

**LA PSICOLOGÍA POSITIVA:
EL MINDFULNESS COMO HERRAMIENTA
PARA MEJORAR LA ATENCIÓN DEL
ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**



Trabajo Fin de Grado de Maestro en Educación Infantil. Curso académico 2020-2021.

Autora: Belén Aliaga Bosch

Tutora de Universidad: Cristina Vargas Pecino

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

Índice

Resumen	3
1. Introducción	5
1.1 Cómo llegué a mi tema de estudio.....	5
1.2 Finalidad del TFG.....	6
2. Marco teórico	8
2.1 Mindfulness y psicología positiva.....	9
2.2 Mindfulness y meditación.....	10
2.3 Mindfulness y el papel de la atención en el ámbito educativo.....	11
2.4 Mindfulness e inteligencia emocional.....	14
3. Metodología	17
3.1 Participantes.....	17
3.2 Instrumentos de evaluación y recogida de datos.....	17
3.3 Procedimiento.....	19
4. Resultados	22
5. Discusión	28
6.1 Interpretación de los resultados.....	28
6.2 Limitaciones de la investigación.....	30
6.3 Acciones para completar el estudio.....	31
6.4 Conclusión.....	31
6. Bibliografía	33
7. Anexos	37

Resumen

La atención es un proceso cognitivo básico para el buen desarrollo de la conducta y el conocimiento humano y, en consecuencia, para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El propósito de este estudio es conocer, desde el ámbito de la psicología positiva, si el mindfulness puede ser una herramienta para mejorar la atención del alumnado. En el presente trabajo de fin de grado se lleva a cabo una investigación en el segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente en un aula de 23 niños y niñas de edades comprendidas entre 4 y 5 años. Tras conocer que el grupo-clase presenta dificultades para atender a las propuestas y que esto repercute en su aprendizaje, se investiga sobre ello. Se realiza una intervención, basada en el mindfulness, que consta de un total de 7 sesiones, cada una de ellas orientada a enseñar la práctica de la atención plena. Los resultados obtenidos han sido favorables, pues evidencian una relación entre la práctica del mindfulness y la mejora de la atención del alumnado (atención focalizada, atención sostenida, atención dividida...). Esto trasciende directamente al ámbito educativo, tanto a nivel académico, mejorando la calidad de su proceso de aprendizaje, como a nivel personal, ayudándoles a ser conscientes de sus propias acciones.

Palabras claves: Educación Infantil, mindfulness, atención plena, atención.

Resum

L'atenció és un procés cognitiu bàsic per al bon desenvolupament de la conducta i el coneixement humà i, en conseqüència, per al procés d'ensenyança-aprenentatge. El propòsit d'aquest estudi és conèixer, des de l'àmbit de la psicologia positiva, si el mindfulness pot ser una eina per a millorar l'atenció de l'alumnat. En el present treball de fi de grau es porta a terme una investigació en el segon cicle d'Educació Infantil, concretament en una aula de 23 xiquets i xiquetes d'edats compreses entre 4 i 5 anys. Després de conèixer que el grup-classe presenta dificultats per a atendre les propostes i que això repercuteix en el seu aprenentatge, es decideix investigar-ho. Es realitza una

intervenció, basada en el mindfulness, que consta d'un total de 7 sessions, cadascuna d'elles orientada a ensenyar la pràctica de l'atenció plena. Els resultats obtinguts han sigut favorables, perquè evidencien una relació entre la pràctica del mindfulness i la millora de l'atenció de l'alumnat (atenció focalitzada, atenció sostinguda, atenció dividida...). Això transcendeix directament a l'àmbit educatiu, tant a nivell acadèmic, millorant la qualitat del seu procés d'aprenentatge, com a nivell personal, ajudant-los a ser conscients de les seues pròpies accions.

Paraules claus: Educació Infantil, mindfulness, atenció plena, atenció.

Abstract

Attention is a basic cognitive process for the proper development of human behavior and knowledge and, consequently, for the teaching-learning process. The aim of this study is to know, from the field of positive psychology, if mindfulness can be a means to improve the attention of students. In this end-of-degree project, an investigation is carried out in the second cycle of kindergarten, specifically in a classroom of 23 children between the ages of 4 and 5 years old. After learning that the group-class presents difficulties in attending to the proposals and that this has repercussions on their learning, an investigation is carried out. An intervention based on mindfulness is carried out, consisting of a total of 7 sessions, each of them oriented to teach the practice of mindfulness. The results obtained have been favorable, as they show a relationship between the practice of mindfulness and the improvement of the students' attention (focused attention, sustained attention, divided attention...). This transcends directly to the educational field, firstly at an academic level, improving the quality of their learning process, and secondly on a personal level, helping them to be aware of their own actions.

Keywords: Childhood Education, mindfulness, mindfulness full attention, attention.

1. Introducción

Cómo llegué a mi tema de estudio

Vivimos en una sociedad en la que progresivamente es más frecuente encontrarnos ante situaciones de estrés continuo, debido, entre otros factores, al ritmo frenético y ajetreado al que nos enfrentamos diariamente. Esto lo padece una gran parte de la población, entre ellos, los niños y las niñas. De hecho, en muchas de las ocasiones son los que más dificultades tienen para afrontarlo. En consecuencia, es necesario y oportuno llevar a cabo una investigación a cerca de las propuestas de intervención que se pueden y se deberían realizar para dar cabida a la atención plena en un aula de Educación Infantil.

Actualmente, la psicología engloba aspectos muy relevantes que se aplican en distintos ámbitos y sectores. Concretamente, esta ciencia adaptada en el ámbito educativo nos ofrece la oportunidad de describir, explicar y entender el comportamiento humano. Cada vez son más los docentes que optan por una educación basada en la psicología positiva para acercarse significativamente al bienestar psíquico del alumnado y facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, encontramos el mindfulness como una de las principales vías de actuación. Este término se define como una actitud de consciencia permanente que nos permite disfrutar del momento presente (Alzina y Paniello, 2017).

A lo largo del grado, nos encontramos con dos asignaturas denominadas Psicología de la Educación y Psicología del Desarrollo que se vinculan directamente con estos conceptos. En ellas descubrimos la relevancia que tiene como futuros maestros y maestras conocer las distintas vertientes educativas que la psicología nos ofrece. Un trabajo que se fundamenta en la psicología positiva y en mindfulness como área de actuación puede servir para aumentar el bienestar emocional del alumnado, así como su capacidad de atención y concentración, favoreciendo el clima y el ambiente del aula (Palomero, 2016).

Es aquí donde surge mi curiosidad acerca de lo que estas aportaciones pueden suponer para el alumnado de Educación Infantil, ya que tras observar el grupo-clase con el que he compartido mi periodo de prácticas escolares, considero que es un tema idóneo y adecuado. Nos encontramos ante un alumnado activo y, en efecto, que presenta dificultades para atender a las propuestas que se plantean. Esta falta de atención

interrumpe continuamente el ritmo del aula y, por tanto, cada vez resulta más complicado despertar el interés de los más pequeños.

Finalidad del TFG

Arguís et al. (2010) establece que el mindfulness es eficaz en los niños y las niñas porque si defendemos lo que esta práctica pretende (aprender a vivir de una manera más consciente) estaremos educando a personas más felices, libres y responsables. De manera que, la atención plena en el ámbito educativo ayuda a vivir experiencias con más atención y consciencia, promueve una asimilación más calmada de la información que recibimos y favorece el aprendizaje y la convivencia global de las escuelas.

Por consiguiente, este Trabajo Fin de Grado tiene como finalidad realizar una investigación teórico-experimental en un aula de 4 años. Esta intervención abordará el mindfulness, dentro del ámbito de la psicología positiva, para valorar si esta intervención didáctica ayuda en la mejora de la atención del alumnado de Educación Infantil. Esta actuación consistirá en la puesta en práctica de diversas sesiones que engloben los conceptos más relevantes sobre la atención plena o mindfulness y mediante las cuales se tratará de recopilar y dar respuesta a los cambios y variantes que vayan surgiendo.

En la intervención mencionada, se trabajan fundamentalmente cinco tipos de atención: atención focalizada, atención sostenida, atención dividida, atención alternada y atención auditiva (Styles, 2010). La elección de estos tipos de atención se estableció siguiendo las carencias atencionales más significativas del grupo-clase, así como las características del alumnado. Seguidamente se detallan:

- Atención focalizada: capacidad de seleccionar y focalizar la atención en una tarea en concreto o en un estímulo determinado.
- Atención sostenida: capacidad para mantener la atención durante un largo periodo de tiempo.
- Atención dividida: capacidad de atender y procesar simultáneamente a dos o más demandas o estímulos.
- Atención alternada: capacidad para cambiar el foco de atención de un estímulo a otro.

- Atención auditiva: capacidad para centrar la atención en un sonido en concreto cuando se encuentran otros que funcionan de distractores.

En consecuencia, la presente intervención tiene como objetivo general mejorar la atención del alumnado de Educación Infantil a través del mindfulness. Asimismo, se han elaborado los objetivos específicos que se pretenden cumplir durante las actividades propuestas para la investigación. Se indican a continuación:

- Entender qué es y en qué consiste el método mindfulness.
- Aprender prácticas y técnicas de atención plena.
- Desarrollar la escucha activa y la capacidad de atención.
- Identificar las emociones propias y reconocer las del resto.

Este documento está dividido en distintos apartados. Se sigue un orden consecuente con el propósito de comprender cada uno de ellos. Primeramente, se presentan las referencias y aportaciones científicas de distintos autores que han investigado sobre este tema. A continuación, se muestra la metodología de la intervención didáctica, es decir, el diseño de la investigación. Se comentan las particularidades de los participantes, los instrumentos de evaluación y de recogida de datos, y el procedimiento del estudio. Además, se dará paso a explicar los resultados obtenidos y su análisis correspondiente.

Finalmente, la última sección corresponde a la discusión, donde se interpretan los resultados y se mencionan las limitaciones de la investigación, así como las acciones que podrían complementar el estudio y la conclusión pertinente.

2. Marco teórico

La Educación Infantil adquiere una importancia significativa durante una etapa primordial en los más pequeños y sus primeros años de vida. Esta etapa es determinante para su desarrollo psicológico, físico, intelectual y emocional, así como para la formación y el desarrollo de su personalidad (Cuevas, 1995). De esta manera, educar es apreciar el desarrollo integral de los individuos. Es decir, desarrollar no solo sus capacidades cognitivas, sino también las competencias morales, psicosociales, emocionales y afectivas (Cassà, 2005).

A nivel curricular (Decreto 38/2008), encontramos una serie de indicaciones que sustentan la importancia de trabajar estos aspectos durante la etapa de Educación Infantil. Se hace referencia a la valoración y la actitud positiva delante de las demostraciones de sentimientos, emociones, vivencias propias y de los demás, y su control gradual. También se contempla la percepción de deseos y de los estados de ánimo, su manifestación y comunicación y la consolidación de hábitos positivos. Por lo que respecta al lenguaje corporal, se alude al descubrimiento del cuerpo y sus posibilidades: actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación.

Concretamente y situándonos en el grupo sobre el que se interviene, observamos una carencia significativa del nivel atencional del grupo-clase. Es indudable que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental e imprescindible la atención activa del alumnado. Willis y Dinehart (2014), a través de sus investigaciones acerca del desarrollo de las habilidades de autorregulación en la primera infancia, confirman el nexo entre el mindfulness y el aumento de la atención. De esta manera, una de las áreas que contribuye en este desarrollo en el ámbito educativo es la psicología positiva y el mindfulness.

Los estudios de dichos autores demuestran la efectividad del mindfulness como una herramienta adecuada en la intervención educativa. Por ello, es conveniente que sea aplicada en las escuelas, con el fin de observar sus beneficios desde las primeras etapas de aprendizaje (Willis y Dinehart, 2014).

Mindfulness y psicología positiva

El concepto “psicología positiva” fue planteado por el psicólogo y escritor estadounidense Martín Seligman cuando empezó a indagar y a centrar sus estudios en la investigación sobre las fortalezas y virtudes humanas. Llegó a la presidencia de la asociación *American Psychological Association* y fue en ese momento donde presentó su propuesta a cerca de la psicología positiva. Así pues, la investigación de la psicología ha experimentado un gran giro en los últimos años. Paulatinamente se ha ido optando por hacer referencia e hincapié en las variables preventivas y positivas, en vez de solo centrarse en los aspectos patológicos y negativos que siempre de manera tradicional se han estudiado (Guerrero y Vera, 2003; Simonton y Baumeister, 2005).

Por consiguiente, el término de la psicología positiva es definido como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, mediante las cuales creamos nuevas perspectivas y aumentamos nuestro potencial humano (Sheldon y King, 2001). Además, esto conlleva que la psicología positiva aborde las experiencias positivas y las características individuales positivas (Seligman 2005; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Es cierto que, la psicología positiva tiene gran interés por estudiar los procesos y las circunstancias relacionadas con el desarrollo óptimo de los individuos, (a nivel individual) y de grupos e instituciones (a escala colectiva) (Gable y Haidt, 2005). Dichas aportaciones se han extendido a diferentes campos de la intervención, especialmente en las áreas clínicas, de la salud y educativa.

Cuando nos referimos a la psicología positiva es esencial mencionar la vinculación que tiene con el mindfulness. Ambos conceptos mantienen lazos de unión y comparten los mismos objetivos: paliar con el sufrimiento y aumentar el bienestar de los individuos a través de la búsqueda de sus propias metas y motivaciones. Además, fortificar los aspectos positivos y trabajar las fortalezas psicológicas, tales como el respeto, la compasión, el civismo, la amabilidad... Así como dotar de importancia a las emociones positivas. Este nexo puede explicarse al conocer que el mindfulness funciona como la “columna vertebral de la espiral de la positividad” (Garland et al., 2011).

Siguiendo con estos autores y sus aportaciones, se establece que la dinámica del mindfulness está enlazada con el aumento de la reevaluación positiva de afrontamiento,

cosa que provoca que éste y la psicología positiva se retroalimenten. Es decir, esta práctica ayuda a que los individuos tengan la oportunidad de generar un estado de conciencia ampliado, el cual fortalece las interpretaciones vinculadas con el afrontamiento de situaciones de estrés, consiguiendo un descenso sustancial del mismo.

Por otro lado, Coffey et al. (2010) plantean otro modelo en el que afirma que el mindfulness, además, mantiene una relación directa con el crecimiento personal, pues su práctica ayuda a las personas a aclarar sus propias experiencias y sobre todo a saber cómo afrontar las emociones negativas.

Mindfulness y meditación

En ocasiones, la práctica del mindfulness es entendida simplemente como un conjunto de técnicas de concentración y relajación. Sin embargo, cabe destacar que el concepto es mucho más amplio y no se limita solamente a una técnica, sino que también puede comprenderse como una actitud que busca la atención plena. Esta práctica tiene distintas concepciones y puede aplicarse a diferentes campos de actuación, interrelacionados entre sí, entendiéndose como proceso psicológico, como un conjunto de ejercicios de meditación o como herramienta educativa.

No podemos ignorar que, el mindfulness se enlaza con la meditación, pues se conoce la asociación con el budismo Zen. Gracias a la labor pionera del doctor Jon Kabat-Zinn, esta práctica se dio a conocer en la literatura científica. En el año 1979 creó el programa *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR), traducido como Reducción del Estrés basado en el Mindfulness. Es un programa estandarizado que se utilizó para tratar el dolor crónico en el Centro Médico de la Universidad de Massachussets, en los casos en los que se debía investigar sobre el estrés como factor concluyente. Además, en el campo psicológico este doctor dio cabida al mindfulness defendiendo que se trataba de una vía fundamental para distintas terapias de conducta de tercera generación (Terapia de Aceptación y Compromiso, Activación Conductual, Terapia Conductual Dialéctica y Terapia Cognitiva con base en el mindfulness, esencialmente).

A día de hoy, es una práctica que se ha extendido y se ha dado a conocer a todos los públicos, pues debido a esto ocupa un gran lugar en el sector educativo. Es más, en

los últimos años, se ha presenciado un incremento significativo de programas basados en el mindfulness implantados en los centros educativos (Black et al., 2009).

Moore y Malinowski (2009) realizaron un estudio en el que investigaron la relación existente entre la meditación y la atención plena. Para ello, el grupo de participantes contaba con un grupo de meditadores con experiencia en mindfulness y otro sin experiencia (grupo control). Los resultados fueron concluyentes en cuanto a que los individuos meditadores se desarrollaron elocuentemente mejor en las prácticas de atención plena autoinformada que aquellos sin experiencia previa de meditación. Las correlaciones con todas las medidas de atención resultaron ser de intensidad moderada-alta. De este modo, se demuestra que la flexibilidad cognitiva y el rendimiento de la atención están directamente y positivamente enlazados con la práctica de la meditación y los niveles de atención plena.

Mindfulness y el papel de la atención en el ámbito educativo

Es cierto que, se hace alusión en reiteradas ocasiones a la atención como concepto clave en el mindfulness. La atención se define como un proceso multimodal en el que participan una diversidad de estructuras cerebrales. La acción de atender puede tener muchas funciones en relación con los objetivos que una tarea reclame. Es decir, a veces la atención requiere que se centre en la selección de unos estímulos, mientras que otros no actúan, y en otros momentos para una tarea determinada es necesaria una división de la atención entre una gran cantidad de informaciones. Cuando nos referimos al ámbito escolar, los objetivos están directamente relacionados con el mantenimiento de la atención. Estas funciones mencionadas refuerzan el gran poder que posee la atención en la codificación y la selección de la información nueva que recibimos y, por lo tanto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje (García-Ogueta, 2001).

Con referencia a los anteriores argumentos, Estévez, García y Junque (1997) establecen que la atención es un estado neurocognitivo y su funcionamiento es la base de los procesos perceptivos, argumento que reafirma que esta sea tan importante para el buen desarrollo de la capacidad de aprendizaje. Es imposible aprender si no se adquiere un momento de atención, debido a que es la vía que impulsa a iniciar el proceso de

aprendizaje y la responsable de mantenerlo. Además, este proceso escoge los estímulos apropiados y los procesa con posterioridad.

León (2008), enuncia que la atención es un proceso esencial en el empleo de la información y que interviene en el momento de selección de ésta. Por lo que, el alumnado que tiene problemas atencionales muestra dificultades en la manipulación de la información, que afectan en el rendimiento académico.

Continuando con este autor, afirma que el ser conscientes de algo nos afianza un claro éxito en aquello que hagamos. Por consiguiente, los ejercicios de atención plena facilitan el darnos cuenta de nuestras propias acciones. Esto constituye un trabajo de madurez atencional que aporta muchos beneficios al aprendizaje y al desarrollo del individuo (León, 2008).

En este mismo contexto, dentro del ámbito educativo, se han realizado varias investigaciones y diversos estudios que demuestran la importancia de los anteriores argumentos. Huppert y Johnson (2010) llevaron a cabo un estudio en el que contaban con la participación de 155 alumnos y alumnas, a los cuales se les midió la atención, la capacidad de recuperación y su bienestar psicológico. Los resultados evidenciaron una unión positiva y relevante entre la cantidad de práctica de mindfulness y el progreso y la mejora en la atención y en el bienestar psicológico, enlazado positivamente al mismo tiempo con variables de personalidad (estabilidad emocional y amabilidad). Ambos autores determinaron que era conveniente realizar un trabajo continuado para afinar y perfilar el programa de formación. Esta decisión les llevó a crear un ensayo controlado aleatorio definitivo, con un seguimiento a largo plazo, que incorporaba medidas subjetivas y objetivas. Así pues, necesitaron recopilar información tanto colectivamente como individualmente. Para ello, tuvieron en consideración los comentarios del alumnado y el profesorado que participaba y las necesidades individuales de cada adolescente (Burnett, 2010).

Por lo que respecta a la Educación Infantil, los autores Singh, Lancioni, Winton, Karazsia y Singh (2013) evaluaron las consecuencias y los resultados que tuvo un curso de mindfulness entre alumnos y alumnas de Educación Infantil. Dicho curso tuvo una duración de 8 semanas, en el cual también contaron con la participación del profesorado. Los resultados obtenidos presentaron un descenso de comportamientos desafiantes en el alumnado y un incremento de su capacidad de conformidad ante las propuestas de los

docentes. Asimismo, se observó una clara reducción de las interacciones sociales negativas. Además, respecto a los beneficios de la atención plena para el profesorado, se determinó que dicho entrenamiento de mindfulness ayudaba a propiciar un cambio en la interacción entre docente-alumno. Gracias a esto, el profesorado disfruta mucho más de su trabajo y se favorece el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Roeser, Skinner, Beers y Jennings, 2012).

Un dato importante a destacar sobre investigaciones y programas que tratan características y aspectos similares es que, al realizarse una comparativa entre dos grupos de profesores participantes, se observa que el entrenamiento y las técnicas de mindfulness tienen mayor relevancia y eficacia cuando se trata de profesores que trabajan junto a alumnos en entornos desfavorecidos o de alto riesgo (Jennings, Snowberg, Coccia y Greenberg, 2011).

Cuando hablamos del mindfulness en el ámbito escolar, es necesario ser conocedores de que esta práctica también repercute positivamente en los problemas de aprendizaje del alumnado. El proceso de enseñanza-aprendizaje, como se menciona anteriormente, necesita de procesos cognitivos complejos, tales como la atención, la concentración y la función ejecutiva. Además de procesos mentales de orden superior que dirigen la planificación, la memoria de trabajo y la resolución de problemas de razonamiento y multitareas (Semple, Lee, Dinelia y Miller, 2010). Estos autores comprobaron la eficacia de la aplicación del programa mindfulness a alumnos y alumnas de 9 a 13 años. Este alumnado tenía ciertas dificultades y problemas académicos. Tras aplicarse las técnicas de mindfulness, se demostraron mejorías elocuentes en las medidas de atención. También los problemas de ansiedad y comportamiento disminuyeron exponencialmente en los estudiantes que participaron en el programa, en comparación con los que no recibieron dicha formación.

El desarrollo y la puesta en práctica del mindfulness en los colegios recae positivamente en las habilidades intelectuales del alumnado. Así pues, enriquece y mejora la atención sostenida, la memoria visuo-espacial, la memoria de trabajo y la concentración de los estudiantes (Chambers, Chuen, Lo y Allen, 2008; Jha, Krompinger y Baime, 2007; Zeidan, Johnson, Diamond, David y Goolkasian, 2010). Las técnicas de mindfulness tienen grandes beneficios que recaen principalmente sobre el ámbito educativo, tales como: la mejora de la atención y de las habilidades sociales, el descenso del estrés o la ansiedad ante los exámenes y el mantenimiento de la calma (Ruiz et al., 2014).

Con el fin de conocer la eficacia y realizar una evaluación exhaustiva de estos programas, se ha determinado que las intervenciones deben llevarse a cabo a largo plazo, es decir, que su práctica tenga cierta continuidad. Burnett (2010) establece que solamente podremos llegar más allá de los estados de calma y paliar nuestras propias emociones si se realiza una práctica continuada. Este autor cree en la formación de los docentes como elemento imprescindible en la enseñanza del mindfulness y, así, en el seguimiento de su práctica.

Mindfulness e inteligencia emocional

De donde se sigue, cabe abordar la evidencia empírica que encontramos a cerca de la unión entre la inteligencia emocional y la práctica del mindfulness. Hoy día se continúa investigando sobre esto, mediante la realización de estudios empíricos de carácter exploratorio cuya finalidad es determinar cómo se interrelacionan ambos conceptos. A través de los resultados previos somos conocedores de que la recogida de datos expone una ajustada relación con variables unidas a la salud mental y a la regulación emocional, particularmente también al descenso de la ansiedad, el estrés emocional y la mejoría del bienestar de los individuos (Bao et al., 2015; Ramos, Hernández y Blanca, 2009; Schutte y Malouff, 2011; Teal et al., 2018; Wang y Kong, 2014).

Ramos et al. (2009) realizó un estudio con el fin de inspeccionar y observar la eficacia de ambos modelos aplicados a la regulación emocional. Para ello, contó con una muestra de 49 alumnos de universidad. Los estudiantes del grupo experimental mostraron una disminución de la ansiedad y variaciones significativas en el manejo de estrategias de reducción emocional y aumento del afecto positivo. Así pues, se determinó que la fusión del mindfulness y la inteligencia emocional en esta muestra generan un beneficio emocional a corto plazo (Ramos et al., 2009, p. 207).

Dos años más tarde, Schutte y Malouff (2011) elaboraron un estudio correlacional con el propósito de estimar y valorar qué rol posee el mediador de la inteligencia emocional en la práctica del mindfulness, así como las consecuencias de esto a cerca del bienestar del individuo. Contaron con 125 estudiantes de grado. Los resultados concluyeron que altos niveles de mindfulness están relevantemente correlacionados con elevados niveles de inteligencia emocional, afecto positivo (reduciendo el afecto negativo) y satisfacción personal. Ambos autores concluyen que los resultados del estudio

aportan certezas y evidencias de una unión entre los dos constructos y el bienestar percibido (Schutte y Malouff, 2011, p. 1118).

En el año 2014, se llevó a cabo una investigación en la que se pretendía comprobar el papel que juega la inteligencia emocional en relación a la actuación del mindfulness sobre las variables de satisfacción personal y distrés emocional (Wang y Kong, 2014). Este estudio se realizó con una muestra total de 321 alumnos y mediante los que se pudo llegar al resultado de que sí existe un rol determinado de la inteligencia emocional en la práctica del mindfulness. Además, se evidencia cómo estas técnicas recaen positivamente sobre la salud de los individuos que la aplican como modo de vida. Por lo tanto, ambos autores coinciden en que los resultados ofrecen demostraciones válidas donde se manifiesta que el mindfulness es un predictor del distrés emocional y satisfacción personal en dicha muestra (Wang y Kong, 2014, p.850).

Bao y colaboradores (2015) plantearon un estudio correlacional mediante el que pretendieron evaluar la unión entre la inteligencia emocional, el mindfulness y el estrés percibido. En la muestra se contó con la colaboración de 380 adultos. Las conclusiones acerca de los resultados determinan que la práctica del mindfulness está correlacionada positivamente con la inteligencia emocional y de manera negativa con el estrés percibido. Es decir, las personas con altos niveles de práctica del mindfulness suelen hacer uso de sus emociones con la finalidad de encontrar motivación en sí mismos y mejorar sus comportamientos, reduciendo así sus niveles de estrés percibido (Bao et al., 2015, p. 51).

Teal, junto a otros autores, en el año 2018, comunicaron y retransmitieron los resultados de una investigación elaborada con la contribución de 294 adolescentes, cuya edad rondaba entre los 13 y los 17 años. Dicho estudio determinaba una relación entre la inteligencia emocional, el mindfulness y el bienestar personal (Teal et al., 2018). Dichos autores afirman que la destreza de las personas para utilizar las emociones positivas y negativas podría estar interconectada con la atención y la consciencia de sus pensamientos, aspecto que estimularía un estado positivo de su bienestar psicológico.

De igual modo, autores como Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann y Zumbo (2014) intervinieron sobre un grupo de 236 niños y niñas de entre 11, 12 y 13 años de edad, con el fin de estudiar la atención plena. Hicieron uso de la escala consciente de niños, conocida como “MAAS-C” (*Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children-C*), es una Escala de Consciencia Plena para Niños y Niñas que nos ofrece la

oportunidad de conocer el nivel de mindfulness en niños y adolescentes. Los resultados mostraron claramente que la atención plena está ligada con el bienestar emocional, la felicidad y la perturbación emocional.

Haciendo referencia a la Educación Infantil, Razza, Bergen-Cico y Raymond (2013) estimaron y evaluaron la efectividad de una intervención donde las técnicas de mindfulness y de yoga eran las protagonistas. Participaron 29 niños y niñas de 3 a 5 años de edad. Las conclusiones extraídas confirmaron efectos relevantes en la autorregulación del alumnado, especialmente en los estudiantes que padecían más dificultades en este aspecto.

En definitiva, el mindfulness es un método factible y eficaz para incrementar la autoestima y la resiliencia tanto en el ámbito escolar a los estudiantes, como en el ámbito clínico para los pacientes, como también para la vida en general. Así lo expresan Greenberg y Harris (2012) tras realizar una revisión de la investigación sobre la práctica del mindfulness, aplicada a niños y a jóvenes, y llevada a cabo tanto en el ambiente educativo como clínico. Ambos coinciden también con las palabras de Rosa-Alcázar y Parada-Navas (2014) al afirmar que la alta autoestima es uno de los indicadores más importantes y de mayor consistencia en la salud psicológica.

Finalmente, tal y como mencionan Wallace y Shapiro (2006), la mente se encuentra en desequilibrio cuando se produce un proceso de habituación. En consecuencia, el mindfulness es un método capaz de romper este hábito de desequilibrio, a través de diversas estrategias: tomar consciencia, prestar atención voluntariamente y continuamente, controlar el apego emocional y monitorizar el estado mental ajustado a las circunstancias. Es decir, mediante esta técnica podremos conseguir un equilibrio motivacional, emocional, cognitivo y atencional. Haciendo hincapié en este último, pues es lo se espera alcanzar en intervención que se presenta a continuación.

3. Metodología

Participantes

La presente investigación va dirigida al alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente a un aula de niños y niñas de edades comprendidas entre 4 y 5 años. Se trata de una clase de 23 alumnos y alumnas (14 chicas y 9 chicos). Para llevar a cabo esta investigación no se dividió en grupos al alumnado.

La situación socio-económica del grupo-clase en general es media. En relación con la procedencia del alumnado, encontramos a dos alumnos de etnia gitana y tres árabes. El idioma no les supone ninguna barrera, ya que todos entienden tanto el castellano como el valenciano. Además, a lo largo de su escolaridad, su soltura en la lengua vehicular del centro, el valenciano, ha mejorado considerablemente.

Respecto a las Necesidades Educativas Especiales, un alumno presenta dislalias múltiples y otra alumna muestra un retraso del lenguaje que afecta a todos sus componentes. Por este motivo, el centro ha elaborado los PAP's (Plan de Actuación Personalizado) correspondientes con la documentación necesaria. Cabe destacar que ambos tienen muy buena predisposición durante el ritmo habitual del aula. No tienen dificultades para comprender explicaciones sencillas y directas. Por tanto, se utilizarán indicaciones e instrucciones que sean accesibles para todo el alumnado del grupo-clase, sin distinciones a causa de las necesidades educativas propias de cada cual. Además, las dificultades que presentan no afectan a su psicomotricidad básica. En este caso, no se necesitan adaptaciones específicas, sino que las dinámicas se plantean con el fin de que la totalidad del alumnado pueda conseguir de igual manera los mismos objetivos.

Instrumentos de evaluación y recogida de datos

Los datos que se obtienen a partir de esta investigación se recogen de forma individual. Primeramente, se valora a cada alumno/a y luego se presentan los resultados de manera grupal. Los instrumentos utilizados en la evaluación y en recogida de datos se mencionan a continuación.

- *Rúbricas de evaluación:* se utilizan varias rúbricas en diferentes momentos de la intervención.
 - Evaluación inicial y final: mediante esta rúbrica se evalúa individualmente la atención del alumnado (variable dependiente). Dicha evaluación se aplicará en dos momentos diferentes, para valorar la atención inicial del alumnado y la atención después de haber aplicado la intervención. Se completa mediante la observación directa. Incorpora ítems relacionados directamente con los parámetros atenciones que se pretenden analizar: atención focalizada, atención sostenida, atención dividida, atención alternada y atención auditiva, contestados en un rango de respuesta de *Nunca (0%)*-*Siempre (100%)* ([Anexo 1](#)).
 - Evaluación formativa: al finalizar cada sesión, el docente completa una rúbrica en la que se evalúan aspectos formales de cada actividad: la participación, la adecuación del espacio, los materiales, el tiempo destinado y el cumplimiento de los objetivos ([Anexo 2](#)).
 - Valoración de la aplicación de la intervención: esta rúbrica se completa al finalizar la intervención, en la que se evalúan concretamente aspectos relacionados con la adecuación de su aplicación, divididos en tres bloques: planificación, desarrollo y evaluación. Algunos de los indicadores de esta rúbrica (5, 7, 8, 9, 12, 13) se han obtenido del estudio de Valdera y Pereira (2018), concretamente del proyecto EDIA. Además, he considerado oportuno, a través de mi experiencia profesional, incluir otros (1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 14). Estos ítems hacen referencia a la adecuación de los objetivos, la temporalización y la metodología. También se valora la atención a la diversidad, la manera de transmitir la información y la capacidad de adaptación, así como la evaluación llevada a cabo (los criterios y los instrumentos utilizados) ([Anexo 3](#)).
- *Cuaderno de notas:* Se realizará mediante la observación. A lo largo de todas las sesiones, el cuaderno de notas se utilizará como instrumento de evaluación con el fin de anotar todas las observaciones pertinentes (evaluación formativa). Este cuaderno contemplará desde los aspectos generales hasta los más específicos,

aquellos que den pie a conocer si se están cumpliendo los objetivos planteados. Se utilizará el tiempo libre o cualquier momento oportuno para realizar dichas anotaciones. En definitiva, se observan las posibles incidencias surgidas a lo largo de la intervención y se anota todo lo relacionado con el nivel atencional del grupo-clase: aspectos conductuales, en qué momentos la atención es más o menos dispersa, qué hechos lo provoca, posibles adaptaciones...

- *Preguntas de retroalimentación:* a lo largo del proceso, se realizarán preguntas directas a los alumnos y alumnas. Así pues, además de conocer su opinión, se comprobará si los objetivos planteados se están cumpliendo. Las preguntas suelen ser parecidas en cada sesión. Se establecen previamente al comienzo de la intervención, sin embargo, puede que se añadan más o se necesite hacer hincapié en algunas otras, según el desarrollo de las sesiones ([Anexo 4](#)).

Procedimiento

Se realizó un estudio preexperimental donde la variable independiente era la intervención realizada mediante el mindfulness y la variable dependiente el nivel de atención.

En primer lugar, previamente a la intervención, se evaluó individualmente el nivel de atención de cada alumno y alumna que forman el grupo-clase. Tal y como se ha mencionado anteriormente, esta evaluación se realizó mediante la observación directa y a través de una rúbrica. Se trata de un registro observacional que permite conocer el punto de partida del alumnado respecto a su atención. Una vez que se valora, se considera pertinente realizar una intervención didáctica.

De igual modo, esta misma rúbrica se aplicará también al final de la intervención, dirigida individualmente a cada alumno y alumna. El propósito de evaluar los mismos indicadores (atención focalizada, sostenida, dividida, alternada y auditiva) en ambos momentos es conocer si el nivel atencional del alumnado ha aumentado, ha disminuido o se ha mantenido.

Esta intervención consta de siete sesiones. A cada una se le estima un tiempo distinto, según la tarea que se requiere, pero suele oscilar entre 30 y 45 minutos. Con el fin de realizar una explicación detallada de la investigación, primeramente, se muestra el

cronograma en el que aparecen cada una de las sesiones de la intervención, junto con el día que se llevaron a cabo (Tabla 1).

Tabla 1: *Cronograma de las sesiones realizadas durante abril y mayo de 2021.*

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
26 (abril) Sesión 1: Introducción. "Un bosque tranquilo".	27 (abril)	28 (abril)	29 (abril) Sesión 2: <i>El poder de la respiración.</i>	30 (abril) Sesión 3: <i>Crecer como una flor.</i>
3 Sesión 4: <i>La magia de escuchar(me).</i>	4	5 Sesión 5: <i>¡Tenemos una misión!</i>	6	7 Sesión 6: <i>Los colores de mi mente.</i>
10 Sesión 7: <i>Todo lo que hemos aprendido.</i>	11	12	13	14

El orden que siguen las sesiones se estableció para que en cada una de ellas se introdujese un concepto nuevo sobre el mindfulness, cada cual relacionado con el anterior. De esta manera, el alumnado tiene la oportunidad de seguir un hilo conductor en el que se entienden todas las ideas que esta práctica recoge.

Se planificó que cada una de las sesiones se realizaría en momentos distintos del horario escolar. De esta manera, se puede comprobar en qué momentos los niños y las niñas prestan más atención y en qué situaciones se encuentran más o menos predispuestos a disfrutar y aprender.

En referencia a la implementación, siempre fue la misma persona quién aplicó la intervención en su totalidad, en este caso la profesora en prácticas. Además, todas las actividades de las distintas sesiones se realizan de forma grupal.

Con respecto a la metodología de la intervención, se utiliza la lúdica-creativa. Todas las sesiones tienen en cuenta el desarrollo integral del individuo, trabajando a

través del juego y de la creatividad. Gracias a esto, el alumnado tiene la oportunidad de exteriorizar sus sentimientos y sus emociones de una forma sencilla y divertida. Además, se pretende que los alumnos y las alumnas sean capaces de adquirir cierta autonomía y de demostrar su creatividad.

Basándonos en los enfoques de enseñanza establecidos por Fenstermacher y Soltis en el año 1998, se hace uso del enfoque terapeuta: los objetivos mencionados están relacionados con el desarrollo y el crecimiento personal del alumnado.

A continuación, se comentan brevemente los detalles más relevantes de las actividades llevadas a cabo en la intervención. En el [Anexo 5](#) se explican con más profundidad.

Primera sesión: *Un bosque tranquilo*. Tras realizar unas preguntas previas al alumnado, se da paso al cuento *Un bosque tranquilo* de la autora Patricia Díaz Caneja (2016), para introducir a los alumnos/as en el mundo del mindfulness.

Segunda sesión: *El poder de la respiración*. Se practican una serie de respiraciones conscientes con la ayuda de unos pomperos y unos barcos de papel.

Tercera sesión: *Crecer como una flor*. Se realizan distintos movimientos conscientes con el propósito de desarrollar la atención plena al cuerpo.

Cuarta sesión: *La magia de escuchar(me)*. El alumnado se concentra a través de la escucha activa. Se realizan tres dinámicas cuyo objetivo principal es el mismo: conseguir que los alumnos/as escuchen atentamente.

Quinta sesión: *¡Tenemos una misión!* A través de la realización de un recorrido, el alumnado practica distintos desplazamientos conscientes.

Sexta sesión: *Los colores de mi mente*. En esta sesión el alumnado tiene la oportunidad de expresar sus emociones, según una situación que se les plantea. Además, cada alumno/a elige un color, el que para ellos/as representa la emoción mencionada. Posteriormente descubren la diferencia entre una mente que sabe controlar sus emociones y otra que tiene dificultad para manejar sus sentimientos.

Séptima sesión: *Todo lo que hemos aprendido*. Se elabora un mural en el que el alumnado representa todo lo aprendido a lo largo de la intervención.

4. Resultados

Los resultados obtenidos se valorarán a través de un análisis descriptivo. Igualmente, la información sobre el nivel atencional del alumnado, tanto previamente como posteriormente a realizar la intervención, se mostrará mediante gráficos de barras. Se hará uso de una metodología de corte cualitativo y cuantitativo, en la que se detallarán los avances del alumnado y su evolución.

Debido a que la atención (la variable dependiente que se está midiendo), es un constructo, se considera que el objetivo de la intervención se ha cumplido cuando encontramos un desplazamiento de la frecuencia (de izquierda a derecha). A continuación, se muestra gráficamente la evolución observada, en relación a cada ítem de la rúbrica de evaluación inicial y final (Figura 1).

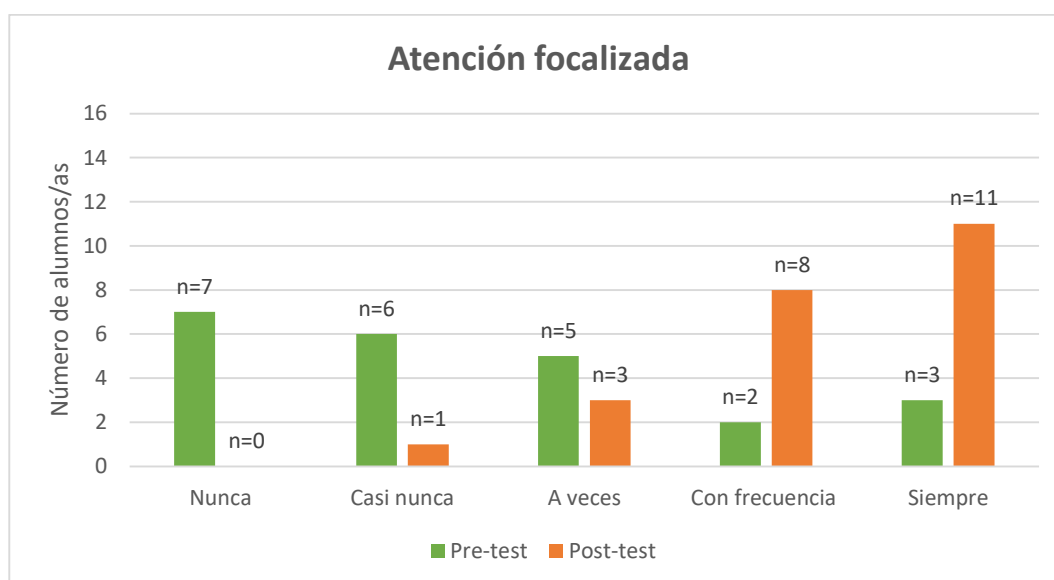


Figura 1. Se valora si se es capaz de focalizar la atención en un estímulo concreto o en una tarea determinada (atención focalizada, ítem 1).

Por lo que respecta a la Figura 1, se observa un cambio significativo en la capacidad del alumnado para centrar su atención. Previamente a realizar la intervención, observamos que es mayoritario el número de alumnado que se encuentra entre los rangos de baja frecuencia (n=7). Posteriormente, se muestra un desplazamiento de la frecuencia en relación con la atención (de izquierda a derecha). Por lo que el resultado es una mejora de la atención focalizada.

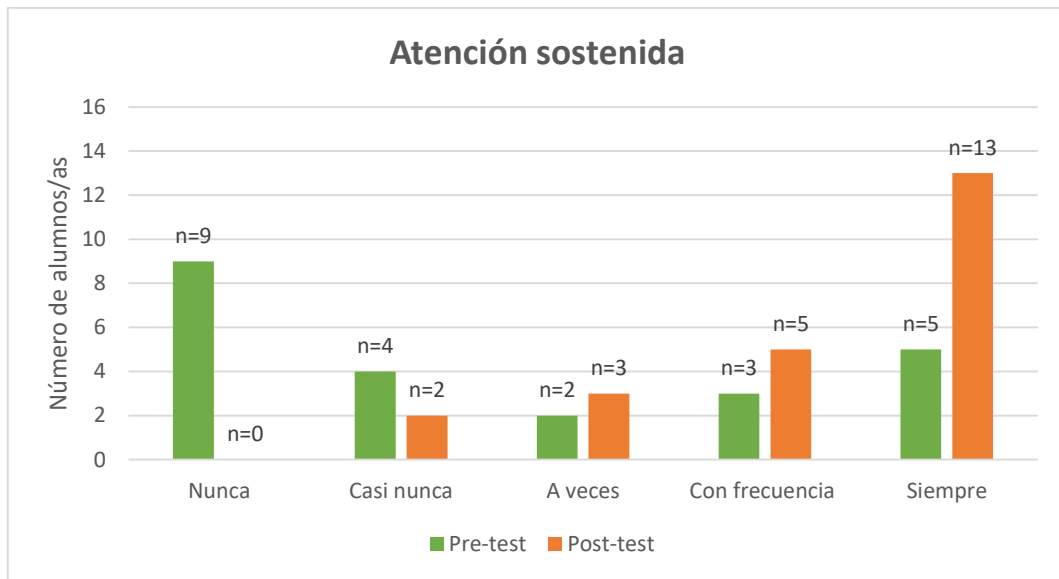


Figura 2. Se valora si se es capaz de mantener la atención durante el desarrollo de una actividad (atención sostenida, ítem 2).

En relación a la Figura 2, se observa una evolución respecto al mantenimiento de la atención. Los resultados del pre-test indican que es mayoritario el número de alumnado que se encuentra entre los rangos de baja frecuencia (n=9). En cambio, después de la intervención, la mayoría de alumnos/as se encuentran en el rango de frecuencia más elevado (n=13). Estos datos representan una mejora de la atención sostenida.

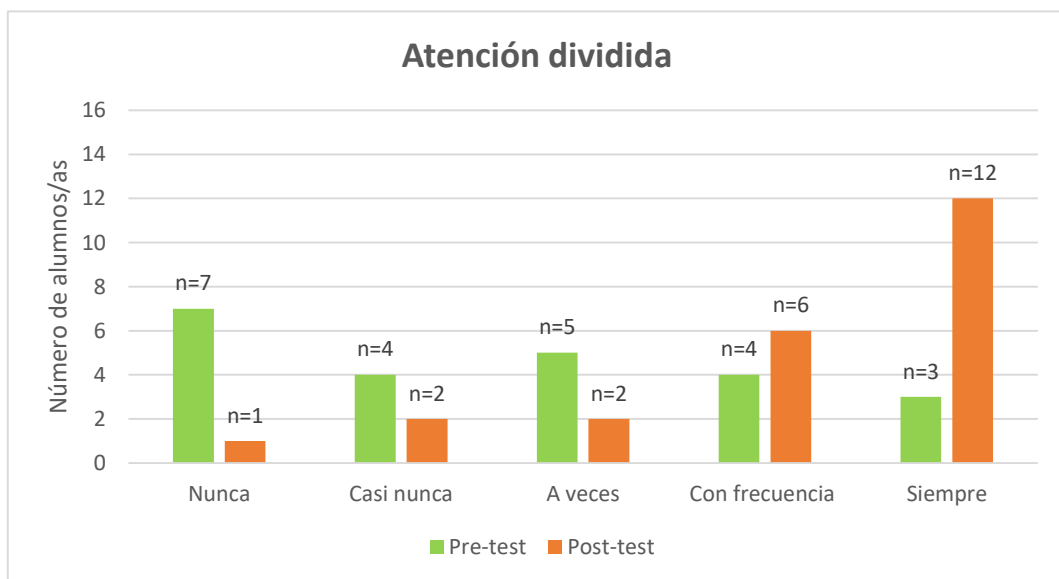


Figura 3. Se valora si se es capaz de atender y procesar simultáneamente a dos o más demandas o estímulos (atención dividida, ítem 3).

En la Figura 3, se observa un progreso en los momentos en los que la tarea necesitaba de atender y procesar a dos o más estímulos a la vez. Los resultados del pre-test evidencian que es mayoritario el número de alumnado que se encuentra entre los rangos de baja frecuencia. En cambio, en el post-test se observa un desplazamiento de la frecuencia en relación con la atención (de izquierda a derecha), dando lugar a encontrar a la mayoría del alumnado en el rango de frecuencia más elevado (n=12). Así pues, se identifica una mejora de la atención dividida.

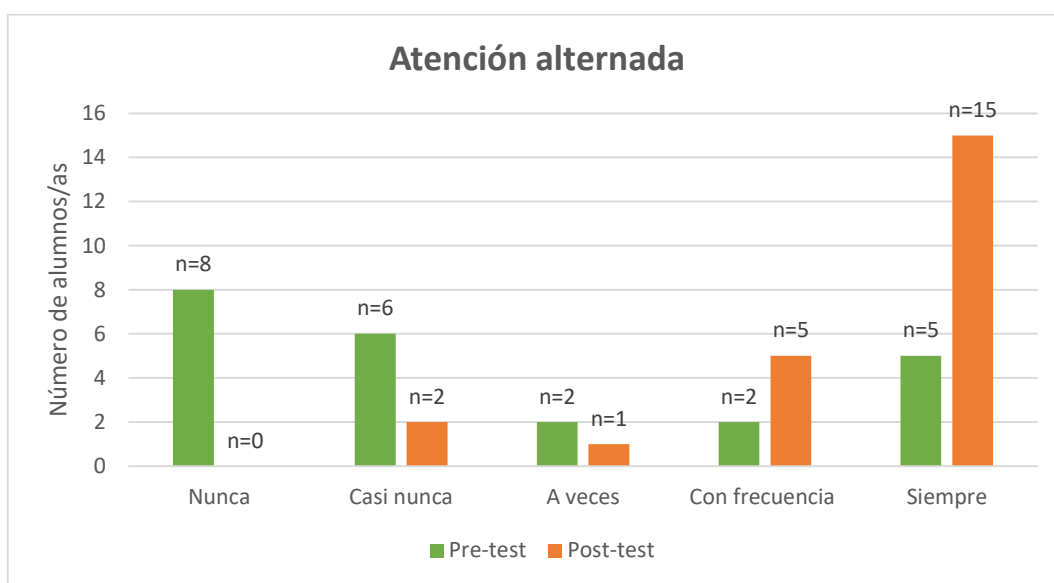


Figura 4. Se valora si se es capaz de cambiar el foco de atención de un estímulo a otro con fluidez (atención alternada, ítem 4).

Haciendo referencia a la Figura 4, es notoria la variación del alumnado respecto a la capacidad de cambiar su foco de atención. Previamente a realizar la intervención, observamos que es mayoritario el número de alumnado que se encuentra entre los rangos de baja frecuencia (n=8). Posteriormente, más de la mitad del alumnado se sitúa en el mayor rango de frecuencia (n=15). Por consiguiente, se demuestra una mejora de la atención alternada.

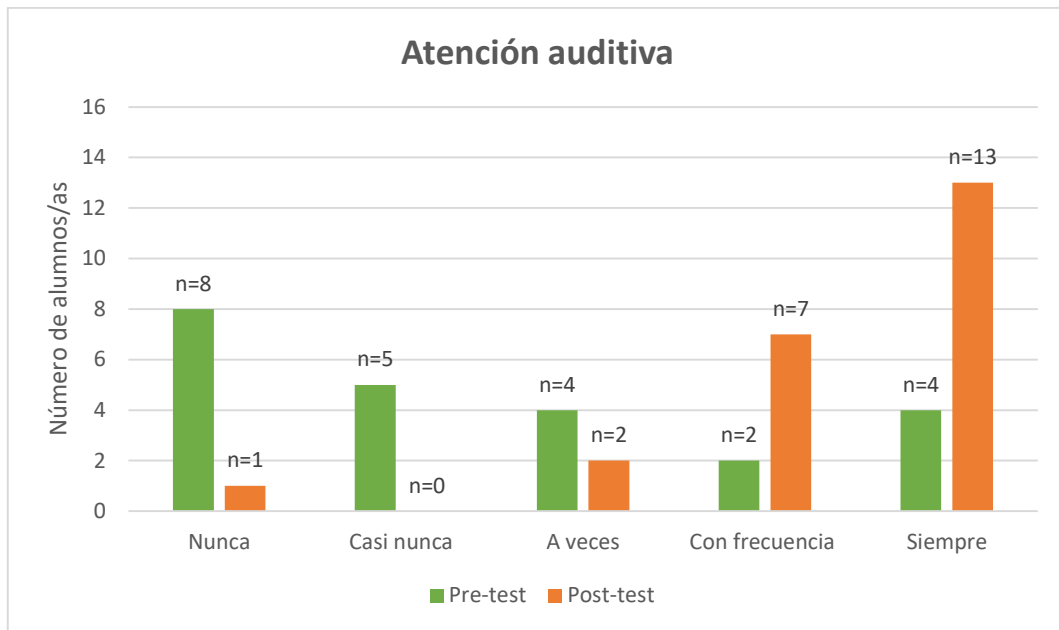


Figura 5. Se valora si se es capaz de centrar la atención en un sonido en concreto en presencia de otros sonidos de distracción (atención auditiva, ítem 5).

Centrándonos en la Figura 5, la comparación entre ambos momentos muestra un cambio en la capacidad del alumnado para centrar su atención en un estímulo auditivo u otro. Los resultados del pre-test muestran que mayoritariamente el alumnado se encuentra entre los rangos de baja frecuencia (n=8). Tras aplicar la intervención, los resultados del post-test evidencian un desplazamiento de la frecuencia en relación con la atención (de izquierda a derecha). Esto constata una mejora de la atención auditiva.

En definitiva, estos gráficos (Figuras 1, 2, 3, 4, 5) muestran distintos desplazamientos en relación a la frecuencia *Nunca* (0%) a *Siempre* (100%), en distintos rangos de regularidad. Gracias a esto, se observa un cambio positivo y significativo en el alumnado, por lo que respecta a la mejora de su atención.

Al mismo tiempo, es importante mencionar algunos de los aspectos más relevantes de la evaluación formativa. A lo largo de las sesiones, contamos con una serie de aspectos positivos detectados en la práctica del mindfulness. También nos encontramos con ciertas barreras que dificultaron o disiparon la atención del alumnado.

Desde el primer momento, las respuestas a las preguntas previas realizadas al alumnado fueron muy interesantes. Muchos de ellos conocían conceptos unidos al mindfulness, sobretudo el yoga fue un claro protagonista. Por este motivo, no tuvieron

ninguna dificultad por comprender la historia que posteriormente se contó: “Un bosque tranquilo” de la autora Patricia Díaz Caneja (2016).

La aparición de rimas durante el relato del cuento en la primera sesión, propició que el grupo-clase mantuviese su atención (atención sostenida). Esto hizo que estuviesen practicando la atención plena mientras disfrutaban del momento presente. Se trata de un grupo bastante participativo, pero lo que ocurre es que mayoritariamente les resulta difícil guardar los turnos de espera. Este fue un aspecto relevante durante esta sesión.

En la segunda sesión, un elemento facilitador para la relajación fueron los barcos de papel. Para los niños y las niñas, suponía un reto que no cayeran de su barriga. Esto les ayudó a estar pendientes de lo que estaban haciendo (atención focalizada).

Durante la tercera sesión, dominaron muy bien la imitación de los movimientos para “crecer como una flor”. En general, les gustaron mucho las posturas, sobre todo en las que había que mantener el equilibrio, aspecto positivo, pues son las que más atención requieren (atención dividida).

Continuando con la cuarta sesión, esta requería de cierta atención auditiva. Mostraron cierta descoordinación en la primera dinámica, cuando daban la palmada al finalizar el sonido del instrumento. Algunos optaron por la imitación, miraban lo que hacían sus compañeros antes de actuar. No obstante, a medida que la actividad avanzaba, se observaron cambios significativos y positivos.

En la tercera sesión, en el momento de realizar los desplazamientos conscientes, algunos de los alumnos/as los obviaban, porque querían llegar hasta la próxima adivinanza lo más rápido posible. Es decir, en esta actividad la atención era fundamental, sobretodo se demanda una atención alterna y dividida. Sin embargo, hubo ciertos distractores que imposibilitaron que esto se cumpliera en su totalidad.

Cabe destacar que cuando se trataba de realizar desplazamientos conscientes que requerían de otros elementos (atención dividida), el resultado era mucho más satisfactorio. Por ejemplo, un tramo del recorrido debían realizarlo caminando con una moneda en el pie. Otro, por parejas sosteniendo una pelota en distintas partes del cuerpo. En estos momentos sí que fue notoria una mayor concentración.

A lo largo de las sesiones, se pudo comprobar que los niveles atencionales del alumnado mejoraban considerablemente. Concretamente, en la sexta sesión se observó

una participación ordenada y generalizada, que repercutió tanto en la atención focalizada como en la sostenida. Además, en esta sesión mostraron su lado emocional, aspecto que hizo que comprendiesen las distintas vertientes del mindfulness y cómo esta técnica les estaba ayudando tanto individual como colectivamente.

Por último, con la elaboración del mural, correspondiendo con la séptima sesión, se plasmó todo lo que personalmente e interiormente habían conseguido. Se dedicó un momento de la asamblea para anotar todos los conceptos adquiridos, que posteriormente aparecerían en el mural. Tuvieron mucha fluidez a la hora de mencionar lo que habían aprendido sobre el mindfulness.

En resumen, se observó un progreso en el alumnado desde el primer día de la intervención hasta este último, tanto en el ámbito teórico como en el práctico. Es importante mencionar que cuando se habla de mejoría no solo significa que la atención aumente o disminuya. Esta mejoría también representa la mejora de la calidad de la atención. La participación en el aula, a medida que avanzaban las sesiones, además de ser activa, contaba con cierto orden. Es decir, el alumnado empezó a ser consciente de la importancia de respetar los turnos de palabra. De esta manera, se escuchaban más los unos a los otros y la atención al resto de compañeros/as era mayor. En consecuencia, se observó una reducción de las conductas disruptivas, provocadas anteriormente por no saber esperar.

Finalmente, comentando otros aspectos formales evaluados, la realización de las sesiones a distintas horas posibilitó comprobar lo siguiente: durante las primeras horas del día los niños/as estaban más predispuestos a escuchar distintas explicaciones o conceptos teóricos sobre el mindfulness (adaptados a su edad), mientras que, después del patio y en las últimas horas, necesitaban pasar a la acción. Es decir, al final del día mostraban más interés por practicar técnicas de relajación y de mindfulness, pues su propio cuerpo lo pedía. Esta fue una rutina bastante demandada por el alumnado, pues iban descubriendo todo lo que les aportaba esta práctica.

5. Discusión

Interpretación de los resultados

Haciendo referencia al objetivo principal de esta investigación, las evidencias mostradas confirman la relación existente entre la práctica del mindfulness y la mejora de la atención del alumnado. Gracias a esta intervención, se han podido corroborar muchas de las aportaciones de los distintos autores, encontradas al principio de la investigación. Por ejemplo, Willis y Dinehart (2014) confirman el vínculo entre el mindfulness y el aumento de la atención, a través de sus investigaciones sobre el desarrollo de las habilidades de autorregulación en la primera infancia. Coincidiendo con esto, en el presente estudio se ha comprobado una mejora en diferentes tipos de atención (atención focalizada, sostenida, dividida, alternada y auditiva) al aplicar el método mindfulness en alumnos y alumnas de Educación Infantil. Por tanto, los objetivos se han logrado de forma consecuente.

León (2008) afirma que los ejercicios de atención plena constituyen un trabajo de madurez atencional. Situándonos en la etapa de Educación Infantil, y tal y como ha ocurrido en la presente intervención, los niños y las niñas han empezado a tomar consciencia de sus propias acciones. Por consiguiente, han vivido un proceso de cambio en el cual han conocido nuevas prácticas que les afianzan un claro éxito en sus comportamientos diarios.

Cabe mencionar que nos encontramos ante un grupo-clase donde la atención era altamente dispersa y esto repercutía directamente en el ritmo del aula y en el aprendizaje diario. Desde el ámbito escolar, el cumplimiento de los objetivos diarios está directamente relacionado con el mantenimiento de la atención (García-Ogueta, 2001). Por lo tanto, debido a su relevancia, es fundamental detectar la problemática y actuar sobre esta. En este caso, se decidió aplicar el método mindfulness en un aula de Educación Infantil, con el propósito de observar cambios significativos por lo que respecta al nivel atencional del aula y, en consecuencia, al aprendizaje del alumnado. De este modo, se ha demostrado que la atención es indispensable para que este proceso se desarrolle con éxito, pues tal y como mencionan Estévez, García y Junque (1997), es imposible aprender si no se adquiere un momento de atención, debido a que es la vía que impulsa a iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la responsable de mantenerlo.

En consecuencia con lo anterior, en el momento de plantearse la vía de actuación, se reafirma que, desde el ámbito de la psicología positiva, el mindfulness es una herramienta adecuada y efectiva en la práctica educativa. Además, esta actitud de consciencia permanente nos ayuda a disfrutar del momento presente (Alzina y Paniello, 2017). Se ha podido comprobar a lo largo de las sesiones que la diversión y el aprendizaje pueden y deben ir cogidos de la mano. Se observó que los alumnos y las alumnas interpretaban muchas técnicas como un juego, aspecto que hacía que les motivase y que, por tanto, aumentase su predisposición a practicar mindfulness. Una vez finalizada la intervención, se ha comprobado que este aprendizaje ha sido significativo, pues esta práctica les acompaña consciente e inconscientemente en su día a día.

Desde la propia experiencia, el alumnado ha tenido la oportunidad de interiorizar esta práctica. De esta manera, los cambios encontrados y la evolución tanto en los niveles de atención como en sus comportamientos validan la eficacia de este método. Esto puede complementarse al estudio que realizaron los autores Singh, Lancioni, Winton, Karazsia y Singh (2013). Los resultados obtenidos presentaron un descenso de comportamientos desafiantes en el alumnado, un incremento de su capacidad de conformidad ante las propuestas de los docentes y una clara reducción de las interacciones sociales negativas.

La psicología positiva estudia los procesos y las circunstancias relacionadas con el desarrollo óptimo de los individuos, (a nivel individual) y de grupos e instituciones (a escala colectiva) (Gable y Haidt, 2005). Así pues, se ha demostrado durante las sesiones que son muchos los beneficios que se observan tras enseñar desde esta perspectiva. La práctica del mindfulness no solo ha ayudado a mejorar los parámetros atencionales del grupo-clase, sino también a observar un progreso del alumnado por lo que respecta a su actitud y su comportamiento.

Tal y como se comenta en las líneas anteriores, tras la intervención, el alumnado tiene un mayor control de sus emociones en los momentos donde la frustración está presente. Han conocido distintas técnicas que les ayudan a disminuir la rabia o la impotencia que pueden llegar a sentir en ciertas situaciones del día a día. Asimismo, en el ritmo habitual del aula, ha sido notorio que les cuesta mucho menos reiniciar su trabajo tras una interrupción. Esto concuerda con los resultados obtenidos en el estudio realizado por Bao y colaboradores (2015) en el que se demuestra que las personas que practican el mindfulness de forma continuada suelen hacer uso de sus emociones con la finalidad de

encontrar motivación en sí mismos y mejorar sus comportamientos, reduciendo así sus niveles de estrés percibido (Bao et al., 2015, p. 51).

Haciendo hincapié en los objetivos específicos, los alumnos y alumnas, además de comprender y practicar técnicas de atención plena, también han tenido varias ocasiones de introspección emocional. Teal et al. (2018) determinaron a través de sus investigaciones la relación existente entre la inteligencia emocional, el mindfulness y el bienestar personal. Afirman que la habilidad de las personas para utilizar las emociones positivas y negativas podría estar interconectada con la atención y la consciencia de sus pensamientos, aspecto que estimularía un estado positivo de su bienestar psicológico.

Por otro lado, la metodología lúdica-creativa utilizada en la intervención ha dado pie a que, mediante el juego, el alumnado haya sido capaz de interiorizar lo aprendido y de exteriorizar sus emociones de una forma más sencilla. El uso del enfoque terapeuta en la enseñanza, establecido por Fenstermacher y Soltis (1998), ha propiciado que la relación entre docente-alumno haya sido de lo más satisfactoria. El objetivo de este enfoque, coincidiendo con el de esta intervención, es que los estudiantes crezcan como personas auténticas, a través de experiencias educativas con una importante significación personal. Así pues, considero que cada alumno ha podido conseguir un alto nivel de autoafirmación y confianza en sí mismo.

En definitiva, se buscaba crear un ambiente de aula idóneo y adecuado, donde la falta de atención no supusiese una barrera y se mejorase sobre esto. Esta intervención didáctica ha respondido correctamente a los objetivos esperados, así como ha permitido observar los logros que conlleva incorporar el mindfulness en un aula de Educación Infantil.

Limitaciones de la investigación

Por lo que respecta a las limitaciones del estudio, cabe mencionar lo siguiente. El mindfulness es un tema bastante amplio que necesita de una formación previa. Debido a que el tiempo que disponemos en las prácticas es limitado, encontramos ciertas dificultades para formarnos previamente tal y como se debería. Personalmente, tuve que adaptarme a la situación y a las circunstancias e investigar especialmente el tema de interés. Me centré en el trabajo de la atención a través del mindfulness. Sin embargo, tal

y como se comenta a lo largo del trabajo, el mindfulness recoge un gran abanico de posibilidades de acción.

En cambio, en relación al tiempo de implementación, no ha existido ningún inconveniente, pues desde el primer momento se me ofreció total libertad para establecer los tiempos de intervención. Además, el espacio y los materiales ofrecidos y que se disponían en el aula, han sido adecuados y han cubierto las necesidades que la intervención demandaba. Es decir, no se encuentran limitaciones en estos aspectos.

Acciones para completar el estudio

Con el fin de completar la investigación presente, se debe tener en cuenta que la aplicación del método mindfulness resulta efectiva cuando se incorpora de forma continua en el aula. Es decir, se trata de una actitud de consciencia permanente que debemos interiorizar y aceptarla como forma de vida, así pues, solamente la práctica continuada lo hará posible. Tras esta intervención, es necesario y conveniente que el alumnado continúe trabajando desde la perspectiva del mindfulness, para conseguir que se convierta en un hábito y en un estilo de trabajo.

De igual modo, es importante señalar que la muestra de alumnos/as participantes en la presente intervención es menor respecto a la de otras investigaciones comentadas en este trabajo. Por tanto, sería conveniente trasladar esta intervención a un número mayor de alumnado, con el fin de conocer los resultados que obtendríamos al encontrarnos con mayor diversidad cultural o social.

Conclusión

Basándome en mi propia experiencia y analizando lo más significativo de este estudio, puedo concluir que, tanto a nivel personal como profesional, ha supuesto un cambio de perspectiva.

En primer lugar, en este caso, somos los propios docentes quienes debemos introducirnos en el mundo del mindfulness. Esto hará posible que podamos impartirlo en el aula consiguiendo resultados satisfactorios, como ha sucedido en el presente estudio. Gracias a esto, nos daremos cuenta de que lo que anteriormente considerábamos como

una “barrera”, ahora ya no supone ninguna limitación. El mindfulness, nos ayuda a centrarnos en el momento presente y a disminuir las situaciones de estrés diario, recurrentes en las aulas.

Centrándonos en la etapa de Educación Infantil, esto todavía cobra más importancia. Pues desde pequeños/as se les dará la oportunidad de aprender distintas prácticas que les ayudarán en su vida diaria, tanto dentro como fuera de la escuela. Es importante ofrecerles herramientas que, desde sus primeras etapas, les ayuden a resolver situaciones y a paliar con ciertos conflictos, pues esto les acompañará a lo largo de su vida.

Asimismo, he sido conocedora del día a día de una escuela en general y de la situación de un aula en particular. Concretamente, en el grupo-clase donde se ha realizado la intervención, ha existido desde el primer momento una predisposición por parte del alumnado. Ellos mismos identificaban sus logros y reflexionaban sobre los aspectos que les resultaban más complicados. Gracias a esto, el mindfulness ha sido una vía de actuación competente y eficaz en la resolución de la problemática presente en el aula.

Es cierto que, la psicología positiva, y en concreto el mindfulness, no solo se aplica en el contexto docente, sino que, tal y como se ha comentado previamente, es una técnica que ha cobrado vida en otros ámbitos, como en el clínico. En consecuencia, esta es otra de las evidencias que demuestran los grandes beneficios que a nivel educativo, psicológico y físico puede suponer esta práctica en aquel/a que la practique. Además, esto se ve reflejado en el aumento del bienestar emocional, pues a través del mindfulness aprendemos a gestionar nuestros sentimientos, alcanzando así la tranquilidad que el cuerpo y la mente necesitan.

Por lo que respecta al ámbito de este trabajo, en general la psicología positiva y en concreto el mindfulness como área de actuación, propicia un aumento en el bienestar emocional del alumnado. Estas mejoras se observan tanto individualmente como a nivel grupal, pues el ambiente y el clima del aula son más favorables.

Finalmente, reitero que esta experiencia me ha llevado a contemplar la enseñanza desde otra perspectiva, ayudándome a consolidar nuevas bases para mi futura labor docente.

6. Bibliografía

- Alzina, R. B. y Paniello, S. H. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). Programa “Aulas felices”. *Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza, España: SATI.
- Bao, X., Xue, S. y Kong, F. (2015). Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 78, 48-52. doi: [10.1016/j.paid.2015.01.007](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.007)
- Black, D. S. y Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of child and family studies*, 23(7), 1242-1246.
- Burnett, R. (2010). Mindfulness in Schools, learning lessons from the adults – secular and Buddhist. *Buddhist Studies Review*, 28(1), 79-120
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Coffey, K. A., Hartman, M. y Fredrickson, B. L. (2010). Deconstructing mindfulness and constructing mental health: Understanding mindfulness and its mechanisms of action. *Mindfulness*, 1(4), 235-253.
- Cuevas, P. G. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de educación*, 6(1), 101-113.
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C. y Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de neurología*, 25(148), 1989-1997.
- Fenstermacher, G. D. y Soltis, J.F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gable, S. L. y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 102-110.
- García-Ogueta, M. I. (2001). Mecanismos atencionales y síndromes neuropsicológicos. *Revista de Neurología*, 32(5), 463-467.

- Garland, E. L., Gaylord, S. A. y Fredrickson, B. L. (2011). Positive reappraisal mediates the stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness*, 2(1), 59-67.
- Greenberg, M. T. y Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- Huppert, F. A. y Johnson, D. M. (2010) A controlled trial of mindfulness training in schools; the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. y Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interactions*, 46, 27-48.
- Jha, A. P., Krompinger, J. y Baime, M. J. (2007) Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive Affective and Behavioural Neuroscience*, 7, 109-119.
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., y Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness*, 5(6), 730-741.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *European journal of education and psychology*, 1(3), 17-26.
- León-Carrión, J. (1995). *Manual de Neuropsicología Humana*. Madrid, España: S.XXI.
- Mairal, J. B. (2013). Tres publicaciones actuales sobre el mindfulness. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 71, 181-201.
- Moore, A. y Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186.
- Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117.
- Palomero, P. y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3), 17-29.

- Ramos, N. S., Hernández, S. M. y Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095135>
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D. y Raymond, K. (2013). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 1062-1024.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. y Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167-173.
- Rosa-Alcázar, A. y Parada-Navas, J. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142.
- Ruiz, P. J., Rodríguez, T., Martínez, A. y Núñez, E. (2014) Mindfulness en Pediatría: el proyecto "Creciendo con atención y consciencia plena". *Revista de Pediatría en Atención Primaria*, 16, 169-79.
- Schutte, N. S. y Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119. doi: [10.1016/J.paid.2011.01.037](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.037)
- Seligman, M.E.P. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Semple, R., Lee, J., Dinelia, R. y Miller, L. (2010) A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (2), 218-229.
- Sheldon, K.M. y King, L. (2001). Why positivepsychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.

- Simonton, D.K. y Baumeister, R. (2005). Positive Psychology at the summit. *Review of Gene-ral Psychology*, 9(2), 99-102.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T. y Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.
- Styles, E. A. (2010). *Psicología de la atención*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Teal, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Ford, T. C., Bunnett, E., R. y Stough, C. (2018). The Role of Dispositional Mindfulness and Emotional Intelligence in Adolescent Males. *Mindfulness*, 10(1), 159-167. doi: [10.1007/s12671-018-0962-8](https://doi.org/10.1007/s12671-018-0962-8)
- Valdera López, C. y Pereira Baz, M. Á. (2018). Proyecto EDIA: Guía de creación de recursos educativos abiertos. *Proyecto EDIA*, 1-26.
- Wallace, B. A. y Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: building bridges between Buddhism and Western psychology. *The American Psychologist*, 61(7), 690– 701.
- Wang, Y. y Kong, F. (2014). The Role of Emotional Intelligence in the Impact of Mindfulness on Life Satisfaction and Mental Distress. *Social Indicators Research*, 116(3), 843-852. doi: [10.1007/s11205-013-0327-6](https://doi.org/10.1007/s11205-013-0327-6)
- Willis, E. y Dinehart, L. H. (2014). Contemplative practices in early childhood: implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487- 499.

7. Anexos

[Anexo 1](#). Rúbrica de evaluación inicial y final. (Elaboración propia).

Nombre alumno/a: _____

Indicadores de atención	Nunca (0%)	Casi nunca (25%)	A veces (50%)	Con frecuencia (75%)	Siempre (100%)
1. Es capaz de focalizar la atención en un estímulo concreto o en una tarea determinada (atención focalizada).					
2. Es capaz de mantener la atención durante el desarrollo de una actividad (atención sostenida).					
3. Es capaz de atender y procesar simultáneamente a dos o más demandas o estímulos (atención dividida).					
4. Es capaz de cambiar el foco de atención de un estímulo a otro con fluidez (atención alternada).					
5. Es capaz de centrar la atención en un sonido en concreto en presencia de otros sonidos de distracción (atención auditiva).					

Observaciones:

[Anexo 2](#). Rúbrica de la evaluación formativa: evaluación de cada sesión. (Elaboración propia).

Ítems	Sí	No	Observaciones
Ha habido una participación activa.			
El espacio ha sido el apropiado (condiciones y contexto).			
Los materiales han cumplido correctamente su función.			
El tiempo ha sido el adecuado (momento y duración).			
La sesión ha cumplido con el objetivo propuesto.			

[Anexo 3](#). Rúbrica para la valoración de la aplicación de la intervención (Valdera y Pereira, 2018).

Autoevaluación docente	Sí	No	Observaciones
Planificación			
1. La intervención se ha adecuado a los objetivos y contenidos propuestos.			
2. La planificación y temporalización de las actividades se ha ajustado a la realidad.			
3. La metodología ha sido beneficiosa para el aprendizaje del alumnado.			
4. He tenido en cuenta la diversidad del alumnado (habilidades, nivel cognitivo, ritmo y estilo de aprendizaje...).			
5. He planificado actividades que suponen un reto cognitivo adecuado a cada alumno/a.			
Desarrollo			
6. He transmitido la información de manera clara y precisa.			
7. He propuesto actividades adecuadas para su edad.			
8. He vinculado sus conocimientos previos y sus conocimientos nuevos.			
9. He ofrecido un clima de aula motivador y con oportunidades de interacción.			
Evaluación			
10. He tenido en cuenta los criterios de evaluación establecidos.			
11. He utilizado distintas herramientas de evaluación durante la intervención (cuaderno de reflexiones, observación, pruebas orales o documentos escritos...).			
12. He reflexionado continuamente sobre mi tarea docente a lo largo de la intervención.			
13. He tenido en consideración el <i>feedback</i> recibido por parte del alumnado.			
14. He sabido adaptarme a los cambios y modificaciones que han surgido a lo largo de la intervención.			

Anexo 4. Retroalimentación: preguntas dirigidas al alumnado.

- ¿Te ha gustado la actividad?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Y lo que menos?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Te ha resultado sencilla o complicada?
- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Te has sentido a gusto?
- ¿Te has sentido agobiado/a en algún momento?
- ¿Crees que has conseguido el objetivo de la actividad?
- A partir de ahora, ¿piensas que esto lo puedes aplicar en tu día a día?

Anexo 5. Desarrollo de las sesiones de la intervención.

Primera sesión: *Un bosque tranquilo*- Patricia Díaz Caneja (2016).

A modo de introducción, y coincidiendo con la primera sesión, se realizaron unas preguntas al alumnado, con el propósito de conocer sus conocimientos previos a cerca del mindfulness. Seguidamente, encontramos algunos ejemplos.

- *¿Vosotros/as sabéis que significa concentrarse?*
- *En el cole, ¿cuándo necesitamos concentrarnos?*
- *Cuándo la profesora nos cuenta o nos explica algo, ¿qué debemos hacer?*
- *¿Habéis oído hablar alguna vez sobre el mindfulness?*
- *¿Conocéis alguna técnica de relajación?*
- *Cuando os encontráis un poco cansados, ¿qué soléis hacer para relajaros?*

A continuación, se dio paso al cuento “Un bosque tranquilo” de la autora Patricia Díaz Caneja (2016). La historia se adaptó, manteniendo a los mismos personajes y su repercusión en el relato. Se creó un libro en el que la historia se contaba a través de la poesía. A partir de este momento, el hada de la atención plena, protagonista del cuento, junto a los animales que aparecían, nos acompañaron a lo largo de las sesiones.

Segunda sesión: El poder de la respiración.

Con la ayuda de unos pomperos, el alumnado aprendió a inspirar y expirar correctamente y con atención. Tenían que coger aire por la nariz y soltarlo lentamente por la boca, para que pudiesen salir las pompas. Tras esto, se practicaron posteriormente distintas respiraciones conscientes. Un barco de papel situado en su barriga les ayudó a controlar su respiración. Debían evitar que este no cayese al suelo, al mismo tiempo que respiraban según se les indicaba.

Tercera sesión: Crecer como una flor.

El alumnado realizó una serie de movimientos y estiramientos que simulan el crecimiento de una flor, con el fin de desarrollar la atención plena al cuerpo. Esto se comparó con nuestro crecimiento físico y personal, desde que somos pequeños hasta que nos hacemos mayores. Para finalizar la sesión, se mostraron distintos botes de la calma, que comenzaron a formar parte del aula, y los alumnos y alumnas podían utilizarlos cuando necesitasen relajarse o concentrarse.

Cuarta sesión: La magia de escuchar(me).

Esta sesión se dedicó, principalmente, a concentrarse a través de la escucha activa. Se realizaron tres dinámicas en las cuales se pretendió que el alumnado escuchase atentamente. Se detallan a continuación:

- Primera dinámica: se utilizó un triángulo, unos crócalos y una campana (instrumentos que alargan su sonido). Los alumnos y las alumnas debían dar una palmada cuando se escuchase el silencio, es decir, en el momento que el instrumento dejase de sonar.
- Segunda dinámica: se preparó una caja para guardar tres campanas que sonaban distinto (una roja, una azul y una amarilla), para tocarlas sin que supiesen de cuál se trataba. El alumnado tuvo que descubrir cuál se tocaba en cada momento.
- Tercera dinámica: se realizaron dos rondas. En la primera, debían pasarse una campana de un compañero a otro rápidamente. En cambio, en la siguiente ronda, tenían que pasársela lentamente y con mucho cuidado.

Quinta sesión: *¡Tenemos una misión!*

Para esta actividad, se dividió al grupo en dos (ambos realizaron la misma actividad, pero en turnos distintos). A partir de unos pergaminos, uno inicial y otro final, el hada de la atención plena se puso en contacto con el alumnado, pidiéndoles ayuda para encontrar a los animales del bosque. Para conseguirlo, realizaron un recorrido, donde practicaron distintos desplazamientos conscientes. Además, a lo largo del trayecto, se encontraron con unas adivinanzas que les llevaron a encontrar a los animales perdidos.

Sexta sesión: *Los colores de mi mente.*

En esta sesión, a cada alumno y alumna se les planteó una situación distinta: “¿Qué sientes cuando...?” Así pues, contestaron la emoción que la situación les provocaba: alegría, tristeza, miedo, calma o rabia. A continuación, eligieron el color que para ellos representaba la emoción que habían dicho. Añadieron un poco de sal pintada con tiza (del color que elegían) en dos botellas transparentes.

Una vez llenas las botellas, la profesora sacudió una de ellas (todos los colores se mezclaron y no podían diferenciarse). Gracias a esto, se les explicó la diferencia entre una mente que sabe controlar sus emociones (botella de colores ordenados) y una mente con un cúmulo de sentimientos que no se saben manejar (botella con colores mezclados).

Séptima sesión: *Todo lo que hemos aprendido.*

En la última sesión, se elaboró un mural, donde se plasmó todo lo que había supuesto la intervención para el alumnado. En la asamblea, los niños y las niñas tuvieron distintos momentos para expresar qué conceptos habían aprendido e interiorizado a lo largo de las sesiones. Además, cada uno dibujó al hada de la atención plena, protagonista durante todas las actividades.