



**Universitat**  
de les Illes Balears

# Aplicación de un programa de Mindfulness en aulas de Educación Primaria: un estudio piloto

NEUS MOYÁ CASTELLS

**Memoria del Trabajo de Fin de Máster**

Máster Universitario en Psicología General Sanitaria

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2016-2017

*Fecha: 7 de septiembre de 2017*

*Tutor del Trabajo: Gloria García de la Banda*

*Cotutor: Mateu Servera*

### **Agradecimientos**

Al colegio San Alfonso María de Ligorio por brindarme la oportunidad de desarrollar este proyecto en sus aulas y por su amabilidad y su colaboración constantes.

A todos los niños que han participado en el programa, por la buena acogida con la que me recibieron desde el principio y por todo el cariño y las ganas de aprender que mostraron en cada sesión.

A mi tutora Gloria García de la Banda por sus enseñanzas que, tanto a nivel formativo como personal, me acompañarán a lo largo de toda mi vida.

Y a mi futuro marido, por creer incondicionalmente en mí y por animarme a realizar el Máster en Psicología General Sanitaria.

### **Resumen**

En nuestro país, los niños tienen la obligación de asistir a la escuela hasta los 16 años. A lo largo de esta etapa, los estudiantes pueden padecer problemas emocionales y comportamentales que pueden generar un impacto negativo en sus resultados académicos y en su posterior desarrollo vital. En los últimos años, se aplican programas basados en técnicas de Mindfulness o Atención Plena a estudiantes como forma de mejorar sus resultados psicosociales dentro del contexto escolar.

Así, el presente estudio tuvo como objetivo conocer si se producían cambios en la regulación, el bienestar emocional y en el rendimiento académico tras la aplicación de un programa compuesto por ejercicios y técnicas de Mindfulness, denominado Escuelas Plenas. Las actividades principales del programa consistían en un entrenamiento en respiración diafragmática y en relajación muscular progresiva, ejercicios de atención plena a estímulos diversos, prácticas de relajación e imaginación y desarrollo de fortalezas. La muestra estuvo formada por 79 estudiantes entre ocho y 13 años de edad pertenecientes a un colegio concertado de Palma de Mallorca.

Los resultados mostraron un aumento muy significativo del bienestar emocional auto y heteroinformado, así como una mejora significativa de la regulación emocional informada por los maestros, una reducción de la supresión de la expresión emocional referida por los alumnos y un aumento significativo de las notas de naturales, sociales, arte, educación física, castellano e inglés tras la aplicación del programa.

A pesar de no contar con grupo control, este estudio piloto solventa algunas de las limitaciones existentes en la literatura previa, como contar con más de un informante e incluir las notas como variable objetiva del estudio. Estos resultados prometedores, necesitan ser confirmados a través de la realización de un estudio controlado aleatorizado que pruebe de forma concluyente la eficacia del programa Escuelas Plenas.

*Palabras clave: Atención Plena, escuela, regulación emocional, bienestar emocional, rendimiento académico*

### Abstract

In our country, children have to assist school until they are 16 years old. Throughout this period, students may experience emotional and behavioral problems that may have a negative impact on their academic performance and subsequent life development. In recent years, programs based on Mindfulness or Atención Plena techniques have been applied to students as a way to improve their psychosocial outcomes within the school context.

Thus, the present study aimed to know if there were changes in regulation and well-being wellbeing and academic performance after the implementation of the program Escuelas Plenas, composed of exercises and techniques of Mindfulness. The main activities of the program were: training in diaphragmatic breathing and progressive muscle relaxation, mindfulness exercises to various stimuli, relaxation and imagination practices and the development of strenghts. Participants were 79 students between 8 and 13 years of age belonging to a joint school in Palma de Mallorca.

The results showed a very significant increase in self-reported and reported by teachers emotional well-being, as well as a significant improvement in the emotional regulation reported by teachers, a reduction of the suppression of the emotional expression referred by the students and a significant increase of the notes of Science, Social Science, Art, Physical Education, Spanish and English after the application of the program.

Despite not having a control group, this pilot study solves some of the limitations in the previous literature, such as having more than one informant and including the grades as an objective variable of the study. These promising results need to be confirmed through conducting a randomized controlled trial that conclusively proves the effectiveness of the Escuelas Plenas program.

*Keywords: Mindfulness, school, emotion regulation, emotional wellbeing, academic performance*

**Índice**

Introducción .....	7
Método .....	16
Diseño.....	16
Participantes .....	16
Instrumentos .....	16
Procedimiento/intervención.....	18
Resultados .....	20
Discusión .....	22
Referencias .....	27
Tablas .....	32
Anexos .....	35

## Introducción

Según la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, para la Ordenación General del Sistema Educativo, los niños tienen la obligación de asistir a la escuela hasta los 16 años de edad en nuestro país. En el entorno educativo, se exige a los alumnos aprobar con una nota mínima de cinco sobre 10 las asignaturas incluidas en el currículo académico para superar la etapa de escolarización con éxito, pero estos objetivos no siempre se consiguen. Los problemas emocionales o comportamentales de los alumnos pueden perjudicar los resultados académicos, generando una relación disfuncional que afectará a su posterior desarrollo vital (Trout, Nordness, Pierce & Espstein, 2003). A pesar de este dato, en las escuelas de nuestro país no es habitual encontrar espacios donde se apliquen técnicas para potenciar la regulación de las emociones, fomentar el bienestar del alumno y mejorar los resultados académicos a partir del desarrollo de estrategias personales positivas para el alumno.

Según la revisión sistemática de Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos y Singh (2016), la aplicación de programas basados en técnicas de Mindfulness tienen un gran potencial para mejorar los resultados educativos y psicosociales en niños y adolescentes dentro del contexto escolar. Bishop et al. (2004) definen Mindfulness (o Atención Plena) como *“una forma de atención no elaborativa, que no juzga, centrada en el presente, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que aparece en el campo atencional es reconocida y aceptada tal como es”* (p. 232). La Atención Plena implica aprender de manera gradual a desarrollar la capacidad de observar los estados internos, como pensamientos, sentimientos, sensaciones, así como lo que sucede fuera de la persona. A medida que avanza la práctica, la persona es capaz de mantener la atención durante más tiempo e identificar y aceptar sus experiencias con una mentalidad más abierta. Asimismo, se utiliza la respiración a modo de “ancla” en la que concentrarse cuando la mente divaga o rumia (Weare, 2013).

Existen algunas variaciones en los programas de Atención Plena en función de si se aplican a adultos o a niños/adolescentes. En el meta-análisis de Zoogman, Goldberg, Hoyt y Miller (2014) en jóvenes, se explican las diferencias en función del colectivo al que se dirigen dos de los programas de Atención Plena más utilizados: el Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR - Kabat-Zinn, 1982; Kabat-Zinn, 1990) y el Mindfulness Based on Cognitive Therapy (MBCT - Segal, Williams & Teasdale, 2002). En la adaptación del MBSR para adolescentes (14 a 18 años), las sesiones y la duración de las prácticas son más cortas porque los jóvenes parecen ser capaces de mantener la atención durante menos tiempo que los adultos y se elimina el retiro que dura todo el día que aparece en la versión para adultos. En la adaptación del MBCT para niños y adolescentes de 8 a 14 años, las variaciones son: las sesiones se centran en la observación sensorial más que en la experiencia interna; las sesiones son más breves pero se incrementan en número y la atención a la respiración es más corta pero se realiza con mayor frecuencia; los padres reciben entrenamiento y toman un papel activo en el tratamiento. En resumen, podemos decir que las principales adaptaciones de los programas de Mindfulness para niños y adolescentes son: las sesiones son más cortas, la duración de las diferentes técnicas es más breve y se realizan con mayor frecuencia, se centran principalmente en la experiencia sensorial y en algunos casos implican a los adultos de referencia.

A continuación se describen algunos de los programas de Atención Plena para niños y jóvenes, extraídos de la revisión sistemática de Felver et al. (2016) y el programa de Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010).

### **Programas de Mindfulness en contexto escolar para niños y adolescentes**

*MindUP* (Schonert-Reichl et al., 2015) es un programa corto que combina prácticas del programa SEL (del inglés “Social and Emotional Learning”) con técnicas básicas de



Mindfulness. Consta de 12 sesiones, una por semana, de 45-50 minutos de duración. El componente principal del Mindfulness consiste en centrar la atención en la respiración (tres minutos tres veces al día) y escuchar atentamente un único sonido resonante. Entre las técnicas se incluyen sesiones que promueven la autorregulación (p. ej., oler con atención plena), la comprensión social y emocional (p. ej., mediante literatura que potencie la toma de perspectiva y la empatía) y el humor positivo (p. ej., aprendiendo optimismo y practicando la gratitud). MindUP también incluye ejercicios que fomentan conductas de amabilidad hacia uno mismo y los demás y compromete a los participantes en actividades para la comunidad. El programa implica a los maestros, encargados de generalizar estas prácticas en el día a día de la escuela y de promover un buen ambiente en el aula.

*Learning to BREATHE* (Broderick & Metz, 2009) es un programa de Mindfulness diseñado para desarrollar la regulación emocional y las habilidades atencionales en adolescentes (Broderick, 2013). Los objetivos de este programa son: ayudar a los adolescentes a entender sus pensamientos y emociones, aprender a utilizar estrategias basadas en la Atención Plena para manejar las emociones de manera más apropiada y favorecer la práctica guiada. Consta de seis sesiones de 45 minutos de duración dirigidas al entrenamiento de los diferentes soportes de la atención: atención al cuerpo; comprensión y trabajo con pensamientos; comprensión y trabajo con sentimientos; integrar la conciencia de los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales; reducción juicios dañinos hacia uno mismo y generalización de las prácticas de Mindfulness a la vida cotidiana. Durante las sesiones se realizan presentaciones de los temas relacionados con la práctica, actividades grupales, discusión sobre el tema y práctica de Mindfulness en el aula. A los estudiantes se les facilita un libro de actividades y un CD con ejercicios para practicar en casa (Metz et al., 2013).

*Soles of the Feet* (Singh et al., 2003) es un programa corto de Mindfulness aplicado a niños o a adultos consistente en cinco sesiones de duración variable. En este programa, se enseña a los participantes a darse cuenta de los precursores de las conductas agresivas redirigiendo la atención de dicha experiencia emocional interna o externa a las plantas de los pies (de emocionalidad neutral). A los participantes se les enseñan tres pasos: parar y tomar conciencia de la situación, centrar la atención en los pensamientos con contenido emocional (sin intentar cambiarlos) y llevar entonces la atención a las sensaciones somáticas de los pies. Redirigiendo la atención a los pies, los participantes intencionadamente reducen la activación emocional y se calman pudiendo entonces elegir una respuesta no-agresiva a la situación (Felver, Doerner, Jones, Kaye & Merrel, 2013).

*Mindful Education* (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010) es un programa de diez sesiones para potenciar las emociones positivas, la autorregulación y la consecución de objetivos. Consta de cuatro componentes: relajar la mente escuchando un único sonido resonante y centrándose en la respiración; prestar atención consciente a sensaciones, pensamientos y emociones; manejar pensamiento y emociones negativas; y conocerse a uno mismo y a los demás. El entrenamiento en atención se lleva a cabo tres veces al día a lo largo del programa. De manera adicional, se practican afirmaciones y visualizaciones para potenciar el optimismo y el afecto positivo.

*Mindfulness in School* (Kuyken et al., 2013) es un programa de nueve sesiones diseñado para alumnos de secundaria e implementado en las aulas por los maestros previamente formados. El programa combina técnicas de MBSR y MBCT y se ha desarrollado en base a los principios considerados como más importantes para promover bienestar y enseñar competencia social y emocional en las escuelas, entre ellos: enseñar de manera explícita actitudes y habilidades; adaptar los componentes a la población diana y

promover material para generalizar las prácticas de Mindfulness a la vida cotidiana (ejercicios de audio o libretos).

*Aulas Felices* (Arguís, Bolsas, Hernández & Salvador, 2010) está orientado a niños y adolescentes. Los objetivos pretenden promover el desarrollo personal y social del alumno, así como la felicidad del alumnado, profesorado y familias, entendida esta por los autores del programa como la percepción que se tiene del bienestar sin ligarla a hechos externos. Los componentes principales del programa son la Atención Plena y las 24 fortalezas personales, que potencian seis virtudes (sabiduría/conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia). El programa se combina con el currículum académico y se integra en las siguientes competencias básicas: sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, habilidades sociales y cívicas y aprender a aprender. Dichas competencias están enunciadas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

### **Mindfulness y regulación emocional**

Eisenberg & Spinrad (2004) proponen el término regulación emocional como “*el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales internos, procesos fisiológicos relacionados con la emoción, procesos atencionales, estados motivacionales y/o los concomitantes conductuales de la emoción a fin de conseguir la adaptación biológica o social ligada al afecto o lograr objetivos individuales*” (p. 338). En los niños, la capacidad para regular su comportamiento social y emocional se estabiliza alrededor de los nueve años (Huesman & Guerra, 1997). La manera en que los niños regulan sus respuestas emocionales y se enfrentan a situaciones que les provocan malestar podría influir en el nivel de riesgo para el desarrollo de trayectorias desadaptativas (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001).

La literatura acerca de los beneficios de la Atención Plena sobre la regulación emocional aplicada en contexto escolar es escasa, pero muestra resultados positivos tanto en niños como en adolescentes que presentamos a continuación siguiendo la revisión sistemática de Felver et al. (2016).

Mendelson et al. (2010) llevaron a cabo un estudio piloto controlado aleatorizado donde aplicaron una intervención de 12 semanas con sesiones de 45 minutos que incluían prácticas de mindfulness y ejercicios de yoga y lo compararon con un grupo control en lista de espera. La muestra estaba formada por 97 estudiantes entre nueve y 10 años pertenecientes a cuatro escuelas públicas de la ciudad de Baltimore. Los resultados mostraron una reducción significativa de la rumiación, los pensamientos intrusivos y la activación emocional en el grupo de intervención frente al control. Los autores sugieren que este tipo de programas dirigidos a fortalecer las capacidades de autorregulación emocional pueden proporcionar una serie de resultados positivos a nivel emocional, conductual y académico.

Broderick y Metz (2009) realizaron un estudio piloto controlado no aleatorizado donde aplicaron el programa Learning to BREATHE (mencionado anteriormente) a 120 alumnas (frente a 30 estudiantes en el grupo control) entre 16 y 19 años de un instituto privado religioso. El programa se llevó a cabo dos veces por semana durante cinco semanas, con una duración entre 32 y 43 minutos por sesión. En el grupo de intervención, las comparaciones pre-post mostraron un incremento significativo en la autorregulación emocional de las participantes, en particular, en las escalas del cuestionario *Difficulties of Emotion Regulation Scale* (DERS) que miden la conciencia y la claridad de las emociones que experimentaban. Sin embargo, no se encontraron diferencias respecto al grupo control en autorregulación al finalizar el programa.

Resultados similares encontraron Metz et al. (2013) tres años después de su primer estudio con una muestra más amplia y aplicando el mismo programa (Learning to

BREATHE). Los participantes fueron 244 alumnos (148 en el grupo intervención y 95 en el grupo control) con una media de edad de 16.45 años de dos institutos del área suburbana de Pensilvania. El programa fue impartido a lo largo de 16 semanas y estaba compuesto por 18 sesiones de entre 15 y 25 minutos de duración. Los resultados mostraron una mejora significativa en la regulación emocional a través del Affective Self-Regulatory Efficacy Scale (ASRES) y del DERS en su conjunto, presentando las mejoras más destacadas en las subescalas que miden la claridad sobre la naturaleza de las emociones propias y la accesibilidad a estrategias de regulación emocional efectivas.

### **Mindfulness y bienestar emocional**

Huppert y Johnson (2010) definen el bienestar emocional como la combinación de sentirse bien, a través de la experiencia de emociones positivas (felicidad, alegría, interés y amor) y funcionar bien (sentirse autónomo, eficaz, capaz de darse cuenta/manejar las emociones adecuadamente y de generar relaciones positivas mediante la empatía y la compasión).

La revisión sistemática de Felver et al. (2016) sobre los efectos de la Atención Plena sobre el bienestar emocional de los niños y jóvenes, presenta resultados alentadores. Uno de los estudios revisados en este trabajo es el de Schonert-Reichl y Lawyror (2010), que realizaron un estudio piloto no aleatorizado con grupo control en lista de espera, donde los maestros, que habían sido previamente formados, implementaron el programa *Mindful Education* (mencionado anteriormente) compuesto por 10 sesiones semanales de 45-50 minutos en 12 escuelas de una ciudad de la zona oeste de Canadá. El grupo de intervención estaba formada por 139 estudiantes frente a 107, que participaron en el grupo control, todos ellos con edades comprendidas entre los nueve y los 13 años. Los resultados mostraron un aumento significativo respecto al grupo control en optimismo y una tendencia en el sentido esperado

del afecto positivo autoinformado (bienestar entendido como sentirse bien), así como una mejora significativa en la competencia social y emocional (bienestar entendido como funcionar adecuadamente) referida por los maestros.

Cinco años después, los mismos autores (Schonert-Reichl et al., 2015) llevaron a cabo un estudio controlado aleatorizado para medir los efectos de un programa diferente denominado MindUP (también descrito anteriormente). En este caso, la muestra estaba compuesta por 99 alumnos de cuatro escuelas, de los que 48 estudiantes participaban en el grupo de intervención (12 sesiones semanales de 40-50 minutos) y 51 estudiantes en el grupo control a los que se les administró un programa de responsabilidad social. La edad de los participantes estaba comprendida entre nueve y 11 años. Al comparar el grupo de intervención con el grupo control, se encontraron mejoras significativas en el bienestar emocional de los participantes tanto en la experiencia de emociones positivas como en el funcionamiento personal. En particular, en las escalas autoinformadas de optimismo, control emocional, responsabilidad social y empatía; y en las heteroinformadas (compañeros) relativas al comportamiento prosocial y la aceptación por parte de sus iguales.

Otro de los trabajos revisados por Felver et al. (2016) es el estudio piloto no aleatorizado con grupo control de Kuyken et al. (2013) los maestros, previamente entrenados, aplicaron el programa *Mindfulness in School* (anteriormente mencionado). La muestra estaba formada por alumnos entre 12 y 16 años de 12 escuelas, 256 estudiantes en el grupo de intervención y 266 en el grupo control. Los resultados mostraron que el incremento del bienestar (entendido como bienestar cognitivo/emocional y funcionamiento psicológico) apareció solo en el seguimiento a los tres meses en el grupo de intervención y que dependía del grado de práctica de los participantes en casa. Un dato destacado del estudio es que los autores realizaron el seguimiento en época de gran sobrecarga escolar (mayo), lo que sugiere

que la práctica continuada de ejercicios de Atención Plena puede ser de ayuda en épocas de mayor nivel de mayor presión académica.

Por último, con alumnos de instituto (16 a 19 años), en el trabajo anteriormente descrito de Broderick y Metz (2009), los resultados reflejaron una disminución del afecto negativo y un aumento de la sensación de calma, la relajación y la autoaceptación en comparación con el grupo control.

### **Mindfulness y rendimiento académico**

En la búsqueda bibliográfica realizada se encontró únicamente un estudio (Schonert-Reichl et al., 2015) donde se medían los efectos del programa MindUP sobre las notas de matemáticas. Los resultados mostraron una tendencia, con un tamaño del efecto pequeño, hacia el aumento de las notas de matemáticas a final de curso en el grupo al que se aplicó el MindUP con respecto al grupo control.

De hecho, Felver et al. (2016) ya señalan en su revisión sistemática como una gran limitación la ausencia de estudios donde se recojan medidas objetivas como los resultados académicos para evaluar los efectos de los programas de Mindfulness.

### **Objetivo del presente estudio**

Tras la revisión de la literatura científica, se constata que los programas de Mindfulness tienen efectos positivos sobre la regulación y el bienestar emocional en niños/adolescentes y que no existen estudios que midan los efectos del entrenamiento de la Atención Plena sobre el rendimiento académico. El objetivo del presente trabajo es corroborar los beneficios arriba mencionados, así como solventar la carencia existente en los trabajos previos. Por ello, pretendemos evaluar en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria los efectos de un programa de Atención Plena sobre la regulación y el bienestar emocional auto y

heteroinformado y sobre los resultados académicos. Nuestra hipótesis es que al finalizar el programa la regulación emocional, el bienestar emocional y las notas aumentarán significativamente en comparación con las puntuaciones al inicio del programa.

## **Metodología**

### **Diseño**

Hemos realizado un estudio cuasi-experimental con medidas pre-post sin grupo control. La comprobación de las hipótesis estadísticas se ha llevado a cabo mediante contrastes bilaterales ( $\alpha = .05$ ).

### **Participantes**

Como se puede ver en la tabla 1, los participantes fueron 79 estudiantes (51.9% niñas) de Educación Primaria del colegio San Alfonso María de Ligorio en Palma de Mallorca. Las edades estaban comprendidas entre los 8 y los 13 años ( $M = 10.61$  y  $DT = 1.41$ ). Un total de 19 alumnos cursaba tercero (24.05%), 14 alumnos cuarto (17.72%), 24 alumnos quinto (30.38%) y 22 alumnos sexto (27.85%). El 64.56% eran de nacionalidad española, mientras que el 35.44% restante eran de diferentes nacionalidades.

### **Instrumentos**

Cuestionario de Regulación Emocional para Niños y Adolescentes (ERQ-CA; Gullone & Taffe, 2012): este autoinforme es una adaptación del Emotion Regulation Questionnaire para adultos de Gross y John (2003). Consta de 10 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van desde “nunca” hasta “siempre”. El ERQ-CA evalúa dos estrategias de regulación emocional a través de seis ítems para medir la *Reevaluación Cognitiva* (RC) y cuatro ítems que miden la *Supresión de la Expresión Emocional* (SEE). Ejemplo de



algunos de estos ítems son “para sentirme mejor, trato de pensar de una manera más alegre y positiva” (RC) y “no expreso ni comunico mis sentimientos, me los guardo solo para mí” (SEE). Ambas escalas muestran una buena consistencia interna (alpha de Chronbach = .83 en RC y .75 en SEE).

Facial Affective Scale (FAS; McGrath et al., 1996) es una escala autoinformada que consta en su versión original de nueve dibujos de rostros cuyas expresiones varían en el grado de malestar, desde la cara que se encuentra en el extremo izquierdo y presenta una gran sonrisa, ojos entrecerrados y cejas ligeramente elevadas hasta la que aparece en el extremo opuesto que frunce el ceño, tiene la frente arrugada y llora. Para este estudio se ha seleccionado la escala adaptada a la edad de los participantes, escogiéndose la opción de cinco caras que presenta una progresión equidistante en los elementos expresivos de cejas, ojos, lágrimas y sonrisas (Ortigosa et al., 2013).

Teacher Social Competence Scale (TSC; Conduct Problem Research Group, 1995): el test original incluye 17 ítems con formato de respuesta tipo Likert desde 0 (casi nunca) hasta 6 (casi siempre). Este cuestionario incluye un apartado para realizar una evaluación inicial (PRE) y otro apartado para medir los cambios (POST) con el encabezado “¿cuánto ha cambiado su comportamiento desde el inicio del estudio?”. El TSC se compone de tres subescalas: *Comportamiento Prosocial (CP)*, *Regulación Emocional (RE)* y *Competencia Académica (CA)*. En nuestro estudio no hemos utilizado la subescala de competencia académica, por lo que el cuestionario final consta de 12 ítems, cinco para evaluar CP y siete para medir RE.

Resultados académicos: se recogieron a través de tres boletines académicos, que evalúan las siguientes asignaturas: matemáticas, lengua castellana y literatura, lengua catalana y literatura, inglés, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística (que engloba música y dibujo), educación física y religión católica/valores cívicos. Se realiza una

evaluación continuada de dichas asignaturas durante todo el curso y cada tres meses se extrae la nota media de cada asignatura y se emite un boletín académico (en diciembre se emite el boletín perteneciente a la evaluación realizada entre septiembre y diciembre, en marzo el que evalúa el rendimiento entre enero y marzo y en junio el que evalúa el rendimiento entre abril y junio). La nota final de cada asignatura se cuantifica mediante una cifra que oscila entre 0 y 10 (0-4, insuficiente; 5-6, bien; 7-8, notable y 9-10, excelente). Para nuestro estudio, solo utilizaremos el boletín de diciembre (antes del inicio del programa) y de junio (tras la finalización del programa).

### **Procedimiento/intervención**

En primer lugar, se entregó a los alumnos una carta que contenía información sobre los objetivos del programa, las actividades a llevar a cabo, el horario y duración de las sesiones, los cuestionarios a realizar y el consentimiento informado (CI) para sus tutores legales. En dicho documento se subrayaba que la participación en este proyecto era voluntaria y se aseguraba la confidencialidad en el tratamiento de los datos. Para fomentar la participación, se ofrecía a los tutores legales la posibilidad de realizar un informe individualizado del menor con los resultados obtenidos tras la aplicación del programa.

El programa tenía como objetivo que los estudiantes aumentasen su bienestar y desarrollasen una buena regulación emocional mediante ejercicios que les permitieran conocer y prestar atención a sus emociones, desempeñar estrategias de afrontamiento emocional adecuadas y fomentar las relaciones positivas y de respeto entre iguales y, por último, mejorasen sus notas académicas.

Escuelas Plenas se desarrolló durante nueve sesiones semanales de 45 minutos de duración dentro de las aulas específicas de cada curso y en horario lectivo. Las sesiones fueron dirigidas por una estudiante del Máster de Psicología General Sanitaria y, a partir de la

cuarta sesión, participó como observadora una estudiante de intercambio del grado de Psicología.

A continuación, se describen los contenidos de cada sesión:

La primera sesión estuvo dedicada a explorar la experiencia percibida del estrés mediante preguntas, actividades lúdicas para detectar la diferencia entre tensión y relajación e introducir la respiración diafragmática.

En la segunda sesión, se realizó un entrenamiento en respiración diafragmática y un ejercicio de relajación muscular progresiva (RMP).

En la sesión tres, se practicó un entrenamiento en tensión-relajación a través de juegos (RMP) y se trabajó el afrontamiento de miedos mediante cuentos.

La cuarta sesión se centró en la introducción a la Atención Plena a los estímulos sensoriales por medio de audio.

En la quinta sesión, se practicó Atención Plena a la respiración y recorrido corporal y se contó un cuento sobre Atención Plena a los objetos que podemos encontrar en la naturaleza.

En la sesión seis, se contó un cuento sobre la fortaleza “apertura mental” orientada a fomentar el pensamiento crítico y se realizó una actividad para tratar la fortaleza “integridad” dirigida a fomentar la honestidad.

En la séptima sesión, se llevó a cabo un juego sobre la fortaleza “amor” para potenciar la capacidad de amar y ser amado.

En la octava sesión, se practicó un ejercicio para potenciar la fortaleza “gratitud” dirigida a forjar relaciones respetuosas con el entorno y se planteó una visualización para desarrollar bienestar emocional.

En la novena y última sesión, se utilizó un ejercicio de RMP, una actividad de Atención Plena a las experiencias positivas del momento presente y un juego de relajación para inducir sensación de bienestar para cerrar el programa.

Las actividades incluidas en el programa Escuelas Plenas surgen de diferentes fuentes (Nadeau, 2003; Lantieri & Goleman, 2009; Arguís et al., 2012; Martí & Marrugat, 2014).

En general, el programa iniciaba cada sesión con un ejercicio de respiración abdominal y tras cada actividad realizada se generaba una conversación abierta en torno a las sensaciones y emociones experimentadas y otros temas de interés que fueran surgiendo espontáneamente al hilo de la sesión.

Tras las sesiones dos y cuatro, se facilitaron enlaces de internet a los alumnos donde podían escuchar los audios sobre relajación muscular progresiva y Atención Plena practicados durante las sesiones, animándoles a realizar esta práctica al menos tres veces por semana en sus casas. No se llevó a cabo seguimiento de la práctica de dichos ejercicios en casa, pero sí se dedicaban cinco minutos de cada sesión a poner en común quiénes habían escuchado los audios, cada cuánto, por qué y qué habían experimentado al finalizar.

En relación a los momentos de evaluación, antes de comenzar el programa (PRE) se administró el ERQ-CA a todos los alumnos, y se entregó el TSC a los maestros para su cumplimentación y se recogió el boletín de diciembre. Asimismo, al inicio (PRE) y al final (POST) de cada una de las nueve sesiones se administró el FAS. Un mes después de la finalización del programa (POST), se administraron de nuevo el ERQ-CA y el TSC y se recogió el boletín de junio.

## **Resultados**

En la tabla 2 se presentan las medias, las desviaciones típicas, las puntuaciones  $t$  y la significación estadística de las variables estudiadas. Seguidamente expondremos los resultados de los contraste pre-post para las variables autoinformadas, heteroinformadas y para las notas escolares.

**Resultados autoinformados**

Tal y como habíamos hipotetizado en relación a la regulación emocional autoinformada (ERQ-CA), la supresión de la expresión emocional (SEE) de los niños de tercer a sexto curso de Educación Primaria disminuye significativamente ( $p = .024$ ) cuando comparamos la puntuación antes de la intervención con la de después. Sin embargo, la puntuación de la escala de reevaluación cognitiva (RC) no aumenta, en contra de lo planteado en nuestras hipótesis, sino que disminuye.

Tras comparar las puntuaciones pre y post del bienestar emocional de los participantes medido a través del Facial Affective Scale (FAS), observamos que éste aumenta de manera muy significativa ( $p < .001$ ), en línea con nuestra hipótesis.

**Resultados heteroinformados**

Tanto las escalas de regulación emocional como del comportamiento social evaluadas por los maestros mediante el cuestionario Teacher Social Competence (TSC), aumentan después de la intervención, ambos de manera muy significativa ( $p < .001$ ), tal y como afirmábamos en nuestras hipótesis.

**Resultados académicos**

La media de las notas totales aumentó significativamente ( $p = .001$ ), cuando comparamos la primera con la tercera evaluación. En concreto, las notas de las asignaturas de naturales, sociales, arte, educación física, castellano e inglés aumentaron de manera significativa (entre .02 y .001). Sin embargo, la puntuación de catalán no incrementó significativamente y las notas de matemáticas y religión disminuyeron ligeramente tras el programa, aunque no de manera significativa.

### **Correlaciones**

Como se puede observar en la tabla 3, destaca la relación inversa entre la supresión de la expresión emocional con la media de las notas totales y con cada una de las asignaturas. Por otra parte, las dos escalas del cuestionario de los maestros (regulación emocional y comportamiento social) correlacionan altamente entre sí ( $r_{xy} = .82$ ). Asimismo, la escala que evalúa la competencia social informada por los maestros correlaciona altamente con naturales, sociales, arte, educación física, castellano, catalán, inglés y con las notas totales ( $r_{xy}$  entre .24 y .40).

### **Discusión**

Nuestros resultados apuntan a que después de asistir a nueve sesiones del programa Escuelas Plenas, una intervención dirigida a fortalecer la regulación y el bienestar emocional y a incrementar los resultados académicos de los participantes, la regulación y el bienestar emocional aumentan y mejora el rendimiento académico.

El resultado más relevante ha sido el incremento muy significativo del bienestar emocional, tanto a nivel autoinformado (medido a través de la expresión emocional con el Facial Affective Scale) como heteroinformado (evaluado mediante la escala Competencia Social del TSC), cuando comparamos las puntuaciones al inicio con las obtenidas al finalizar el programa. Es posible que esta mejora pueda estar relacionada con la presencia dentro del programa de ejercicios dirigidos a generar relaciones de cordialidad, empatía y tolerancia entre iguales, como por ejemplo los que potencian las fortalezas (ver sesiones seis, siete y ocho del Anexo 1), y de debates que se realizan tras cada actividad y que fomentan la comunicación respetuosa y la escucha activa. La práctica regular durante nueve semanas de estas actividades parece aumentar la sensación de bienestar informado por los alumnos en el aula, así como el desarrollo de relaciones favorables entre iguales observado por los

maestros. Por otro lado, el entrenamiento de actividades de relajación y visualización (ver Anexo 1) puede estar influyendo positivamente en el bienestar subjetivo tras cada sesión. Un aspecto a subrayar es que en nuestro estudio la evaluación post se llevó a cabo en el mes de mayo, época donde se incrementa sensiblemente la carga lectiva de los alumnos, lo que parecería indicar que el programa Escuelas Plenas puede aportar beneficios al bienestar emocional y social, incluso en épocas de mayor sobrecarga académica. Este resultado coincide con el trabajo de Kuyken et al. (2013), donde se aplicó el programa *Mindfulness in School* a un grupo de 256 estudiantes entre 12 y 16 años y se observó un aumento del bienestar en el seguimiento a los tres meses, evaluado en mayo, en la misma época que nuestro estudio.

En segundo lugar, la regulación emocional autoinformada (ERQ-CA) presenta mejoras en una de sus escalas. Así, la supresión de la expresión emocional disminuye tras la intervención, es decir, los participantes saben expresar y exteriorizar más sus emociones. Dado que el programa incluye actividades donde se anima a comunicar opiniones, estados emocionales y a entablar relaciones sociales, es posible que estos ejercicios hayan ayudado a incrementar la sensación de confianza en los compañeros y hagan más sencillo a los alumnos expresar sus sentimientos y emociones en el entorno escolar. Por otra parte, no se observa el aumento esperado en la escala que evalúa la reevaluación cognitiva autoinformada, sugiriendo que quizá no se hayan incluido en el programa suficientes actividades de reinterpretación de las experiencias aversivas o no se haya trabajado suficiente este concepto durante las sesiones.

Sin embargo, en contraposición con los datos proporcionados por los alumnos, los resultados reportados por los maestros sí muestran mejoras muy significativas en la escala regulación emocional del cuestionario TSC. Esta discrepancia entre la información proporcionada por los profesores y la autoinformada por los alumnos coincide con los

resultados de Crescentini, Capurso, Furlan y Fabbro (2016) que, tras medir los beneficios de un programa de Mindfulness en niños de 7 y 8 años, encontraron que los alumnos no observaron reducción alguna de sus problemas internalizantes, a diferencia de los maestros que sí percibieron una mejoría tras la intervención. Los autores de dicho estudio sugieren que esta falta de acuerdo puede deberse a que los niños aún no han desarrollado habilidades introspectivas y metacognitivas para percibir los cambios en su manera de reinterpretar situaciones con contenido emocional. Una segunda explicación que dan los autores se refiere a que el cuestionario de los maestros mide la regulación emocional mediante ítems de tipo comportamental, en tanto que el autoinforme de los niños se basa en experiencias subjetivas de las emociones, lo que implica la evaluación del mismo concepto desde dos perspectivas diferentes. Al no haber encontrado en nuestro estudio correlación entre el cuestionario que evalúa la regulación emocional según los niños (ERQ-CA) y según los maestros (TSC), podemos pensar que la regulación emocional ha sido medida desde dos perspectivas distintas (ver tabla 3).

En tercer lugar, tras el análisis comparativo de las notas escolares pre y post, los resultados muestran mejoras significativas en el rendimiento académico de las asignaturas de naturales, sociales, arte, educación física, castellano e inglés y también en la media de las notas totales. Por ejemplo, arte es una asignatura que engloba dibujo y música. Ambas materias implican la necesidad de atender a estímulos sensoriales específicos (visuales en el caso de dibujo y auditivos en el caso de música). Es posible que las prácticas de mindfulness hayan mejorado en los alumnos la capacidad de focalizar la atención en la experiencia sensorial requerida en cada asignatura, generando un aumento de la nota final. Por otra parte, las asignaturas de educación física e inglés son impartidas por dos maestros diferentes a los tutores habituales y ambas aumentan en la tercera evaluación, lo que podría proporcionar una cierta validez a los resultados obtenidos. Por último, la puntuación de matemáticas disminuye



tras la intervención, aunque no de manera significativa. Este resultado es contrario al obtenido por Schonert-Reihl et al. (2015) donde, tras la aplicación del programa MindUP a niños entre nueve y 11 años, apareció una tendencia al incremento de las notas de matemáticas en la última evaluación escolar.

En el análisis de las correlaciones encontramos que a mayor competencia social informada por los maestros, mejores notas en todas las asignaturas (excepto en matemáticas y religión), pudiendo pensar que los ejercicios que mejoran aspectos de relaciones interpersonales entre los participantes podría incrementar el rendimiento de la mayoría de las asignaturas. Es muy alentador pensar que un programa dirigido a aumentar el bienestar y mejorar la regulación emocional de los alumnos pudiera tener un impacto positivo en su rendimiento académico. Además, las notas son una variable objetiva que se recoge periódicamente en la escuela, lo que podría servir como un dato importante para mostrar los beneficios del programa en el día a día de los alumnos dentro del entorno escolar (Felver et al., 2016).

Este estudio presenta diferentes limitaciones: la más importante ha sido no poder contar con un grupo control activo o en lista de espera, lo que ha imposibilitado la adecuada aleatorización de la muestra y por tanto, la confirmación o no de la eficacia del programa. Tampoco se incluyó ninguna prueba para evaluar la capacidad para prestar atención al momento presente como el Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS; Brown & Ryan, 2003) o la aceptación de las emociones y pensamientos propios como el Southampton Mindfulness Questionnaire (SMQ; Chadwick et al., 2008), objetivos primordiales de las prácticas de Atención Plena, y detectar así posibles cambios antes y después del programa. Por otra parte, la mayoría de los participantes han faltado a alguna de las sesiones, por lo que los datos del cuestionario FAS están incompletos, limitando el posterior análisis de los resultados referentes al bienestar emocional autoinformado. Además, la monitora que realizó

el programa Escuelas Plenas tenía una experiencia limitada en este tipo de técnicas formación. También habría sido interesante incluir una escala que evaluara la impulsividad de los participantes, ya que una disminución de la impulsividad podría ser un paso previo a la mejora de la regulación emocional. Por tanto, haber incluido una escala midiendo esta variable podría habernos proporcionado una visión más gradual de la mejora del proceso de mejora de la regulación emocional.

Como puntos fuertes del estudio podemos destacar la existencia de dos informantes, puesto que, según la revisión sistemática de Felver et al. (2016) la mayoría de trabajos previos sobre programas de Atención Plena en aulas realizan su evaluación en base a un único informante (mayoritariamente los propios alumnos), restringiendo así la validez de los resultados de las variables objeto de estudio. Además, en este trabajo hemos querido solventar otra limitación expuesta en la revisión sistemática de Felver et al. (2016) incluyendo el rendimiento académico como variable objetiva del estudio. Por último, el hecho de contar con dos personas para llevar a cabo las sesiones (monitora y alumna colaboradora) ha agilizado el proceso de recogida de información y ha permitido realizar una intervención más personalizada con los alumnos, lo que se considera también un punto fuerte del programa.

De cara a futuras investigaciones, sería interesante que se realizaran periodos de seguimiento a tres y seis meses para evaluar si estos resultados se mantienen a lo largo del tiempo. Además, se podría incluir información sobre ciertas características sociodemográficas de la muestra (discapacidad u otros diagnósticos relevantes) y evaluar si interfieren en la adquisición de habilidades y conocimientos del programa. También sería interesante identificar qué componentes del programa aportan mayores beneficios emocionales a los alumnos para seleccionar un número de sesiones óptimo, incluyendo solo aquellas actividades que presentan mayores efectos sobre las variables de interés. Además,

sería recomendable contar con monitores más experimentados en técnicas Mindfulness para administrar el programa, lo que podría ayudar a que el programa fuese más transformador.

A pesar de las limitaciones expuestas, este trabajo es pionero a la hora de desarrollar un programa de Atención Plena creado *ad hoc* para alumnos de Educación Primaria en la isla de Mallorca. Los resultados positivos obtenidos sugieren que el programa Escuelas Plenas podría ser apropiados para mejorar aspectos emocionales y académicos de los alumnos dentro del contexto escolar.

### Referencias

- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. M. (2012). *Programa "Aulas Felices"*. *Psicología positiva aplicada a la escuela*. Retrieved from <http://educaposit.blogspot.com.es>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice, 11*(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy/bph077
- Broderick, P. C. (2013). *Learning to BREATHE: A mindfulness curriculum for adolescents*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*(1), 35-46. doi:10.1080/1754730X.2009.9715696
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E., & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: reliability and validity of the

Southampton Mindfulness Questionnaire (SMQ). *The British Journal of Clinical Psychology / the British Psychological Society*, 47(4), 451–5.

doi:10.1348/014466508X314891

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E.

(2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87-127.

doi:10.1037//0033-2909.127.1.87

Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG) (1995). Teacher - Social

Competence Scale. Retrieved from <http://www.fasttrackproject.org>

Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented

meditation for primary school children: Effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2016.00805

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the

definition. *Child development*, 75(2), 334-339. Retrieved from <http://www.scopus.com>

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review

of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45. doi:10.1007/s12671-015-0389-4

Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., & Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in

school psychology: applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531-547. doi:10.1002/pits.21695

Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The emotion regulation questionnaire for children and

adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417. doi:10.1037/a0025777

- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 72(2), 408-419. doi:0022-3514/97/S3.00
- Huppert, F. A., & 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. Retrieved from <http://www.scopus.com>
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47. doi:10.1016/0163-8343(82)90026-3
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. doi:10.1192/bjp.bp.113.126649
- Lantieri, L., & Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid, España: Aguilar.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, para la ordenación general del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. [https://boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172)
- Martí, G., & Marrugat, C. (2014). *Avui jugarem a relaxar-nos. Guia per millorar l'atenció i la concentració de nens i joves, a casa o a l'escola*. Barcelona, España: Angle Editorial.

- McGrath, P. A., Seifert, C. E., Speechley, K. N., Booth, J. C., Stitt, L., & Gibson, M. C. (1996). A new analogue scale for assessing children's pain: an initial validation study. *Pain, 64*(3), 435-443. doi:10.1016/0304-3959(95)00171-9
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(7), 985-994. doi:10.1007/s10802-010-9418-x
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development, 10*(3), 252-272. doi:10.1080/15427609.2013.818488
- Nadeau, M. (2003). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. Barcelona, España: Editorial Sirio.
- Ortigosa, J.M., García-Banda, G., Chellew, K., Ponsell, E., Riquelme, A., & Nicolás, M. P. (2013). Identification of degrees of anxiety in children with three-and five-face facial scales. *Psicothema, 25*(4), 446-451. doi:10.7334/psicothema2012.287
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S., (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*(3), 137-151. doi: 10.1007/s12671-010-0011-8
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary

- school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. doi:10.1037/a0038454
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Singh, N. N., Wahler, R. G., Adkins, A. D., Myers, R. E., Winton, A. S. W., Strand, P. S., . . . Dumas, J. (2003). Soles of the feet: A mindfulness-based self-control intervention for aggression by an individual with mild mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities*, 24(3), 158-169. doi:10.1016/S0891-4222(03)00026-X
- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., & Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 198-210. Retrieved from <http://www.scopus.com>
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153. doi:10.1108/JCS-12-2012-0014
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. doi:10.1007/s12671-013-0260-4

Tabla 1

*Datos sociodemográficos de la muestra*

Variable	<i>n</i> = 79
Niñas (%)	51.90
Edad al inicio, años: media ( <i>DT</i> )	10.61 (1.41)
Curso (%)	
Tercero	24.05
Cuarto	17.72
Quinto	30.38
Sexto	27.85
Nacionalidad (%)	
Española	64.56
Argentina	3.80
Búlgara	3.80
Colombiana	3.80
Dominicana	3.80
Brasileña	2.53
Lituana	2.53
Portuguesa	2.53
Alemana	1.27
Boliviana	1.27
Británica	1.27
Filipina	1.27
Italiana	1.27
Marroquí	1.27
Paraguaya	1.27
Polaca	1.27
Rumana	1.27
Rusa	1.27

*Nota.* *DT* = desviación típica



Tabla 2

*Contraste pre-post para las variables autoinformadas regulación emocional y estado afectivo; para las variables regulación emocional y competencia social percibidas por los maestros y para las notas escolares.*

Variable	Pre-test		Post-test		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
ERQ-CA						
Reeval. cognitiva	22.24	4.96	21.03	4.90	2.45	.017
Supr. expr. emoc.	12.82	3.81	11.75	3.84	2.38	.024
Facial Affective Scale	34.67	4.42	39.05	5.07	-5.39	.000
Teacher Social Compet.						
Maestro reg. emoc.	30.76	7.33	32.89	6.35	-4.39	.000
Maestro comp. soc.	20.30	6.10	23.05	5.20	-5.58	.000
Notas total	49.96	11.68	52.10	11.50	-3.52	.001
Naturales	4.38	1.98	4.84	1.85	-3.33	.001
Sociales	4.89	2.32	5.43	1.90	-3.04	.003
Arte	5.49	1.17	6.24	1.49	-7.06	.000
Educación física	6.35	0.78	6.59	0.85	-2.70	.008
Castellano	5.54	1.57	5.95	1.73	-2.49	.015
Catalán	5.34	1.54	5.45	1.56	-0.90	.369
Inglés	5.66	1.84	5.92	1.60	-2.30	.024
Mates	5.53	1.97	5.25	2.08	1.43	.155
Religión	6.62	1.70	6.43	1.74	1.65	.104

*Nota.* *M* = media; *DT* = desviación típica; *t* = t-valor; *p* = p-valor; ERQ-CA = Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescence; Reeval. cognitiva = reevaluación cognitiva; supr. expr. emoc. = supresión de la expresión emocional; Teacher Social Compet. = Teacher Social Competence; Maestro reg. emoc. = maestro regulación emocional; Maestro comp. soc. = maestro comportamiento social.

Tabla 3

*Correlaciones pre para las variables autoinformadas regulación emocional y estado afectivo; para las variables regulación emocional y competencia social percibidas por los maestros y para las notas escolares.*

Variable	RC	SEE	FAS	MaeRE	MaeCS	Notas	Natur.	Social.	Arte	Ed. fís.	Castell.	Catal.	Inglés	Mate.
ERQ-CA														
RC														
SEE	.09													
Facial Affective Scale	.18	.19												
Teacher Social Comp.														
MaeRE	.17	-.06	.18											
MaeCS	.14	-.02	.08	.82**										
Notas	.05	-.17	.06	.22	.31**									
Naturales	.01	-.15	-.08	.18	.30**	.88**								
Sociales	.08	-.07	.12	.17	.29*	.87**	.89**							
Arte	.10	-.14	-.11	.36**	.40**	.76**	.69**	.65**						
Ed. Fís.	.32**	-.11	.05	.27*	.28*	.26*	.20	.22	.26*					
Castellano	-.02	-.18	.18	.17	.24*	.81**	.66**	.64**	.49**	.15				
Catalán	-.06	-.12	.22	.14	.27*	.82**	.75**	.67**	.60**	.16	.76**			
Inglés	.11	-.21	.06	.34**	.36**	.83**	.67**	.67**	.57**	.12	.71**	.63**		
Matemáticas	-.01	-.02	-.05	.09	.09	.81**	.60**	.63**	.54**	.03	.65**	.62**	.77**	
Religión	.07	-.17	-.28	-.05	.08	.68**	.53**	.57**	.64**	.20	.40**	.52**	.42**	.50**

*Nota.* ERQ-CA = Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescence; TSC = Teacher Social Competence; RC = reevaluación cognitiva; SEE = supresión de la expresión emocional; MaeRE = maestro regulación emocional; MaeCS = maestro comportamiento social; Natur. = naturales; Social. = sociales; Ed. fís. = educación física; Castell. = castellano; Catal. = catalán; Mate. = matemáticas; \* $p < .01$ ; \*\* $p < .001$

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Descripción de las sesiones del programa Escuelas Plenas

---

*Sesión 1. Psicoeducación con actividades lúdicas e introducción a la respiración***FAS pre**

**Para comprender de manera lúdica qué es el estrés, realizar ejercicio de imaginar un lugar que les transmita tranquilidad y pedirles después cómo se han sentido, cómo notan su cuerpo ... etc. y reflexión grupal sobre la actividad**

**Reflexión grupal sobre la actividad**

**En contraposición, realizar el ejercicio de imaginar una situación donde han estado nerviosos o alterados y hacer preguntas al respecto y recogida de opiniones sobre la actividad**

**Sentados en la silla, con los ojos cerrados y las manos en los mulos, entrenamiento en respiración (1)**

**Puesta en común sobre la actividad****FAS post**

---

**ACTIVIDADES****(1) Entrenamiento en espiración:**

- **Objetivos:**
  - o Aprender a centrarnos en la respiración
  - o Mantener la concentración, desarrollar la fuerza de voluntad y el sentimiento de seguridad
  
- **Desarrollo de la actividad:** sentados en la silla, con los pies apoyados en el suelo, cruzar los brazos sobre el pupitre y apoyar la cabeza con los ojos cerrados. Centrarse en la respiración y, si algún pensamiento aparece, decirle adiós para volver a centrarse en la entrada y salida del aire por la nariz o boca.

---

*Sesión 2. Respiración y relajación muscular progresiva***FAS pre**

**Sentados en la silla, con los ojos cerrados y las manos en los muslos, entrenamiento en respiración**

**Ejercicio de relajación muscular progresiva (2)**

**Reflexión grupal sobre la práctica**

**FAS post**

---

**ACTIVIDADES**

(2) *Relajación muscular progresiva:*

- **Objetivos:**
  - Percibir la diferencia entre tensión y relajación corporal
  - Aumentar la capacidad de concentración
  - Mejorar el estado físico y emocional
  - Aprender a unificar la atención con las sensaciones corporales
  
- **Desarrollo de la actividad:** tumbados en el suelo, con las luces apagadas, en silencio y con música relajante, vamos a trabajar la tensión y relajación de los diferentes grupos musculares del cuerpo.

---

*Sesión 3. Juego de tensión-relajación y cuento*

**FAS pre**

**Sentados en la silla, con los ojos cerrados y las manos en los mulos, entrenamiento en respiración**

**Reflexión grupal sobre la actividad**

**Actividad de tensión-relajación “mi cuerpo es un árbol” (3)**

**Recogida de opiniones sobre la actividad**

**Cuento sobre miedos infantiles “Un lugar tranquilo” de Douglas Wood (4) y puesta en común**

**FAS post**

---

**ACTIVIDADES**

*(3) Mi cuerpo es un árbol*

- Objetivos:
  - o Tomar conciencia del cuerpo y de la respiración.
  - o Desarrollar el equilibrio y la concentración de pie.
- Desarrollo de la actividad: los niños imaginan que son árboles y se van moviendo de manera más brusca o más suave según las instrucciones que dé la monitora.

*(4) Un lugar tranquilo*

- Objetivo: a través de una historia, recorrer diversos lugares imaginarios para encontrar un espacio interior en el que experimentar tranquilidad.
- Desarrollo de la actividad: contar un cuento para generar reflexión y debate en torno al contenido.

CUENTO: Un lugar tranquilo

Algunas veces las personas necesitan un lugar tranquilo.

Un lugar en el que relajar sus oídos de campanas sonando y adultos hablando y motores rugiendo y radios sonando... Incluso los adultos necesitan un lugar tranquilo algunas veces

Pero puede ser difícil encontrar uno. Tienes que saber dónde buscar...

Puedes buscar bajo un arbusto en tu propio jardín. Cuando gatees bajo él, todos los sonidos del mundo parecerán suaves y lejanos. Y ahí tu podrías ser un pirata buscando un tesoro enterrado en una isla desierta. Un arbusto podría ser tu lugar tranquilo... Hasta que alguien te llamara para ordenar tu habitación. Entonces...

Podrías buscar en los bosques. Quizá encuentres un viejo tronco en el que sentarte. O un tronco lleno de musgo para usarlo como sofá en una verde mansión de sombras y rayos de Sol. No es realmente tranquilo, claro. Pájaros azules pían y el viento mueve las hojas. Pero parece tranquilo. Y tú podrías ser un lobo, el fantasma gris del bosque. El bosque podría ser tu lugar tranquilo... Pero si los bosques son muy oscuros y profundos...

Podrías buscar en el mar... En una playa con la neblina de la mañana. Tus pisadas son las primeras del día. Las olas están rugiendo y las gaviotas están granando. No hay mucho ruido. Y tú podrías ser un explorador descubriendo un continente perdido. La playa podría ser tu lugar tranquilo. Pero si la playa no es lo que más te gusta...

Podrías buscar en el desierto. Donde el Viejo Hombre Saguaro alcanza el cielo. Un cactus aparece de visita mientras un sapo con cuernos parpadea por el Sol. Y tú puedes ver un hombre montando a caballo y galopando a través del Oeste. El desierto podría ser tu lugar tranquilo... Pero si el desierto está demasiado seco...

Podrías sentarte en un estanque. Una garza en la orilla está de pie como el tronco de un árbol y el agua está tan calmada que parece un espejo. Entonces una rana salta sobre un nenúfar y tú empiezas a sonreír. Y tú podrías ser el mejor pescador del mundo. Un estanque podría ser tu lugar tranquilo...

Pero si no consigues pescar...

Podrías buscar en una cueva donde cada paso hace eco y el gotear lento del agua construye una nueva roca que cuelga como los carámbanos. O se levanta desde el suelo como una escultura donde los días, las noches y las semanas y los años son siempre iguales. Tú podrías habitar una cueva en la guarida del tigre de los dientes de sable.

Una cueva podría ser tu lugar tranquilo... Pero si la cueva es demasiado fría y húmeda...

Podrías escalar a la cima de una colina donde las nubes flotan como ovejas o cocodrilos o elefantes. En la cima de la colina puedes ver un largo camino y tener largos pensamientos sobre Cómo y Qué y Por qué. Y tú podrías ser un escalador en la cima de la colina. Y la colina podría ser tu lugar tranquilo... Pero si tus piernas están muy cansadas para subir la colina...

Podrías esperar a un día nevado y tumbarte en la nieve mientras la nieve a tu alrededor susurra y envuelve el mundo en silencio. Si escuchas con atención, casi podrías oír al mundo respirar, así como tu respiración suave, como si fuera un oso polar durmiendo en una tierra donde el silencio nevado nunca termina. Un terreno nevado podría ser tu lugar tranquilo... Pero si hace demasiado calor para que nieve...

Podrías visitar un museo, donde hay tigres de latón y leones de bronce en silencio, protegiendo fabulosos tesoros. Cada dibujo es una ventana mágica que tu propia imaginación puede abrir ampliamente y por la que puede viajar. Y tú podrías ser un artista admirando tu propia obra de arte. Un museo podría ser tu lugar tranquilo. Pero si el museo está cerrado por reformas...

Tú podrías ir a un rincón secreto de la biblioteca donde solo hay gente hablando entre las cubiertas de los libros. Ellos hablan muy bajo, sólo puedes oírles en tu cabeza cuando lees sobre bosques y océanos y desiertos y cuevas y museos y mil cosas más.

Una biblioteca podría ser tu lugar tranquilo... Pero si la biblioteca aún no ha abierto...

Podrías ir a casa y ordenar tu habitación y leer tus propios libros y pensar en tus pensamientos y sentir tus sentimientos y descubrir que el mejor de todos los lugares tranquilos, el único que siempre está ahí, no importa dónde vayas o dónde estés... está en tu interior.



---

*Sesión 4. Atención plena***FAS pre**

**Sentados en la silla, con los ojos cerrados y las manos en los mulos, entrenamiento en respiración**

**Pequeña introducción sobre la atención plena****Juego de coordinación (5)****Audioguía sobre atención plena a los sonidos del exterior (6)****Reflexión grupal sobre la actividad****FAS post**

---

**ACTIVIDADES***(5) Juego de coordinación*

- Objetivo: notar la sensación de estar presente en el cuerpo y en el aquí y ahora.
- Desarrollo de la actividad: se pide a los niños que con una mano se den golpecitos en la cabeza mientras con la otra trazan círculos frente a su barriga hasta que consigan coordinar correctamente ambos movimientos.

*(6) Atención plena a los sonidos del exterior*

- Objetivos:
  - Comprender el significado de “atención plena” como el hecho de ser conscientes de lo que está sucediendo cuando está sucediendo.
  - Experimentar la atención plena a través de los sonidos.
  - Aquietar la mente usando la respiración como anclaje.
  - Desarrollar estrategias para redirigir la atención cuando se presentan distracciones.
- Desarrollo de la actividad: sentados en la silla, con la espalda recta, las piernas sin cruzar y los pies bien apoyados en el suelo, se prestará atención a la respiración y después a los sonidos emitidos por la guía. Los niños darán un nombre genérico a esos sonidos (por ejemplo: pájaro o agua), pero sin emitir juicios sobre esos sonidos.

*Sesión 5. Atención plena***FAS pre**

**Sentados en la silla, con los ojos cerrados y las manos en los mulos, entrenamiento en respiración**

**Cuento sobre atención plena “Todo el mundo necesita una piedra” (7) de Byrd Baylor**

**Reflexión grupal sobre la actividad**

**Audioguía para trabajar la atención plena a las partes del cuerpo (8)**

**Puesta en común sobre la actividad**

**FAS post****ACTIVIDADES***(7) Todo el mundo necesita una piedra*

- Objetivo: fijar la atención en todos los detalles que te ofrecen los objetos de la naturaleza.
- Desarrollo de la actividad: contar un cuento para generar reflexión y debate en torno al contenido.

CUENTO: Todo el mundo necesita una piedra

Todo el mundo necesita una piedra. Lo siento por esos niños que no tienen una piedra por amigo. Lo siento por esos niños que solo tienen triciclos, bicicletas, caballos, elefantes, peces de colores, tres casas verdes de juguete, dragones y cosas de esas... Si ellos no tienen una piedra como amigos. Por eso, voy a dar mis diez reglas para encontrar una piedra. Pero no una piedra cualquiera, quiero decir una piedra especial que encuentres tú mismo y conserves todo el tiempo que puedas, quizá para siempre...

Si alguien dice “¿qué tiene de especial esa piedra?”, ¡ni se te ocurra decírselo! Yo no lo hago. Nadie debería saber qué hace de especial la piedra de otra persona. Está bien, estas son las reglas:

- 1) Si puedes, ve a una montaña donde no haya nada más que cientos de miles de pequeñas, brillantes, preciosas y redondas piedras. Pero si no puedes, cualquier lugar será bueno incluso una calle arenosa.
- 2) Cuando mires a las piedras, no prestes atención a padres, madres, hermanos o hermanas o incluso mejores amigos que te estén hablando. Deberías escoger una piedra cuando todo esté en calma. No dejes a perros ladrar cerca de ti o abejas zumbando cerca de ti, pero si lo hacen, ¡no te preocupes! La peor cosa que puedes hacer es ir a coger piedras cuando estás preocupado.
- 3) Inclínate... Más... ¡Incluso más! Deberías agacharte tanto que tu cabeza casi tendría que tocar el suelo. Tienes que mirar a una piedra directamente, de lo contrario, no me culpes a mí si no puedes encontrar una buena piedra.

- 4) No elijas una piedra demasiado grande... Te arrepentirás siempre si no encaja bien en tu mano o si no te cabe en el bolsillo. Una piedra tan grande como una manzana es demasiado grande. Una piedra tan grande como un caballo es súper grande.
- 5) No elijas una piedra demasiado pequeña. Será demasiado fácil de perder o un ratoncillo podría comérsela pensando que es una semilla.
- 6) El tamaño de la piedra tiene que ser perfecto. Tienes que sentirla cómoda en tu mano cuando cierras la mano, tiene que saltar en tu bolsillo. Algunas personas tocan una piedra cientos de veces al día. Hay muchas cosas que hacen sentir bien al estar con una piedra si esta es perfecta.
- 7) Busca el color perfecto. Este podría ser una mezcla entre rosa grisáceo y plateado. Algunas piedras que parecen marrones tienen muchísimos otros colores que solo se aprecian cuando las miras fijamente. Otra manera de ver colores, es meter la piedra en un arroyo límpido, si tienes uno alrededor.
- 8) La forma de la forma depende de ti. Hay una chica en Alaska que solo le gustan las piedras puntiagudas. No me preguntes por qué... Lo que tienes que recordar sobre las formas es esta: cualquier piedra parece correcta junto a muchas otras en una colina, pero muy pocas serán especiales. Tiene que ser buena por sí misma cuando la metes en la bañera.
- 9) Huele siempre una piedra. Las piedras tienen su propio olor. Algunos niños pueden saber oliendo una piedra si esta viene del centro de la tierra, o del medio del océano, o de la cima de una montaña donde la brisa la ha acariciado durante millones de años. Descubrirás que los adultos no pueden decir estas cosas. ¡Qué pena por ellos! Ellos simplemente no pueden oler tan bien como los niños.
- 10) No preguntes a nadie que te ayude a escoger. He visto a una chica elegir una piedra en medio del desierto lleno de piedras y marcharse solo. He visto un caracol pasar a lo largo de 20 piedras buscando durante todo un día su piedra perfecta. Tú tienes que buscar tu propia piedra. Lo sabrás cuando la encuentres

Muy bien, aquí están las diez reglas. Si se te ocurre alguna más, anótala tú mismo. Voy a jugar a un juego donde podemos jugar yo y una sola piedra.

#### (8) *Atención plena a las partes del cuerpo*

- Objetivos:
  - o Centrar la atención en la respiración y las sensaciones del cuerpo.
  - o Trabajar la atención plena visualizando y sintiendo las partes del cuerpo.
- Desarrollo: sentados en el suelo, con la espalda recta, las piernas sin cruzar, y los pies bien apoyados en el suelo.

Empezaremos pidiendo que lleven la atención a la respiración. Después, llevarán la atención a alguna parte de su cuerpo que ellos elijan y experimentarán las sensaciones que perciban. Posteriormente, harán un recorrido por las diferentes partes del cuerpo. Terminarán prestando atención a los sonidos del entorno y volviendo a la respiración antes de abrir los ojos.

---

*Sesión 6. Fortalezas***FAS pre****Respiración a dos (9)****Trabajar la fortaleza apertura mental: “El elefante y los ciegos” (10) y recogida de opiniones****Recogida de opiniones sobre la actividad****Trabajar la fortaleza mental integridad con la actividad “no he sido sincero cuando...” (11)****Reflexión grupal sobre la actividad****FAS post**

---

**ACTIVIDADES***(9) Respiración a dos*

- Objetivos:
  - o Centrarnos en el ritmo de la respiración propio y de los demás.
  - o Acompasar la respiración
  - o Aumentar la capacidad de atención y concentración
  - o Aprender a “escuchar a los otros”.
- Desarrollo de la actividad: las espaldas se tienen que tocar y han de estar muy rectas. Hay que intentar estar en silencio para poder escuchar la respiración del compañero y concentrarse en su ritmo de respiración para poder acompasarlo.

*(10) El elefante y los ciegos*

- Objetivo: comprender que hay muchos puntos de vista distintos ante una misma situación.
- Desarrollo de la actividad: contamos a los alumnos la antigua y célebre parábola del elefante y los seis sabios ciegos. A continuación, reflexionamos sobre lo siguiente: los ciegos, tras tocar una parte del elefante, describían algo distinto cada uno. Nuestras percepciones, impresiones o conocimientos previos de algo, hacen que construyamos una imagen distinta de un mismo asunto, que no siempre se corresponde con la realidad. Realizamos un debate sobre el tema, tratando de llegar a la conclusión de que nuestras perspectivas sobre las cosas suelen ser parciales, y que es necesario saber conjugar nuestro punto de vista con el de los demás, para obtener una visión más ajustada de la realidad.

CUENTO: El elefante y los ciegos

Érase una vez seis hombres sabios que vivían en una pequeña aldea. Los seis sabios eran ciegos. Un día alguien llevó un elefante a la aldea. Los seis sabios buscaban la manera de saber cómo era un elefante, ya que no lo podían ver.

- ¡Ya sé, palpémoslo! Dijo uno de ellos.
- ¡Buena idea! dijeron los otros.

El primero tocó las orejas del elefante, notaba cómo se movían de un lado a otro, así que dijo: “un elefante es como un gran abanico”. El segundo tocó las patas del elefante. “Es como un árbol”. “Los dos estáis equivocados”, dijo el tercero, “el elefante es como una soga”, le estaba tocando la cola. Entonces el cuarto, que estaba tocando los colmillos dijo “el elefante es como una lanza”. “No, no” gritó el quinto sabio, “es como un muro alto”, había estado tocando el costado. El sexto sabio, que estaba tocando la trompa dijo “no, estáis todos equivocados, el elefante es como una serpiente”. “No, como una soga”, “no, como un árbol”, “no, como un abanico”.... Siguieron discutiendo durante días y días sin llegar a un acuerdo.

Así nos pasa muchas veces que vemos “la verdad” desde nuestra percepción limitada e intentamos imponérsela a los demás, sin escucharles, sin buscar otras ideas o soluciones, sin pensar que quizás todos tenemos una parte de “la verdad”, pero no toda la verdad.

(11) *No he sido sincero cuando...*

- Objetivo: identificar situaciones en las que no hemos sido sinceros y valorar las consecuencias.
- Desarrollo de la actividad: individualmente, cada alumno trata de recordar alguna situación en la que, en el pasado, no ha sido sincero. Por escrito, describirá brevemente tres aspectos: las circunstancias en que sucedió aquello, por qué decidió mentir y qué consecuencias tuvo esa conducta. A continuación, los alumnos ponen en común su experiencia individual por parejas. Finalmente, se realiza una puesta en común con el grupo completo, en la que los alumnos que lo deseen pueden compartir sus reflexiones.

---

*Sesión 7. Fortalezas y relajación***FAS pre****Sentados en sus sillas, respiración abdominal****Trabajar la fortaleza del amor: “somos estupendos” (12) y puesta en común de opiniones****Juego de relajación “el corazón” (13) y reflexión grupal****FAS post**

---

**ACTIVIDADES***(12) Somos estupendos*

- **Objetivo:** tomar conciencia de la importancia de valorar a los demás y sentirse valorado por ellos para favorecer el desarrollo de relaciones más estrechas. Las conductas de valorar y ser valorado comportan alegría, bienestar y satisfacción, aspectos fundamentales para desarrollar la capacidad de amar y ser amado.
- **Desarrollo de la actividad:** en el juego, se colocarán todos de pie formando un círculo. Uno de los niños tendrá una pelota y debe expresar la frase “me gusta de ti...” (nombrando una cualidad positiva de un compañero) y luego le lanzará la pelota a esa persona. El juego terminará cuando todos completen la ronda.

*(13) El corazón*

- **Objetivo:** hacer que los niños alcancen un estado de reposo alternando movimientos muy enérgicos y movimientos más ligeros.
- **Desarrollo de la actividad:** los niños correrán alrededor de la clase y cuando la monitora dé tres palmadas, dejarán de correr. Cuando diga ¡corazón! se tumbarán boca arriba con las manos en su corazón y lo sentirán. Así, aprenderán a escuchar los latidos de su corazón y cómo varían según la intensidad del ejercicio físico.

---

*Sesión 8. Fortalezas y visualización***FAS pre****Sentados en sus sillas, respiración abdominal****Trabajar la fortaleza gratitud: “por favor... ¡gracias!” (14)****Reflexión grupal sobre la actividad****Juego de visualización “el regalo de los árboles” (15)****Recogida de opiniones sobre la actividad****FAS post**

---

**ACTIVIDADES***(14) Por favor... ¡gracias!*

- Objetivo: entrenar el hábito de dirigirse a los demás respetuosamente, pidiendo las cosas por favor y dando posteriormente las gracias.
- Desarrollo de la actividad: al principio, realizamos una puesta en común sobre cómo piden los chicos las cosas y cómo las agradecen cuando las obtienen. Trataremos el respeto a los demás y generaremos debate en torno a maneras agresivas y amables de pedir las cosas. Después, transformaremos algunas frases agresivas en otras amables. Finalmente, trabajaremos por parejas. Cada pareja mantendrá un breve diálogo donde se pedirán y se darán algunas cosas con frases respetuosas y amables.

*(15) El regalo de los árboles*

- Objetivo: a través de los frutos de la naturaleza, imaginar un momento bonito para fomentar el bienestar emocional.
- Desarrollo de la actividad: ejercicio de visualización de un prado con árboles de colores muy cálidos donde los árboles van dándoles regalos y experiencias sensoriales agradables.

---

*Sesión 9. Cierre del programa***FAS pre****Resumen de lo visto en las sesiones anteriores****Ejercicio tensión-relajación “hacemos el gato” (16) y puesta en común de opiniones****Reflexión grupal sobre la actividad****Ejercicio de atención plena “un motivo para ser feliz” (17) y reflexión grupal****Juego de relajación “la mecedora” (18)****FAS post**

---

**ACTIVIDADES***(16) Hacemos el gato*

- Objetivos
  - o Activarnos física y mentalmente tomando consciencia de los movimientos que pide el cuerpo.
  - o Dejar que el cuerpo se exprese sin juzgar.
- Desarrollo de la actividad: pedirles que por unos instantes se imaginen que son unos gatos que se acaban de despertar y pedirles que realicen los movimientos que hacen cuando se despiertan.

*(17) Un motivo para ser feliz*

- Objetivo: aprender a apreciar las cosas positivas que podemos encontrar en cada momento. Con este ejercicio pretendemos prestar atención a las pequeñas cosas de las que disfrutamos a cada instante: respirar, escuchar, ver, sentir, sabores, tener salud, la amistad, el amor, la familia, etc.
- Desarrollo de la actividad: tras un ejercicio de reflexión sobre la necesidad de dedicar momentos para apreciar de manera consciente los eventos cotidianos, pedimos a los niños que escojan una situación que les haga sentir bien y les invitamos a cerrar los ojos y a saborear los sentimientos y las sensaciones que les producen esos hechos.

*(18) La mecedora*

- Objetivo: alcanzar un estado de relajación mediante movimientos de balanceo.
- Desarrollo de la actividad: cada niño se mece, imitando el movimiento de una mecedora y hace como si se durmiera.



## Anexo 2. Consentimiento informado para tutores legales

En Palma, a 2 de enero de 2017

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y REPRESENTANTES LEGALES

Estimado/a Sr./a:

Yo, María de las Nieves Moyá Castells, licenciada en Psicología y actual estudiante del Máster de Psicología General Sanitaria en la Universitat de les Illes Balears, voy a realizar un programa para el desarrollo de la Atención Plena (*Mindfulness*) en las aulas de Educación Primaria del Colegio San Alfonso María de Ligorio, donde fui alumna en mi infancia.

El programa consiste en enseñar a los alumnos de Educación Primaria ejercicios de relajación, atención plena y técnicas de psicología positiva mediante juegos y actividades lúdicas, que esperamos incrementen su bienestar físico y psicológico.

El programa se desarrollará en horario escolar una vez por semana. Cada sesión tendrá una duración de una hora y se llevará a cabo en un total de diez sesiones entre los meses de enero y marzo de 2017. Para incrementar los beneficios del programa, al menor se le encomendarán semanalmente breves tareas a realizar en casa, que guardarán relación con lo que se trabaje en la sesión y cuya duración será variable, pero se estima que nunca serán de una duración superior a diez minutos diarios.

Para determinar la eficacia del programa, el menor será evaluado por su maestro a través de una prueba escrita y el propio alumno tendrá que rellenar un cuestionario al inicio y al final del programa. En dichas pruebas, se valorará su regulación emocional y su relación con los demás. También precisaremos sus notas trimestrales del presente curso, para determinar si el programa produce mejoras en el rendimiento académico.

En todo momento se mantendrá la confidencialidad de los datos del menor, siempre respetando la Ley de Protección de datos vigente en España. Según la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, el consentimiento para el tratamiento de datos personales y para su cesión es revocable. Por tanto, ustedes podrán ejercer su derecho de acceso, rectificación y cancelación dirigiéndose a María de las Nieves vía teléfono o correo electrónico. Los resultados del estudio podrán ser publicados, pero el nombre del menor a su cargo nunca será desvelado ni podrá ser reconocido por ningún medio. El personal del equipo de investigación que tenga acceso a los datos del menor deberá firmar un documento que le obligará legalmente a respetar la confidencialidad.

La participación del menor es totalmente voluntaria y, por tanto, usted puede interrumpir su colaboración en el estudio en cualquier momento sin necesidad de justificarlo, simplemente informando previamente a María de las Nieves.

Aquellos que estén interesados en conocer los cambios realizados por el menor a su cargo una vez finalizado el programa, podrán recibir información siempre que lo soliciten.

Por favor, no dude en contactar conmigo si necesita más información.

Equipo de Investigación  
María de las Nieves Moyá Castells  
Tlf: 644398626, e-mail: neusmoyacastells@gmail.com  
Dra. Gloria García de la Banda  
Universitat de les Illes Balears

Por favor, si desea que el alumno participe en el estudio, devuelva al colegio este documento debidamente cumplimentado antes de día 18 de enero de 2017.



## Anexo 3. Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescent (ERQ-CA)

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## ERQ-CA

Ahora vamos a ver qué haces con tus sentimientos y con tu manera de pensar cuando te pasan situaciones que no te gustan o que te preocupan, por ejemplo, un examen difícil en la escuela, una pelea con un amigo, etc. Puede pasar que en estas situaciones hagas estas cosas con tus sentimientos y con tu manera de pensar SIEMPRE o que no las hagas NUNCA, también puede pasar que las hagas BASTANTE, A VECES ó POCO.

<b>1. Para sentirme mejor trato de pensar de una manera alegre y positiva</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
<b>2. No expreso ni comunico mis sentimientos, me los guardo sólo para mí</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
<b>3. Para sentirme mejor trato de pensar de una manera más linda</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
<b>4. Aunque me sienta alegre o contento/a, no expreso ni comunico mis sentimientos, me los guardo sólo para mí</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
<b>5. Trato de pensar de una manera que me ayude a mantener la calma</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
<b>6. En general, escondo y oculto mis sentimientos</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
<b>7. Para sentirme mejor pienso que siempre se puede aprender algo bueno de los problemas</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
<b>8. En general, para sentirme mejor veo el lado bueno de las cosas</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
<b>9. Si estoy triste o enojado/a, me esfuerzo para que no se me note</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
<b>10. Para sentirme mejor, pienso que puedo hacer algo para mejorar los problemas por más graves que sean</b>	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca

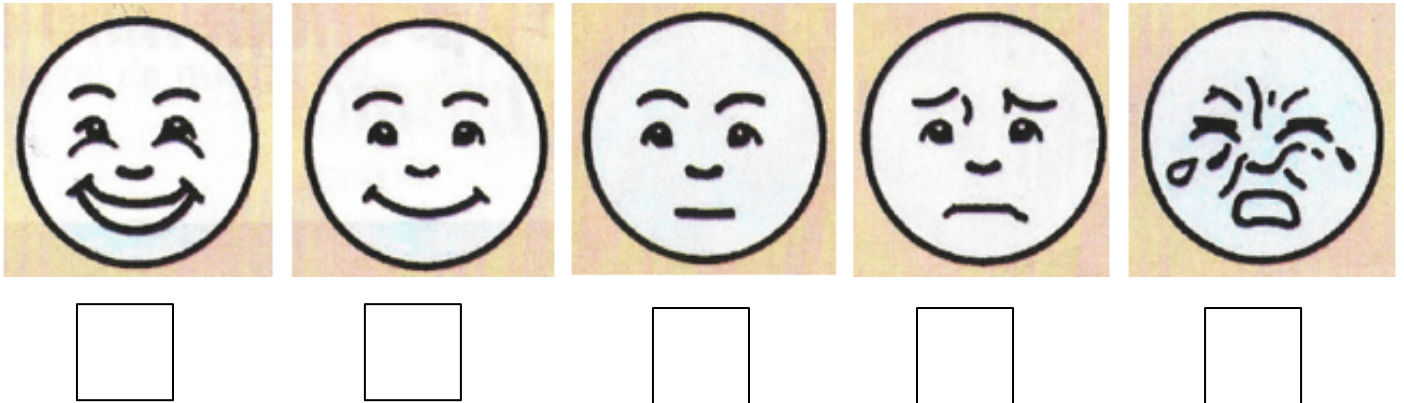
Anexo 4. Facial Affective Scale (FAS)

Nombre: \_\_\_\_\_

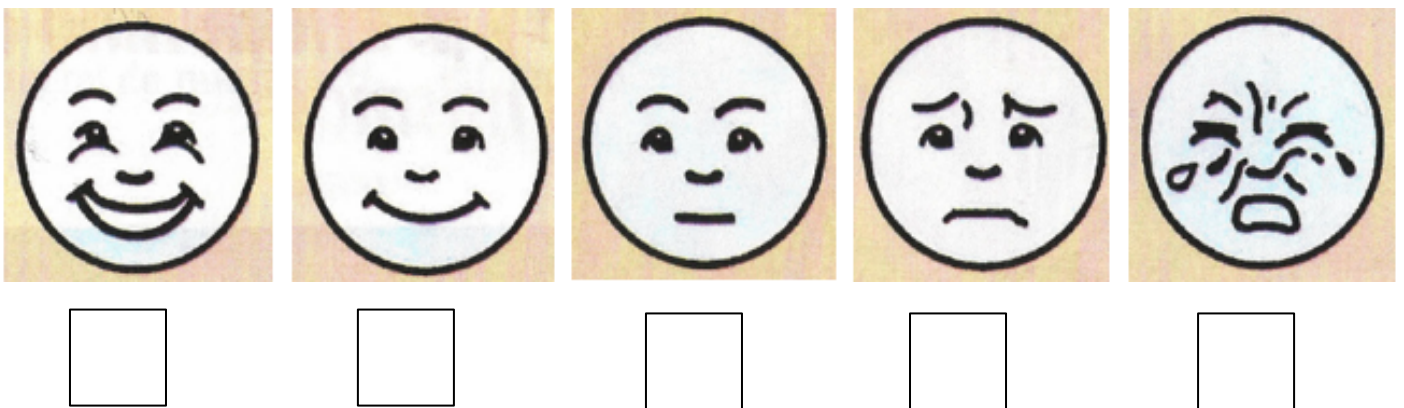
Curso: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Hay 5 caras y van de la más contenta posible a la más triste posible. Indica con una "X" la cara que mejor representa cómo te sientes ahora.



Hay 5 caras y van de la más contenta posible a la más triste posible. Indica con una "X" la cara que mejor representa cómo te sientes ahora.



Anexo 5. Teacher Social Competence (TSC)

**MAESTROS – COMPETENCIA SOCIAL**

Nos gustaría empezar con una breve descripción sobre \_\_\_\_\_. Es decir, ¿Cuáles son sus habilidades y cuáles son sus áreas a reforzar?

---



---



---

Ahora, nos gustaría saber cómo es él/ella con respecto a áreas concretas del funcionamiento. Para cada uno de estos ítems preguntaremos primero cómo es él/ella comparado/a con otros alumnos. Una vez que terminemos el estudio, preguntaremos cuánto ha cambiado desde el inicio del programa.

En primer lugar, responderemos cómo él/ella muestra comportamiento prosocial y cómo muestra sentimientos positivos hacia los demás.

	Comparado con otros alumnos (niños o niñas) de su curso, cada cuánto						Cuánto ha cambiado su comportamiento desde el inicio del estudio?					
	<i>Casi siempre</i>	<i>Muy a menudo</i>	<i>A menudo</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Raramente</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Muy a menudo</i>	<i>A menudo</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Raramente</i>	<i>Casi nunca</i>
Muestra empatía y compasión por los sentimientos de los demás	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Provee ayuda, comparte material y coopera con los demás	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Repete los turnos, juega justo y sigue las normas del juego	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Escucha atentamente a los demás	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Inicia interacciones y disfruta con los otros de manera apropiada y positiva	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Ahora, nos gustaría saber la capacidad de él/ella para regular sus emociones y sentimientos y cómo maneja él/ella situaciones difíciles como conflictos o frustraciones.

	Comparado con otros alumnos (niños o niñas) de su curso, cada cuánto						Cuánto ha cambiado su comportamiento desde el inicio del estudio?					
	<i>Casi siempre</i>	<i>Muy a menudo</i>	<i>A menudo</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Raramente</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Muy a menudo</i>	<i>A menudo</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Raramente</i>	<i>Casi nunca</i>
Se tranquiliza a sí mismo cuando está decaído	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Reconoce y nombra sus sentimientos y los de los demás apropiadamente	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Maneja los desacuerdos de manera positiva	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Se enfada cuando otros niños le provocan	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Se enfada fácilmente cuando tiene dificultades con alguna tarea (p. ej., lectura o matemáticas)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Muestra agresividad verbal o física hacia otras personas	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Obedece las normas del aula y las directrices del maestro	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5