



# **Trabajo Fin de Grado**

## **Magisterio en Educación Infantil**

Propuesta de intervención educativa basada en mindfulness para el  
fomento de la regulación emocional en alumnado con Trastornos del  
Espectro Autista (TEA)

Educational intervention proposal based on mindfulness to promote  
emotional regulation in students with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Autora

Alba Salillas Torrecillas

Director

Daniel Campos Bacas

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2020/2021

## RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado expone una propuesta de intervención educativa la cual presenta el uso de *mindfulness* como herramienta para la regulación de las emociones en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Educación Infantil.

Este TFG cuenta con un objetivo principal, que es plantear una propuesta de intervención con la finalidad de introducir el *mindfulness* en el ámbito educativo y de su importancia en el proceso de regulación emocional, en concreto, en niños/as con TEA.

La propuesta consta de 5 sesiones a lo largo de 8 semanas en las cuales hay diversas actividades para realizarlas con los niños/as. Estas actividades permitirán al alumnado introducirse en el constructo del *mindfulness* y cómo utilizarlo para gestionar sus emociones, como, por ejemplo, aprendiendo a identificar y reconocer las emociones principales.

En último lugar, se exponen unas conclusiones del trabajo llevado a cabo, así como una valoración personal de éste. En ellas, se muestran las fortalezas y las limitaciones encontradas a lo largo de la elaboración del trabajo del mismo modo que se pondrán de manifiesto, aquellas posibles barreras que pueden aparecer en la realización de la propuesta como puede ser la adaptación del alumnado en algunas actividades.

**PALABRAS CLAVE:** Mindfulness, autismo, regulación emocional, bienestar psicológico, emociones.

## ABSTRACT

This Final Degree Project exposes an educational intervention proposal which presents mindfulness as a tool for the regulation of emotions in children with autism spectrum disorder (ASD) in Early Childhood Education.

This work has a main objective, which is to propose an intervention proposal with the aim of introducing mindfulness in the educational sphere and its importance in the process of emotional regulation, specifically in children with ASD.

The proposal consists of a series of sessions in which there are several activities to be carried out with children. These activities will allow students to be introduced to the construct of mindfulness and how to use it to manage their emotions and, on the other hand, they will learn to identify the main emotions.

Finally, the conclusions are presented, as well as a personal evaluation of it. In them, the strengths and limitations found throughout the development of the work are shown. In addition to this, those possible barriers that may appear in the realization of the proposal will be revealed, such as the adaptation of the students in some activities.

**KEY WORDS:** Mindfulness, autism, emotional regulation, psychological well-being, emotions.

## Índice

1. Introducción y justificación .....	1
2. Objetivos generales del trabajo.....	3
3. Marco teórico .....	3
3.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA) .....	3
3.1.1 Concepto .....	3
3.1.2 Características .....	7
3.2 Mindfulness .....	11
3.2.1 Origen y definición .....	11
3.2.2 Componentes y características del mindfulness .....	13
3.2.3 Beneficios del mindfulness en los contextos educativos .....	17
3.2.4 Mindfulness y educación .....	20
3.2.5 Mindfulness y TEA .....	22
3.3 Regulación emocional .....	24
3.3.1 Regulación emocional y mindfulness .....	27
4. Propuesta de intervención .....	28
4.1 Introducción.....	28
4.2 Objetivos de la propuesta de intervención.....	29
4.3 Recursos .....	31
4.4 Temporalización .....	32
4.5 Metodología .....	34
4.6 Sesiones .....	35
4.7 Evaluación.....	49

5. Conclusión y valoración personal.....	50
6. Referencias bibliográficas .....	51
7. Anexos.....	55

## 1. Introducción y justificación

Este trabajo fin de grado (TFG), engloba una propuesta de intervención educativa basada en *mindfulness* para el fomento de la regulación emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), dirigida a niños de 3º de Educación Infantil

Se expondrá una propuesta de intervención centrada en cómo el *mindfulness* les puede ayudar a tomar consciencia de sus propias emociones, así como mejorar aspectos tan importantes como la regulación emocional. En dicha propuesta se van a utilizar materiales con los que los niños y las niñas puedan manipular y a su vez se realizarán diversas sesiones en la naturaleza, una herramienta muy curiosa que aporta grandes beneficios emocionales.

En referencia a la elección del tema, el *mindfulness* se considera una herramienta que tiene una gran eficacia. Una reciente revisión de la literatura realizada por Zhang et al (2021) afirma que el *mindfulness* presenta múltiples beneficios en diferentes afecciones biopsicosociales tales como la ansiedad o la depresión. Además, es beneficioso en los contextos educativos.

Por otra parte, diferentes investigaciones señalan que el *mindfulness* puede aportar bienestar psicológico en las personas con TEA. Un estudio realizado por Cachia, et al., (2016) confirma que el *mindfulness* reduce la ansiedad y la depresión, así como las conductas agresivas en personas con autismo.

Se considera que hoy en día es fundamental conocer y trabajar acerca de este trastorno, debido a su presencia en las aulas. Según los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el ámbito no universitario constan 49.426 alumnos con “Trastorno Generalizado del Desarrollo” (TGD) (de acuerdo con criterios diagnósticos del DSM-IV-TR). En los últimos 8 años, ha incrementado un 160% la presencia de alumnos con TGD. En la etapa de Educación Infantil, se encuentran 8.251 alumnos con TGD lo que supone un 21% del total.

El alumnado con TGD supone el 23,2% del total del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), lo que supone que 1 de cada 4 alumnos ACNEAE, tiene TEA.

Se considera relevante añadir que, junto a la tutora de las prácticas de la mención, la cual era la logopeda del nivel de Educación Infantil, se llevó a un alumno diagnosticado como TEA y trabajando con él, se pudo observar ciertas dificultades que presentaba. En este caso no presentaba aislamiento con sus compañeros y no presentaba problemas para comunicarse, sin embargo, le costaba controlar sus emociones y sus impulsos.

Es por este motivo por lo que se ha querido focalizar el trabajo en ambos temas, centrando la atención en el *mindfulness* como instrumento para regular las emociones, puesto que el alumnado con TEA presenta dificultades especialmente en las habilidades socioemocionales. En las sesiones que se van a llevar a cabo, aparecerán actividades dirigidas a tomar consciencia de nuestro cuerpo y de nuestras emociones y aprender a regularlas. Se ha decidido tratar la regulación emocional a través del *mindfulness* puesto que éste tiene múltiples beneficios en muchos ámbitos y concretamente en la educación. Además, uno de los mecanismos de acción del mindfulness, es la regulación emocional. Diversos estudios señalan que practicar *mindfulness* conlleva diversos beneficios en la regulación emocional (p.ej., Hölzel et al. 2011).

Este trabajo está centrado especialmente en trabajar la regulación emocional, así como tomar consciencia de nuestro propio cuerpo y de nuestras emociones a través del *mindfulness*. A continuación, se expondrán los objetivos generales y específicos del trabajo.

Posteriormente, aparecerá el marco teórico, en el cual se explicarán los conceptos de autismo, *mindfulness* y regulación emocional. En referencia al autismo, estará centrado en definir el concepto en base a las diversas definiciones que aportan diferentes autores y se hablará de las características de las personas que tienen dicho trastorno.

Por otro lado, en referencia al *mindfulness*, se comenzará explicando en qué consiste y qué componentes lo forman. A continuación, se reflejará cuáles son los beneficios de realizar mindfulness en educación infantil y cómo podemos relacionar el *mindfulness* con la educación. Seguidamente, se concluirá con la importancia de dicha práctica en

personas con TEA. Para concluir con el marco teórico, se tratará el aspecto de la regulación emocional y cómo trabajar ésta a través del mindfulness.

Por último, se expondrá la propuesta de intervención, en la cual se hablará de su diseño, objetivos, recursos, metodología, temporalización y las sesiones que se llevarán a cabo. Todas ellas se escribirán de forma detallada y también cómo se evaluarán.



## 2. Objetivos generales del trabajo

Objetivo general:

- Plantear una propuesta de intervención educativa basada en *mindfulness* para fomentar la regulación emocional en alumnado con TEA en Educación Infantil.

Como resultado de dicho objetivo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Llevar a cabo un marco teórico claro acerca del autismo, *mindfulness* y regulación emocional, así como su relación entre ellos.
- Promover el *mindfulness* en el ámbito educativo.
- Considerar el *mindfulness* como método para la gestión de las emociones.
- Diseñar sesiones que permitan al alumnado conocer e identificar sus emociones y que generen interés al *mindfulness*.

## 3. Marco teórico

### 3.1 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

#### 3.1.1 Concepto

*El autismo no es algo que una persona tiene, o una “concha” dentro de la cual está atrapada una persona. No hay un niño normal escondido detrás del autismo. El autismo es una forma de ser. Es invasivo [dominante]; afecta toda experiencia, toda sensación, percepción, pensamiento, emoción y encuentro, todo aspecto de la existencia. No es posible separar el autismo de la persona — y si fuera posible, la persona que quedaría no sería la misma persona con la que se empezó.*

Jim Sinclair (1993)

La palabra autismo proviene del griego *auto-de autós*, que significa ‘propio de uno mismo’, lo que significa que el sujeto está centrado en sí mismo.

Hoy en día, son muchos los interrogantes que siguen surgiendo sobre el origen y la naturaleza del autismo. En primer lugar, se realizará un breve recorrido histórico por las distintas etapas que ha pasado el concepto, posteriormente, se expondrán todas ellas de manera más detallada. Rivière (1997) señala tres épocas fundamentales en el autismo:

- La primera época del autismo (1943-1963): durante estos años el autismo fue considerado un trastorno emocional severo, producido por factores emocionales inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza.
- La segunda época (1963-1983): empezó a cambiar la imagen del autismo, dejando de lado aspectos tales como la crianza y se relacionó al autismo con trastornos neurobiológicos. Consideraron que podría tratarse de una alteración cognitiva, pero no se llegaron a encontrar dichas alteraciones cognitivas.
- El enfoque actual del autismo: el autismo se considera un trastorno del neurodesarrollo.

A continuación, se va a exponer la definición más general a la par que relevante que se conoce de dicho trastorno. El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se trata de un síndrome el cual está incluido en la categoría de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD), los cuales se caracterizan por presentar alteraciones graves en varias áreas: interacción social, comunicación, desarrollo cognitivo, etc. (DSM- IV-TR)

Una de las primeras veces que el término salió a la luz, fue a través del psiquiatra suizo Bleuler (1911), el cual relacionaba la esquizofrenia con el autismo, este lo utilizó para describir a uno de sus pacientes con esquizofrenia, que se había encerrado en sí mismo y se encontraba aislado.

Pero realmente fue en el año 1943 cuando tuvo lugar la primera clasificación del autismo, realizado por el psiquiatra Leo Kanner, considerado el pionero y el primero en realizar una de las primeras descripciones de casos de autismo.

Tomando a Leo Kanner como referencia, en el artículo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, (1943) investigó a un grupo de 11 niños, los cuales presentaban características similares, todos ellos presentaban dificultades en las relaciones sociales, desadaptación a los cambios de rutinas, buena capacidad intelectual, así como una gran sensibilidad a ciertos estímulos y una excelente memoria. Fue aquí cuando el autor introdujo el término "*autismo infantil precoz*". Tomando como base su estudio, Kanner concluyó que las

personas con autismo presentan una incapacidad para relacionarse de manera normal con el resto de las personas o situaciones (1943, p.20), por otro lado, presentaban un conjunto de deficiencias y alteraciones en la comunicación y el lenguaje tales como la ecolalia y una rígida adherencia a rutinas. (Kanner, citado en Rivière, 1997, p.3)

Por otra parte, Asperger (1944) describe un trastorno con aspectos similares al de Kanner, tras realizar una investigación con unos cuantos niños y concluyó con unas características las cuales se basan en una dificultad den cuánto a las interacciones sociales, así como una rígida obsesión en acciones y pensamientos. Sin embargo, éstos presentaban rasgos diferenciales en el lenguaje y en el desarrollo intelectual. El pediatra denominó que estos niños presentaban una "*psicopatía autista*". (citado en López et al. 2009, p.556)

Wing (1979) planteó lo que hoy se conoce como "triada de Wing", refiriéndose al TEA, que comprende una alteración cualitativa en socialización, alteración cualitativa en comunicación y alteración cualitativa en imaginación, posteriormente añadió patrones repetitivos de actividad e intereses. Todas ellas coinciden con la definición que proporciona el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR)

También es necesario añadir una de las aportaciones de Frith (2004), la cual defiende que el autismo es un síndrome el cual dura toda la vida y no remite, manifestándose de distintas maneras a lo largo de la vida de la persona.

López et al. (2009, p.557) definen el autismo como:

Trastorno neuropsicológico de curso continuo asociado, frecuentemente, a retraso mental, con un inicio anterior a los tres años de edad, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación, así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad.

Actualmente, tal y como nombra Rivière (1997) la definición de autismo ofrecida por Kanner (1943) sigue estando vigente con sus tres núcleos de trastornos: trastorno cualitativo de relación, alteraciones de la comunicación y el lenguaje y falta de flexibilidad mental y comportamental. Todas ellas aparecen recogidas en el DSM-IV, el cual incluye al autismo dentro de los TGD. Además del autismo, el DSM-IV-TR incluye otros trastornos dentro de los TGD, los cuales se van a exponer a continuación:

- Síndrome de Rett: afecta principalmente a niñas y en él se da un retraso mental severo, así como dificultades en la relación. Presenta patrones repetitivos y obsesivos y comportamientos típicos en el autismo. Al principio el desarrollo es totalmente normal durante los primeros meses de vida.

- Trastorno desintegrativo infantil: Se produce una aparición tardía (2 años o más) de retrasos en el desarrollo del lenguaje, la función social y las habilidades motrices.

- Trastorno de Asperger: Implica un desarrollo del lenguaje normal y un buen desarrollo cognitivo pudiendo poseer capacidades extraordinarias. Presentan frialdad en cuanto a la interacción social y una escasa capacidad de empatía.

- Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (autismo atípico): Se trata de un trastorno en el cual existen alteraciones a nivel social y actividades estereotipadas, sin embargo, no se cumplen los criterios diagnósticos.

Sin embargo, la nueva versión del DSM-V (APA, 2014) señala que las personas con TEA han de presentar alteraciones en la interacción y comunicación social (reciprocidad socioemocional, comunicación no verbal y desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones) así como tener un repertorio restringido de conductas e intereses, teniendo que presentar alteraciones en al menos dos de estas cuatro áreas: conductas repetitivas, insistencia en la invarianza, intereses restringidos o alteraciones sensoriales.

Todos estos síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período del desarrollo, aunque pueden no manifestarse en su totalidad o estar ocultos por diferentes estrategias aprendidas a lo largo de la vida.

Además, en el DSM-V (APA, 2014) se producen una serie de cambios en lo que respecta al TEA.:

- Desaparece la clasificación de los diferentes subtipos de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Dicha categoría, pasa a llamarse TEA.
- El trastorno autista, el Síndrome de Asperger y el Trastorno Generalizado de Desarrollo no especificado (autismo atípico), se juntan en el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

- El Síndrome de Rett y el Trastorno desintegrativo infantil desaparecen, el primero debido a su etiología genética y el segundo por presentar inconvenientes de validez.
- Se aumentan el número de áreas alteradas para la consideración de una persona con TEA.

### **3.1.2 Características**

Diferentes autores a través de sus investigaciones han proporcionado diferentes características de las personas con TEA. A continuación, se van a detallar todas ellas teniendo en cuenta que no son características universales, es decir, no todas las personas con TEA presentan estas características puesto que cada persona con este síndrome es diferente.

Rivière (2000) realizó un estudio a 100 familias de niños con TEA. En dicho se observó que tan solo un 25% de las familias, observaron pautas y comportamientos que los llevaron a sospechar que algo no iba bien durante el primer año de vida.

Rivière (2000, p.14) expone que existen tres etapas relevantes en el desarrollo inicial del niño. La primera etapa correspondería a los primeros ocho meses de vida, aquí nos encontramos con el primer subperíodo sensoriomotor de Piaget (1969) y con la fase perlocutiva de Bates (1976). Este autor señala que en esta primera etapa todavía no se puede apreciar una intención comunicativa por parte del niño, por lo que, en los niños con autismo, no se hace evidente ningún rasgo. En la segunda etapa, corresponde a la edad de nueve meses hacia delante, en esta, el niño comienza su desarrollo y aparece la intención comunicativa, en ésta, muchos padres se dan cuenta de que algo no funciona como debería puesto que apenas existe un interés por comunicarse. Y en la tercera etapa, el niño ya empieza a generar estructuras lingüísticas y, por ende, sus ganas de comunicarse aumentan, así como aparecen las primeras emociones como el orgullo o la vergüenza. Es en este instante, cuando los padres de niños con autismo confirman que algo está pasando con sus hijos, puesto que cada vez los encuentran más alejados y desconectados de las personas que les rodean y más centrados y conectados con ellos mismos.

Rivière (2000, p.16) nombra una serie de características, que definen de manera general las alteraciones universales en los niños/as pequeños/as con autismo. Estas son:

- Elevación clara de los umbrales de atención y respuesta a estímulos sensoriales y lingüísticos
- Limitación importante de las pautas de acción, atención y referencia conjunta
- Falta de empleo comunicativo y “cómplice de la mirada para regular situaciones de interacción”
- Ausencia de pautas de comunicación con función ostensiva o de compartir experiencia
- Ausencia de mecanismos de “suspensión semiótica”
- Ausencia de pautas de ficción y metarrepresentación
- Núcleo disfásico receptivo, que puede ser paradójicamente selectivo en la comprensión del lenguaje
- Presencia de pautas repetitivas
- Oposición a cambios ambientales
- Propensión para ignorar a los iguales
- Limitación o carencia de iniciativas de relación
- Lenguaje expresivo ausente o funcionalmente muy limitado

En este cuadro se presentan doce dimensiones alteradas en personas con TEA, las cuales están conjuntas de tres en tres, formando cuatro bloques, correspondientes con los cuatro apartados de Wing (1979) mencionados anteriormente.

Según Frith (2004) el TEA presenta tres características fundamentales:

- 1) *Dificultad para participar en interacciones sociales recíprocas.* Se aprecia una falta de interés en las relaciones sociales.
- 2) *Limitación de la comunicación verbal y no verbal.* Hay un retraso en cuanto a la adquisición del lenguaje, así como ausencia de habla.

- 3) *Patrón restringido de actividades e intereses.* Se realizan movimientos estereotipados y repetitivos. Muestran rechazo a lo nuevo y siempre quieren realizar las mismas tareas y seguir la misma rutina todos los días. Presentan poco interés a la hora de realizar actividades que no sean de su interés

Vermeulen (2014) describe el autismo como una “ceguera textual” dando mayor importancia al contexto. Señala que las tres características citadas por Frith (2004) podrían estar unidas a una falta de sensibilidad por el contexto, esto no es debido a que no lo entiendan, sino a que presentan dificultades para usarlo para interpretar lo que están viviendo. Un ejemplo muy representativo, tal y como nombra Vermeulen (2014) es en la película Rain Man, en la que el protagonista cruza el paso de cebra y se para en mitad de este cuando el semáforo se pone en rojo. El personaje no se para a pensar en el contexto en el que está, es decir, una vez que estás cruzando la calle y el semáforo se pone en rojo, has de acelerar el paso para llegar a la otra calle, no pararte en mitad de ésta. Con este ejemplo, se puede apreciar como las personas con TEA, presentan limitaciones a la hora de utilizar el contexto.

A continuación, se va a exponer de qué manera influye el contexto en las principales características de comportamiento del TEA, Vermeulen (2014):

#### *Deterioro del contacto social*

Para entender el comportamiento de otras personas y reaccionar de la manera adaptativa, es fundamental considerar el contexto. El compromiso social efectivo requiere la integración del contexto (Klin, Jones, Schultz y Volkmar, 2003).

Una persona que no utiliza el contexto para guiar su comportamiento en situaciones sociales puede dar pie a que se despierte un juicio social puesto que, ningún comportamiento como tal es socialmente apropiado, ya que todo dependerá del contexto en el que se dé ya que lo que puede resultar educado y agradable en una determinada situación, en otra puede resultar todo lo contrario. Diferentes investigaciones han mostrado que personas con autismo sin discapacidad intelectual, presentan limitaciones a la hora de saber qué comportamientos son adecuados y cuales no dependiendo de la situación social en la que se encuentren (Loveland, Pearson, Tunali-Kotoski, Ortegon y Gibbs, 2001).

### *Alteraciones en la comunicación*

Vermeulen (2014) afirma que las dificultades pragmáticas y semánticas en las personas con autismo, pueden estar unidas a la ceguera de contexto. Dentro del nivel semántico, las palabras no tienen un significado fijo, sino que el significado de éstas puede depender del contexto en el que nos encontremos puesto que hay palabras que, a pesar de tener un significado como tal, dependiendo del contexto nos podemos referir a una cosa u otra, como es el ejemplo de la palabra *trabajo*. En este caso, las personas con TEA presentan problemas a la hora de utilizar el contexto para entender este aspecto.

Las personas con autismo tienen dificultades a la hora de adaptar y cambiar el significado de una palabra según el contexto, esto quiere decir que tienen una comprensión literal del lenguaje. Por otra parte, presentan problemas a la hora de entender la ironía, es decir, presentan problemas en el nivel pragmático del lenguaje.

Según Wang, Lee, Sigman y Dapretto (2006) esta incompreensión de la ironía es debido a que no la usan en el contexto.

### *Falta de flexibilidad*

Las personas con TEA presentan vínculos rígidos, así como una falta de flexibilidad en su comportamiento, lo que da lugar a problemas para hacer frente a los cambios que puedan suceder en el entorno, Vermeulen (2014). Cuando el significado de lo que les rodea está en un cambio constante en función del contexto, las personas con autismo viven con gran incertidumbre ya que el mundo se convierte en algo imprevisible y que ellos no pueden controlar, por lo que estas dificultades a la hora de afrontar los cambios y los intereses fijos y conductas estereotipadas y marcadas son más que respuestas normales ante un mundo que no para de cambiar.

### *Problemas sensoriales*

Happé y Frith (2006) señalaron el vínculo que existe entre la hipersensibilidad y el contexto. Vermeulen (2014) señala que el contexto resulta de gran importancia para poder controlar la entrada sensorial y puede tener efectos facilitadores o inhibidores.

Cuando la sensibilidad frente al contexto se ve reducida, da lugar a que las personas con autismo ignoren los estímulos relevantes y los irrelevantes se procesan. Sin embargo, cuando la sensibilidad frente al contexto es nula da paso a que todos los estímulos entren



y por consecuencia, se produce una mayor sensibilidad a estos y una sobrecarga sensorial.

## **3.2 Mindfulness**

### **3.2.1 Origen y definición**

*“Mindfulness es experimentar el sol en tu piel. Sentir esas gotas saladas deslizarse por tu mejilla. Percibir la irritación en tu cuerpo. Experimentar la alegría y la tristeza en el momento en que estas suceden. Sin tener que hacer nada con ello, sin tener que reaccionar inmediatamente o expresar qué piensas. Mindfulness es estar amablemente presente en lo que ahora es. En cada momento.”* (Snel, 2013, p.17)

Para contextualizar el *Mindfulness*, hay que conocer que es un término procedente del budismo. El origen del mindfulness tuvo lugar hace 2500 años aproximadamente a raíz de la figura Siddharta Gautamana, el cual comenzó esta tradición que se ha ido expandiendo a lo largo de los años por todo el planeta.

En términos etimológicos, el término *mindfulness* es de origen inglés cuya traducción es “Sati”, una palabra de la lengua Pali. *Sati* es conciencia, atención y remembranza (evocación). (Siegel, citado en González, 2014). Una de las traducciones del *mindfulness* en castellano es Atención Plena.

Diferentes autores han investigado sobre el *mindfulness* desde hace mucho tiempo y es por ello, por lo que a continuación se van a exponer las diferentes definiciones de todos ellos con la finalidad de poder conocer mejor el término, ya que, aunque la base sea la misma, cada autor tiene su propia idea acerca de lo que es el mindfulness.

En primer lugar, se nombrará a Jon Kabat-Zinn, puesto que es considerado uno de los autores principales de esta técnica, este define el *mindfulness* como “prestar atención de una manera especial: intencionadamente, en el momento presente y sin juzgar” (Kabat-Zinn, 1994, p.163, citado en Simón, 2013).

Otro autor muy importante es Thich Nhat Hahn, un monje budista el cual señala que “El *mindfulness* es una energía accesible a todo el mundo. Todos podemos inspirar y expirar atentamente. Todos podemos movernos atentamente” (2015, p.15). Esto significa que el

*mindfulness* lo podemos encontrar en cualquier momento del día y en cualquier lugar, no es necesario ir a ningún sitio en concreto puesto que realizando cualquier actividad diaria como por ejemplo caminar, si lo hacemos de manera consciente, ya estamos practicando *mindfulness*.

Bishop et al. (2004, citado en Pérez y Botella, (2006, p.78), definen el *mindfulness* como una forma de atención no elaborativa, que no juzga, centrada en el presente, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que aparece en el campo atencional es reconocida y aceptada como es.

Otra propuesta de Bishop et al. (2004), (citado en Parra et al. (2012, p.33), es la siguiente:

Un proceso de regulación atencional a fin de traer una cualidad de conciencia no elaborativa hacia la experiencia actual y relacionarse con la propia experiencia con una orientación de curiosidad, apertura y aceptación” “También se entiende *mindfulness* como un proceso para aumentar el insight en la naturaleza de la propia mente y la adopción de una perspectiva de descentramiento de los pensamientos y sentimientos de manera que puedan ser experimentados en términos de su subjetividad (en vez de validarlos necesariamente) y de naturaleza transitoria (en vez de permanentes).

Bishop *et al.* (2004, citado en Simón, (2011), distingue dos componentes dentro del *mindfulness*, el primer componente es la autorregulación de la atención, de manera que se mantenga en la experiencia inmediata y el segundo componente haría referencia a la actitud, a sentir curiosidad, apertura y aceptación hacia la propia experiencia en el momento presente.

Por otra parte, Miró, 2006, citado en González (2014, p.5) señala que el *mindfulness* se concibe como una práctica accesible a todas las personas y que sirve para aliviar el sufrimiento innecesario de nuestro día a día, y mejorar la convivencia entre los iguales a través del dominio de las emociones negativas (ansiedad, ira, depresión...)

Según Parra, 2011, citado en Parra et al. (2012), el *Mindfulness*:

consiste en ser plenamente consciente de los estímulos internos y externos que surgen en el momento presente, con aceptación, con ecuanimidad, sin juzgar, sin expectativas o creencias, con serenidad, bondad y autocompasión, abiertos, de este modo, a la experiencia del aquí y ahora (p.30)

Pedrosa (2019) defiende que el *mindfulness* o “atención de plena conciencia” es un estado mental en el que logramos permanecer en el momento presente, aceptando la experiencia sin juzgarla.

Snel (2013), resume de una manera muy apropiada lo que sería el *mindfulness* y es que no es otra cosa, que estar conscientemente presente. Queriendo comprender qué es lo que ocurre, desde una actitud abierta y amable. Sin juzgar, ignorar las cosas o dejarse arrastrar por todo el ajetreo de cada día, estás aquí presente, en este momento (que es algo diferente que el pensar en este momento)

A modo de conclusión, se podría decir que el *mindfulness* se trata de prestar atención a cada momento de nuestras vidas, de ser conscientes en ese mismo momento, de nuestro cuerpo, mente, así como de lo que nos rodea. Es tener la capacidad de centrar nuestra atención en la respiración y sentir como nuestros pulmones se llenan y vacían de aire.

### **3.2.2 Componentes y características del mindfulness**

Para ser una persona plenamente consciente cuando se realiza *mindfulness*, se han de conocer cuáles son los componentes y las características de este método, así como qué actitudes son las recomendadas a la hora de llevarlo a cabo. Numerosos autores, han descrito dichos componentes y características, las cuales se van a nombrar a continuación, con el objetivo de conocer un poco más acerca del *mindfulness* y cómo practicarlo.

Simón (2006) expone que se han de cumplir dos aspectos para que haya *mindfulness*:

- Ser conscientes de lo que está sucediendo en el momento presente.
- Tener la capacidad de darnos cuenta de cómo estamos viviendo lo que se está viviendo en ese momento

Brown y Ryan, 2003, citado en Pérez y Botella (2006), resaltan que la consciencia (*consciousness*) presenta dos aspectos: la atención (*attention*) y la percepción o “darse cuenta” (*awareness*). Esta última hace referencia a aquellos sucesos que tienen lugar tanto interna como externamente y cómo gestionar nuestra conducta frente a ellos, y la atención, es el proceso de centrarnos de manera consciente en lo que estamos viviendo y percibiendo.

Dimidjian y Linehan, (2003), citado en Parra et al. (2012, p.33) identifica tres cualidades relacionadas con lo que una persona realiza cuando practica *mindfulness*:

- *La observación, el darse cuenta, traer a la consciencia*
- *La descripción, el etiquetado, el reconocimiento*
- *La participación*

Además, también se identifican tres cualidades relacionadas con el modo en que una persona realiza estas actividades:

- *Con aceptación, permitiendo, sin enjuiciar*
- *En el momento presente con la mente del principiante*
- *De manera eficaz*

La actitud y el compromiso son los fundamentos de la práctica de la atención plena. Así lo señala Kabat-Zinn, (1990, citado en Parra et al. (2012, p.34), el cual nombra una serie de aspectos relacionados con la actitud, los cuales son los pilares de la esta práctica.

- *No juzgar*, asumiendo intencionadamente una postura de testigos imparciales de la propia experiencia, tratando de no valorar o reaccionar ante cualquier estímulo interno o externo que esté aconteciendo en el presente. Cuando se encuentra a la mente enjuiciando, lo importante y necesario es darse cuenta de que lo está haciendo.
- *Paciencia*, comprendiendo que las cosas suceden cuando tienen que suceder, sin acelerar el proceso.
- *Mente del Principiante*, estando dispuestos a verlo todo como si fuese la primera vez, quitando el velo de las propias ideas, razones, impresiones, creencias..., ningún momento es igual a otro, ninguna experiencia es igual a otra.
- *Confianza*, escuchando el propio ser, creyendo en uno mismo, en los propios sentimientos, en la propia intuición, sabiduría y bondad.
- *No Esforzarse*, practicar la atención plena sin tener la intención de obtener algún resultado, consiste en no hacer.

- *Aceptación*, tomando cada momento como llega y estando de lleno con él tal y como es. Viendo las cosas como son en el momento presente sin tratar de cambiarlas.
- *Ceder*, dejando de lado, deliberadamente, la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros, permitiendo que las cosas sean como son, sin aferrarse a ellas. El objetivo es soltar, dejar ir o desasirse de la experiencia, sea positiva o negativa.

Gálvez (2013, p.4) enumera una serie de características del concepto Atención Plena:

- *Capacidad de observar sin juzgar*, reaccionando a la experiencia tal y como es en el momento presente.
- *Cultivo de la bondad y la amabilidad hacia la propia experiencia*. En esta señala que el desarrollo de la capacidad de observar sin juzgar ni criticar requiere el desarrollo de una actitud de compasión, amabilidad y cariño hacia la propia experiencia.
- *Aceptación de la experiencia*. En ella es necesario, antes de nada, aceptar la experiencia ya que no es posible observar la ansiedad o la tristeza si uno no acepta que está ansioso o triste.
- *Ecuanimidad*. La Atención Plena es ecuánime, esto quiere decir que no toma partido por unas experiencias u otras. No se aferra a lo que observa como agradable, ni intenta evitar lo desagradable. Atiende a todas las experiencias por igual, todos los sucesos son transitorios y no-permanentes.
- *Conciencia no-conceptual*. Se trata de observar la experiencia con la mente de un principiante, como si ocurriese por primera vez. Se trata de sentir de un modo directo e indirecto lo que está sucediendo sin la mediación del pensamiento.
- *Atención al presente*. Se mantiene en contacto con lo que ocurre en el presente. Ocurre en el aquí y ahora.
- *Sin metas u objetivos*. La Atención Plena es un estado que carece de metas u objetivos, no se trata de conseguir nada, ni de llegar a ningún estado en particular, como, por ejemplo, relajarnos.

- *Conciencia del cambio.* Es la observación del fluir de la experiencia. No puede ser conceptual, porque el concepto es el medio por el cual fijamos las cosas, las separamos en su entorno y las convertimos en objetos fijos.
- *Observación participante.* Esto es debido a que cuando estamos contemplando las propias sensaciones, emociones o pensamientos, también las estamos sintiendo.

Germer, (2005), citado en Parra et al. (2012, p.37), enumera una serie de lo que el denominó “*momentos mindful*” que son aquellos momentos en los que la persona es totalmente consciente del momento presente. Este autor se refiere a que la gran parte de nosotros, llevamos una vida muy ajetreada y estresante y no nos paramos a pensar en lo que estamos sintiendo o en lo que estamos haciendo, sin embargo, con estos *momentos mindful*, nos podemos parar a pensar en el aquí y el ahora. Estos momentos señalados por Germer (2005), son:

- *Centrado en el presente.* *Mindfulness* es siempre en el momento presente. Los pensamientos acerca de la experiencia ponen un paso de distancia del momento presente.
- *No enjuiciamiento.* La conciencia no puede darse libremente si se anhela que la experiencia sea otra diferente a la que es.
- *Intencional.* *Mindfulness* incluye siempre la intención de dirigir la atención hacia algún lugar. Devolver la atención hacia el momento presente le proporciona a *mindfulness* una continuidad en el tiempo.
- *Observación participante.* *Mindfulness* no está desligado de la atestiguación. Se trata de experimentar el cuerpo y la mente más íntimamente.
- *No verbal.* La experiencia de *mindfulness* no se puede capturar en palabras, ya que la conciencia ocurre antes de que las palabras surjan en la mente.
- *Exploratorio.* La conciencia *mindful* está continuamente investigando los niveles más sutiles de percepción.
- *Liberador.* Cada momento de conciencia *mindful* proporciona libertad sobre el sufrimiento condicionado.

Dentro de los componentes del mindfulness, es necesario señalar los mecanismos psicológicos. Hölzel et al. (2011), citado en Cebolla y Campos (2016, p.107) enumera 5 mecanismos de actuación:

- Control atencional
- Conciencia corporal
- Regulación emocional
- Revalorización y exposición
- Un cambio en la perspectiva de *self*

Estos mecanismos psicológicos ayudan a comprender la pedagogía del *mindfulness* puesto que conocerlos es clave para su enseñanza, ya que este conocimiento permite crear diferentes intervenciones en función del contexto.

Hölzel et al. (2011) señalan que los diferentes mecanismos interactúan entre sí, lo que proporciona beneficios a la hora practicar mindfulness.

### **3.2.3 Beneficios del mindfulness en los contextos educativos**

Cada vez resulta más evidente el importante papel que desempeña la plena consciencia o el *mindfulness* (como se conoce en el ámbito de la psicología) en el campo de la educación. No solo desarrolla la atención y la comprensión cognitiva y emocional, sino que intensifica también la coordinación y conciencia corporal, al tiempo que mejora las habilidades y la conciencia interpersonal. Pero lo más interesante es que, al reducir el estrés, la ansiedad y la hostilidad, alienta la paz, la confianza, la alegría y el bienestar. (...) (Shantum, citado en Nath, 2015, p.12)

Sapthiang et al. (2019) llevaron a cabo un estudio con la finalidad de evaluar de forma rigurosa la evidencia cualitativa relacionada con las experiencias de los estudiantes en los que éstos relataban cómo las intervenciones de atención plena en la escuela les había aportado grandes beneficios.

Los hallazgos de este estudio muestran cómo los estudiantes señalan que el *mindfulness* en la escuela les ha beneficiado para la salud mental.

De esta investigación, salieron reforzados cuatro aspectos gracias a la Atención Plena, estos fueron:

- *El uso de procesos de atención para regular las emociones y cogniciones.* Los estudiantes informaron que, gracias a mantener la atención, aprendieron a pararse a pensar en sus sentimientos y emociones y poder gestionarlos, así como los procesos cognitivos. Consiguieron aumentar la consciencia del momento presente.
- *Disminución del estrés:* Los adolescentes aprendieron a utilizar el mindfulness como una estrategia para poder reducir el estrés.
- *La mejora de habilidades sociales y de afrontamiento:* Los estudiantes exponen que practicar mindfulness les ayudó a mejorar sus habilidades sociales, así como la capacidad de afrontar problemas y situaciones difíciles.
- *Relajación y calma:* A través del mindfulness, los estudiantes aprendieron diferentes formas de relajación

De forma breve, González (2014, p.12) enumera una serie de beneficios que conlleva practicar *mindfulness* de manera general:

- Ayuda a vivir en paz con la inevitabilidad del cambio
- Ayuda a concentrarse en lo que de verdad importa
- El cerebro se ejercita y envejece menos
- Se utiliza en psicoterapia como tratamiento contra el estrés, ansiedad y depresión
- El cuerpo mejora su capacidad inmunológica
- Se mejora la capacidad para afrontar actividades y cometidos
- Ayuda a aliviar dolores óseo-musculares crónicos
- Ayuda a sintonizarse con el mundo interpersonal
- Ayuda a potenciar el desarrollo psicológico personal (crecimiento como persona)

En referencia a los contextos educativos, en su libro *Plantando semillas, la práctica del mindfulness con niños*, Nhat (2015, p.21) considera una serie de beneficios tanto en los niños como en los maestros, diferenciándolos de la siguiente manera:

En los niños/as, los beneficios son los siguientes:

- Ser más capaces de centrarse y concentrarse



- Experimentar una calma creciente
- Experimentar una reducción del estrés y la ansiedad
- Mejorar el control de los impulsos
- Ser más conscientes de sí mismos
- Descubrir formas más adecuadas de responder a las emociones difíciles
- Ser empáticos y entienden a los demás
- Poseer habilidades naturales de solución de problemas

En los maestros:

- Ser más conscientes de sí mismos y estar más conectados con sus alumnos
- Ser sensibles a las necesidades de sus alumnos
- Mantener el equilibrio emocional
- Promover una comunidad de aprendizaje que alienta el desarrollo académico, emocional y social de los niños
- Esforzarse tanto personal como profesionalmente
- Saber gestionar y reducir el estrés
- Mantener relaciones sanas tanto en casa como en el trabajo

Según Thich Nhat (2015) “El Mindfulness (o plena consciencia) nos ayuda a darnos cuenta de lo que ocurre en el presente”.

Además, en lo que respecta a las emociones, Herrera (2018) en una de sus conferencias transmite que beneficios conlleva el *mindfulness*:

- Regulación de la atención
- Aumenta la conciencia corporal
- Cambios en la perspectiva de uno mismo
- Regulación emocional
- Desarrolla la empatía

- Mejora el bienestar

El mindfulness también aporta numerosos beneficios tales como el incremento de la creatividad, rendimiento académico, regulación de las emociones (...), en la modificación de conductas agresivas en adolescentes, o en la mejora de la percepción de autorregulación, autoeficacia, mejora del humor y de la calidad del sueño (Parra, et al. 2012, p.40).

### **3.2.4 Mindfulness y educación**

“Todo el mundo lleva en su interior la semilla del mindfulness, una semilla que, si practicamos crecerá y estará ahí cuando la necesitemos” (Nhat, 2015, p.16)

Actualmente, se vive en una sociedad en la que todo va muy deprisa, no se para a pensar en las cosas que aportan bienestar ni tampoco se para a pensar en lo que se está viviendo en cada momento. El día a día depende de una pantalla donde está la vida y se olvida que ésta, está fuera de la pantalla. No se hace caso a los pequeños detalles y se vive obsesionado en realizar las tareas y obligaciones y el estrés está a la orden del día.

Dentro de esta sociedad, se encuentran los niños/as, observan todo con detenimiento, quieren saber el porqué de todo lo que les rodea y siempre quieren aprender cosas nuevas. Pero, tal y como se ha mencionado anteriormente, se vive en un mundo en el que todo va muy rápido y es todo bastante estresante y los niños/as por desgracia, están metidos en ella. Se tienen que levantar y vestir rápido porque sus padres van a llegar tarde al trabajo, en la escuela no pueden contar sus vivencias o preguntar curiosidades que les surgen de repente porque, eso se sale fuera del currículum y las sesiones se tienen que hacer dentro del tiempo previsto y no se puede “perder el tiempo” con esas cosas y por si fuera poco, las pantallas cada vez llegan antes a sus vidas, privándoles de cosas como jugar en el parque, estar en contacto con la naturaleza, pasar tiempo con sus familiares, relacionarse con otros niños más allá de la escuela...etc.

En definitiva, hoy en día, los niños/as van acelerados y cargan con demasiadas responsabilidades. Es por ello, por lo que hay que enseñarles a parar de vez en cuando, puesto que esas pausas les pueden ayudar a que comprendan mejor lo que les rodea, a ser conscientes de lo que sienten, de sus necesidades y a conocerse mejor a sí mismos.

Nuestro sistema educativo suele centrarse en el desempeño competitivo, sin prestar mucha atención al aprendizaje emocional y social (...). Convendría que las escuelas empezasen a tener muy en cuenta el desarrollo de la estabilidad emocional y tolerancia social. (Nhat, 2015, p.12)

Nhat (2015) señala que se puede enseñar a los niños y niñas pequeños a ser conscientes de cada momento.

A través del *mindfulness* y de esa “pausa” podemos conseguir que los niños vivan momento a momento, disfruten del presente y lo vivan todo más intensamente, ya que, si nos paramos a pensar, esa es la esencia de los niños, el vivir cada experiencia como si fuese la primera y última vez que la van a vivir.

Hyland, 2011, citado en González (2014, p.25), en su obra señala como la práctica del *mindfulness* en la escuela, los niños pueden:

- Aprender a percibir y discriminar sus emociones y las de los demás.
- Facilitar el pensamiento mediante emociones.
- Comprender el significado de las emociones.
- Aprender a gestionar sus propias emociones.

Por otro lado, González (2014, p.26) señala que el *mindfulness* puede utilizarse como tratamiento psicopedagógico para enseñar a que los menores con problemas emocionales aprendan a gestionar y a comprender sus emociones, así de esta manera:

- Se disminuyen sus niveles de sufrimiento.
- El nivel de ansiedad, ira, depresión, angustia... merme y consigan una vida emocional más equilibrada y saludable.

Para concluir, González (2014, p.26) enumera que se pueden realizar talleres de *mindfulness* con la finalidad de ayudar a los niños a que:

- Tengan una vida más plena y feliz.
- Tengan una vida más sana.
- Aprendan a conocerse a sí mismos y a los demás (...)

- Aprendan a gestionar las emociones negativas (...)
- Concentrarse en una tarea, por ejemplo, en la preparación de un examen.
- Aumentar el rendimiento académico (...)

Como dice Nhat (2015, p.15) “El buen maestro es quien sabe llegar a esa semilla y permitir que despierte, crezca y se desarrolle”.

### **3.2.5 Mindfulness y TEA**

Se han realizado diferentes investigaciones acerca de cómo el *mindfulness* influye a nivel emocional en niños y niñas con TEA.

Singh et al. (2011) señalaron que los niños/as con Síndrome de Asperger presentan un comportamiento agresivo contra sus compañeros/as y sus familias. A través de un estudio, se centraron en utilizar con ellos la llamada “Meditación en las plantas de los pies”, a través de la cual se consigue cambiar la atención de las emociones negativas a las plantas de los pies.

Este estudio afirma que los adolescentes con Síndrome de Asperger pueden llegar a gestionar sus conductas agresivas gracias a la Atención Plena.

Rosenblatt et al. (2011), citado en Pentz y Simkin (2017, p.3) diseñaron un programa que apelaba a los particulares rasgos sensoriales de los pacientes con TEA mediante el uso del yoga y la música.

Pentz y Simkin (2017) muestran los siguientes resultados:

El número de participantes ascendió a un total de 24 niños (de entre 3 y 18 años de edad); a los padres se les suministró un CD y un instructivo sobre cómo realizar la práctica en la casa.

Los resultados registrados según el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes, Segunda Edición (BASC-2), demostraron un cambio en el índice de síntomas conductuales en todos los participantes del programa. El cambio observado fue mayor en el grupo en período de latencia ( $p < 0,01$ ) comparado con todas las demás edades ( $p < 0,05$ ). Algo inesperado fue el cambio significativo en los puntajes post-tratamiento consignados en la escala de

atipicidad del sistema BASC-2, la cual mide algunos de los rasgos clave del autismo ( $p = 0,003$ ). Para los niños en período de latencia, se notó una tendencia hacia la mejoría en la escala de irritabilidad de la lista de verificación de comportamiento aberrante ( $p = 0,06$ ). Aunque de pequeño porte, este estudio sugiere que las técnicas cuerpo-mente pueden ser especialmente eficaces para los niños en etapa de latencia que sufren de TEA. (p.3)

Según la Asociación Síndrome de Asperger y TGD de Salamanca:

“La técnica del Mindfulness ayuda al alumnado a aprender de forma más efectiva y a conseguir entender el poder de la atención. Además, les es útil para aprender a romper el hábito de juzgar y reaccionar de forma impulsiva, reducir el estrés, interiorizar el valor que aportar estar sentados y callados.” (2015)

Bogels et al. (2008), citado en Speak et al. (2013) realizaron un estudio en el cual participaron 42 adolescentes con TEA en una intervención que duró 9 semanas. Los resultados mostraron una gran reducción de la depresión, ansiedad y rumia tras el programa de mindfulness. Aunque el estudio presentó ciertas limitaciones puesto que estos resultados se vieron en el grupo de intervención, pero no en el grupo de control.

Un estudio realizado por Cachia, et al. (2016) investigó el impacto del *mindfulness* en niños pequeños con TEA. Participaron 6 familias en el estudio, el cual constaba de dos etapas. En la primera etapa, los padres completaron una primera intervención de Atención Plena de 8 semanas y posteriormente, los niños practicaron *mindfulness* basado en el hogar con los padres durante 12 meses. (Hwang et al. 2015). Los padres informaron que después de la primera etapa, los niveles de estrés se vieron bastante reducidos y para 5 de cada 6 padres, con la segunda etapa se redujeron más todavía.

Al final de la intervención las familias exponen que se redujeron los problemas de ansiedad y pensamientos, viéndose mejorada la calidad de vida.

A modo de conclusión, se puede decir que existen evidencias de que el *mindfulness* contribuye a mejorar el comportamiento de los niños/as y adolescentes con TEA, y a reducir los problemas de ansiedad y niveles de estrés.

### **3.3 Regulación emocional**

Gross (1999) citado en Hervás y Vázquez (2006, p.11) define la regulación emocional como aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos.

Siguiendo la misma línea de Gross (1999), Silva (2005, p.202) destaca que la regulación emocional se puede definir como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso.

Por otra parte, Thompson (1994, p.27-28) citado en Hervás y Jódar (2008, p.141) señala que la regulación emocional engloba aquellos procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas.

Según Bisquerra y Pérez (2007) la regulación emocional es la capacidad para gestionar las emociones de manera apropiada. Implica ser conscientes del vínculo entre emoción, pensamiento y comportamiento.

Una definición de similares características a la anterior es la realizada por Hervás (2011, p.352). Afirma que la regulación emocional es la capacidad del ser humano para la adecuada expresión de las respuestas emocionales mediante la puesta en marcha de estrategias emocionales, cognitivas o conductuales.

Bisquerra y Pérez (2007, p.10). Destacan la existencia de 5 micro competencias dentro de la regulación emocional:

- *Tomar consciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:* los estados emocionales influyen en nuestro comportamiento y viceversa. Ambos se pueden regular por los pensamientos.
- *Expresión emocional apropiada:* Capacidad para expresar las emociones de manera apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno, no necesita corresponder con la expresión externa. Supone la comprensión del impacto que pueden tener la propia expresión emocional y el propio comportamiento, en otras personas.

- *Regulación emocional*: Significa aceptar que los sentimientos y emociones deben ser regulados. Lo cual incluye: *regulación de la impulsividad* (ira, violencia...etc.), *tolerancia a la frustración* para prevenir estados emocionales negativos como el estrés o la ansiedad y *perseverar en el logro de los objetivos* a pesar de que existan dificultades.
- *Habilidades de afrontamiento*: Implica capacidad para afrontar emociones negativas a través de la utilización de estrategias de auto regulación que mejoren la intensidad y la duración de dichos estados emocionales.
- *Competencia para autogenerar emociones positivas*: Es la capacidad para autogenerar de manera consciente emociones positivas tales como la alegría, el humor o el amor y disfrutar de la vida. Es decir, capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

Hervás (2011) propone un modelo diseñado para comprender el proceso de regulación emocional. Éste consta de seis tareas que permiten un procesamiento emocional óptimo de la experiencia y, en consecuencia, una regulación emocional eficaz (p.352).

- *Apertura emocional*: Capacidad de la persona para tener acceso consciente a sus emociones.
- *Atención emocional*: Hace referencia a la tendencia de dedicar recursos atencionales a la información emocional.
- *Aceptación emocional*: Consiste en no juzgar de manera negativa lo que estamos sintiendo, es decir, reconocer que algo nos molesta o nos hace sentir mal.
- *Etiquetado emocional*: Capacidad del ser humano para poner nombre a lo que se está sintiendo, es decir, aprender a identificar la emoción.
- *Análisis emocional*: Se refiere a tener la capacidad de la persona para reflexionar y entender el significado y las implicaciones de sus emociones
- *Regulación emocional*: Ésta hace referencia a saber modular las respuestas emocionales a través de la activación de diferentes estrategias bien sean emocionales, cognitivas o conductuales.

A continuación, se va a describir uno de los modelos más relevantes y que más se han utilizado en cuanto a la investigación sobre regulación emocional. Se trata del modelo procesual de regulación emocional de Gross (1999).

Dicho modelo propone que la regulación emocional se puede estudiar dependiendo del lugar o momento en el que la estrategia de regulación tiene lugar en el proceso de generación de la emoción. Las estrategias de regulación emocional se pueden dividir en dos grupos: la regulación centrada en los antecedentes de la emoción y la regulación centrada en la respuesta emocional. El modelo consta de diversas fases donde pueden aparecer distintas alternativas a través de las cuales la persona puede escoger o cambiar diferentes elementos dependiendo de sus necesidades de regulación emocional. (Gross 1999, citado en Hervás y Vázquez, (2006, p.12).

En primer lugar, cada persona puede modular el hecho de exponerse a ciertas situaciones y no a otras. Esto quiere decir que ciertas situaciones vividas que han generado emociones negativas aportan un aprendizaje que hace que en un futuro evitemos dichas emociones antes de volver a pasar por esa situación. Lo mismo pasa en la teoría de selectividad socioemocional (Carstesen, Isaacowitz y Charles, 1999, citado en Hervás y Vázquez, (2006, p.13) en la que se señala que las personas, conforme van envejeciendo, van a seleccionar aquellas situaciones que les resulten positivas.

En segundo lugar, una vez dentro de la situación, se pueden intentar modificar ciertos elementos de ésta en una dirección u otra.

En tercer lugar, una vez la situación ya se ha configurado se puede focalizar la atención a ciertos aspectos y no a otros con la finalidad de gestionar la respuesta emocional que viene a continuación. Y en último lugar, se pueden extraer conclusiones y no otras de la situación. Estas ayudan a modular la respuesta emocional.

Gross (1999) propone que se puede actuar sobre la emoción que ha aparecido en la situación. Se refiere a influir en las respuestas experienciales, conductuales o fisiológicas. Un ejemplo muy representativo es que una persona le puede ocultar a otra sus emociones impidiendo que salgan comportamientos emocionales bien verbales o faciales, que normalmente vienen con esa emoción.



### 3.3.1 Regulación emocional y mindfulness

“El Mindfulness es una herramienta muy poderosa para que los niños aprendan las habilidades que alientan la paz en su interior y en el mundo que les rodea” (Nhat, 2015, p.12).

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la regulación emocional forma parte de los mecanismos de acción del *mindfulness*. A continuación, se van a mostrar diferentes investigaciones las cuales señalan la relación entre *mindfulness* y la regulación emocional y cómo éste aporta múltiples beneficios a la regulación emocional y, en consecuencia, al bienestar psicológico.

Holzel et al. (2011) señalan que diversos estudios han mostrado como la atención plena implica la activación de regiones del cerebro relevantes para la regulación de las emociones. Se plantean dos estrategias de regulación emocional, las cuales son *top-down* y *bottom-up*. La activación de dichas regiones se puede modificar gracias al *mindfulness*.

La práctica de la atención plena aporta múltiples beneficios a la salud mental, principalmente se observan efectos positivos en la regulación de las emociones, todos éstos relacionados con el *mindfulness*. Además, el hecho de mejorar la regulación de las emociones implica que se reduzcan los niveles de estrés (Garland, Gaylord y Fredrickson, 2011) y síntomas depresivos (Shahar, Britton, Sbarra, Figueredo y Bootzin, 2010).

Davidson (2010), citado en Cepeda (2015), señala que las personas que realizan *mindfulness* con frecuencia presentan más capacidad para regular sus emociones, incluyendo una alta consciencia emocional, así como el saber modificar estados emocionales negativos. El hecho de ser capaces de regular las emociones puede llevar a grandes beneficios en la salud mental en un largo periodo de tiempo (Greeson, 2009).

Otros autores como Erisman, Salters-Pdneault y Roemer (2005) a través de diferentes investigaciones acerca sobre la regulación emocional y el *mindfulness*, señalan que el practicar *mindfulness* ayuda a reducir aquellos problemas que estén vinculados con la desregulación emocional. Estos afirman que los principales componentes del *mindfulness* tales como la consciencia del momento presente, la amabilidad y la autocompasión, benefician al desarrollo de la regulación emocional (Cepeda, 2015).

Asimismo, se ha afirmado que la relación entre la práctica del *mindfulness* o atención plena y el bienestar psicológico se puede deber a su influencia sobre la regulación emocional. (Feldman et al. 2008; García y Martín-Asuero, 2010), citado en Felipe et al. (2014, p.124)

Felipe et al. (2014) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo principal era analizar acerca de los efectos del programa *Mindfulness-based Stress Reduction* (MBSR) en relación con la regulación emocional en población no clínica. En dicho estudio participaron 33 adultos. Una vez finalizado el estudio, se comprobó una mejoría en la regulación emocional especialmente marcada por una disminución en el descontrol emocional.

Se puede afirmar que la práctica de atención plena puede ayudar a las personas a regular sus emociones y a reducir el estrés, lo que aporta grandes beneficios a la salud mental. En definitiva, el *mindfulness* contribuye al bienestar psicológico.

## **4. Propuesta de intervención**

### **4.1 Introducción**

En este apartado, se detallará una propuesta de intervención educativa, destinada a fomentar la regulación emocional a través del *mindfulness* en alumnado con TEA en Educación Infantil. Dicha propuesta tiene como finalidad aprender a regular las emociones, a mejorar la consciencia corporal, así como conocer el *mindfulness* con el objetivo de aumentar su bienestar emocional y psicológico.

En la propuesta, se llevarán a cabo diferentes actividades las cuales permitirán al alumnado sentirse protagonistas de su propio aprendizaje, lo que perseguirá un aumento de la motivación y de la participación. Además, no solo estarán incluidas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), una herramienta fundamental en la educación, si no que muchas de las actividades se desarrollarán en la naturaleza con el fin de que los niños/as se sientan conectados con el mundo que les rodea y puedan sentir los múltiples beneficios que les aporte ésta, tales como la tranquilidad y relajación.

Por otra parte, la propuesta se puede llevar a cabo en cualquier tipo de centro educativo, si bien es cierto que, sería preferente realizarla en un colegio de Educación Especial o en un aula específica TEA, con la finalidad de trabajar con un mayor número de alumnado con TEA.

#### **4.2 Objetivos de la propuesta de intervención**

En primer lugar, en cuanto a los objetivos generales, estos van a ser extraídos de las áreas del segundo ciclo de educación infantil, tal y como se describen en la Orden de 28 de marzo de 2008.

En referencia al *área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, los objetivos son los siguientes:

- Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros, para posibilitar unas relaciones fluidas y gratificantes.
- Conocer y respetar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo y utilizando posibilidades motrices, sensitivas, expresivas y cognitivas, coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.
- Aceptar las pequeñas frustraciones y reconocer los errores propios, manifestando una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración oportuna cuando sea necesario y aceptando la ayuda que les prestan los demás.

En referencia al *área de conocimiento del entorno*:

- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento y comprensión.

Y, por último, en referencia al *área de lenguaje: comunicación y representación*:

- Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la interacción y a la situación.

A continuación, se van a enumerar los objetivos específicos desarrollados en las diferentes sesiones:

- Introducir al alumnado en el constructo del *mindfulness*.
- Identificar y reconocer las emociones primarias.
- Identificar cómo se sienten en determinadas situaciones.
- Centrar la atención en la respiración.
- Identificar la inspiración y espiración.
- Fomentar la escucha activa.
- Aprender a regular las emociones.
- Caminar siendo conscientes.
- Reconocer los elementos de la naturaleza.
- Potenciar la creatividad e imaginación.
- Expresar sus sentimientos y sensaciones.
- Tomar conciencia de sus cuerpos.
- Prestar atención a las sensaciones que experimentan sus cuerpos.
- Valorar los elementos que nos ofrece la naturaleza.
- Aprender a relajarse profundamente.
- Fomentar las relaciones entre compañeros/as.
- Potenciar la concentración.
- Focalizar la atención en lo positivo.

En cuanto a **contenidos** a desarrollar,

Regulación de las emociones negativas

Consciencia de la respiración

Gestión y reconocimiento de las emociones propias

Participación activa

### **4.3 Recursos**

Los recursos que serán necesarios para el desarrollo de la propuesta son:

*Recursos materiales:*

- Proyector y ordenador
- Pictogramas
- Venda para los ojos
- Papeles y cartulinas
- Materiales de dibujo y pintura
- Tijeras y pegamento
- Cojines
- Campana
- Caja de cartón
- Piedras y bolsas
- Un recipiente transparente
- Almohada
- Globo
- Purpurina de diversos colores

- Elementos de la naturaleza que se recolectarán en las actividades (arena, hojas, flores, piedras, ramas...)
- Botella
- Servilletas de papel
- Sillas y mesas

*Recursos humanos:*

- Alumnos (toda la clase, siendo 19 alumnos en total)
- Tutora con experiencia en *mindfulness*

*Recursos espaciales:*

- Aula con suficiente espacio, la cual permita realizar las actividades con soltura y comodidad y para que exista contacto entre ellos.
- La naturaleza (parques, ríos...).

#### **4.4 Temporalización**

Respecto a la temporalización de la propuesta, constará de 5 sesiones, teniendo una duración de ocho semanas (2 meses). En cada una de ellas se llevarán a cabo diversas actividades con una duración entre 15 y 45 minutos aproximadamente, bien es cierto que la duración de éstas puede verse modificada en mayor o menor tiempo, dependiendo de cómo se vaya desarrollando la actividad y la actitud del alumnado.

Se llevará a cabo una sesión semanalmente, repartiendo las actividades a lo largo de la semana, aunque alguna sesión necesitará dos semanas para su realización debido a la cantidad de actividades que hay en ella. Éstas se harán siempre los mismos días y a la misma hora, siguiendo una misma rutina que permita a los niños y niñas estar cómodos y seguros. Como diversas actividades se harán en la naturaleza, se avisará con anterioridad a las familias con la finalidad de que tengan conocimiento de qué actividades van a realizar sus hijos e hijas. Además, un contacto frecuente con la familia es muy beneficioso para el alumnado, puesto que estas pueden participar de manera indirecta en

ellas, reforzando las actividades en los hogares, algo que puede favorecer el desarrollo de éstas.

A continuación, se presenta la Tabla 1 en la que aparece reflejada la temporalización de la propuesta de intervención.

**Tabla 1**

*Propuesta de intervención*

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b>		
<b>Sesión 1</b>	Introducción al mindfulness	<i>Píldoras de psicoeducación</i>
<b>Duración:</b> 1 semana		
<b>Sesión 2</b>	Primeros pasos en la práctica de la atención corporal al momento presente y conciencia corporal	<i>Caminamos lentamente</i> <i>Despacio, despacio</i> <i>Escuchamos la naturaleza</i>
<b>Duración:</b> 2 semanas		<i>Mándala de la naturaleza</i>
<b>Sesión 3</b>	Respirando con atención	<i>Respiración consciente</i> <i>Contar la respiración</i>
<b>Duración:</b> 2 semanas		<i>Stop con la campana</i>
<b>Sesión 4</b>	Atendiendo las emociones	<i>Conocemos las emociones</i> <i>Bolsa de las emociones</i> <i>El juego del 5</i>
<b>Duración:</b> 2 semanas		<i>Botella de la calma</i>

---

**Sesión 5**      Sesión final

*Escáner corporal*

*Caja mindfulness*

**Duración: 1 semana**

---

#### **4.5 Metodología**

La propuesta de intervención va dirigida a niños/as con TEA de entre 5 y 6 años, actualmente escolarizados en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

La metodología llevada a cabo va a ser activa lúdica y participativa, ajustada a las necesidades del alumnado, teniendo en cuenta su edad y sus necesidades evolutivas y específicas, desarrollándose con indicaciones sencillas y concisas, así como con un léxico apropiado. De esta manera podremos generar situaciones que favorezcan un aprendizaje óptimo en los que ellos/as sientan seguridad y motivación en cada una de las actividades.

Se realizarán actividades en el aula de referencia de los niños/as, así como en el parque, un lugar muy cercano al centro, en el cual hay una gran superficie de césped y con el paso del río a escasos metros, para estar en pleno contacto con la naturaleza. Es de gran relevancia nombrar que las actividades que se van a realizar en el parque se harán con el previo consentimiento de las familias del alumnado, las cuales serán informadas de todo el desarrollo de la actividad, así como del horario de salida y del horario de regreso al aula. En el caso de que la familia no esté de acuerdo con que el niño/a se desplace al parque, se les dará una actividad similar para poder realizarla en casa, no obstante, esta actividad la podrán realizar todas las familias independientemente de que sus hijos/as vayan o no al parque ya que es una manera de que los niños/as practiquen *mindfulness* en sus casas.

Cabe destacar que las actividades que se van a realizar, no se tratan de algo aislado, sino que estará incorporado en la práctica diaria de nuestros alumnos/as con la finalidad de convertirse en un estilo de vida para ellos.



## 4.6 Sesiones

En las siguientes tablas se presenta un esquema del contenido de cada sesión, especificando objetivos, duración, espacio, recursos y desarrollo.

En la Tabla 2, se presenta la sesión 1 con la única actividad que contiene la misma.

**Tabla 2**

*Sesión 1: Introducción al mindfulness*

<b>Sesión 1: Introducción al mindfulness</b>	
<b>Actividad 1: Píldoras de psicoeducación</b>	
Objetivos	- Introducir al alumnado en el constructo del <i>mindfulness</i> .
Duración	20 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	- Ordenador - Proyector
Desarrollo	En primer lugar, se empezará poniendo a los niños en contacto con el concepto de mindfulness, a través de sencillas explicaciones acompañadas de imágenes de niños meditando, así como el visionado del video <i>Justh Breathe – Solo Respira</i> , en la que diferentes niños explican cómo la meditación les ayuda a calmarse y a gestionar sus emociones. (Anexos 1 y 2).

A continuación, en la Tabla 3, se presenta la sesión 2, en concreto la actividad 1, en la Tabla 4 la actividad 2 de la misma, en la tabla 5 la tercera actividad y en la tabla 6, la última actividad de esta sesión.

### Tabla 3

#### Sesión 2. Actividad 1

<b>Sesión 2: Primeros pasos en la práctica de la atención al momento presente y conciencia corporal</b>	
<b>Actividad 1: Caminamos lentamente</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Caminar siendo conscientes.</li><li>- Tomar conciencia de los elementos de la naturaleza.</li><li>- Valorar los elementos que nos ofrece la naturaleza.</li></ul>
Duración	30 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el parque.
Recursos	
Desarrollo	En primer lugar, nos trasladaremos al parque todos juntos en fila cogidos por una cuerda. La tutora irá al principio para vigilar a los niños. Una vez en el parque, nos sentaremos y se le explicará al alumnado que tenemos que pasear descalzos sobre el césped muy lenta y pausadamente, para poder sentir nuestros pasos ( <i>Anexo 3</i> ).

Actividad inspirada en *Plantando semillas: La práctica del mindfulness con niños* Nhat

(2015)

**Tabla 4**

*Sesión 2. Actividad 2*

<b>Sesión 2: Primeros pasos en la práctica de la atención al momento presente y conciencia corporal</b>	
<b>Actividad 2: Despacio, despacio</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tomar conciencia de sus propios cuerpos.</li><li>- Prestar atención a las sensaciones que experimentan sus cuerpos.</li><li>- Potenciar la concentración.</li></ul>
Duración	30 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	- Venda para los ojos
Desarrollo	Consistirá en concentrarnos en nuestras diferentes partes del cuerpo, moviéndonos lentamente por el aula. Se empezará moviendo lentamente un brazo, posteriormente el otro y finalmente los dos. Después se realizará el mismo procedimiento con las piernas. En todo momento se irán describiendo qué sensaciones experimentamos en el cuerpo. Seguidamente, doblaremos las rodillas hasta llegar a tocar las manos con el suelo. Después, nos incorporaremos muy despacio y giraremos la cabeza de un lado a otro. (en todo momento la maestra guiará y representará los movimientos). Después realizaremos todo el proceso con los ojos cerrados, para experimentarlo todo de manera más intensa.

**Tabla 5**

*Sesión 2. Actividad 3*

<b>Sesión 2: Primeros pasos en la práctica de la atención al momento presente y conciencia corporal</b>	
<b>Actividad 3: Escuchamos la naturaleza</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la escucha activa.</li> <li>- Reconocer los elementos de la naturaleza.</li> <li>- Valorar los elementos que nos ofrece la naturaleza.</li> <li>- Expresar sus sentimientos y sensaciones.</li> </ul>
Duración	20 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el parque.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campana</li> <li>- Venda para los ojos</li> </ul>
Desarrollo	Nos trasladaremos al parque, nos sentaremos en círculo y nos permaneceremos en silencio e intentaremos focalizar nuestra atención en los diferentes sonidos que nos ofrece la naturaleza como cantos de pájaros, agua del río...etc. Para centrar más la atención, la realizaremos con los ojos cerrados y cuando la maestra toque la campana, se podrán abrir y explicar que sonidos han escuchado y cómo se han sentido.

**Tabla 6**

*Sesión 2. Actividad 4*

<b>Sesión 2: Primeros pasos en la práctica de la atención al momento presente y conciencia corporal</b>	
<b>Actividad 4: Mándala de la naturaleza</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar las relaciones entre compañeros/as.</li> <li>- Potenciar la creatividad e imaginación.</li> <li>- Reconocer los elementos de la naturaleza.</li> <li>- Valorar los elementos que nos ofrece la naturaleza.</li> </ul>
Duración	40 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el parque y en el aula de referencia.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos de la naturaleza (hojas, piedras, flores, ramas...etc.)</li> <li>- Tijeras y pegamento</li> <li>- Papel</li> </ul>
Desarrollo	La actividad se dividirá en dos partes: En primer lugar, saldremos a la naturaleza a pasear y a recolectar diversos elementos que ésta nos puede ofrecer (piedras, hojas, ramas, flores...etc.). Posteriormente, en el aula, se realizará un mándala con todos esos elementos de manera conjunta ( <i>Anexo 4</i> ).

Actividad inspirada en *Plantando semillas: La práctica del mindfulness con niños* por Nhat (2015)

En la Tabla 7, se presenta la sesión 3, en concreto la actividad 1, en la Tabla 8 la actividad 2 de la misma y en la Tabla 9, la última actividad de la sesión.

**Tabla 7**

*Sesión 3. Actividad 1*

<b>Sesión 3: Respirando con atención</b>	
<b>Actividad 1: Respiración consciente</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Centrar la atención en la respiración.</li><li>- Identificar la inspiración y espiración.</li></ul>
Duración	15 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Almohada</li><li>- Globo</li></ul>
Desarrollo	Esta actividad irá destinada a la respiración abdominal y consciente. Primeramente, nos tumbaremos boca arriba con las manos sobre un almohada que reposará en el estómago, con la intención de sentir más la respiración. Se mostrará un ejemplo de la inhalación y exhalación con un globo, cuando cogemos aire el globo se hincha y cuando lo soltamos, el globo se desinfla. El globo es nuestro estómago, cuando inspiramos nuestro abdomen se hincha y cuando lo soltamos, vuelve a su sitio. Una vez realizado el primer ciclo, el siguiente se realizará colocando las manos en la almohada del compañero/a de al lado. Se repetirá el ciclo durante 3 veces más ( <i>Anexo 5</i> ).

**Tabla 8**

*Sesión 3. Actividad 2*

<b>Sesión 3: Respirando con atención</b>	
<b>Actividad 2: Contar la respiración</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Centrar la atención en la respiración.</li><li>- Aprender a relajarse.</li></ul>
Duración	15 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cojines</li></ul>
Desarrollo	Nos sentaremos con la espalda recta y el cuerpo relajado. Inspiraremos como hemos trabajado en la actividad anterior y levantaremos el dedo índice, una vez levantado el dedo solaremos todo el aire de nuestros pulmones y relajaremos nuestro cuello y hombros. Repetiremos el mismo proceso alzando dos dedos y relajando el abdomen al soltar el aire. Volveremos a repetir alzando tres dedos y relajaremos la frente. Con una mano se contarán las respiraciones y con la otra mano los ciclos. Se repetirá el ciclo hasta llegar a 5 durante 5 veces. La maestra en todo momento actuará como guía y los niños/as la imitarán al ritmo que puedan.

Actividad inspirada en *Juegos mindfulness* por Kaiser (2016)

**Tabla 9**

*Sesión 3. Actividad 3*

<b>Sesión 3: Respirando con atención</b>	
<b>Actividad 3: Stop con la campana</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrar la atención en la respiración.</li> <li>- Fomentar la escucha activa.</li> <li>- Aprender a relajarse.</li> </ul>
Duración	20 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	- Campana
Desarrollo	Antes de nada, se les enseñará a los niños y niñas, una campana. Seguidamente, se expondrá al alumnado que se tienen que mover por el aula, de manera totalmente libre, pero que cuando escuchen el sonido de la campana, tienen que parar, sentarse como una rana y respirar de manera lenta y profunda. Repetiremos el ciclo 3 veces ( <i>Anexo 6</i> ).

Actividad inspirada en *Plantando semillas: La práctica del mindfulness con niños* por Nhat (2015)

A continuación, en la Tabla 10, se presenta la sesión 4, en concreto la actividad 1, en la Tabla 11 la actividad 2 de la misma, en la tabla 12 la tercera actividad y en la tabla 13, la última actividad de esta sesión.



**Tabla 10**

*Sesión 4. Actividad 1*

<b>Sesión 4: Atendiendo las emociones</b>	
<b>Actividad 1: Conocemos las emociones</b>	
Objetivos	- Identificar y reconocer las emociones principales.
Duración	30 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	- Ruleta - Imágenes
Desarrollo	Dicha actividad va a consistir en presentar las emociones principales y hacer un poco más de hincapié en ellas (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo). En la primera parte, se mostrará una ruleta con imágenes de niños y niñas con cada una de esas emociones, la iremos girando hasta que salgan las 5 emociones primarias. En cada una de ellas, se hará una breve explicación para que los niños/as la conozcan un poco más. La segunda parte de la actividad consistirá en reconocer dichas emociones. Se pondrán unas imágenes de personas y los niños/as tendrán que señalar que personas están sintiendo alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa ( <i>Anexo 7</i> ).

**Tabla 11**

*Sesión 4. Actividad 2*

<b>Sesión 4: Atendiendo las emociones</b>	
<b>Actividad 2: Bolsa de las emociones</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y reconocer las emociones principales.</li> <li>- Identificar cómo se sienten en determinadas situaciones.</li> <li>- Expresar sus sentimientos y sensaciones.</li> </ul>
Duración	30 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolsa</li> <li>- Piedras</li> <li>- Pictogramas de emociones</li> </ul>
Desarrollo	<p>Esta actividad va a consistir en explicar cuándo nos sentimos alegres, tristes, sorprendidos, enfadados o asustados. Para ello, se tendrá preparada una bolsa con piedras, en las que aparecerá un emoticono de cada emoción. Los niños/as saldrán uno por uno y cogerán una piedra al azar y explicarán en qué tipo de situaciones, experimentan esa emoción. <i>Por ejemplo</i>, una niña coge una piedra en la que aparece una imagen de una persona asustada, pues tendrá que decir una situación en la que ella se siente así: <i>Me siento asustada cuando estoy rodeada de mucha gente (Anexo 8).</i></p> <p><i>(Se contarán con pictogramas para que puedan explicar las emociones en el caso de que tuvieran alguna dificultad para expresarlas).</i> Además, es necesario destacar la utilización de imágenes de la película <i>Inside Out</i>, que les podrá servir de ayuda como referentes visuales.</p>

**Tabla 12**

*Sesión 4. Actividad 3*

<b>Sesión 4: Atendiendo las emociones</b>	
<b>Actividad 3: El juego del 5</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar cómo se sienten en determinadas situaciones.</li><li>- Aprender a regular las emociones.</li><li>- Focalizar la atención en lo positivo.</li></ul>
Duración	20 minutos cada parte aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pictogramas</li><li>- Papel</li></ul>
Desarrollo	En la tercera actividad se preguntará a los niños y niñas qué situaciones les causan ansiedad o rabia, por ejemplo, un cambio de rutina, un enfado con algún compañero/a, un castigo de sus padres...etc. Posteriormente, realizaremos el "juego del 5". Éste consistirá en que los niños/as piensen en 5 cosas que les hacen felices, una vez las tengan pensadas, la maestra las irá escribiendo en la pizarra. Al día siguiente, cada niño/a dibujará la silueta de su mano en un papel, una vez dibujada, en cada uno de los dedos, cada niño recordará que 5 cosas les hacían felices y cogerán los pictogramas realizados por la maestra con cada una de las cosas que dijeron que les hacían felices ( <i>Anexo 9</i> ).

**Tabla 13**

*Sesión 4. Actividad 4*

<b>Sesión 4: Atendiendo las emociones</b>	
<b>Actividad 4: Botella de la calma</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a regular las emociones.</li> <li>- Identificar cómo se sienten en determinadas situaciones.</li> <li>- Centrar la atención en la respiración.</li> <li>- Aprender a relajarse profundamente.</li> </ul>
Duración	40 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador</li> <li>- Proyector</li> <li>- Botellas de plástico</li> <li>- Purpurina/arena</li> </ul>
Desarrollo	<p>Se comenzará con la narración del cuento <i>Correprisas y tumbona</i> de Begoña Ibarrola (2007), este cuento nos habla sobre la ansiedad que nos causa el ir deprisa a todos los sitios y el querer hacer las cosas corriendo y de lo importante que es pararse de vez en cuando y tomárselo todo con más calma. Posteriormente, se realizará la actividad de “Botella de la calma”, la cual consistirá en proporcionar a los niños/as una botella pequeña llena de agua a cada uno y diferentes recipientes llenos de purpurina de diferentes colores. Cada uno cogerá la purpurina que quiera y la echará en el agua y agitarán la botella con fuerza. Cuando la maestra toque la campana, los niños dejarán de agitar y respirarán de manera atenta y profunda como se ha trabajado en las sesiones anteriores. Seguidamente, se les explicará que todo eso mezclado y agitado, es lo que sucede cuando están enfadados, frustrados o con rabia y que cuando paramos a respirar y a tranquilizarnos, todo se queda en calma (<i>Anexos 10 y 11</i>).</p>

En la tabla 14, se presenta la primera actividad de la última sesión. A continuación, en la Tabla 15, se expone la segunda y última actividad de la sesión y por consecuencia, la última de la propuesta de intervención.

**Tabla 14**

*Sesión 5. Actividad 1*

<b>Sesión 5: Sesión final</b>	
<b>Actividad 1: Escáner corporal</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar los elementos que nos ofrece la naturaleza.</li> <li>- Centrar la atención en la respiración.</li> <li>- Potenciar la concentración.</li> <li>- Tomar conciencia de sus cuerpos.</li> <li>- Prestar atención a las sensaciones que experimentan sus cuerpos.</li> <li>- Potenciar la creatividad e imaginación.</li> <li>- Aprender a relajarse profundamente.</li> </ul>
Duración	40 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el parque.
Recursos	
Desarrollo	<p>La primera actividad constará de dos partes. Saldremos al parque para estar en contacto con la naturaleza y nos tumbaremos en círculo en el césped. Se llevará a cabo una técnica de <i>mindfulness</i> para llevar la atención al cuerpo antes de la meditación, la cual consistirá en el llamado “<i>Escáner Corporal</i>”, una técnica de atención plena en la cual el alumnado cerrará los ojos y respirará de manera atenta y se dejará llevar por las instrucciones dadas por las maestras, las cuales irán dirigidas a llevar la atención a los diferentes grupos musculares del cuerpo. Se realizará un descanso comentando las diferentes sensaciones vividas durante la</p>

	<p>meditación, de esta manera el alumnado podrá descansar antes de comenzar la siguiente parte.</p> <p>La segunda parte de la actividad consistirá en la llamada “<i>La meditación de la nube</i>”, en esta meditación nos dedicaremos a observar las nubes y a focalizar nuestra atención en ellas, dejando al alumnado el tiempo que sea necesario para observarlas. A partir de allí, cerrarán los ojos y respirarán de manera profunda 3 veces y dejarán que la imaginación fluya, imaginándose historias con la nube o simplemente manteniendo la imagen de la nube en su cabeza. Una vez pasado el tiempo, quien quiera podrá reflexionar qué es lo que ha visto o qué es lo que ha imaginado.</p>
--	--

Actividad inspirada en *Plantando semillas: La práctica del mindfulness con niños* por Nhat (2015)

**Tabla 15**

*Sesión 5. Actividad 2*

<b>Sesión 5: Sesión final</b>	
<b>Actividad 2: Caja mindfulness</b>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar la creatividad e imaginación.</li> <li>- Expresar sus sentimientos y sensaciones.</li> </ul>
Duración	30 minutos aprox.
Espacio	La actividad tendrá lugar en el aula de referencia.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caja</li> <li>- Pictogramas</li> </ul>
Desarrollo	<p>Primeramente, se le otorgará a cada niño/a una caja, con el objetivo de que ésta sea única y personal. Se les preguntará qué es lo que necesitamos para poder estar en calma y poder regular nuestras emociones. Por ejemplo: focalizar nuestra atención en lo que hacemos, respirar profundamente, centrarnos en la inspiración y exhalación, pensar</p>

	en cosas que nos hacen felices...etc. Una vez expuestas las ideas, cada uno/a creará su propia caja <i>mindfulness</i> con diferentes pictogramas de las ideas que han aportado ( <i>Anexo 12</i> ).
--	--

#### **4.7 Evaluación**

Teniendo en cuenta la propuesta de intervención planteada, se realizará una evaluación formativa, en la cual se utilizará un diario en el cual se recogerán diversas informaciones de cada una de las actividades, tales como el comportamiento, la actitud, la motivación...etc., de cada uno de los alumnos/as a partir de una observación directa y sistemática. Se trata de una evaluación particular e individualizada (*Anexo 13*).

Además, se llevará a cabo una escala valorativa en la que aparecerá si el alumnado ha conseguido superar los objetivos o, por el contrario, se encuentra en el proceso de conseguirlos (*Anexo 14*).

La evaluación la realizará la tutora del aula.

## 5. Conclusión y valoración personal

El objetivo principal del presente TFG era realizar una propuesta de intervención con la finalidad de trabajar el *mindfulness* en las aulas de educación infantil, como medio de regulación emocional en el alumnado con TEA.

Gracias a la investigación y recogida de información, se evidencia que el *mindfulness* aporta grandes beneficios ya no solo al alumnado, sino también a los docentes, y es por ello por lo que se considera que el *mindfulness* ha de estar cada vez más presente en nuestras aulas.

Respecto a los puntos fuertes del trabajo, ha sido poder encontrar tanta información acerca del autismo, *mindfulness* y regulación emocional ya que, por ello, se ha conseguido un marco teórico esclarecedor. Otro punto fuerte es que la intervención está basada en la evidencia en estudios científicos y las sesiones incluidas combinan contenidos de elaboración propia con contenidos incluidos en otros protocolos que han demostrado ser eficaces.

No obstante, respecto a las limitaciones surgidas durante la elaboración del TFG, ha sido no poder encontrar suficientes estudios que demuestren los beneficios que el *mindfulness* aporta a las personas con TEA, debido a que se sigue estudiando e investigando en la actualidad, aun así, se han encontrado estudios que así lo demuestran.

En cuanto a la propuesta de intervención, a pesar de los beneficios que se considera que puede tener ésta, no se ha podido llevar a cabo en el aula, debido a que no se ha tenido la oportunidad de contar con ningún alumno/a con TEA en las últimas prácticas realizadas.

En otro orden de ideas, se trata de una propuesta clara y sencilla, con los elementos necesarios para trabajar el *mindfulness* con los niños/as y a su vez, poder aprender a identificar y gestionar sus emociones. Es importante remarcar que, a lo largo de la realización de la propuesta, se han tenido en cuenta las necesidades y características del alumnado.

Sin embargo, se considera relevante avanzar algunas barreras que pueden surgir en la implementación de este tipo de intervenciones. Ciertas actividades como, por ejemplo, las relacionadas con las emociones, quizás les podrían parecer algo complicadas debido a



que podrían surgir dificultades a la hora de reconocer las emociones. Además, muchas de las actividades de la propuesta, se llevan a cabo en la naturaleza, algo que puede resultar diferente y motivador para ellos, pero a su vez, les puede desconcentrar y no sentirse cómodos puesto que se saldría de su rutina.

Asimismo, no podemos olvidarnos de las familias del alumnado, puesto que pueden no estar de acuerdo con que varias de las actividades, se lleven a la práctica fuera del aula.

## 6. Referencias bibliográficas

Alcantud Marín, F., Rico, D., y Lozano, L. (2012). Trastornos del Espectro Autista: Guía para padres y profesionales. València: Centre Universitari de Diagnòstic i Atenció Primerenca, Universitat de València.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)* (Fourth ed.). Washington: American Psychiatric Association.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). DSM-V Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V. Arlington, VA.: Asociación Americana de Psiquiatría

Belloch, C (2014). Trastornos del Espectro Autista. Recuperado de: <https://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLLogo8.wiki?2>

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, S., & ZV, A. S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Cachia, RL, Anderson, A. y Moore, DW (2016). Mindfulness in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review and Narrative Analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(2), 165-178.

Campos, D. y Cebolla, A. (2016). Enseñar Mindfulness: Contextos de Instrucción y Pedagogía. *Revista de Psicoterapia*, 27(103), 103-118.

Cepeda-Hernández, S. L. (2015). El mindfulness disposicional y su relación con el bienestar, la salud emocional y la regulación emocional. *Revista Internacional de Psicología*, 14(02), 1-31.

DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (2000). Recuperado de:

<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

EGGE, M (2008).: *El tratamiento del niño autista*. Madrid: Editorial Gredos

Equipo de Investigación (2020). *¿Qué sabemos sobre el autismo y cuáles son sus causas?* Recuperado de:

[https://www.enterarse.com/20200128\\_0001-que-sabemos-sobre-el-autismo-y-cuales-son-sus-causas](https://www.enterarse.com/20200128_0001-que-sabemos-sobre-el-autismo-y-cuales-son-sus-causas)

Felipe Mateo, A., Rovira Faixa, T., y Martín-Asuero, A. (2014). Mindfulness y regulación emocional: Un estudio piloto. *Revista de Psicoterapia*, 25(98), 123-132.

FRITH, U. (2004). *Autismo: hacía una explicación del enigma*. Editorial Alianza.

Galve, J. J. G. (2013). Atención plena: revisión. *Medicina naturista*, 7(1), 5-8.

Gómez, SL, Rivas Torres, RM y Taboada Ares, EM (2009). Revisiones sobre el autismo [Reseñas sobre el autismo]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555–570.

Gross, J. y Feldman, L. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion review*, 3(1), 8-16.

Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 9-36.

Hervás, Gonzalo, y Jódar, Rafael. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156.

- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología conductual*, 19(2), 347.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 537-559.
- MuNDo AsPeRGeR. (2021). *Mindfulness y atención consciente*. Recuperado de:  
<https://mundoasperger.com/mindfulness-y-atencion-consciente/>
- Nhat Hahn, T. (2015). *Plantando semillas: la práctica del Mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.
- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M. y Bartolomé, R. (2012). Conociendo Mindfulness. *Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27(29-46).
- Pedrosa (2019). *Mindfulness*. Recuperado de:  
<https://www.saludterapia.com/glosario/d/117-mindful-ness.html>
- Pentz, J., & Simkin, D. R. (2017) La utilidad de la meditación en niños con trastornos mentales. *Psychiatric Times*, 1-4.
- Pérez, M<sup>a</sup>. A., y Botella, L. (2006). Conciencia Plena (Mindfulness) y Psicoterapia: Concepto, Evaluación y Aplicaciones Clínicas. *Revista de Psicoterapia*, 66(67), 77-120.
- Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y autismo. *Definición, etiología, educación, familia en el autismo*. Artegraf, Madrid.
- Riviere, A., y Martos, J. (2000). El niño pequeño con autismo. *Madrid: Ed. APNA*.
- Iglesias, A. I. S., & Castro, F. V. (2016). "Mindfulness": revisión sobre su estado de arte. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 41-50.
- Sapthiang S, Van Gordon W, Shonin E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: a systematic review and thematic

synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2650–2658.

Siegel, Ronald D. (2011). *La solución mindfulness: practicas cotidianas para problemas cotidianos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Silva, C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3), 201-209.

Simón, Vicente M. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 5-30.

Simón, V. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness: y abrir el corazón a la sabiduría y a la compasión*. Barcelona: Sello.

Simón, V. (2013). Mindfulness y psicología: presente y futuro. *Informació psicològica*, (100), 162-170.

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh, A. D., Winton, A. A., Singh, A. N., y Singh, J. (2011). Adolescents with Asperger syndrome can use a mindfulness-based strategy to control their aggressive behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1103-1109

Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para niños con sus padres*. Editorial Kairós.

Spek, A. A., Van Ham, N., Nyklíček, I. (2013). Mindfulness-based therapy in adults with an autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Research in developmental disabilities*, 34, 246-253.

Vermeulen, P. (2014). Context blindness in autism spectrum disorder: Not using the forest to see the trees as trees. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 30(3), 182-192.

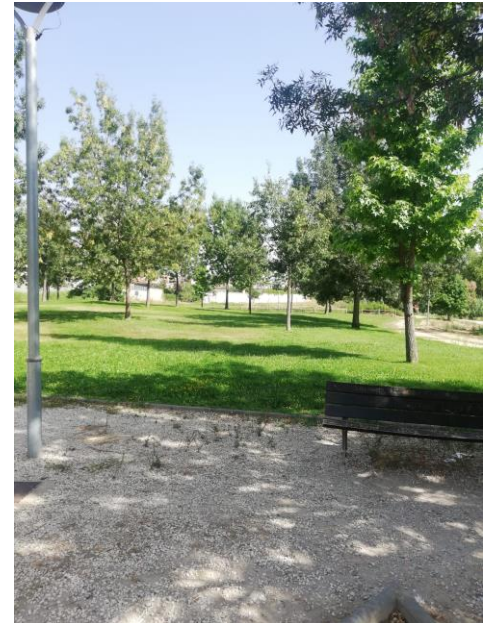
Zhang, D., Lee, E. K., Mak, E. C., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. (2021). Mindfulness-based interventions: an overall review. *British Medical Bulletin*. 138(1), 41-57.

## 7. Anexos

### Anexos 1 y 2

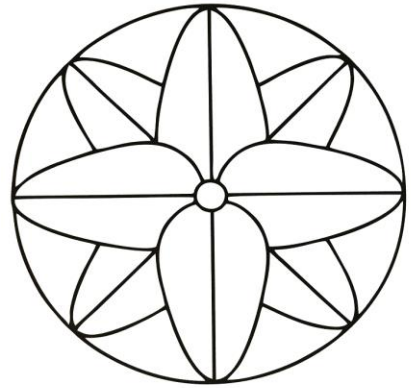
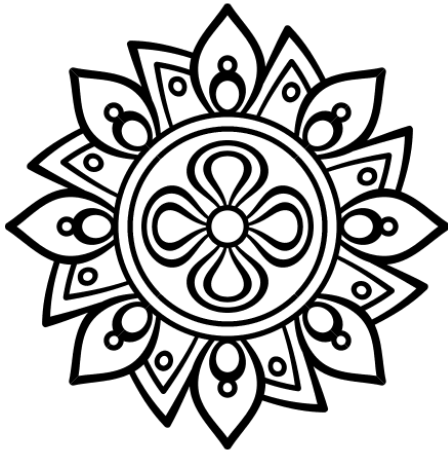


Anexo 3



*Parque donde tendrán lugar las diversas actividades*

Anexo 4



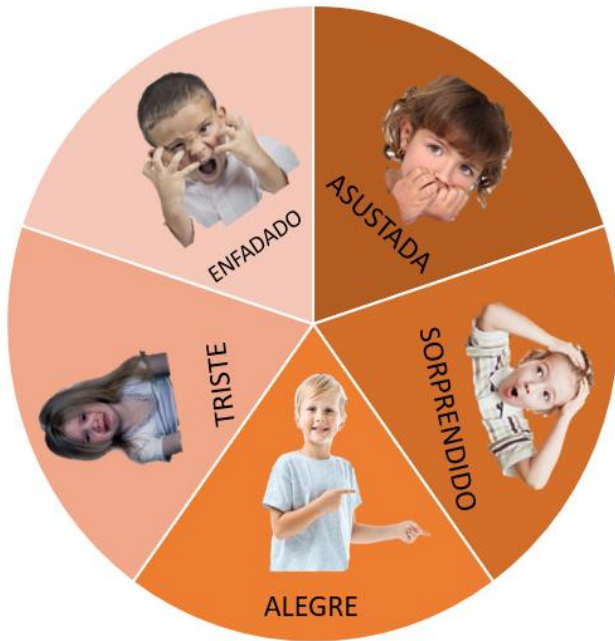
Anexo 5



Anexo 6

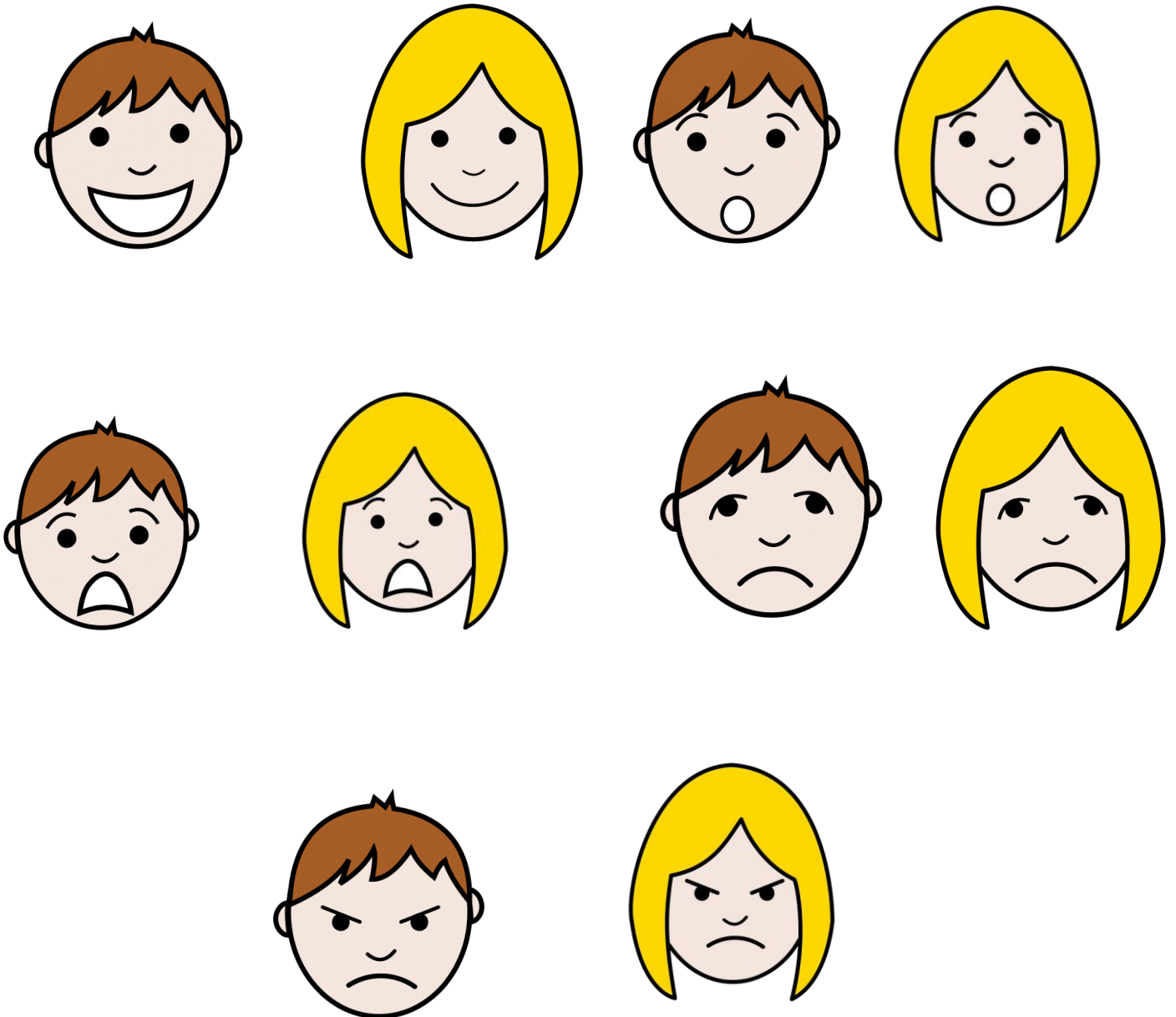


Anexo 7



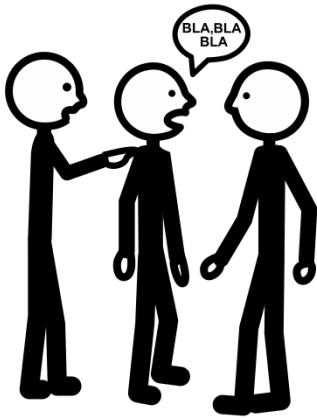


Anexo 8

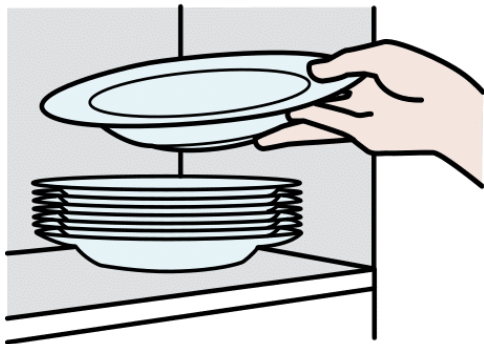


*Pictogramas colocados en las piedras*



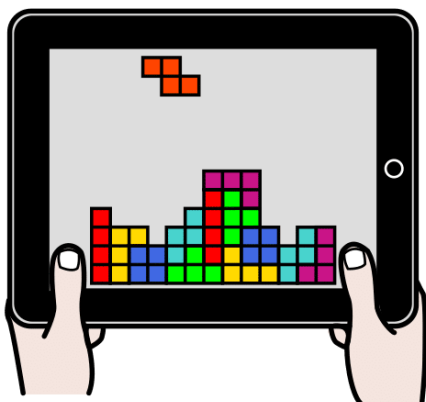
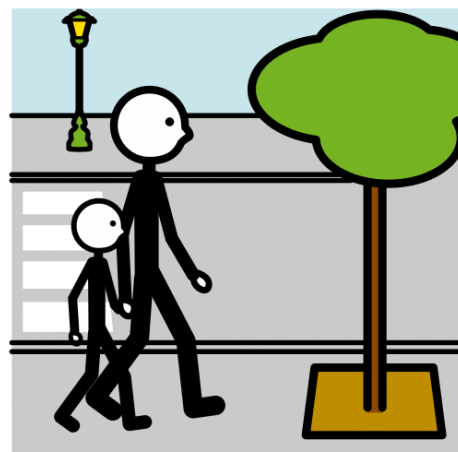
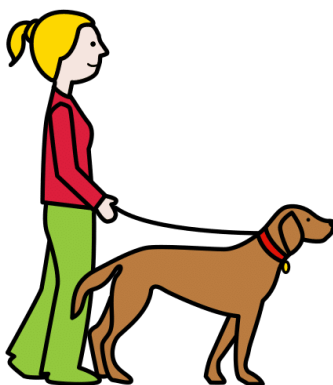


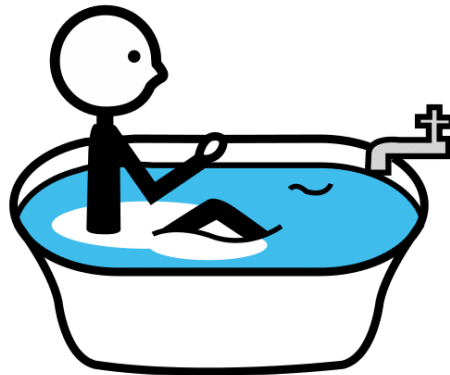
Propuesta de intervención educativa basada en mindfulness para el fomento de la regulación emocional en alumnado con Trastorno del Espectro Autista



*Pictogramas de diversas situaciones*

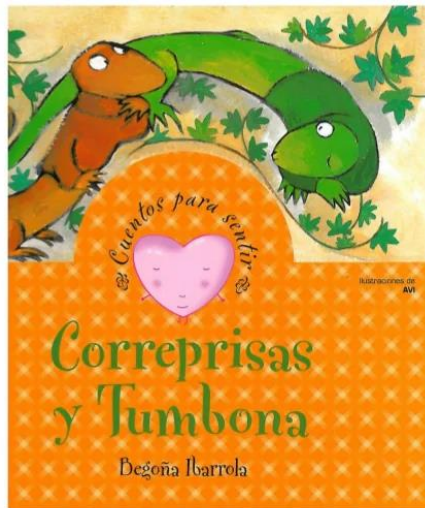
Anexo 9





*Pictogramas de diversas situaciones*

Anexos 10 y 11



Cuento “*Correprisas y tumbona*” de Begoña Ibarrola (2007)

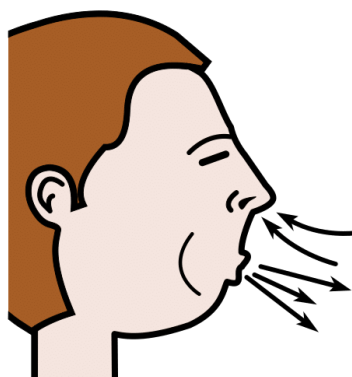
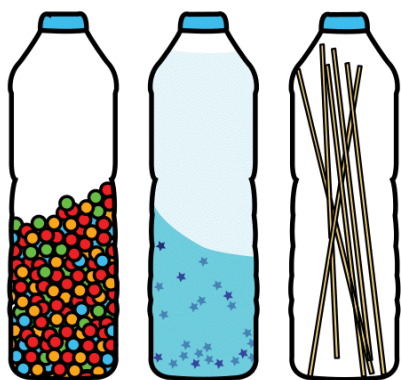
Propuesta de intervención educativa basada en mindfulness para el fomento de la regulación emocional en alumnado con Trastorno del Espectro Autista



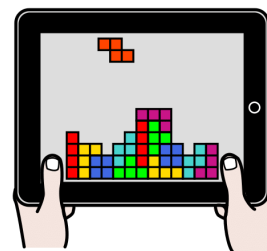
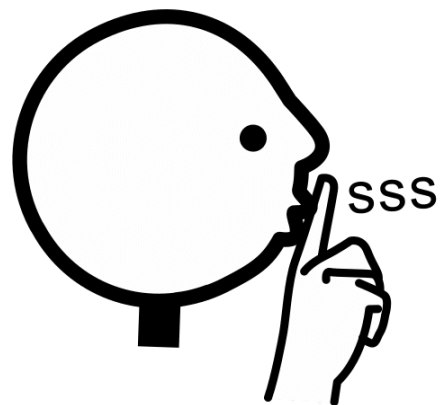
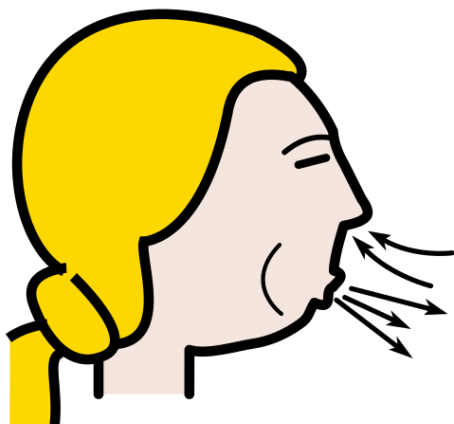
---

Botella de la calma

Anexo 13



(cada uno tendrá su propia botella de la calma)







Ejemplos de diversos pictogramas que pueden aparecer en la caja

Anexo 13

<b>Nombre del niño/a:</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Hora:</b>	<b>Lugar:</b>
<b>Actividad:</b>	
<b>Descripción de la situación:</b>	
<b>Análisis de lo observado:</b>	

Anexo 14

<b>Objetivos</b>	<b>Conseguido</b>	<b>En proceso</b>
Introducir al alumnado en el constructo del mindfulness.		
Identificar y reconocer las emociones primarias.		
Identificar cómo se sienten en determinadas situaciones.		
Centrar la atención en la respiración.		
Identificar la inspiración y espiración.		
Fomentar la escucha activa.		
Se continuaría con los demás objetivos (...)		