



**UNIVERSIDAD DEL AZUAY**

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la  
Educación**

**Escuela de Educación Especial**

**“Programa de mindfullnes infantil para niños  
de 4 a 5 años con problemas de conducta”**

**Trabajo de graduación previo a la obtención del título de  
Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación  
Inicial, Estimulación e Intervención Precoz**

**Autoras:**

Yara Lucía Andrade Dufo

Ana Belén Tapia Cordero

**Directora:**

Ximena Vélez Calvo, PhD

**Cuenca – Ecuador**

**2020**

# ÍNDICE

DEDICATORIA .....	i
AGRADECIMIENTOS .....	iii
RESUMEN .....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I .....	5
Marco Teórico y Estado del Arte.....	5
1.1. Modelo Cognitivo-Conductual.....	6
1.2. Problemas de conducta.....	7
1.2.1. Tipos de problemas de conducta en las edades iniciales. ....	8
1.2.2. Como trabajar en la escuela .....	10
1.2.3. Habilidades sociales.....	13
1.2.4. Problemas de conducta en los niños de 4 a 5 años .....	15
1.3. Mindfulness .....	16
1.3.1. La práctica del <i>Mindfulness</i> .....	18
1.3.2. Técnicas para enseñar <i>mindfulness</i> a los niños.....	20
1.3.3. Aplicación del <i>Mindfulness</i> en Centros Iniciales.....	24
CAPÍTULO II.....	28
Trabajo empírico.....	28
20000.1. Tipo de estudio .....	29
2.2. Muestra.....	29
2.3. Instrumentos .....	30
2.3.1. Para evaluar las habilidades sociales .....	30
2.4. Procedimiento.....	32
2.5. Cronograma .....	32
2.6. Diseño de la intervención.....	33

CAPÍTULO III.....	39
Resultados .....	39
3.1. Análisis de Resultados.....	40
3.1.1. Test de Batelle.....	40
3.1.2. Test Child Behavior Checklist (CBCL).....	43
CAPÍTULO IV .....	45
Discusión .....	45
Referencias .....	51

## **DEDICATORIA**

Esta tesis dedico a toda mi familia, en especial a mi mamá María Paz y a mi abuelita Mayaya por todo el apoyo, amor que me brindaron durante mi estudio y poder cumplir un sueño más.

Finalmente dedico esta tesis a mis amigas, Anabel, Angi y Majo, por a ver estado en todo momento conmigo, por sus palabras, consejos y apoyarme en todo momento.

Ana Belén.

Esta tesis la dedico con todo mi corazón a DIOS por guiarme por el camino del bien, de igual manera a mi familia, la cual fue un pilar fundamental en mi formación universitaria, a mi madre por apoyarme y motivarme a seguir siempre adelante. Agradezco en especial a mis hermanas María y Carmen por el apoyo incondicional y creer en mis capacidades para lograr mis metas, a mis amigos por siempre dar una palabra de aliento para no rendirme, estoy muy agradecida con todos por haber creído en mí y hacer que mi sueño se haga realidad.

Yara.

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer principalmente a nuestras familias, por habernos dado la oportunidad de formarnos en esta prestigiosa universidad y por haber sido nuestro apoyo durante todo este tiempo.

De manera muy especial a nuestra querida tutora de tesis Ximena Vélez Calvo, PhD, por habernos guiado y aconsejado, no solo en la elaboración del trabajo de titulación, sino a lo largo de nuestra carrera universitaria, brindarnos el apoyo para seguir adelante.

A la Universidad del Azuay, por habernos brindado tantas oportunidades y enriquecernos de conocimiento.

Yara, Ana Belén.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito central la aplicación de un programa de *Mindfulness* dirigido a niños de 4 a 5 años con problemas de conducta. Se realizó un diseño cuasi-experimental en el que participaron 50 niños del Inicial 2 (4 años), de dos Centros Educativos de la Ciudad de Cuenca-Ecuador. Los 25 niños que presentaron problemas de conducta y dificultad en las habilidades sociales son el grupo experimental, que pertenecen a la Unidad Educativa Kennedy. Los 25 niños restantes del grupo de control, no presentaron dificultades conductuales y forman parte del Centro de Estimulación Integral y de Apoyo Psicoterapéutico (CEIAP). Se utilizaron dos instrumentos de evaluación tanto para el pre y post test. Uno para valorar la conducta (CBCL) y otro para evaluar las habilidades sociales (BATELLE). El programa de *Mindfulness* buscó responder las necesidades de apoyo para un buen comportamiento teniendo como eje central el juego.


Palabras claves: mindfulness, niños, problemas de conducta, habilidades sociales.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to apply the *Mindfulness* program at children aged 4 to 5 with behavioral problems. A quasi-experimental design was carried out with 50 children from Initial 2 level (4 years of age) of two educational centers from Cuenca, Ecuador. The 25 children who presented behavioral problems and difficulties in social skills were part of the experimental group and belonged to the Unidad Educativa Kennedy. The remaining 25 children, who were part of the control group, did not present behavioral difficulties and belonged to the Centro de Estimulación Integral y de Apoyo Psicoterapéutico (CEIAP). Two assessment instruments were used for both pre and post test, one to assess behavior (CBCL) and another to assess social skills (BATTELLE). The *Mindfulness* program sought to meet the needs for good behavior, through games as its central axis.

**Keywords:** mindfulness, children, behavioral problems, social skills.



  
Translated by  
Ing. Paúl Arpi



# **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación tiene como eje central, la aplicación de un programa de *mindfulness* dirigido a niños de 4 a 5 años de edad con problemas de conducta.

Para diseñar y aplicar este programa; se identificó y experimentó con un grupo selecto de niños, para luego comparar los resultados con un grupo de control.

Ahora bien, en lo que respecta a los capítulos que forman parte de este trabajo académico; en el primero, se analizarán conceptos básicos, tales como: el modelo cognitivo-conductual que integra dos teorías del aprendizaje; poniendo énfasis en el procesamiento de la información (cognitivo) y el proceso de enseñanza (conductual) (Fernández y Fernández, 2017). Se consideró importante incluir este modelo, debido a que es la base fundamental para entender mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez, González y Manuel, 2017); y así, aportar a la mejora de la calidad del aprendizaje, ya que los docentes podrán analizar el comportamiento de cada uno de sus estudiantes.

Acerca de los problemas de conducta, se puede decir que en la etapa infantil estos se evidencian con cierta normalidad, debido a que en su gran mayoría son conductas asociadas al ciclo evolutivo (López, Nieto, Conde y Bernardo, 2016); además estas aparecen cuando hay un desequilibrio en el medio ambiente que les rodea (López et al., 2016). Cabe recalcar, que estas conductas desaparecen antes de entrar a la escuela (Garaigordobil, 2017). Sin embargo, en el caso de que estos comportamientos se mantengan, se deberá tomar en cuenta su intensidad y frecuencia para de ser necesario remitir a un especialista, pudiendo ser este: un psicólogo o psiquiatra (Chaine, Ruiz, Del Campo y Gutierrez 2016).

En esta línea, se consideran problemas de conducta, por ejemplo: desobediencia, rabietas, actitud negativa y, celos (Garalgordobil y Maganto, 2016). Se escogió este

concepto, en razón de que ayuda a identificar el por qué se dan los problemas de conducta y como tratarlos para de esa manera mejorar su rendimiento académico.

A continuación, se tratarán las habilidades sociales, las cuales son un conjunto de destrezas que hacen que el ser humano se desenvuelva con los demás de una manera eficaz y satisfactoria (Domitrovich, Durlak, Staley y Weissberg, 2017). En este sentido, se considera que la socialización es indispensable para un óptimo desarrollo tanto social como personal (López, Grain, García y Orozco, 2018). Por último, dentro del primer capítulo, se analizó este aspecto, ya que aquellas se ven afectadas por los problemas de conducta a los cuales se hizo referencia anteriormente.

Con respecto al *mindfulness* (atención plena), se dice que es la capacidad de prestar atención; focalizando a una parte de nuestro cuerpo, a una emoción o pensamiento, y estar presentes en el aquí y ahora (Moore y Malinowski, 2009). Es también una manera de relacionarnos con las experiencias ya sean positivas, negativas o neutras que nos ayudarán a tener un nivel de bienestar y dejar de lado el sufrimiento (Tang, Hölzel y Posner, 2015). Para finalizar, el argumento que justifica el haber elegido para analizar el *mindfulness*, es que este ayuda a que los niños sepan controlar su conducta, emociones; disminuyendo así su nivel de estrés mediante ejercicios de relajación y, que se ubiquen en la realidad (Wielgosz, Goldberg, Kral, Dunne y Davidson, 2019).

Para concluir, en cuanto a la parte metodológica, se debe dejar constancia de que mediante una solicitud se pidió a los padres de familia la autorización para aplicar dos test: el CBCL (Child Behaviour Checklist); el cual es un formulario que registra los problemas de conducta y competencias sociales de los niños; y en segundo lugar, se encuentra la Batelle; se aplicó la sub prueba personal social, con el cual es factible saber cómo se encuentran las interacciones del niño.

Posterior a la conclusión de las evaluaciones, se diseñó el programa de *mindfulness*; mismo que estaba compuesto por quince sesiones durante un mes, con la duración de 30 minutos cada una.

Al finalizar estas sesiones, se realizó un post test con el grupo de control y el grupo experimental. Como un siguiente paso, se procedió a hacer un análisis estadístico para comprobar la validez del programa, concluyendo con una discusión para que los lectores puedan evidenciar la efectividad del *mindfulness*.

# **CAPÍTULO I**

## **Marco Teórico y Estado del Arte**

## 1.1. Modelo Cognitivo-Conductual

El Modelo Cognitivo-Conductual, combina la teoría del aprendizaje con el procesamiento de la información y expresa cómo determinadas conductas se aprenden durante la infancia y la adolescencia. Además, es importante conocer como las personas procesan la información, ya que con esto se puede entender su forma de comportarse y con esto dar un tratamiento adecuado (Fernández, García y Crespo, 2012).

Al analizar el comportamiento de una persona, es necesario considerar tres facetas importantes: la conducta; el pensamiento (o cognición) y la emoción (Quijano, Navarro, Yepes, Berger y Romeo, 2008).

Al integrar estos dos postulados teóricos, el conductual y el cognitivo, se integran, también, los factores internos y externos del sujeto. Esta teoría pone énfasis en el proceso de aprendizaje y da mucha importancia a la manera de procesar la información (Garay, Korman y Keegan, 2015).

Según Raylu, Oei, Loo y Tsai (2016), este modelo da lugar a una gran variedad de técnicas que se pueden aplicar, donde se destacan las siguientes:

- *Técnica de reestructuración cognitiva:* se centra en modificar los pensamientos que tiene la persona.
- *Técnica de exposición:* se aplica en casos de fobias y ansiedad. Al individuo se le expone progresivamente, a lo que le produce la ansiedad o fobia y se le va enseñando a controlar su conducta.
- *Técnica de entrenamiento en resolución de problemas:* se le ayuda a crear alternativas, tomar una decisión y a evaluar los resultados, a los pacientes que no pueden hacer frente a una situación nueva o fija.

## **1.2. Problemas de conducta**

Los problemas de conducta en las edades infantiles suele ser un asunto de difícil manejo para las profesoras de aula (Stergiakouli, Thapar, y Smith, 2016), por lo que la investigación del tema y las propuesta de soluciones son un asunto de urgente atención.

Del Barrio y Carrasco (2016), plantean que los problemas conductuales en la etapa infantil se pueden presentar con una cierta “normalidad”, ya que la gran mayoría de estas conductas inadecuadas son parte de las características propias del ciclo evolutivo del niño.

Por otro lado, también se observa que los problemas conductuales aparecen en los niños cuando existe un desequilibrio en alguno de los elementos que conforman su entorno, esto hace que se repercuta en su conducta convirtiéndole en indeseable (Fernández, 2015).

Se puede decir, entonces, que estas dificultades del comportamiento, normalmente comienzan en las edades iniciales y desaparecen antes de entrar a la escuela, pero si estas conductas siguen presentes, se tendrá que tomar en cuenta la intensidad y frecuencia con la que sucede estos comportamientos, para remitir a tratamiento psicológico y psiquiátrico (Barrios, 2016).

Por otro lado, García y Palos (2005), señalan que los problemas de conducta tienen varios factores que ocasionan que los niños tengan estos comportamientos inapropiados, repercutiendo de esta manera en su entorno, pues influyen de una manera negativa en su rendimiento escolar, en el trato con sus compañero y la relación con sus padres se ve afectada, así como sus propias emociones.

Barrios (2016) enuncia las principales actitudes que indican que un niño puede tener un problema de conducta:

- Intimida y es agresivo con los demás.
- No sigue las reglas que existe dentro del aula.
- Esta siempre en movimiento y se distrae con facilidad.
- Tiene una relación distante con sus compañeros.
- No tolera el cambio de rutinas.

### **1.2.1. Tipos de problemas de conducta en las edades iniciales.**

Para Pacho y Triñanes (2011), los tipos de conducta que existen en las edades iniciales a menudo son características evolutivas que todos los niños pasan, sin embargo, como dijimos en párrafos anteriores, para que uno sospeche que es algo patológico tenemos que observar su frecuencia e intensidad en la que se encuentran estas conductas. De acuerdo con estos autores, existen cuatro tipos de problemas conductuales que aquejan a los padres y profesores:

*a. Desobediencia:* la desobediencia es uno de los principales inconvenientes que deben enfrentar los padres y los profesores (Rodríguez, 2014); es parte del desarrollo habitual de los niños desde los primeros años de vida y desaparecer por sí mismo con la edad (Beltrán, 2019). Además la forma de establecer una diferencia entre conducta desobediente normal y la patológica es atender a la frecuencia en la que ocurre este comportamiento (Pacho y Triñanes, 2011).

Por otro lado, Rodríguez (2014), argumenta que la desobediencia puede ir acompañada de oposicionismo que supone rabietas, discusiones y desafíos en los que se puede encontrar comportamientos de agresividad.

*b. Las Rabietas:* Greenberg y Anchía (2017), manifiestan que las rabietas son un comportamiento habitual en niños de entre 2 y 3 años, que tiende a desaparecer alrededor de los 5 o 6 años. Son expresiones reactivas que tienen algunos niños



para manifestar su desacuerdo o enfado hacia algo o alguien (Bartra, 2017). No obstante, existen casos en donde las rabietas se mantienen en los niños debido a que es una forma eficaz para para ellos de conseguir lo que desean ya que los padres con el fin de calmar a su hijo, le complacen los deseos de éste para que el niño se calme (Greenberg y Anchía, 2017). En consecuencia pueden reducir la rabieta de manera inmediata pero contribuyen al mantenimiento del problema (Gómez, 2015).

- c. *Actitud negativista*: Delgado (2019), hace alusión a aquellos niños que dicen siempre dicen “no”.

El origen de esta actitud puede situarse en el aprendizaje, ya que a través de dicho comportamiento evitan tener que realizar determinadas acciones o tareas y al mismo tiempo, reafirman su personalidad (Delgado, 2019). No obstante, es necesario distinguir estos problemas de conducta de los comportamientos comunes en las etapas del desarrollo; este comportamiento está presente en los primeros años de vida y desaparece alrededor de los 5 años (Pérez, 2015).

- d. *Celos*: Lozano (2017), indica que este comportamiento se puede deber a múltiples factores, como por ejemplo la llegada de un nuevo hermanito. Esto provoca en el niño que tenga malos comportamientos para tener de nuevo la atención de sus padres o de los cuidadores y que tenga como resultado problemas en su escuela, con sus pares, profesoras e incluso con sus padres por las conductas inapropiadas que tiene (Pereda, 2016).

Acotando con lo anterior, los celos llevan además implícitos un proceso de distorsión cognitiva acerca de los hechos objetivos, los sentimientos de los otros, las consecuencias futuras y, en definitiva, de la percepción de la realidad (Lozano, 2017). Esto añade más carga negativa pudiendo incrementar en el niño

una baja autoestima, cuadros de ansiedad o miedos pero también conductas desadaptadas como más adelante se expone (Calderón, Flores y Rivera, 2018).

En algunas ocasiones, cuando los celos son persistentes en el tiempo, frecuentes, de cierta intensidad y cursan con malestar significativo en la relación familiar es cuando podemos encontrarnos con los celos patológicos que sí pueden asociarse a ciertos factores internos del propio niño, entre otras causas (Pereda, 2016).

Los celos en los niños provocan problemas sociales y emocionales tanto en el ámbito familiar como en el escolar, y se manifiestan por medio de agresividad, no socializan con los demás y tienen comportamientos fuera de lo esperado (Vissupe et al., 2016).

### **1.2.2. Como trabajar en la escuela**

Cuando se detectan estos problemas de conducta, el docente y los padres de familia deben ayudar a los niños a disminuir estos malos comportamientos, fomentando actitudes más adecuadas (Sliminng, Montes, Bustos, Hoyuelos y Vio, 2015).

Los docentes deben tener estrategias apropiadas para enseñar y manejar las conductas inapropiadas dentro del aula. Además, es necesario que los educadores aprendan a reforzar las conductas adecuadas sin añadir reproches o comentarios sobre los comportamientos que se buscan corregir (Álvarez, Castro, González, Álvarez y Campo, 2016).

Antes de que se aplique cualquier técnica, se recomienda que se tenga en cuenta, los distintos factores que rodean al niño y analizar con detenimiento las causas del comportamiento infantil y actuar en función de éstas, ya que algunas funcionan en algunos perfiles y otras no (Álvarez et al., 2016).

Sin embargo, otras formas de trabajo se están planteando como interesantes alternativas para mejorar e incluso prevenir los problemas de comportamiento en los niños preescolares.

Según Cebolla y Campos (2016), el *mindfulness* y la meditación pueden apoyar el proceso de mejorar el comportamiento. Son técnicas que se enfocan en la concentración y la atención a estímulos presentes en el aquí y ahora, y aplicados en actividades de la vida diaria; es decir, no necesitan de prácticas tan rigurosas (Cebolla, Enrique, Alvear, Soler y García, 2017).

### **1.2.2.1. Opciones para trabajar el comportamiento en el aula**

#### **a. Técnicas para modificación de conducta**

Existen diversas técnicas que son usadas con frecuencia dentro de las escuelas y de los hogares para mejorar el comportamiento de los niños (López, 2008). Además, para un mejor resultado de estas estrategias se deberá implementar las mismas reglas dentro de estos dos ambientes, ya que si no existe una congruencia no se obtendrá los cambios en la conducta del niño (Noreña et al., 2010).

- *Refuerzo positivo y negativo:* se utiliza para conseguir que el niño se habitúe a una conducta positiva (Joyce et al., 2016). Para conseguir esta conducta, se aconseja que el comportamiento que se busca reforzar vaya seguido de un refuerzo positivo, mientras que se ignore el comportamiento que se busca extinguir (Cobos y Gavino, 2006).
- *Economía de fichas:* se aplica para favorecer el desarrollo de buenas conductas y disminuir las no deseadas (Pérez, 2015). Consiste en trazar un plan junto con el niño para entregarle cuando efectúa las conductas pactadas de forma previa, si

consigue un determinado número de fichas, las puede canjear por un premio mayor (López, 2008).

- *Premack*: es una fórmula que incide en que las actividades que más le gusten al niño se las utilice para reforzar otras que resulten más desagradables (Hasni, Adamson, Williamson y Robins, 2017). Es una modalidad de reforzamiento positivo para aumentar la frecuencia de conductas apropiadas, además es importante conocer las actividades preferidas del niño y utilizarlas como objeto de cambio por la conducta apropiada (López, 2008). El beneficio es que el menor entienda que si hace las cosas bien se puede gratificar, frente al hecho de saber que, si se porta mal, puede recibir un castigo (Hasni et al., 2017).
- *El castigo*: es uno de los primeros métodos que piensan los adultos ante una conducta no deseada de los niños (Belaus, Reyna y Freidin, 2016). Además, resulta efectiva en algunos casos y reduce las probabilidades de que el comportamiento inapropiado se repita, pero si se la usa de una forma sistemática y en contextos que no lo requieren, pueden perder eficacia, ya que no se propone un modelo de conducta alternativo (López, Díaz y Almaguer, 2018).

Según López (2008), antes de aplicar un castigo, es necesario tener en cuenta algunas pautas:

- El castigo debe ser inmediato a la mala conducta, ya que es el único modo de conseguir que no se repita.
- Medir la proporción de la pena en función de la conducta.

Para que sea efectivo, el adulto que impone, debe mostrar al niño cuál es la conducta que se espera de él, contraria a la que se castiga (López et al., 2018).

- *Tiempo fuera*: se retira al niño a un lugar que carezca de estímulos positivos para él. Se utiliza ante rabietas o comportamientos inadecuados persistentes. Hay

que retirarle a otro lugar de forma pausada y tranquila, mientras se le explica que cuando corrija su actitud podrá volver (Scandar y Bunge, 2017). En los más pequeños, el tiempo debe limitarse a cinco o seis minutos (Baena et al., 2016).

- *Autorregulación*: el control de los impulsos, de las emociones y del comportamiento implican la habilidad para controlar los propios impulsos y algunas conductas (Campos y Ortíz, 2019), conocida como autorregulación. Es la habilidad de poder acatar las diferentes normas y demandas que impone la sociedad, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos que tienen las personas en sus distintos contextos (Moscoso, 2018).

Al adquirir una buena autorregulación desde muy pequeños, se previene futuras dificultades, ya que sin este control se generan problemas de comportamiento como impulsividad, delincuencia, conductas antisociales y agresión (Valle, Tapia y Díaz, 2018). En los años preescolares se pueden prevenir las consecuencias anteriormente escritas (Valle et al., 2018).

### **1.2.3. Habilidades sociales**

Las habilidades sociales son un conjunto de destrezas, que hacen que los seres humanos se relacionen entre si de una manera eficaz y satisfactoria, también les concede un bienestar para alcanzar metas (Berbena, Sierra y Vivero, 2017).

Por otro lado, estas conductas permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, expresando distintos sentimientos, actitudes, opiniones y respetando la de los demás (Aubone, Franco y Mustaca, 2016). Además, son capaces de resolver problemas inmediatos y aumentar (Caballo, 2005).

Kurtz, Mueser, Thime, Corbera y Wexler (2015), definen las habilidades sociales como, la capacidad de interactuar con los demás en diferentes contextos sociales, siendo estas conductas aceptadas y valoradas socialmente.

### **1.2.3.1. Importancia de las habilidades sociales**

Los seres humanos dependen de su relación con otros, ya que es algo imprescindible para nuestro desarrollo social y personal a lo largo de toda la vida. El modo que tenemos de relacionarnos influye en nuestra felicidad (Berbena et al., 2017).

Es importante que el trabajo que se imparte dentro de las aulas por parte de la docente en las habilidades sociales y emocionales, también se realice dentro de los hogares, ya que cuando existe esta colaboración entre estos dos ambientes, en el desempeño escolar y del hogar se verá reflejado (Dollar, Perry, Calkins, Keane y Shanahan, 2018).

### **1.2.3.2. Habilidades Sociales en los niños de 4 a 5 años**

El niño de esta edad se relaciona de forma adecuada con las personas que están a su alrededor, muestra grandes deseos de agradar y de colaborar, sigue normas y reglas propuestas por el adulto; sin embargo, en muchos momentos puede oponerse a los deseos de los demás (Ocaña, 2011). Comienza a compartir sus juguetes con otros niños, pero aunque juegan juntos, no colaboran entre ellos (Sheridan, 1999).

Santrock, Navarro, Quintana y Navarro (2006), manifiestan dos conductas frecuentes que suelen aparecer en el niño durante este año:

1. Celos, especialmente ante el nacimiento de un nuevo hermano.
2. Miedos y temores hacia situaciones concretas y localizadas.

#### **1.2.4. Problemas de conducta en los niños de 4 a 5 años**

Los problemas de conducta en las edades iniciales pueden ser moldeables, ya que algunos de estos comportamientos están relacionados con la edad evolutiva en la que se encuentra el niño, es por eso que se debe encontrar estrategias adecuadas para modificar su conducta (Vasta, Haith, Miller y Planas, 1996).

Según Luengo (2014), los avances científicos en la comprensión de estos problemas y en los métodos de tratamiento han demostrado que estos pueden modificarse y que existen programas eficaces para su tratamiento. El éxito de las intervenciones reside en la intervención temprana (Perpiñán, 2019). La intervención, antes de que el comportamiento del niño se asocie con tendencias antisociales y fracaso académico, ofrece la mejor oportunidad para alterar el curso del trastorno (Luengo, 2014).

Para moldear estas conductas que se producen en las edades iniciales es necesario que los profesores sigan estos puntos que nos indica Luengo (2014), para atender estas dificultades que poseen estos niños:

- Detectar tempranamente a niños que tengan problemas en la conducta.
- Intervención oportuna, antes que los problemas empeoren.
- Un sistema educativo integrado para padres, escuela y la sociedad.
- Dar tiempo y esfuerzo para que se de los comportamientos positivos.

### 1.3. Mindfulness

El *mindfulness* es considerado como una conciencia que se desarrolla mientras la persona presta una atención concreta, sostenida, deliberada y sin tener en cuenta al presente (Crane et al., 2017).

El *mindfulness* no hay que confundirlo con la meditación, en efecto, Comas (2016) manifiesta que en el *mindfulness* no es necesario una concentración estrictamente rigurosa y que además puede aplicarse a una variadas de actividades de la vida diaria.

Según Creswell (2017), el término *Mindfulness* se ha traducido al español como *Atención Plena*. Implica por tanto prestar atención o focalizándola a una parte de nuestro cuerpo, a una emoción o pensamiento, así como en cualquier aspecto u objeto de la realidad exterior, para tener consciencia de ello (Creswell, 2017).

Para Vásquez (2016), el termino *Mindfulness* es la traducción al inglés del término pali “sati”, que implica conciencia, atención y recuerdo. La traducción al castellano de *mindfulness* no tiene un estándar, ha sido traducido indistintamente como atención plena o conciencia plena, muchos autores optan por eso por el vocablo inglés *mindfulness* (Creswell, 2017).

Las primeras publicaciones sobre *mindfulness* se dieron en la década de los años 70; y desde entonces su número no ha dejado de aumentar (Germer, Siegel y Fulton, 2016). El crecimiento se aceleró notablemente en los años noventa y en la actualidad nos encontramos con un crecimiento casi exponencial (Germer et al., 2016).

Adicionalmente, según Mañas, Del Águila, Franco, Gil y Gil (2017), indican que en la actualidad el concepto de *mindfulness* no se limita en la traducción de “sati”, sino que abarca otros significados y experiencias tales como: el discernimiento, la sabiduría, la aceptación, la libertad interior, el amor y la compasión.



Snell (2013), en su libro “Tranquilos y atentos como una rana”, el *mindfulness* responde a la necesidad actual para encontrar algo de tranquilidad, tanto física como mental y emocional. Además, la autora, manifiesta que actualmente los niños viven en un mundo lleno de automatismos, de prisas, están sobreestimulados pues reciben información de manera constante; sin embargo, no se les enseña a estar en calma, tranquilos, a vivir el presente, a controlar su cuerpo, su mente y sus emociones. Es así que, al contrario de lo que puede parecer los niños tienen una gran capacidad para vivir el momento presente sin pensar en el ayer o en el mañana (Justo, 2018).

Además Górriz y Romera (2016), expresan que la aplicación de esta técnica es efectiva en los más pequeños. Para complementar, Bisquerra y Hernández (2017), manifiesta que si logramos que los niños, desde los primeros años de vida, aprendan a vivir de una forma consciente, se estará contribuyendo a formar a seres humanos libres y responsables, muy capaces de controlar su vida; en otras palabras, seres humanos felices.

El *mindfulness* es considerado el eje principal o la enseñanza central de la psicología budista; es un estado de consciencia que implica prestar atención a la experiencia del momento presente, además se desarrolla mediante la práctica de la meditación, ya que es un método por el cual nos volvemos menos reactivos a lo que nos ocurre en el momento real (Crane et al., 2017).

El *mindfulness* es una manera de relacionarnos con las experiencias, ya sean positivas, negativas o neutras y nos ayuda a reducir nuestro nivel general de sufrimiento y aumentar el nivel de bienestar (Tang et al., 2015).

### 1.3.1. La práctica del *Mindfulness*

Para trabajar *mindfulness* se toma tres grupos de prácticas básicas: atención, consciencia corporal y prácticas integrativas. Los niños incorporen estas tres experiencias para trabajar en su concentración, control de su emociones y mejor socialización con los compañeros (Wheeler, Arnkoff y Glass, 2017).

Con el *mindfulness* se desarrollan los cuatro afluentes de la conciencia que permiten al individuo sumergirse en la experiencia inmediata del aquí y ahora. Estos cuatro afluentes de la conciencia son según Siegel (2016):

- Sensación (experiencia sensorial).
- Observación (observación así mismo, desde lejos)
- Conceptualización (idea de la acción que se está realizando).
- Conocimiento (el saber del momento presente).

Además, el procesamiento abajo, arriba puede lograrse focalizando la atención directamente sobre cualquiera de los ocho sentidos: los cinco sentidos (mundo exterior), la interocepción (cuerpo), la visión de la mente (pensamientos, emociones, intenciones, actitudes, conceptos, creencias, sueños) y el relacional (conexión con los demás), con lo antes mencionado nos traen al aquí y ahora (Siegel, 2016).

Bartolomé, Montañés, Montañés y Parra (2012), argumentan la existencia de numerosos estudios que tratan de explicar a nivel neurofisiológico los mecanismos que subyacen a la práctica de la meditación basada en *mindfulness* demostrado, que existe una desviación de la función cerebral hacia una dominancia frontal izquierda en respuesta a estímulos emocionales, asociados a una disposición emocional y mental más positiva en sujetos que han participado en un programa de meditación basado en *mindfulness*.

La práctica de *mindfulness* beneficiará a los niños en toda su vida emocional y física permitiendo así un mejor estilo de vida (Bartolomé et al., 2012).

Las personas que practican el *mindfulness* aprenden a observar y aceptar los pensamientos, las sensaciones y las emociones que experimentan. A través de estas experiencias, entienden y contemplan los pensamientos, emociones y sensaciones que fluyen de forma continua y cambiante en los sujetos (Barlow, Brown, Campbell y Hoffman, 2006).

Al momento de realizar la práctica del *Mindfulness* es necesario tener buena actitud, es por eso que el autor Kabat-Zinn (2015), señala siete elementos primordiales relacionados con la actitud hacia la práctica de la atención plena:

1. *No juzgar*: es importante que durante la práctica se tome en cuenta la capacidad de no enjuiciar y limitarse a observar el ir y venir de pensamientos y juicios, no hay que actuar sobre ellos.
2. *Paciencia*: tener paciencia consiste sencillamente en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.
3. *Mente de principiante*: es la actitud mental de estar dispuesto a ver las cosas como si fuera la primera vez y mantenerse abierto a nuevas potencialidades.
4. *Confianza*: el desarrollo de una confianza básica en uno mismo y en sus sentimientos constituye parte integrante del entrenamiento en *mindfulness*.
5. *No esforzarse*: el esfuerzo por conseguir que la meditación tenga una finalidad no es más que un pensamiento que entorpece la atención plena.

6. *Aceptación:* aceptar las cosas como son en el presente, es mostrarse receptivo y abierto a lo que se siente, piense y se vea.
7. *Ceder, dejar ir o soltar:* en la práctica del *mindfulness* se deja de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros. Lo único que se debe hacer es dejar la experiencia tal y como es.

### **1.3.2. Técnicas para enseñar *mindfulness* a los niños**

Existen diversos programas para enseñar a los niños esta nueva técnica los que les ayudan a tener un mejor comportamiento y mejor su estilo de vida.

Según Ruiz, Rodríguez, Martínez y Núñez (2014), para poner en práctica esta técnica debemos comenzar centrando la atención en un objeto que suele ser la respiración. Tratamos de mantener la consciencia en ella, pero no nos cerramos a todo los demás que surgen en el presente y que recibimos a través de los cinco sentidos y la mente. Desde el foco de atención en la respiración intentamos observar todos los demás fenómenos, sin apegarnos a ninguno de ellos (López, Kareaga, Herrero y Alzina, 2016).

Snell, (2013) enuncia que, la enseñanza del *Mindfulness*, es apropiada para cualquier niño a partir de 4 y 12 años, que quiera calmar su mente, aprender a sentir y comprender sus emociones y a concentrarse mejor (Snell, 2013). Asimismo, son apropiados para todos aquellos que tengan necesidad de tener confianza en sí mismos y de poder ser tal cual son (Ferro, Vives y Ascanio, 2009). Muchos niños se sienten muy inseguros, creen que no son lo suficientemente simpáticos o buenos (López et al., 2016).

Dentro de su esquema para la introducción y expansión del *mindfulness* en el ámbito educativo, los autores Galla, Kaiser y Black (2016), nombran el Inner Kids

Program, para enseñar a los niños esta técnica a través de juegos, actividades y lecciones. Este programa se centra en:

1. Conocimiento de la experiencia interna (pensamiento, emociones y sentimientos).
2. Conocimiento experiencia externa (gente, lugar y cosas).
3. Consciencias de experiencias juntas, pero sin mezclarlas.

Este programa se adapta a la edad de los alumnos y a sus necesidades, utilizando el juego, seguido de ejercicios de introspección (Galla et al., 2016). Esto permite ayudar a los niños a:

- Comprender mejor sus experiencias introspectivas.
- Analizar experiencias vividas.
- Comprender la importancia de ayudar tanto a sus familias como a sus compañeros.

Además, se recomienda la aplicación a niños pequeños por medio de dos sesiones semanales, con una duración de 30 minutos y durante un total de ocho semanas (Galla et al., 2016).

### **1.3.2.1. *Mindfulness* como herramienta terapéutica y educativa**

Existe evidencia empírica, psicoterapéutica y neurofisiológica, que revela de la eficacia de la aplicación del *mindfulness*, haciendo que exista una mejoría en la capacidad de regular las emociones, de combatir las disfunciones emocionales, optimizar las pautas cognitivas y reducir los pensamientos negativos (Germer et al., 2016). Además, las relaciones con uno mismo y con los demás también mejoran ya que aumenta la capacidad de empatía y compasión (Khoury et al., 2013).

Así mismo, en el ámbito educativo aparecen también nuevas líneas de investigación con el objetivo general de acercar a los diferentes agentes educativos; estos programas innovadores basados en la práctica de *mindfulness*, con el fin de desarrollar diferentes competencias emocionales, valores humanos, habilidades sociales, prevenir el estrés, facilitar la regulación emocional o incrementar el rendimiento académico (Bartolomé et al., 2012).

Estas herramientas ayudan a los niños con o sin problemas de conducta para sentirse bien consigo mismo y con las personas a su alrededor, ya que mediante, métodos de auto regulación, control de los impulsos y técnicas de respiración mejoran su comportamiento (Hofmann, Sawyer, Witt y Oh, 2010).

### **1.3.2.2. Técnicas para el maestro**

Para poder enseñar a los niños es necesario que la docente conozca cuales pueden ser las técnicas apropiadas para que ellos aprendan esta nueva manera de relajarse, es por eso que la autora Snell (2013), da las siguientes pautas:

- *Práctica sencilla y ligera:* mostrarse con una actitud juguetona, llena de humor y relajada, para que el niño tenga interés en la práctica.
- *Repite los ejercicios de vez en cuando:* los ejercicios siempre resultan distintos, cada momento es nuevo. Por ello es recomendable hacerlos con cierta regularidad.
- *Ten paciencia:* los ejercicios no dan siempre resultados de inmediato. Al igual que algún nuevo aprendizaje por eso es necesario tener paciencia. Una oruga no se convierte en mariposa en un día.

- *Valora al niño al practicar:* el apoyo es imprescindible. Todos tendemos a mejorar nuestra práctica cuando nos dicen que hemos hecho todo lo posible y que lo estamos haciendo muy bien.
- *Pregunta cómo lo viven:* después de realizar algún ejercicio, pídeles que expresen en palabras cómo han experimentado la práctica.

### **1.3.2.3. Estrategias para comenzar la clase**

Cuevas, Díaz, Delgado y Vélez (2017), manifiestan que para la puesta en práctica del *mindfulness* en un aula de clases se necesita:

- Indicar que va a comenzar la clase apagando y encendiendo las luces.
- Iniciar haciendo sonar una campanilla o triángulo, para que el sonido que emite sea tranquilizador.
- Realizar una secuencia de llamada y respuesta, marcado con ritmos determinados con palmadas, para que los alumnos después lo repitan.
- Caminar por el aula en silencio, sonriendo, guiando a los alumnos hacia sus asientos.
- Sacar algo que sea interesante de ver e invitar a los alumnos a que manipulen y lo exploren.
- Lee en voz alta cada mañana una poesía o la letra de una canción.

Rechtschaffen (2014), expone que se debe tener en cuenta seis principios a la hora de poner en práctica del *Mindfulness* dentro de las aulas.

1. Motivación: tener claro el por qué se está enseñando *mindfulness* en el aula.
2. Perspectiva: *mindfulness* no es una religión y su enseñanza debe ser laica, dejando de lado cualquier implicación religiosa en el aula.

3. Sencillez: utilizar un lenguaje simple y claro que comunique e instruya las actividades de la forma clara.
4. Juego y diversión: podemos practicar *mindfulness* mediante el canto, el baile, la risa y los juegos.
5. Integración del *mindfulness* en las actividades cotidianas.
6. Colaboración: debemos poner nuestras diferencias y pensamientos personales a un lado y trabajar juntos por el beneficio de todos (estudiantes, profesores, familias).

### **1.3.3. Aplicación del *Mindfulness* en Centros Iniciales**

A continuación se exponen distintos trabajos que se realizaron en diferentes Ciudades de España, utilizando esta técnica, con el fin de brindar un mejor bienestar emocional y conductual a niños en edades preescolares. Sin embargo, no se encontraron estudios en el Ecuador, ni en Latinoamérica relacionados con la aplicación del *Mindfulness*.

Bueno (2015), realizó un trabajo aplicando la técnica del *mindfulness*, en la ciudad de Albacete-España, en un aula de Educación Inicial con 25 alumnos en edades entre 5 a 6 años edad, en la que ninguno de ellos tenía un problemas comportamentales, pero presentaban dificultades interpersonales y debido a esto se implementó un semáforo de emociones y el *mindfulness*. Este programa se aplicó una vez por semana durante un periodo de 7 semanas, con una duración de 15 y 35 minutos. Las técnicas de las sesiones tenían una misma estructura. Como primer punto se realizaba un trabajo del concepto de *mindfulness*, esto servía para que los niños interiorizaran el término, después se recordaba lo que se hizo la sesión anterior, luego se desarrollaba las actividades que se planificaron, posteriormente se evaluaba y se hacía una reflexión de



la práctica. Como conclusiones en este trabajo se puede evidenciar el incremento de la regulación de los niveles de atención y estado de calma de los alumnos, además estas autoras recomiendan que se siga trabajando dentro del aula y que se modifique las actividades de acuerdo a los intereses de los niños.

El trabajo de García (2016), aplicó la técnica del *mindfulness* a 20 niños y niñas de 2 a 3 años en un Centro Infantil de la ciudad de Sevilla-España para la autorregulación de la emociones. Este proyecto se realizó en un total de 19 sesiones en 4 semanas, tenía una duración de aproximadamente 30 minutos cada una. En el programa cada intervención tenía como base primordial el juego ya que tiene un valor educativo y contribuye al desarrollo integral de los niños y niñas. Además los beneficios que se tiene de este programa es que ayudan a la vida diaria en la escuela y mejoran el clima del aula, también se puede decir que la aplicación de este método tiene que ser constante para dar los resultados que se espera obtener.

Adicionalmente, el trabajo de Arrojo (2017), trató sobre la introducción de la práctica del *mindfulness* a niños y niñas de 5 años del Centro infantil Luis Rosales en la ciudad de Granada-España, donde lo principal era beneficiar a los niños a que tengan buen control de sus emociones, pues contribuye al buen nivel académico, social y emocional. En este programa se realizó en un tiempo de dos meses y 10 días con un total de 10 sesiones, cada una tenía una duración aproximada de 30-45 minutos. Esta técnica se aplicaba después del recreo. La metodología que se utilizó para las sesiones fue de tipo lúdico con cuentos y canciones con elementos sencillos fáciles de asimilar.

El trabajo de Galián (2017), fue aplicar *Mindfulness* en un Centro Infantil de la Ciudad de Jaen-España, donde su objetivo principal era demostrar los beneficios que tiene esta práctica en los niños ya que, esto favorece al mejoramiento de sus relaciones interpersonales e intrapersonales, sobre toda a tener un mejor control de sus impulsos y

a auto regularse. La propuesta fue diseñada para un grupo de 22 niño en la edad de 4 años, con un cronograma de 10 sesiones que fueron realizadas una vez por semana en un total de 11 semanas, con una duración entre 15 a 20 minutos.

Górriz y Romera (2016), en la Ciudad de Castellón de la Plana en España, aplicaron la técnica del *Mindfulness* a través de un cuento “Un bosque tranquilo”, donde el principal beneficio era crear un buen habito de respiración, para regular su comportamiento, emociones y control de su cuerpo. El proyecto estuvo creado para un grupo de 17 niños, con una edad de 3 años, diseñado para un total de 7 sesiones, realizadas una vez por semana con una duración de 20 a 30 minutos, en un periodo de 7 semanas.

Finalmente, los problemas de conducta en las edades tempranas, se pueden presentar con cierta frecuencia, ya que son características propias del ciclo evolutivo del niño (Chainé y Pineda, 2014).

Se ha observado que estas conductas aparecen en los niños cuando existe un desequilibrio en alguno de los elementos que conforman su entorno (Almonte, Montt y Correa, 2003).

Existen varias técnicas que son usadas con frecuencia, dentro de las escuelas y de los hogares, para mejorar las conductas de los niños; sin embargo, no todas consiguen el resultado deseado, por cuanto se debe observar, que falta ampliar conocimientos de investigaciones actuales para aplicar correctamente dichas técnicas (Moñivas, García y García, 2012).

Se ha demostrado que el *mindfulness* es una de esas técnicas, que tiene un importante efecto en el los procesos sociales de los niños, tales como tener una buena interacción con sus pares, aprender a distinguir las emociones de los demás, así como

también relacionarse con los adultos de una forma adecuada (Santamaría, Cebolla, Rodríguez y Miró, 2006).

El *mindfulness* es una técnica muy amigable en la Educación Infantil, así como se ha demostrado en los artículos mencionados anteriormente, donde todos estos han encontrado hallazgos importantes tales como, la mejora del clima del aula, el nivel de atención de los niños, apoyo en el desempeño de la vida diaria dentro del hogar y escuela (Moñivas et al., 2012).

Esta técnica es muy recomendable utilizarla en el salón de clases, además es importante que la maestra sea constante en la aplicación del *mindfulness*, ya que los artículos mencionados, expresan que la constancia de este método tiene un gran beneficio en la adquisición de los aprendizajes (Martínez y Pacheco, 2012).

Además, los expertos nos indican que esta técnica se la puede aplicar todos los días o tres veces a la semana, con un total de 12 a 15 sesiones, con una duración de 30 minutos, para que los resultados den el efecto deseado (Gutierrez, 2011).

Para concluir, se puede decir que esta técnica tiene grandes resultados para los niños que tienen dificultad para controlar sus impulsos y emociones, sobre todo mejorar su ámbito escolar y su vida diaria (Secanell y Lerma, 2019).

## **CAPÍTULO II**

### **Trabajo empírico**

## **2.1. Tipo de estudio**

El estudio es de tipo cuasi experimental, realizado con una muestra intencional de niños con problemas comportamentales.

## **2.2. Muestra**

Manterola y Otzen, (2015), recomiendan 15 participantes para los estudios cuasi experimentales.

Esta práctica se contextualiza en la “Unidad Educativa Kennedy” ubicada en la Ciudad de Cuenca-Ecuador.

Este programa fue diseñado para los niños de Nivel Inicial 2, de las edades de 4 a 5 años, que compromete a 24 niños, siendo 11 niños y 13 niñas; presentan problemas de comportamiento y dificultad en las habilidades sociales.

El nivel socioeconómico de las familias es medio-alto, predominando padres y madres con estudios superiores y situación laboral estable. Se pudo observar que algunas familias son inestables. Las familias están bastante comprometidas con la educación de sus hijos, ya que participan en actividades extracurriculares y además se muestran bastante participativos en esta práctica.

Además, se contó con un grupo de control de 23 niños, con edades de 4 a 5 años, del Inicial 2, del Centro de Estimulación Integral y de Apoyo Psicoterapéutico (CEIAP), de la ciudad de Cuenca – Ecuador; que no presentaban dificultades en las habilidades sociales, ni problemas de conducta.

## 2.3. Instrumentos

### 2.3.1. Para evaluar las habilidades sociales

Para evaluar esta variable se utilizó la prueba Batelle (Newborg, Wnek y Svinicki, 1998), para los niños de Segundo de Inicial respectivamente.

La Batelle se trata de un grupo de pruebas aplicadas individualmente; que determinarán las habilidades sociales. El tiempo de duración de la aplicación de las subpruebas de habilidades sociales es de aproximadamente 20 minutos.

Las subpruebas de Personal Social están formada por 85 ítems que aprecian las capacidades y características que permiten al niño establecer interacciones sociales significativas. Para lo cual cuenta con seis subáreas que se presenta a continuación:

1. *Interacción con el adulto:* se basa en evaluar la calidad y frecuencia de la interacción del niño con el adulto.
2. *Expresión de sentimientos/afecto:* se centra en evaluar como el niño expresa los sentimientos y afectos en forma y situaciones adecuadas.
3. *Autoconcepto:* evalúa el desarrollo de la conciencia y el conocimiento que el niño tiene de sí mismo.
4. *Interacción con los compañeros:* evalúa la interacción con sus compañeros de su misma edad, estableciendo relaciones interpersonales entre ellos.
5. *Colaboración:* valora la capacidad del niño para enfrentar al entorno de forma eficaz y a tolerar frustraciones intentando resolver problemas y acatar las normas establecidas.
6. *Rol social:* se encarga de evaluar tres aspectos del desarrollo social del niño: capacidad para reconocer que tiene papeles distintos en situaciones diferentes entre niños y adultos, capacidad para

comprender las razones de cooperación y cambiando su estilo de vida y capacidad para percibir y aceptar diferencias entre sí mismo y los demás, comprender los puntos de vista.

### **2.3.2. Para evaluar los problemas de comportamiento**

Para evaluar esta variable se utilizó Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach y Edelbrock, 1983). Es un formulario que permite registrar problemas comportamentales y competencias sociales en niños y adolescentes. Su construcción se basa en la implementación de técnicas de estadística multivariada para el análisis de los datos recopilados con este formulario. El propósito de esta prueba es obtener información de los niños a partir de sus padres o cuidadores.

Se obtiene dos tipos de información: sobre las habilidades o competencias de los niños (Escala de Competencia social) y acerca de sus comportamientos problemáticos (Escala de problemas).

Además, es uno de los instrumentos más usados en la evaluación de los problemas infantiles por la facilidad de su aplicación, por su carácter de evaluación genérica de todo tipo de problemas y por la cantidad de datos que hay acerca de sus cualidades psicométricas.

Se trata de un inventario que puede aplicarse a sujetos entre los 4 y 16 años de edad. Consta de 113 elementos con tres posibilidades de respuesta 0=falso o raramente parte o algunas veces, 2= cierto o casi siempre. Los elementos se agrupan en varios factores distintos según edad del sujeto. Existen baremos para niños y niñas de 4 a 5 años de edad, de 5 a 11 y de 12 a 16, extraídos de muestra de población americana y alemana. Las distintas escalas proporcionan un perfil del sujeto en dos grandes tipos de conductas: interiorizadas y exteriorizadas.

## **2.4. Procedimiento**

### ***Fase 1***

Como primer paso se informó a los padres en que consiste el estudio, el alcance y se indicará que la información se utilizará de forma anónima y con fines científicos. Posterior a esto se solicitó el consentimiento mediante una carta firmada para poder intervenir con los niños.

### ***Fase 2***

Mediante la aplicación de los test de Batelle y CBCL se detectó las habilidades sociales y problemas comportamentales en el grupo de estudio: control y experimental.

### ***Fase 3***

Se realizó el diseño del programa de *mindfulness* y la intervención. Para la ejecución de este trabajo se realizó un total de 15 sesiones, en 3 semanas, con una duración de 30 minutos por sesión.

### ***Fase 4***

Se realizó una segunda evaluación con los dos test, para comparar con los resultados del pretest.

## **2.5. Cronograma**

Esta propuesta práctica, se brindó en el aula de 4 años de Inicial 2, que abarca desde el 20 de mayo de 2019 al 7 de junio de 2019.



## **2.6. Diseño de la intervención**

El programa se basó en una metodología activa, lúdica, global y participativa. Se tuvo en cuenta el interés y motivación de los niños.

Las sesiones fueron mayoritariamente prácticas mediante actividades como meditaciones, juegos y bailes. También se abordó el ámbito teórico mediante términos sencillos de asimilar, fomentando en todo momento el razonamiento.

Tabla 1  
*Planificación de las sesiones*

<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>
1 Mascota <i>Mindfulness</i> .	Conocer la palabra <i>Mindfulness</i> y asociarla con una mascota: la rana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ El mundo de luna y sus pegatinas mágicas: <i>Mediante una caja mágica se presentara a Luna (rana) y a las pegatinas que estas les ayudaran a estar tranquilos y atentos.</i></li> <li>❖ <i>El cuento de la rana: Con este relato, se quiere conseguir que los niños de una forma sencilla se concentren en su respiración y mantener una buena atención.</i></li> <li>❖ Reconociendo mi conducta: Mediante un panel se registra la conducta diaria de los niños.</li> </ul>
2 Atención a la respiración.	Tomar conciencia de la inspiración y expiración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Respirar con un molinete: Con este ejercicio, se pretende que se tome conciencia de las distintas formas de respirar (rápida, lenta, profunda o superficial), como esto afecta al estado del cuerpo y de la mente.</li> <li>❖ Introducción de que es la respiración.  “Las olas del mar”: Mediante este juego se pretende enseñar, que cuando entra el aire inflamamos la barriga (inspiramos) y cuando sale el aire desinflamamos la barriga (expirar). Imaginándonos que nuestra barriga es un mar.</li> <li>❖ Respiración consciente: Con esta actividad de respiración, se pretende conseguir una relajación y descansar.</li> </ul>

3 Atención a mi cuerpo.	Escuchar mediante la respiración los sonidos del cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Estirar y alargar mientras respiro: Tener consciencia de la respiración y además escuchar los distintos sonidos que produce mi cuerpo.</li> <li>❖ Un lugar seguro: esta relajación se basa en encontrar un lugar seguro, que puedes ser tú mismo.</li> </ul>
4 Mindful Eating.	Respetar los elementos de la naturaleza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Dibujar el lugar seguro.</li> <li>❖ Tic Tac: Con esta actividad se pretende ayudar a desarrollar la consciencia corporal y practicar los movimientos controlados.</li> <li>❖ La fruta especial: Mediante este ejercicio, es para tomar conciencia de lo que comemos y cómo lo hacemos.</li> <li>❖ La caja misteriosa: En esta actividad, se orienta en que los niños traten de adivinar que hay en caja y mantener la calma ante situaciones nuevas.</li> </ul>
5 Como globos.	Aprender a controlar la respiración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fotosíntesis: En este ejercicio, los niños tendrán que imaginarse que son árboles, que sus brazos son las ramas, sus pies son las raíces y durante esta relajación tendrán que respirar adecuadamente.</li> <li>❖ Pajitas consientes: Mediante esta actividad, se hará que los niños controlen su respiración, realizando bombas de jabón.</li> <li>❖ Brazos como globos: Con este juego se practicara la concentración de movimientos de los brazos de arriba-abajo, izquierda-derecha y además la sincronía con los demás.</li> </ul>
6 A bailar	Adquirir las habilidades de su	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Duérmete niño: Con la respiración fingimos dormir a un</li> </ul>

	cuerpo siguiendo ritmos.	<p>peluche sobre el abdomen, con el fin de relajar el cuerpo y la mente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Danzaterapiacolorida: Los niños bailaran al ritmo de una música clásica.</li> <li>❖ Relajación: Estirar con suaves movimientos del cuerpo.</li> </ul>
7 Relajamos.	Crear momentos de calma dentro del aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Un sonido que desaparece: Escuchar atentamente un sonido mientras se apaga para concentrarnos y relajarnos.</li> <li>❖ Botón de pausa: Se trata de decirle al alumnado que a partir de ese momento su ombligo va a ser un botón mágico, para permanecer unos minutos en silencio y para estar atentos.</li> <li>❖ Sonido de los animales: Realizar distintos sonidos de animales onomatopéyicos.</li> </ul>
8 Nuestras emociones.	Identificar y reconocer las emociones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ El juego del saludo: Saludar unos a otros, intentando fijarnos en el color de sus ojos.</li> <li>❖ Panel de las emociones: Se enseñara con imágenes las diferentes emociones y como las reconocemos.</li> <li>❖ Juego de roles: Se dirá al oído a un niño una emoción y él tiene que interpretarlo y el resto lo tiene que adivinar.</li> </ul>
9 ¿Cómo te sientes?	Conocer, manifestar y explicar las emociones y sentimientos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Llenarte de tu color favorito: Con una pequeña meditación se pedirá los niños que se imaginen que son su color favorito.</li> <li>❖ Bolsa de las emociones: Con una bolsita se pedirá a cada niño que saque una emoción, la reconozca y la imite.</li> <li>❖ ¡Muévete, cuerpo, ya!: Se pasara una pelota al ritmo de la</li> </ul>

música y cuando se detenga, el niño que se quede con la pelota, expresara como se siente.

10 ¡Adiós miedos!

Fortalecer la confianza.

- ❖ El parte metodológico personal: Mediante esta actividad se verá cómo se siente el niño interiormente.
- ❖ El cofre de los miedos: Se pasara el cofre mágico por cada niño, el cual guardara su miedo y este desaparecerá.
- ❖ Masajes animales: en parejas, mediante distintas cartas de animales tendrán que hacerle un masaje a su compañero.

11 Ser amable es divertido.

Fortalecer los valores.

- ❖ La historia de la serpiente: Con este cuento se pretende enseñar a como ser tú mismo sin agredir a los demás.
- ❖ Buenos deseos: Se pedirá a los niños que se imagine que el mundo es feliz, para desarrollar la bondad y la concentración.
- ❖ Relajación-espagueti: Mediante una historia los niños se convertirán en espaguetis, con ejercicios de relajación.

12 El árbol de los deseos.

Sentir de forma consiente.

- ❖ Bondad con cada paso: Los niños caminaran de forma intencionada y pausada, en cada paso enviaran buenos deseos en silencio.
- ❖ El árbol de los deseos: Se le contara una breve historia de un árbol, luego se entregara una flor a cada niño, para que peguen en el árbol, diciendo en su mente el deseo que quieren.
- ❖ Escoge tu ancla: Se pide al niño que preste atención en los movimientos de su cuerpo al momento de respirar.

13 Mandalas.	Crear montos de calma dentro del aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Regalamos abrazos: se llevara a los niños al patio de la escuela, en el cual cada uno tendrá 5 sellos y deberán dar abrazos por cada sello.</li> <li>❖ Mandalas: Se brindara a cada niño una mándala para que lo pinten como ellos deseen.</li> <li>❖ Una estrella especial: Los niños acostados en el llano se les pedirá que imaginen una estrella en el cielo y le pedirán un deseo.</li> </ul>
14 Baile de la amistad.	Desarrollar la socialización en los niños con sus pares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Saludo a los puntos cardinales: Mediante una dinámica se ira saludando a cada punto cardinal.</li> <li>❖ Relajación con cosquillas (parejas): Mediante distintos objetos (Plumas, algodón, sorbetes, etc), se harán pequeñas cosquillitas.</li> <li>❖ Bailamos en parejas: Siguiendo el ritmo de la canción se bailara con la pareja libremente.</li> </ul>
15 Un corazón en paz.	Aumentar la confianza en uno mismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Acunar con buenos deseos: Costados se pondrá un peluche en la barriga y pedirá al niño se observe lo que sucede cuando inspiramos y espiramos.</li> <li>❖ La ola: Se sentaran los niños en hileras para realizar la ola con los brazos, con este ejercicio se pretende sacar las energías.</li> <li>❖ Dibujar como me siento: los niños sentados el piso dibujaran como se siente después de a ver concluido con estas actividades de <i>Mindfulness</i>.</li> </ul>

---

## **CAPÍTULO III**

### **Resultados**

### 3.1. Análisis de Resultados

Se utilizó un ANOVA de medidas repetidas de dos vías para determinar el efecto de la técnica de *mindfulness* sobre los puntajes obtenidos en dos test, Battelle y CBCL. En este punto es importante recordar que se realizó un pretest y un postest al grupo de control y al grupo experimental.

Todos los análisis se realizaron en el software R (R core team 2019).

A continuación se presentan los resultados:

#### 3.1.1. Test de Battelle

Analizamos los resultados descriptivos del pretest-postest de las diferentes pruebas de la Battelle. Se puede notar que el postest puntúa con mayor valor en todas las subpruebas de la Battelle.

**Figura 1.** Comparación de las subpruebas de la Battelle pretest –postest

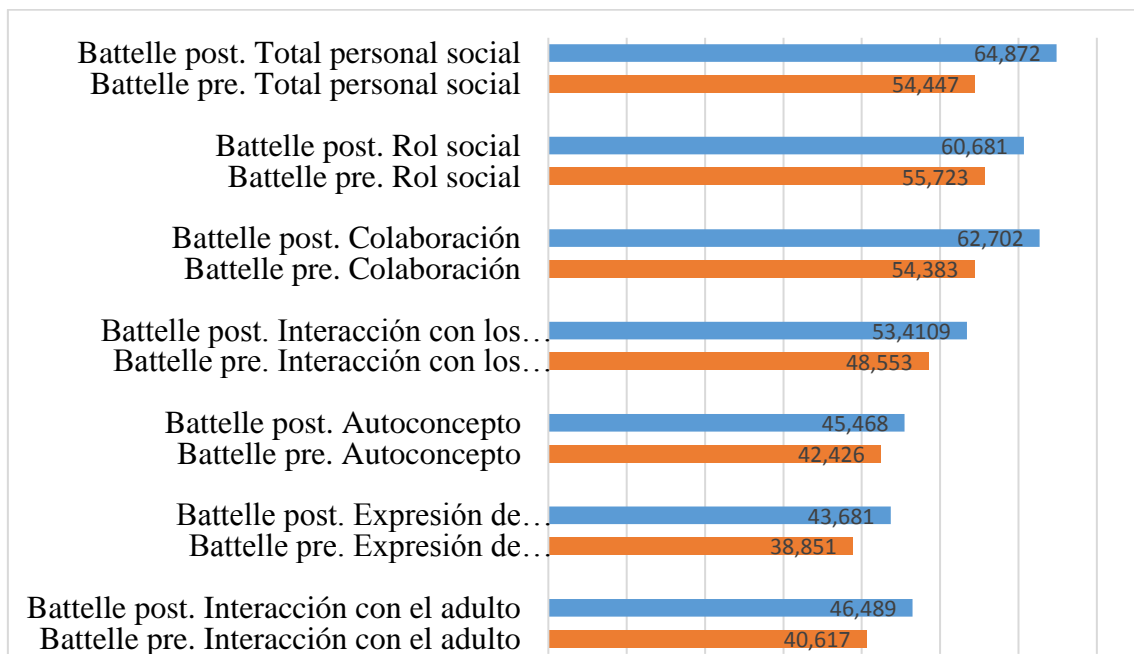




Tabla 2

*Análisis descriptivos de los resultados del test de Batelle en los grupos control y experimental, antes y después de haber aplicado el tratamiento.*

<b>Grupos</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>N</b>
Control: Pre-test	61.61	10.26	23
Control: Post-test	62.04	10.12	23
Experimental: Pre-test	48.54	13.25	24
Experimental: Post-test	44.79	9.97	24

Existió un efecto significativo de la técnica de *Mindfulness* en los puntajes obtenidos para el test de Batelle después de su aplicación  $F(1, 45) = 34,0958$ ,  $p = 0,0000005408$  (Figura 2).

Se llevaron a cabo cuatro pruebas-t pareadas de contraste post hoc.

La primera prueba de contrastes indicó que existió una diferencia significativa en el puntaje obtenido en el pre test ( $M=61.61$ ,  $SD=10.26$ ) y en el post test ( $M=62.04$ ,  $SD=10.12$ ) del grupo control;  $t(45)=0.18$ ,  $p= 9.98E-01$ .

La segunda prueba de contraste indicó que para el grupo experimental existió una diferencia significativa en el puntaje obtenido en el pre-test ( $M=48.54$ ,  $SD=13.25$ ) y el post-test ( $M=44.79$ ,  $SD=13.25$ );  $t(45)=8.35$ ,  $p= 3.50E-10$ .

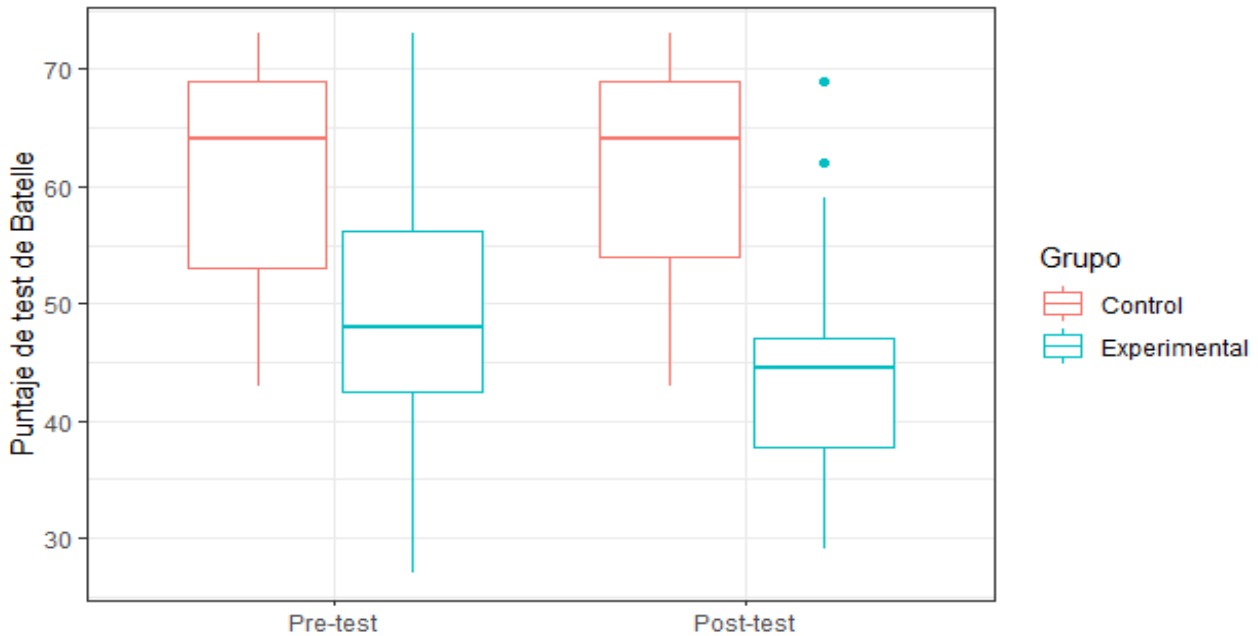
La tercera y cuarta prueba de contraste indicó que existieron diferencias entre el grupo de control y experimental antes de aplicar el test y después de hacerlo (Tabla 3).

Tabla 3

*Prueba t pareada de contrastes. Las dos primeras pruebas de contraste indican comparaciones intra-grupos, y las dos últimas inter-grupos.*

Contraste	Diferencia de medias	Error típico	Grados de libertad	t	p	CI lower	CI_higher	
Control: Pre-test vs. Control: Post-test	0.43	2.39	45	0.18	9.98E-01	-5.95	6.82	***
Experimental: Pre-test vs. Experimental: Post-test	20	2.34	45	8.53	3.50E-10	13.75	26.25	***
Control: Post-test vs. Experimental: Post-test	-5.54	3.04	77.96	-1.82	2.71E-01	-13.52	2.44	***
Control: Pre-test vs. Experimental: Pre-test	14.03	3.04	77.96	4.61	8.95E-05	6.04	22.01	***

**Figura 2.** Diferencias en los resultados del test de Batelle entre los grupos control y experimental, antes y después de haber aplicado el tratamiento



### 3.1.2. Test Child Behavior Checklist (CBCL)

El ANOVA de mediadas repetida indicó que no existió un efecto significativo de la aplicación del *Mindfulness* en los puntajes obtenidos para el test C.B.C.L  $F(1, 45) = 2.089$ ,  $p = 0.1552275$  (Figura 3). Sin embargo, las pruebas de contraste determinaron que dentro de la interacción, es posible encontrar diferencias significativas.

La primera prueba de contrastes no encontró diferencias significativas en el puntaje obtenido en el pre test ( $M=45.09$ ,  $SD=9.19$ ) y en el post test ( $M=42.26$ ,  $SD=7.25$ ) del grupo control;  $t(45) = -1.6902921$ ,  $p = 0.34063987$ .

La segunda prueba de contraste indicó que para el grupo experimental existió una diferencia significativa en el puntaje obtenido en el pre-test ( $M=53.92$ ,  $SD=19.51$ ) y el post-test ( $M=47.71$ ,  $SD=10.72$ );  $t(45) = -3.7930885$ ,  $p = 0.00240896$ .

La tercera y cuarta prueba de contraste indicó que existieron diferencias entre el grupo de control y experimental antes de aplicar el test y después de hacerlo (Tabla 4).

Tabla 4

*Análisis descriptivos de los resultados del test CBCL en los grupos control y experimental, antes y después de haber aplicado el tratamiento.*

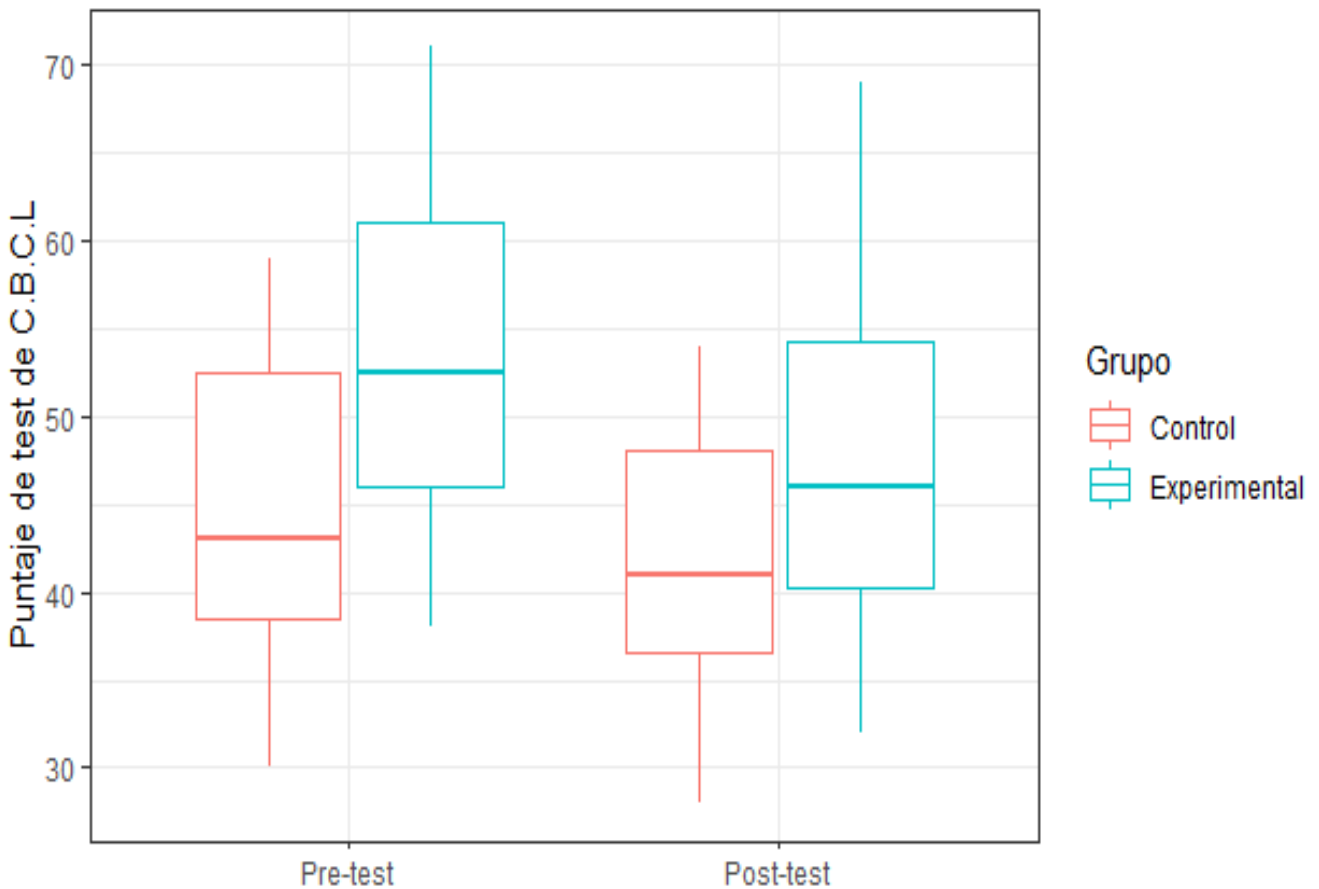
	<b>Media</b>	<b>Desviación Típica</b>	<b>N</b>
Control: Pre-test	45.09	9.19	23
Control: Post-test	42.26	7.25	23
Experimental: Pre-test	53.92	9.51	24
Experimental: Post-test	47.71	10.72	24

Tabla 5

*Prueba de contrastes t pareada de los puntajes obtenidos en el test CBCL entre los grupos control y experimental, antes y después de la aplicación de mindfulness.*

Contraste	Diferencia de medias	Error típico	Grados de libertad	t	p	CI lower	CI_higher
Control: Pre-test vs. Control: Post-test	-2.826087	1.671952	45	1.6902921	0.34063987	-7.286352	1.634178
Experimental: Pre-test vs. Experimental: Post-test	-6.208333	1.636749	45	3.7930885	0.00240896	10.574687	1.841979
Control: Post-test vs. Experimental: Post-test	-11.655797	2.70549	64.65796	4.3082021	0.00032707	18.790512	4.521082
Control: Pre-test vs. Experimental: Pre-test	-6.208333	1.636749	45	3.7930885	0.00240896	10.574687	1.841979

**Figura 3.** Diferencias en los resultados del test de CBCL entre los grupos control y experimental, antes y después de haber aplicado el tratamiento.



## **CAPÍTULO IV**

### **Discusión**

Para iniciar esta discusión, vale la pena resaltar la idea de que somos seres sociales por naturaleza (Quispe, Leyva, Checa, García y Gonzales, 2017).

En esta línea del pensamiento, las habilidades sociales son herramientas que permiten la inserción adecuada y saludable del niño en este medio; coadyuvando sobre todo a entablar relaciones individuales e interpersonales armónicas (Berbena et al., 2017). En otras palabras, se preocupa del niño en sus dos facetas: como individuo y como ser social (Aubone et al., 2016).

Para continuar con el hilo conductor de esta investigación, la importancia del desarrollo de las habilidades sociales en los niños que se encuentran en la etapa preescolar, es indispensable, en razón de que fomentan la interacción no solo con sus iguales sino con todos quienes les rodean (Salazar, 2018). Además, es válido manifestar que cuando las áreas motriz, cognitiva y del lenguaje están fortalecidas, es porque las habilidades sociales se han desarrollado adecuadamente (Martínez, 2010).

En concordancia, las habilidades sociales deberían ser trabajadas desde edades tempranas, en virtud de que esto permitiría que el niño tenga un buen desenvolvimiento en el medio en el que se encuentra, aportando también a un mejor comportamiento; lo cual coadyuvará a su crecimiento como una persona segura de sí misma (Arango, 2007).

Al contrario, cuando las referidas habilidades sociales no han sido trabajadas correctamente en la escuela y en la casa, consecuentemente el niño tendrá una dificultad en su desarrollo personal y social; viéndose más afectada, su parte conductual, debido a que dichas conductas ocasionan comportamientos inapropiados dentro de su entorno, trayendo como consecuencia negativa un mal rendimiento escolar, dificultad en el trato con sus compañeros y una relación compleja con los adultos (López, 2008) . Además se ven perjudicadas sus emociones (Arias 2016).

Dentro de este aspecto, cabe recalcar que la autorregulación, resulta distorsionada, en razón de que esto permite que los niños puedan controlar sus impulsos y por ende mejorar su conducta; es más, también se fortalece sus relaciones sociales y sus emociones (Vasta et al., 1996).

A continuación, para trabajar estas habilidades tan importantes en el desarrollo del infante, se encuentran programas de entrenamiento pedagógicamente implementados, comprendidos por: observación directa y evaluaciones del desarrollo, con las que se permite organizar una planificación y aplicación adecuada en los contextos en el que el niño se desenvuelva (Henaó, 2011).

Uno de los programas que ayudan a trabajar estas competencias, es el *mindfulness*, traducido al español como atención plena (Gockel, Cain, Malove y James, 2013). Esta técnica trabaja la experiencia inmediata del aquí y ahora mediante técnicas de relajación y respiración; permitiendo de esta manera un óptimo control de los impulsos; teniendo como consecuencia inmediata una mejor concentración, habilidades sociales adecuadas y, su parte emocional más fortalecida (Bartolomé et al., 2012).

Después de haber analizado nuestro estudio, podemos resaltar los elementos que contribuyeron a la obtención de excelentes resultados en el proceso de aplicación de la técnica de *mindfulness* en los niños de 4 años. Dentro de este proceso, acudimos a la utilización de varias herramientas que permitieron que los niños interioricen los propósitos de la técnica anteriormente mencionada.

Lo interesante y diferente de la aplicación de esta técnica fue que creamos un personaje que mediaba cada sesión. Este personaje fue una rana tejida de lana llamada Luna inspirada en el libro “Tranquilos y atentos como una rana” de la autora Eline Snell (2013). De esta forma la rana Luna interpretada por una de nosotras daba inicio a la sesión, acto continuo se entregaba a cada niño un sticker “mágico”, convirtiéndose en la

señal del silencio y de prestar atención. Estas dos herramientas nos permitieron conducir cada sesión de manera armónica, logrando la atención de los niños desde un primer momento.

De igual manera, al concluir la sesión, la rana Luna despedía a los niños y premiaba con un abrazo el buen comportamiento de los niños. Entonces podemos ver que la rana Luna y los stickers nos ayudaron en el inicio y en el cierre de cada sesión como una forma de introducirles en un espacio donde la calma y la relajación era el punto principal. A más de esto, los niños aprendieron códigos de convivencia: el saludo, respeto, afecto, así mismo ayudaban a mantener limpio y ordenado el salón de práctica.

Si bien es cierto la técnica de *mindfulness* se centra en optar ciertas posturas que nos llevan a un grado de relajamiento (Lindsay y Creswell, 2017); nosotras incluimos en cada sesión otras actividades como juegos interactivos, baile, canto, ejercicios físicos, pintura; con esto logramos que los niños poco a poco entren en un estado de calma, liberándose de la tensión con la que entraban a la sesión y se preparaban para después entrar en un estado de quietud que se alcanzaba mediante las diferentes posturas del *mindfulness*. Cabe recalcar que cada sesión fue diferente para que los niños no se aburran y lograr captar su atención en cada encuentro.

A pesar que nuestro trabajo se centró en niños de 4 años, logramos tener excelentes resultados porque se adaptaron, escucharon y obedecieron a las instrucciones que brindamos. Estos resultados además se ven reflejados en el estudio experimental, que demostró tanto en la prueba Batelle como en el CBL mejorías estadísticamente significativas. De esta forma, la técnica puede ser aplicable a cualquier edad, lo importante es saber manejar el grupo; si bien es cierto el manejo de niños pequeños, en este caso niños de 4 años resulta complicado.



Tebay y Parra (2015) en la ciudad de Albacete, España trabajaron con 25 niños entre la edad de 5-6 años, ninguno de los niños presentaban problemas comportamentales pero tenía dificultades interpersonales. Ante esto, elaboraron un semáforo de emociones y aplicaron la técnica del *mindfulness* durante 7 semanas, con un total de 15 sesiones de 35 minutos cada una, logrando mejorar la atención y el estado de calma de los alumnos. Comparando con nuestro estudio, resaltamos que en nuestro caso, los niños presentaban problemas de conducta, razón por la cual se implementó la técnica del *mindfulness* de una forma *lúdica*, esta última herramienta fue de gran importancia ya que se logró mantener a los niños en un estado de tranquilidad no solo durante la práctica de la técnica anteriormente mencionada, de lo contrario, en las demás actividades durante el día.

García (2016), trabajó con niños de 2-3 años en un Centro Infantil de Sevilla-España. Su objetivo estuvo enfocado en el auto regulación de las emociones. El tiempo de aplicación fue durante 4 semanas, cada sesión tenía la duración de 30 minutos, siendo la base de la técnica el juego. A partir de este antecedente, nuestra investigación abarcó a más de las emociones, todas las habilidades sociales presentes en los niños como rabietas, celos, etc; y sobre todo se trabajó conjuntamente con los padres de familia quienes nos brindaron información sobre ciertos problemas de sus hijos.

Arrojo (2017), trabajó en un Centro de Granada, España. Trabajó en beneficiar las emociones, tomando en cuenta que los niños presentaban un buen nivel académico, realizando 10 sesiones en el transcurso de 10 días. Como se mencionó anteriormente, nuestro trabajo consideró otros aspectos de los niños, si bien es cierto la parte emocional es fundamental, pero al dar importancia a todas las habilidades del niño como cantar, hablar, bailar, jugar, pintar, liderar se pudo notar cambios positivos después de cada sesión, es decir, cada niño mejoró su comportamiento sin la necesidad de restringir

ciertas actitudes que anteriormente se consideraban como conductas inadecuadas, sino que las mismas fueron potenciadas en pro de una convivencia armónica.

En consecuencia, pudimos demostrar como la intervención en las habilidades socioemocionales permitió mejoras significativas en los niños. Sería muy importante analizar si estas se mantienen y que otros factores pueden afectar su permanencia.

## Referencias

- Achenbach, T., y Edelbrock, C. (1983). Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile. Nueva Jersey – Estados Unidos: Editorial Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Almonte, C., Montt, S., y Correa, A. (2003). *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Santiago de Chile - Chile: editorial Mediterráneo.
- Álvarez, M., Castro, P., González, C., Álvarez, E., y Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 855-862.
- Arango, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3(2), 349-363.
- Arias, F. (2016). Problemas en la conducta de los niños en la escuela: causas y acciones. *La Prensa*, 7(2), 111-123.
- Arrojo, S. (2017). Programa de mindfulness aplicado a la educación infantil. (Tesis de grado). Universidad de Granada, España.
- Aubone, N., Franco, P., y Mustaca, A. (2016). Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Baena, A., Granero, A., Ponce, A., Sanz, E., Valdemoros, M., y Martínez, M. (2016). Factores psicológicos relacionados con las clases de educación física como predictores de la intención de la práctica de actividad física en el tiempo libre en estudiantes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(7), 1105-1112.
- Barlow, D., Brown, T., Campbell, L., y Hofmann, S. (2006), Acceptability of negative emotion in anxiety and mood disorders. *Emotion*, 6(1), 587-595.
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, 34(2), 261-291.

- Bartolomé, R., Montañés, J., Montañés, M., y Parra, M. (2012). Conocimiento Mindfulness. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1(27), 29-46.
- Bartra, R. (2017). La batalla de las ideas y las emociones en América Latina. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(229), 129-148.
- Belaus, A., Reyna, C., y Freidin, E. (2016). Medición y manipulación de normas sociales en juegos experimentales de corrupción. *Cuadernos de Economía*, 35(68), 353-377.
- Beltrán, M. (2019). Intervención familiar en un caso de comportamiento negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 25-28.
- Berbena, M., Sierra, M., y Vivero, M. (2017). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 321-339.
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bueno, S. (2015). Practicando Mindfulness con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 85-97.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid – España: Editorial Siglo XXI.
- Calderón, Y., Flores, M., y Rivera, S. (2018). Celos e infidelidad en personas heterosexuales y homosexuales: Estudio intracultural. *Acta de investigación psicológica*, 8(1), 17-28.
- Campos, N., y Ortiz, J. (2019). El cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos del alumno en edad preescolar. *Voces de la Educación*, 4(7), 125-146.

- Cebolla, A., y Campos, D. (2016). Enseñar mindfulness: contextos de instrucción y pedagogía. *Revista de psicoterapia*, 27(103), 103-118.
- Cebolla, A., Enrique, A., Alvear, D., Soler, J., y García, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: Integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 12-18.
- Chainé, S., y Pineda, F. (2014). Prácticas de crianza asociadas a la reducción de los problemas de conducta infantil: Una aportación a la salud pública. *Acta de investigación psicológica*, 4(3), 1701-1716.
- Chaine, S., Ruiz, M., Del Campo, R., y Gutierrez, J. (2016). Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil. *Psicología Conductual*, 24(2), 341.
- Cobos, P., y Gavino, A. (2006). Técnicas basadas en la información. *Guía de técnicas de terapia de conducta*, 6(11) 13-21.
- Comas, S. (2016). *Burbujas de paz: Pequeño libro de Mindfulness para niños (y no tan niños)*. Barcelona – España: Editorial Nube de Tinta.
- Crane, R., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J., y Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological medicine*, 47(6), 990-999.
- Creswell, J. (2017). Mindfulness interventions. *Annual review of psychology*, (2)68, 491-516.
- Cuevas, A. M., Díaz, C., Delgado, E., y Vélez, M. (2017). Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 16(4), 145-156.

- Del Barrio, V., y Carrasco, M. (2016). Problemas conductuales y emocionales en la infancia y la adolescencia. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 6(365), 55-61.
- Delgado, J. (2019). Análisis teórico del trastorno negativista desafiante. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 9(17), 123-132.
- Dollar, J., Perry, N., Calkins, S., Keane, S., y Shanahan, L. (2018). Temperamental anger and positive reactivity and the development of social skills: implications for academic competence during preadolescence. *Early education and development*, 29(5), 747-761.
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., y Weissberg, R. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Fernández, M., García, M., y Crespo, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bilbao - España: Desclée de Brouwer.
- Fernández, P. (2015). Influencia de los problemas conductuales y las pautas educativas paternas en el rendimiento escolar de niños de entre 6 y 12 años. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(12), 187-194.
- Ferro, R., Vives, C., y Ascanio, L. (2009). Novedades en el tratamiento conductual de niños y adolescentes. *Clínica y Salud*, 20(2), 119-130.
- Fernández, H., y Fernández, J. (2017). Terapia cognitivo conductual integrativa. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(2), 157-169.
- Galián, L. (2017). Mindfulness: entrenamos nuestros poderes (Tesis de grado). Universidad de Jaén, España.

- Galla, B., Kaiser, S., y Black, D. (2016). Mindfulness training to promote self-regulation in youth: Effects of the Inner Kids program. In *Handbook of mindfulness in education*, 2(8), 295-311.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- Garalgordobil, M., y Maganto, C. (2016). Screening de problemas emocionales y de conducta infantil: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 319-328.
- Garay, C., Korman, G., y Keegan, E. (2015). Terapia Cognitiva basada en Atención Plena (mindfulness) y la «tercera ola» en Terapias Cognitivo-Conductuales. *Vertex*, 26(119), 49-56.
- García, M. (2016). Mindfulness para la autorregulación emocional en las aulas del Primer Ciclo de Educación Infantil (Tesis de grado). Universidad de Sevilla, España.
- García, M., y Palos, P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520.
- Germer, C., Siegel, R., y Fulton, P. (2016). *Mindfulness and psychotherapy*. Nueva York – Estados Unidos: Editorial Guilford.
- Gockel, A., Cain, T., Malove, S., y James, S. (2013). Mindfulness as clinical training: Student perspectives on the utility of mindfulness training in fostering clinical

- intervention skills. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 32(1), 36-59.
- Gómez, A. (2015). Desarrollo y validación de un cuestionario de observación para la evaluación de las funciones ejecutivas en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 141-162.
- Górriz, A. y Romera, C. (2016). Mindfulness en el aula: un proyecto para educar a niños conscientes (Tesis de Maestría). Universidad de Jaume, España.
- Greenberg, L., y Anchía, J. (2017). Acompañar las emociones de los hijos. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (372), 68-75.
- Gutiérrez, S. (2011). Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(2), 26-32.
- Hasni, A., Adamson, L., Williamson, R., y Robins, D. (2017). Adding sound to theory of mind: Comparing children's development of mental-state understanding in the auditory and visual realms. *Journal of experimental child psychology*, 164(78), 239-249.
- Henao, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista virtual universidad Católica del Norte*, 1(33), 295-314.
- Hofmann, S., Sawyer, A., Witt, A., y Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169-180.
- Joyce, N., Newberry, R., Robbins, C., Ware, J., Jansen, H., y Nelson, L. (2016). Positive reinforcement training for blood collection in grizzly bears (*Ursus arctos horribilis*) results in undetectable elevations in serum cortisol levels: a



- preliminary investigation. *Journal of applied animal welfare science*, 19(2), 210-215.
- Justo, C. (2018). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(14), 29-50.
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., y Hofmann, S. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical psychology review*, 33(6), 763-771.
- Kurtz, M., Mueser, K., Thime, W., Corbera, S., y Wexler, B. (2015). Social skills training and computer-assisted cognitive remediation in schizophrenia. *Schizophrenia research*, 162(1-3), 35-41.
- Lindsay, K., y Creswell, J. D. (2017). Mechanisms of mindfulness training: Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Clinical Psychology Review*, 51(3), 48-59.
- López, J., Grain, E., García, C., y Orozco, J. (2018). Importancia de la comunicación estratégica en la socialización del buen vivir. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 3(1), 81-90.
- López, L., Kareaga, A., Herrero, D., y Alzina, R. (2016). Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 93-105.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.

- López, M., Nieto, A., Conde, A., y Bernardo, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 57-66.
- López, R., Díaz, A., y Almaguer, B. (2018). Acercamiento a una metodología para formación del interés escolar en los alumnos con trastornos de la conducta. *Opuntia Brava*, 10(1), 34-48.
- Lozano, F. (2017). La infancia y sus vacíos. Verano 1993, de Carla Simón. *Razón y fe*, 276(1427), 193-196.
- Luengo, M. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Orientación Educativa*, 1(356), 37-43.
- Manterola, C., y Otzen, T. (2015). Estudios experimentales 2 parte: estudios cuasi-experimentales. *International Journal of Morphology*, 33(1), 382-387.
- Mañas, I., Del Águila, J., Franco, C., Gil, M., y Gil, C. (2017). Mindfulness y rendimiento deportivo. *Psychology, Society, & Education*, 6(1), 41-53.
- Martínez, C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121.
- Martínez, E., y Pacheco, M. (2012). El incremento de mindfulness con el ejercicio de la psicoterapia [Increasing mindfulness with the practice of psychotherapy]. *Acción psicológica*, 9(2), 111-116.
- Moñivas, A., García, G., y García, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, 12(7), 83-89.

- Moore, A., y Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and cognition*, 18(1), 176-186.
- Moscoso, M. (2018). Mindfulness, autorregulación emocional y reducción de estrés: ¿ciencia o ficción?. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 10(2), 101-121.
- Newborg, S., Wnek, G., y Svinicki, P. (1998). *Batelle Developmental Inventory Screening Tests*. Chicago – Estados Unidos: Riverside Publishing Company.
- Noreña, D., Sánchez, I., García, A., Tirapu, J., Bombín, I., y Ríos, M. (2010). Efectividad de la rehabilitación neuropsicológica en el daño cerebral adquirido (II): funciones ejecutivas, modificación de conducta y psicoterapia, y uso de nuevas tecnologías. *Rev Neurol*, 51(733), 44.
- Ocaña, L. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid – España: Editorial Paraninfo.
- Pacho, Z., y Triñanes, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(1), 86-101.
- Pereda, M. (2016). Intervención cognitivo-conductual en un caso de celos infantiles. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(1), 53-58.
- Pérez, G., González, A., y Manuel, G. (2017). Revisión bibliográfica sobre el tratamiento sistémico y cognitivo conductual del trastorno límite de personalidad. *Informes Psicológicos*, 17(2), 159-176.
- Pérez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 45-54.

- Perpiñán, S. (2019). *Atención temprana y familia: cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid – España: Editorial Narcea.
- Quijano, S., Navarro, J., Yepes, M., Berger, R., y Romeo, M. (2008). La auditoría del sistema humano (ASH) para el análisis del comportamiento humano en las organizaciones. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 92-106.
- Quispe, E., Leyva, K., Checa, C., García, W., y Gonzales, L. (2017). Agresividad y las habilidades sociales en niños de educación primaria de la Institución Educativa 10020. *Revista de Investigación y Cultura*, 6(2), 68-72.
- Raylu, N., Oei, T., Loo, J., y Tsai, J. (2016). Testing the validity of a cognitive behavioral model for gambling behavior. *Journal of gambling studies*, 32(2), 773-788.
- Rechtschaffen, D. (2014). *The way of mindful education: Cultivating well-being in teachers and students*. Nueva York – Estados Unidos: Editorial WW Norton & Company.
- Rodríguez, A. (2014). Un caso de desobediencia infantil en el contexto de los nuevos modelos familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 165-171.
- Ruiz, P., Rodríguez, T., Martínez, A., y Núñez, E. (2014). Mindfulness en Pediatría: el proyecto "Creciendo con atención y consciencia plena". *Pediatría Atención Primaria*, 16(62), 169-179.
- Salazar, D. (2018). Programa de actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales. *Hacedor*, 2(1), 77-87.

- Santamaría, M., Cebolla, A., Rodríguez, J., y Miró, M. (2006). La práctica de la meditación y la atención plena: técnicas milenarias para padres del Siglo XXI. *Revista de Psicoterapia*, 66(67), 157-176.
- Santrock, J., Navarro, B., Quintana, S., y Navarro, J. (2006). *Psicología del desarrollo: el ciclo vital*. New York – Estados Unidos: Editorial McGraw-Hill.
- Scandar, M., y Bunge, E. (2017). Tratamientos psicosociales y no farmacológicos para el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en Niños y Adolescentes. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 26(2), 210-219.
- Secanell, L., y Lerma, B. (2019). " Mindfulness" y educación: Formación de los instructores de" mindfulness" en Educación Secundaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 2(6), 126-143.
- Sheridan, M. D. (1999). *Desde el nacimiento hasta los 5 años: proceso evolutivo, desarrollo y progresos infantiles*. Madrid – España: Narcea Ediciones.
- Siegel, D. (2016). The integration of attachment, mindfulness, and neuroscience. *Attachment Across Clinical and Cultural Perspectives*, 7(2), 87-99.
- Sliminng, E., Montes, P., Bustos, C., Hoyuelos, X., y Vio, C. (2015). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76.
- Snell, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona - España: Editorial Kairós.
- Stergiakouli, E., Thapar, A., y Smith, G. (2016). Association of acetaminophen use during pregnancy with behavioral problems in childhood: evidence against confounding. *JAMA pediatrics*, 170(10), 964-970.

- Tang, Y., Hölzel, B., y Posner, M. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225.
- Tebay, S. y Parra, M. (2015). Practicando Mindfulness con el alumnado de tercer curso de educación infantil. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 6(10), 221-230.
- Valle, N., Tapia, J., y Díaz, M. (2018). Emociones, autorregulación positiva y resiliencia. Desarrollo y validación de modelos teóricos alternativos y su instrumento de evaluación. *Estudios de Psicología*, 39(2), 482-502.
- Vásquez, R. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Neuropsiquiart*, 79(1). 42-51.
- Vasta, R., Haith, M., Miller, A., y Planas, R. (1996). *Psicología infantil*. Madrid – España: Editorial Ariel.
- Vissupe, C., Domingas, M., Angulo, L., Guerra, V., González, L., y Arias, D. (2016). Elaboración de un cuestionario para evaluar las emociones infantiles en escolares de nivel primario. *Medicentro*, 20(4), 288-296.
- Wheeler, M., Arnkoff, D., y Glass, C. (2017). The neuroscience of mindfulness: how mindfulness alters the brain and facilitates emotion regulation. *Mindfulness*, 8(6), 1471-1487.
- Wielgosz, J., Goldberg, S., Kral, T., Dunne, J., y Davidson, R. (2019). Mindfulness meditation and psychopathology. *Annual review of clinical psychology*, 15, 285-316.