeros y compañeras. Además, ayuda a regular las propias emociones y aporta mayor flexibilidad cognitiva (Baer, 2003, citado en Puentes, 2017).

Por otro lado, es muy positivo realizar intervención de *Mindfulness* en aulas de E.I ya que una de las características evolutivas de los/las menores es el egocentrismo y con esta práctica conseguimos una descentralización dejando de lado el yo (Alvear, 2015 citado en Pacheco-Sanz et al., 2018). Además, Piaget (1932) y Kohlberg (1982) proponen que este tipo de interacción fomenta el desarrollo cognitivo, moral e intelectual del niño/niña provocado por la necesidad de resolver conflictos entre iguales incitados por el egocentrismo. De esta manera se facilita la toma de conciencia progresiva del niño/niña, de sí mismo y de sus compañeros/as así como de las emociones propias y ajenas (citado en Garaigordobil, 1995).

Cabe destacar que existe una creencia extendida sobre la práctica del *Mindfulness* aludiendo que simplemente trabaja la relajación. Pero es una visión muy reduccionista o parcial ya que, si se realiza de forma adecuada, cumpliendo todos los aspectos señalados anteriormente (reflexión sobre la acción realizada y el objeto empleado en ese preciso momento), se obtienen otros beneficios. Por ejemplo, se fomenta la concentración que conduce a la serenidad posibilitando la aceptación y comprensión de la realidad (Simón, 2006).

Es un hecho que la sociedad vive en constantes cambios y cuesta centrar y aceptar la vertiginosa velocidad a la que suceden las acciones. Tratando de adaptarse a los cambios, los individuos han ido aborreciendo la espera para poder llegar a alcanzar el ritmo marcado por los cambios y la instantaneidad. Ante esta situación, Bauman (2007) explica que la sociedad está sufriendo el síndrome de la impaciencia, siendo incapaz de emplear tiempo en disfrutar o en realizar prácticas que no tienen frutos inmediatos ni materiales. El tiempo es algo preciado que no se quiere malgastar y cuantos más atajos se realicen, más ahorro de tiempo habrá. Asimismo, Shi, citado en Bauman (2007, p.21) expone que “esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable”. Es por eso que surge la necesidad de detenerse y pensar qué es lo que

sucede en el aquí y en el ahora, en el presente y para ello prácticas como el *Mindfulness* ayudan a llevar de forma consciente, meditada y positiva dichos cambios.

Si se realiza una correcta práctica de *Mindfulness*, se obtienen cuantiosos resultados positivos, logrando mejorar diversos aspectos de nuestro bienestar psíquico, físico y mental. Ocurre lo mismo cuando se trabaja en aulas con menores, ya que se han realizado estudios que muestran los beneficios conseguidos. Por ejemplo, Parra et al. (2012).exponen que el alumnado mejora su rendimiento académico aumentando los niveles de creatividad y atención y se consigue una mejor regulación de emociones en personas con dificultad a la hora de internalizar y externalizar las emociones. Además, favorece la modificación de conductas agresivas, la mejora de la percepción de autoeficacia y así como el humor, debido a la calidad del sueño (citado en Tébar y Parra, 2015).

Por otro lado, recientemente se ha publicado un estudio sobre la relación que tiene la práctica de *Mindfulness* con la prevención del *bullying* en las escuelas. De este modo Georgiou, Charalambous y Stavrinides (2020) concluyen con la idea de que la atención plena opera como un factor de protección emocional y cognitivo para actividades de intimidación y victimización. Además, previene el aumento de impulsividad y la desconexión moral. Esta es una de las razones por las que cada vez más países incluyen la práctica *Mindfulness* dentro del currículum(Sánchez y Villares, 2017b).

En esta misma línea un artículo realizado por Sanmartín (2015) resalta la práctica de doscientos colegios españoles y los beneficios obtenidos a través de ésta. Concretamente un aula de tercero de El explica la mejora actitudinal del alumnado destacando la curiosidad, interés y la atención en la consciencia emocional. En otro centro educativo se ha observado que el porcentaje de alumnado conflictivo, 30%, desciende hasta el 7% y el porcentaje de absentismo escolar se reduce en un 70% (Sanmartín, 2015). Los docentes de esos centros resaltan la idea de que “si logramos que los niños, desde edades tempranas, aprendan a vivir de un modo más consciente,

estaremos educando a personas libres y responsables, más capaces de ser dueñas de su propia vida y de ser felices” (Sanmartín, 2015, p. 1).

A modo de resumen, en la Figura 23 se muestra algunos de los beneficios generados por la práctica de *Mindfulness*.

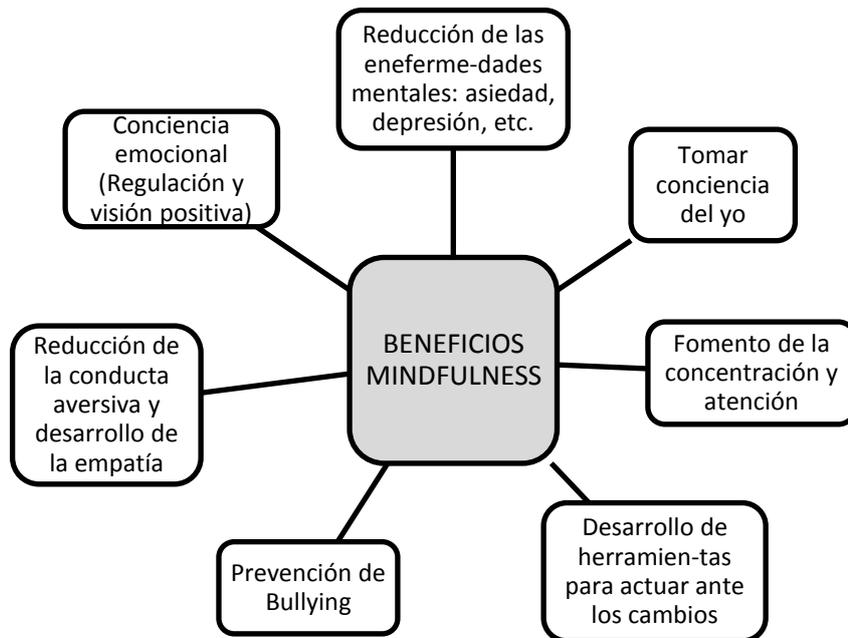


Figura 23: Beneficios de la práctica *Mindfulness*. Fuente: Elaboración propia.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

En este apartado se procede al diseño e implementación de la propuesta didáctica de *Mindfulness* en el aula de 3º de E.I así como a la posterior reflexión obtenida de los resultados de las sesiones.

2.1. Objetivos

2.1.1 Objetivo general

En relación con los objetivos curriculares tanto Generales de Etapa como con los Generales de las Áreas , recogidos en los Anexos I, II, III, IV, V, y tal y como se señala en el apartado de introducción, el objetivo general del TFG es: proporcionar herramientas de *Mindfulness* al alumnado de Educación Infantil para que centre su atención en el presente y sea consciente de sus emociones, mediante la práctica sistemática de actividades dirigidas a la autorregulación y la reducción del estrés cotidiano.

2.1.2 Objetivos didácticos

Para alcanzar el objetivo general es necesario el alcance de los objetivos didácticos incluidos en cada tabla de actividad (ver tablas 6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17). Son los siguientes:

1. Discriminar el estado emocional tristeza-alegría, enfado-calma y nervios-tranquilidad.
2. Expresar las emociones sentidas en la sesión.
3. Iniciarse en la regulación emocional utilizando como herramienta la botella de la calma.
4. Tomar conciencia del proceso de respiración: inhalación y exhalación.
5. Tomar conciencia de las partes del cuerpo.
6. Reconocer los segmentos corporales controlando los movimientos.
7. Focalizar la atención en el objeto presente siendo consciente del momento.
8. Identificar y señalar características específicas en los objetos utilizando los cinco sentidos.

9. Seguir las indicaciones de la/el compañera/compañero.
10. Establecer conexión con los/las compañeros/as respetándose y ayudándose.

2.2. Material y método

2.2.1 Contexto

En este apartado se describen las características del centro educativo y del aula en concreto en la que se ha llevado a cabo la propuesta didáctica.

La parte empírica de este presente trabajo se desarrolla en un centro educativo católico concertado de la comarca de Pamplona. La educación que imparte tiene como objetivo principal trabajar por una educación integral que ayude al alumno/alumna a descubrirse como persona, hijo/hija de Dios y a desarrollarse en las dimensiones humana, cristiana, cultural y social. Tiene una amplia oferta educativa entre la que se encuentran los modelos A y G desde el primer ciclo de EI hasta la educación secundaria obligatoria ofreciendo una única línea. Además cabe destacar que en el curso 2014/15 se implantó el Programa de Aprendizaje en Idiomas (PAI) en el que se imparten diez sesiones en inglés a la semana.

Por otro lado, el nivel socio-económico de las familias del centro educativo es medio-bajo. Debido a la crisis que sufrió el país en 2008 muchas familias se encuentran con problemas económicos y de empleo. Además, el nivel cultural es medio o medio-bajo, en muchas ocasiones la familia tiene estudios primarios o secundarios. Últimamente es frecuente la presencia de familias separadas o adoptivas. También, cabe destacar que en el centro educativo hay alumnado viviendo en pisos de acogida con situaciones emocionales de abandono y violencia.

Actualmente hay más de 300 alumnos/alumnas en el colegio, y desafortunadamente, hay un alto porcentaje de ellos/as viviendo en familias desestructuradas cuyo nivel de estabilidad es muy bajo. Además, existe gran diversidad cultural en las aulas, participando niños/niñas procedentes de otros países o con familiares directos de diferentes nacionalidades, por ejemplo, de procedencia latinoamericana o de Europa del este. Por otro lado, el colegio trabaja con alumnado con funcionalidad diversa el cual es atendido individualmente y con la atención que se

requiere. Así pues, se observa que hay un equipo de especialistas que trabajan conjuntamente consiguiendo avances en su desarrollo.

Para el diseño de esta propuesta didáctica se ha tomado como referencia la situación particular presente en el aula de tercero de EI del centro educativo señalado previamente. Este aula está compuesta por veinticinco alumnos/as de los/las cuales hay ocho niñas y diecisiete niños. Tres niñas se han incorporado este curso y una de ellas está teniendo problemas de socialización y adaptación al nuevo centro educativo, por ello, se está llevando a cabo la implementación del protocolo de *antibullying* empleado por el colegio.

Esta aula se caracteriza por mostrar una actitud positiva en actividades que les motiva siendo personas muy participativas y entusiastas. Las docentes de infantil llevan a cabo una metodología tradicional teniendo como principal objetivo la cumplimentación de fichas. Los/las niños/niñas están inmersos en una rutina muy marcada y estipulada dejando poco espacio a la exploración, relajación o juego. Esto provoca un alto nivel de nerviosismo y movimiento en el alumnado ya que, al cabo del día, pasan mínimo cuatro horas sentados en sus pupitres. La consecuencia frecuente es una situación de descontrol dentro del aula, ya que en numerosas ocasiones los/las niños/niñas se alteran y hablan, dejando de atender a la maestra.

2.2.2 Propuesta didáctica

El punto de partida de esta propuesta es la observación sistemática durante dos meses, en el periodo de Prácticas 2, del aula de 3º EI. En este tiempo se percibe la necesidad de determinar un contexto natural en aula y espacios del centro en el que fomentar la atención en uno/una mismo/misma. Esto motiva el diseño de esta propuesta de *Mindfulness* ofreciéndoles un abanico de herramientas para controlar los impulsos así como las emociones y tratar de mantener la atención.

La práctica formal de *Mindfulness* se va a llevar a cabo con el alumnado de cinco años de un centro educativo descrito en el apartado de contexto. El programa está previsto que se desarrolle a lo largo de doce sesiones repartidas durante siete semanas (ver Tabla 4). Es decir, si no hay imprevistos, se sigue la propuesta de

Andrade y Tapia (2020) al realizar dos sesiones semanales en el aula de psicomotricidad. La duración de cada una será de veinte minutos, ya que se articula con el resto de actividades curriculares que tienen lugar en el horario escolar y es preciso respetar la capacidad de concentración de los niños y niñas y los momentos de descanso necesarios. Se propone que las sesiones se lleven a cabo después del tiempo de descanso de los niños/niñas (11:30 horas) para, de esta manera, fomentar la concentración, atención y relajación después de un tiempo de activación y movimiento.

Tabla 4: Temporalización de la programación. Fuente: elaboración propia.

FEBRERO					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18 S.1	19	20	21 S.2	22	23
24	25	26	27	28 S.3	29	

MARZO						1
2	3 S.4	4	5	6 S.5	7	8
9	10 S.6	11	12	13 S.7	14	15
16	17 S.8	18	19	20	21	22
23	24 S.9	25	26	27 S.10	28	29
30	31 S.11					

ABRIL		1	2	3 S.12	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

A la hora de implementar la intervención se tienen en cuenta los contenidos que se están trabajando en el aula. En este segundo trimestre están desarrollando el proyecto de los “Egipcios” como eje globalizador, por lo que los contenidos y objetivos curriculares, los de la unidad didáctica y los establecidos previamente para la práctica de *Mindfulness* se van a abordar de una manera integrada. Se establece una metodología global, transversal, activa y lúdica, en la que las/los niñas/niños pueden desarrollarse libremente. Además, es un hecho que cada sujeto tiene su propio estilo de aprendizaje por lo que diversificamos las actividades para favorecer una mayor adquisición del contenido.

En este centro educativo se fomenta la individualidad del alumnado, así como la estructuración de la jornada educativa a través de las rutinas diarias. Para poder llevar a cabo la práctica de *Mindfulness* acomodamos una rutina marcada, al igual que se realiza en el resto de actividades de la etapa infantil. El diseño de una rutina contribuye a la adquisición progresiva de la noción del tiempo ya que ayuda a establecer un horario temporal consiguiendo una organización en la mente de los/las pequeños/as (Montes-González y Doblas, 2009). Por ello, cada sesión tiene una estructura marcada tal y como se puede apreciar en la Figura 24.



Figura 24: Rutina de las actividades *Mindfulness*. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura cada sesión va a comenzar con el **INICIO**. En esta primera parte se pretende preparar el espacio en el que se va a desarrollar la actividad, cada persona espera en su correspondiente sitio hasta que comience la práctica de *Mindfulness*. Para ello, se propone que cada uno/una traiga una toalla o pañuelo de su casa en la que sentarse o tumbarse para poder delimitar el espacio que deben ocupar. Así mismo, el comienzo de las sesiones tiene como objetivo la relajación, y la concentración en el momento presente. Los primeros **EJERCICIOS** a realizar son los enumerados a continuación adquiriendo la posición de indio, sentados/as con las piernas cruzadas y la espalda recta.

1. **Silencio.** Se pasan las manos por la cabeza, cara, cuello, brazos, tripa, piernas y pies como si el silencio invadiera el cuerpo.
2. **Flor.** Los puños colocados sobre las rodillas son capullos de flor, cuando se levantan los brazos, realizando la inspiración, las flores (manos) se abren; al bajar los brazos, realizando la expiración, las flores (manos) se cierran. El ejercicio se realiza dos veces.
3. **Hombros.** Se realiza la inspiración levantando los hombros y al bajarlos echamos el aire con un suave suspiro. El ejercicio se realiza dos veces.
4. **Pelota.** Se van juntando los dedos de las manos despacio hasta forma una pelota imaginaria. Se sube la pelota, se baja, se mueve hacia un lado y hacia el otro, se pone a la altura de la boca, se sopla y desaparece.
5. **Nudo.** Se estiran los brazos y se entrelazan las manos cruzando los brazos. Hay que conseguir dar la vuelta hasta que las manos toquen el pecho haciendo un nudo.
6. **Mirada.** Se buscan los huesos de la clavícula con los dedos y se masajean. Se hacen movimientos de cabeza: abajo, arriba, hacia un lado hacia el otro y se gira. Después la cabeza se deja quieta y se hacen ejercicios con los ojos, mirando al techo, al a un lado y al otro.

Una vez realizados los ejercicios, se pasa a la ejecución de las **ACTIVIDADES** que en cada sesión se lleva a cabo en un tiempo determinado. Ya se ha explicado en el marco teórico que en las sesiones con niños/niñas pequeños/pequeñas se recomienda no superar la media hora de desarrollo. Estas actividades están divididas en cuatro bloques diferentes como se puede apreciar en la Figura 25. De esta manera se trabajan los diferentes aspectos de la práctica de *Mindfulness*.

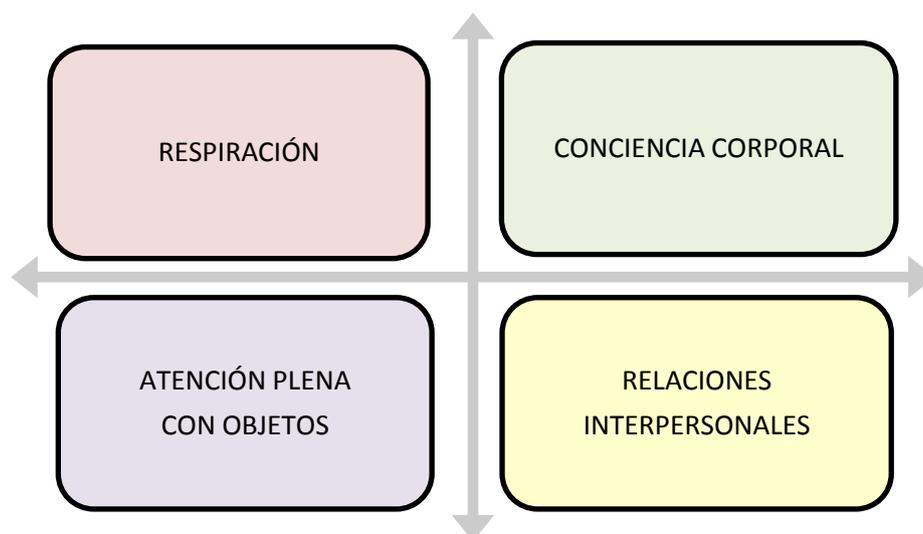


Figura 25: Bloques de la práctica de *Mindfulness*. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura, se decide establecer una división de contenidos para poder centrar la atención y trabajar los diferentes aspectos. De este modo, cada sesión va dirigida a la consecución de los objetivos específicos de cada bloque.

El primer bloque presentado es la **respiración**. Aspecto fundamental para el comienzo de las sesiones que ayuda a mantener atención plena y ser consciente de lo que sucede en el entorno. En este apartado se realizan diversas actividades que tienen como objetivo conseguir una adecuada respiración centrándose en el proceso de inspiración y expiración. Por ejemplo, se pretende contabilizar el tiempo empleado para cada respiración, hacer como que se inflan globos o imitar a ranas hinchando la tripa de aire. De este modo, se pretende que centren la atención en un aspecto y por consiguiente, se cree un ambiente de calma. Este bloque se realiza al inicio de cada sesión ya que la constancia y la repetición de los ejercicios favorecen la interiorización.

Tanto en *Mindfulness* como en E.I es muy importante trabajar el esquema corporal por lo que se dedica un bloque a trabajar la **conciencia corporal**. Con él, se quiere conseguir que el niño/niña sea consciente de su propio cuerpo y de los movimientos que pueden realizar con éste. En estas sesiones se incorpora el Yoga como herramienta para trabajar posturas corporales y el cuento motor para desarrollar las actividades de manera dinámica potenciando la creatividad e imaginación del alumnado.

Por otro lado, uno de los requisitos de *Mindfulness* es prestar atención al **objeto** que se tenga delante y observar las diferentes características. Con ello se pretende realizar actividades guiadas para fomentar la atención plena en los objetos. Por ejemplo, se desarrollan actividades cuyo objetivo es captar las características de materiales con los sentidos y observar aspectos concretos de ellos.

Por último, recientemente se han registrado estudios que demuestran el beneficio que tiene la práctica de *Mindfulness* en el ámbito de las **relaciones personales**, por lo que algunas sesiones se centran en ellas. Se trabajan aspectos como la conexión, empatía o agradecimiento a través de propuestas didácticas como ‘derribando los muros’ que nos impiden acercarnos a los compañeros/compañeras.

Aludiendo a este último apartado, se observa que el componente emocional es básico en el desarrollo infantil y personal. Por esta razón, en la intervención educativa se integran actividades que ayuden a regular las emociones, que proporcionen herramientas para gestionar situaciones complicadas o que sepan diferenciar y verbalizar lo que sienten. Para poder trabajar estos aspectos se van a llevar a cabo dos propuestas diferentes.

La primera de ellas se realiza dos veces en todas las sesiones, una al comienzo y otra al finalizar. Esta actividad llamada “La caja de emociones” es un facilitador para que los/las niños/niñas sean conscientes e identifiquen las emociones utilizando un código de colores. La dinámica es la siguiente: al comienzo de la sesión se da a cada persona una ficha de color negro que tiene que depositar en la caja correspondiente al estado anímico que experimente: nerviosismo o enfado en la caja naranja y tranquilidad o alegría en la caja amarilla (ver Figura 26). Al finalizar la sesión se realiza el mismo ejercicio con una ficha blanca permitiendo valorar la evolución de la conciencia emocional y realizar una comparativa de los posibles efectos de las sesiones.



Figura 26: Código de colores en 'La caja de emociones'. Fuente: Elaboración propia.

Otra manera de trabajar las emociones se incluye durante el desarrollo de las actividades centrales de las sesiones. Para ello se establecen tres parejas de emociones básicas y antagónicas, que se van integrando de manera progresiva y transversal (ver Figura 27).

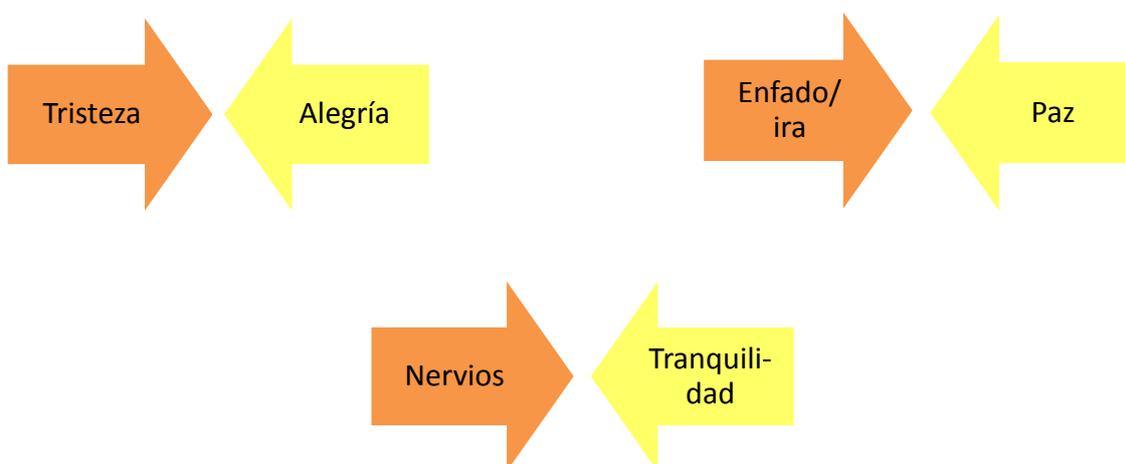


Figura 27: Parejas de emociones antagónicas. Fuente: Elaboración propia.

Después de la actividad propuesta para el día, se dedica un espacio al cierre de sesión. Este espacio está dividido en dos momentos: 1) la relajación y 2) el final. En cada sesión se realizan juegos o actividades, con una duración estimada de cinco minutos, destinadas a potenciar la relajación del cuerpo y la mente. En la segunda parte, la guía recuerda lo realizado en clase y refuerza las actitudes positivas. En este momento se procede a recoger los materiales utilizados y el alumnado realiza una evaluación individual de la sesión a través de la cumplimentación diaria de la misma ficha (ver Anexo VI).



Figura 28: Ficha de autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se ve en la Figura 28, la ficha consta de dos partes. El primer ejercicio consiste en marcar la parte del cuerpo que más se ha utilizado (conciencia corporal) y el segundo solicita marcar la casilla correspondiente a si le ha gustado o no la sesión (conciencia emocional). Además de utilizar la información aportada en esta actividad para la evaluación final del programa *Mindfulness*, se lleva a cabo la técnica de observación sistemática teniendo como registro el Diario de cada sesión realizado por la docente en prácticas.

La programación de *Mindfulness* diseñada está integrada en el currículo de E.I de la orden foral. De esta manera, mientras se trabajan los aspectos de meditación y atención plena se está trabajando el currículo. Así pues, en los anexos (I, II, III, IV, V) se recogen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que tienen relación con la práctica de *Mindfulness* y están señalados aquellos que se van a integrar lograr en las diferentes sesiones. Cada tabla hace referencia al ámbito emocional (Anexo I) y a los bloques de la propuesta: respiración (Anexo II); conciencia corporal (Anexo III); atención plena con objetos (Anexo IV); relaciones interpersonales (Anexo V). Las tablas siguen un código de colores: Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal (morado); área de conocimiento del entorno (azul); área de lenguajes: comunicación y representación (verde) (Gobierno de Navarra, 2007, p.5).

Todos los objetivos y contenidos curriculares se van a desarrollar en la siguiente propuesta de actividades. En la Tabla 5 se recoge la secuencia de actividades planificadas para desarrollar en el aula de tercero de infantil divididas en los bloques pertinentes.

Tabla 5: Planificación de las sesiones. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN	BOQUE	ACTIVIDAD
Sesión 1	Respiración	Somos Ranas
Sesión 2		La historia del Cocodrilo Mirlo
Sesión 3	Consciencia corporal	¡A la ducha!
Sesión 4		Cuento de las mariposas
Sesión 5		Como animales
Sesión 6	Objeto	El Globo mágico
Sesión 7		Como la primera vez
Sesión 8		¡Ojos abiertos!
Sesión 9		Bote de las emociones
Sesión 10		Cajas misteriosas
Sesión 11	Relaciones interpersonales	Mi compañero/a y yo
Sesión 12		Rueda de la Energía

En las páginas siguientes se incluyen tablas que especifican la descripción de cada una de las doce sesiones de la intervención de *Mindfulness* en el aula de tercero de El.

Tabla 6: Planificación sesión 1. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 1		SOMOS RANAS	
Bloque: Respiración		CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min
OBJETIVOS	Tomar conciencia del proceso de respiración: inhalación y exhalación.		
DESCRIPCIÓN	Actividad inicial en la que se explican las normas y la dinámica de las sesiones. Iniciamos la práctica de respiración a través de una narración “Como si fuéramos ranas del Nilo”.		
DESARROLLO	INICIO	<p>Primer día: se presentan unas fotografías en el aula (ver Anexo VII) para explicar <i>Mindfulness</i> y el objetivo planteado. También se muestra la ficha a rellenar al final de la sesión como autoevaluación.</p> <p>A continuación, cada niño/niña coge su pañuelo y en fila va hasta el aula de psicomotricidad donde se realiza por turnos ‘La caja de emociones’ y busca su nombre y se tumba boca arriba al lado de éste (formando un círculo).</p> <p>Dentro del aula y con música relajante se van explicando las normas (presentadas previamente en el aula ordinaria).</p>	
	EJERCICIOS	Después, se pasa a realizar los ejercicios de relajación y concentración (explicados previamente): Silencio, brazos, flor, hombros, pelota, nudo y mirada.	
	ACTIVIDAD	Se lee la narración de “Quieta como una” de Snel (2013) ver Anexo VIII. Al final se describe la actitud a adoptar de aquí al resto de sesiones.	
	RELAJACIÓN	Actividad: Sonido /ma/ de (Portes Barroso, 2018): Todos/todas sentados/as como indios y con las manos apoyadas en el esternón (derecha sobre izquierda) se inhala profundamente por la nariz. Al exhalar se emite el sonido /ma/ (alargando la vocal) en voz alta moviendo los brazos. Estos se mueven (desde las manos en el esternón) estirando los brazos hacia el techo, cuando están completamente estirados, se bajan por los lados del cuerpo y se llevan las manos otra vez al esternón. Después, con los ojos cerrados se hace un ciclo de respiración. (3 veces).	
	FINAL	Se reparte la hoja de autoevaluación con un lápiz. Una vez cumplimentada, de uno en uno recogen el pañuelo dentro de la caja de manera ordenada y se realiza “La caja de emociones”.	
MATERIALES	<p>Imágenes de <i>Mindfulness</i> en el ordenador.</p> <p>Aplicación del móvil para la música y sonidos.</p> <p>Hoja de evaluación.</p>		

Tabla 7: Planificación sesión 2. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 2		LA HISTORIA DEL COCODRILO MIRLO	
Bloque: Respiración		CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min
OBJETIVOS	<p>-Ser capaz de identificar el proceso de respiración: inhalación y exhalación.</p> <p>- Discriminar el estado emocional triste-contento.</p>		
DESCRIPCIÓN	Se cuenta la historia del Cocodrilo Mirlo. Esta actividad tiene un componente emocional ya que se trabaja-la tristeza y la alegría y técnicas de control emocional.		
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio: Ejecución de ‘La caja de emociones’, entrada en el aula de uno en uno, cogen su pañuelo y se tumban boca arriba encima de él en el lugar en el que esté su nombre. Esperan tranquilamente con el sonido de la música hasta que todo el alumnado está preparado.	
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios: se realizan los ejercicios de relajación y concentración (explicados previamente): Silencio, brazos, flor, hombros, pelota, nudo y mirada.	
	ACTIVIDAD	<p>La docente-guía la actividad va narrando la historia del “Cocodrilo Mirlo”. Ver Anexo IX. Mientras tanto el alumnado va realizando los ejercicios señalados en la narración.</p> <p>Al final se formulan preguntas abiertas para reflexión sin dar respuesta oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Alguna vez nos ha pasado lo mismo que al Cocodrilo Mirlo? ○ ¿Qué puedo hacer cuando la tristeza entre en mi cuerpo? 	
	RELAJACIÓN	Relajación con la pelota. En parejas. Un componente se tumba boca arriba encima del pañuelo y el compañero/a le pasa una pelota suavemente por todo el cuerpo. La maestra de forma oral guía-las partes a seguir en el recorrido corporal. Después, se cambian los papeles.	
	FINAL	Rutina de cierre: Se reparte la hoja de autoevaluación con un lápiz. Una vez cumplimentada, de uno en uno, recogen el pañuelo dentro de la caja de manera ordenada y realizan ‘La caja de emociones’.	
MATERIALES	<p>-Hoja de evaluación.</p> <p>-Aplicación de música para el móvil.</p> <p>-Pelotas.</p>		

Tabla 8: Planificación sesión 3. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 3	¡A LA DUCHA!		
Bloque: Consciencia corporal	CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min	
OBJETIVOS	Tomar consciencia de las partes del cuerpo.		
DESCRIPCIÓN	Consciencia corporal a través de juego simbólico: cada niño/a imagina que se está duchando y debe seguir las indicaciones marcadas por el adulto.		
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.	
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.	
	ACTIVIDAD	En esta actividad dramatizan estar duchándose siguiendo la serie ordenada de acciones: enjabonar, aclarar y secar. La docente-guía, de manera oral y secuenciada, especifica las partes y la intensidad con la que hay que limpiarse. Ver las indicaciones en el Anexo X.	
	RELAJACIÓN	El Globo: Sentados en círculo, los niños y niñas dramatizan la acción de hinchar un globo invisible, de colores que debe ser muy muy grande. Para ello cogen aire por la nariz y después lo exhalan por la boca mientras imaginan cómo se hincha y se va haciendo cada vez más grande.	
	FINAL	Rutina de cierre.	
MATERIALES	-Hoja de evaluación. -Aplicación de música para el móvil.		

Tabla 9: Planificación sesión 4. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 4	CUENTO DE LAS MARIPOSAS	
Bloque: Consciencia corporal	CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> -Tomar conciencia de las partes del cuerpo. -Iniciarse en la práctica del Yoga. -Reconocer el estado anímico enfado- calma. 	
DESCRIPCIÓN	Cuento motor: asociación relato y movimiento. Actividad adaptada del Canal YOGIC (2016, 5m54s). Esta actividad tiene un componente emocional ya que se trabaja el enfado y la calma así como las técnicas de control emocional.	
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.
	ACTIVIDAD	Se relata el cuento de una mariposa (ver Anexo XI) a la vez que se van realizando movimientos corporales que dramatizan las acciones del cuento. Los niños y niñas imitan los gestos y las posturas de Yoga.
	RELAJACIÓN	Actividad de la lluvia. Para ello por parejas, uno de ellos/ellas se tumba en el suelo y el otro componente de la pareja va pasando las manitas por su cuerpo como si fueran gotas de agua.
	FINAL	Rutina de cierre.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Hoja de evaluación. -Aplicación de música para el móvil. 	

Tabla 10: Planificación sesión 5. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 5	NOS CONVERTIMOS EN ANIMALES	
Bloque: Consciencia corporal	CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer los segmentos corporales. - Controlar el cuerpo en las actividades. 	
DESCRIPCIÓN	Juego de imitación de posturas corporales con una práctica de Yoga.	
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.
	ACTIVIDAD	En esta actividad de Yoga, la guía va nombrando animales con sus posturas correspondientes y el alumnado intentará imitarlas. Ver imágenes de las posturas de yoga en el Anexo XII
	RELAJACIÓN	Para terminar, sentados en parejas uno delante del otro, quien se encuentra detrás realiza-masajes en la espalda del compañero/compañera. La docente interviene para dinamizar oralmente el ritmo, los recorridos, etc.
	FINAL	Rutina de cierre.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Hoja de evaluación. -Aplicación de música para el móvil. 	

Tabla 11: Planificación sesión 6. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 6	EL GLOBO		
Bloque: Atención plena con objetos	CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min	
OBJETIVOS	-Sentir de manera consciente. -Enfocar la atención en el objeto.		
DESCRIPCIÓN	Juego del globo. Esta actividad se realiza en grupo grande y se centra en la importancia de observar activamente el objeto presente. La actividad central está adaptada de A escola dos sentimentos (2015) y la relajación ha sido propuesta por Bellever (2019).		
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.	
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.	
	ACTIVIDAD	Esta actividad se divide en dos partes: <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumnado está sentado en un círculo y va pasando un globo pintado de mano en mano. En la primera ronda, se hace una reflexión sobre la importancia de prestar atención a las cosas (se prevé que no han percibido palabras o dibujos del globo). 2. Se divide el grupo-aula en 3 subgrupos y se deja un globo idéntico a cada uno de éstos para que vuelva a circular. De manera individual cada alumno/a debe observar y decir una característica del globo que antes no habían visto. Finalmente se hace una reflexión sobre la importancia de fijarnos en las características de los objetos y que en muchas ocasiones no se centra la atención en aspectos importantes. 	
	RELAJACIÓN	Misma dinámica que en la actividad 1. El alumnado se vuelve a sentar en el círculo inicial encima de su pañuelo y se realizan unas respiraciones profundas con música relajante. A continuación, se desarrolla la actividad de las plumas por parejas: un componente de la pareja se tumba en el suelo y cierra los ojos mientras el otro/a pasa por el cuerpo de su compañero/a una pluma induciendo un estado de calma. Cuando la guía indique se cambiará el papel.	
	FINAL	Rutina de cierre.	
MATERIALES	-Hoja de evaluación. -Aplicación de música para el móvil. -3 globos idénticos. -13 plumas.		

Tabla 12: Planificación sesión 7. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 7	COMO LA PRIMERA VEZ		
Bloque: Atención plena con objetos	CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min	
OBJETIVOS	-Focalizar la atención en el caramelo. -Utilizar los cinco sentidos para distinguir características.		
DESCRIPCIÓN	Trabajo de las sensaciones y de la importancia de centrarse en el momento presente. Se realiza una acción cotidiana como si fuera desconocida. Se come-un caramelo utilizando todos los sentidos. Esta actividad es recogida de Hooker y Fodor (2008) y Stahl, Goldstn, Kabat-Zinn y Santorelli (2011) citados en Tébar y Parra (2015).		
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.	
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.	
	ACTIVIDAD	Cada niño/a dispone delante de sí mismo/a un caramelo “Sugus” y lo tiene que comer como si fuera la primera vez que lo hiciera. Lo primero de todo se mira detenidamente, se observa la forma, el color, las características generales. Después se inspecciona a través del tacto y se perciben conscientemente las sensaciones que produce el hecho de quitar el papel, detectar el tamaño, la textura, la dureza y también y fijarse en el olor. Por último, se introduce en la boca y se saborea tomando conciencia de sensaciones que produce el sabor, etc. (en función de intolerancias se puede realizar con otro alimento).	
	RELAJACIÓN	Relajación muscular de Koeppen recogido de Guillén (s.f. https://bit.ly/3clXWGf). Es una técnica que consiste en tensar y destensar las diferentes partes del cuerpo y para poder llevarlo a cabo con los niños, se van leyendo unos fragmentos. Ver Anexo XIII.	
	FINAL	Rutina de cierre.	
MATERIALES	-Hoja de evaluación. -Aplicación de música para el móvil. -26 caramelos Sugus.		

Tabla 13: Planificación sesión 8. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 8	OJOS ABIERTOS		
Bloque: Atención plena con objetos	CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min	
OBJETIVOS	-Enfocar la atención en los objetos presentes. -Identificar y señalar características específicas en los objetos.		
DESCRIPCIÓN	Reconocimiento de objetos. En esta actividad se proporcionan diferentes objetos y una lista de características para reconocer sensorialmente en ellos.		
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.	
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.	
	ACTIVIDAD	Esta actividad se lleva a cabo en grupo grande. Para ello cada alumno/a encuentra delante de si un objeto para identificar empleando los sentidos. En una lista, como la de la imagen, marca la característica que corresponda con el objeto que tiene delante. Por ejemplo, la corteza de árbol es de forma rectangular (marca una x en la casilla) y tiene un tacto rugoso (marca la casilla) (ver Anexo XIV).	
			
	<p>Figura 29: Plantilla sesión 8. Fuente: elaboración propia.</p> <p>Cada niño/niña observa y toca el objeto por un minuto y dispone de otro minuto para completar la ficha. Después de este tiempo, pasa el objeto al alumno/a que esté a la derecha y recibe el objeto de su compañero/a sentado al lado izquierdo. Se realiza nuevamente la actividad hasta completar una serie de cinco objetos.</p>		
	RELAJACIÓN	Actividad de la lluvia explicada en la sesión 4.	
	FINAL	Rutina de cierre.	
MATERIALES	-Hoja de evaluación. -Aplicación de música para el móvil. -Corteza de árbol x5. -Cubilete del parchís x5. -Piñas x5. -Plastilina x5. -Libro x5.		

Tabla 14: Planificación sesión 9. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 9	BOTE DE LAS EMOCIONES	
Bloque: Atención plena con objetos	CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min
OBJETIVOS	-Identificar el estado anímico nervios-tranquilidad. -Utilizar la botella como herramienta reguladora.	
DESCRIPCIÓN	Experimentación y consciencia de estados anímicos antagónicos asociados con la apariencia de la botella de la calma: nervios-inquietud y calma-tranquilidad La actividad es adaptada de A escola dos sentimentos (2016, https://bit.ly/2xGF1NN).	
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.
	ACTIVIDAD	Previamente cada niño/niña va a elaborar su propia botella de la calma con agua, cola y purpurina. Cada persona traerá su botella y se explica la asociación: <ul style="list-style-type: none"> • Del estado de calma con la apariencia de la botella en reposo y con los colores diferenciados. • La experiencia de enfado con sensaciones de agitación e inquietud que se visualizan en la botella en movimiento con los colores de purpurina unidos. Se incita a la reflexión conjunta: pensar qué se puede hacer para volver al estado de calma. (Ver Anexo XV)
	RELAJACIÓN	Actividad de la pelota explicada en la sesión 2.
	FINAL	Rutina de cierre.
MATERIALES	-Hoja de evaluación. -Aplicación de música para el móvil. -Botella de la calma. -13 pelotas.	

Tabla 15: Planificación sesión 10. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 10		CAJAS MISTERIOSAS	
Bloque: Atención plena con objetos		CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> -Enfocar la atención en los objetos presentes. -Identificar y señalar características específicas en los objetos. 		
DESCRIPCIÓN	Actividad de adivinanza. El alumnado intenta descifrar qué objetos cotidianos esconden las cajas misteriosas utilizando el sentido del tacto y olfato.		
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.	
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.	
	ACTIVIDAD	<p>Los niños y niñas están sentados en sus pañuelos y en grupos de cinco salen al centro del círculo donde encuentran cinco cajas misteriosas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caja con agua perfumada 2. Caja con piedras. 3. Caja con arena. 4. Caja con hierba. 5. Caja vacía. <p>De manera individual, cada niño/a introduce la mano en cada caja misteriosa sin poder ver su interior y utiliza los sentidos del tacto y del olfato para adivinar qué esconde cada caja. Se realizan rondas para que todo el alumnado pueda experimentar las sensaciones.</p>	
	RELAJACIÓN	Actividad “tensión-destensión” explicada en la sesión 7.	
	FINAL	Rutina de cierre.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Hoja de evaluación. -Aplicación de música para el móvil. - 4 cajas de zapatos. -Bol con agua y perfume. -Puñado de hierba. -Piedras. -Arena. 		

Tabla 16: Planificación sesión 11. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 11		MI COMPAÑERO/A Y YO	
Bloque: Relaciones interpersonales		CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min
OBJETIVOS	-Seguir las indicaciones de la/el compañera/compañero. -Expresar las emociones sentidas.		
DESCRIPCIÓN	La actividad realizada por parejas se divide en dos ejercicios: la mirada y el juego del espejo.		
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.	
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.	
	ACTIVIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mirada: los niños y niñas se sientan en parejas enfrentadas. Ambos miran a su pareja durante un minuto (la docente-guía va marcando el foco de atención: los ojos, el pelo, la nariz, etc.). Después, se miran a los ojos durante otro minuto. 2. Juego del espejo: las parejas continúan sentadas enfrentadas primero uno/una adopta la postura o movimiento que desee (rol modelo) y su compañero/a (rol espejo) tiene que imitarle como si de un espejo se tratara. Después de cuatro minutos se cambian los roles. 	
	RELAJACIÓN	Actividad de la pluma explicada en la sesión 6	
	FINAL	Rutina de cierre.	
MATERIALES	-Hoja de evaluación -Aplicación de música para el móvil -25 plumas		

Tabla 17: Planificación sesión 12. Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 12		RUEDA DE LA ENERGÍA	
Bloque: Relaciones interpersonales		CURSO: 3ºInfantil	DURACIÓN: 25 min
OBJETIVOS	-Expresar las emociones sentidas en la sesión. -Trabajar colaborativamente con las/los compañeras/compañeros.		
DESCRIPCIÓN	Como última actividad se procede a romper el muro que impide relacionarse con el resto de iguales. Se realiza la rueda de la energía.		
DESARROLLO	INICIO	Rutina de inicio.	
	EJERCICIOS	Rutina de ejercicios.	
	ACTIVIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se escribe en un rollo de papel todas las actitudes negativas que nos aleja de las personas. Después se rompe entre todos/todas. 2. Los niños/niñas se tumban boca arriba agarrándose de las manos unos/unas con otros/otras formando un círculo y se lleva a cabo la 'Rueda de la energía'. Cada uno/una dice una característica o actitud positiva de su compañero o compañera. 	
	RELAJACIÓN	Actividad "Sonido ma" explicada en la sesión 1.	
	FINAL	Rutina de cierre.	
MATERIALES	-Hoja de evaluación. -Aplicación de música para el móvil. -El muro en un trozo de papel amplio. -Rotuladores.		

Una vez descritas cada una de las actividades, tal y como se planifican para ser desarrolladas según la calendarización de las mismas, en el apartado siguiente abordamos el análisis de resultados que se han obtenido a diversos niveles: la enseñanza-aprendizaje de *Mindfulness* e Educación Infantil, su integración en el currículo y la conexión con el ámbito de la Educación emocional.

2.3. Resultados y discusión

En este apartado se van a exponer los resultados obtenidos en el presente TFG. El primer resultado a destacar es el obtenido tras el periodo de observación previo a la implementación de la propuesta. Se percibe que el alumnado presenta una necesidad de establecer un espacio en el que relajarse, controlar su comportamiento y centrarse en sí mismo/misma y en el momento presente.

Cabe destacar que algunas consignas señaladas previamente se han visto modificadas debido a la recomendación de la tutora del aula. El primer resultado a comentar es el referente a lo explicado por López-Cassá (2016) ya que, para desarrollar una programación es preciso adecuarse a la edad de los niños y niñas y a sus características idiosincráticas como a sus rutinas, consignas, clima del aula, posibilidades, etc. De esta manera, los niños y niñas en vez de traer su propio pañuelo para realizar los ejercicios *Mindfulness* se les prepara una pequeña alfombra acolchada para que se sienten encima tal y como se puede observar en la Figura 30. Además, cabe destacar que el orden de las sesiones ha variado tratando de adaptarse al ritmo del centro escolar y debido al problema global por COVID-19, la intervención didáctica se ha detenido sin posibilidad de continuar. Así pues, se han desarrollado cuatro sesiones de las doce planificadas. En este espacio se procede a su análisis.



Figura 30: Disposición del aula al comienzo de la sesión. Fuente: Elaboración propia.

2.3.1. Sesión 1

La sesión inicial, como excepción, comienza en el aula ordinaria (Figura 31) con una presentación (ver Anexo VII) en la que se explica qué se va a realizar en las próximas semanas. Para ello, como les ha recalcado la tutora, tendrán que tener una actitud



Figura 31: Inicio Sesión 1 en aula ordinaria. Fuente: Elaboración propia.

positiva y colaborativa con el resto de compañeros y compañeras y con las docentes aludiendo a lo propuesto por

Siegel (2007). Además, se les pide que respeten las normas del aula: estar atentos con los ojos bien abiertos; escuchar con los oídos abiertos y bocas cerradas; respetar a los compañeros; levantar la mano si se quiere hablar. El alumnado muestra una actitud de nerviosismo y expectación sobre las actividades que están preparadas. Tal y como refería (Kabat-Zinn, 2003) se explica la dinámica de las sesiones, y la importancia de mantener el silencio, así como la necesidad de prestar atención para poder realizar los 'juegos'.

Una vez descrita la dinámica, se procede a ejecutar la actividad de las emociones que se convierte en la rutina inicial en todas las sesiones. Hay que destacar



Figura 32: Comienzo de la Sesión 1.
Fuente: Elaboración propia.

que muchos niños y niñas llevan a cabo esta primera actividad sin pensar previamente las emociones o estados de ánimo que sienten. Conforme entran al aula, se tumban boca arriba como se ve en la Figura 32 y exhiben un estado de nerviosismo que lleva a

emitir verbalizaciones en voz alta continuamente.

Para poder regular el clima del aula, las docentes recurren a explicaciones orales empleando un ritmo calmado y un volumen bajo para anticipar lentamente lo que va a suceder. La importancia del adulto regulador destaca para la ejecución de las sesiones (Fons, 2004). Otro recurso que se emplea para conseguir calma es ‘la caja del silencio’, la docente-guía reparte el silencio que está dentro de la caja entre todos los niños y niñas consiguiendo captar la atención de todos ellos y ellas. A continuación, se realizan de manera adecuada los ejercicios de relajación y respiración salvo el ejercicio del nudo dado que los niños y niñas evidencian dificultades para realizarlo.

Esta primera actividad tiene como objetivo adentrarse en el mundo de *Mindfulness* y para ello se lee en voz alta el cuento de “La Rana del río Nilo”. En estas edades es impactante como se adentran en las historias, por ello, la narración se adapta a las necesidades presentadas por el alumnado. Al comienzo del relato, los pequeños se alborotan y se emocionan, comenzando a saltar como ranas y a hablar con sus compañeros y compañeras. Ante esta respuesta, la docente toma la decisión de cambiar el orden en la historia, suprimir alguna parte del fragmento y crear una nueva. Los niños y niñas exhiben disfrute imitando a la Rana del río Nilo pese a estar dispersos/dispersas. El ejercicio de respiración y relajación preparado para esta sesión es el de la emisión de la sílaba “Ma”. Al ver que la guía grita al expirar, los niños y niñas se callan prosiguiendo la actividad. En este momento se siguen las indicaciones de

Garaigordobil (1995). Para terminar la sesión uno, se realiza la evaluación individual (Figura 33) y la actividad de las emociones nuevamente.



Figura 33: Niño realizando la evaluación.

Fuente: elaboración propia.

En esta primera sesión se observa que la actitud de los niños y niñas es positiva con apertura a experimentar nuevos aprendizajes. Como en todas las aulas, hay un grupo de niños que no desea realizar las actividades y para neutralizar este negativismo, las docentes-guías se acercan para intentar motivarles Gabari y Sáenz (2016). En algunos casos, esta intervención da sus frutos, pero en otros casos el niño sigue centrado en sus propios intereses sin meterse en la sesión.

En otro orden de cosas, la música que suena durante toda la sesión ayuda a fomentar la calma y concentración y se utiliza como recurso de modulación del respeto a reglas de convivencia, ya que, cuando los niños y niñas suben el volumen se les indica, a modo recordatorio, que no se escucha la música y que tienen que hacer lo posible para oírla. Además, siguiendo las indicaciones de Sánchez y Villares (2017) se incorpora el cuenco tibetano que produce un sonido zen que, en general, ayuda a la concentración y a la calma. Sin embargo, en este grupo concreto de niños y niñas este sonido no provoca calma por lo que es preciso revisar la adecuación de su uso en este tipo de sesiones.

Una vez terminada la sesión, ya de vuelta en el aula ordinaria, se establece un espacio de comunicación siguiendo las pistas de Sánchez y Villares (2017). Se pregunta al alumnado la opinión que tienen sobre este tipo de actividades, su nivel de agrado y explicación. A continuación, se transcriben algunas de las frases que han expresado los menores, recogidas en el Diario decampo de la profesora en prácticas:

- “Antes estaba nervioso y luego tranquilo”
- “Lo que más me ha gustado ha sido lo de las ranas”
- “He salido nervioso”

- “A mí también me ha gustado mucho el cuento de las ranas”
- “Me ha gustado meter fichas”
- “Estaba contento”
- “Pintar al chico me ha gustado”
- “Pintar en la hoja”
- “Sí me ha gustado y lo que más las fichas”

En estas afirmaciones se recoge lo desarrollado por Sánchez y Villares (2017a) en la que se expone que, además de obtener un *feedback* de la sesión, se está desarrollando la inteligencia emocional al comunicar las sensaciones percibidas.

En las siguientes gráficas se muestran los resultados obtenidos en el primer ejercicio, a través de la cumplimentación de la ficha sobre conciencia corporal (ver Anexo XI). En el Gráfico 1 se muestran las partes de cuerpo coloreadas por el conjunto de niños y niñas, que indican aquellas que se están incorporando al Esquema Corporal, y en el Gráfico 2 se refleja el número de partes del cuerpo coloreadas en conjunto que informa sobre la adecuación al momento evolutivo (5-6 años).

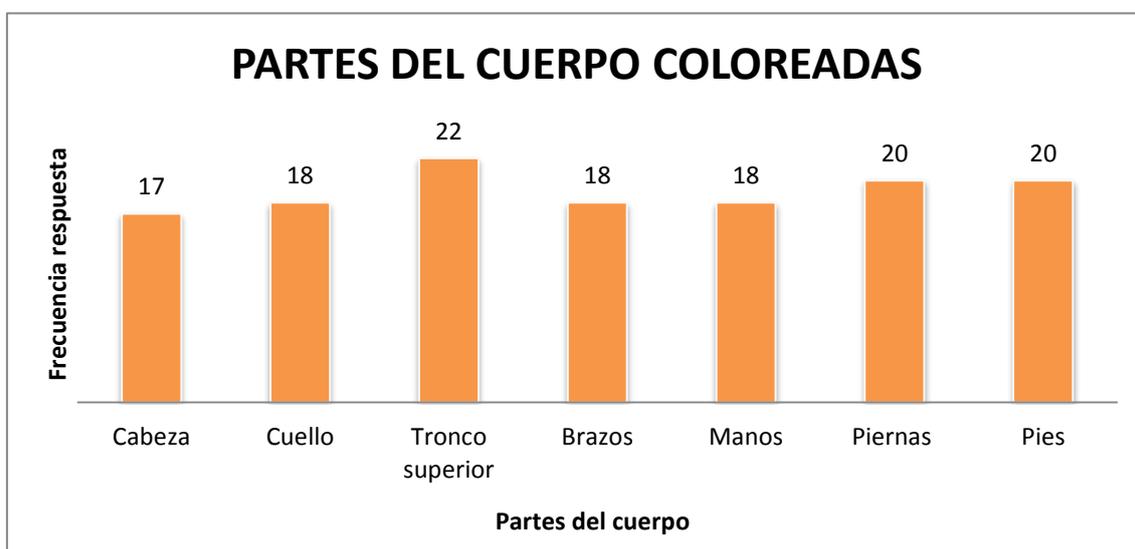


Gráfico 1: Partes del cuerpo coloreadas en la Sesión 1. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, cabe pensar que el alumnado no ha comprendido la consigna de colorear las partes más utilizadas, que han sido el **tronco superior y las piernas y pies**. Ya que, durante el cuento, estando en posición de la rana, se hace

fuerza con las piernas y a lo largo de toda la sesión se ha trabajado la respiración requiriendo movimiento del tronco superior constantemente. Sin embargo, muchos de ellos/ellas han señalado también la cabeza, el cuello, los brazos y las manos. Otra posible explicación puede ir asociada al momento evolutivo en el que se encuentra el grupo de 3º de EI, ya que a esta edad todavía no hay una interiorización plena del esquema corporal, sobre todo en su segmentación (Le Boulch, 1997).

En el mismo sentido, cuando se analizan los datos contando el número de partes corporales señaladas por el conjunto de niños o niñas, se evidencia que numerosos alumnos y alumnas (n= 12, casi un 50%) han marcado más de las tres partes empleadas preferentemente (ver Gráfico 2).

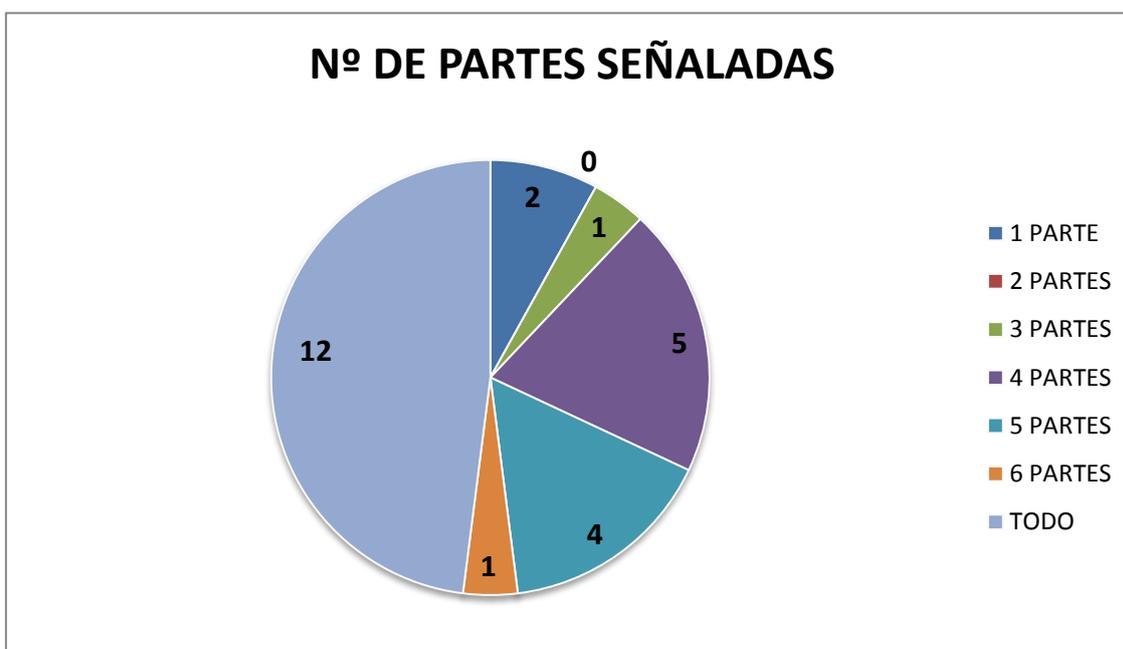


Gráfico 2: Nº de partes corporales coloreadas, Sesión 1. Fuente: Elaboración propia.

Se pone de relieve la valiosa aportación que puede tener una práctica sistemática de *Mindfulness* para impulsar la progresiva adquisición de una conciencia corporal y la construcción de un equilibrado esquema corporal, base para el desarrollo de una autoimagen ajustada y una interacción saludable con su entorno (Sánchez y Villares, 2017b).

En el Gráfico 3 se recogen los resultados de la segunda actividad de la evaluación. En éste se pretende que los niños y niñas reflexionen y expresen si la actividad les ha gustado o no.

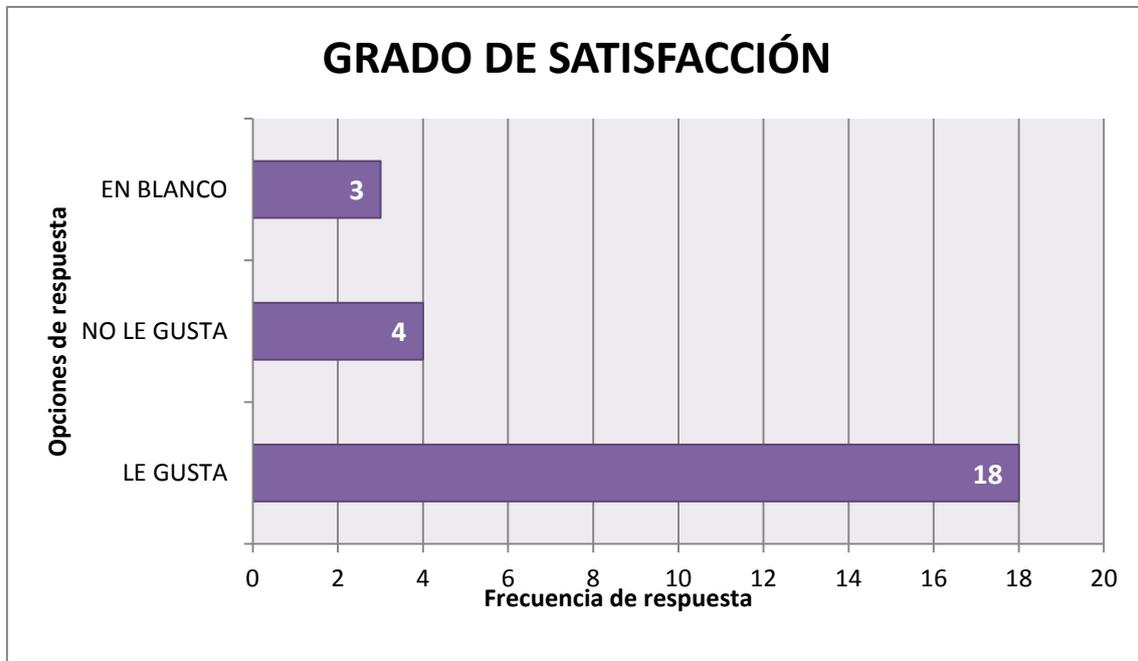


Gráfico 3: Evaluación personal en la Sesión 1. Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico se muestra la valoración que ha dado cada uno/una a la sesión planteada. Se puede ver que a un 72% del alumnado le ha gustado este tipo de actividades frente a un 16% que no le ha gustado y un 12% que se le ha olvidado contestar. Podemos afirmar que el grado de satisfacción es alto y, sobre todo, que los niños y niñas pequeños no están acostumbrados a reflexionar sobre sus vivencias, se encuentran en un momento idóneo para crear el hábito de discriminar sus sensaciones y emociones y poder atribuirles un término de agrado-desagrado. De nuevo la aportación del *Mindfulness* contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional potenciando las actitudes positivas (Ozcorta et al., 2014).

Por último, se va a mostrar a continuación en el Gráfico 4 los resultados de la actividad de la caja de las emociones.

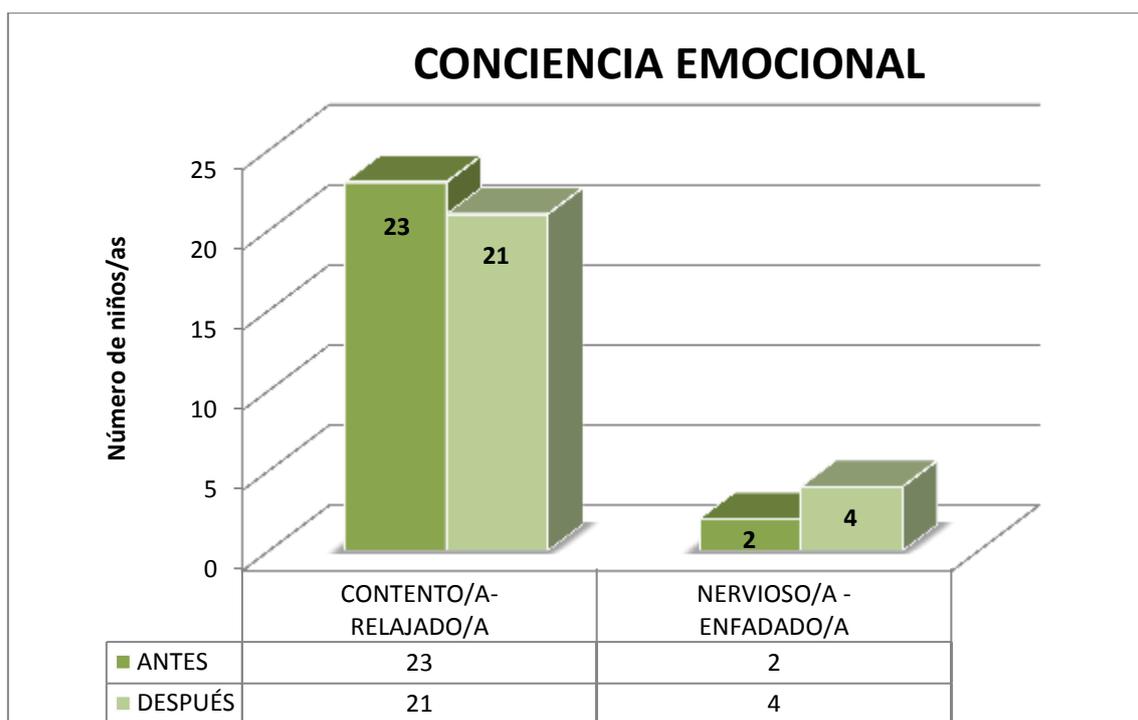


Gráfico 4: Conciencia emocional, Sesión 1. Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico refleja los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la actividad de ‘La caja de emociones’. El resultado es contrario al esperado, ya que al comienzo de la sesión solamente hay dos niños nerviosos o enfadados, según han depositado las fichas, y al finalizar la clase había dos más, lo que no concuerda con la observación realizada por la Guía que recoge en el Diario de campo que el nivel de inquietud y nerviosismo previo a la sesión es más elevado a los resultados obtenidos. De nuevo, se pone de relieve que la práctica de reflexión sobre uno/una mismo, en este caso sobre la experiencia emocional, es necesaria si deseamos que se desarrolle una actitud de identificación de señales y empleo de recursos y estrategias para mejorar nuestro bienestar y, de paso, evitar y prevenir conflictos cotidianos de convivencia (Garaigordobil, 1995).

En cuanto al objetivo planteado en el diseño de la actividad: tomar conciencia del proceso de respiración: inhalación y exhalación, el nivel de logro es bajo. El alumnado muestra una actitud positiva y trabajadora, pero mayoritariamente no han adquirido conciencia en el proceso respiratorio. Y, a nivel curricular se están desarrollando y logrando los objetivos y contenidos referentes a la primera área:

conocimiento de sí mismo y autonomía personal centrando la atención en el control postural, conocimiento corporal, etc.

2.3.2. Sesión 2

La segunda sesión llevada a cabo se titula “El cuento de las mariposas”. En la programación hace referencia a la sesión número cuatro, pero por motivos de calendario se opta por realizar esta en segundo lugar. De esta manera se comienza a trabajar el bloque de consciencia corporal en el que se pretende que los niños y niñas sean conscientes del funcionamiento y de las partes del cuerpo. En esta actividad participan veinticuatro alumnos/alumnas y la sesión dura un total de veinticinco minutos teniendo—como actividad central un cuento motor siguiendo los principios que destacan Padial-Ruz et al. (2017).

El comienzo de la sesión es completamente diferente a la anterior. Esta vez los niños/as se descalzan para entrar al aula (ver Figura 34), acción que ayuda a mantener la calma y la tranquilidad al inicio de la sesión ya que entran despacio sin hacer ruido buscando un sitio en el que sentarse y escuchan la música que suena. Aun así, al comenzar con la rutina de ejercicios iniciales, los niños y niñas presentan una actitud alborotadora sin ser capaces de seguir las indicaciones marcadas. Debido a esta actitud, se decide acortar los ejercicios realizando solamente la respiración, la pelota, la mirada y la caja del silencio siguiendo las afirmaciones de Bonito (2015).



Figura 34: Inicio sesión 2. Fuente: Elaboración propia.

La docente-guía comienza a contar el cuento motor de las mariposas pero les pide a los niños/as su colaboración y ayuda porque ella sola no puede conseguirlo (ver Figura 35). El alumnado se queda asombrado, callado y atento a lo que sucede en la historia y realiza los ejercicios que propone la guía. Cuando se les formulan preguntas,

ellos y ellas contestan conforme a lo practicado en la actividad que se realizó el día anterior. La historia se centra en el ámbito emocional, concretamente el estado anímico enfado-paz que son tratadas partiendo de las experiencias previas de ellos/ellas para una correcta asimilación (López-Cassá, 2016). Una vez terminado el cuento se establece un espacio de conversación para tratar los beneficios que aportan los ejercicios de relajación y las acciones que se pueden hacer si se quiere ayudar a un amigo o amiga a tranquilizarse.



Figura 35: Desarrollo de la sesión 2. Fuente: elaboración propia.

En un principio, en esta sesión estaba planeado realizar el ejercicio de relajación con pelotas, pero al estar en un clima relajado y tranquilo se considera oportuno cambiar de actividad. Por ello, se opta por llevar a cabo el ejercicio de masajes por parejas. La flexibilidad de las sesiones es necesaria para adaptarse al ritmo y necesidades de los niños/niñas fomentando la estabilidad y creatividad (Lillard, 2011). Las dos docentes-guías se colocan en el centro del círculo y van indicando como se recomienda realizar el ejercicio para relajar el cuerpo. En esta parte de la sesión se

observa la necesidad de implementar la docencia compartida en el aula de infantil pudiendo de esta manera, fomentar la individualización o integración del alumnado cubriendo a un mayor nivel las necesidades que presenta cada uno/una. Además, las docentes se apoyan mutuamente enriqueciendo las sesiones debido a los diferentes puntos de vista que se ofrecen.

Para finalizar la sesión, se completa la ficha de la evaluación. Esta vez, es mucho más dinámica y rápida, los/las niños/niñas ya saben lo que tienen que hacer, aunque se les recuerda, y se establece un tiempo concreto para completar. De nuevo se pone en manifiesto uno de los aspectos fundamentales, indicado en Bisquerra (2013), sobre la práctica de *Mindfulness*: la regularidad y sistematicidad. Siendo imprescindible para el autocontrol comportamental.

A continuación, en el Gráfico 5 podemos observar las respuestas obtenidas en la actividad uno de la autoevaluación.

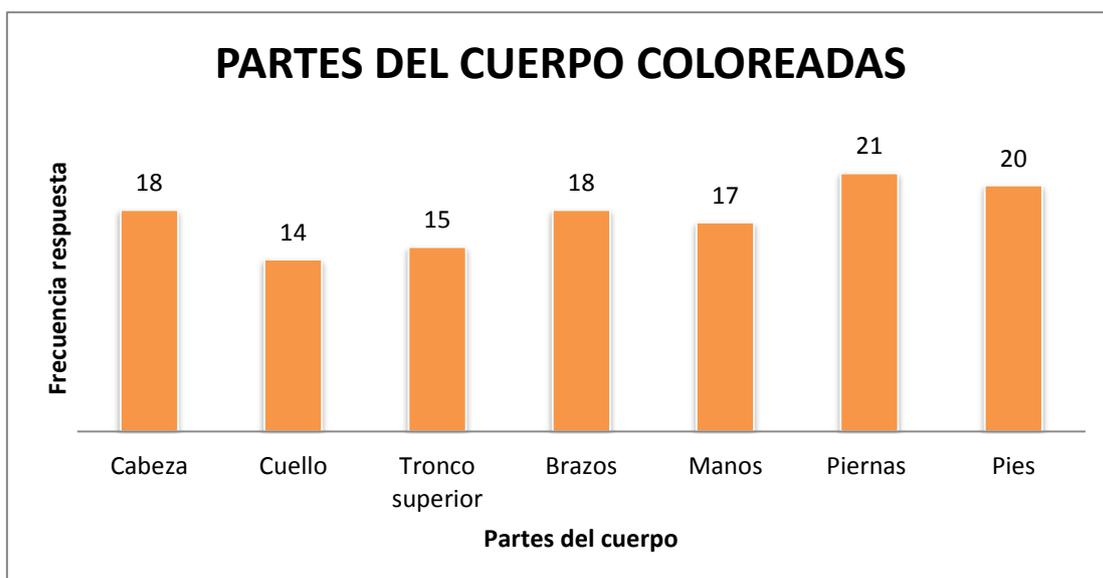


Gráfico 5: Partes del cuerpo coloreadas en la Sesión 2. Fuente: Elaboración propia.

Al tratarse de una sesión en la que se realizan posturas de Yoga, se parte de la idea de que se van a trabajar el esquema corporal en completo (Arguís et al., 2012a). Esta afirmación se ve reflejada en la actividad primera de la evaluación ya que se observa un movimiento global del cuerpo. Es cierto que las piernas es lo más trabajado al realizar el movimiento de vuelo de las mariposas (Puentes, 2017). De la misma

manera se puede observar en el Gráfico 6 el número de partes que ha coloreado cada uno/una.

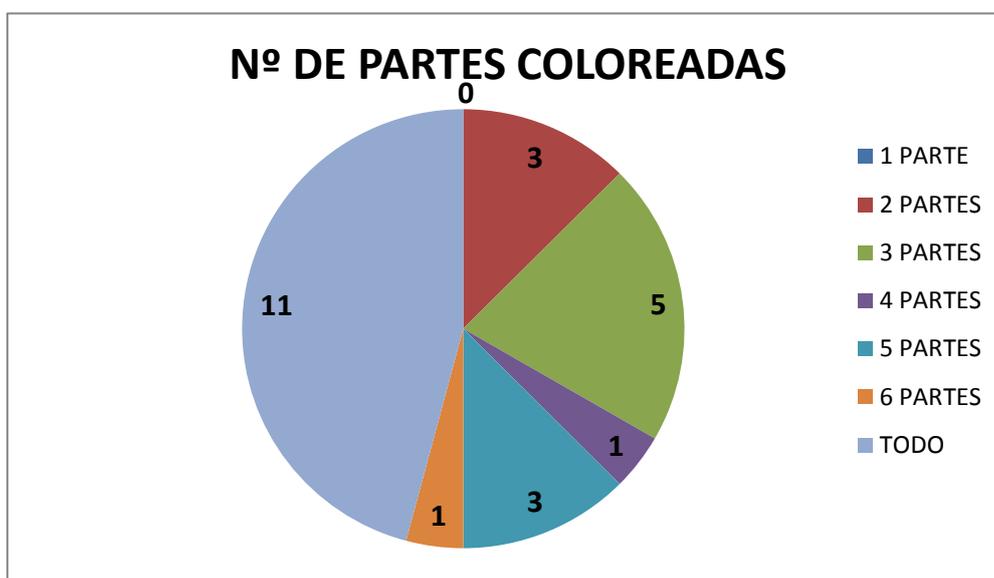


Gráfico 6: Nº de partes corporales coloreadas, Sesión 2. Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico se puede observar que casi la mitad de la clase ha coloreado el ‘muñeco’ completo de la ficha. Concretamente en esta sesión no significa que no tenga una conciencia corporal clara, sino que es consciente de que con actividades como el yoga, se trabaja el cuerpo en su totalidad. En este sentido Perea (1992) describe la importancia de trabajar el conocimiento de uno mismo/misma desde edades tempranas.

En el siguiente gráfico, Gráfico 7, se puede observar el grado de satisfacción que ha tenido el alumnado en esta segunda sesión.

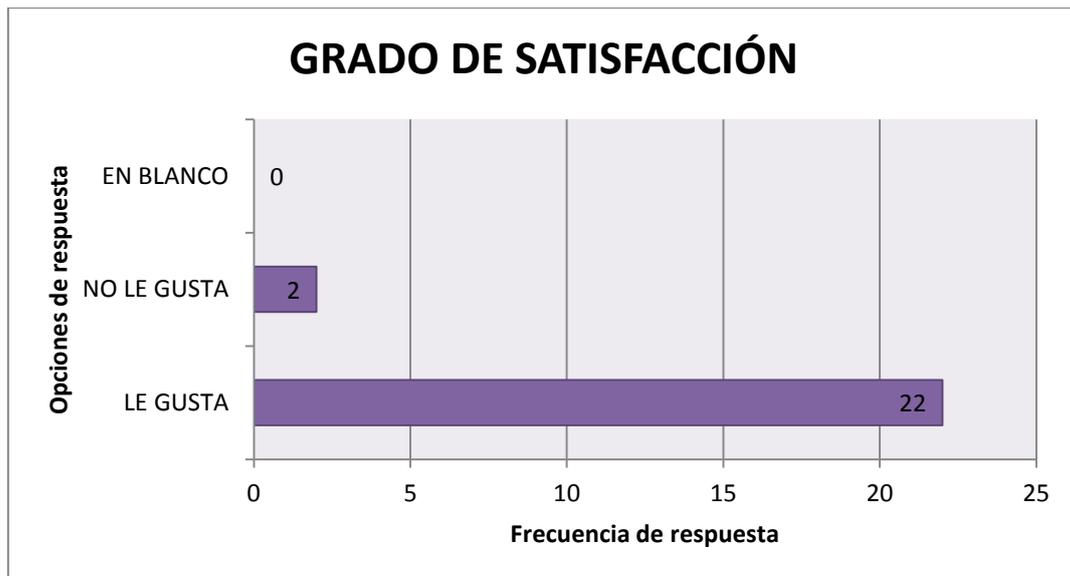


Gráfico 7: Evaluación personal en la Sesión 2. Fuente: Elaboración propia.

El gráfico muestra que el 91,7% del alumnado muestra un alto grado de satisfacción con este tipo de prácticas. En concreto cabría destacar que hay un par de niños con comportamiento disruptivo derivado de la difícil situación socio-familiar que están viviendo, y, en la mayoría de sesiones escolares, muestran una actitud aversiva hacia las actividades que se les encomiendan. Sorprendentemente, uno de ellos durante esta actividad se muestra muy participativo y atento al cuento motor. Al finalizar la sesión se le pregunta sobre cómo se siente y su respuesta es que está contento y que le ha gustado mucho el cuento. En este momento se pone de manifiesto uno de los beneficios del Mindfulness que se centra en la modificación de conductas agresivas obteniendo mayor concentración, mejor humor y mayor satisfacción (Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé, 2012).

A continuación, en el Gráfico 8 se muestran los resultados obtenidos tras realizar la actividad de ‘La caja de emociones’ al comienzo y al final de la sesión.

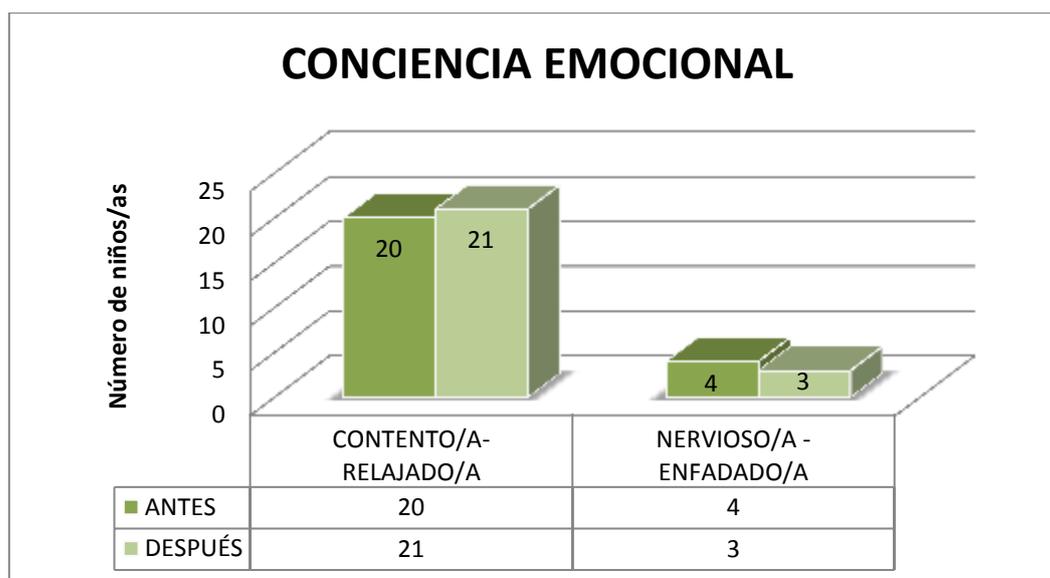


Gráfico 8: Conciencia emocional, Sesión 2. Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico muestra la evolución de las emociones de los niños y niñas a lo largo de la sesión. Al comienzo de ésta se recoge que hay un total de veinte personas que sienten emociones positivas y cuatro que muestran emociones negativas. Al finalizar la actividad podemos observar que hay un pequeño cambio aumentando las emociones positivas. Este fenómeno concuerda con uno de los beneficios emocionales que aporta *Mindfulness* ya que aumenta el bienestar psicológico potenciando las actitudes positivas (N. S. Ramos y Salcido, 2017).

Referente a los objetivos planteados en el diseño de la segunda sesión el nivel de logro es alto. Tanto la actitud del alumnado como el diseño de la actividad favorecen el alcance de los objetivos específicos referidos a la conciencia corporal, la práctica del Yoga y a la conciencia emocional. En cuanto al nivel curricular se trabajan obteniendo un elevado grado de satisfacción los objetivos y contenidos referentes a la identificación y expresión emocional y al desarrollo de destrezas motoras como la coordinación y control postural.

2.3.3. Sesión 3

En esta tercera sesión con duración de media hora y perteneciente al bloque de consciencia corporal, participan veinticuatro niñas/niños. La docente-guía comienza dentro del aula ordinaria recordando al alumnado la actitud necesaria para el correcto desarrollo de los 'juegos'. Con esta táctica se logra un gran inicio de sesión llevando a cabo las rutinas de manera ordenada y prestando atención. Cabe resaltar la necesidad de establecer un horario marcado en la ejecución de las actividades y seguir una rutina marcada para fomentar este estado de calma (Sánchez y Villares, 2017a). La docente-guía cambia el orden de los ejercicios de concentración y relajación (ver Figura 36), desarrollando el recurso de 'La caja del silencio' en último lugar, ya que en las sesiones previas se observa que la 'magia' de la caja les alteraba en exceso.



Figura 36: Ejecución del ejercicio de 'La pelota'. Fuente: Elaboración propia

La actividad central de la sesión consiste en imaginar que cada uno/una se está duchando mientras sigue las indicaciones marcadas por la docente-guía. En ella se está fomentando el desarrollo integral de hábitos saludables como el autocuidado y gestión de la salud (Gabari Gambarte y Sáenz Mendía, 2016). Esta actividad se realiza por parejas en la que se dramatiza la rutina de aseo. Así pues, se está desarrollando uno de los objetivos establecidos por la REEPS (2001). Al ser una actividad diferente a las anteriores se crea un ambiente alborotado y agitado lleno de risas y conversaciones. En esos momentos se recalca la acción de escuchar el sonido del agua que suena en la

sala tratando de realizar el 'juego' siendo conscientes de la parte del cuerpo que se está limpiando.

Para finalizar la sesión se propone realizar la relajación con pelotas (ver Figura 37). La docente-guía hace una presentación sobre la utilidad de las pelotas, ya que no solo se pueden usar para jugar a fútbol sino que se pueden usar para la relajación. En parejas se realiza el ejercicio propuesto. Un componente de la pareja da masajes con la pelota a su pareja y viceversa. Al utilizar un material externo y que el alumnado asocia con el juego, comienzan a evadirse de la práctica. Algunas parejas lo realizan a la perfección y las docentes emplean elogios verbales como reforzadores para que se dé el modelado entre iguales y el resto de alumnos/as les imite, pero no se obtiene el resultado esperado. La pérdida del clima de trabajo impide, a su vez, realizar la evaluación individual de la hoja. Se destaca el poder que tienen las inercias en la conducta de los menores y sobre todo las asociadas a las situaciones de menor regularización del adulto como son los juegos con pelotas.



Figura 37: Pelotas para la relajación. Fuente: elaboración propia.

Tanto al comienzo como al final de la sesión se realiza la actividad de 'La caja de emociones' (ver Figura 38). Por lo que en el Gráfico 9 se muestra la evolución de la conciencia emocional a lo largo de la sesión.



Figura 38: Niño realizando la actividad de 'La caja de las emociones'. Fuente: elaboración propia.

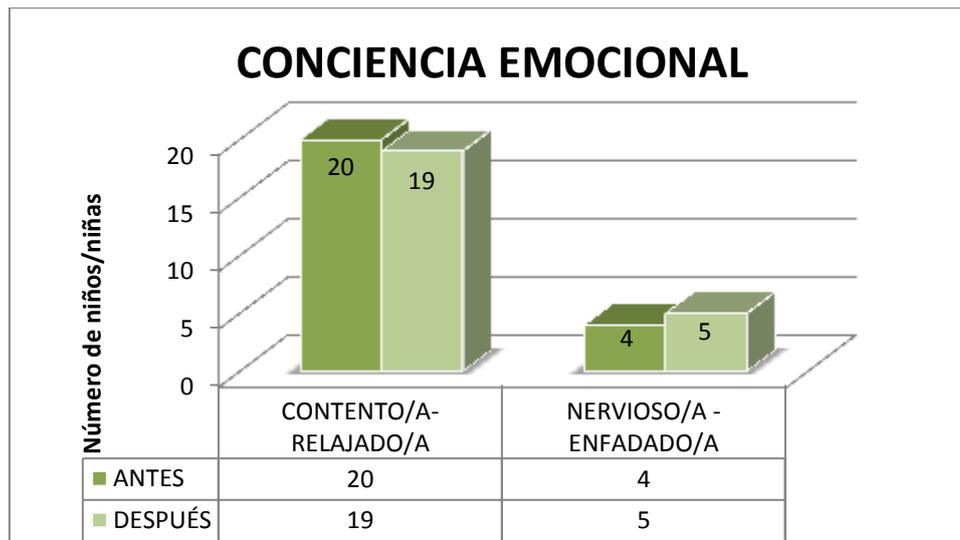


Gráfico 9: Conciencia emocional, Sesión 3. Fuente: Elaboración propia.

En estos resultados se observa que, al comienzo de la sesión, la mayoría de los niños/niñas manifiestan sensaciones positivas como sentirse contento/contenta y relajado/relajada. Al depositar la ficha en la caja correspondiente se pregunta por qué han tomado esa decisión y las respuestas obtenidas son las siguientes:

- “Porque estoy contenta”
- “Porque quiero echarla en esa caja”
- “Porque sí”
- “Porque me gusta el amarillo”
- “No se”
- “Porque estoy tranquilo” sin embargo al triangular esta información con la observada y recogida en el Diario de la docente contrasta que ha estado toda la fila saltando y molestando a sus compañeros/as.

Analizando las respuestas se llega a la conclusión de que todavía los niños y niñas, no tienen una conciencia emocional clara ya que no son conscientes de las emociones que sienten o incluso no saben identificar el estado de ánimo. Así pues, cabe destacar que la codificación para valorar este ámbito debe adaptarse más a signos que comprendan bien y sean funcionales (entrenamiento previo).

A pesar de las circunstancias sucedidas en esta sesión, se observa un nivel de logro elevado. El objetivo de la sesión hacía referencia a la toma de conciencia corporal y a través de la técnica de observación se puede afirmar que los niños y niñas han sido conscientes de las partes del cuerpo. En cuanto al nivel curricular ocurre lo mismo. El alumnado muestra un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de igual manera sobre los cuidados necesarios para obtener un estilo de vida saludable.

2.3.4. Sesión 4

Debido a los imprevistos del calendario y a los sucesos escolares, se decide realizar un cambio en la planificación de las actividades desarrollando en esta cuarta sesión, la sesión 7 titulada “Como la primera vez” que pertenece al bloque de atención plena con objetos. En este nuevo bloque se trabaja con un objeto favoreciendo la atención plena (Wheeler et al., 2017). Además de centrarse en el proceso respiratorio regulando la actividad en *Mindfulness* (Santachita y Vargas, 2015).

Esta sesión, con duración de veinticinco minutos, está marcada por el escaso número de participantes, concretamente, se realiza con doce alumnos/alumnas, aproximadamente la mitad de participantes de una sesión ordinaria habitual. Dicha característica ayuda a la fluidez y al aprovechamiento máximo de la situación. Además, se consigue un mayor aprendizaje individualizado, aumentando la concentración y la atención en el momento presente. De este modo, se destaca la importancia de tener una ratio menor en el aula de infantil favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al tratarse de una actividad diferente a las anteriores, se comunica a los niños y niñas la presencia de un objeto delante de las alfombras que no se puede tocar. En ella se trabaja uno de los principios básicos de *Mindfulness*: la atención plena en objetos (Lutz, Dunner y Davidson, 2007). Se les recuerda que hay que entrar en silencio y esperar sentados escuchando la música como en las demás sesiones. De esta manera, después de meter la ficha en la caja de las emociones entran tranquilos/as.

Al tener una ratio menor, la disposición del alumnado es favorable para la creación de un clima calmado y tranquilo dando oportunidad al comienzo de la sesión

en silencio y con los ojos cerrados centrando la atención en la respiración (López-Cassá, 2016). Después de un rato, la docente-guía comienza a realizar la rutina de ejercicios, todas/todos están atentas/os y centradas/os en su correcta ejecución. Se llevan a la práctica todos a excepción de 'La caja del silencio' que, en las sesiones previas, en vez de generar silencio, provocaba risas y nerviosismo.

Se realiza la actividad central del día (Figura 39) cuyo objetivo es tomar consciencia y prestar atención a las sensaciones a través de los cinco sentidos (Santiago-Pardo, Rico-Paino, Benito-Orejas, Sánchez-Rosso, Herrero-Galiacho y Castro-Díez, 2018). Para ello, cada uno/una tiene delante de su alfombra un *Sugus*. La docente-guía narra, pregunta e interactúa con el alumnado durante toda la sesión, para mantener el turno de palabra utiliza un balón que va pasando al alumno/alumna que tiene el turno de palabra.



Figura 39: Realización de la actividad sensorial. Fuente: Elaboración propia.

Lo primero de todo, repasan los sentidos, trabajados en inglés los días previos. De este modo, se repiten tanto en inglés como en castellano realizando una integración de contenidos curriculares en la intervención de *Mindfulness* (REEPS, 2001). Los niños y niñas miran el caramelo observando sus características, forma, color o tamaño, después lo perciben con el tacto, lo huelen y lo escuchan (ver Figura 40). Cuando son conscientes de sus particularidades se quita el papel cuidadosamente centrando la atención en el momento presente y en el objeto que se tiene delante

(Kabat-Zinn, 2013). Se realizan las mismas acciones con el papel quitado y cuando el caramelo se encuentra dentro de la boca.



Figura 40: Realización de la actividad sensorial. Fuente: Elaboración propia.

Una vez comido el *Sugus*, y volviendo a un estado de calma y serenidad, que se ha perdido al finalizar la actividad, se realiza la relajación muscular de Koeppen explicada previamente. Esta actividad ha llamado mucho la atención a los niños y niñas, ya que después de tensionar los músculos y hacer fuerza con determinadas partes del cuerpo el destensarlos les produce satisfacción y relajación. (Bisquerra y Hernández, 2017). Finalmente completan la evaluación (Figura 41) y han depositado la ficha en la caja de las emociones.



Figura 41: Realización de la evaluación en la Sesión 4. Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes gráficas se muestran los resultados obtenidos en el primer ejercicio de la evaluación en la ficha. Esta actividad tiene relación con la conciencia corporal y fomenta que el niño/niña sea capaz de crear una imagen positiva de sí mismo (Perea, 2013). En el Gráfico 10, se muestran las partes de cuerpo que han coloreado en conjunto y en el Gráfico 11, se muestra el número de partes del cuerpo que en conjunto han coloreado.

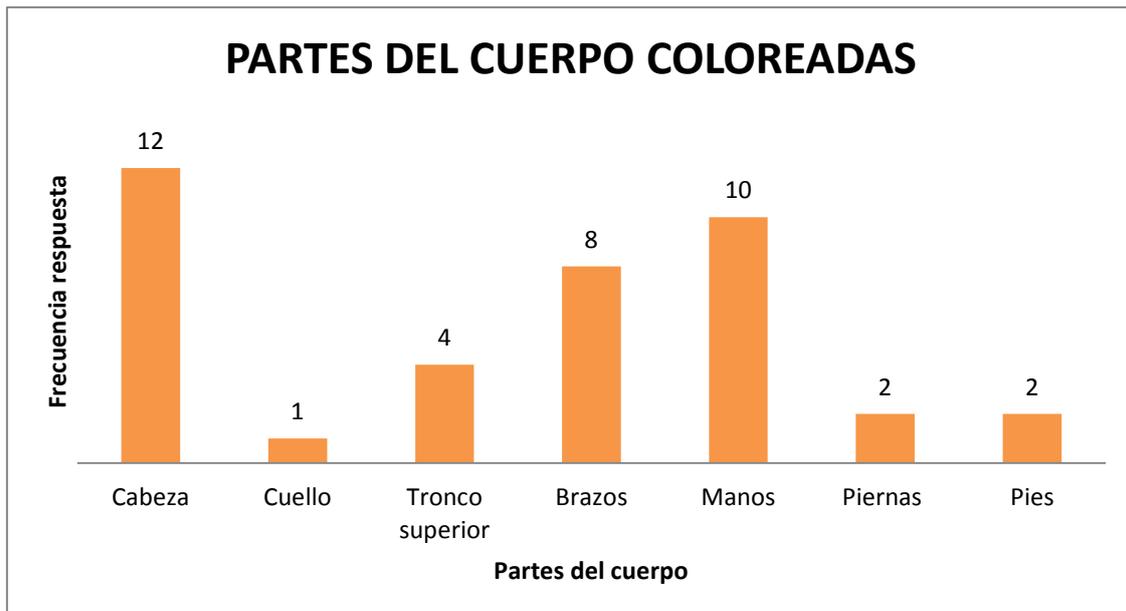


Gráfico 10: Partes del cuerpo coloreadas en la Sesión 4. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar las partes del cuerpo más utilizadas según los niños/niñas son la **cabeza y las manos**. En esta actividad se trabajan los cinco sentidos y para ello, es necesario utilizar tanto la cabeza como las manos para poder percibir las características del objeto. También refleja que la parte menos utilizada durante esta sesión ha sido el tren inferior, es decir, las piernas y los pies. Lo que concuerda con el diseño de la actividad.

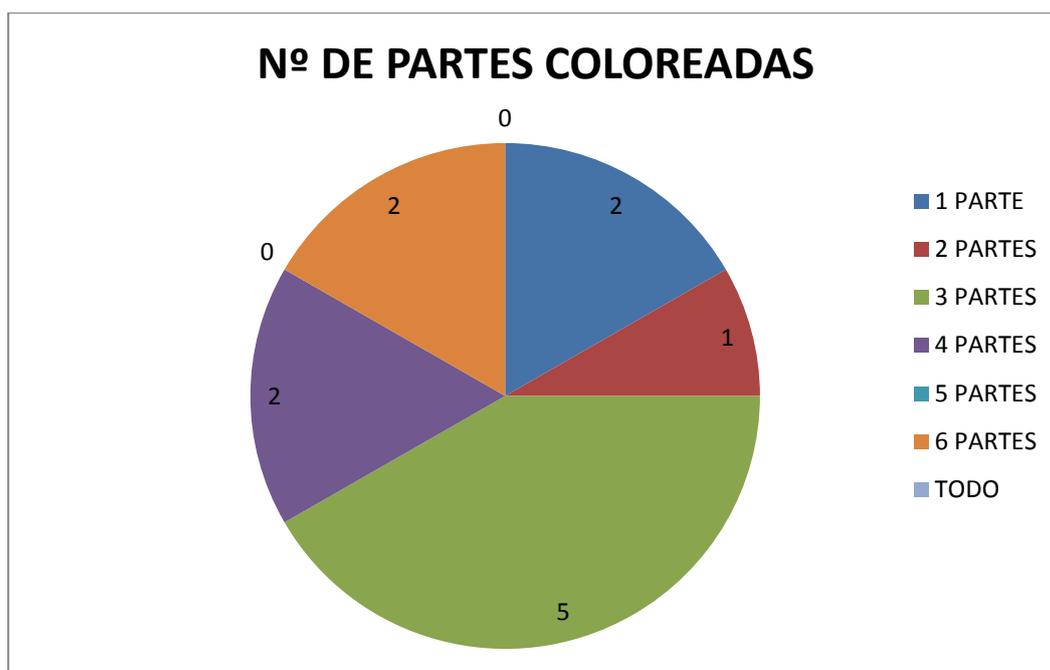


Gráfico 11: N° de partes corporales coloreadas, Sesión 4. Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos recogidos en la evaluación individual refleja la evolución positiva que han tenido los niños y niñas en consciencia corporal (Sánchez y Villares, 2017b). Esto se puede afirmar ya que en este grupo no ha habido ningún integrante que haya coloreado todo el cuerpo y la mayoría de ellos han coloreado solamente tres partes. Además, cabe destacar que algunos dibujos tienen coloreadas específicamente las partes de la cara que han utilizado, como los ojos, la nariz y la boca. Esto puede ocurrir debido a dos explicaciones. Por un lado, los niños y niñas comprenden de mejor manera la actividad que deben realizar, ya que es la tercera vez que la realizan y durante el ejercicio se les recuerda que sean conscientes de la parte del cuerpo que están utilizando. Por otro lado, en esta sesión solamente había doce participantes favoreciendo la escucha y la calma en el aula y en esta actividad no hay tanto movimiento corporal como en las anteriores.

En el siguiente gráfico, Gráfico 12, se recogen los resultados obtenidos en la segunda actividad que hace referencia al grado de satisfacción de los pequeños/as en la sesión 4.

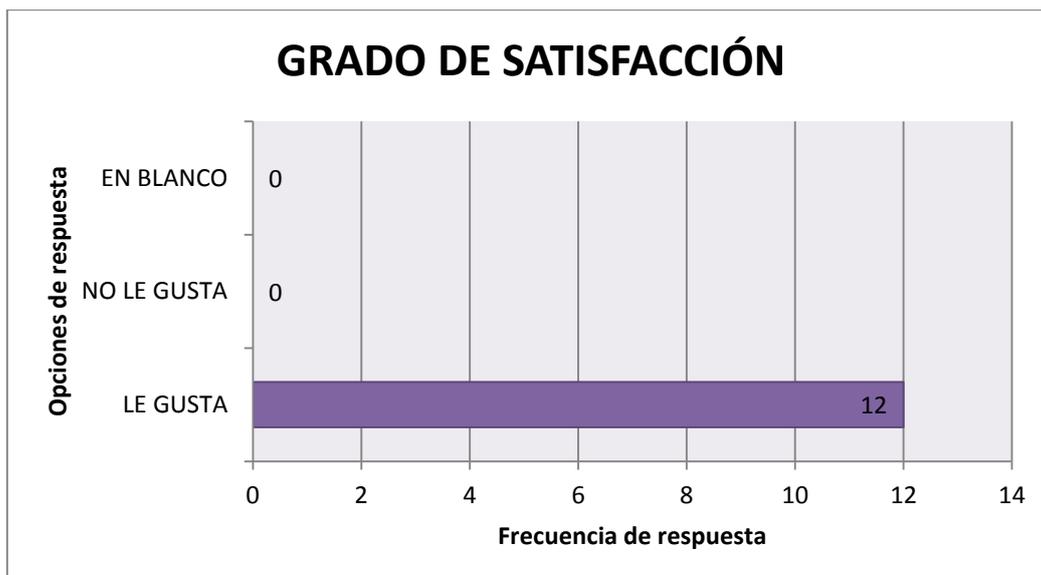


Gráfico 12: Evaluación personal en la Sesión 4. Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico se muestra la respuesta unánime que han dado los niños/as sobre el grado de satisfacción siendo la afirmación de 'si les ha gustado'. Al tratarse de una actividad novedosa introduciendo la observación de un caramelo los niños y niñas se han emocionado y al final de la sesión han comentado que ha sido muy divertida.

Para terminar el estudio de esta sesión se va a presentar el gráfico, Gráfico 13 en el que se representa la conciencia emocional de los menores antes y después de la sesión.

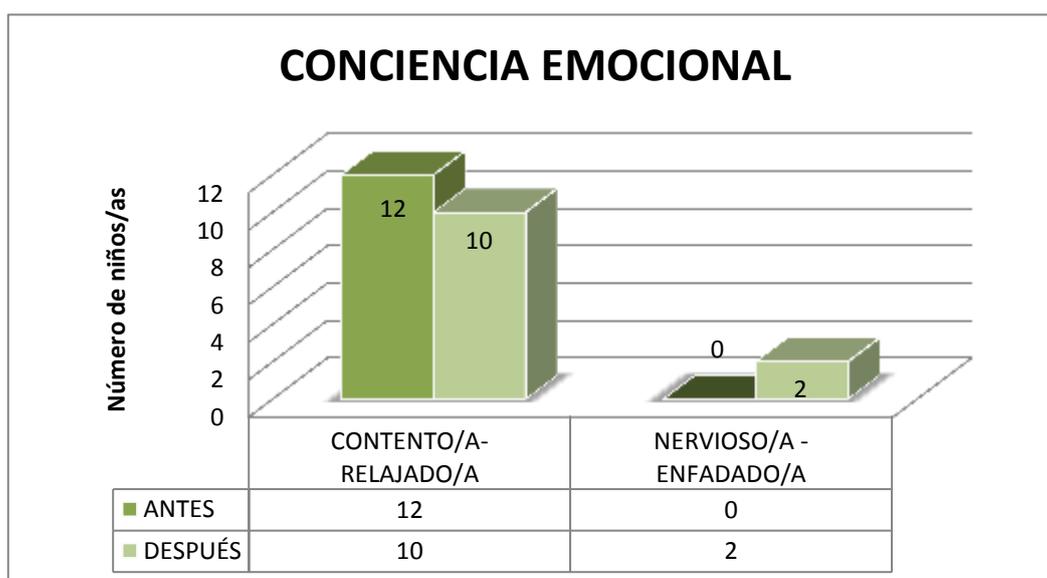


Gráfico 13: Conciencia emocional, Sesión 4. Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados siguen los patrones de las anteriores sesiones. Al comienzo de la sesión hay un elevado número de casos que presentan emociones positivas y no hay ningún caso negativo, en cambio, al finalizar la sesión, dos de las personas que anteriormente estaban con un estado anímico positivo, cambia al negativo. En las anteriores sesiones se podía relacionar con el hecho de no haberles gustado la sesión planteada, pero en este caso a todos los participantes les ha gustado por lo que cabe pensar que algunos niños y niñas no han comprendido el valor simbólico de los colores en asociación con los estados emocionales y siguen empleando el patrón sensorial y de impulso personal. Así pues, se evidencia la necesidad de comprobar si estos niños y niñas son capaces de reconocer las emociones utilizando otro tipo de código más familiar.

En cuanto a los objetivos planteados en el diseño de la cuarta sesión el nivel de logro es alto. Los objetivos hacen referencia a focalizar la atención en el caramelo y ser capaces de identificar las características del objeto utilizando los cinco sentidos. Tanto la actitud del alumnado como el diseño de la actividad favorecen el alcance de los objetivos. A nivel curricular se obtiene un elevado grado de satisfacción alcanzando los objetivos y contenidos incluidos en las tablas pertinentes. Es el caso de la percepción e identificación de atributos y cualidades de objetos o el desarrollo de habilidades manipulativas.

2.3.5. Valoraciones

Tras realizar un análisis de las sesiones se observa una mejora actitudinal progresiva que hubiera sido más beneficiosa si se llega a completar la programación. Aun así, se han obtenido resultados fructuosos que visibilizan la importancia de llevar a la escuela la práctica de *Mindfulness*, no solo por instaurar los hábitos de este tipo de meditación, sino porque es una herramienta de promoción de salud. Además, es notable el logro progresivo de la actitud positiva de los niños/as, destacando la curiosidad, confianza, mente abierta e imaginación (Kabat-Zinn, 2013).

De esta manera se observa una evolución positiva en uno de los elementos básicos y transversales del *Mindfulness*: la respiración. Éste es uno de los aspectos centrales en torno a los que gira la programación, trabajado en todas las sesiones. Se *Mindfulness* como herramienta de Educación para la Salud: Experiencia en 3º Infantil

observa una evolución de la conciencia respiratoria, siendo capaces de identificar la expiración e inspiración logrando las acciones desarrolladas por Bhajan (2007). Por otro lado, los niños/niñas evolucionan progresivamente en la conciencia corporal observándose los resultados en la Figura 42 correspondiente a la autoevaluación de la sesión 1, 2 y 4 respectivamente.



Figura 42: Evolución de la conciencia corporal. Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la práctica docente, es importante que el educador/educadora realice una evaluación de la sesión para visibilizar los puntos de mejora así como los aspectos positivos. Por ello, a continuación, en la Figura 43, se muestra un análisis DAFO de la actuación de la docente en prácticas durante las sesiones de *Mindfulness*.

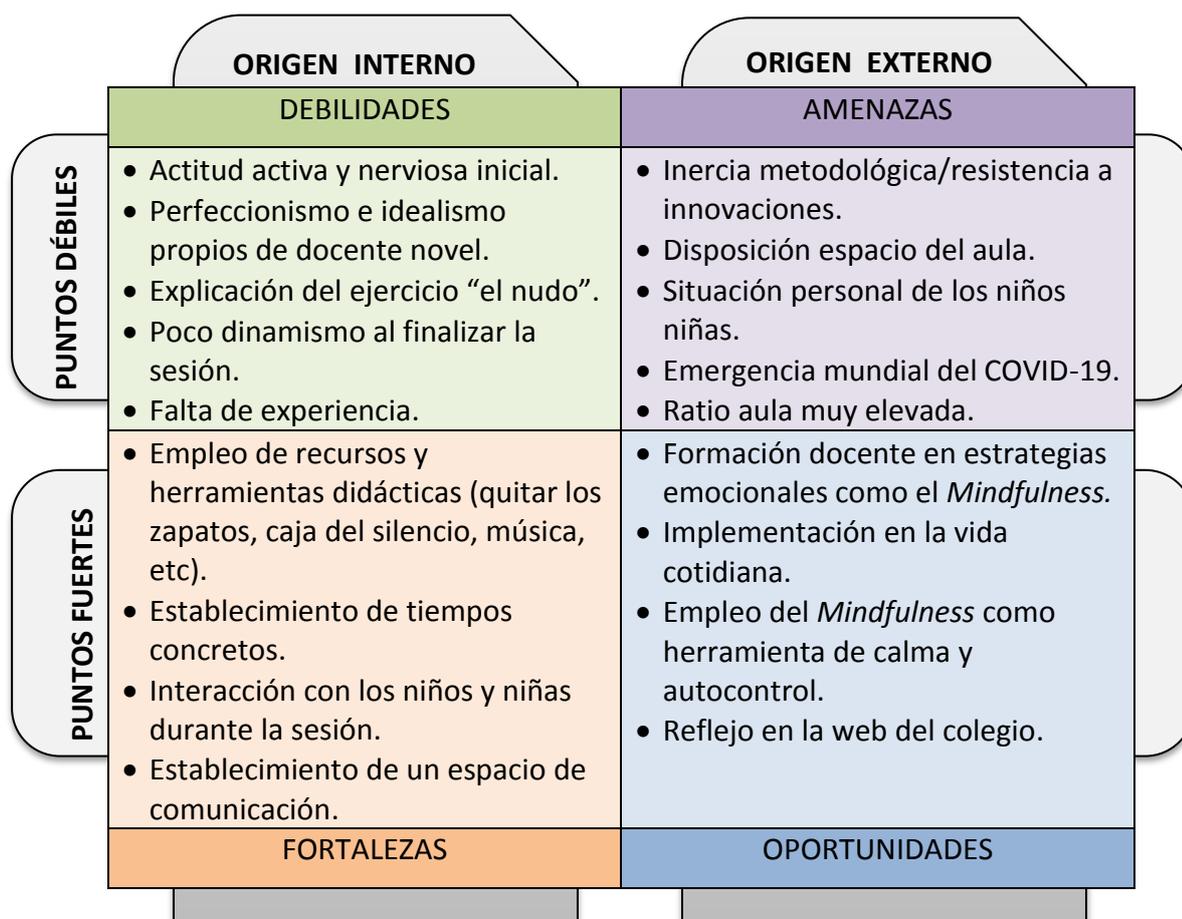


Figura 43: Análisis DAFO de las sesiones de *Mindfulness*. Fuente: Elaboración propia.

Uno de los aspectos a destacar es la repercusión que ha tenido la intervención de *Mindfulness* en el centro educativo. Además de la respuesta positiva de las docentes, se ha logrado uno de los objetivos planteados sobre la promoción de la salud. El colegio en el que se lleva a cabo la propuesta didáctica decide compartir en el Blog del colegio las sesiones de *Mindfulness* puestas en práctica con el alumnado de tercero de EI.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

En estos momentos la sociedad está viviendo una crisis sanitaria y se ve la importancia y repercusión que tiene la EpS en todos los hogares. Con ella se pueden establecer herramientas y desarrollar competencias para el cuidado personal y la promoción de un estilo de vida saludable. Es el caso de las prácticas de meditación como el Yoga o el *Mindfulness*, que ayudan a gestionar las emociones y el momento de parón global en el que nos encontramos. Así pues, **la escuela es el contexto idóneo** para iniciar y promocionar la salud permitiendo acercarse a un gran conjunto de personas como los y las estudiantes, sus familias y el propio profesorado. Y qué mejor manera que comenzar en la EI, que es la semilla del centro educativo y va evolucionando y creciendo en los niveles siguientes.

Autores expertos en *Mindfulness* apuntan como las **primeras edades idóneas** para el desarrollo de las habilidades de meditación. Se puede afirmar que *Mindfulness* aporta estabilidad y autocontrol emocional creando consciencia de las emociones sentidas. Asimismo, se evidencia que no solo fomenta el desarrollo emocional personal, sino que genera beneficios a nivel de convivencia aportando valores como la generosidad, compañerismo o solidaridad.

El **concepto de EpS** ha evolucionado al igual que lo ha hecho la salud, incluyendo aspectos emocionales y sociales. Este término es recogido por el currículo de EI que es flexible, integrado y abierto, permitiendo trabajar sistemáticamente el ámbito emocional junto con el resto de conocimientos. Los niños y niñas viven un ritmo acelerado y activo, incluso dentro de la esfera de la escuela que deja poco tiempo a la reflexión y conexión con uno/una mismo/misma.

Uno de los pilares fundamentales de la EpS es la **educación emocional** desarrollada en el presente trabajo con la herramienta *Mindfulness*. **El ámbito corporal** cobra un papel central siendo el medio en el que se perciben las sensaciones, se modela el comportamiento y se controla el movimiento como la **respiración**. Se observa una asimilación del proceso respiratorio interiorizándolo como arma reguladora del ámbito emocional y comportamental. Estos procesos, por su complejidad, requieren una

sistematización para comprobar sus efectos a medio plazo pero cabe destacar que algunos de sus beneficios se ponen de relieve desde los momentos iniciales: creación de rutinas, integración de lenguajes y asunción de normas.

Gracias a los **instrumentos** de recogida de información se establecen los resultados obtenidos en esta práctica. Éstos implican la recogida sistemática de información observada, a través de una práctica reflexiva de dos agentes. Por un lado, por parte de los niños y niñas, con una autoevaluación, y por otro lado, por parte del profesorado una hetero evaluación con el diario docente.

Las investigaciones apuestan que la práctica sistemática de *Mindfulness* o meditación tiene efectos positivos a nivel cerebral que son recogidos por la **neurobiología** y benefician tanto el aprendizaje o la memoria, como el ámbito emocional o la convivencia y la relación interpersonal. Es por lo tanto deseable que estos resultados, de la evidencia científica, se aprovechen para implementar, en el ámbito educativo, prácticas que favorezcan procesos esenciales como los que constituyen las funciones ejecutivas, beneficiosos para el logro de aprendizajes en las primeras edades, aprovechando el momento de mielinización de las conexiones neurológicas.

La puesta en práctica de *Mindfulness* subraya la necesidad de desempeñar un **rol docente** planificado y flexible que sepa adaptarse a la situación personal de la clase. En este sentido, ha de estar preparado/preparada para afrontar los retos surgidos a lo largo de las sesiones, las incidencias más comunes tienen relación con la gestión del tiempo o con la labilidad atencional del alumnado durante las primeras edades. El papel docente asumido es el que apuesta por vivenciar también los procesos de meditación y se compromete en una actuación como 'modelo' de su alumnado, no solo durante las sesiones sino en las diversas situaciones escolares que requieren calma y autorregulación emocional.

Del mismo modo se evidencia el papel esencial del **centro educativo** en el ejercicio de su liderazgo, al apostar por implicarse directamente en el fomento de prácticas de meditación como *Mindfulness*. Para obtener el máximo beneficio, es preciso un uso de espacios, formación docente específica en este ámbito, dedicación de franjas sistemáticas en los horarios, desplazamientos de los grupos de aula, trabajo de

planificación para integrar los contenidos en el currículo, incorporación de procesos de hetero, auto y coevaluación, aceptación por parte de las familias, entre otras cosas.

La práctica de *Mindfulness* en las primeras edades es más efectiva cuando se realiza en **grupos pequeños**. Sin embargo, la realidad educativa de las aulas es que los grupos de clase están formados por un elevado número de participantes (24 de media) lo que dificulta el logro de máximo beneficio. Un recurso que se evidencia como adecuado para paliar esta limitación de las elevadas ratios es la **docencia compartida** o presencia simultánea de dos docentes en un mismo grupo de clase que se coordinan y complementan para llevar a cabo una respuesta adecuada a la diversidad del aula.

Otra cuestión que se pone de manifiesto es la necesidad de utilizar **diversidad de materiales con códigos y canales diversos**, como verbales, visuales o auditivos, táctiles, kinestésicos, etc., proporcionando una mejora a la expresión oral y a la adquisición de conocimientos y adecuando la autopercepción por parte de los niños y niñas.

La propuesta parcialmente implementada ha cumplido los objetivos planteados evidenciando que los niños y niñas son capaces de llevar a cabo acciones necesarias para la **meditación**, por ejemplo: guardar silencio, adoptar posturas de relax, mantener una escucha activa, explorar objetos con atención entre otras.

Se han logrado los objetivos didácticos propuestos ya que se observan **beneficios** como la generación de un aprendizaje interiorizado, la adopción de una actitud más tranquila y relajada en el cambio de espacios así como una **actitud de atención centrada** en el ejercicio a realizar.

De la misma manera se ponen en juego diferentes habilidades, competencias y destrezas, marcadas por la Orden ECI/3854/2007, que han permitido la elaboración del TFG como la búsqueda de fuentes teóricas y su posterior lectura y análisis para elaborar una propuesta didáctica. Además, es preciso afrontar la exigencia de una redacción que incorpora lenguaje técnico sobre el *Mindfulness* y EpS. Asimismo, se presentan como necesarias las destrezas de sintetizar, resumir e interpretar los resultados obtenidos de la práctica, a través del pensamiento crítico, y la redacción de

las conclusiones y cuestiones abiertas. Otras habilidades tienen que ver con el empleo de las TICs para la maquetación del manuscrito y la preparación de la defensa en el vídeo. Todas ellas, competencias y destrezas, incorporan un doble perfil docente-investigador, haciéndonos conscientes que ambos aspectos que se retroalimentan y permiten mejorar el día a día de la práctica educativa.

Como cuestiones abiertas, queda que, para lograr los efectos positivos del *Mindfulness* sería conveniente seguir avanzando en la implementación de la propuesta didáctica y generalizarla a otros Proyectos para adquirir las competencias marcadas y garantizar así una interiorización de hábitos saludables de autocuidado y bienestar.

REFERENCIAS

- Almansa, G., Budia, M. A., López, J. L., Márquez, M. J., Martínez, A. I., Palacios, B., Peña M. M., Santafé, P., Zafra, J., Fernández-Ozcorta, E. y Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en Educación Primaria. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (3), 120–133. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i3.2449>
- Alvarado, J. M. (1997). *Análisis del procesamiento de la estimulación visual: etapas y organización de los recursos atencionales*. Tesis Doctoral <https://eprints.ucm.es/3021/1/T21797.pdf>
- Andrade, Y. L. y Tapia, A. B. (2020). *Programa de mindfulness infantil para niños de 4 a 5 años con problemas de conducta*. Tesis Doctoral <http://201.159.222.99/bitstream/datos/9635/1/15268.pdf>
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. D. M. (2012a). *Programa «Aulas felices»*. *Psicología positiva aplicada a la educación*. (2ª edición). SATI.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. D. M. (2012b). Programa Aulas Felices. La Psicología Positiva entra en las aulas. *Revista Del Museo Pedagógico de Aragón*, 52–57.
- Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. In *Pedagogía Social.txt*. Gadisa, S.A.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Positive psychology, emotional education and the happy classrooms program. *Papeles Del Psicologo*, 38(1), 58–65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.1109/PESGM.2012.6344804>
- Bonito, J. (2015). La educación para la salud en la actualidad: algunas breves notas. *Atención Primaria*, 47, 32–37.
- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its

- role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822.
- Chaves, J. A. (2009). La salud en el ámbito escolar. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas* (15). <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/243957>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Graó.
- Gabari Gambarte, M. I. y Sáenz Mendía, R. (2016). La prevención de accidentes escolares desde el desarrollo de competencias. En V. Gavidia (Ed.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (pp. 331–356). Tirant to Blanc.
- Gabari Gambarte, M. I. y Sáenz Mendía, R. (2018). Dimensiones competenciales de la prevención y el afrontamiento de riesgos en Educación Primaria. *Revista Investigación en la Escuela*, (94), 47–62. <https://doi.org/10.12795/ie.2018.i94.04>
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(1), 91–105. <https://doi.org/10.1174/021470395321337848>
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255–266.
- Gavidia, V. (2003). La educación para la salud en los manuales escolares españoles. *España Salud Pública*, 77, 275–285.
- Gavidia, V. (2016). *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela*. Tirant to Blanc.
- Georgiou, S. N., Charalambous, K. y Stavrinides, P. (2020). Mindfulness, impulsivity, and moral disengagement as parameters of bullying and victimization at school. *Aggressive Behavior*, 46(1), 107–115. <https://doi.org/10.1002/ab.21876>
- Juela, F. (2016). *Nivel de desarrollo de la percepción visual en niños-niñas en las edades entre los 8 y 10 años con discapacidad intelectual leve evaluados con el test de Frostig*. <http://201.159.222.99/bitstream/datos/5646/1/11974.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Editorial Kairós.

- López-Cassá, E. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coord) *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones*, (pp. 557–570). Ediciones Universidad San Jorge
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InteligenciaEmocionalYBienestarII-655308.pdf
- López-Dicastillo, O., Canga-Armayor, N., Mujika, A., Pardavila-Belio, M. I., Belintxon, M., Serrano-Monzó, I. y Pumar-Méndez, M. J. (2017). Cinco paradojas de la promoción de la salud. *Gaceta Sanitaria*, 31(3), 269–272.
<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.10.011>
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D. y Gil, C. (2014). Educación Consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R. L. Soriano y P. Cruz (Eds) *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193–229). Aconcagua Libros.
- Mansilla, F. (2011). Reseña de “Cerebro y Mindfulness” de DANIEL J. SIEGEL. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 110, 379–381.
<http://bvsalud.org/portal/resource/en/ibc-101022>
- Martínez, M., Pérez, M., y Sierra, B. (2014). Incidencia de los hábitos educativos en el aprendizaje del alumnado de Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 147–176.
- Moñivas, A., García-Diex, G. y García-de-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría [Mindfulness: Concept and Theory]. *Portularia*, 12(Addenda), 83–89. <https://doi.org/10.5218/prts.2012.0009>
- Montes-González, M. D. y Doblas, M. R. (2009). El diseño de las rutinas diarias. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1–8.
- Muslera, M. (2016). *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años*. Tesis Doctoral
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7816/1/Muslera%2c%20Marcela.pdf>

- Pacheco-Sanz, D.-I., Canedo-García, A., Manrique Arija, A., y García-Sánchez, J.-N. (2018). Mindfulness: atención plena en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 105. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1177>
- Padial-Ruz, R., Ubago-Jiménez, J. L., Espejo-Garcés, T., Puertas-Molero, P., Chacón-Cuberos, R. y Moreno-Arrebola, R. (2017). Promoción de hábitos saludables en el segundo ciclo de Educación Infantil: Una propuesta a través del movimiento. *Revista de Transmisión Del Conocimiento y La Salud*, 9(3), 693–712.
- Parra, M., Montañés Rodríguez, J., Montañés Sánchez, M., y Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29–46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202742&info=resumen&idioma=SPA>
- Perea, R. (2013). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53 (9), 1689–1699.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Portes, C. C. (2018). *La experiencia de un programa de yoga y meditación para estudiantes de primaria con tdah*. Tesis doctoral
<http://hdl.handle.net/2445/128882>
- Puentes, S. (2017). *Mindfulness y el Yoga. Autorregulación emocional a través del juego en el Aula de Educación Infantil*. Tesis Doctoral
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/147455/Puentes_Sheila.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Quintana, B. M. (2016). Evaluación del Mindfulness: aplicación del cuestionario Mindfulness de cinco facetas (FFMQ) en población española. Tesis Doctoral
<https://eprints.ucm.es/37535/1/T37175.pdf>
- Ramos, N., Recondo, O., Enriquez, H., Díaz, N. R., Pérez, O. R. y Anchondo, H. E. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena: Mindfulness para regular nuestras emociones*. Editorial Kairós.

- Ramos, N. S. y Salcido, L. J. (2017). Programa Inteligencia Emocional Plena (PINEP) aplicando Mindfulness para regular emociones. *Revista de Psicoterapia*, 28(107), 259–270. <https://doi.org/10.33898/rdp.v28i107.152>
- REEPS (2001). Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud. *Salud Pública. Educación Salud.*, 1, 23–27.
- Rodríguez, Á. F., Páez, R. E., Altamirano, E. J., Paguay, F. W., Rodríguez, J. C. y Calero, S. (2017). Nuevas perspectivas educativas orientadas a la promoción de la salud. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 31(4), 1–11.
- Sánchez, A. y Villares, S. (2017a). Tema 4. Experiencias Mindfulness en el aula. In *Educación emocional: de las inteligencias múltiples al Mindfulness* (pp. 101–128). <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/06/04/mindfulness-en-el-aula/>
- Sánchez, A. y Villares, S. (2017b). Tema 5. Propuestas didácticas para trabajar en el aula. In *Educación emocional: de las inteligencias múltiples al Mindfulness* (pp. 129–148).
- Sanmartín, O. (2015). Meditación en el colegio. *El Mundo*. <https://bit.ly/3cfGjO9>
- Santachita, A. y Vargas, M. L. (2015). Mindfulness en perspectiva. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(127), 541–553. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352015000300007>
- Santiago-Pardo, R. B., Rico-Paino, M. I., Benito-Orejas, J. I., Sánchez-Rosso, Á. L., Herrero-Galiacho, A. y De Castro-Díez, L. I. (2018). Selección de pruebas del lenguaje y análisis crítico de su aplicación en población infantil con discapacidad auditiva. *Revista de Investigación En Logopedia*, 8(2), 147–164. <https://doi.org/10.5209/rlog.58201>
- Sanz de Acedo, M. L. (2012). *Psicología. Individuo y medio social*. Desclée De Brouwer.
- Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17(66), 5–30.
- Simón, V. (2012). Aprender a practicar Mindfulness. *Papeles Del Psicologo*, 33, 68–73.
- Snel, E. (2013). Tranquilos y atentos como una rana. In *Society*. Editorial Kairós.

- Talavera, M. y Gavidia, V. (2007). Dificultades para el desarrollo de la educación para la salud en la escuela. Opiniones del profesorado. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 128(21), 119–128. <https://doi.org/10.7203/dces..2434>
- Tébar, S. y Parra, M. (2015). Curso de educación infantil practicing mindfulness with students of the third year of preschool education. *Ensayos. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 85–97. <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/912>
- Wheeler, M. S., Arnkoff, D. B., & Glass, C. R. (2017). The Neuroscience of Mindfulness: How Mindfulness Alters the Brain and Facilitates Emotion Regulation. *Mindfulness*, 8(6), 1471–1487. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0742-x>

WEBGRAFÍA

- A escola dos sentimentos (4 noviembre de 2015) ¿Cómo explicamos a los niños qué es el Mindfulness? [Entrada en un Blog]. Recuperado el 15 de febrero de 2020 en <https://bit.ly/3cIRL51>
- A escola dos sentimentos (15 enero de 2016) La botella de la calma [Entrada en un Blog]. Recuperado el 15 de febrero de 2020 en <https://bit.ly/2xGF1NN>
- Bellver, R. (s.f.) *17 Técnicas y Juegos de Relajación Para Niños*. Recuperado el 5 de febrero de 2020 en <https://bit.ly/3atZNgP>
- El cuerpo humano. (2 de mayo de 2011). *El cerebro, el cerebelo y la médula* [Entrada en un Blog]. Recuperado el 22 de abril de 2020 en <https://bit.ly/2S06sc9>
- El sonido de la hierba (25 de marzo de 2013) Tablita de yoga para Erik [Entrada en un Blog]. Recuperado el 2 de marzo de 2020 en <https://bit.ly/3fsCwiP>
- Estrenandodia (30 enero de 2017). *Mindfulness, la meditación científica* [Entrada en un Blog]. Recuperado el 28 de abril de 2020 en <https://bit.ly/2Sgo7tM>
- Guillén, Y. (s.f.) *Técnicas de relajación*. Recuperado el 5 de febrero de 2020 en <https://bit.ly/3cIXWGf>

Orientación Andujar (15 de octubre de 2016) *Super lámina POSTURAS YOGA PARA NIÑOS. YOGA EN EL COLEGIO para tu aula psicomotriz* [Entrada en un Blog].Recuperado el 2 de marzo de 2020 en <https://bit.ly/3fpRRAJ>

YOGIC (9 de junio de 2016). *Yoga para Niños-Cápsula "El cuento de las mariposas"-Juegos y canciones infantiles*. Youtube el 20 de febrero de 2020 <https://bit.ly/2KqAwJQ>

NORMATIVA

España. Gobierno de Navarra (2007) *Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil en la comunidad foral de navarra*. Pamplona: Texto publicado en BON N° 51 de 25 de abril de 2007. <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29391>

ANEXOS

Anexo I: Elementos curriculares del ámbito emocional.

ÁMBITO EMOCIONAL (Gobierno de Navarra, 2007, p.10-27).												
OBJETIVOS	ACTIVIDADES MINDFULNESS											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.												
3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también.												
6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.												
2. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.												
CONTENIDOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
B1.5 Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.												
B1.6 Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.												
B1.5. Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos; para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás.												
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2. Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas y regulando la expresión de sentimientos y emociones.												
1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una interacción positiva con sus iguales y con personas adultas, según las intenciones comunicativas y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.												

Anexo II: Elementos curriculares del bloque de respiración.

BLOQUE: RESPIRACIÓN (Gobierno de Navarra, 2007, p.10-13).												
	ACTIVIDADES MINDFULNESS											
OBJETIVOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.												
2. Conocer su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.												
6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.												
CONTENIDOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
B1.4. Las necesidades básicas del cuerpo. Identificación, manifestación, regulación y control de las mismas. Confianza en las capacidades propias para su satisfacción.												
B 2.3 Control postural: el cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración. Satisfacción por el creciente dominio corporal.												
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás												

Anexo III: Elementos curriculares del bloque de consciencia corporal.

BLOQUE: CONSCIENCIA CORPORAL (Gobierno de Navarra, 2007, p.10-27).												
OBJETIVOS	ACTIVIDADES MINDFULNESS											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.												
2. Conocer su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.												
6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.												
CONTENIDOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
B1.1. El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias. El esquema corporal.												
B1.6. Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.												
B 2.3 Control postural: el cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración. Satisfacción por el creciente dominio corporal.												
B2.5. Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.												
B4.1. Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.												
B4.3. Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.												
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás												
2. Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas y regulando la expresión de sentimientos y emociones.												
3. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas. Con este criterio se evalúa el desarrollo de las habilidades expresivas por medio de diferentes materiales, instrumentos y técnicas propios de los lenguajes musical, audiovisual, plástico y corporal.												

Anexo IV: Elementos curriculares del bloque de atención plena.

BLOQUE: ATENCIÓN PLENA CON OBJETOS (Gobierno de Navarra, 2007, p.10-18).												
	ACTIVIDADES MINDFULNESS											
OBJETIVOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2. Conocer su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.												
4. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.												
CONTENIDOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
B2.6 Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.												
B.1.1 Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.												
B1.2. Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.												
B1.7. Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.												
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2. Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas y regulando la expresión de sentimientos y emociones.												
1. Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles, discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica												

Anexo V: Elementos curriculares del bloque de relación interpersonal.

BLOQUE: RELACIONES INTERPERSONALES (Gobierno de Navarra, 2007, p.10-18).												
OBJETIVOS	ACTIVIDADES MINDFULNESS											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.												
2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.												
CONTENIDOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.												
2. Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas con los iguales.												
B.3.4. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.												
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás												
3. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece (...) Se observará, así mismo, su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen. Especial atención merecerá la capacidad que el alumnado muestre para el análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas para un adecuado tratamiento y resolución de las mismas.												

Anexo VI: Autoevaluación de la sesión.

NOMBRE:

1. COLOREA LA PARTE DEL CUERPO QUE MÁS HAS UTILIZADO



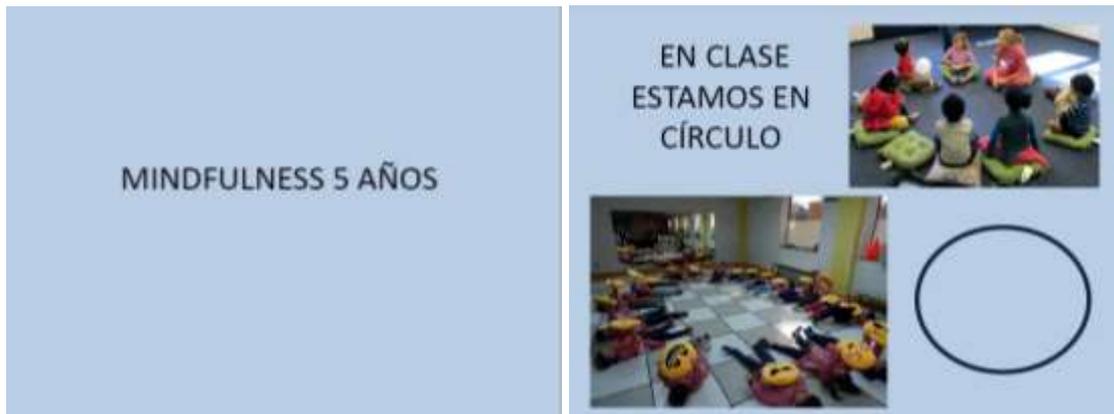
2. ¿TE HA GUSTADO LA ACTIVIDAD?

NO ME HA GUSTADO



ME HA GUSTADO



Anexo VII: Presentación en 3º El de *Mindfulness*.

Anexo VIII: "Cuento de la Rana" Actividad 1. Fuente: Snel (2013)**CUENTO DE LA RANA**

"Una rana se sienta muy quieta mientras observa lo que pasa. Si te sientas como una rana solo te mueves para lo que realmente necesitas. La rana está sentada quieta, inmóvil, y cuando respira su barriguita se abulta un poco y después se hunde de nuevo. Ella se da cuenta de todo lo que pasa a su alrededor, pero no reacciona. Sigue sentada tranquila y atenta".

"Imagina que eres una rana y estás sentado igual que ella. Tu cuerpo está quieto, tu cabeza está quieta, tu boca está quieta, tus ojos están quietos, tus brazos están quietos, tus manos están quietas. Si se mueve algo de tu cuerpo no pasa nada, solamente nos damos cuenta de que se mueve. También te tienes que dar cuenta que si respiras, de que se mueve tu cuerpo, se mueve tu tripa. Pon las manitas en tu tripa y respira e inspira. Ahora también puedes fijarte en la respiración en tu nariz. Pon tus manitas en tu nariz. Y respiramos e inspiramos. Es importante imitar a una rana para que estés atento y tranquilo como ella".

Anexo IX: "Cuento del cocodrilo Mirlo" Actividad 2.**EL COCODRILLO MIRLO**

Hace mucho mucho tiempo en Egipto el animal más temido y respetado por los egipcios era el cocodrilo, animal que vivía en el río Nilo. Ellos protegían y cuidaban el río para que las personas no lo ensuciaran con los papiros o las joyas.

Un día, un pequeño cocodrilo llamado Mirlo fue a quería jugar con sus hermanos en el río, pero tenía un problema, no lo gustaba nada nada el agua. Porque el agua está fría y te moja. Todos los cocodrilos estaban ocupados aprendiendo a nada y a bucear. A Mirlo no le gustaba nadar y mucho menos bucear. Lo que en realidad le gustaba era subirse a las palmeras pero a nadie más le gustaba. Al no tener con quien jugar se sentía solo y triste.

De modo que el pequeño cocodrilo tomo una decisión, había ahorrado dinero del ratoncito Pérez y sabía exactamente qué quería comprarse. Al día siguiente llevó su nuevo flotador al Nilo, jugaría con sus hermanos y hermanas. Pero, no se dio cuenta que no podía jugar a la pelota, ni tampoco nadar bajo el agua.

De modo que se fue a la palmera y comenzó a llorar de lo triste que estaba, nadie quería jugar con él. Su hermana, se acercó a él y le preguntó que le pasaba.

Mirlo le contó su problema y su hermanita le ayudo. Le explico que es normal sentirse triste y para relajarse tenía un superpoder que le enseñó su abuelita. Este superpoder consiste en coger aire por la nariz, hinchar los pulmones y zas! Soltar el aire. Si haces eso, la tristeza o el enfado se va colando. Asi que practicaron estos ejercicios consiguiendo que Mirlo volviera a estar tranquilo y relajado.

Al final consiguieron jugar todos juntos, Mirlo estaba en la orilla y el resto de hermanos desde el río jugaban con el balón.

Anexo X: Desarrollo de la Actividad 3 “¡A la ducha!”

¡A LA DUCHA!



Se introduce la sesión contando una historia de cuando era niño.

“Tengo un pueblo muy cerquita de aquí que se llama Enderiz, ahí, mis abuelos tienen una casa muy grande con huerta, piscina, un campo de futbol... de pequeña mis primos y yo pasábamos ahí los veranos y jugábamos mucho. Un día, salimos a la tarde a jugar con el balón, estaba todo lleno de barro pero jugamos a futbol. Nos caíamos, nos levantábamos, metimos muchos goles..... nos los pasamos genial. Al final, subimos corriendo a casa porque teníamos hambre. Pero mi madre se asustó al vernos. ¡Estábamos llenos de barro! Las rodillas, la camiseta, el codo, la cara... todo todo manchado de barro y hierba. ¿os imagináis que sucia estaba? Así que me acuerdo que mi mamá me preparó el baño. Llenó la bañera con agua y al agua echó jabón, un jabón que olía muy bien. Mientras ella me limpiaba, yo jugaba con el agua y con el jabón. Cuando mi mamá terminó de limpiarme, salí de la bañera y puse los pies mojados encima de una toalla que ella había puesto sobre el suelo. Mi mamá me secó con una toalla muy suave que a mí me dejó muy tranquila y relajada.”

-Aquí no tenemos bañera, pero sí podemos tener una ducha. ¿Queréis mojaros en la ducha con agua y jabón? ¿Queréis tener una ducha tranquila? Nos ponemos de pie y se les pone en parejas. Una persona es la ducha y la otra es quién se baña.

“Primero: nos metemos en la ducha, ¡cuidado que resbala! abrimos el grifo y caen gotitas de agua (los niños que hacen de ducha, con sus dedos, echan gotitas de agua por todo el cuerpo del niño que está en el centro); cerramos el grifo; segundo: abrimos la mano, que es la esponja, y echamos el jabón; con la manos ponemos jabón por todo el cuerpo del niño/a que se deja duchar; tercero: volvemos a abrir el grifo y las gotitas de agua se llevan todo el jabón del cuerpo del niño/a; cerramos el grifo; cuarto: se sale de la ducha despacio y la persona que hace de ducha da un abrazo suave al niño/a que se acaba de duchar haciendo de toalla.”

-La actividad se realiza nuevamente cambiando de roles.

Anexo XI: “Cuento de la Mariposa Posa” Actividad 4. Fuente: adaptada del Canal YOGIC (2016, 5m54s).

LA MARIPOSA POSA

Esta es la historia de la mariposa Losa y sus amigas que salen un día a pasear (**comenzar movimiento mariposa**) están volando felices y encuentran un campo lleno de flores amarillas.

Les gusta tanto que comienzan a volar alrededor de ellas (**mover tronco**). Esto les resulta tan divertido que vuelan también hacia el otro lado.

Pero atención, la mariposa Losa se ha quedado en un rincón. ¡No me gusta el campo amarillo! (**movimiento de no**) Grita a sus amigas. ¡No quiero estar aquí! les dice. Así que enfadada y llorando se va volando rápido rápido (**movimiento mariposa rápido**).

Sus amigas preocupadas van en busca de la Mariposa Losa para intentar ayudarla (**movimiento de mariposa**). Cuando miran al cielo las mariposas ven el sol que con sus rallos cálidos las vino a saludar (**levantar un brazo, levantar otro brazo y saludar con las dos manos**). Las mariposas le preguntan al sol si ha visto a su amiga Losa. Y el sol muy calmado les dice que Losa se ha ido volando, que ni siquiera le ha saludado.

Las mariposas mueven sus alas arriba y abajo en busca de la pequeña Losa (**movimiento de mariposa** ¿Dónde estará? se preguntan todas De repente, ven unas nubes llorando (**movimiento de nubes llorando**). ¿Qué os ocurre? Preguntan las amigas mariposas. “Que Losa nos ha pegado” contestan sollozando (**movimiento de nubes llorando**). “Ha seguido por ahí recto” les avisan las nubes llorando.

Las mariposas vuelan y vuelan y se juntan con su amigo el arcoíris con sus colores brillantes. Buenas tardes señoras mariposas, les saluda el arcoíris (**mover el pecho y hombros**). Si buscáis a vuestra amiga, se ha parado ahí abajo.



MARIPOSA



MARIPOSA



La mariposa Losa está llorando cubriendo su cabeza. **(posición roca)** ¡Estoy enfadada, quiero volver a casa! Grita a sus amigas. El resto de mariposas le dicen que le van a ayudar a calmarse, ¿se os ocurre qué pueden hacer? Eso es, le van a enseñar a respirar y a tranquilizarse.

(Todos sentados como mariposas) Lo primero de todo la mariposa Losa cierra los ojos y coge aire por la nariz hasta llenar sus pulmones de aire y ahora suelta el aire por la boca con mucha fuerza y se repite en su cabeza “fuera enfado fuera enfado, tranquilidad ven a mí”. (se repite otra vez)

Cuando la mariposa Losa se tranquiliza les pide perdón a sus amigas por haberse portado mal, les dice que a veces se enfada pero que con esto que le han enseñado, se le pasarán los enfados mucho más rápidos.

De esta forma, todas las mariposas **(movimiento mariposa)** siguieron el paseo hasta que llegaron a casa. Al final del día las mariposas estaban muy cansadas así que decidieron descansar **(tumbarse boca arriba)** Tumbadas en su casa.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.



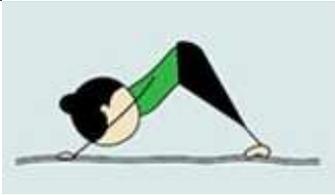
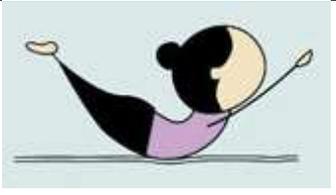
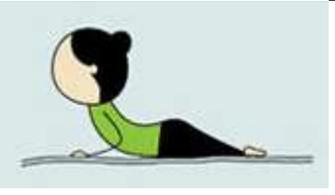
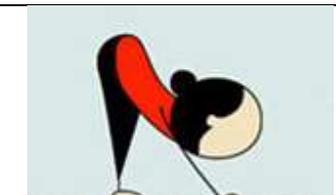
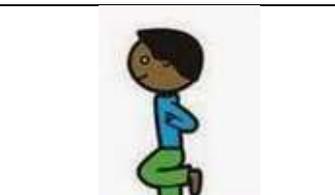
MARIPOSAS

RESPIRACIÓN

MARIPOSA

TUMBARSE BOCA
ARRIBA

Anexo XII: Figuras de Yoga. Actividad 5. Fuente: El sonido de la hierba (2013) y Orientación Andujar (2016)

PERRO	LANGOSTA	COBRA
		
MARIPOSA	GATO	VACA
		
CIGÜEÑA	MONO	FLAMENCO
		
JIRAFÁ	TORTUGA	LEÓN
		

Anexo XIII: Relajación de Koeppen. Fuente: Guillén (S.f., <https://bit.ly/3clXWGf>)

1 Manos y Brazos.

Imagina que tienes un limón en tus manos, siente la tensión en tus manos y brazos mientras lo exprimes, ahora dejalo caer, fíjate como ahora tus músculos están relajados. ¡No le dejes ni una gota al limón!

2 Brazos y Hombros.

Ahora vamos a imaginarnos que somos un gato perezoso y queremos estirarnos. Estira tus brazos, levántalos sobre tu cabeza y llévalos hacia atrás. Ahora deja caer tus brazos. ¡Fíjate como se sienten ahora más relajados!

3 Hombros y Cuello.

Ahora imagina que eres una tortuga, imagina que estás sentado encima de una roca en un apacible estanque. ¡Oh! De repente percibes una sensación de peligro. ¡Vamos! ¡Mete la cabeza en tu caparazón!, el peligro ya pasó ya puedes sacar la cabeza de tu caparazón. ¿Ya percibiste como te sientes estando relajado?

4 Mandíbula.

Imagina que tienes un enorme chicle en tu boca, que es muy difícil de masticar, está muy duro. Intenta morderlo, deja que los músculos de tu cuello te ayuden. Ahora relájatelo, deja tu mandíbula floja, relajada, fíjate en que bien se siente cuando tu mandíbula está relajada.

5 Cara y Nariz.

Bueno, ahora viene volando una de estas moscas, y se ha posado en tu nariz; trata de espantarla pero sin usar las manos, ¡inténtalo arrugando tu nariz. Trata de hacer tantas arrugas como tu nariz pueda. ¡Bien! Conseguiste alejarla, ahora puedes relajar la nariz. ¡Oh! Por ahí vuela esa mosca, vuelve arrugar tu nariz ¡Se ha ido! sienta como tu cara está más tranquila y relajada.

6 Estómago.

Por ahí vuela esa mosca, vuelve arrugar tu nariz ¡Se ha ido! sienta como tu cara está más tranquila y relajada. Ahora imagina que estás acostado en la hierba y un elefante pasará encima de ti. Cuando imaginas que lo hace pones el estómago totalmente duro, cuando se va en otra dirección lo pones blandito. ¿Te diste cuenta? Así se siente tener el estómago relajado.

Instituto Cognitivo Conductual de Salud Mental de México, 2017

Anexo XIV: Plantilla de objetos. Actividad 8.

	FORMA DE CILINDRO	FORMA DE RECTÁNGULO	SUAVE	RUGOSO
 <p>CORTEZA DE ÁRBOL</p>  <p>CUBILETE DEL PARCHÍS</p>  <p>PIÑAS</p>  <p>PLASTILINA</p>  <p>LIBRO</p>				

Anexo XV: Relato “Bote de Purpurina” Actividad 9. Fuente: adaptado de A escola dos sentimentos (2016, <https://bit.ly/2xGF1NN>).

BOTE DE PURPURINA



La actividad comienza hablando de situaciones en la que aparece el enfado.

“Algunas veces sí sabemos por qué estamos enfadados (nos ha empujado un compañero de la clase, nos han hecho una burla, decir más ejemplos). Otras veces no sabemos por qué estamos enfadados, estamos raros, no tenemos ganas de hacer las cosas, todo nos parece aburrido... y nos enfadamos con los papás o con los compañeros de clase...).

Se propone a los niños/as que pongan cara de enfadados/as, que arruguen la frente, junten las cejas y aprieten los labios; que pongan, todavía más, cara de enfadados. Nos miramos, unos a otros, cómo estamos enfadados.

Se les enseña los botes de la calma que están en el centro del círculo. Se les pregunta si saben qué es y para qué puede servir. Después se les explica:

“La purpurina nos ayudará a quedarnos tranquilos cuando estemos enfadados. La purpurina es mágica. Cuando estamos enfadados, la purpurina nos quita los enfados; o si el enfado es muy grande, igual no puede quitarlo, pero nos deja más tranquilos. Pido a los niños que miren fijamente al bote mágico de la purpurina. Al bote que quita los enfados. Pido a los niños que cierren los ojos y que piensen en algún enfado que tengan o, si no están enfadados, en lo que les hace que se enfaden. (Unos momentos en silencio...). Abren los ojos. Despacio me dirijo al bote. Les pido atención. Cuando todos me miran, agito el bote fuertemente. Me aparto. La purpurina se mezcla. Digo a los niños que cojan con las manos el enfado que tienen y que lo echen desde su sitio al bote de purpurina. En silencio nos quedamos mirando fijamente al bote. Se verán colores que suben y bajan, habrá puntos brillantes. Los puntos de purpurina se irán depositando.”

Se les vuelve a explicar que cuando están enfadados o nerviosos los pensamientos y emociones están agitadas y alborotadas como la botella al agitarla, pero al dejarla quieta, poco a poco los copos empiezan a moverse despacio hasta quedarse quietos, ya ha vuelto la calma.