

## GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2017-2018

**El *mindfulness* como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria**

**Autor/Autora: Leire de la Hoz de Prado**

**Director/Directora: Joana Jauregizar Alboniga-Mayor**

**En Leioa, a 30 de mayo de 2018**

## INDICE

Introducción.....	4
1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual.....	5
1.1. La inteligencia emocional: concepto .....	5
1.2. ¿Qué es la educación emocional? .....	6
1.3. Objetivos y competencias que pretende desarrollar la educación emocional....	7
1.4. El <i>mindfulness</i> o atención plena a la escuela: la práctica con el alumnado .....	9
1.4.1. Conceptualización del <i>mindfulness</i> .....	9
1.4.2. <i>Mindfulness</i> y escuela: beneficios emocionales .....	10
1.4.3. Implementación de <i>mindfulness</i> en contextos educativos .....	11
1.4.3.1. Efectos de programas aplicados en distintos niveles educativos .....	11
1.4.3.2. Posibles dificultades en la práctica del <i>mindfulness</i> .....	12
2. Metodología .....	14
3. Desarrollo del trabajo .....	15
4. Resultados .....	17
5. Conclusiones .....	22
6. Referencias bibliográficas .....	24
ANEXOS .....	29
1. Anexo: habilidades a desarrollar en la propuesta de intervención .....	29
2. Anexo: propuesta de intervención.....	30
3. Anexo: observaciones durante la práctica de la intervención .....	47
4. Anexo: preguntas y respuestas de las que constaba la encuesta al profesorado .....	49
5. Anexo: información recogida en la intervención con el alumnado.....	51
5.1. Práctica de la identificación de las emociones.....	51
5.2. Desarrollo de la capacidad atencional del alumnado.....	56
5.3. Diploma entregado al alumnado por tomar parte en la realización de la intervención .....	59

## **EL *MINDFULNESS* COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Leire de la Hoz de Prado**

UPV/EHU

El presente estudio tiene la finalidad de destacar la necesidad de desarrollar las competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria. Estas competencias se encuentran totalmente olvidadas en el curriculum escolar, en el cual sigue primando la obtención de las competencias académicas. Desde este punto de partida, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica y se ha podido evidenciar la importancia que tiene el trabajar la educación emocional en el aula, entre otros aspectos. Para ello, una herramienta útil puede ser el *mindfulness*. Posteriormente, teniendo en cuenta los objetivos en base a las necesidades del alumnado, se ha elaborado una propuesta de intervención utilizando la técnica de la atención plena para un colegio de Bizkaia. Entre los resultados obtenidos, es preciso señalar que el alumnado, a través de la atención prestada a las competencias emocionales, fue capaz de identificar y razonar sobre diferentes emociones. Por último, se discute sobre la importancia que tiene para el desarrollo integral del alumnado no sólo el aprendizaje de conceptos académicos, sino que también es fundamental que conozcan y manejen sus emociones, sentimientos y pensamientos.

*Competencias emocionales, competencias académicas, educación emocional, mindfulness, intervención*

Lan honen xedea Lehen Hezkuntzako ikasleriaren gaitasun emozionalak garatzearen beharra azpimarratzea da. Gaitasun hauek guztiz ahaztuta daude eskolako curriculum-ean, non garrantzi handia ematen zaion oraindik gaitasun akademikoak eskuratzeari. Aurretik aipatutakoa abiapuntutzat izanez, azterketa bibliografiko bat aurrera eramán da, eta aztertu diren aspektu guztien artean, eskoletako geletan hezkuntza emozionala lantzeak duen garrantzia nabarmendu ahal da. Horretarako, *mindfulness*-a tresna baliagarria izan daiteke. Ondoren, ikasleriaren beharrak asetzeko zehaztutako helburuak kontuan hartuta, esku-hartze proposamen bat sortu da arreta osoaren teknika erabiliz Bizkaiko eskola batean praktikara eramateko asmoarekin. Lortu diren emaitzen artean, aipatzekoa da ikasleria, konpetentzia emozionalei ipinitako atentzioaren bidez, gai izan zela emozio ezberdinak identifikatzeko eta horiei buruzko arrazoiketa egiteko. Bukatzeko, ikasleriaren garapen integrala lortzeko beharrezkoak diren gaitasunei buruz eztabaidatu da, izan ere, ez da beharrezkoa soilik ikasleek kontzeptu akademikoak ikastea, baizik eta oinarritzkoa da ere haien emozioak, pentsamenduak eta sentimenduak ezagutzea eta kontrolatzen jakitea.

*Gaitasun emozionalak, gaitasun akademikoak, hezkuntza emozionala, mindfulness, esku-hartzea*

The principal aim of this study is to highlight the necessity of developing the emotional competences of students in Primary Education. These competences are completely

forgotten in the school curriculum, in which is still taking precedence to obtain academic competences. From this starting point, it has been carried out a bibliographic review and it has been evinced the importance of working emotional education in class, among other aspects. In order to do so, *mindfulness* could be a useful tool. Afterwards, taking into consideration the objectives based on students' necessities, it has been developed an educational intervention proposal using *mindfulness*-meditation technique for a school in Biscay. Among the results obtained, it should be noted that students, through the attention payed to emotional competences, were able to identify and reason about different emotions. Lastly, it is discussed the importance that has on the comprehensive development of the student body, not only the learning of academic concepts, but also the significance of knowing and coping with their emotions, feelings and thoughts.

*Emotional competences, academic competences, emotional education, mindfulness, intervention*

## **Introducción**

Las competencias emocionales son una parte fundamental para el desarrollo integral del alumnado por los numerosos beneficios que aportan, como puede ser la contribución de forma positiva al bienestar personal y emocional del alumnado (Bisquerra y Pérez, 2007). Por lo tanto, la educación no debe implicar únicamente el desarrollo de las competencias académicas, sino que también deben ocupar espacio otros aspectos, como puede ser el emocional (Rodríguez y Delgado, 2015).

La comunidad educativa actual, por su parte, sigue dándole la máxima importancia al desarrollo cognitivo del alumnado, y deja de lado otras áreas, como pueden ser las emociones, evidenciando así las carencias significativas que el alumnado tiene en la obtención de las competencias emocionales (Filella, Agulló, Pérez y Oriol, 2014; Rodríguez y Delgado, 2015).

Desde esta perspectiva, en este estudio se presenta una intervención que pretende aportar una propuesta práctica para atender las carencias en el desarrollo de las competencias emocionales y, a la vez, analizar la capacidad del alumnado para identificar, aceptar, razonar... sus emociones y para dialogar sobre ellas, tanto antes como después de la intervención. Para ello, se ha utilizado el método de la atención plena o *mindfulness*. Una técnica que se centra en prestar atención de manera consciente e intencionada al momento presente, sin juzgar, evaluar ni reaccionar ante éste (Kabat-Zinn, 2003). El *mindfulness* persigue aprender o reforzar ciertas habilidades, las cuales ayudan a desarrollar las

competencias emocionales (Salovey y Mayer, 1997). De este modo, recientes investigaciones llevadas a cabo en el ámbito educativo (González y Dos Santos, 2017; León, 2008), señalan que es un excelente vehículo para adquirir dichas competencias.

El trabajo está dividido en dos apartados principales: por una parte, se presentan las bases teóricas sobre el tema a analizar, donde se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica; y, por otra parte, teniendo de base la bibliografía anterior, se ha diseñado una propuesta didáctica de intervención a realizar con alumnado de segundo curso de Educación Primaria. Se ha puesto en práctica una parte de la propuesta de intervención, por lo que se presentan los resultados obtenidos en base a los objetivos previamente establecidos y, después, las conclusiones generales de la implementación. Finalmente, se muestran las referencias bibliográficas utilizadas durante la realización de este estudio.

## **1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual**

### **1.1. La inteligencia emocional: concepto**

El término inteligencia emocional (IE) fue utilizado por primera vez por los autores Salovey y Mayer (1990) que lo describieron como la habilidad de manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos, y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios sentimientos y acciones. Años más tarde, Goleman (1996) definió la IE de ésta manera:

[...] la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último -pero no, por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1996, p. 75).

Desde esta perspectiva, Naranjo (2013) insiste en que el ser humano no es sólo una mente, sino cuerpo, sentimientos, emociones, intelecto, conciencia y espíritu. Por lo tanto, el alumnado además de trabajar la mente, debe trabajar el cuerpo, los sentimientos, las emociones... para así desarrollar unas características imprescindibles en su formación integral (Campillo, 2010).

Damos por hecho que todos los seres humanos nacemos con una serie de recursos innatos que nos permiten crear nuestra autoestima y nuestro autocontrol, sin embargo, al igual que la inteligencia cognitiva se aprende, podemos trabajar la inteligencia emocional en la

escuela [...] dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas (Flores, 2010, p. 119).

Dada la gran importancia que distintos autores dan al desarrollo de la IE, Campillo (2010) señala que es una de las habilidades que debería enseñarse en el ámbito educativo. Una manera eficaz de hacerlo es aplicando la educación emocional en las aulas, ya que como Bisquerra (2000) apunta, la educación emocional se propone el desarrollo tanto personal como social de las personas, es decir, el desarrollo de la inteligencia emocional y su aplicación en las diferentes situaciones de la vida.

## **1.2. ¿Qué es la educación emocional?**

En la sociedad actual la escuela tiene que dar respuesta a una serie de retos. Según Cuartero (2014) entre los más importantes destacan: reducir el fracaso escolar, aumentar la motivación, manejar situaciones de conflicto, prevenir y disminuir la violencia y potenciar las relaciones interpersonales. Para hacer frente a dichos retos de forma conjunta, este autor indica que hay una única manera y esa es la educación emocional. En resumidas cuentas, la educación emocional tiene como objetivo ayudar y facilitar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e introducirlas como competencias para su manejo.

La educación emocional para Bisquerra (2003) es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, y con objeto de capacitarle para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana.

Además, el informe Delors (1996) plantea la educación emocional como un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta de prevención, ya que diversos problemas en la escuela tienen su origen en el ámbito emocional.

La importancia de la educación emocional se refleja en múltiples investigaciones. A lo que el éxito académico se refiere, Ibarrola (2013) señala que “el 80% del éxito se puede atribuir a las competencias emocionales y relacionales y solamente el 20% a las competencias técnicas y cognitivas” (p. 99). Por esta razón, Cotoara (2015) insiste en prestar más atención a las habilidades socio-emocionales del individuo y la herramienta necesaria para ello no es otra que la educación emocional.

### 1.3. Objetivos y competencias que pretende desarrollar la educación emocional

La educación emocional persigue los siguientes objetivos generales (Bisquerra, 2000, p. 244):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

En cuanto a las competencias, la educación emocional “pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitarle para la vida con finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra y Pérez, 2012, p. 1). Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de las mismas, se tratará de detallar cuántas y cuáles son, con el propósito de poder trabajarlas en el ámbito escolar.

Por una parte, Goleman (1996) hace una clasificación de las competencias emocionales. Este autor establece veintidós competencias emocionales divididas en cinco dominios:

- Conciencia de uno mismo: conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y confianza en uno mismo.
- Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación.
- Motivación: motivación de logro, compromiso y optimismo.
- Empatía: comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, aprovechamiento de la diversidad y conciencia política.
- Habilidades sociales: influencia, comunicación, liderazgo, resolución de conflictos, colaboración y cooperación y habilidades de equipo.

Bisquerra y Pérez (2007), por su parte, presentan un modelo de las competencias emocionales basado en modelos anteriores (Goleman, 1996; Salovey y Sluyter, 1997). Se estructura en cinco bloques y en cada bloque se detallan aspectos más específicos creando así treinta microcompetencias. Este modelo se representa gráficamente como un pentágono (Figura 1), por lo que es comúnmente denominado Modelo pentagonal de las competencias emocionales:

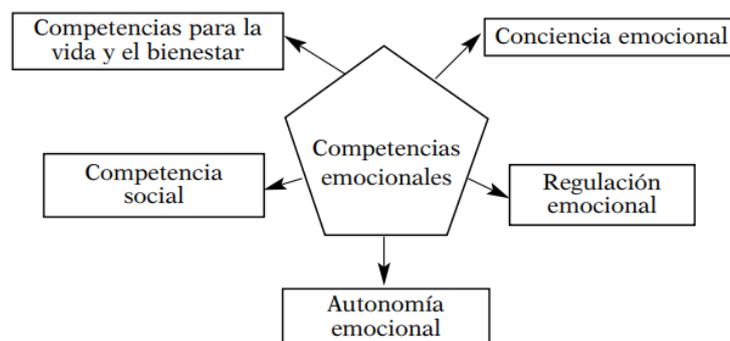


Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

A lo largo de los últimos años se han ido desarrollando más detalladamente las competencias emocionales, si bien es cierto que los distintos autores basan sus teorías sobre un mismo modelo clasificando los bloques de competencias de la misma manera, en la línea de las competencias presentadas en la Figura 1.

El alumnado que mediante la educación emocional desarrolle dichas competencias, se considerará alumnado emocionalmente competente. Así, las características que un alumnado emocionalmente inteligente posee son las siguientes (Campillo, 2010, p. 9):

- Poseer un buen nivel de autoestima.
- Aprender más y mejor.
- Presentar menos problemas de conducta.
- Sentirse bien consigo mismo.
- Ser personas positivas y optimistas.
- Desarrollar empatía.
- Resistir mejor la presión de sus compañeros.
- Superar sin dificultad las frustraciones.

En definitiva, Cuartero (2014) señala que la educación emocional es imprescindible en el contexto escolar porque ofrece a las personas el conocimiento de las emociones, su

regulación y su introducción como competencias emocionales. Lantieri (2009) sugiere desarrollar dichas competencias mediante prácticas que beneficien y enriquezcan emocionalmente a las personas, y uno de los métodos que la autora propone es el *mindfulness* o atención plena.

#### **1.4. El *mindfulness* o atención plena a la escuela: la práctica con el alumnado**

##### **1.4.1. Conceptualización del *mindfulness***

Almansa et al. (2014) señalan que el origen del *mindfulness* se sitúa en el Budismo 25 siglos atrás, por lo que no es un descubrimiento moderno. Los principales objetivos del Buda eran la alegría y la felicidad del ser humano (Hanh, 2015). A pesar de que esta antiquísima meditación tenga su origen en tradiciones contemplativas, hoy en día no pertenece a ninguna cultura ni religión, por lo que hay que realizar una enseñanza laica de la misma (Greenland, 2013).

Desde el punto de vista psicológico, Kabat-Zinn (2003) define el concepto como el acto de focalizar toda la atención intencionadamente en el presente con aceptación. A este respecto, Siegel (2007) señala que la aceptación no significa conformismo, sino que debe entenderse como una actitud de curiosidad y apertura hacia la experiencia. En conclusión, “*Mindfulness* significa prestar atención de manera consciente a la experiencia del momento presente con interés, curiosidad y aceptación [...]. Este tipo de “atención” o “consciencia” nos permite aprender a relacionarnos de forma directa con aquello que está ocurriendo en nuestra vida, en ‘el aquí y el ahora’” (Moñivas, García-Diex y García-de-Silva, 2012, p. 84).

Para Ramos y Hernández (2008) la atención plena consiste en desarrollar la capacidad de concentración de la mente, ya que el aumento de nivel atencional supone para la persona aproximarse a percibir la realidad tal y como es. Se plantea la búsqueda de vivir lo que sucede centrándose en el momento presente de forma activa, es decir, viviendo el aquí y el ahora. Con finalidad de conseguir la atención plena en el momento actual, es necesario concentrarse en la sensación del aire inhalado y exhalado, lo cual es denominado como “meditación en la respiración”. Además, según Kabat-Zinn (2004), es indispensable tener ciertas actitudes en la práctica de este método: aceptar el momento tal y como es, permitir que las cosas sucedan a su debido tiempo, estar dispuesto a ver las cosas como si fuese la

primera vez que ocurren y aceptar acontecimientos previsibles, confiar en uno mismo, no buscar un objetivo a la meditación, y aceptar las experiencias que los demás aporten sin dejar de lado la personal.

#### **1.4.2. *Mindfulness* y escuela: beneficios emocionales**

Los niños de hoy en día son nerviosos, se distraen con facilidad y pierden la atención de forma constante. Todo ello se debe a la gran variedad de estímulos que les rodean, tanto en el contexto escolar como en su día a día y esto hace que pierdan la atención y la concentración fácilmente. Padres y docentes se quejan de este problema que en multitud de ocasiones se refleja con estas frases: “Se distrae mucho en clase”, “no atiende cuando se le habla”, “es muy despistado”. Todo esto se resume en un único concepto: falta de atención. Con lo que se respecta al ámbito escolar, la práctica del *mindfulness* (atención plena) se perfila como una poderosa herramienta educativa para mejorar este déficit (Almansa et al., 2014, p. 121).

Davis y Hayes (2011), utilizando diversos programas de *mindfulness* en el ámbito psicoterapéutico, clasifican los beneficios obtenidos en tres tipos: afectivos, intrapersonales e interpersonales. Los beneficios afectivos incluyen una reducción de la sintomatología ansiosa y depresiva. Los intrapersonales suponen una mejora en el bienestar, como puede ser el aumento de la capacidad de atención. Por último, los beneficios interpersonales incluyen una mayor satisfacción en las relaciones.

En cuanto a las mejoras que implica la introducción del *mindfulness* en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Schoeberlein y Sheth (2011, p. 27) presentan una serie de beneficios emocionales que los alumnos y las alumnas pueden adquirir mediante este tipo de prácticas:

- Favorece la «disposición para aprender».
- Fomenta el rendimiento académico.
- Refuerza la atención y la concentración.
- Reduce la ansiedad antes de los exámenes.
- Fomenta la autorreflexión y el autososiego.
- Mejora la participación en el aula favoreciendo el control de los impulsos.
- Aporta herramientas para reducir el estrés.
- Mejora el aprendizaje social y emocional.
- Fomenta las conductas prosociales y las relaciones personales sanas.
- Apoya el bienestar holístico.

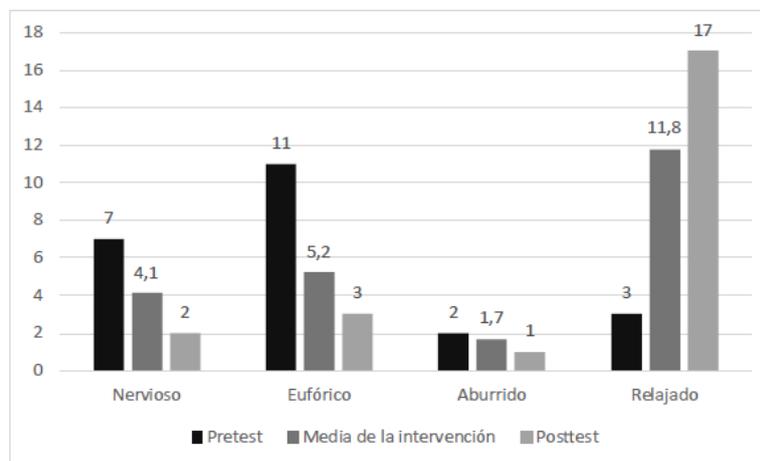
Teniendo en consideración los beneficios emocionales que el alumnado tiene opción de lograr, Schoeberlein y Sheth (2011) exponen que gracias al *mindfulness* el alumnado se sintoniza consigo mismo y con lo que pasa a su alrededor, reforzando así su equilibrio emocional y las buenas relaciones personales. De esta manera, se consigue el desarrollo integral de la persona, convirtiéndose en una herramienta eficaz dentro de la educación emocional.

### 1.4.3. Implementación de *mindfulness* en contextos educativos

#### 1.4.3.1. Efectos de programas aplicados en distintos niveles educativos

Las recientes investigaciones realizadas sobre los efectos de programas de atención plena, concluyen que este tipo de programas influyen positivamente en el rendimiento académico y factores personales del alumnado (Palomero y Valero, 2016).

Un ejemplo de ello es el estudio llevado a cabo en una escuela pública de Girona (Cataluña), en el que se analizó si el *mindfulness* facilita tanto la identificación como la autogestión emocional de los/as niños/as (González y Dos Santos, 2017).



Gráfica 1. Media de los factores emocionales del alumnado (González y Dos Santos, 2017).

Los efectos del análisis señalaban que la atención plena es un excelente vehículo para estimular el proceso de autoconocimiento y regulación emocional, ya que tras tres semanas de implementación, se observó como el grado de intensidad de los estados Nervioso, Eufórico y Aburrido había disminuido mientras que el grado de intensidad de

Relajado aumentó de forma considerable, evidenciando así que los alumnos y las alumnas experimentan un estado más relajado después de realizar el programa (ver Gráfica 1).

En otro estudio se aplicó un programa de *mindfulness* en dos colegios Onubenses. En él participaron 157 alumnos y alumnas de 3º ciclo de Educación Primaria, divididos en dos grupos de control y otros dos experimentales (Almansa et al., 2014).

El programa consistió en realizar atención plena durante 7 semanas en los grupos experimentales, y se les evaluaron distintos perfiles personales antes y después de la práctica. Tras la práctica, se pudieron analizar cambios considerables en distintas variables. Por ejemplo, la variable atencional y la variable de tarea aumentaron de forma considerable. Además, el alumnado describió el programa como un proyecto divertido. Esta investigación corrobora que el alumnado que practica *mindfulness* tiene mayor capacidad de prestar atención en clase y mayor implicación en la tarea a realizar.

A lo que el rendimiento académico del alumnado se refiere, la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo se han realizado en centros de Educación Secundaria y Bachillerato. Uno de ellos es el realizado por León (2008) al alumnado de 1º y 2º de 4 centros de Educación Secundaria de Badajoz. En dicho estudio se evaluó el nivel de atención del alumnado y cómo afecta éste a su rendimiento académico. Los resultados de la intervención contrastaban que había correlación positiva y significativa entre el nivel atencional del alumnado y el rendimiento académico en cinco materias básicas de la ESO.

En resumen, un nivel alto de atención mejora el rendimiento académico, el alumnado que practica *mindfulness* tiene mayor nivel atencional y mejores resultados académicos.

#### **1.4.3.2. Posibles dificultades en la práctica del *mindfulness***

A pesar de las evidencias presentadas anteriormente que demuestran cómo el *mindfulness* contribuye a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, Palomero y Valero (2016) destacan que deben interpretarse dichas evidencias con cautela, ya que también se han identificado cinco grupos de dificultades que podrían obstaculizar su utilización en contextos educativos:

##### a) Dificultad de comprensión del propio concepto *mindfulness*

Gunaratana (2016) recoge las conceptualizaciones erróneas más habituales: el *mindfulness* suele relacionarse con experiencias paranormales, con estados de santidad y

éxtasis inalcanzables para las personas corrientes, también se suele confundir con una forma de escapar de la realidad o con no pensar en nada. Palomero y Valero (2016) clarifican que este tipo de prácticas está totalmente desvinculado de prácticas religiosas concretas, a pesar de tener un origen budista, y tampoco intenta aislar a la sociedad, sino que nos ayuda a establecer relaciones más satisfactorias, tal y como señala Kabat-Zinn (2015).

b) Nivel de motivación inicial

En cuanto a las diferencias entre el *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), programa desarrollado por Kabat-Zinn en 1990, y los programas educativos de *mindfulness*, Palomero y Valero (2016) destacan que en los programas de MBSR la persona participa de manera voluntaria, sin embargo, en los programas educativos el alumnado no decide su participación, por lo que su nivel de motivación inicial puede ser inferior. Por ello, Woloschin de Glaser y Serrabona (2003) señalan que es imprescindible tener en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos y de las alumnas.

c) Necesidad de adecuar el programa a cada grupo

Siguiendo la idea del anterior apartado, Palomero y Valero (2016) explican que en el contexto educativo todos los alumnos y alumnas deben tomar parte en dichos programas, por lo que es necesario valorar la adecuación del programa para cada estudiante y grupo.

d) Posible conflicto ideológico: habilidades a incluir en el curriculum

Palomero y Valero (2016) especifican que los programas educativos se basan en cumplir lo detallado en el curriculum, el cual está basado en los conceptos que son necesarios que el alumnado conozca. Es por eso que los educadores y las educadoras sienten que no pueden introducir programas innovadores y diferentes a lo que el curriculum marca en el aula. “Cada vez se reconoce más el valor de las visualizaciones en clase, si bien son pocos los centros educativos que dedican tiempo a desarrollar este tipo de ejercicios. A veces, la necesidad de cumplir con la programación escolar preestablecida agota el tiempo de los docentes” (Woloschin de Glaser y Serrabona, 2003, p. 62). Teniendo en cuenta este conflicto, Schoeberlein y Sheth (2011) recomiendan que se introduzca la atención plena de forma progresiva y respetando los proyectos educativos anteriormente establecidos.

e) Competencias y formación del docente

Por último, Kabat-Zinn (2015) señala que es necesario que el docente tenga una disposición positiva hacia el *mindfulness* y experiencia personal previa, la cual se

cultivará durante un largo periodo de formación. Además, Greenland (2013) detalla que el docente debe cumplir 7 requisitos a la hora de implementar la atención plena en el aula:

- Motivación: conocimiento de los objetivos del programa a implementar.
- Perspectiva: enseñanza laica del *mindfulness*.
- Sencillez: utilización de un lenguaje simple y sencillo.
- Juego y diversión: práctica mediante el canto, el baile, la risa o los juegos.
- Integración: integración del mismo en actividades cotidianas.
- Colaboración entre todos los profesionales de *mindfulness*: apoyo de la idea de la importancia en educación.
- Estrategia: desarrollo de una estrategia global de implementación de la atención plena en instrucciones públicas.

## 2. Metodología

Antes de presentar la propuesta de intervención, es necesario conocer cuál ha sido el procedimiento previo realizado. Además, se hará una breve descripción de la realidad escolar y de los participantes.

Se ha diseñado una propuesta de intervención para aplicar el *mindfulness* en un aula de 2º de Educación Primaria. El diseño se ha llevado a cabo en un colegio público de Bizkaia, el cual ofrece una educación global en Educación Infantil y Primaria. En esta escuela no se había practicado hasta el momento ninguna actividad relacionada con el *mindfulness*, por lo tanto, es una propuesta muy innovadora.

La preparación de esta propuesta se ha realizado durante los meses de febrero y marzo de 2018, mientras la autora desempeñaba la labor de docente en las prácticas de 4º curso del grado de Educación Primaria. Durante este tiempo, se determinaron varios aspectos que han sido los que se han tomado como guía a la hora de realizar las actividades, tales como: el número de actividades, la metodología, los contenidos a trabajar, los materiales a utilizar, los criterios de evaluación y los recursos necesarios para la recogida de información para la posterior evaluación. Además, antes de aplicar la intervención, se creó y se realizó una encuesta al profesorado de la escuela, incluyéndoles de esta manera en la implementación. En dicha encuesta se plantearon varias cuestiones, como por ejemplo la importancia que tiene el desarrollar las competencias emocionales, el tiempo

que se dedica a ello, así como si resulta interesante el uso de la técnica del *mindfulness* y si se estuviera dispuesto a usarlo para trabajar las emociones. La encuesta fue enviada al profesorado vía mail para facilitar que la misma fuese respondida de una manera sencilla y cómoda. En total, respondieron a la encuesta 12 profesores y profesoras.

En total, participaron 9 niños y 10 niñas de 2º de Educación Primaria, cuya edad estaba comprendida entre los 7 y los 9 años. Se trataba de un aula heterogénea, donde se encontraban niños y niñas con capacidades, culturas, religiones y valores diferentes. Asimismo, hay que tener en consideración que dentro del grupo había un alumno repetidor, un alumno con dificultad de controlar y regular sus emociones y una alumna con dificultad de aprendizaje. La tutora del aula también colaboró y participó activamente en la intervención.

### 3. Desarrollo del trabajo

La propuesta de intervención que se presenta a continuación, ha sido diseñada adaptando una serie de actividades encontradas en los libros “*Juegos mindfulness*” Greenland (2017) y “*Plantando semillas, la práctica del mindfulness con niños*” Hanh (2015), que tienen como objetivo la práctica de la atención plena entre los jóvenes y adolescentes.

Tal y como Greenland (2017) señala, la práctica de *mindfulness* favorece el desarrollo de habilidades prácticas, y algunas de esas habilidades se han tenido en cuenta para organizar las actividades por bloques según la habilidad que se pretenda desarrollar: darse cuenta, aquietarse, redefinir, concentrarse, mostrar interés y conectar (ver Anexo 1). Es importante aclarar que las actividades nº 1 y nº11 son las dos únicas que deben mantener el orden establecido, ya que son la apertura y el cierre de la intervención. Sin embargo, todas las demás pueden organizarse de la manera que al propio docente le convenga, teniendo en cuenta que las actividades se reúnen por bloques, dependiendo de la habilidad que se pretende desarrollar. A continuación, se presenta un cuadro esquemático de la estructura de la intervención, que posteriormente se detallará en el Anexo 2.

<b>Bloque número</b>	<b>Habilidad a desarrollar</b>	<b>Actividades que lo integran</b>
----------------------	--------------------------------	------------------------------------

1	Darse cuenta	1. Conocemos nuestra mente
2	Aquietarse	2. Respirar con un molinete 3. Relajación de la cascada 4. ¡Mueve el esqueleto!
3	Redefinir	5. Seis cosas buenas
4	Concentrarse	6. El chocolate presente 7. ¡Duérmete niño/a! 8. Recorrido de la mariposa
5	Mostrar interés	9. Actuar en situaciones conflictivas
6	Conectar	10. Pasa la taza 11. Deseos para la clase

Tabla1. Estructura de la propuesta de intervención

En cuanto a la realización de la intervención, se llevaron a cabo cuatro actividades durante el mes de abril. Se pudieron poner en práctica únicamente cuatro, por varias razones importantes: debido a la presión por seguir el currículum, el profesorado se centra casi en exclusiva en el desarrollo de las competencias académicas y, en consecuencia, en el caso particular de la tutora de este aula, conlleva una falta de tiempo para poder realizar actividades diferentes e innovadoras. Ante esta situación, se tuvieron que elegir cuatro de ellas, la primera y la última, como se ha mencionado antes, son las actividades de apertura y cierre de la intervención, por lo que eran imprescindibles. Sin embargo, las otras dos (actividades nº2 y nº4), fueron escogidas por ser prácticas, amenas y sencillas. Además de lo señalado, también se eligieron diferentes momentos del horario escolar para ponerlas en práctica, y así conocer los distintos estados emocionales que los alumnos y las alumnas tienen a lo largo de la jornada escolar, y reconocer el tipo de respuesta que

dan frente a la actividad. Por último, se les hizo entrega de un diploma por haber sido partícipes en esta propuesta, y así aumentar su nivel motivacional desde el comienzo de la intervención (véase Anexo 5.3).

Los objetivos generales a lograr durante las actividades fueron los siguientes:

- 1) Aprender a conectar y a escuchar atentamente su interior.
- 2) Ser capaces de identificar y nombrar las emociones y los pensamientos percibidos.
- 3) Lograr la destreza para hablar de las emociones y de los pensamientos delante de sus compañeros y compañeras.
- 4) Mejorar la capacidad de atención del alumnado.

En cuanto a la metodología, se utilizó una metodología lúdica-vivencial, participativa y experimental (Ezeiza, 2010), con el objetivo de convertir al alumnado en protagonista de la implementación. Por lo tanto, en cada actividad el alumnado debía trabajar las ideas previas que tenía sobre las emociones, el identificar y fluir las sensaciones corporales, los pensamientos, etc.

El material utilizado ha sido sencillo, práctico y de fácil alcance para poder facilitar al profesorado la adquisición del mismo.

Finalmente, en relación a la evaluación y posterior recogida de información, se han evaluado los criterios previamente establecidos mediante la continua observación de los participantes. La mencionada recogida de información, se ha realizado de dos maneras diferentes: por una parte, a través de la anotación realizada por el docente de las distintas respuestas del alumnado a preguntas efectuadas y, por otra parte, por medio de las conclusiones finales que escribía el alumnado al finalizar la actividad.

#### **4. Resultados**

Tras haber realizado la encuesta al profesorado y haber llevado a cabo la intervención con el alumnado, se obtuvieron los siguientes resultados:

- **Encuesta al profesorado**

En este apartado se expresa la opinión del profesorado sobre las preguntas de la encuesta.

En primer lugar, el 100% del profesorado considera importante la práctica y el desarrollo de las competencias emocionales en el aula de Educación Primaria. Las razones que aportan son variadas, pero todas tienen puntos en común: el profesorado opina que la escuela no es un lugar para aprender únicamente conceptos, sino que también es el sitio oportuno para trabajar las emociones: “Creo que es muy importante, porque la escuela no es sólo un lugar para aprender conceptos, sino que es el sitio oportuno para aprender emociones que preparen a nuestros alumnos para resolver conflictos y saber vivir en sociedad”. Además, detallan que todo en la vida está ligado a las emociones y dentro del ámbito académico son la base para cualquier aprendizaje y superación, por lo que hay que saber reconocerlas, conducir las y controlarlas. Por otra parte, el profesorado opina que, gracias al desarrollo de las emociones, los alumnos y las alumnas obtienen resultados positivos, así como la mejora de su autoestima o la evitación de posibles frustraciones: “Es obvia la importancia que tienen las emociones ya que son básicas para el desarrollo de la persona y poder adquirir otras competencias”.

En cuanto al tiempo que dedican a la práctica y el desarrollo de las emociones, la mayoría reconoce no dedicarle el tiempo suficiente, concretamente 2-3 sesiones semanales, o menos. A pesar de no dedicarle el tiempo suficiente, consideran que cualquier momento puede ser idóneo para trabajarlas sin detallar situaciones concretas. No obstante, algunos de ellos sí que precisan momentos de la jornada escolar: tras el recreo y después del recreo del comedor son los más repetidos.

El tipo de material que utilizan para trabajar las competencias emocionales, no es exclusivamente el facilitado por la propia escuela, sino que lo complementan con otros recursos. Así, la mayoría utilizan otras herramientas que no tienen relación ninguna con las proporcionadas por la escuela.

Referente al *mindfulness*, una gran parte del profesorado no conoce en profundidad el término. Aun así, lo consideran una herramienta eficaz para trabajar las emociones, por lo cual estarían dispuestos a integrarla en el aula.

- **Intervención con el alumnado**
- *Aprender a conectar y a escuchar atentamente su interior*

En relación con el primer objetivo, los alumnos y las alumnas fueron adquiriendo habilidades para pensar más conscientemente mientras trabajaban la identificación de las

emociones. Es decir, los alumnos y las alumnas tuvieron que expresar sus sentimientos durante las diferentes actividades, y para ello les era necesario tener que escuchar a su voz interior. Por lo tanto, el logro del primer objetivo estaba totalmente unido al desarrollo posterior del segundo.

El alumnado pudo percibir emociones que ya conocía previamente, como por ejemplo la alegría y la tristeza, y también otras, como puede ser la tranquilidad, que muchos/as de ellos/as pocas veces había sentido anteriormente en el entorno escolar: “¡Me siento súper relajado!” o “¡Nunca me había sentido tan tranquilo en clase!” fueron algunas de las frases que se escucharon en el aula mientras se llevaba a cabo la intervención. Es por ello que un número importante del alumnado reconoció que prestando atención a su interior se les hacía más fácil descubrir las emociones percibidas en el momento presente. Además de aprender a identificar las emociones, también trabajaron el aceptarlas, tanto si éstas eran positivas como negativas. Para ello, a la vez que se trabajaba la identificación de las emociones, aprendían a aceptarlas tal y como eran, repitiendo la siguiente frase: “Me acepto tal y como me siento”. Todo lo señalado les ha llevado a avanzar y progresar en su autodescubrimiento interior.

Por lo tanto, se llega a la conclusión de que se cumplió el objetivo porque los alumnos y las alumnas fueron dándose cuenta de la finalidad que tiene el escuchar a su voz interior a la vez que desarrollaban la manera de poder hacerlo. De esta manera, fueron capaces de identificar, expresar y aceptar distintas emociones que sentían en ese momento.

- *Ser capaces de identificar y nombrar las emociones y los pensamientos percibidos*

En cuanto al segundo objetivo, en la primera sesión se percibió que el alumnado tenía poco conocimiento de las emociones que existen, ya que tenían grandes dificultades para identificarlas y nombrarlas. Por lo tanto, cuando se les preguntaba por cómo se sentían en ese mismo momento, respondían lo siguiente: “Me encuentro feliz”, “Me siento triste”, “Me siento bien” o “Me siento normal” (véase Anexo 5.1). Como se puede ver, algunas respuestas corresponden a emociones (feliz y triste) y otras no. Además, se pudo comprobar también que utilizaban la imitación para responder a las preguntas, porque cada alumno o alumna daba una respuesta igual o similar a la del resto de sus compañeros y compañeras. Referente a la razón por la cual se sentían así, las respuestas fueron breves y sin reflexión previa: “Porque sí” y “No sé” fueron las más repetidas.

A medida que la intervención progresaba, los alumnos y las alumnas seguían reconociendo los mismos sentimientos que en la primera actividad. No obstante, el razonamiento al por qué de esas emociones y esos sentimientos, mejoró considerablemente. Se observó que las respuestas eran meditadas y argumentadas: “Me siento feliz porque este puente me voy a Madrid”, “Me siento feliz porque me divierto mucho cuando hacemos estas actividades” o “Estoy triste porque hoy no voy a la piscina”.

Además de lo detallado anteriormente, una parte de los/as alumnos/as extrapoló el trabajo de la identificación y la mención de los pensamientos a contextos fuera del aula, como puede ser el recreo, donde se pudieron identificar varios alumnos y alumnas entablando una conversación acerca de cómo se sentían en ese mismo momento.

Finalmente, se ha llegado a la conclusión de que este objetivo se cumplió parcialmente. Uno de los resultados de la intervención fue que el alumnado mejoró en la identificación y el razonamiento de las emociones y de los pensamientos. Sin embargo, se examinó una carencia considerable en la identificación de emociones más complejas como pueden ser la ira o la vergüenza.

- *Lograr la destreza para hablar de las emociones y de los pensamientos delante de sus compañeros y compañeras*

Referente al tercer objetivo, el alumnado no ha desarrollado las suficientes habilidades para entablar una conversación dentro del aula acerca de sus emociones, sus sentimientos, etc. Tal y como ellos y ellas han explicado, durante las sesiones en las que han trabajado por grupos la identificación y expresión de las emociones y los pensamientos, se han sentido avergonzados/as para abrirse a los demás. Por lo tanto, durante el tiempo utilizado al desarrollo de este objetivo, se han dedicado a conversar acerca de otros temas de sus propios intereses y a divertirse.

No obstante, cuando se les ha dado la opción de poder expresar sus sentimientos delante de sus compañeros y compañeras con el apoyo del docente, sí que han tenido la capacidad de llevarlo a cabo. Además, en estas ocasiones, el alumnado escuchaba atentamente los sentimientos de los demás, y varios/as de ellos/as se mostraron muy participativos/as. Asimismo, tal y como se ha detallado en el apartado anterior, se pudo observar también a varios alumnos y a varias alumnas expresando sus emociones, sentimientos, pensamientos... a la hora del recreo. Por ejemplo, se pudieron escuchar algunas

conversaciones entre varios/as de ellos/as en las que trataban el tema de las emociones. Igualmente, parte del alumnado expresaba sus emociones a los docentes que en el recreo se encontraban, comportamiento que la tutora aclaró no haberse producido antes de la intervención: “He estado hablando con... porque estoy muy nerviosa, ya que mañana es mi cumpleaños”, “Me siento triste porque... no quiere jugar conmigo”. De este modo, se demuestra que en situaciones más informales donde se encuentran con sus compañeros/as más afines, se atreven a expresar cómo se sienten en el momento actual.

Por lo tanto, este objetivo se ha cumplido parcialmente, ya que el alumnado ha logrado la capacidad de expresar sus pensamientos y emociones tanto en momentos en los que se encontraban con sus compañeros y compañeras más cercanos/as, como cuando la participación estaba totalmente guiada por el docente. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esto no se realizó cuando los niños y las niñas se encontraban en grupos dentro del aula y sin la intervención total del docente.

- *Mejorar la capacidad de atención del alumnado*

Respecto al cuarto y último objetivo de la intervención, se observaron mejoras considerables en el nivel atencional del alumnado a medida que avanzaba la intervención. Es decir, en la primera sesión, muchos de los alumnos y alumnas se despistaban con facilidad y perdían el hilo de la actividad en numerosas ocasiones. Sin embargo, en las siguientes sesiones se percibió un mayor interés en escuchar las explicaciones, en prestar atención cuando sus compañeros y compañeras expresaban sus emociones, etc. Además, tenían mayor disposición a participar en las actividades, tal y como éstas lo requerían.

El nivel atencional de los alumnos y las alumnas, vino ligado notablemente al desconocimiento del concepto *mindfulness*, puesto que en varias ocasiones reconocieron que el hecho de no conocer la técnica les llevaba a no prestar atención a la sesión, y por consecuencia, realizar otro tipo de actividades, tales como jugar con los compañeros y compañeras que tenían al lado. No obstante, durante la intervención pudieron ir conociendo en qué consistía el *mindfulness*, mejorando así su nivel motivacional y, por tanto, tomando parte más activamente (ver Anexo 5.2).

En lo que se refiere al nivel atencional en la jornada escolar, muchos alumnos y alumnas reconocieron que hay ciertos momentos de la jornada en los que se les hace muy complicado concentrarse, concretamente después de los recreos. Sienten que en esos

momentos no están preparados y preparadas para llevar a cabo las actividades exigidas por la tutora y que necesitan unos minutos de descanso, y para ello consideran eficaz utilizar la técnica del *mindfulness* en ese momento.

En conclusión, se puede decir que se ha cumplido el objetivo totalmente, debido a que el alumnado ha sido capaz de ir aumentando su nivel atencional durante la implementación. Asimismo, los niños y las niñas se dieron cuenta de que el *mindfulness* les sirve para mejorar su atención en el aula.

## 5. Conclusiones

Hace varios años que comencé mi formación profesional como docente. Por aquel entonces ya sentía la necesidad de poder indagar acerca del desarrollo de las competencias emocionales en el aula de Educación Primaria. Ahora, cuatro años después y gracias a este trabajo, he tenido la oportunidad de realizar aquello que tanta incertidumbre me producía.

Hoy en día la escuela sigue basándose en una metodología tradicional, donde sigue manteniéndose el desarrollo de las competencias académicas como objetivo del curriculum implantado en las aulas. La jornada escolar consiste en que el alumnado cumpla lo que los docentes previamente han acordado para llevar a cabo ese día, como puede ser la explicación teórica de conceptos académicos y la realización de actividades que se encuentran en los libros de diferentes asignaturas. Esta situación conlleva que el profesorado se centre totalmente en lo citado y deje de lado otras competencias, importantes para el desarrollo integral del alumnado, como pueden ser las competencias emocionales. Sánchez y Hume (2004) señalan que siendo el aula uno de los principales espacios donde se lleva a cabo el aprendizaje de los niños y las niñas desde edades tempranas, hay que tener en cuenta que la educación no se trata solamente de saber unos conocimientos, sino de saber aplicarlos a la vida cotidiana considerando su carga emocional.

Muchos docentes, a pesar de ser conocedores de los efectos negativos que la metodología tradicional produce en el alumnado, hacen caso omiso a la situación, haciéndose así partícipes del mantenimiento de esta metodología en las aulas. Sin embargo, en mi futuro profesional no me gustaría seguir una réplica idéntica al modelo educativo actual, ya que

siento que otro tipo de educación es posible, es decir, una educación basada en las necesidades del alumnado y donde se trabajen valores como la creatividad, la participación activa, la flexibilidad... y, además, que ayude al alumnado a expresarse tal y como es. Relacionado con este tipo de educación, hace varios años conocí el *mindfulness*, una técnica que posibilita la introspección y ayuda al alumnado a buscar la calma, la paz y la serenidad necesaria para poder hacerle frente a las exigencias que la vida nos impone.

La realización de este trabajo me ha permitido poner en práctica el *mindfulness* en el aula de Educación Primaria, y así comprobar cómo el alumnado es capaz de hacer un análisis interno para expresar sus emociones, sentimientos... mejorando de esta manera su autodescubrimiento. Además, se generó en el aula un espacio de tranquilidad, donde el alumnado tuvo la oportunidad de mostrarse tal y como es y con aceptación, tanto por parte suya como de los demás.

No obstante, se encontraron varias dificultades a lo largo de la intervención. Por una parte, se percibió que el alumnado tenía poco conocimiento de actividades para trabajar las emociones, y por ello al comienzo de la intervención el alumnado no mostraba una actitud participativa. Por otra parte, la rigidez del cumplimiento del curriculum supone para los docentes una dificultad para añadir otro tipo de programas educativos. Desde esta perspectiva, se cumplió lo citado anteriormente, “Cada vez se reconoce más el valor de las visualizaciones en clase, si bien son pocos los centros educativos que dedican tiempo a desarrollar este tipo de ejercicios. A veces, la necesidad de cumplir con la programación escolar preestablecida agota el tiempo de los docentes” (Woloschin de Glaser y Serrabona, 2003, p. 62). En consecuencia, pienso que la intervención del *mindfulness* fue breve, por lo que fue difícil percibir los beneficios de esta técnica, la cual requiere perseverancia e insistencia para que los resultados sean evidentes.

Por último, me gustaría trasladar mi agradecimiento al colegio y a la tutora del aula, por darme la oportunidad de realizar esta intervención, así como al alumnado, por ser los partícipes directos. Y finalmente a la tutora que me ha guiado durante todos estos meses en hacer realidad este trabajo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Almansa, G., Budía, M.A., López, J.L., Márquez, M.J., Martínez, A.I., Palacios, B., Peña, M.M., Santafé, P., Zafra, J., Fernández-Ozcorta, E. & Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133. Recuperado el 18-11-2017 de, [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9431/Efecto\\_de\\_un\\_programa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9431/Efecto_de_un_programa.pdf?sequence=2)
- Arango, M.P. (2017). *Inteligencia emocional en niños de Educación Primaria: Programa de intervención*. Trabajo de final de grado. Universidad de Extremadura. Recuperado el 19-11-2017 de, [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6180/TFGUEX\\_2017\\_Arango\\_Caramelo.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6180/TFGUEX_2017_Arango_Caramelo.pdf?sequence=1)
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (21), 7-43. Recuperado el 10-11-2017 de, <http://revistas.um.es/%20rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. Recuperado el 19-03-2018 de, <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16. Recuperado el 27-11-2017 de, <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>
- Campillo, J.E. (2010). *La importancia de la educación emocional en las aulas*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado el 02-11-2017 de, <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/ab2f1d46cd27-47f8-b849-e928a701df05>
- Collado, D. & Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones, ¿un reto? *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211. Recuperado el 10-

11-2017 de,  
[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8059/Educacion\\_de\\_las\\_emociones.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8059/Educacion_de_las_emociones.pdf?sequence=2)

Cotoara, F.L. (2015). *Educación emocional en Educación Primaria*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de La Rioja. Recuperado el 25-10-2017 de, [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001158.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001158.pdf)

Cuartero, N. (2014). De la autoconciencia a la destreza social. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 65-67.

Davis, D.M. & Hayes, J.A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 2 (48), 198-208. Recuperado el 06-12-2017 de, <https://www.apa.org/pubs/journals/features/pst-48-2-198.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Ezeiza, J. (2010). Hacia un marco para situar al alumno como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Bases teóricas, metodológicas y estructurales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), 78-87. Recuperado el 17-03-2018 de, [http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b740c169ef.pdf](http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_530b740c169ef.pdf)

Filella, G., Agulló, M.J., Pérez, N. & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, (26), 125-147. Recuperado el 14-05-2018 de, <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/1864/1734>

Flores, E. (2010). La Inteligencia Emocional en la Educación Primaria. *Autodidacta*, 118-123. Recuperado el 26-03-2018 de, [https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4980/ieimacielo5.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimacielo5.pdf)

Garrido, C. (2012). Una experiencia personal: Estrategias de intervención en educación emocional dentro y fuera del aula. *Revista de la Consejería de Educación de la*

- Embajadora de España en Andorra*, 8, 60-63. Recuperado el 08-11-2017 de, <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/15693/19/1>
- Gemer, C.K., Siegel, R.D. & Fulton, P.R. (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. New York: Guildford Press.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, D. & Dos Santos, S.L.C. (2017). Mindfulness en Educación Primaria: autorregulación emocional a través de la consciencia plena. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, 2, 84-105. Recuperado el 17-03-2018 de, [https://www.researchgate.net/publication/315946230\\_MINDFULNESS\\_EN\\_EDUCACION\\_PRIMARIA\\_AUTOREGULACION\\_EMOCIONAL\\_A\\_TRAVES\\_DE\\_LA\\_CONSCIENCIA\\_PLENA](https://www.researchgate.net/publication/315946230_MINDFULNESS_EN_EDUCACION_PRIMARIA_AUTOREGULACION_EMOCIONAL_A_TRAVES_DE_LA_CONSCIENCIA_PLENA)
- Greenland, S.K. (2013). *El niño atento. Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Greenland, S.K. (2017). *Juegos mindfulness*. Madrid: Gaia.
- Gunatarana, B.H. (2016). *El libro de mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- Hanh, T.N. (2015). *Plantando semillas, la práctica del mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocional. Neurociencia para el aula*. Madrid: SM-Innovación.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in context: Past, Present, and Future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10, 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós.
- Langer, L. (2000). *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona: Gedisa.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.

- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 17-26. Recuperado el 17-04-2018 de, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2761660>
- Modrego, M., Martínez, L., López, A., Borao, L., Margolles, R. & García, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 31-46. Recuperado el 01-12-2017 de, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802511.pdf>
- Moñivas, A., García-Diex, G. & García-de-Silva, R. (2012). Mindfulness (Atención plena): Concepto y teoría. *Postularia, Extra* (12), 83-89. Recuperado el 08-12-2017 de, <http://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437009.pdf>
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: Ediciones la llave.
- Palomero, P. & Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 17-29. Recuperado el 01-12-2017 de, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802510.pdf>
- Ramos, N.S. & Hernández, S.M. (2008). Inteligencia emocional y mindfulness: hacia un concepto integrado de la inteligencia emocional. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*, 24 (24), 135-146. Recuperado el 22-03-2018 de, <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/251/213>
- Redero, E. (2016). *Aplicación del mindfulness en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de La Rioja. Recuperado el 15-02-2018 de, <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1513789/Mindfulness>
- Rodríguez, B. & Delgado, M. (2015). Las competencias emocionales en primaria: diagnóstico de necesidades a partir de un estudio de caso. *I Congreso*

- Internacional de Expresión y Comunicación Emocional*, 106-116. Recuperado el 14-05-2018 de, [http://congreso.us.es/ciece/Publicacion\\_CIECE\\_2015.pdf](http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf)
- Roemer, L. & Orsillo, S.M. (2003). Mindfulness: A promising intervention strategy indeed of further study. *Clinical Psychology*, 10 (2), 172-178. Recuperado el 05-04-2018 de, [http://www.drtheresalavoie.com/userfiles/253125/file/clinicalpsychology\\_roemermindfulness.pdf](http://www.drtheresalavoie.com/userfiles/253125/file/clinicalpsychology_roemermindfulness.pdf)
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational implications* (pp. 3-34). Nueva York: Harper Collins.
- Salovey, P. & Sluyter, D.J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational implications*. Nueva York: Harper Collins.
- Sánchez, M.T. & Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Docencia e Investigación*, 14, 237-266. Recuperado el 06-05-2018 de, [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7972/Evaluacion\\_e\\_intervencion\\_en\\_inteligencia\\_emocional.pdf?sequence=1](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7972/Evaluacion_e_intervencion_en_inteligencia_emocional.pdf?sequence=1)
- Schoeberlein, D. & Sheth, S. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid: Gaia.
- Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain*. Nueva York: Norton & Company.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós.
- Woloschin de Glaser, L. & Serrabona, J. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños. Estrategias y actividades para resolver problemas emocionales y de aprendizaje escolar*. Barcelona: RBA.