



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

Inteligencia Emocional y Mindfulness en Educación  
Primaria

*Emotional Intelligence and Mindfulness in Primary  
Education*

Autor/es

Emely Pinto Huguet

Director/es

Alberto Nolasco Hernández

Grado en Educación Primaria

2023/2024



**Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel**  
**Universidad Zaragoza**

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b>	<b>4</b>
<b>2. Justificación</b>	<b>5</b>
<b>3. Marco teórico</b>	<b>6</b>
3.1 Orígenes del concepto de la Inteligencia Emocional	6
3.1.1 Evolución del cerebro	7
3.1.2 Modelos de la Inteligencia Emocional	8
3.1.3 Factores que intervienen en la Inteligencia Emocional para orientar la educación	10
3.1.4 La importancia y los beneficios de educar las emociones	11
3.2 Concepto de mindfulness	14
3.2.1 Origen del mindfulness	16
3.2.2 Elementos del mindfulness	17
3.2.3 Mecanismos específicos del mindfulness	18
3.2.4 Beneficios fuera y dentro del aula del mindfulness	22
3.2.5 Mindfulness en el sistema educativo español	23
3.3 Relación entre la Inteligencia Emocional y el Mindfulness	26
3.3.1 Estudios sobre la relación del Mindfulness y la Inteligencia Emocional	27
<b>4. Marco empírico o práctico: Propuesta didáctica</b>	<b>29</b>
4.1 Contexto	29
4.2 Objetivos	30
4.3 Sesiones y actividades	31
4.4 Metodología	40
4.5 Temporalización	41
4.6 Evaluación	41
<b>6. Referencias bibliográficas</b>	<b>45</b>
<b>7. Anexos</b>	<b>49</b>

# Inteligencia Emocional y Mindfulness en Educación Primaria

## RESUMEN

En el siguiente Trabajo de Fin de Grado se indaga la importancia de la práctica del *mindfulness* o la atención plena y su impacto en el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto educativo. La inteligencia emocional implica la habilidad de identificar, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como las de los demás. Por otro lado, el *mindfulness* consiste en ser consciente en el momento presente sin juzgar. Partiendo del reconocimiento del potencial humano para el crecimiento personal y su bienestar, se explora cómo la práctica del *mindfulness* puede fortalecer la comprensión y gestión de las emociones en el alumnado de sexto de Educación Primaria. Con la propuesta didáctica se busca mejorar el rendimiento académico, reducir el estrés y promocionar un clima escolar positivo y colaborativo. Su objetivo principal es mejorar la inteligencia emocional a través del *mindfulness*. Esta intervención no solo busca mejorar la educación, sino también un ambiente donde nos cuidemos. Así, todos podemos crecer y desarrollarnos plenamente como personas.

**PALABRAS CLAVE:** *mindfulness*, inteligencia emocional, emociones, atención plena, propuesta didáctica.

## *Emotional Intelligence and Mindfulness in Primary Education*

### **ABSTRACT**

This Final Degree Project investigates the importance of mindfulness practice and its impact on the development of emotional intelligence within an educational context. Emotional intelligence involves the ability to identify, understand, and manage our own emotions, as well as those of others. In Contrast, mindfulness is about being aware of the present moment without judgement. Recognizing the human potential for personal growth and well-being, we explore how the practice of mindfulness can enhance the understanding and management of emotions among students in the sixth year of Primary Education. This didactic proposal aims to improve academic performance, reduce stress, and promote a positive and collaborative school climate. Its main objective is to enhance emotional intelligence through mindfulness. This intervention seeks not only to improve education but also to create an environment where self-care is prioritised, enabling all individuals to grow and develop fully.

**KEY WORDS:** *mindfulness*, emotional intelligence, emotions, full attention, didactic proposal.

## 1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Grado trata del *mindfulness* y la Inteligencia Emocional y lo que conlleva su desarrollo en Educación Primaria.

Actualmente, el bienestar emocional de los alumnos/as ha adquirido una relevancia significativa. La capacidad de comprender y gestionar las emociones no solo influye en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo integral de los individuos. En este sentido, el *mindfulness* es una gran herramienta para poder cultivar la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Al promover la atención plena y la autoconciencia, el *mindfulness* ofrece a los niños y niñas estrategias prácticas para reconocer, comprender y regular sus emociones de manera efectiva. Esta indagación se enfocará en la práctica del *mindfulness* para mejorar la capacidad del alumnado de sexto de primaria en aprender e identificar emociones.

El objetivo de este TFG es explorar la interacción entre la inteligencia emocional y el *mindfulness*, examinando su complementariedad y su impacto recíproco en el bienestar psicológico de las personas. Este estudio se fundamenta en la idea de que tanto la inteligencia emocional como el *mindfulness* son imprescindibles para promover una vida saludable y para manejar de manera efectiva el estrés y las dificultades emocionales en un contexto educativo.

A lo largo de este trabajo, se mostrarán diferentes conceptos sobre el término *mindfulness* e inteligencia emocional. Además, se explicará cada modelo de la inteligencia emocional y los beneficios que tiene educar las emociones. En cuanto al *mindfulness*, se observará sus elementos, mecanismos y los beneficios que tiene tanto dentro como fuera del aula. Una vez explicado detalladamente cada concepto, se buscará la relación entre ambos y los estudios que los correlacionan. Finalmente, plantearé una propuesta didáctica para alumnos del sexto curso de Educación Primaria, con el fin de que mejoren la inteligencia emocional (aprendan e identifiquen emociones) con la práctica de 20 sesiones de *mindfulness*.

## 2. Justificación

Podemos centrar este trabajo en los conocimientos que tenemos sobre la Inteligencia Emocional y el *mindfulness*, aprovechando la oportunidad para explorar cómo estos dos conceptos pueden influirse mutuamente y contribuir al bienestar emocional y mental de los alumnos/as en diferentes contextos y etapas de la vida.

Decidí llevar a cabo una indagación para mi Trabajo de Fin de Grado sobre la inteligencia emocional y el *mindfulness* por diversas razones:

En primer lugar, por interés tanto por parte de mi tutor como por el mío, ya que fue él quien me lo propuso y yo quien quiso adentrarse y saber más sobre el tema, ya que durante los cuatro años en el Grado en Magisterio de Educación Primaria no se ha profundizado sobre estos temas suficientemente. A raíz de este interés, cada vez que iba realizando el trabajo, mis ganas crecían para comprender y desarrollar cada vez más estas habilidades como la calidad de vida, la mejora del bienestar emocional y el rendimiento escolar.

En segundo lugar, por la necesidad de investigar sobre el tema, ya que como he dicho anteriormente, tenía unos conocimientos muy limitados. A pesar de toda la búsqueda realizada, son dos términos que se originan de hace décadas y que a día de hoy siguen actualizándose y aplicándose a la vida diaria de cada persona. Además, nos proporcionan muchos beneficios personales y profesionales, ya que su adquisición puede mejorar la gestión de las relaciones interpersonales, el estrés, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el rendimiento tanto escolar como laboral, entre otras.

Otro de los motivos por la elección es que se puede llevar a la práctica en un contexto real, con el fin de mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional con la práctica del *mindfulness*.

En conclusión, la elección de realizar mi TFG sobre la investigación de la inteligencia emocional y el *mindfulness* se podría justificar por la importancia, interés y relevancia que tienen estos conceptos actualmente junto a sus beneficios y programas profesionales.

### 3. Marco teórico

#### 3.1 Orígenes del concepto de la Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional se refiere a la habilidad para reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como las de los demás, con el fin de fomentar un crecimiento tanto emocional como intelectual. Esta capacidad nos permite utilizar esta información para influir en nuestro pensamiento y comportamiento de manera positiva. Un ejemplo destacado de esto, según Goleman en su libro "Inteligencia Emocional", sería la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, lo que contribuye significativamente a alcanzar una estabilidad emocional completa (Salovey y Mayer, 1990).

Según Gutiérrez-Cobo, Cabello Fernández-Berrocal, 2016; Martín y Boeck, 2000, a lo largo de la historia, la inteligencia emocional ha sido principalmente vinculada con habilidades relacionadas con aspectos cognitivos, siendo evaluada y comparada con el conocido cociente intelectual. Hoy en día, existe un interés creciente en temas que abordan el estado emocional, espiritual y psicosocial del individuo, ya que el autoconocimiento y la búsqueda de la felicidad son temas muy discutidos actualmente. Por lo tanto, comprender el concepto de inteligencia emocional implica explorar los términos "inteligencia" y "emoción" (citado en González- Valero et al., 2019).

Las definiciones comunes de inteligencia se centran en habilidades cognitivas como la memoria y la resolución de problemas. Sin embargo, en 1920, Edward L. Thorndike introdujo el término "inteligencia social" para referirse a la capacidad de entender y motivar a otras personas. En 1940, David Wechsler añadió que los factores no cognitivos también influyen en el comportamiento inteligente, argumentando que los tests de inteligencia no estarían completos hasta que consideraran estos aspectos de manera adecuada (citado en Salovey y Mayer, 1990).

Lamentablemente, el trabajo de esos autores fue pasado por alto durante mucho tiempo hasta que, en 1983, Howard Gardner, en su libro "Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica", introdujo la idea de que los indicadores tradicionales de inteligencia, como el cociente intelectual, no abarcan completamente la capacidad cognitiva. Esto se debe a que no consideran ni la "inteligencia interpersonal" (la capacidad de entender las intenciones,

motivaciones y deseos de otras personas) ni la "inteligencia intrapersonal" (la capacidad de comprenderse a uno mismo, reconocer los propios sentimientos, miedos y motivaciones).

La primera vez que se usó el término "inteligencia emocional" fue atribuido a Wayne Payne en su tesis doctoral "Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional (1985)". Sin embargo, ya había sido mencionado anteriormente en textos de Beldoch (1964) y Leuner (1966). Stanley Greenspan también presentó un modelo de inteligencia emocional en 1989, al igual que Peter Salovey y John D. Mayer.

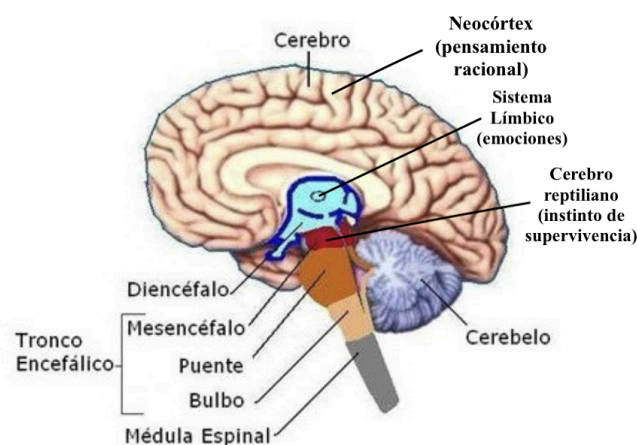
La importancia de las emociones en el ámbito laboral y la investigación sobre este tema continuó creciendo, pero no fue hasta la publicación en 1995 del famoso libro de Daniel Goleman, "Inteligencia emocional". Ese mismo año, la revista *Time* se convirtió en el primer medio de comunicación masiva en interesarse por la inteligencia emocional, y Nancy Gibbs publicó un artículo sobre el libro de Goleman.

El libro de Goleman se convirtió en un éxito de ventas que llevó la inteligencia emocional a una enorme difusión en la cultura popular. Se volvió un tema recurrente en artículos de periódicos y revistas, incluso en tiras cómicas. Además, se incorporó a programas educativos y cursos de capacitación empresarial, e incluso inspiró juguetes basados en este concepto. No solo eso, también se elaboraron resúmenes y síntesis divulgativas de los libros de Goleman para llegar a un público más amplio.

### 3.1.1 Evolución del cerebro

**Figura 1**

*Partes del cerebro*



Para entender cómo las emociones tienen un gran impacto en la mente racional y por qué a menudo hay conflictos entre los sentimientos y la lógica, necesitamos analizar la evolución del cerebro (Salovey y Mayer, 1990).

El tronco encefálico es la parte más antigua y primitiva del cerebro, encargada de regular funciones vitales básicas como la respiración y el metabolismo. Esta región es compartida con todas las especies que poseen un sistema nervioso, incluso si es muy rudimentario. A partir de este cerebro primitivo surgieron los centros emocionales, que con el tiempo evolucionaron para formar el neocórtex, el centro del pensamiento racional en el cerebro.

Esta relación revela que el cerebro emocional es más antiguo que el racional y que este último es una extensión del primero, lo que subraya la estrecha conexión entre el pensamiento y el sentimiento.

El neocórtex amplía la sutileza y complejidad de la vida emocional, pero no tiene el control absoluto sobre ella. En cambio, confía en el sistema límbico para gestionar estas cuestiones. Esto otorga a los centros emocionales un poder extraordinario para influir en el funcionamiento general del cerebro, incluso en los centros del pensamiento.

### 3.1.2 Modelos de la Inteligencia Emocional

A través de la exploración de la literatura, se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de los principales modelos de inteligencia emocional. Estos modelos han sido categorizados en tres grupos principales: modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que integran aspectos de ambos (García y Giménez, 2010).

En los modelos mixtos, destacan principalmente los trabajos de Goleman (1995) y Bar-On (1997). Éstos abarcan una variedad de rasgos de personalidad, como la capacidad para controlar los impulsos, la motivación, la tolerancia a la frustración, la gestión del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y la perseverancia.

En el modelo de Goleman, éste introduce la noción de un Cociente Emocional (CE) que no compite con el tradicional Cociente Intelectual (CI), sino que se suma a él de manera complementaria. Esta complementariedad se evidencia en las interacciones que se dan entre

ambos. Por ejemplo, se puede comparar a una persona con un alto CI pero baja capacidad de trabajo, con otra que tenga un CI promedio pero una alta capacidad de trabajo. Ambas pueden lograr el mismo objetivo, ya que estos dos aspectos se complementan mutuamente.

Los componentes que constituyen la IE según Goleman (1995) son la conciencia de uno mismo, la autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

El modelo de Bar-On está compuesto por diversos aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés y componente del estado de ánimo en general.

Los componentes intrapersonales son la comprensión emocional de sí mismo, la actividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia. Los componentes interpersonales son la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. En cuanto a los componentes de adaptabilidad son la solución de problemas, la prueba de la realidad y la flexibilidad. Además, los componentes del manejo del estrés son su tolerancia y el control de los impulsos. Por último, los componentes del estado de ánimo en general son la felicidad y el optimismo.

En este modelo, se utiliza el término "inteligencia emocional y social" para señalar las habilidades sociales necesarias para enfrentar los desafíos de la vida. Bar-On (1997) sugiere que la capacidad de mejorar la inteligencia emocional y social sea mayor que la capacidad de mejorar la inteligencia cognitiva.

Los modelos de habilidades se centran en definir la inteligencia emocional como la capacidad para procesar la información emocional de manera efectiva. A diferencia de los modelos mixtos, estos no consideran componentes de la personalidad. El modelo más destacado en esta categoría es el de Salovey y Mayer (1990), quienes proponen que hay habilidades cognitivas específicas en los lóbulos prefrontales del neocórtex que nos permiten percibir, evaluar, expresar, gestionar y regular nuestras emociones de manera inteligente y adaptativa, basándonos en normas sociales y valores éticos.

El modelo de Salovey y Mayer ha experimentado varias revisiones desde su presentación en 1990, cuando introdujeron la empatía como un componente clave. En 1997 y 2000, los autores realizaron nuevas contribuciones que han refinado el modelo, consolidándose como uno de los más ampliamente adoptados y, por ende, populares.

Las habilidades incluidas en el modelo son la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional, dirección emocional y regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal.

En resumen, el autor identifica una serie de habilidades internas que el individuo debe desarrollar y fortalecer mediante la práctica y el esfuerzo constante.

En los otros modelos que integran aspectos de ambos, incluyen aspectos de la personalidad, habilidades cognitivas y otros elementos contributivos de aportaciones de personas, a veces derivados de conceptos creados específicamente para resaltar el aspecto popular y de divulgación de la inteligencia emocional.

En los modelos mixtos destacan algunos modelos como los de Cooper y Sawaf, Boccardo, Sasia y Fontenla, Rovira, etc.

### 3.1.3 Factores que intervienen en la Inteligencia Emocional para orientar la educación

Para lograr una educación emocional efectiva, existe un consenso en que los cinco factores, habilidades o competencias que constituyen la inteligencia emocional, según Goleman (1995), deben ser promovidos y cultivados de manera intensiva, comenzando desde la adolescencia temprana, como señalan Brockert y Braun (1997) (citado en Dueñas, 2002). Estos factores son:

- *Conciencia emocional*: implica tener conciencia de uno mismo, comprendiendo nuestra propia existencia y, especialmente, nuestra experiencia emocional, lo cual es crucial para ejercer el autocontrol.
- *Autocontrol*: se refiere a la habilidad de gestionar eficazmente nuestras emociones y estados de ánimo, evitando reacciones impulsivas y manteniendo la calma para enfrentar el miedo y situaciones de riesgo, así como para recuperarnos rápidamente de emociones negativas.
- *Motivación*: está estrechamente ligada a las emociones y se deriva del autocontrol. Implica ser disciplinado, constante, perseverante y tener la capacidad de resistir las frustraciones.
- *Empatía*: significa ser capaz de experimentar y conectar emocionalmente con las personas que nos rodean, es decir, comprender las emociones de los demás.

- *Habilidad social*: se trata de establecer conexiones con los demás, de enfocarse en las relaciones interpersonales, más que simplemente observar a los demás, implica compartir experiencias, sentir satisfacción al estar con otros, colaborar, ayudar y sentirse parte de un grupo.

Goleman enfatizó la relevancia de la conciencia emocional, que se considera una habilidad personal crucial que moldea la relación del individuo consigo mismo y está influenciada por factores sociales. Las experiencias personales, ya sean vividas, observadas o imaginadas, se integran en el conocimiento previo del individuo y, con el tiempo, contribuyen a su interpretación del entorno mediante su memoria personal, lo que a su vez afecta sus emociones.

#### 3.1.4 La importancia y los beneficios de educar las emociones

El término "inteligencia emocional" está ganando terreno lentamente en el ámbito educativo y, como resultado, se está volviendo parte del día a día en las aulas. Es extraño encontrar a un maestro que no haya escuchado hablar sobre este concepto y los increíbles beneficios que conlleva trabajar en ello desde la infancia.

La comunidad educativa y las familias están cada vez más conscientes de la importancia de proporcionar a los niños herramientas desde una edad temprana para que puedan comprender y gestionar sus propias emociones, así como las de los demás. Esto no solo favorece una interacción más efectiva con su entorno, sino que también promueve su desarrollo personal y social, lo que a su vez influye significativamente en su rendimiento escolar. Es fundamental reconocer que las emociones nos acompañan constantemente y que la forma en que las manejamos impacta en nuestras vidas. Por tanto, la educación del siglo XXI se compromete cada vez más a enseñar no solo desde la mente, sino también desde el corazón, integrando lo académico y lo emocional como aspectos fundamentales.

Según (de Andrés, 2005), aprender a gestionar nuestras emociones y las de quienes nos rodean se está convirtiendo en una parte esencial de los programas de algunos centros educativos. Es crucial entender que los sentimientos de los niños sobre sus experiencias de aprendizaje son tan valiosos como lo que aprenden. Por lo tanto, es vital que las emociones se integren en el currículum desde una edad temprana.

El mundo emocional de los más pequeños es complicado, y es crucial poder ofrecerles algunas herramientas para que puedan comprender y expresar lo que sienten y cómo les afecta. No es lo mismo sentir tristeza que enfado, vergüenza, desagrado, rechazo, ira, miedo o alegría. Los niños necesitan aprender sobre estas emociones a través de la escucha activa, el diálogo, el desarrollo de la empatía, la comunicación no verbal y aprender a establecer límites sin recurrir a la violencia (de Andrés, 2005).

Es imprescindible priorizar la educación emocional en la actualidad. El ritmo acelerado de vida está llevando a muchos niños a reemplazar sus necesidades emocionales con los videojuegos. Esta falta de conexión emocional deja a los niños desarmados frente a cualquier dificultad. Además, el entorno actual, con la televisión, internet y los videojuegos, no ayuda en absoluto.

El objetivo principal de la educación emocional es que los niños adquieran competencia emocional, lo que implica desarrollar una serie de habilidades en este ámbito. Estas habilidades comprenden actitudes, habilidades y capacidades necesarias para ser conscientes, expresar y regular adecuadamente las emociones. La regulación emocional, la conciencia emocional, las habilidades sociales, la autonomía emocional y las habilidades para la vida en general son aspectos fundamentales de la competencia emocional (Oliveros, 2018).

Por otro lado, la educación emocional busca atender un conjunto de necesidades sociales que no han sido cubiertas por la educación formal tradicional, lo que ha dado lugar a comportamientos de riesgo originados principalmente por desequilibrios emocionales. Algunos datos cuantitativos registrados son un claro ejemplo de esto, como los siguientes:

En el caso de la violencia de género según Epdata, la preocupación por la violencia contra las mujeres en España ha experimentado cambios a lo largo del tiempo, como revelan los barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). En la encuesta más reciente realizada por el CIS en mayo de 2024, un 1,6% de los encuestados lo identificó como uno de los tres principales problemas del país.

Según los resultados de la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer, llevada a cabo por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, el 57,3% de las mujeres residentes en España de 16 años o más han experimentado algún tipo de violencia machista a

lo largo de sus vidas. Esto equivale a más de una de cada dos mujeres, lo que supondría un total de 11,7 millones de mujeres afectadas. La encuesta, realizada aproximadamente cada cuatro años desde 1999, se basa en entrevistas con una muestra representativa de 9.568 mujeres mayores de 16 años que viven en España.

En cuanto a la depresión según el Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística, la Encuesta Europea de Salud explora la frecuencia de los trastornos depresivos en individuos de 15 años o más, así como la gravedad de los síntomas depresivos. En el año 2020, se estima que el 5,4% de la población presenta algún tipo de trastorno depresivo, lo que equivale a 2,1 millones de personas. En cuanto a la gravedad de los síntomas, se considera que 230.000 individuos padecen depresión grave.

Y en cuanto al suicidio en España según el Ministerio de Sanidad, representa un serio desafío para la salud pública. De acuerdo con estadísticas del Instituto Nacional de Estadística, la tasa de suicidios fue de 7,6 por cada 100.000 habitantes en el año 2018. Aunque España figura entre los países europeos con tasas más bajas, el suicidio sigue siendo la principal causa de muerte externa en nuestro país, con un total de 3.539 fallecimientos en el año 2018.

En España, cada día fallecen más de 10 personas por suicidio, superando en más del doble el número de víctimas de accidentes de tráfico, y muchas otras personas experimentan sus consecuencias. En toda Europa, el suicidio representa uno de los principales problemas de salud pública, con una tasa estimada de aproximadamente 13,9 por cada 100.000 habitantes al año.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), aproximadamente 800.000 personas fallecen por suicidio cada año en todo el mundo, y un número aún mayor de individuos intentan quitarse la vida.

Todos estos datos ofrecen una visión parcial de una realidad presente en nuestra sociedad y requiere una prevención y un enfoque inmediato que aborden una amplia gama de situaciones, como la violencia, el estrés y el consumo de drogas. Además de la prevención, es fundamental promover el bienestar, ya que cuando los jóvenes se sienten respaldados y poseen competencia emocional, tienen menos probabilidades de verse envueltos en conductas de riesgo. Asimismo, tienen mayores posibilidades de preocuparse por su rendimiento

académico, salud física, capacidad para enfrentar relaciones sociales saludables y desafíos, entre otros aspectos.

Para prevenir estas situaciones de riesgo, es importante destacar las diversas publicaciones de prevención y promoción educativa disponibles en las páginas web del Ministerio de Sanidad y Consumo, y el Ministerio de Educación y Cultura, así como en los sitios web de las comunidades autónomas y distintas organizaciones no gubernamentales. Estos recursos abordan temas como la alimentación saludable y el ejercicio físico, la educación vial, el consumo de alcohol y tabaco, la multiculturalidad, la educación en valores y los métodos anticonceptivos (Fernández y Pacheco, 2002).

Para empezar a educar en las emociones, es esencial proporcionar información a los dos principales entornos en los que el niño pasa la mayor parte de su tiempo: la familia y la escuela.

### 3.2 Concepto de *mindfulness*

En realidad, encontrar una definición que explique completamente el significado del *mindfulness* es muy complicado. Se requiere experimentar y practicar esta técnica para poder entender y sentir su verdadero significado. Sin embargo, podemos decir que es una palabra inglesa utilizada para traducir "Sati", un término en la lengua pali, en la cual fueron escritos los textos budistas originales (Mañas et al., 2014). En español, lo hemos traducido como "atención plena" o "conciencia plena".

Siguiendo a Pérez (2006), se considera adecuado utilizar el término anglosajón *mindfulness* o el término pali *Sati* en lengua castellana, ya que reflejan de manera más precisa el significado y la esencia de lo que se desea transmitir. Por lo tanto, en este trabajo he optado por utilizar principalmente el término *mindfulness*, aunque también se utilizarán los términos "conciencia plena" y "atención plena" de manera intercambiable, según cómo hayan sido traducidos por los autores a los que se haga referencia en cada caso.

Como he mencionado anteriormente, definir el *mindfulness* puede ser simple, pero entenderlo puede resultar complicado. Varios autores han explorado el estudio y la práctica del mismo, lo que ha llevado a la existencia de diversas definiciones del concepto, algunas de

las cuales son ampliamente aceptadas a nivel universal. A continuación, muestro algunas según varios autores:

Como dice Jon Kabat-Zinn, es el proceso que implica dirigir nuestra atención al momento presente de manera sostenida, específica y deliberada, sin juzgarlo. Es un acto de amor hacia la vida, donde nuestro ser, cuerpo y corazón están en total armonía con el mundo (Kabat- Zinn, 2013).

De acuerdo con Vicente M. Simón, es una capacidad humana universal y fundamental, que implica la capacidad de ser conscientes de los contenidos de la mente en cada momento (Pérez, 2006).

Además, se puede definir como una manera particular de dirigir la atención hacia el ahora, sin juzgar, con una actitud de curiosidad, aceptación y amabilidad (Bishop et al., 2004).

Por otro lado, según pensaba Juan José Gálvez Galve (2013), practicar *mindfulness* implicaba estar consciente del presente, de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, ya que no se limita simplemente a técnicas para estar en el momento presente, sino que es una actitud ante la vida.

Basándome en las definiciones de los diferentes autores, podemos decir tras su coincidencia que el *mindfulness* se basa en la aceptación tanto de nosotros mismos como de la realidad, sin juzgarnos ni juzgar lo que sucede, ya que nos permite comprender tanto nuestra propia vida como la de los demás. Nos enseña a observar y aceptar los pensamientos, sensaciones y emociones que experimentamos, ayudándonos a desidentificarnos de ellos a través de la observación y la meditación. Además, tenemos que ser conscientes del momento presente, al estar aquí y ahora, observando y prestando atención a cada paso que damos en la vida cotidiana, evitando vivir en "piloto automático". Esta atención plena nos permite estar conscientemente conectados con el dolor, estrés o enfermedad sin que nos impidan buscar la felicidad, lo que conduce a un mayor nivel de calma. En otras palabras, nos capacita para identificar nuestras sensaciones, pensamientos y emociones en cada momento, lo que nos lleva a alcanzar mayores niveles de libertad. Aparte de todo esto, nos ayuda a estar en un estado de relajación física y mental que se relaciona con la calma, bienestar personal y alegría.

### 3.2.1 Origen del *mindfulness*

Se considera que el origen del *mindfulness* se remonta hace unos 2.500 años a la tradición budista, concretamente el *Budismo Theravada*, con la figura de Siddharta Gautama, el Buda Shakyamuni, quien inició esta tradición religiosa y filosófica que se ha extendido por todo el mundo. La esencia fundamental de esta tradición es su práctica, un procedimiento que, al parecer, Siddharta Gautama recibió de otros maestros y perfeccionó. Es probable que alguna forma de *mindfulness* ya existiera desde hace mucho tiempo y fuera practicada por seres humanos muy primitivos (Pérez, 2006).

El budismo es proveniente de su fundador, Buda, que significa "el despierto". Este título simboliza a alguien que ha alcanzado la iluminación, que se ha liberado de la ignorancia de la vida y ve las cosas tal como son realmente. Buda ha despertado a la realidad y ahora tiene la capacidad de liberarse del sufrimiento creado por nosotros mismos, a través de la meditación, aceptando y observando los acontecimientos de la vida sin permitir que estos afecten a nuestro bienestar personal. La práctica meditativa es universal; todos tenemos la capacidad y la posibilidad de practicarla, sin necesidad de tener ninguna condición física o mental, simplemente se requiere predisposición, interés y una actitud participativa (Kelsang, 2002).

De acuerdo con Buda, la plena conciencia es la fuente de felicidad y alegría, y gracias al budismo podemos transformarnos y desarrollar las cualidades de bondad, conciencia y sabiduría a través de sus prácticas. Al emplear una mente clara y positiva hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la vida en general, posiblemente alcanzaremos una comprensión más profunda de la existencia (Nhat, 2015).

En realidad, y según lo que dice Kabat-Zinn (2003), la capacidad de ser plenamente consciente del momento presente es innata en el ser humano. La tradición budista ha contribuido, en parte, al enfatizar modos simples y efectivos de cultivar y perfeccionar esta capacidad, llevándola a todos los aspectos de la vida.

Ha sido fundamental que varios sucesos y diversos profesionales y científicos hayan introducido las técnicas de *mindfulness* en nuestra cultura occidental, generando un notable interés y entusiasmo entre una gran parte de la comunidad científica en relación con la salud. En la psicología contemporánea, el *mindfulness* ha sido adoptado como un enfoque para

aumentar la conciencia y responder de manera hábil a los procesos mentales que contribuyen al malestar emocional y al comportamiento desadaptativo (Bishop et al., 2004).

En conclusión, el origen de las prácticas de *mindfulness* proviene de las costumbres budistas como indican. No hay nada intrínsecamente religioso en el *mindfulness*, y su enseñanza se ha despojado de connotaciones religiosas y culturales. Se define como prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar" (Santachita y Vargas, 2015).

Por lo tanto, su práctica puede realizarse en diversos contextos y situaciones, dejando de lado religiones, costumbres y creencias, y centrándose en el objetivo principal de esta práctica: enfocar la mente en el momento presente.

### 3.2.2 Elementos del *mindfulness*

A lo largo de los años, numerosos autores han propuesto diversas definiciones del concepto de *mindfulness*. Como resultado, han surgido varios elementos que configuran este término.

Germer, Siegel y Fulton (2016) mencionan tres elementos relacionados entre sí. Estos elementos son la conciencia, el momento presente y la aceptación.

La presencia de un elemento del *mindfulness* no garantiza automáticamente la presencia de los otros. Por ejemplo, la conciencia puede estar enfocada en el pasado, como sucede en un estado de ira ciega por una injusticia percibida. También es posible que la conciencia esté presente sin aceptación, como en el caso de sentir vergüenza pero rechazarla. Del mismo modo, la aceptación puede existir sin conciencia, como en el caso de un perdón prematuro; mientras que estar centrado en el presente sin conciencia puede ocurrir durante un estado de intoxicación. Todos los elementos (conciencia, momento presente y aceptación) son necesarios para experimentar un momento de atención plena o *mindfulness*. Los terapeutas pueden emplear estos tres elementos como punto de referencia para identificar la atención plena en la terapia.

La conciencia engloba tanto la conciencia como la atención. La conciencia actúa como un "radar" de fondo que monitorea de manera continua el entorno interior y exterior. Es posible ser consciente de los estímulos sin que estos se conviertan en el centro de atención. Por otro lado, la atención consiste en el proceso de dirigir la conciencia hacia un rango

limitado de experiencias, lo que proporciona una mayor sensibilidad (Westen, 1999). En realidad, la conciencia y la atención están interconectadas, de manera que la atención constantemente destaca "figuras" del "fondo" de la conciencia, manteniéndolas focalizadas durante períodos de tiempo variables (citado en Germer, Siegel y Fulton, 2016).

En cuanto al momento presente, Vallejo (2006) pretende que la persona se enfoque en ese momento de manera activa, sin interferir ni juzgar lo que siente o percibe en cada instante.

Por último, la aceptación se extiende desde la falta de juicio, incorporando una dosis de amabilidad o compasión. Cuando los terapeutas trabajan con emociones intensas como la vergüenza, la ira, el miedo o la tristeza, es crucial mantener una actitud abierta, compasiva y de aceptación. La empatía y el apoyo positivo son elementos relacionales importantes en una terapia exitosa que se solapan con la aceptación (Norcross, 2002). Si el terapeuta o el paciente rechazan una experiencia desagradable con ansiedad o aversión, es probable que se vea comprometida la capacidad para comprender el problema (citado en Germer, Siegel y Fulton, 2016).

Desde la perspectiva del *mindfulness*, la aceptación implica la disposición de permitir que las cosas sean tal como son en el momento en que tomamos conciencia de ellas, aceptando tanto las experiencias placenteras como las dolorosas a medida que surgen. No se trata de respaldar un comportamiento desadaptativo, sino más bien de aceptar previamente al cambio de comportamiento. Como lo expresaron Christensen y Jacobson (2000), "el cambio es el hermano pequeño de la aceptación". Los profesionales orientados al *mindfulness* consideran la "aceptación radical" como parte integral de la práctica terapéutica (Brach, 2003 y Linehan, 1993).

### 3.2.3 Mecanismos específicos del *mindfulness*

Comprender a fondo los mecanismos psicológicos detrás de los cambios generados por el *mindfulness* es fundamental para su enseñanza. Este conocimiento facilita la flexibilización y el diseño de intervenciones adaptadas al contexto de instrucción.

Según Martí y Campos (2016), dentro de los mecanismos de eficacia de *mindfulness*, el trabajo de Hölzel et al., (2011) destaca al revisar los principales estudios realizados sobre meditación y *mindfulness* en los últimos años. Los autores identifican cinco mecanismos

clave: control atencional, conciencia corporal, regulación emocional, revalorización y exposición, y un cambio en la perspectiva del yo.

Estos mecanismos ofrecen una excelente base para comprender la pedagogía de *mindfulness*, ya que reflejan de manera precisa todos los procesos activados en su práctica, lo que lo hace tan versátil. Los autores sugieren que estos componentes representen un proceso de mejora de la autorregulación. Por lo tanto, aprender *mindfulness* resultaría en una mejora de la capacidad de autorregulación en varios niveles. Estos diferentes componentes interactúan entre sí y también entran en juego en distintos momentos de su práctica.

El primer mecanismo es el control atencional, que representa el nivel inicial de interacción en la práctica de *mindfulness*, como cuando dirigimos nuestra atención hacia la respiración entrando y saliendo por la nariz. Esta etapa también implica la primera dificultad en la práctica, como la divagación mental o las dificultades para mantener la atención en un punto. Investigaciones experimentales indican que la atención mejora significativamente después de un entrenamiento estructurado de *mindfulness* (Tang, Hölzel y Posner, 2015). Por lo tanto, al principio del entrenamiento, se requiere un esfuerzo considerable de atención que disminuye a medida que aumenta el tiempo de práctica (Tang, Yang, Leve y Harold, 2012). Esta mejora en los niveles de atención justifica el uso de *mindfulness* en entornos educativos o en el tratamiento del TDAH (van de Weijer-Bergsma, Formsma, de Bruin y Bögels, 2011) y en el deterioro cognitivo en adultos (Quintana-Hernández et al., 2015).

En resumen, además de ser un mecanismo subyacente en la práctica, vemos que también es esencial durante la misma. En algunos casos, puede convertirse en una fuente de frustración y un obstáculo en el aprendizaje, por lo que se recomienda que el terapeuta o instructor esté atento y dedique recursos a establecer este primer nivel de práctica (citado en Martí y Campos 2016).

El segundo mecanismo es la conciencia corporal; el cuerpo se convierte en un objeto de observación en *mindfulness*. Se presta atención momento a momento a las experiencias que surgen en el cuerpo, utilizando tanto la respiración como las sensaciones como puntos de anclaje para regresar al momento presente. Durante la práctica, el cuerpo siempre está presente y sirve como un punto de observación neutral para dirigir la atención, ya sea hacia el fenómeno físico de la respiración o hacia el impacto de los pensamientos o emociones en el

cuerpo. Para este propósito, se pueden emplear prácticas específicas como el *body scan* u otras que incluyan instrucciones básicas de conciencia corporal, como la meditación de la respiración, que implica prestar atención a las sensaciones físicas y los cambios corporales durante la respiración.

La conciencia corporal se refiere a un proceso dinámico e interactivo mediante el cual se perciben los estados, procesos y acciones que ocurren en el cuerpo, tanto a nivel interoceptivo como propioceptivo, y que pueden ser observados por uno mismo (Mehling et al., 2005). Este mecanismo está estrechamente vinculado con las teorías del *embodiment*, que sostienen que la cognición se basa en representaciones de las diferentes modalidades sensoriales (visual, auditiva, táctil y cinestésica).

El tercer y cuarto mecanismo representan dos formas de comprender la regulación emocional. En los últimos años, diversos estudios han sugerido que la práctica de *mindfulness* facilita esta regulación (Hölzel et al., 2011). La regulación emocional engloba los procesos mediante los cuales influimos en nuestras emociones, determinando cuándo las experimentamos y cómo las expresamos (Gross, 1998). Desde el enfoque de las Teorías de la Base Motivacional (TBM), se proponen dos estrategias de regulación emocional: la revaloración y la exposición.

La revaloración implica el proceso mediante el cual los eventos estresantes son reinterpretados como beneficiosos, significativos o benignos (por ejemplo, considerar que se aprenderá algo de una situación difícil) (Garland, Gaylord y Fredrickson, 2011). Además, durante la meditación nos exponemos a todo lo que está presente en el campo de la conciencia, incluyendo estímulos externos, así como sensaciones corporales y experiencias emocionales, observándolas sin alterarlas ni reaccionar ante ellas. Por lo tanto, abordar las emociones o sensaciones desagradables desde esta actitud genera a largo plazo una mayor capacidad para regularlas.

En esta etapa del aprendizaje, las instrucciones básicas se centrarán en facilitar estas dos estrategias de regulación emocional. Para fomentar la revalorización, nos enfocaremos en cultivar nuevas formas de reaccionar a las emociones mediante la práctica del "no juzgar" y la aceptación de la experiencia. Mientras tanto, para promover la exposición, extinción y

reconsolidación, alentaremos a tomar distancia de las experiencias que surjan en la conciencia, observándolas sin reaccionar ante ellas.

En el cuarto nivel, se profundiza en los cambios en la perspectiva del yo como resultado de lo trabajado anteriormente. Se enfoca en la naturaleza transitoria del self, conocida como la "desconstrucción del yo" (Epstein, 1988), que se manifiesta con la experiencia continua de la práctica.

Cuando la conciencia interna aumenta mediante el entrenamiento, los meditadores reportan una mayor capacidad y claridad para observar los procesos mentales según (Maclean et al., 2010). Esta mayor claridad facilita la observación de cómo los procesos mentales surgen y desaparecen, reforzando la noción de que el contenido mental es transitorio y está en constante cambio, como sugieren Hölzel et al., (2011).

Además, la observación sin juzgar enseñada y entrenada en *mindfulness* permite el desapego o desidentificación de los contenidos de la conciencia. Algunos autores se refieren a esto como "repercepción" o "descentramiento" (Carmody, Baer, Lykins y Olendzki, 2009; Fresco et al., 2007; Shapiro, Carlson, Astin y Freedman, 2006). En estas etapas, se habla de la perspectiva del observador: un "yo observador" diferente del observado. De esta manera, se fomenta el desapego de las experiencias. Con desapego se refiere a la falta de apego a ideas, imágenes u objetos sensoriales, así como a la ausencia de presión interna para mantener, cambiar o evitar las experiencias (Shadra, Shaver y Brown, 2010). Según las tradiciones budistas, este cambio en la perspectiva del self es clave para la felicidad.

En resumen, como hemos mencionado previamente, la investigación sobre la pedagogía de los mecanismos subyacentes a la eficacia de *mindfulness* puede ayudar a desarrollar un modelo pedagógico basado en la evidencia que sea flexible y adaptable a las necesidades individuales de cada persona. Con este objetivo en mente, hemos resumido los principales mecanismos en una secuencia que va desde las fases iniciales hasta las más avanzadas del aprendizaje.

### 3.2.4 Beneficios fuera y dentro del aula del *mindfulness*

Esta forma de atención consciente es una capacidad humana innata que todos poseemos. No obstante, suele ser olvidada en la mayoría de los casos debido a las demandas del estilo de vida actual, que nos incita a realizar múltiples tareas simultáneamente, como cocinar y hablar por teléfono, ver televisión mientras comemos o escuchar música mientras caminamos.

La práctica del *mindfulness* se ha vuelto cada vez más popular debido a la cantidad de beneficios para la salud mental y el bienestar general. A través de numerosas investigaciones, se ha demostrado que esta práctica ofrece resultados efectivos para abordar problemas psicológicos y médicos.

Por lo tanto, el *mindfulness* puede ser beneficioso, al igual que las terapias cognitivo-conductuales, para poder abordar problemas en niños como trastornos de ansiedad (fobia escolar, miedo a la oscuridad, angustia por separación), negatividad, depresión infantil o dificultades para dormir, etc.

En este sentido, podríamos considerar que se acerca a la tercera generación de terapias cognitivo-conductuales, ya que se fundamenta en la experiencia y prioriza el cambio de manera indirecta, es decir, trabajando y mejorando nuestra experiencia interna. Esto marca una diferencia con respecto a la primera y segunda generación de terapias, que se centran más en eliminar o modificar dicha experiencia.

El *mindfulness* se ha asociado con otros aspectos que contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas, como el desarrollo de una aceptación sin prejuicios de su percepción de la realidad, incluidas las emociones negativas y el estrés (Bishop et al., 2004 citado en Soriano et al., 2020).

De igual manera, la terapia de presencia plena también promueve un estilo de alimentación saludable. Esto implica comer en respuesta al hambre fisiológica en lugar de responder a señales situacionales y emocionales (Tylka, 2006). A través del *mindfulness*, las personas no solo se vuelven menos receptivas a las señales externas de alimentos, estrés, emociones negativas o antojos como desencadenantes de la ingesta de alimentos (Tapper, 2017), sino que también aprenden a prestar atención plena al proceso de comer (Warren, Smith y Ashwell, 2017).

Davis y Hayes (2011) identifican tres categorías principales de beneficios asociados con la participación en programas de *mindfulness*: afectivos, intrapersonales e interpersonales (citado en Palomero y Valero, 2016).

Los beneficios afectivos abarcan una reducción en la sintomatología ansiosa y depresiva en una amplia gama de problemas clínicos. Los beneficios intrapersonales implican mejoras en otros aspectos relacionados con el bienestar y la calidad de vida, como la reducción del dolor o el aumento de la capacidad de atención. Por último, los beneficios interpersonales incluyen un mayor nivel de satisfacción en las relaciones, así como mejoras en las habilidades de gestión y regulación emocional.

A pesar de que se han llevado a cabo numerosos estudios sobre los efectos del *mindfulness*, Miró et al., (2011) argumentan que es importante interpretar los resultados disponibles hasta la fecha con precaución. Señalan que muchos de los estudios realizados presentan debilidades metodológicas, como la falta de un grupo de control o de aleatorización.

Después de identificar los principales beneficios del *mindfulness*, nos centraremos en explorar su potencial contribución para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los programas dirigidos a estudiantes de distintos niveles del sistema educativo, las investigaciones disponibles sugieren que los programas de *mindfulness* tienen un impacto positivo en el rendimiento académico y en diversos aspectos personales de los alumnos. Por ejemplo, Justo, Ayala y Martínez (2010) evaluaron el efecto de un programa de entrenamiento en *mindfulness* con estudiantes inmigrantes de secundaria, encontrando una mejora significativa en los niveles de autoconcepto y rendimiento académico. De manera similar, López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra (2015) descubrieron que los hábitos generales de relajación y *mindfulness* se correlacionaban positivamente con el rendimiento académico y el ambiente en el aula.

### 3.2.5 *Mindfulness* en el sistema educativo español

La meditación *mindfulness* es un proceso gradual y tranquilo que nos conecta con nuestro ser auténtico. Su práctica se divide en dos categorías: formal e informal. El entrenamiento formal brinda la oportunidad de sumergirse en niveles más profundos de *mindfulness*. Requiere una introspección intensa al enfocar la atención en un objeto, como la

respiración o las sensaciones corporales. Para la práctica formal, se necesita un compromiso de al menos 45 minutos al día, ya sea meditando sentado o acostado. La práctica informal implica aplicar las habilidades *mindfulness* a las actividades cotidianas, como lavar los platos, comer una manzana, caminar o atender al sonido del teléfono (Delgado, Rodríguez, Sánchez y Guitérrez, 2012).

La etapa de la infancia tardía, también conocida como adolescencia temprana, es un momento óptimo para implementar intervenciones basadas en *mindfulness* en entornos escolares (García, Luna, Castillo y Rodríguez, 2016).

Con el transcurso del tiempo, se ha observado un aumento en el número de centros educativos que implementan proyectos de *mindfulness* dentro de sus aulas. En nuestro país, se están desarrollando diversos programas que se basan en esta técnica en los centros educativos, cada uno con sus propios proyectos de innovación.

Es importante resaltar el proyecto del Programa Aulas Felices, que es pionero en Aragón y tiene como objetivo principal aumentar la felicidad tanto del alumnado como del profesorado. Este programa se basa en la psicología positiva, que sostiene que la felicidad proviene de nuestra percepción y experiencia de ello. Sus ejes fundamentales son las fortalezas personales y la atención plena. La práctica del *mindfulness* mejora nuestra capacidad de estar conscientes y mantener el control de nuestras acciones en el momento presente, mientras que las fortalezas personales desarrollan aspectos positivos de la personalidad que contribuyen al bienestar. El propósito es fomentar la independencia de los alumnos y equiparlos mejor para afrontar los desafíos que les presenta el mundo, en resumen, hacerlos más felices (Arguís et al., 2012).

El programa Aulas Felices está disponible para poder descargarlo en Internet para maximizar su difusión, y gracias a esto se está extendiendo por todo el mundo. Además, ha recibido reconocimiento en conferencias internacionales por su originalidad y por estar fundamentado en su sólida base teórica. No solo eso, también ofrece una amplia gama de recursos flexibles dirigidos a alumnos de entre tres y dieciocho años, respaldados por evidencia científica y con numerosas actividades adaptadas a diferentes niveles educativos. Está diseñado para promover el desarrollo de competencias básicas como la competencia para aprender a aprender, la competencia social y ciudadana y la autonomía e iniciativa personal,

todas se encuentran incorporadas dentro del sistema educativo español junto con la Educación en Valores y la Acción tutorial.

En Cataluña, hay otro proyecto en curso llamado TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula). Es un enfoque educativo que busca proporcionar a los maestros y profesores herramientas psicopedagógicas adicionales centradas en la relajación. Su objetivo es abordar los problemas de falta de atención y concentración de los alumnos, así como el exceso de agitación en las aulas. Además, está diseñado para maestros de todas las etapas educativas y consta de doce unidades didácticas. El *mindfulness* es una de estas unidades y se espera que ayude a mejorar la capacidad de relajación, crear un ambiente positivo en el aula, reducir el estrés tanto en alumnos como en docentes, aumentar la competencia emocional y mejorar el rendimiento académico mediante el desarrollo de la memoria y la atención (González, 2009).

Otro programa según la Asociación Española de *Mindfulness* (s.f.), son Las Escuelas Conscientes, que es una iniciativa desarrollada en Valencia en colaboración con la Asociación Española de *Mindfulness*. Su objetivo es mejorar las habilidades cognitivas, emocionales y sociales tanto en el entorno escolar como en el familiar, basándose en la práctica de compasión y *mindfulness*. Su propósito es capacitar a los profesores con las herramientas esenciales para introducir el *mindfulness* en el entorno escolar. Esto implica que el docente desarrolle las habilidades, actitudes y herramientas necesarias para enseñar a los alumnos a reconocer sus propios recursos internos, promoviendo así su estabilidad emocional y psicológica, fomentando relaciones satisfactorias con su entorno y potenciando su desarrollo máximo. Además, está diseñado para generar beneficios tanto en la escuela como en el hogar. Por eso, incluye actividades para los niños y protocolos específicos para padres y profesores, con el objetivo de mejorar tanto el estilo educativo familiar como el proceso de enseñanza en la escuela. El programa enseña a los alumnos habilidades en cuatro áreas clave: concentración, tranquilidad, compasión y conexión.

Escuelas Despiertas es un proyecto educativo inspirado en las enseñanzas del maestro zen Thich Nhat Hanh. Comenzó en 2013, poco antes de la visita del maestro a Barcelona y Madrid en su Gira Española. Es una de las primeras iniciativas de *mindfulness* en la educación en España. Ha capacitado a miles de profesores en Cataluña, España y otros lugares del mundo. Para muchos docentes, ha renovado su pasión por la enseñanza y les ha dado una nueva perspectiva más amorosa y respetuosa hacia sus alumnos.

Su objetivo es promover la paz y el bienestar en la vida de educadores, estudiantes, padres y otros involucrados en el sistema educativo. Esto se logra mediante la reducción del estrés y la ansiedad, y la creación de un ambiente escolar tranquilo, armonioso y colaborativo. Además de capacitar a los maestros, el programa ofrece actividades y técnicas para implementar directamente en el aula. También brinda apoyo y sugerencias para construir comunidades escolares sólidas e inclusivas (Aguilera, 2023).

Finalmente, en Madrid se desarrolla el programa Crecer Respirando, liderado por los cofundadores de SUKHA. Este programa implica nueve semanas de sesiones semanales de cincuenta minutos cada una, diseñadas para fortalecer las competencias socioemocionales en niños y jóvenes mediante la práctica de *mindfulness* en el aula. Su objetivo es mejorar la concentración y atención, fomentar la autorregulación y potenciar las habilidades interpersonales (García y Jarillo, 2016).

### 3.3 Relación entre la Inteligencia Emocional y el Mindfulness

Actualmente, tanto la inteligencia emocional como la práctica del *mindfulness*, han adquirido más importancia y relevancia dado que nos encontramos en un mundo cada vez más acelerado, complejo y estresante.

Según Ramos y Hernández (2008), el modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Mayer y Salovey podría enriquecerse incorporando la conciencia plena como un componente esencial, lo cual permitiría una percepción de las emociones que facilite una mayor clarificación y manejo de los estados emocionales.

Para Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson y Carmody, la conciencia plena puede ser crucial para diferenciar entre personas que, al prestar atención a sus estados emocionales, logran una mayor claridad sobre ellos y pueden integrarlos y responder de manera diferente, y aquellas que, al enfocarse en sus emociones, se quedan atrapadas y no pueden clarificarlas ni gestionarlas. Para ello, es esencial destacar los dos componentes fundamentales del *mindfulness*: mantener la atención en la experiencia presente y adoptar una actitud de curiosidad y aceptación. Además, el *mindfulness* está estrechamente relacionado con la regulación y comprensión de los estados emocionales (citado en Ramos y Hernández, 2008).

Hayes, Luoma, Bond, Masuda y Lillis (2006) han denominado terapias de tercera generación a aquellas que incorporan procesos de *mindfulness* y aceptación, así como procesos de compromiso y cambios conductuales. Aunque inicialmente las aplicaciones clínicas del *mindfulness* estaban relacionadas con el control fisiológico y emocional, existe una gran cantidad de datos que respaldan su uso en una amplia variedad de trastornos. Estos incluyen desde la depresión y los trastornos de personalidad hasta los trastornos alimentarios, la ansiedad generalizada, el estrés, la violencia y los problemas de pareja, entre otros (Baer, 2003; Baer, Hopkins, Krietemeyer, Smith y Toney, 2006) (citado en Ramos, Enríquez y Recondo, 2012).

Según Vallejo, uno de los aspectos positivos de estas terapias es que resaltan la importancia de reconocer el esfuerzo por eliminar emociones negativas como la ansiedad, la infelicidad o el dolor es inadecuado. Este tipo de emociones poseen un valor adaptativo y proporcionan información útil sobre la necesidad de ajustar nuestro comportamiento en función de nuestras necesidades y valores.

Ambos términos están interrelacionados, y es recomendable trabajarlos de manera conjunta para observar los beneficios que se transfieren.

### 3.3.1 Estudios sobre la relación del Mindfulness y la Inteligencia Emocional

Actualmente, diversos estudios destacan los beneficios del *mindfulness* en el desarrollo de habilidades para gestionar las emociones, ayudándonos a adaptarnos adecuadamente en el entorno que nos rodea.

Diferentes programas basados en la Atención Plena o *mindfulness* han demostrado ser altamente eficaces para gestionar emociones negativas, transformándolas en perspectivas positivas y mejorando las conductas frente a eventos estresantes que generan respuestas automáticas y perturbadoras. Entre los beneficios de esta práctica, se destacan la notable reducción del estrés, la disminución de la fatiga, el aumento significativo del estado de ánimo y una mayor tolerancia al dolor (Bresó, Gabriela y Andreani, 2013).

Un programa específico de intervención con efectos eficaces a considerar es el de Atención Plena para la reducción del estrés en profesionales de la salud (Martin y García, 2010). Tras someter a los participantes a una intervención psicoeducativa de ocho semanas,

los resultados mostraron una disminución del estrés en un 35%, una reducción de las rumiaciones en un 30% y una disminución del 20% en la afectividad negativa. Esto demuestra la utilidad de las técnicas de un programa de Atención Plena para reducir el estrés, tanto inmediatamente después del programa como durante el seguimiento.

Delgado et al., (2010) comprobaron que, tras un entrenamiento en *mindfulness* como herramienta de autorregulación emocional y prevención del estrés, utilizando indicadores subjetivos, conductuales y psicofisiológicos, el *mindfulness* era eficaz en mejorar la autorregulación emocional y prevenir el estrés, lo que resultaba una mejor calidad de vida (citado en Ramos, Recondo y Pelegrina, 2016).

En otro estudio con profesorado, Franco et al. (2010) encontraron que los niveles de angustia psicológica se reducían significativamente. Mañas, Franco y Martínez (2011) observaron que, después de un programa de entrenamiento en *mindfulness*, los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad se reducían de manera significativa. Además, Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego (2010) mostraron una disminución del malestar entre un grupo de 68 docentes de Educación Secundaria tras participar en el programa.

Kemeny et al., (2012) encontraron que 82 maestros, la mitad de los cuales participaron en un programa de formación de ocho semanas, mostraron menos emociones negativas, una reducción de los sentimientos de depresión y un aumento en los estados de ánimo positivos. Después de un entrenamiento en *mindfulness*, Franco, Almutio, López-González, Oriol y Martínez-Taboada (2016) lograron reducir los niveles de agresividad e impulsividad entre adolescentes en el aula. Justo, Mañas y Soriano (2014) observaron niveles más altos de creatividad gráfica entre alumnos de Bachillerato. Amutio-Kareaga, Franco, Gázquez y Mañas (2014) notaron mejoras significativas en los niveles de autoeficacia en el rendimiento escolar, así como en los estados de relajación básica, conciencia plena y energía positiva, además de una reducción del estrés percibido.

Según Murillo y Manzano (2021), otro estudio se realizó para evaluar la implementación de técnicas de desarrollo de la inteligencia emocional (IE), especialmente el *mindfulness*, en las clases de Educación Física de secundaria, así como las posibles dificultades en su práctica. Se recopiló información de 79 profesores en cuatro áreas principales: su formación inicial sobre el tema, la práctica personal, la práctica profesional y

las barreras percibidas para la inclusión de estas técnicas en las clases. Los resultados confirmaron la presencia de dificultades para integrar habilidades de desarrollo de IE y *mindfulness* en el currículo educativo. Basándose en esta objetividad, Bueno, Teruel y Valero (2005) abordaron en su estudio empírico el manejo de algunas dimensiones de la IE y la exposición frente a situaciones problemáticas dentro del contexto educativo de futuros maestros de varias especialidades del primer y tercer curso de Magisterio.

El estudio confirmó que los futuros docentes carecen de habilidades para gestionar las emociones, específicamente en cuanto a claridad emocional, atención a las emociones y reparación de las mismas. Los resultados del estudio indican que los docentes consideran que no están adecuadamente preparados para desarrollar competencias emocionales en su especialidad (Murillo y Manzano, 2021).

Una de las conclusiones del estudio es que una de las principales barreras para la inclusión de las competencias emocionales en el área de Educación Física es la falta de conocimiento sobre *mindfulness* por parte de los docentes.

#### **4. Marco empírico o práctico: Propuesta didáctica**

##### 4.1 Contexto

Como dicen Siegel y Kabat-Zinn (2012), las personas que practican *mindfulness* tienden a expresar sus emociones de manera más asertiva en su vida diaria. Es decir, quienes logran mantener su atención en el presente suelen experimentar una mayor sensación de bienestar en sus relaciones con quienes los rodean.

Actualmente, las intervenciones basadas en *mindfulness* implementadas en entornos escolares se enfocan en equipar a los niños con habilidades para manejar el estrés y potenciar sus habilidades socio emocionales, cognitivas y conductuales en general (Felver et al., 2016). Estas intervenciones son efectivas para mejorar las habilidades de atención, reducir el estrés percibido, fomentar la autorregulación frente a situaciones estresantes, aumentar la resiliencia y disminuir los comportamientos agresivos (Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach, 2013).

En este caso, la siguiente propuesta de intervención va dirigida para el 6° curso (entre 11 y 12 años) de cualquier colegio en Educación Primaria, con el principal objetivo de mejorar la inteligencia emocional comprendiendo e identificando las emociones.

He elegido este curso, ya que los niños y niñas en esta edad tienen una mayor capacidad de concentración y comprensión de los conceptos, lo que facilitaría su práctica.

En cuanto a la duración y el número de sesiones, considero que para que el alumnado se pueda familiarizar con las técnicas de *mindfulness* y comience a notar sus cambios y beneficios, se harán dos sesiones por semana de 20 minutos cada una en un total de 10 semanas, es decir, 20 sesiones en total.

El profesor o tutor que imparta estas sesiones, conoce bien al alumnado, sus características personales y su forma de ser. De este modo, encontrará muy útil llevar a cabo un seguimiento y registro de conductas a lo largo de la intervención.

Además, es fundamental que el profesorado practique el *mindfulness* antes de aplicarlo a los alumnos y experimente sus beneficios, ya que solo así podrán comprender en profundidad en qué consiste la atención plena o *mindfulness*.

Cada una de las actividades que se observarán previamente, han sido extraídas del manual de “Raico” y son empleadas en esta propuesta para trabajar la atención plena (*mindfulness*) con el fin de que el alumnado de sexto de primaria identifique y comprenda las emociones. Además, se ejecutarán tanto dentro como fuera del aula según el área y la sesión que toque en su específica semana.

#### 4.2 Objetivos

El objetivo general del programa es potenciar las capacidades del alumnado para comprender e identificar sus propias emociones y las de los demás a través de ejercicios basados en la atención plena o *mindfulness*, mejorando de esta manera, la inteligencia emocional.

En cuanto a la intervención podríamos desarrollar una serie de objetivos específicos como:

- Fomentar la capacidad de los alumnos y alumnas para regular sus emociones de manera efectiva a través de técnicas de *mindfulness*.
- Promover la empatía entre toda la clase, mejorando su habilidad para reconocer y responder a las emociones de sus compañeros.
- Desarrollar habilidades de autorreflexión para que puedan analizar sus experiencias emocionales y aprender de ellas.
- Crear un ambiente de aprendizaje más positivo y emocionalmente seguro en el aula.
- Sensibilizar a los niños y niñas sobre la importancia de la inteligencia emocional en su vida personal y académica.
- Facilitar espacios de reflexión y diálogo en el aula para que el alumnado pueda compartir sus experiencias y aprendizajes emocionales.

Todos estos objetivos deben ser adaptados según las características específicas de cada grupo de alumnos/as y su contexto en el que se llevará a cabo la intervención.

#### 4.3 Sesiones y actividades

Con la práctica del *mindfulness*, los niños y niñas aprenden a percibir las emociones como un flujo cambiante y pasajero, algo que viene y va, en lugar de verlo como algo permanente y propio de ellos mismos (Goodman y Kaiser-Greenland, 2011). Observar y atender las sensaciones corporales nos ayuda a reconocer los pensamientos que las acompañan, y viceversa.

Las emociones suelen manifestarse en la postura y la tensión muscular, la expresión facial y el funcionamiento de las vísceras.

Ejercitarse y prestar atención al cuerpo desde pequeños es fundamental para aprender a regular las emociones. Con la práctica del *mindfulness*, los niños aprenden a estar más conectados con su cuerpo.

A continuación, se muestran las tablas de las 10 semanas junto a sus dos sesiones cada una de ellas y las actividades que se realizan para el sexto curso, acompañadas de la duración, del área dónde se pone en práctica, sus objetivos, los materiales y el espacio.

**Figura 2**

*Tabla de la primera semana de la propuesta didáctica*

<b>SEMANA 1</b>		<b>Curso: 6º</b>	<b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión
<b>SESIÓN 1:</b> La bola de nieve o botella de la calma	<b>Descripción:</b> Realizaremos una bola de nieve o botella de la calma donde compararemos la botella con los pensamientos y emociones: cuando las personas estamos nerviosas o preocupadas, al igual que la botella cuando se agita, nuestros pensamientos y nuestras emociones también se mueven rápidamente.  De esta manera, el alumnado entenderá que dentro de nuestro cuerpo, tenemos un arma muy poderosa para volver a la calma: la respiración.		<b>Área dónde se pone en práctica:</b>  Tutoría
<b>Objetivos de la sesión 1:</b>  - Entender el <i>mindfulness</i> aplicado al control de pensamientos o emociones agitadas y calmarse con la respiración. - Concentrar la atención en cómo se mueve la purpurina al agitar la bola.		<b>Materiales:</b> bola de nieve o botella con agua, glicerina, champú o jabón, y purpurina.	<b>Espacio:</b>  Aula de clase
<b>SESIÓN 2:</b> Autoconocimiento de sensaciones	<b>Descripción:</b> Realizaremos una ficha donde los alumnos y alumnas tendrán que explicar cómo se sienten cuándo están enfadados o tristes (Anexo 1). Una vez acabada, se comentará en general con toda la clase.		<b>Área dónde se pone en práctica:</b>  Lengua
<b>Objetivos de la sesión 2:</b>  - Entender cómo te sientes cuando estás enfadado o triste.		<b>Materiales:</b> ficha	<b>Espacio:</b>  Aula de clase

Fuente: Reico

**Figura 3**

*Tabla de la segunda semana de la propuesta didáctica*

<b>SEMANA 2</b>		<b>Curso:</b> 6°	<b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión
<b>SESIÓN 1:</b> Observar las sensaciones Dramatización	<b>Descripción:</b> Deberemos expresar con el cuerpo el miedo, la alegría, la ira o el enfado. Una vez expresado, tendremos que congelar el movimiento y observar qué parte del cuerpo se tensa en ese momento.	<b>Área dónde se pone en práctica:</b> Educación física	
<b>Objetivos de la sesión 1:</b> - Expresar lo que sienten. - Saber qué parte de su cuerpo se tensa al realizar el movimiento.		<b>Materiales:</b> ninguno	<b>Espacio:</b> Recreo
<b>SESIÓN 2:</b> “Medidor mental” del estado de ánimo	<b>Descripción:</b> Realizaremos una ficha donde se medirá el estado de ánimo de cada alumno durante la semana anterior (Anexo 2). Una vez terminada, se comentará en clase.	<b>Área dónde se pone en práctica:</b> Al acabar la semana, en tutoría	
<b>Objetivos de la sesión 2:</b> - Medir correctamente el estado de ánimo.		<b>Materiales:</b> ficha	<b>Espacio:</b> Aula de clase

Fuente: Reico

**Figura 4**

*Tabla de la tercera semana de la propuesta didáctica*

<b>SEMANA 3</b>		<b>Curso:</b> 6°	<b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión
<b>SESIÓN 1:</b> Las preocupaciones: las controlamos	<b>Descripción:</b> Pensaremos un pensamiento que nos perturbe y mentalmente diremos “para”, al mismo tiempo que cerraremos la mano tensándola. Seguidamente, soltaremos el aire y abriremos la mano, realizaremos 5-6 respiraciones concentrandonos en esa mano y contando 1,2,3,4 al inspirar y al espirar.	<b>Área dónde se pone en práctica:</b> Cuando se observe a los alumnos estresados en cualquier área	

<b>Objetivos de la sesión 1:</b>		<b>Materiales:</b> ninguno	<b>Espacio:</b>
- Pensar en algo que nos perturba			Aula de clase
<b>SESIÓN 2:</b>	<b>Descripción:</b>	<b>Área dónde se pone en práctica:</b>	
Las preocupaciones: nos tranquilizamos	Imaginaremos una escalera, de unos 5 peldaños, en la que con cada respiración bajamos un peldaño y nos encontramos cada vez más tranquilos.	Cuando se observe a los alumnos estresados en cualquier área	
<b>Objetivos de la sesión 2:</b>		<b>Materiales:</b> ninguno	<b>Espacio:</b>
- Tranquilizarnos al imaginar una escalera.			Aula de clase

Fuente: Reico

**Figura 5**

*Tabla de la cuarta semana de la propuesta didáctica*



<b>SEMANA 4</b>		<b>Curso:</b> 6°	<b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión
<b>SESIÓN 1:</b>	<b>Descripción:</b>	<b>Área dónde se pone en práctica:</b>	
Sacudir las preocupaciones	Pensaremos en algo que pueda nos pueda preocupar. Levantaremos los brazos por encima de la cabeza y los sacudiremos, imaginando que soltamos las preocupaciones. Cuando el docente lo indique se dejarán caer los brazos espirando con fuerza. Seguidamente, permaneceremos unos momentos en silencio sintiendo el cuerpo.	Cuando se observe a los alumnos estresados en cualquier área	
<b>Objetivos de la sesión 1:</b>		<b>Materiales:</b> ninguno	<b>Espacio:</b>
- Pensar en las preocupaciones de uno mismo.			Aula de clase
<b>SESIÓN 2:</b>	<b>Descripción:</b>	<b>Área dónde se pone en práctica:</b>	
Sentimientos efímeros: El parabrisas de la conciencia	Nombremos y escribiremos pensamientos negativos o preocupaciones. Una vez nombrado y escrito, imaginaremos todas las cosas negativas que se están pensando y sintiendo en ese mismo momento como si fueran manchas que hay en el parabrisas. De esta manera, visualizaremos como con el limpiaparabrisas todo se desvanece, cada vez que pase respiraremos y desaparecerá	Tutoría	

	una mancha, así hasta que desaparezcan todas.	
<b>Objetivos de la sesión 2:</b>  - Pensar en pensamientos negativos o preocupaciones.	<b>Materiales:</b> folios	<b>Espacio:</b>  Aula de clase

Fuente: Reico

### Figura 6

Tabla de la quinta semana de la propuesta didáctica

<b>SEMANA 5</b>	<b>Curso: 6º</b>	<b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión
<b>SESIÓN 1:</b>  Los 2 cerebros	<p><b>Descripción:</b></p> <p>A los niños se les explica que tienen “2 cerebros”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El cerebro inferior (dedo pulgar doblado): siente las emociones: se alegra, se pone triste, siente miedo...</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- El cerebro superior (resto de dedos que se pliegan sobre el pulgar): el que decide, piensa las mejores soluciones, incluso cuando estás enfadado.</li> </ul> <p>Cuando estamos muy enfadados se pueden <i>perder los papeles</i>, entonces el cerebro superior no se toca con el inferior y no le puede ayudar a calmarse. (Se abre la mano, el dedo pulgar no toca el resto de los dedos.)</p>  <p>Una vez que se ha explicado, se hace individualmente o en clase, dependiendo de la situación y el niño o niña, cada</p>	<b>Área dónde se pone en práctica:</b>  Tutoría

	vez que alguien “pierde los papeles”.	
<b>Objetivos de la sesión 1:</b>	<b>Materiales:</b> ninguno	<b>Espacio:</b> Aula de clase
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender la teoría de los “2 cerebros”.</li> <li>- Saber adquirir la teoría.</li> </ul>		
<b>SESIÓN 2:</b>	<b>Descripción:</b>	<b>Área dónde se pone en práctica:</b>
Recursos para integrar los “2 cerebros”	<p>El docente les lanza la siguiente pregunta:</p> <p>“¿Qué podría ayudarte a estar más tranquilo, más contento?”, donde los alumnos deberán pensar y responder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una foto de papá/mamá. El pensar en ellos.</li> <li>- Abrazar una mascota o un peluche.</li> <li>- Decir palabras de consuelo: “calma, no tiene importancia”...</li> <li>- Abrazos, besos.</li> <li>- Imaginar un lugar tranquilo: playa, montaña, casa de los abuelos, mi rincón favorito...</li> </ul> <p>Una vez pensado, se hará una meditación breve, para los alumnos voluntarios que quieran explicarlo.</p> <p>Cada niño/a dirá lo que pueda ayudarle a sentirse más tranquilo/a.</p>	Se practica cuando se observa a alguien inquieto o alterado en cualquier área
<b>Objetivos de la sesión 2:</b>	<b>Materiales:</b> ninguno	<b>Espacio:</b> Aula de clase
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar bien en qué podría ayudarte a estar más tranquilo o contento.</li> </ul>		

Fuente: Reico

### Figura 7

Tabla de la sexta semana de la propuesta didáctica

<b>SEMANA 6</b>	<b>Curso: 6°</b>	<b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión
<b>SESIÓN 1:</b>	<b>Descripción:</b>	<b>Área dónde se pone en práctica:</b>
El parte meteorológico interior	Realizaremos una ficha donde los alumnos deberán dibujar a través del clima meteorológico cómo se sienten. Además, también deberán dibujar el humor de su familia, amigos, compañeros... (Anexo 3).	Al empezar o terminar la semana en el área de plástica
<b>Objetivos de la sesión 1:</b>	<b>Materiales:</b> ficha	<b>Espacio:</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujar cómo te sientes.</li> <li>- Dibujar cómo se siente la persona que has elegido.</li> </ul>		Aula de clase
<p><b>SESIÓN 2:</b></p> <p>Enfrentar situaciones estresantes</p>	<p><b>Descripción:</b></p> <p>Para ayudar al alumnado a controlar su ansiedad, le propondremos situaciones estresantes y le enseñaremos a:</p> <p>a) Controlar las sensaciones: punto de meditación, mirando un punto concreto. Realizar 5 respiraciones profundas:</p> <p><i>PARA-OBSERVA-RESPIRA</i></p> <p>b) Controlar su pensamiento mediante su propio lenguaje interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ante retos, pruebas: palabras de ánimo: “Puedo conseguirlo”, “me saldrá bien”...</li> <li>- Cuando algo sale mal, amabilidad consigo mismo: “otra vez me saldrá mejor”.</li> <li>- Ante la visita del dentista o cualquier situación estresante futura: recordar el “aquí y ahora” y que las cosas son pasajeras: “ahora no hace falta que me preocupe”, “respiro despacio con la mano sobre el abdomen y me ayuda a relajarme”, “esto no dura siempre”, etc.</li> </ul> <p>Seguidamente, realizaremos una ficha sobre el lenguaje interior para situaciones de estrés (Anexo 4).</p>	<p><b>Área dónde se pone en práctica:</b></p> <p>Tutoría</p>
<p><b>Objetivos de la sesión 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar la ansiedad.</li> </ul>	<p><b>Materiales:</b> pizarra y ficha</p>	<p><b>Espacio:</b></p> <p>Aula de clase</p>

Fuente: Reico

**Figura 8**

*Tabla de la séptima semana de la propuesta didáctica*

<p><b>SEMANA 7</b></p>	<p><b>Curso:</b> 6º</p>	<p><b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión</p>
<p><b>SESIÓN 1:</b></p> <p>Conocimiento de las emociones</p>	<p><b>Descripción:</b></p> <p>Realizaremos una ficha donde los alumnos deberán elegir una expresión según lo que les pregunte (Anexo 5).</p>	<p><b>Área dónde se pone en práctica:</b></p> <p>Lengua</p>
<p><b>Objetivos de la sesión 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elegir de manera adecuada la expresión acorde a la pregunta.</li> </ul>	<p><b>Materiales:</b> ficha</p>	<p><b>Espacio:</b></p> <p>Aula de clase</p>

<b>SESIÓN 2:</b> Conocimiento de las emociones parte 2	<b>Descripción:</b> Realizaremos una ficha donde observaremos unos dibujos de personajes y tendremos que inventar una historia con ellos. Además, deberemos escribir que emoción creemos que expresa cada dibujo y justificarlo (Anexo 6).	<b>Área dónde se pone en práctica:</b> Tutoría
<b>Objetivos de la sesión 2:</b> - Interpretar cada emoción. - Contar una historia basada en esas emociones.	<b>Materiales:</b> ficha	<b>Espacio:</b> Aula de clase

Fuente: Reico

### Figura 9

*Tabla de la octava semana de la propuesta didáctica*

<b>SEMANA 8</b>	<b>Curso:</b> 6°	<b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión
<b>SESIÓN 1:</b> Conocimiento de las emociones parte 3	<b>Descripción:</b> Realizaremos una ficha donde completaremos la frase según la emoción que nos ponga (Anexo 7).	<b>Área dónde se pone en práctica:</b> Lengua
<b>Objetivos de la sesión 1:</b> - Completar frases según la emoción.	<b>Materiales:</b> ficha	<b>Espacio:</b> Aula de clase
<b>SESIÓN 2:</b> Conocimiento de las emociones parte 4	<b>Descripción:</b> Realizaremos una ficha donde pondremos cómo nos sentimos en relación a unas frases (Anexo 8).	<b>Área dónde se pone en práctica:</b> Tutoría
<b>Objetivos de la sesión 2:</b> - Saber cómo nos sentimos en todo momento.	<b>Materiales:</b> ficha	<b>Espacio:</b> Aula de clase

Fuente: Reico

**Figura 10***Tabla de la novena semana de la propuesta didáctica*

<b>SEMANA 9</b>		<b>Curso: 6°</b>	<b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión
<b>SESIÓN 1:</b>  Expresión de emociones: entonación.	<b>Descripción:</b>  El docente repartirá a 4-5 alumnos/as una ficha con diferentes emociones. Estos niños o niñas deberán decir la misma frase con entonación y gestos diferentes. El resto de la clase deberá adivinar la emoción que representa (Anexo 9).		<b>Área dónde se pone en práctica:</b>  Música
<b>Objetivos de la sesión 1:</b>  - Interpretar todas las emociones.		<b>Materiales:</b> ficha	<b>Espacio:</b>  Aula de música
<b>SESIÓN 2:</b>  Expresión de emociones: lenguaje corporal	<b>Descripción:</b>  Deberemos adivinar las señales; con el cuerpo y la cara una serie de alumnos/as representarán diferentes emociones que los demás tendrán que adivinar: disgusto, tristeza, mal humor, alegría, sorpresa, satisfacción, preocupación, susto, aburrimiento, valentía, tranquilidad, inquietud...		<b>Área dónde se pone en práctica:</b>  Tutoría
<b>Objetivos de la sesión 2:</b>  - Representar a través del cuerpo y la cara diferentes emociones. - Adivinar las emociones que representan los compañeros.		<b>Materiales:</b> ninguno	<b>Espacio:</b>  Aula de clase

Fuente: Reico

**Figura 11***Tabla de la décima semana de la propuesta didáctica*

<b>SEMANA 10</b>		<b>Curso: 6°</b>	<b>Duración:</b> 20 minutos cada sesión
<b>SESIÓN 1:</b>  Vocabulario de emociones	<b>Descripción:</b>  Realizaremos una ficha donde clasificaremos las emociones (Anexo 10).		<b>Área dónde se pone en práctica:</b>  Lengua

<b>Objetivos de la sesión 1:</b> - Clasificar las emociones.		<b>Materiales:</b> ficha	<b>Espacio:</b> Aula de clase
<b>SESIÓN 2:</b> Vocabulario emocional	<b>Descripción:</b> Realizaremos una ficha donde etiquetaremos las emociones según una serie de preguntas (Anexo 11).		<b>Área dónde se pone en práctica:</b> Tutoría
<b>Objetivos de la sesión 2:</b> - Saber etiquetar emociones		<b>Materiales:</b> ficha	<b>Espacio:</b> Aula de clase

Fuente: Reico

Este programa está diseñado para introducir a los niños en la práctica del *mindfulness* de una manera accesible y progresiva, ayudándoles a desarrollar su inteligencia emocional de manera efectiva.

#### 4.4 Metodología

Los principios metodológicos en los que me he basado han sido el enfoque vivencial, globalizador, individualizado, aprendizaje significativo-constructivo, socialización, fomento a la autoexpresión y la creatividad.

En el enfoque vivencial los alumnos/as pueden aprender mejor a través de experiencias propias. Además, realizar actividades que les permitan sentir y experimentar la práctica del *mindfulness* les ayudará a interiorizar mejor los conceptos.

En el globalizador los niños y niñas aprenden de forma conjunta. Además, se pretende que sepan relacionar sus nuevos aprendizajes con sus aprendizajes previos.

En cuanto al individualizado, se permite que cada uno trabaje a su ritmo y nivel. Este principio suele utilizarse en las sesiones donde se trabajan fichas.

En el aprendizaje significativo-constructivo, se pretenderá que el alumnado relacione los nuevos contenidos que aprenderán y los que ya poseen en su estructuras cognitivas.

En el principio de socialización se elaborarán actividades en las que los niños/as vivencien sensaciones con los compañeros.

El fomento de la autoexpresión se utiliza para aquellas sesiones en la que los alumnos y alumnas expresan sus emociones a través de dibujos donde se facilita un manejo de sus sentimientos. Este principio se relaciona con la creatividad, con el fin de que cada alumno sea creativo a la hora de inventarse una historia, interpretar una emoción o pintar dibujos que muestran sentimientos.

Por otro lado, las actividades serán tanto grupales como individuales. Las actividades grupales permitirán a los alumnos aprender a colaborar con sus compañeros y desarrollar sus habilidades de socialización. Las actividades individuales, por su parte, les permitirán trabajar a su propio ritmo, reconociendo sus virtudes y sus límites personales.

En el aula, se buscará crear un ambiente seguro y acogedor, ya que el afecto es una necesidad básica en la educación.

#### 4.5 Temporalización

La propuesta didáctica tendrá una duración de dos meses y dos semanas, que consta de veinte sesiones, dos por semana. Se recomienda aplicar la intervención al comienzo del curso, así los niños/as introducen esta nueva práctica en sus vidas. De esta manera, incorporaremos a la rutina diaria todas aquellas actividades que contribuirán al desarrollo de la capacidad de atención plena o *mindfulness* del alumnado, las cuales hemos detallado anteriormente.

Cada sesión tendrá una duración aproximada de 20 minutos, pero esto puede variar según la actividad, además nos adaptaremos al ritmo del alumnado. Las sesiones se realizan en diferentes áreas y días. De todos modos, el docente puede hacer cambios que crea conveniente para la realización del mismo.

#### 4.6 Evaluación

A continuación, se muestra una lista de cotejo que servirá para medir la comprensión e identificación de emociones antes y después de la intervención de *mindfulness* en alumnos/as de 6º curso de Educación Primaria para encontrar sus diferencias y beneficios. Este instrumento de evaluación está diseñado para evaluar diferentes aspectos relacionados con la conciencia y regulación emocional y la empatía. Además de evaluar la efectividad del

programa de *mindfulness*, también proporcionará datos valiosos sobre el impacto de estas prácticas en la inteligencia emocional del alumnado.

**Figura 12**

*Lista de cotejo*

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor, lee cada una de ellas y marca con una "X" la opción que mejor describe cómo te sientes o piensas en este momento. Responde con sinceridad; no hay respuestas correctas o incorrectas.				
INDICADORES	Nunca (1 punto)	A veces (2 puntos)	A menudo (3 puntos)	Siempre (4 puntos)
<b>CONCIENCIA EMOCIONAL</b>				
Puedo identificar mis emociones fácilmente.				
Reconozco cuando estoy triste, enfadado/a, feliz o asustado/a.				
Soy consciente de cómo mis emociones afectan mi comportamiento.				
Puedo identificar las emociones de los demás con facilidad.				
<b><u>PUNTUACIÓN:</u></b>				
<b>REGULACIÓN EMOCIONAL</b>				
Puedo calmarme cuando estoy enfadado/o molesto/a.				
Cuando estoy triste, sé qué hacer para sentirme mejor.				
Puedo mantener la calma en situaciones estresantes.				
Sé cómo expresar mis emociones de manera apropiada.				
<b><u>PUNTUACIÓN:</u></b>				
<b>EMPATÍA</b>				
Puedo entender cómo se sienten los demás, incluso cuando no me lo dicen.				
Me preocupo por los sentimientos de mis amigos y compañeros de clase.				
Cuando alguien está triste o molesto, trato de ayudarle.				
Me siento feliz cuando mis amigos logran algo importante.				

**PUNTUACIÓN:**

**REFLEXIÓN PERSONAL**

Después de experimentar una emoción fuerte, reflexiono sobre por qué me sentí así.

Trato de aprender de mis experiencias emocionales.

Hablo con alguien de confianza sobre mis emociones cuando me siento mal.

**PUNTUACIÓN:**

**CONCIENCIA MINDFULNESS**

Presto atención a mi respiración cuando necesito calmarme.

Me concentro en el momento presente sin preocuparme por el pasado o el futuro.

Soy consciente de mis pensamientos y emociones sin juzgarlos.

**PUNTUACIÓN:**

**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

**Conciencia Emocional (0-16 puntos):**

- **0-4:** Muy baja
- **5-8:** Baja
- **9-12:** Moderada
- **13-16:** Alta

**Regulación Emocional (0-16 puntos):**

- **0-4:** Muy baja
- **5-8:** Baja
- **9-12:** Moderada
- **13-16:** Alta

**Empatía (0-16 puntos):**

- **0-4:** Muy baja
- **5-8:** Baja
- **9-12:** Moderada
- **13-16:** Alta

**Reflexión Personal (0-12 puntos):**

- **0-3:** Muy baja
- **4-6:** Baja
- **7-9:** Moderada
- **10-12:** Alta

**Conciencia Mindfulness (0-12 puntos):**

- **0-3:** Muy baja
- **4-6:** Baja
- **7-9:** Moderada
- **10-12:** Alta

**PUNTUACIÓN TOTAL DE LOS APARTADOS:**

(0-72 puntos):

- 0-18: Muy baja
- 19-36: Baja
- 37-54: Moderada
- 55-72: Alta

Fuente: elaboración propia

En definitiva, las medidas de ejecución evalúan la inteligencia emocional como una forma genuina de inteligencia a través de tareas emocionales que el alumno debe realizar. Por otro lado, las medidas autoinformadas no tratan la IE como una inteligencia cognitiva, sino más bien como un aspecto de autoeficacia emocional. Estas medidas solicitan al alumno que evalúe su percepción sobre sus habilidades para poner en práctica ciertas competencias emocionales (Pacheco y Fernández, 2013).

## **5. Conclusiones y valoración personal**

Tras investigar sobre la relación entre la inteligencia emocional y el *mindfulness* en el contexto educativo, se ha descubierto que ambos conceptos están estrechamente relacionados y pueden influenciarse mutuamente de manera positiva.

Como se menciona a lo largo del trabajo, son numerosos los estudios científicos que respaldan la idea de que practicar *mindfulness* fortalece las habilidades de inteligencia emocional, mientras que su desarrollo facilita la adopción de una actitud de atención plena en la vida cotidiana.

Estos aspectos a los que hago referencia, son fundamentales para que el docente trabaje de manera integral al impartir los contenidos del currículo de Educación Primaria. Incluyen habilidades como las relaciones interpersonales, la motivación, la concentración, la resolución de conflictos y la educación emocional, entre otros. Todos estos aspectos deben formar parte de las competencias clave que los niños y niñas deben adquirir para avanzar exitosamente a través del periodo de educación primaria.

La inteligencia emocional, al englobar habilidades como la identificación y comprensión de las emociones, la regulación emocional y la empatía, establece una base

sólida para la práctica del *mindfulness*. De esta manera, podemos estar más conscientes en el momento presente y saber actuar adecuadamente en diferentes situaciones que se nos presenten. Además, el *mindfulness* nos ayuda a desarrollar una atención plena sin juicio, lo que nos permite observar nuestras propias emociones y pensamientos con aceptación y sin reaccionar de manera impulsiva. Estas capacidades emocionales se mejoran practicando *mindfulness*, además de fortalecer nuestra inteligencia emocional y mejorar nuestras relaciones interpersonales.

Concretamente, durante el desarrollo de esta indagación, he comprobado la relevancia de trabajar la educación emocional en el contexto escolar. Por consiguiente, como futura maestra, considero fundamental integrar en la enseñanza una serie de actividades y ejercicios específicos, e incluso casos prácticos, que permitan trabajar las emociones y fortalecer la inteligencia emocional de nuestros alumnos y alumnas.

Como conclusión final, este TFG ha podido resaltar la relevancia de continuar investigando y aplicando estos principios. Al impulsar una comprensión más profunda de la conexión entre la inteligencia emocional y el *mindfulness*, podemos contribuir al bienestar tanto individual como colectivo.

Finalmente, con esta inspiradora cita de Nelson Mandela en mente: “La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”, concluyo mi TFG reafirmando la profunda influencia que la educación, especialmente el fomento de la inteligencia emocional y el *mindfulness* tiene el potencial de provocar un cambio significativo en nuestra sociedad. Al promover una mayor comprensión y aplicación de estos principios, podemos contribuir significativamente a un mundo más consciente, equilibrado y emocionalmente inteligente.

## **6. Referencias bibliográficas**

Aguilera, P. (2023). *Escuelas despiertas: cultivar el mindfulness con niños y adolescentes*.

Editorial Kairós.

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. D. M. (2012). Programa aulas felices.

Asociación Española de Mindfulness. (s.f.). Escuelas Conscientes [PDF].

- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.
- Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística. (2021). Cifras INE.
- Bresó, E., Gabriela, M. R. Y., & Andriani, J. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena (mindfulness) como estrategia para la gestión de emociones negativas. *Psicogente*, 16(30), 439-450.
- de Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107-124.
- Delgado, M. P., Rodríguez, J. M., Sánchez, M. M., & Gutiérrez, R. B. (2012). Conociendo mindfulness. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 29-46.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa.
- EPData. (s.f.). Violencia de género: Estadísticas y última víctima [Datos y estadísticas]
- 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.
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Galve, J. J. G. (2013). Atención plena: revisión. *Medicina naturista*, 7(1), 5-8.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador.
- García, J. C. R., & Jarillo, T. L. (2016). Crecer Respirando: Un programa basado en mindfulness para el contexto escolar. In *Democracia y Educación en el siglo XXI*.

*La obra de John Dewey 100 años después: libro de actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía.[Celebrado del] 28 al 30 de junio de 2016; Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (p. 675). Sociedad Española de Pedagogía.*

García-Rubio, C., Luna Jarillo, T., Castillo Gualda, R., & Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto.

Germer, C., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (Eds.). (2016). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Publications.

González, L. L. (2009). El programa “TREVA” de relajación en la escuela. *Revista Perspectiva Escolar*, (336), 60-66.

González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Ramírez-Granizo, I., Sánchez-Zafra, M., & Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Relación del mindfulness, inteligencia emocional y síndrome de burnout en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una revisión sistemática. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 13-22.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. doi:10.1093/clipsy/bpg016.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós S.A.

Kelsang, Gyatso, G. (2002). *Introduction to Buddhism*. Ulverston: Tharpa Publications.

Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo: Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En Soriano, R. L. y Cruz, P. (Eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*. Sevilla: Aconcagua Libros, 193-229. Sevilla: Aconcagua Libros.

- Martí, A. C., & Campos, D. (2016). Enseñar mindfulness: contextos de instrucción y pedagogía. *Revista de psicoterapia*, 27(103), 103-118.
- Ministerio de Sanidad. (s.f) Sanidad pública un documento de recomendaciones a los medios de comunicación para las informaciones sobre las conductas suicidas.
- Murillo, S. C., & Manzano, J. A. N. (2021). Análisis del nivel de inclusión y posibles barreras de las técnicas de desarrollo de la inteligencia emocional y en particular del mindfulness en el área de Educación física en la ESO. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 562-572.
- Nhat, T. (2015). *Plantando semillas: la práctica del Mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.
- Oliveros, V. B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de investigación*, 42(93).
- Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Palomero Fernández, P., & Valero Errazu, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Pérez, V. M. S. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 17(66), 5-30.
- Ramos Díaz, N., Enríquez Anchondo, H., & Recondo Pérez, O. (2012). Inteligencia Emocional Plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones. *Barcelona: Kairós*.
- Ramos, N., Recondo, O., & Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 47-59.
- 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*, 24(24), 134-146.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.

Santachita, A., & Vargas, M. L. (2015). Mindfulness en perspectiva. *Revista de la asociación española de Neuropsiquiatría*, 35(127), 541-553.

Soriano, J. G., del Carmen Pérez-Fuentes, M., del Mar Molero-Jurado, M., Gázquez, J. J., Tortosa, B. M., & González, A. (2020). Beneficios de las intervenciones basadas en la atención plena para el tratamiento de síntomas ansiosos en niños y adolescentes: Metaanálisis. *Revista iberoamericana de psicología y salud.*, 11(1), 42-53.

Vallejo Pareja, M. Á. (2006). Mindfulness. *Pap. psicol*, 92-99.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1–20.

## 7. Anexos

### ● ANEXO 1:

#### FICHA 4.1 AUTOCONOCIMIENTO DE SENSACIONES

##### A) ENFADO

Piensa en una situación en que te enfadaste hace poco tiempo.

✓ ¿Cómo te sentías? (Subráyalo y luego lo escribes en las líneas de abajo)

- A punto de estallar
- Rojo o roja como un tomate
- Con mucho calor
- Con mucho frío
- Cómo si me hubieran dado un puñetazo
- Muy pequeñito/a
- Muy nervioso/a
- Muy tenso en brazos y piernas
- Como si fuera un gigante
- Cómo si nadie me hiciera caso
- Como si nadie me quisiera



.....  
.....  
.....  
.....  
.....

✓ ¿En qué parte del cuerpo notabas más el enfado? (dolor, molestia, tensión)

.....  
.....  
.....



## B) TRISTEZA

Piensa en una situación en que te sentiste triste.

✓ ¿Cómo te sentías? (Subráyalo y luego lo escribes en las líneas de abajo).

- Sin ganas de hacer nada
- Cansado o cansada
- Como si fuera una hormiga
- Solo tenía ganas de llorar
- Como si me hubieran dado un puñetazo
- Con mucho frío
- Con calor
- Sin ganas de comer
- Sin ganas de dormir
- Con mucho sueño
- Solo o sola
- Como si nadie me quisiera
- Como si nadie me comprendiera
- Como si a nadie le importara



.....

.....

.....

.....

.....

.....

✓ ¿En qué parte del cuerpo notabas más la tristeza? (dolor, molestia, tensión)

.....

.....






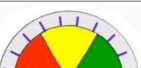
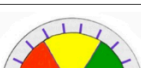
.....



## ● ANEXO 2:

### Ficha 4.2 El MEDIDOR MENTAL

Colorea **cómo te sientes: rojo, amarillo o verde** (mal, regular, bien), y exprésalo con palabras en la columna de "Me siento"

LUNES		Me siento...
MARTES		Me siento...
MIÉRCOLES		Me siento...
JUEVES		Me siento...
VIERNES		Me siento...
SÁBADO		Me siento...
DOMINGO		Me siento

● ANEXO 3:

**Ficha 4.3 PARTE METEOROLÓGICO INTERIOR**



1. ¿Cómo te sientes hoy? Imagina que toda tu persona la puedes representar como si fuera un mapa del tiempo, por ejemplo:

- Estoy **súper bien**: un sol radiante
  - Estoy **bien**, pero con alguna preocupación o molestia: sol con alguna nube
  - Estoy **regular**: nubes
  - Estoy **bastante mal**: nubarrones negros, viento
  - Estoy **fatal**: tormenta
- Dibújalo



2. Ahora piensa en una persona muy querida por ti:.....  
Haz lo mismo, representa cómo crees que se siente esa persona, dibujando un mapa del tiempo:

● ANEXO 4:

**Ficha 4.4 LENGUAJE INTERIOR PARA SITUACIONES DE ESTRÉS**



Imagina las siguientes situaciones y piensa qué palabras podrías decirte para que al visualizar o pensar en ese acontecimiento te provoque menos malestar:

1. Tengo que hacer dentro de poco un control que me resulta difícil

**Palabras de ánimo:**.....

.....

2. Me ha salido mal el ensayo para una actuación importante del colegio

**Palabras amables que me digo:** .....

.....

3. Tengo que jugar mañana un partido importante

**Palabras de ánimo:** .....

.....

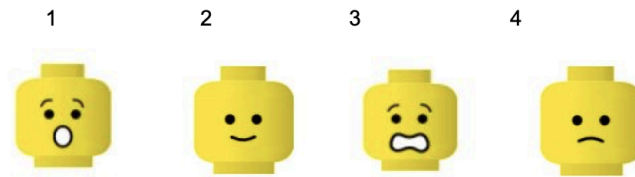
4. A la tarde voy al dentista

**Palabras de ánimo:** .....

.....

● ANEXO 5:

Ficha 4.5 CONOCIMIENTO DE EMOCIONES: ELIGE UNA EXPRESIÓN

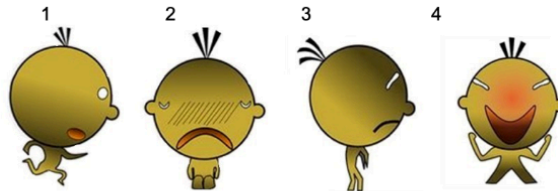


- Elige **una expresión**; el número: .....
- ¿Qué emoción refleja?.....
- ¿Por qué crees que tiene esa emoción? ¿Qué le ha pasado?  
.....  
.....  
.....
- ¿Qué crees que está pensando?  
.....  
.....
- Escribe lo que crees que va a decir o hacer.  
.....  
.....  
.....

● ANEXO 6:

Ficha 4.6 CONOCIMIENTO DE EMOCIONES: OBSERVA ESTE DIBUJO

Fíjate en los dibujos:



- Inventa una historia con estos personajes  
.....  
.....  
.....
- ¿Qué emoción crees que expresa cada uno y por qué?  
1.....  
.....  
2.....  
.....  
3.....  
.....  
4.....  
.....

● ANEXO 7:

**Ficha 4.7 CONOCIMIENTO DE EMOCIONES. COMPLETA LAS FRASES**

Completa las frases:

Me siento feliz cuando:



.....  
 .....

Siento miedo cuando:



.....  
 .....

Me enfado mucho cuando:



.....  
 .....

Me siento triste cuando:



.....  
 .....

Estoy muy contento/a porque:



.....  
 .....

● ANEXO 8:

**Ficha 4.8 CONOCIMIENTO DE EMOCIONES: ¿CÓMO ME SIENTO?**

¿Cómo me siento? Completa las frases:



1. Cuando **se me olvida** en casa un trabajo que debía entregar me siento:

.....

2. Cuando un amigo/a al que aprecio **no** me invita a su fiesta de cumpleaños me siento:

.....

3. He sacado **buenas notas**, me siento: .....

4. En el parque **me han roto** la pelota, estoy: .....

5. En el patio **no he podido jugar** con mis amigos/as de siempre, me he sentido:

.....

6. Mi padre o madre **me ha reñido** porque no he recogido los juguetes, me siento:

.....

7. **No me gustan** las tormentas y hoy hay una buena, estoy: .....

.....

8. Mi compañero/a **no para de hablarme** y no puedo hacer bien los deberes, me siento:

.....

9. Cuando hablo en clase y algún compañero/a se **burla de mí**, me siento.

.....

10. Hoy me lo he pasado **muy bien** en el patio, me siento:.....

.....

● ANEXO 9:

**Ficha 4.9 CONOCIMIENTO DE EMOCIONES. ADIVINA LA EMOCIÓN**

Imagina estas situaciones:

1. He olvidado el bocadillo en casa.
2. Me han metido 3 goles jugando de portero/a.
3. He sacado un notable en un control.
4. Un amigo/a me ha invitado a su cumpleaños.
5. Un compañero, al pasar, me ha tirado todas las pinturas al suelo.

Recorta las tarjetas e intenta decir cada una de las situaciones anteriores con la entonación que se correspondería con la emoción:

ALEGRÍA 	TRISTEZA, PENA 	ENFADO, RABIA 
SORPRESA 	TEMOR, MIEDO 	DISGUSTO O ASCO 

● ANEXO 10:

**Ficha 4.10 VOCABULARIO EMOCIONAL. CLASIFICA LAS EMOCIONES**



**Clasifica las siguientes emociones** en los cuadros correspondientes:

Enojo, pena, ánimo, susto, decaimiento, irritabilidad, agrado, calma, espanto, rabia, desgracia, nerviosismo, felicidad, tranquilidad, agitación, agresividad, intranquilidad, serenidad, depresión, sosiego, temor, satisfacción, abatimiento, tensión.

ALEGRÍA	ENFADO	RELAJACIÓN
MIEDO	INQUIETUD	TRISTEZA

Escribe 4 emociones que te resulten positivas y agradables:

.....

.....

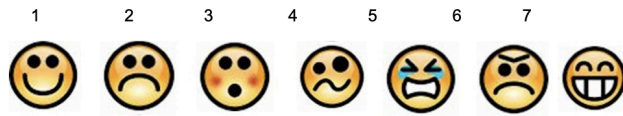
Escribe 4 emociones que te resulten negativas y desagradables:

.....

.....

● ANEXO 11:

Ficha 4.11 VOCABULARIO EMOCIONAL: ETIQUETAR EMOCIONES



¿Qué le ha pasado a?

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....
- 4. ....
- 5. ....
- 6. ....
- 7. ....

¿Qué emoción crees que siente?:

- |          |          |
|----------|----------|
| 1: ..... | 2: ..... |
| 3: ..... | 4: ..... |
| 5: ..... | 6: ..... |
| 7: ..... |          |

¿Qué emociones te parecen positivas? (agradables)

.....  
.....

¿Qué emociones te parecen negativas? (desagradables)

.....  
.....