

PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Fundamentos de programas exitosos de mindfulness para el  
desarrollo socioemocional infantil.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con  
especialidad en Educación Inicial que presenta:

*Karina Poliakoff Molina*

Asesora:

*Yizza Maria Delgado Nery de Vita*

Lima, 2022

## AGRADECIMIENTOS

A mi Chabe, por darme la calma que necesito diariamente y por ser el mejor el mejor compañero para criar a Santiago que el universo me pudo dar. Gracias por tu paciencia y amor.

A Santiago, por sacar lo mejor de mí siempre. Esta búsqueda de ser *mindful* es por mí y para ti, hijito.

A la *chinese*, por empujarme y confiar en mí, sin tu apoyo y constante motivación esto no hubiera sido posible.



## RESUMEN

La presente tesina surge de la preocupación ante el efecto negativo que trajo la pandemia por el virus SARS-CoV-2 en las emociones de los niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial. Todos los gobiernos mundiales implementaron medidas diversas para contrarrestar los efectos, se desarrollaron programas y se usaron diferentes estrategias y técnicas para ayudar a los niños, siendo el *mindfulness* una de las más usadas e implementadas. Ante esto, nos propusimos como objetivo general: Analizar dos programas de *mindfulness* para gestionar las emociones de los niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial. Y como objetivos específicos: Analizar los fundamentos conceptuales de la inteligencia emocional y su recorrido hasta la propuesta de Educación Socioemocional, describir los criterios basados en el autor Pérez-González para evidenciar como efectivo un programa de *mindfulness* aplicado a la educación y describir los componentes centrales de los dos programas efectivos de *mindfulness* y su relación con la gestión de emociones.

La metodología utilizada fue de tipo documental, se analizaron los programas norteamericanos *MindUP* y *Mindful Schools*, sus beneficios, componentes y los resultados de estudios en torno a su evaluación. Luego del análisis realizado se llegó a la conclusión de que ambos programas son efectivos en relación al desarrollo de la gestión en niños y niñas, los ayuda a reconocer la transitoriedad y corporalidad de las emociones, la relación de estos con sus pensamientos y sentimientos, les enseña técnicas de regulación emocional para vivir el aquí y ahora y los ayuda a socializar asertivamente con su entorno, creando así un efecto multiplicador y positivo donde prima la empatía.

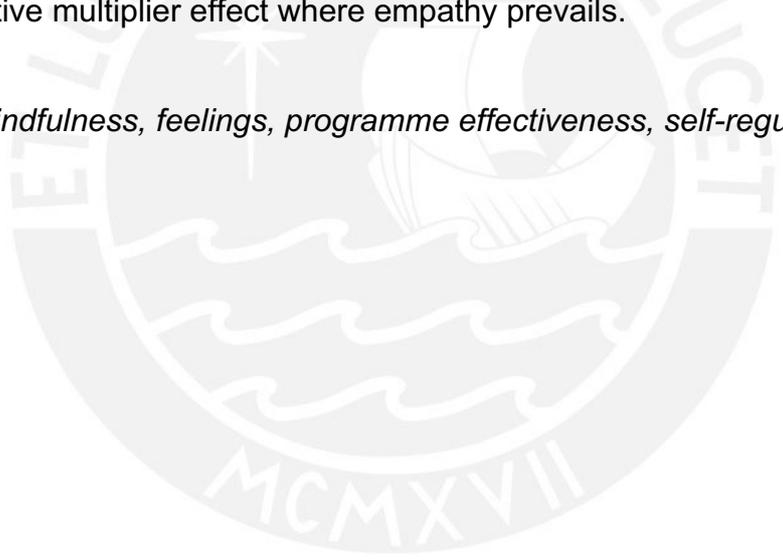
**Palabras claves:** *mindfulness, emociones, efectividad de los programas, autogestión.*

## ABSTRACT

This thesis arises from the concern about the negative effect of the SARS-CoV-2 pandemic on the emotions of preschool children. World's governments implemented various measures to counteract the effects, programmes were developed and different strategies and techniques were used to help children, mindfulness being one of the most widely used and implemented. The aim of the following research is to analyse two mindfulness programmes to manage the emotions of preschool children. Also to analyse the conceptual foundations of emotional intelligence and its path to the Socioemotional Education proposal, to describe the criteria based on the author Pérez-González to demonstrate how effective a mindfulness programme applied to education is, and to describe the central components of the two effective mindfulness programmes and their relationship with the management of emotions.

The methodology used was documentary, analysing the North American *MindUP* and *Mindful Schools* programmes, their benefits, components and the results of studies on their evaluation. After the analysis carried out, it was concluded that both programmes are effective in relation to the development of emotion management in children, helping them to recognise the transience and corporeality of emotions, their relationship with their thoughts and feelings, teaching them emotional regulation techniques to live in the here and now and helping them to socialise assertively with their environment, thus creating a positive multiplier effect where empathy prevails.

**Key words:** *mindfulness, feelings, programme effectiveness, self-regulation.*



## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	3
<b>ABSTRACT</b>	4
<b>INTRODUCCIÓN</b>	6
<b>CAPÍTULO 1: DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL</b>	13
1.1. Conceptos claves	13
1.1.1. Inteligencia emocional	13
1.1.2. Emociones	15
1.1.3. Estrés y distrés	18
1.1.4. Gestión de emociones	19
1.2. La inteligencia emocional de niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial.	21
1.3. Desarrollo socioemocional y gestión de emociones	24
1.3.1. La pandemia y el impacto en la gestión de emociones	25
1.4. La educación socioemocional	28
<b>CAPÍTULO 2: MINDFULNESS EN LA ESCUELA</b>	32
2.2. Evaluación de los programas para demostrar su efectividad según Pérez-González	33
2.2. Programas que desarrollan el mindfulness como práctica base	36
2.2.1. Programa MindUP y sus beneficios	41
2.2.1.1 Componentes del Programa MindUP	42
2.2.2. Programa Mindful Schools y sus beneficios	46
2.2.2.1 Componentes del Programa Mindful School	47
2.3. Puntos en común de los programas	49
2.4. Efectividad de los programas relacionada con la gestión de emociones.	51
<b>CONCLUSIONES</b>	54
<b>REFERENCIAS</b>	56
<b>ANEXOS</b>	61

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha visto un incremento en los estudios relacionados con la inteligencia emocional, la cual es entendida como el conjunto de cualidades sociales y emocionales que permiten alcanzar el éxito (Shapiro, et al., 1997). El éxito al cual se refiere Shapiro es visto por otros autores como la autorrealización, entendida como el hecho de buscar la felicidad y encontrar sentido a su existencia (Bilbao, 2015), este último autor cita a Maslow quien menciona que la autorrealización es sentirse bien con otras personas, consigo mismo y alcanzar un estado de armonía y satisfacción plena.

Los estudios relacionados con la inteligencia emocional han dado luces sobre qué centros cerebrales se activan dependiendo de cada emoción, cómo se transmiten las emociones a través del cuerpo, cómo pueden regularse y cuál es su significancia a nivel social. Gracias a esta información, se han creado políticas, programas y estrategias que fomentan la inteligencia emocional en los niños y niñas, una de estas prácticas es el *mindfulness* o conciencia plena, la cual es entendida como la capacidad para prestar atención al momento presente sin emitir un juicio (Kabat-Zinn, 1990). Al realizar actividades de *mindfulness*, siendo conscientes de nuestras emociones, pensamientos y sentimientos podemos llegar a estar en armonía viviendo a plenitud.

El trabajo sobre las emociones infantiles fue y continúa siendo un contenido de la Educación Socioemocional, ya que esta es la aplicación de la inteligencia emocional en la educación (Hurtado, 2015) el autor señala que es imprescindible desarrollar habilidades intrapersonales e interpersonales para una adecuada gestión emocional. Bisquerra es uno de los mayores representantes de la educación socioemocional, él nos señala que una de las competencias de esta educación es la regulación emocional que es dar una respuesta apropiada a las emociones (Bisquerra, 2012). Lo que se busca es enseñarle al niño a expresar las emociones apropiadamente, regularlas de ser el caso como, por ejemplo, al aprender a tolerar la frustración, desarrollar habilidades para afrontar retos y aprender a experimentar voluntariamente emociones positivas (Oliveros, 2018). Es importante señalar que en este estudio preferimos usar el término gestión de emociones ya que al entender que la inteligencia emocional busca aprender a escuchar, a estimular nuestras emociones, a incidir en nuestros pensamientos y por lo tanto usar los recursos que se tienen para hallar soluciones, preferimos usar el término gestión de emociones.

En este largo camino del desarrollo emocional, se han creado programas de *mindfulness*, los cuales son aplicados en todos los ambientes y entornos posibles, Nosotros nos centraremos en las prácticas de *mindfulness* que apuntan al ámbito educativo y sobre todo a niños de nivel inicial. Moscoso (2019), señala que las prácticas de *mindfulness* generan efectos positivos en la regulación emocional, incrementando así la inteligencia emocional.

Dado el contexto actual, consideramos importante enfocarnos en esta regulación emocional. Hace poco más de dos años, empezó la pandemia por el virus SARS-CoV-2. Debido a ella, se ha podido evidenciar diversas manifestaciones con respecto al control de emociones en niños de educación inicial (UNICEF, 2021). En el informe ejecutivo realizado señalan que se observó una profundización de diversos malestares subjetivos: los niños y niñas se angustiaban fácilmente o lloraban mucho, se enojaban más que antes, estaban irritables, ansiosos y/o tenían altibajos emocionales. Además, la pandemia y sus restricciones han incrementado las dificultades socio emocionales en los niños (MINSA, 2021), viéndose perjudicados, debido a que se les ha privado de diversas situaciones que anteriormente les eran favorables dentro de su desarrollo; por ejemplo, espacios públicos de recreación con sus pares, asistir a escuelas e incluso, su atención en centros de salud también se vio restringida.

Existen antecedentes que manifiestan cómo diversos programas de *mindfulness* aportan en el desarrollo emocional de los niños. Las prácticas de *mindfulness* se vienen desarrollando en diversos países hace varias décadas, los estudios al respecto concluyen que la aplicación de estas prácticas repercute positivamente en el desarrollo emocional y social de los niños.

A nivel internacional, diversas investigaciones como la de Monsillion, et al. (2021), demostraron la pertinencia de la aplicación de programas de *mindfulness*, estos promueven la salud mental, la pedagogía positiva y la calidad de vida. Lo cual repercute en el aula de clases, ya que un niño que maneja adecuadamente situaciones de estrés es un niño que genera un clima positivo social y de aprendizaje. Por otro lado, Gayosso (2020), señala que la práctica de *mindfulness* o atención plena ayuda a los niños a llegar a la adolescencia con una mejor atención, sensibilidad, control de impulsos, capacidad de comprensión y mayores herramientas para enfrentar las dificultades. El trabajo de *mindfulness* con los niños debe ser a través del movimiento, es una práctica sensorial, ya que ellos descubren y aprehenden el mundo y sus

emociones a través de los sentidos. Un niño que va identificando qué siente en su cuerpo cuando una emoción lo habita, es un niño que tiene más herramientas para manejar esa emoción.

Por último, Fuller (2020) evidencia que los currículos de los programas de *mindfulness* fortalecen la atención y regulan las emociones. Los niños y niñas que practican *mindfulness* sostenidamente son más reflexivos y pueden observar lo que sucede desde otro enfoque, manejando de este modo mejor los problemas. Por lo expuesto anteriormente, se concluye cómo estudios internacionales avalan la práctica del *mindfulness* en niños de nivel inicial y repercutiendo así en el control de emociones.

Adicionalmente, el contexto peruano no queda exento de lo mencionado en líneas anteriores. El Ministerio de Salud (2021) señala en su informe sobre la salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la Covid-19 que 3 de cada 10 niñas y niños de 1.5 a 5 años presenta algún problema emocional, de conducta o atencional. Dentro de los problemas emocionales y conductuales se encuentran la falta de control de emociones y niños desbordados, que les cuesta encontrar la calma en momentos de estrés. Lo cual genera alarma en la sociedad, pues ello repercute no solo en los niños sino también en las familias, las cuales muchas veces no se encuentran preparadas para afrontar este tipo de situaciones.

Por su parte, Pérez señala en una nota de prensa del Ministerio de Educación (MINEDU) las distintas demandas que existen por parte de la sociedad por una formación de ciudadanos responsables, saludables tanto física como mentalmente, además les permite estar presentes, ser persistentes y cada vez más visibles. (MINSAL, 2021) Siendo así, la escuela un espacio privilegiado para hacer del aprendizaje socioemocional una experiencia significativa para los alumnos. Debiendo aprovecharse así, estas oportunidades que brinda el entorno para que los alumnos en la escuela puedan tener un espacio en donde el aprendizaje socioemocional sea parte imprescindible de su currícula para así poder ayudar a formar ciudadanos responsables, saludables y con bienestar.

Por lo mencionado anteriormente, Muñoz (s/a) citado en Ángeles (2017) menciona que el niño también necesita aprender a regular y desarrollar sus emociones. Pues está expuesto siempre a situaciones en las cuales tiene que lidiar con ellas. Es importante e imprescindible que con el paso de los años los niños puedan ir conociendo sus emociones y aprendiendo a manejarlas de manera asertiva. No se

puede dejar de lado que el ser humano desde que nace busca comunicarse con otros, esto lo hace desde sus emociones, las cuales transmiten mensajes a los demás. Sin embargo, es importante que lo pueda hacer con asertividad debido a que vive y forma parte de la sociedad.

Ferreyros (2021) en su estudio evidencia la importancia del trabajo sobre las emociones desde edades tempranas, pues le permite manejarlas y regularlas asertivamente. El entender las emociones personales, permite también entender las emociones del otro y, por lo tanto, desarrolla la empatía. Es importante desarrollar esta habilidad desde niños como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo de la inteligencia emocional, esto se puede hacer desde el aula a través de estrategias de comunicación como lo señala la misma autora.

Por lo expuesto anteriormente y ante la presencia de muchos programas dirigidos al manejo, control y gestión de emociones a nivel mundial, el tema de esta investigación gira en torno a los programas de *mindfulness* que benefician la gestión de emociones en niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial con la finalidad de explicitar cómo son los programas que ayudan a los niños y niñas de nivel inicial a reconocer mejor sus emociones, validarlas y actuar de manera asertiva con ellas utilizando el *mindfulness* como practica base. Por otro lado, sentará las bases a futuras investigaciones en torno a este tema o creaciones de programas exitosos de atención plena en el Perú.

Por ello, surge la interrogante ¿Cómo son los programas de *mindfulness* que promueven la gestión de emociones de los niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial? El objetivo principal que se pretende alcanzar es: Analizar dos programas de *mindfulness* para gestionar las emociones de los niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial. Los objetivos específicos son: Analizar los fundamentos conceptuales de la inteligencia emocional y su recorrido hasta la propuesta de Educación Socioemocional, describir los criterios basados en Pérez-González para evidenciar como efectivo un programa de *mindfulness* aplicado a la educación y describir los componentes centrales de los dos programas efectivos de *mindfulness* y su relación con la gestión de emociones.

La presente investigación se enmarca en la línea de investigación: Desarrollo y educación infantil. Esta investigación se rige bajo el enfoque cualitativo, pues la recolección de datos consistirá en recopilar datos no numéricos. El enfoque cualitativo se define como aquella investigación encargada de estudiar el contexto y significado

del comportamiento de las personas. Además, este tipo de enfoque brinda herramientas importantes y fundamentales dentro de distintas disciplinas de las investigaciones dentro de las ciencias sociales, además permitirá recolectar información relevante para luego ser interpretada y analizada (Balcázar, et al., 2015).

El tipo de investigación será descriptiva, pues tiene como objetivo el poder describir hechos de una situación específica. En este caso se realizará un análisis documental a diversos programas de *mindfulness* que se aplican en Norteamérica, por ser el área geográfica con más programas y más estudios realizados a los mismos. La investigación descriptiva tiene como base la observación, el investigador observa las distintas variables de una situación, sin embargo, éstas no influyen en la investigación. Permitiendo así, describir las situaciones que serán utilizadas más adelante para el análisis.

Para la selección de documentos a analizar, se trabajarán con programas basados en prácticas de *mindfulness* norteamericanos de los últimos 10 años. Como por ejemplo: Programa N.O.W, *MindUp*, *Kindness*, *Learning to Breath*, *Calm classroom*, *Mindful school*, *Still Quiet Place*, entre otros. Se vaciará la información de los programas en la siguiente matriz para corroborar que cumplen con los requisitos necesarios para su selección y nos quedaremos con aquellos que cumplan todos los componentes. Además revisaremos bibliografía sobre la evaluación de los programas para poder sustentar su calidad y efectividad.

PAÍS			
COMPONENTES	PROGRAMA 1	PROGRAMA 2	PROGRAMA 3
Visión y misión			
Objetivo			
Justificación			
Fundamentación teórica			
Estructura			

Frecuencia			
Actividades			
Responsables			
Rol docente			
Evaluación			

*Fig.1 Matriz de los componentes del programa.*

Para la recolección, selección y análisis de estos documentos, se hará uso de bases de datos para buscar información confiable, además se registrará cada fuente a través de matrices bibliográficas. De esta manera se tendrá una organización de la información de manera adecuada y clara. Usaremos la siguiente matriz:

Datos bibliográficos de la fuente	Tipo de fuente	Citas textuales relevantes	Paráfrasis o síntesis relevante de las citas textuales	Comentario personal sobre las citas
-----------------------------------	----------------	----------------------------	--	-------------------------------------

*Fig.2 Matriz bibliográfica.*

De igual manera, consideramos los principios éticos de la PUCP que se tendrán en cuenta para esta investigación son: el respeto por las personas, la justicia, la integridad científica, la objetividad, el comportamiento profesional, la confidencialidad y la responsabilidad para que se pueda llevar a cabo de manera exitosa.

En relación con el contenido de la tesina, esta consta de dos capítulos. El primero trata sobre la inteligencia emocional, qué habilidades desarrolla y componentes. Luego definimos las emociones y su relación con la corporalidad, se explican las emociones principales y sus niveles de intensidad, haciendo hincapié en los pensamientos y la comunicación de las emociones. Seguidamente, nos enfocamos en el estrés y el distrés para pasar a la gestión de emociones en sí y su relación con la empatía. El segundo punto del primer capítulo aborda la inteligencia emocional de los niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial, se realiza una explicación breve sobre el desarrollo del cerebro trino y su correlación con el desarrollo humano a nivel

cognitivo, comunicativo y social. El tercer punto trata sobre el desarrollo socioemocional y la gestión de emociones, explicitando la importancia de la identificación, reconocimiento y manejo de emociones para vivir en sociedad armónicamente, en este punto se menciona como la pandemia desestabiliza emocionalmente a las personas, pero sobre todo a los niños y niñas quienes se vieron afectados no solo por la implicancia en su salud sino por todas las restricciones que afrontaron, se mencionan los esfuerzos de los gobiernos para ayudar a los niños y profesores en su desarrollo socioemocional. Este capítulo finaliza detallando qué es la educación socioemocional, como su configuración favorece el desarrollo y la inteligencia emocional de los niños y niñas y menciona a la prácticas de *mindfulness* como facilitadora en el desarrollo de la gestión emocional por ser una práctica vivencial que trae al momento presente sin juicio, ayuda a la identificación emocional, desarrolla el autoconocimiento y la empatía.

El segundo capítulo desarrolla la práctica de *mindfulness* en la escuela inicial, los criterios de evaluación que utiliza el autor Pérez-González para determinar si un programa educativo es efectivo o no, luego se analizan los dos programas que tienen el *mindfulness* como práctica base, los programas escogidos fueron *MindUP* y *Mindful Schools* por cumplir con todos los requisitos anteriormente mencionados. Sobre estos programas se mencionan sus beneficios y sus componentes, luego nos referimos a los puntos en común que tienen ambos programas y se menciona su efectividad en relación con la gestión de emociones.

Finalmente se mencionan las conclusiones del estudio, las cuales se centran en la efectividad de los programas analizados, sus beneficios en la gestión de emociones en niños, los resultados alcanzados en relación a sus objetivos, el papel del facilitador y su relación práctica con la gestión de emociones.

# **CAPÍTULO 1: DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL**

Diariamente se observa el malestar emocional de los seres humanos: personas tocando la bocina incontrolablemente apenas el semáforo cambia a verde, padres y madres gritándole a sus hijos por no caminar al mismo ritmo que ellos, niños que lloran desconsolados porque llegaron segundos a la fila, niños que se frustran fácilmente cuando las cosas no les salen como ellos pensaban; hasta niños que bajan sus calificaciones, que no duermen lo suficiente, que prefieren jugar solos e inclusive niños que sienten desesperanza (Collins, 2022 y Tartakovsky, 2022). Como señala Goleman (1996), este malestar es el causante del alarmante incremento de la violencia y depresión en todo el mundo. Ante ello, se han realizado muchas investigaciones, que, gracias a los avances tecnológicos, como la resonancia magnética para observar el funcionamiento cerebral, se han podido determinar los centros emocionales del cerebro y, por ende, cómo podemos canalizar asertivamente estas emociones.

Este capítulo inicia con la definición de algunos conceptos claves sobre la inteligencia emocional, luego se centra en la gestión de emociones en niños y niñas del nivel inicial y explica cómo estos conceptos se interrelacionan a nivel inter e intrapersonal enfatizando cómo la pandemia por covid-19 afecta a los niños y niñas y termina ahondando en la educación socioemocional, vista como la aplicación de la inteligencia emocional en la educación para luego dar paso a detallar algunos programas que trabajan la gestión de emociones desde el enfoque de atención plena.

## **1.1. Conceptos claves**

### **1.1.1. Inteligencia emocional**

La inteligencia emocional es entendida como el conjunto de habilidades sociales y emocionales que permiten alcanzar el éxito (Shapiro, et al., 1997). En este conjunto de habilidades destacan “el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo” (Goleman, 1996, p. 5), estas habilidades, tan necesarias para un buen desarrollo integral, pueden ser aprendidas. Al aprender estas habilidades podemos reducir el malestar emocional, el cual se mencionaba en el párrafo anterior.

Bilbao hace hincapié en la habilidad del autocontrol y se refiere a él como “la capacidad de saber dominar la frustración, de postergar la satisfacción y de aprender a ordenar nuestras acciones para conseguir metas” (2015, p. 148) Al igual que Bilbao, consideramos esta habilidad como una de las más importantes a ser desarrolladas en las personas. Dominando la frustración, seremos capaces de volver a perseguir lo que anhelamos; postergando la satisfacción abrimos la posibilidad de recibir algo mejor en el futuro y organizando nuestras acciones nos será más fácil llegar a la meta.

Mayer & Salovey (2002) definen la inteligencia emocional como la “habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás”. (como se citó en Ramos y Hernández, 2008, p. 136). Ellos señalan que esta inteligencia posee cuatro componentes:

- El primero es la percepción y la expresión emocional, entendida como la lectura, verbalización/expresión y valoración de las emociones en gestos, posturas y situaciones propias y ajenas.
- El segundo es la facilitación emocional, entendida como la habilidad para conectar las emociones con los pensamientos en pro de tomar buenas decisiones. Bisquerra (2020) nos da el ejemplo de que el bienestar facilita la creatividad; por lo tanto una persona que ante el estrés busca realizar acciones en miras a su bienestar, es una persona que podrá usar su creatividad para encontrar soluciones a lo que le generaba estrés.
- El tercero es la comprensión emocional, entendida como la habilidad para entender los significados de la emoción, es decir, responder a preguntas tales como qué o quién me hace sentir de determinada manera, dónde me sitúa y cómo reacciono ante ello.
- El último componente es la regulación emocional, entendida como la habilidad para distanciarse de una emoción y gestionar las emociones propias y ajenas. Tomando distancia de las emociones, encontramos soluciones y recuperamos el equilibrio.

Cada uno de los componentes señalados influye en los demás. (Ramos y Hernández, 2008). Todos están enlazados y son necesarios para el óptimo desarrollo de nuestra inteligencia emocional. Desarrollar estas habilidades requiere constancia y paciencia, por eso es importante desarrollarlas a través de manera sistémica, de eso

se encargan los programas basados en educación socioemocional, los cuales serán tratados en el siguiente capítulo.

Bisquerra señala que la conciencia emocional es “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (como se citó en Oliveros 2018, p. 100) Esto se asemeja a lo visto en los párrafos anteriores, para trabajar las emociones hay que reconocerlas, identificarlas, relacionarlas a los sentimientos que surgen y poder nombrar las emociones correctamente y no solo decir “me siento bien o mal”, de ese modo se va construyendo la empatía (Oliveros, 2018).

Por último, Slaski & Cartwright (2003) señalan que, una persona emocionalmente inteligente es aquella que “presenta un conjunto de habilidades en función a una adecuada regulación emocional, las cuales contribuyen a mantener un nivel óptimo de adaptación en las relaciones interpersonales y en el manejo adecuado del estrés cotidiano” (como se citó en Moscoso, 2009, p. 2). Todas las personas crecemos y nos desarrollamos en sociedad, existimos gracias al otro, por ello resulta mandatorio conocer sobre la inteligencia emocional, adentrarnos en el conocimiento de ella y hacerla nuestra, así podremos colaborar en la construcción de un mundo más empático.

### **1.1.2. Emociones**

La Real Academia de Lengua Española define a la emoción como la “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. De esta manera comprendemos que cada emoción guía la corporalidad, es decir, las emociones se sienten de diversas maneras en el cuerpo. La alegría por ejemplo es una emoción que se siente como burbujas que suben desde los pies hasta la cabeza, relaja nuestros músculos y nos pinta una sonrisa en el rostro. Reconocer estos signos de la alegría nos ayuda a la comprensión de emociones propias y ajenas.

Por otro lado, para Goleman (1996) la emoción se refiere a “un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.” (p.174). A su vez, Fernández-Abascal y Palmero (1999) la señalan como: “un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación” (como se citó en Ferreyros, 2021,

p.2). De esta manera comprendemos que, los pensamientos basados en la realidad o en la fantasía activan las emociones, por tal motivo nuestras acciones y decisiones dependen de cómo nos sentimos. Si nuestras mentes continúan pensando en algún hecho, sea real o imaginario, las emociones se mantienen por más tiempo, pudiendo bloquear la razón inclusive. Por ejemplo, un niño que se frustra porque su muñeco de plastilina no le sale como él espera, puede molestarse a tal punto de llorar y botar su obra de arte a la basura, arrepintiéndose después.

Para Chóliz (2005):

Las emociones son experiencias multidimensionales y se basan en tres tipos de funciones. En primer lugar, se encuentra la función adaptativa. Esta es la función más importante, ya que prepara al organismo para que se pueda llevar a cabo la conducta exigida por las condiciones que se encuentran. En segundo lugar, está la función social. Este se refiere a cuando uno expresa sus emociones, permite a las personas predecir su comportamiento; de esta manera, va a facilitar a que nuestras conductas sean apropiadas. En tercer lugar, está la función motivacional. Todas las conductas motivadas van a producir una reacción emocional y esta posee las dos características de una conducta motivada, que son: dirección e intensidad.(como se citó en Ferreyros, 2022, p. 2-3)

De la definición anterior se desprende que las emociones han acompañado al ser humano desde siempre, las emociones han servido para adaptarse y sobrevivir al mundo exterior. En este sentido ninguna emoción tiene una carga connotativa (buena o mala ni positiva o negativa) sino “se consideran expansivas o constrictivas al mundo de posibilidades” (Schwander, C. y Zak, C.; 2022), es decir, las emociones nos conectan con los demás de diversas maneras o nos encierran, protegiéndonos de los demás. Las emociones expansivas son: la alegría y el enojo y las constrictivas son: la tristeza y el miedo.

Considerando que cada emoción tiene diferentes escalas de intensidad, que va desde moderada hasta extrema; aquellas que son muy intensas o que se prolongan en el tiempo socavan nuestra estabilidad, haciendo que la persona no pueda atender la situación y le sea imposible razonar para tomar una buena decisión, como lo explicitamos en el ejemplo del niño y la plastilina. Por ello, es tan importante ayudar a las personas a regresar a su equilibrio.

A continuación, definiremos las emociones que muchos autores catalogan como principales y mencionaremos sus niveles. Se consideran principales o primarias

ya que de ellas se pueden desprender las demás como cuando una niña mezcla los colores primarios y obtiene diferentes tonalidades.

- **La alegría**

Esta emoción nos indica que hay algo bueno para quien la transita y por eso debe disfrutarla. Para Goleman (1996) la alegría biológicamente activa un centro cerebral que inhibe pensamientos negativos, disminuye las preocupaciones y aumenta la cantidad de energía. La alegría involucra, motiva, acerca y reduce el estrés, cuando compartimos la alegría nos sentimos cercanos y nos da el sentido de pertenencia. Los niveles de alegría van desde el agrado hasta la euforia.

- **El enojo**

Esta emoción nos indica que hay un ataque, un impedimento, una situación injusta o inoportuna la cual provoca un incremento de energía corporal y por lo tanto, secreción de adrenalina. El enojo, nos llama a poner límites, a defendernos. Los niveles de enojo van desde el malestar hasta la rabia.

- **La tristeza**

Esta emoción nos indica que hay una pérdida, nos invita a cuidarnos y a dejarnos cuidar. Físicamente, disminuye la energía y el metabolismo, provocando una introspección, lo cual invita a la persona a analizar, sopesar y reiniciar. Los niveles de tristeza van desde el desgano o la melancolía hasta la depresión.

- **El miedo**

Esta emoción nos indica que hay una amenaza que es mayor al recurso que manejamos. El cambio fisiológico del miedo es la palidez, la sangre baja del rostro a las piernas para poder accionar, además paraliza por unos segundos y segrega cortisol y adrenalina, esto es para poder tomar una mejor decisión y estar más alertas. Ante el miedo las personas reaccionamos luchando o huyendo. La mayoría de los miedos son creados por nuestra mente, son miedos anticipatorios, la reflexión es importante para la comprensión. Los niveles de miedo van desde la incertidumbre o precaución hasta el pánico.

En este punto, es importante señalar que las emociones comunican. Mi sistema responde a la percepción que tengo sobre cómo está la otra persona; por ejemplo: Si yo veo a dos personas aparentemente discutiendo, mi sistema se pone en alerta para accionar, por eso mencionamos que la emoción predispone comportamientos, puede ser acercándonos para ver qué sucede. Del mismo modo, la emoción también desencadena procesos neurofisiológicos, en el caso señalado, el cerebro alerta y en

tensión genera cortisol, noradrenalina y adrenalina, esta tensión puede desaparecer al acercarnos y darnos cuenta de que las personas no estaban discutiendo sino estaban conversando enérgicamente sobre un hecho que les preocupó anteriormente.

### **1.1.3. Estrés y distrés**

Todos los días las personas vivenciamos situaciones nuevas, percibimos hechos y sensaciones que alteran nuestra estabilidad y reaccionamos de distintas maneras ya que se activan distintos procesos neurológicos, a estas reacciones se les conoce como estrés.

El estrés es la reacción normal ante lo nuevo, lo desconocido y peligroso para nuestra integridad física y emocional. Es una reacción instantánea, autónoma, sistémica e inconsciente. Esta reacción genera en el cuerpo la liberación de diferentes hormonas con el fin de restaurar la homeostasis y nos ayuda a la adaptación y aprendizaje. Ante el estímulo nuevo el ser humano se estresa, afronta esta situación y la resuelve para bien o para mal. Cuando esta situación no es resuelta, el estrés se vuelve crónico. Si el organismo no retorna al nivel habitual de gasto energético (no hay una regulación a nivel hormonal) se genera el distrés, el cual propicia el desarrollo de enfermedades sistémicas como depresión, diabetes, hipertensión, etc. Además, viabiliza estilos de vida poco saludables que contribuyen a empeorar el distrés. (Moscoso, 2009)

El estrés es percibido diferente por cada individuo dependiendo de sus características individuales como la cultura en la que se desarrolla, su género, el estrato socioeconómico, su estilo de vida, la educación recibida etc. y sus respuestas emocionales dependen del ambiente en el que se desarrolla y sobre todo, de sus experiencias emocionales.

Para evitar el distrés resulta importante desarrollar la inteligencia emocional y sus componentes como lo señalan Ramos y Hernández (2008) y Bisquerra et al. (2012) Además Venter (2008) señala la importancia de los factores ambientales en el desarrollo integral del ser humano (como se citó en Moscoso, 2009, p. 149). Por tal razón, incorporar prácticas que ayuden a la toma de conciencia de las emociones y que identifiquen los patrones de conducta y los síntomas de distrés, funcionarán como preventivos de otros problemas mayores de salud.

#### **1.1.4. Gestión de emociones**

Dentro de las propuestas para promover el conocimiento de las emociones, es muy usual encontrar el término control emocional, sin embargo, al entender que la inteligencia emocional busca aprender a escuchar, a estimular nuestras emociones, a incidir en nuestros pensamientos y por lo tanto usar los recursos que se tienen para hallar soluciones, es mejor usar el término gestión de emociones.

Al desarrollar nuestra inteligencia emocional nos convertimos en conductores conscientes de nuestra vida. Por lo tanto, habitamos, escuchamos e indagamos sobre nuestras emociones, de este modo no las controlamos ni reprimimos sino las admitimos. En este sentido, la alegría admitida se convierte en bienestar, el enojo admitido es determinación, la tristeza admitida es aceptar el autocuidado y el cuidado de terceros y el miedo admitido es precaución.

Al aprender a gestionar nuestras emociones, dejamos de reaccionar para aprender a responder. Esta respuesta supone un cambio, un aprendizaje de técnicas que nos llevan a la acción; una transformación del ser y una evolución al llevar nuestra vida a un cambio y por ende, esto repercute en nuestro entorno cercano y va ocasionando un efecto multiplicador.

La importancia de esta gestión de emociones recae en que solo podemos intervenir en aquello que nos damos cuenta, por ello es que el primer componente de la inteligencia nos hablaba de la percepción y expresión emocional.

Oliveros (2018) se refiere a Bisquerra quien plantea como segunda competencia de la inteligencia emocional, la regulación emocional, definiendola como la capacidad para manejar apropiadamente las emociones y señala cuatro microcompetencias que se desprenden de esta, las cuales son:

- Expresión emocional apropiada, la cual se refiere a conocer los aspectos verbales y no verbales de cada emoción, en ocasiones las emociones tienen expresiones que no sintonizan. Por ejemplo el llanto se asocia a la tristeza pero se sabe que uno puede llorar de felicidad también.
- Regulación de emociones y sentimientos, la cual se refiere a la capacidad para regular los impulsos y tolerar la frustración.
- Habilidades de afrontamiento, la cual se refiere a la habilidad para afrontar retos y situaciones adversas, así como las emociones que esto genera.
- Competencia para generar emociones positivas, la cual se refiere a la capacidad para disfrutar de la vida, en muchas ocasiones esto lo conocemos

como resiliencia, es decir, la capacidad para sobreponerse a situaciones difíciles y se le agrega teniendo una buena disposición para ver los hechos desde diferentes perspectivas.

Esta gestión no solo es intrapersonal sino también interpersonal, al enseñar y aprender a reconocer las propias emociones también se reconocen las emociones en los demás, generando así empatía, la cual es otra habilidad de la inteligencia emocional. La empatía es buscar aliviar el sufrimiento del otro. (Bilbao, 2015) En la empatía no coincides con la otra persona, pero la entiendes. Este entendimiento tiende un puente entre la razón y la emoción, permite bajar la intensidad a la emoción y abre la puerta de la reflexión. Es importante señalar que para que exista una verdadera empatía, el otro debe conocer y reconocer sus propias emociones, el adulto debe de utilizar un vocabulario adecuado y amplio sobre las emociones para que el niño las aprenda correctamente sino sería como que un analfabeto enseñe a leer.

Además de empatizar con la emoción, también es importante sintonizar con ellas, como menciona Bilbao “A la hora de dar respuestas empáticas que conecten con el niño es tan importante acertar en la frecuencia emocional como en la intensidad” (2015, p. 68). Sintonizando con la emoción nuestras respuestas serán más acertadas. Por ejemplo: si una niña llora porque una compañera se sentó en la silla que ella quería, no bastará que el alumno le diga que está triste (empatía) sino será necesario que el adulto la comprenda y verbalice lo que pasó y proceda a ayudarla a encontrar una solución; usando el mismo ejemplo, el adulto podría decirle “veo que te ha molestado que se sienten en la silla que querías, que te parece si le dices que tú querías sentarte ahí” o “estás triste porque querías sentarte ahí, qué te parece si jalamos otra silla y nos sentamos al lado y así compartan este espacio” (empatía y sintonía).

Por lo señalado concluimos que, la gestión de emociones es hacer una pausa, mirarse internamente y reconocer el desequilibrio emocional cuando este existe. Esto nos permitirá regularnos, equilibrarnos y accionar asertivamente con uno mismo y con los demás, tomando mejores decisiones ante el conflicto. La pregunta que surge aquí es si un niño de preescolar puede llegar a autogestionar sus emociones y la respuesta es sí, desde muy pequeños podemos ir cultivando y desarrollando esta habilidad, la cual se irá perfeccionando a lo largo de nuestra vida. En el siguiente tema desarrollaremos esto con más detenimiento.

## **1.2. La inteligencia emocional de niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial.**

El cerebro humano ha tenido un desarrollo filogenético, esta evolución ha sido de abajo hacia arriba. Goleman (1996) explica que “Los centros superiores constituyen derivaciones de los centros inferiores más antiguos (un desarrollo evolutivo que se repite, por cierto, en el cerebro de cada embrión humano).” (p. 13) Es decir, que también tiene un desarrollo ontogenético.

Procederemos a detallar esta información ya que al conocer el cerebro de los niños seremos capaces de entender sus reacciones desde otro lugar, seremos más proactivos al comprender con qué centro cerebral responden y comprenderemos también qué pasa en nuestros cerebros al recibir la información que nos da el menor.

Según Goleman (1996) el primer cerebro, es llamado cerebro reptiliano o instintivo. Se encarga de la supervivencia, por eso es el cerebro del -yo, del ya y del aquí-. Se encarga de las funciones principales como lo son el comer, el beber, el mantener la temperatura corporal, la respiración, el ritmo cardíaco, la presión sanguínea, entre otras. Está muy alerta a los peligros por eso es sumamente responsivo.

El segundo cerebro, es llamado mamífero o límbico. Está relacionado con las emociones y los recuerdos, surge con los primeros mamíferos que al cuidar a su cría desarrolla conductas de apego. En los humanos estas conductas son importantes para desarrollar la personalidad, la conciencia y la imagen. El cerebro límbico está configurado por varias partes como lo son: el tálamo que filtra la atención, el hipocampo que guarda los recuerdos, el hipotálamo que secreta las hormonas del sistema endocrino, entre otras, siendo la estructura más importante la amígdala, que guarda las emociones vinculadas al recuerdo; además Goleman (1996) la cataloga como el “sistema de alarma” del cuerpo (p.180) que activa todos los centros cerebrales necesarios para salvaguardar al ser humano. La mayor parte del tiempo nuestras decisiones son basadas en la emoción, incluso en ocasiones la emoción inhibe la razón, como lo señalamos en el apartado anterior.

El tercer cerebro, es llamado humano o planificador. Aquí se encuentran los lóbulos, nosotros nos centraremos en el lóbulo prefrontal ya que en él se regula la impulsividad, se desarrolla la memoria operativa y las funciones ejecutivas, que son las conductas que nos permiten vivir en civilización, por ejemplo: el control atencional, la programación de la acción, la resolución de problemas, la decodificación del

lenguaje abstracto, entre otras. A este cerebro también se le denomina cerebro pensante, pero al haberse desarrollado a partir del anterior, las emociones y los pensamientos están sumamente interrelacionados, por ello anteriormente mencionamos que los pensamientos activan las emociones y estas guían la corporalidad.

De acuerdo con lo señalado, el cerebro emocional reacciona (aquí están los reflejos, los instintos, las emociones, las reacciones, los impulsos) mientras que la corteza prefrontal actúa (ya que planifica, atiende, gestiona y elige).

Lo que en realidad define la inteligencia emocional es la relación que hay entre el cerebro límbico y el neocórtex (Shapiro, 1997), en otras palabras, la capacidad para comprender la relación entre el pensamiento y la emoción. Podremos llegar a esta comprensión a través de la práctica organizada de actividades que apunten al desarrollo de las capacidades de la inteligencia emocional, este proceso lo ve la educación socioemocional, de la cual hablaremos más adelante.

Ahora correlacionaremos los cerebros mencionados con el desarrollo humano:

En el primer año de vida, los bebés reaccionan a estímulos (cerebro reptiliano) y van generando los vínculos de apego necesarios para su desarrollo (cerebro límbico).

Hasta los tres años se fortalecen los vínculos emocionales y hay aprendizajes vitales desde las neuronas espejo (cerebro límbico).

De los 3 a los 10 años (nivel preescolar y primaria en el Perú) el lóbulo frontal crece con los aprendizajes. Debido a la plasticidad cerebral, a más experiencias que desarrollen habilidades emocionales habrán mayores conexiones sinápticas que marcarán la tendencia emocional que las personas mostrarán el resto de su vida.

En la pubertad, madura el sistema límbico y “los lóbulos frontales -sedes del control emocional, de la comprensión emocional y de la respuesta emocional adecuada” (Goleman, 1996, p. 138) siguen desarrollándose hasta los 18 años de edad.

Además a nivel cognitivo, los niños entre 3 y 5 años de edad se encuentran, según Piaget (1969), en la etapa preoperacional donde su pensamiento es simbólico (como se citó en Jara, 2018, p. 13), usan sus sentidos para aprehender el mundo que los rodea y usan constantemente su creatividad e imaginación para darle significado a las cosas. Por ello, podemos señalar que estos niños utilizan su creatividad para crear situaciones que reflejan sus impulsos. Además, al ser cada vez más

independientes descubren que hay reglas y límites. Como parte de la adaptación al entorno normado surgen emociones como la frustración o la vergüenza. En la medida que se vuelven más críticos y reflexivos con sus aprendizajes y van comprendiendo y ampliando sus conocimientos, son los adultos cercanos los que deben de modelar las reacciones y ayudarlos a encontrar estrategias que los regresen a la calma.

A nivel comunicativo, los niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial, “pasan de una comunicación gestual a una donde surgen las interacciones verbales cada vez más adecuadas a la situación comunicativa y a los diferentes contextos”. (Ministerio de Educación [MINEDU], 2017, p. 108) Esto nos muestra que es la edad idónea para trabajar el reconocimiento y la verbalización de emociones. Conversar sobre los sentimientos y las emociones es el modo más directo de comprenderlos y gestionarlos. Así un niño de 5 años con más recursos verbales podrá explicar mejor sus sentimientos que un niño de 3, no solo porque tal vez ha tenido más experiencias sino por su capacidad lingüística. Además, en este rango de edad, los niños y niñas son capaces de reconocer que las ideas y emociones pueden expresarse tanto de forma verbal como por escrito, la cual puede ser usada como estrategia al desarrollar un programa de educación socioemocional.

A nivel social, el niño se reconoce como ser individual con emociones, sentimientos y percepciones propias. Socializa más con sus pares al tener un juego organizado y relacional. También a esta edad va construyendo su identidad a partir del autoconcepto y del reconocimiento de sus costumbres familiares, lo cual lo lleva a la expresión, reconocimiento y regulación de sus emociones. Empieza a comprender la importancia de convivir en comunidad, respetando las diferencias, cuidándose y cuidando a los demás, conociendo y ejerciendo sus derechos y responsabilidades (MINEDU, 2017).

Por lo antes expuesto, los niños de edad preescolar están en el momento perfecto para desarrollar su inteligencia emocional, es importante ayudarlos a desarrollar estrategias de gestión de emociones para poderlos ayudar a tener una sana convivencia. Goleman (1996) señala que, así como podemos beneficiar a los niños y niñas con experiencias positivas, si viven experiencias de abuso, de descuido o de indiferencia, estas dejan una impronta negativa grabada en los circuitos cerebrales relacionados con la emoción. De este modo, su inteligencia emocional se verá afectada, desarrollando pocos recursos para gestionar sus emociones.

Como adultos debemos aprender a “conversar” con los cerebros del niño, debemos saber cuándo sus acciones están guiadas por cada cerebro para saber cómo relacionarlos con él. Por ejemplo: si un niño llora en la noche, debemos ayudarlo a descansar antes de conversar con él y querer hacerle entender por qué debe dormir. Si un niño está asustado, el adulto deberá ser empático, darle protección y ayudarlo a transitar el miedo. Y si un niño está molesto por no haber ganado un concurso, el adulto deberá ayudarlo a comprender sus deseos y sentimientos.

Es importante mencionar que, aunque los niños y niñas tengan la capacidad para comprender, hablar o relacionarse, la evidencia de su desarrollo emocional dependerá de las oportunidades que se le brinden y esto depende mucho de los espacios en los que se desarrolle.

### **1.3. Desarrollo socioemocional y gestión de emociones**

El aprendizaje emocional en niños y niñas de preescolar se da, como todos los aprendizajes a esa edad, a través del movimiento. Bisquerra (2003) comenta que “los niños aprenden a regularse emocionalmente a través del esparcimiento y de lo que expresan con su cuerpo, lo que favorece la interacción social con los demás mediante el lenguaje corporal” (como se citó en Ángeles, 2016, p.6). Las emociones guían la corporalidad, como lo hemos señalado anteriormente, estas se expresan a través de comportamientos o acciones. Por tal motivo, es importante desarrollar la inteligencia emocional a través de la socialización y del movimiento.

Desarrollo socioemocional, como señala el Consejo Nacional de Educación (2020) “es un proceso donde los niños construyen su identidad (...), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismos y en el mundo que los rodea al interactuar con sus pares significativos, ubicándose a sí mismos como personas únicas” (como se citó en Loayza, 2022, p.22).

El desarrollo emocional inicia desde el nacimiento, cuando el niño tiene el primer contacto con su madre, quien al sostenerlo cubre sus necesidades fisiológicas, como la alimentación, y de seguridad como cobijo y afecto; creando un clima de bienestar en el niño. Cuando éste crece, las necesidades van complejizándose y ya no es solo la madre y el entorno familiar los encargados de cubrirlas, sino pasa a ser el centro de estudios y las maestras o cuidadores los encargados. En este momento el niño necesita cubrir, además de las necesidades fisiológicas y de seguridad, las necesidades de socialización como la pertenencia y estima, la aceptación y el respeto;

así como las necesidades de autorrealización, como descubrir el mundo que lo rodea (Loayza, 2022 y Bilbao, 2015). El papel que cumplen las cuidadoras en este momento es crucial, ya que ellas deben estar atentas a cómo se interrelacionan los niños y ayudarlos a resolver asertivamente situaciones que se les presenten, para ello es importante que apliquen estrategias de la educación emocional, las cuales serán profundizadas en un siguiente capítulo.

En estos entornos (familiar y escolar) los niños y niñas van aprendiendo en primer lugar a reconocer y a dar significado a las expresiones faciales, base de la inteligencia emocional. Luego, gracias al apego, van desarrollando vínculos afectivos. Es importante y necesario que estos vínculos sean sanos para desarrollar una vida afectiva adecuada. Un adecuado desarrollo emocional sitúa al niño en un lugar donde puede manejar las situaciones favorablemente.

### **1.3.1. La pandemia y el impacto en la gestión de emociones**

Como bien sabemos, en el año 2020 empezó la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, su impacto fue mundial, teniendo consecuencias políticas, económicas, sociales y de salud física y emocional. Cada país implementó políticas de acuerdo con su propia realidad.

El gobierno peruano, con la asesoría del Ministerio de Salud (MINSA), tomó medidas de control para proteger a la ciudadanía, una de ellas fue el cierre temporal del servicio educativo de manera presencial, otra medida fue la inmovilización ciudadana o toque de queda, incluso la asistencia médica se vio restringida solo para aquellas personas que presentaban síntomas de coronavirus. Todas las restricciones generaron desestabilidad en todos los peruanos, los niños y niñas no estuvieron exentos a esto.

La escuela es considerada como el segundo espacio de socialización luego de la familia. Al dejar de asistir a la escuela por alrededor de dos años, los niños y niñas no han recibido estimulación sensorial, han sido privados de poder conversar, explorar, jugar e interactuar presencialmente. “No han tenido un espacio para canalizar emociones (...), lo que se ha reflejado en cuadros de depresión, ansiedad, irritabilidad, aburrimiento, desmotivación, tristeza, temor, miedo intenso y malhumor” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020, p. 3)

Los principales efectos colaterales que trajo la pandemia a los niños y niñas fueron de orden emocional. En el informe ejecutivo realizado por el MINSA (2021)

luego de varios meses de educación a distancia, se señala que se observó una profundización de diversos malestares subjetivos: los niños y niñas se angustiaban fácilmente o lloraban mucho, se enojaban más que antes, estaban irritables, ansiosos y/o tenían altibajos emocionales. En el mismo informe se indica que “3 de cada 10 niñas y niños de 1.5 - 5 años presenta algún problema emocional, de conducta o atencional” (MINSA, 2021, p.14), lo cual es sumamente preocupante.

Ante esto, y con el programa de vacunación a niños y niñas a partir de 5 años en marcha, los Ministerios de Educación y de Salud proponen reabrir los colegios con el fin de retomar la enseñanza y aprendizaje de habilidades, sobre todo, las emocionales. Además el gobierno del Perú ha tomado acciones específicas para contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional de los niños y niñas que residen en el Perú, por ejemplo:

- Creación y atención en los Centros de Salud Mental Comunitaria (CSMC), los cuales brindan “cuidado integral de salud mental a través de consulta psiquiátrica, psicoterapia, terapia de lenguaje, terapia ocupacional, medicina familiar, intervenciones individuales y grupales, servicio social, visita domiciliaria y farmacia.” (MINSA, 2022b)
- Servicio telefónico gratuito de recomendaciones y pautas para el regreso seguro a clases a través de la línea 113.
- Capacitaciones virtuales asincrónicas dirigidas a docentes en “Riesgos en salud mental y primeros auxilios psicológicos en niños, niñas, adolescentes y sus familias en instituciones educativas”. Cuyo objetivo es el rápido reconocimiento de “los riesgos en la salud mental a los que están expuestos niñas, niños, adolescentes y sus familias para brindarles un acompañamiento psicosocial en los colegios y, posteriormente, derivarlos a un establecimiento de salud jurisdiccional.” (MINSA, 2022a)
- Promoción de actividades al aire libre a cargo de las municipalidades distritales. En un inicio estas actividades eran responsabilidad únicamente de los padres, dado el Decreto Supremo que prorrogaba el Estado de Emergencia Nacional por la COVID-19, los menores de 14 años solo podían salir 30 minutos con algún familiar a caminar por los alrededores de su domicilio cuidando el contacto y el acercamiento con otras personas.

- Entrega de “kits de bienestar emocional”. Una colección de recursos pedagógicos dirigidos a fortalecer las habilidades socioemocionales de niños y niñas desde el nivel inicial hasta secundario.
- Seminarios virtuales como “Docentes y directivos por el bienestar”, a través del cual se ofrecen orientaciones para la implementación de acciones a favor del bienestar socioemocional de los estudiantes. (MINSa, 2022c)

Además, el Estado Peruano reconoce que para que el docente pueda ejercer su labor profesional de manera óptima y significativa dentro de las instituciones educativas y de este modo ayudar a desarrollar la inteligencia emocional, es importante que el o ella sienta bienestar también como lo señala Jara (2018). Por ello, la Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente (DIBRED) crea un programa de acompañamiento al docente llamado “Te escucho”, este es un servicio de asistencia telefónica y/o virtual dado por un equipo de psicólogos que brinda soporte y contención emocional individual y grupal. Además, cuenta con un sitio web que posee una gran variedad de audios, videos, textos y gráficos relacionados a la salud emocional.

Por otro lado, es importante señalar que muchos colegios e incluso nidos particulares han empezado a implementar en sus prácticas pedagógicas diarias actividades relacionadas al bienestar socioemocional, esto lo hacen principalmente a través de actividades motrices, lúdicas, artísticas y literarias como la dramatización y los cuentos. (Angeles, 2016; Ferreyros, 2021; Loayza 2022)

En el contexto internacional, los programas para niños y niñas de inicial relacionados con la inteligencia emocional son vastos, la mayoría de ellos están enmarcados dentro de la propuesta de educación socioemocional. Rodríguez (2017) da algunos ejemplos:

- El despertar de la ranita, Argentina
- Respira Colombia
- Aulas Felices, España
- Educar Co-Razón, España
- TREVA: Técnicas de Relajación Vivencial Aplicada al Aula, España
- Calm Classroom, Estados Unidos
- Kindness, Estados Unidos
- MindUp, Estados Unidos
- MiniMind, Estados Unidos

- Inner Kids, Estados Unidos
- Learning to Breathe, Estados Unidos
- A still quiet place, Estados Unidos
- MISP: Mindfulness in School Projects, Inglaterra
- Staf Hakeshev: The Mindfulness Language, Israel

#### **1.4. La educación socioemocional**

La educación socioemocional es la aplicación de la inteligencia emocional en la educación, teniendo como premisa base que los seres humanos nos desarrollamos en sociedad. La educación socioemocional desarrollará habilidades inter e intrapersonales (Hurtado, 2015) que son imprescindibles para poder tener una gestión adecuada de las emociones.

Como señala Hurtado “cuando trabajamos de forma programada el desarrollo de la inteligencia emocional podemos hablar de educación emocional” (2015, p. 19). Se deduce entonces que la educación emocional posee lineamientos claros para su ejecución, a continuación, señalaremos los objetivos, competencias y evaluación de este tipo de educación.

Según Brackett (2020) “La educación en inteligencia emocional es una tarea que ocupa toda la vida e involucra a todas las personas sin importar el contexto en el que se desarrollan” (como se citó en Gómez, 2020, p. 1). No hay un momento específico para iniciarla, lo óptimo sería iniciarlo en el vientre materno ya que dependiendo del estado emocional de la madre se desarrolla el sistema nervioso del bebé y como hemos visto anteriormente este “cableado” dictamina la forma de enfrentar situaciones emocionales a lo largo de la vida. (Bisquerra et al., 2012). Al decir que dura toda la vida es porque las habilidades que van adquiriendo se van mejorando con los años. Al ser aprendidas también pueden modificarse, modificando a su vez estructuras cerebrales y cognitivas.

Esta educación es brindada por los profesionales docentes y psicólogos de los centros educativos, en este sentido es de suma importancia que ellos sientan bienestar, caso contrario tampoco podrán transmitirla. Desarrollar un clima emocional institucional apropiado es un reto para toda la comunidad educativa, por ello depende de las autoridades de cada país crear políticas específicas en relación al aprendizaje socioemocional para que estas se hagan realidad en todo el territorio.

Según Vivas (2003) “todo proceso educativo implica que el desarrollo emocional debe ser transversal en todas las áreas del desarrollo cognitivo” (como se citó en Jara, 2018, p.7). La educación al ser un proceso personal y social debe enfocarse en aquello que corresponde a ambas instancias, las emociones, por influir directamente.

La educación socioemocional da respuesta a las necesidades sociales que se hallan en las escuelas. Brackett (2020) “Si nosotros establecemos un conjunto de normas que permitan a la gente conectarse mejor, relacionarse mejor, tratar mejor a los compañeros, posiblemente se pueden prevenir muchos problemas de agresividad y comportamientos destructivos en el contexto educativo” (como se citó en Gómez, 2020, p. 1).

Según Valenzuela (2010), los objetivos de la educación socioemocional son “darles las herramientas a los alumnos para que puedan adoptar comportamientos asertivos y puedan manejar situaciones de manera óptima. Asimismo, les permite identificar, expresar y reconocer las emociones y a partir de ello autorregularse teniendo en cuenta su bienestar personal” (como se citó en Ferreyros, 2021, p.6).

Esta educación se basa en el bienestar de la persona y es primordial que se inicie desde edades tempranas. A medida que los niños y niñas crecen, van siendo más conscientes de su cuerpo y emociones, Bisquerra (2003) señala que “a partir de los tres o cuatro años los niños empiezan a relacionar ciertos acontecimientos con determinadas emociones” (como se citó en Ángeles, 2016, p.16), en este punto la misma autora menciona que es importante educar al niño en la consciencia de emociones, para luego desarrollar la capacidad de regulación y más adelante poder tener una vida sana y organizada (Ángeles, 2016).

Vivas (2003) señala los principios de la educación emocional: (como se citó en Jara, 2018, p.9)

- Es participativa, requiere de la participación e involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Es multidimensional, ve el desarrollo integral de la persona.
- Es un proceso permanente y continuo.
- Es flexible, se debe revisar y adaptar a las características que necesita el grupo de estudiantes.

Por lo tanto, la aplicación correcta de programas de educación emocional beneficia al niño de manera integral, no solo ve el área emocional sino también

repercute en el área cognitiva y social, al permitir el buen rendimiento académico y al crear un clima de confianza, seguridad, aceptación y compasión que trasciende el espacio educativo.

Bisquerra (2012), señala las competencias (entendidas como el dominio y manejo de un conjunto de habilidades) de esta educación según el modelo del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona:

- La conciencia emocional, la cual consiste en reconocer las emociones gestuales y verbales así como propias y ajenas. Para lograrla debe de haber un ejercicio de observación del comportamiento y un aprendizaje para diferenciar entre pensamientos, emociones y acciones. También supone un reconocimiento de las causas y consecuencias de las emociones, así como una evaluación del nivel de intensidad de estas.
- La regulación de las emociones es dar una respuesta apropiada a las emociones. Esto requiere práctica continua, algunas estrategias usadas para desarrollar esta capacidad son: las meditaciones, el diálogo interno, la reestructuración cognitiva, etc.
- La autonomía emocional, es desarrollar su autoestima, autoeficacia, automotivación y autonomía para poder tomar distancia de las emociones y no afectarse.
- Las habilidades socioemocionales, es aprender a tolerar su frustración, retrasar sus gratificaciones, desarrollar la empatía, etc. favoreciendo las relaciones interpersonales.
- Las competencias para la vida y el bienestar, es el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que promueven una convivencia sana.

Como podemos observar, estas competencias están muy relacionadas a las competencias de la inteligencia emocional propuestas por Mayer & Salovey (2002). Dado que la educación socioemocional se desprende de la inteligencia emocional.

Asimismo, Ortiz (2017) apunta que esta educación “debe estar definida en el currículo educativo, a pesar que esta se puede dar en algunas ocasiones espontáneamente en las sesiones de clase y generalmente surge la posibilidad de practicarla cuando hay algún conflicto” (como se citó en Ferreryros, 2022, p. 17).

Las metodologías para esta enseñanza son variadas, algunas de ellas están:

- Enfocadas en el trabajo cooperativo, las cuales incrementan las habilidades socioemocionales.

- Enfocadas en la resolución de problemas, las cuales desarrollan la empatía y el reconocimiento de emociones.
- Enfocadas en la comunicación, las cuales propician la verbalización y exteriorización de emociones.
- Enfocadas en la reducción del estrés, las cuales se enfocan en desarrollar la conciencia plena para la regulación emocional.

Los programas de *mindfulness* traen la atención al momento presente con amabilidad y curiosidad, sin ningún tipo de juicio. Está probado que esta práctica le da calma, concentración y desarrolla la empatía y compasión de quienes lo practican (Kabat-Zin, 2005), por lo tanto el *mindfulness* es visto como una herramienta para desarrollar la educación socioemocional. El primero se centra en desarrollar la conciencia personal que es una de las competencias del segundo. Los estudiantes que son más conscientes de sus sentimientos y experiencias, son estudiantes más empáticos, esto los ayuda a tener mejor actitud y mejores comportamientos prosociales, piezas clave en el desarrollo de la educación socioemocional. Por lo tanto, los programas que desarrollan la atención plena son programas que pueden incluirse dentro de la educación socioemocional, sobre todo si estos tienen la estructura propia de la rama educativa, lo cual veremos a continuación.

## CAPÍTULO 2: *MINDFULNESS* EN LA ESCUELA

La inmediatez del día a día hace que nos desconectemos de nosotros mismos, vamos avanzando a paso acelerado sin detenernos a disfrutar del camino y, lamentablemente, cuando los niños inician su escolaridad los adultos los hacemos andar a nuestro ritmo, sin querer, hacemos que pierdan el disfrute. Por lo tanto, el desafío al que nos enfrentamos es reconectarnos y ayudarlos a reconectar con sus sentidos. Kabbat-Zin (2005) señala que esta reconexión se logra estando presentes en el aquí y en el ahora, tomando conciencia plena del presente. Esta conciencia nos lleva a entender mejor qué sucede, tanto fuera como dentro de nosotros mismos, nos lleva a gestionar nuestros pensamientos y emociones y por lo tanto, a tomar mejores decisiones y a llegar a la autorrealización. Este es el fin de todo ser humano, los maestros y los padres debemos acompañar a nuestros hijos y alumnos a alcanzarla.

En las últimas décadas, se han desarrollado muchos programas de educación socioemocional que buscan ayudar a los niños a regular, manejar, controlar o gestionar sus emociones. En este capítulo señalaremos los criterios que menciona Pérez-González para determinar que un programa es viable y eficiente, luego analizaremos dos programas que desarrollan el *mindfulness* como base y describiremos su relación con la gestión de emociones.

Los programas de *mindfulness* se enfocan en cultivar la capacidad de los niños para prestar atención al momento presente con curiosidad y sin juzgar. (Kabbat-Zin, 2005). Según Cullen, 2011; Roeser, 2014, los programas basados en la atención plena, son “secular programs that employ practices adapted from primarily Buddhist contemplative traditions with the goal of promoting holistic development and well-being” [Programas regulares que emplean prácticas adaptadas de las tradiciones contemplativas principalmente budistas con el objetivo de promover el desarrollo holístico y el bienestar” (como se citó en Maloney, 2016, p. 313)

Los programas que analizaremos son: *MindUP* y *Mindful Schools*, ya que cuentan con respaldo académico y una estructura en relación con sus componentes que los avalan, además han sido aplicados durante años en diversas partes del mundo, cuentan con estudios sobre su éxito y eficacia, dichos programas tienen como objetivo principal el tomar conciencia plena para beneficiar la gestión de emociones.

## **2.2. Evaluación de los programas para demostrar su efectividad según Pérez-González**

Como todo programa educativo, es importante hablar de su evaluación para reconocer su viabilidad y eficiencia. En relación con ello, Pérez-González (2008) cita a Pérez Juste (2006) y menciona que todo programa educativo debe evaluarse en tres momentos:

- Fase inicial, en la que se evalúa el programa en sí dado el contexto
- Fase de proceso, en la que se evalúa el desarrollo del programa y,
- Fase final, en la que se evalúan los logros y la valoración del programa, es decir, se evalúa el programa como producto.

En todas las fases de la evaluación es importante que se utilicen diferentes herramientas de evaluación como entrevistas, encuestas, cuestionarios, pruebas psicométricas, etc. Lo importante es que se “combinen enfoques y metodologías (generalmente cualitativa en las primeras fases del estudio, y cuantitativa en la última o últimas)” (Pérez-González 2008, p. 533) esto para tener una información final más fidedigna, también se recomienda que se realice por diferentes personas y los resultados sean analizados tomando en consideración la moda y frecuencia de las respuestas.

Además, señala que debe evaluarse la eficacia y calidad de dicho programa. Para ello propone diez criterios de evaluación:

- El programa debe tener un marco conceptual consistente, explicitando las competencias a desarrollar.
- Los objetivos del programa deben estar redactados de forma evaluable y comprensible por todos.
- Debe involucrar a toda la comunidad educativa.
- El centro educativo en el cual se desarrolle, debe estar informado para poder apoyar el programa y desarrollarlo correctamente.
- Debe ser viable en el tiempo, para ello deberá conectarse con las demás actividades que están en el currículo.
- Las técnicas y estrategias deberán llegar a todos los estudiantes, tomando en cuenta sus estilos de aprendizaje y además debe promover el aprendizaje colaborativo.
- Debe tomar en cuenta los componentes de la inteligencia emocional y ser transferible a otros contextos.

- Debe incluir capacitaciones a las personas que lo apliquen.
- Debe incluir evaluación inicial, formativa y sumativa.
- Para evaluar su eficacia deberá ser aplicado a dos grupos, control y experimental.

Los criterios señalados, servirán para hacer los cambios o innovaciones necesarias y asegurar la calidad y viabilidad del programa.

Pérez-González divide estos criterios en 29 indicadores (10 para la evaluación inicial, 8 para la evaluación procesual y 11 para la evaluación final) además incluye 7 indicadores adicionales para evaluar la calidad de la evaluación del programa. Cada uno de los indicadores poseen una escala de cumplimiento que va del 0 al 4 (desde nulo hasta muy alto) y una columna específica para escribir observaciones adicionales, esto para abarcar lo cualitativo.

A continuación, les presentamos las tablas de evaluación que el autor propone (Pérez-González 2008, pp. 542-545)

**Escala de estimación para la evaluación “inicial” de programas de educación socioemocional.**

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN INICIAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
<b>Adecuación a los destinatarios</b>						
1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado.	0	1	2	3	4	
<b>Adecuación al contexto</b>						
2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.	0	1	2	3	4	
<b>Contenido</b>						
3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
<b>Calidad técnica</b>						
5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa.	0	1	2	3	4	
6. El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno.	0	1	2	3	4	
7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	4	
<b>Evaluabilidad</b>						
8. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).	0	1	2	3	4	
<b>Viabilidad</b>						
9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria.	0	1	2	3	4	
10. El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado).	0	1	2	3	4	

*Nota:* Índice de evaluación inicial (e) = [puntuación total / 40] x 100.

Escala de estimación para la evaluación “procesual” o “continua” de programas de educación socioemocional.

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN PROCESUAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
<b>Puesta en marcha del programa</b>						
11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.	0	1	2	3	4	
12. Los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades del programa: <i>implicación</i> .	0	1	2	3	4	
13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.	0	1	2	3	4	
14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.	0	1	2	3	4	
15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias.	0	1	2	3	4	
<b>Marco o contexto de aplicación del programa</b>						
16. El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesor/a) resulta favorable al programa.	0	1	2	3	4	
17. Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.	0	1	2	3	4	
18. La organización y la disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.	0	1	2	3	4	

*Nota:* Índice de evaluación procesual ( $e_p$ ) = [puntuación total / 32] x 100.

Escala de estimación para la evaluación “final” o “sumativa” de programas de educación socioemocional.

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN FINAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
<b>Medida</b>						
19. Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo.	0	1	2	3	4	
20. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad.	0	1	2	3	4	
<b>Resultados</b>						
21. Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes; es decir, no existen diferencias, en términos estadísticos, entre ambos grupos: <i>validez interna del diseño de investigación evaluativa</i> .	0	1	2	3	4	
22. Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medidas pre-test y post-test: <i>eficacia como ganancia</i> (la situación de partida como referencia).	0	1	2	3	4	
23. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo experimental y las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo: <i>eficacia experimental-control</i> (la aplicación del programa como referencia).	0	1	2	3	4	
24. Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo: <i>eficacia a medio plazo</i> (perdurabilidad de las ganancias).	0	1	2	3	4	
25. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la IE o las competencias socioemocionales de los alumnos: <i>eficacia subjetiva</i> .	0	1	2	3	4	
26. Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa: <i>validez social del programa</i> .	0	1	2	3	4	
27. Los recursos (humanos, materiales, organizativos, y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: <i>eficiencia</i> .	0	1	2	3	4	
28. Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: <i>efectividad colateral</i> .	0	1	2	3	4	
29. Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto: <i>impacto social</i> .	0	1	2	3	4	

*Nota:* Índice de evaluación final ( $e_f$ ) = [puntuación total / 44] x 100; Índice de evaluación global ( $e_g$ ) = [puntuación total procedente de la suma de los 29 ítems de las tres escalas / 116] x 100

Escala de estimación para la evaluación del propio proceso de evaluación de programas de educación socioemocional.

Indicadores de calidad de la evaluación del programa (META-EVALUACIÓN)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>inicial</i> del programa	0	1	2	3	4	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>procesual o continua</i> del programa	0	1	2	3	4	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>final o sumativa</i> del programa	0	1	2	3	4	
<i>Utilidad:</i> la evaluación realizada resulta útil para responder a las necesidades de información de potenciales usuarios del programa.	0	1	2	3	4	
<i>Factibilidad:</i> la evaluación realizada ha sido realista, prudente y comedida.	0	1	2	3	4	
<i>Probidad:</i> la evaluación se ha llevado a cabo de forma ética y respetuosa con los implicados en el programa.	0	1	2	3	4	
<i>Precisión:</i> la evaluación realizada permite revelar y divulgar información técnicamente precisa sobre los puntos fuertes y débiles del programa.	0	1	2	3	4	

*Nota:* Índice de meta-evaluación ( $m_e$ ) = [puntuación total / 28] x 100.

Con esta información se deben evaluar los programas educativos, los programas que presentaremos a continuación son programas que han cumplido con una evaluación rigurosa dada en los tres momentos anteriormente mencionados y la evaluación sumativa se continúa dando después de su implementación.

## **2.2. Programas que desarrollan el *mindfulness* como práctica base**

Implementar el *mindfulness* en escuelas no debería ser una tarea complicada, ya que estos programas tienen la facilidad de alinearse con muchos objetivos bases de las escuelas, por ejemplo: desarrollan competencias socioemocionales como son la empatía, el trabajo cooperativo, la espera de turnos, también refuerzan aspectos académicos al aumentar los periodos de atención y concentración. Estas prácticas pueden ser implementadas en su totalidad, como Programa de *Mindfulness* al contar con estructura y horarios, o también pueden ser implementadas algunas actividades dentro del día a día, por ejemplo: al cambiar de actividad, al volver del recreo, al iniciar la mañana, etc.

A continuación, señalaremos algunos estudios cuyos indicadores de evaluación guardan estrecha relación con los indicadores de Pérez-González que han sido mencionados anteriormente en esta investigación.

Existen diversos estudios como los de Crook et al. 2020; Felver & Jennings P. 2015; Maloney et al. 2016 y Sciutto et al. 2021 que miden la eficacia de la implementación y aplicación de los programas de *mindfulness* concuerdan en que estos programas benefician a los participantes en ambas modalidades.

En el estudio de Crook, se examinaron los cambios durante la aplicación del programa y los resultados denotan una mejora en la conducta y en las habilidades de adaptación en los alumnos expuestos a la intervención. Este estudio se correlaciona con la propuesta de Pérez-González, en el sentido de que en el *paper* que lo valida se toman en cuenta los mismos criterios que señala el autor, es una evaluación sumativa y se realiza con dos grupos con características semejantes, sus estadísticas son significativas, se han realizado evaluaciones similares en otros momentos, se ha mostrado una eficacia subjetiva y una validez social las cuales se señalan dentro de las conclusiones del estudio.

	Comparison group	Intervention group	Between-group <i>P</i> value <sup>b</sup>
<b>Behavioral Symptom Index (BSI)</b>			
Pre-intervention	46.71 (9.50) <sup>a</sup>	51.19 (10.84)	<0.001
Post-intervention	47.4 (9.78)	49.61 (10.35)	0.011
Within-group <i>p</i> value <sup>c</sup>	0.083	<0.001	
<b>Internalizing composite</b>			
Pre-intervention	47.78 (9.50)	51.27 (10.16)	<0.001
Post-intervention	50.26 (10.03)	50.82 (9.52)	0.505
Within-group <i>p</i> value <sup>c</sup>	<0.001	0.371	
<b>Externalizing composite</b>			
Pre-intervention	45.77 (8.23)	49.71 (10.80)	<0.001
Post-intervention	46.74 (8.73)	48.91 (10.09)	0.008
Within-group <i>p</i> value <sup>c</sup>	0.002	0.018	
<b>Adaptive composite scale</b>			
Pre-intervention	52.84 (9.85)	48.78 (8.87)	<0.001
Post-intervention	53.06 (9.54)	52.26 (8.49)	0.305
Within-group <i>p</i> value <sup>c</sup>	0.384	<0.001	
<b>Global executive composite (GEC)</b>			
Pre-intervention	51.58 (13.07)	57.7 (13.81)	<0.001
Post-intervention	50.54 (12.22)	52.29 (12.30)	0.097
Within-group <i>p</i> value <sup>c</sup>	0.002	<0.001	

Fig.3 Tabla comparativa de resultados sobre el impacto del programa MindUP entre los niños pequeños: Mejoras en problemas de conducta, habilidades de adaptación y funcionamiento ejecutivo. Fuente: Crook, et al. (2020)

El estudio de Felver & Jennings señala que ha habido un incremento sustancial en las investigaciones relacionadas al *mindfulness* en los últimos años, hacen una revisión de estos y concluyen que “ demonstrate mindfulness-intervention effects and positive gains for youth in school settings across multiple age levels. [los efectos de la intervención de *mindfulness* y las ganancias positivas para los jóvenes en los entornos escolares a través de múltiples niveles de edad]” (Felver & Jennings, 2015, p. 2)

En el estudio de Maloney se afirma que las escuelas son un lugar favorable para el desarrollo de prácticas de *mindfulness*. Un aspecto importante que señala este estudio es que los beneficios de la práctica pueden trascender al individuo y extenderse a los demás, esto lo señala Pérez-González al tener un indicador que se refiere al impacto social. La investigación de Maloney contempla los estudios de Schonert-Reichl con relación al programa *MindUP*, y especifica que cuando se combinan las prácticas de *mindfulness* con las del aprendizaje socio-emocional pueden conducir a mejoras positivas en las relaciones sociales, a continuación presentamos un cuadro de respuestas de los estudiantes que participaron en el programa *MindUP*, ellos evaluaron los componentes del programa, por lo tanto los mismos niños y niñas reconocen los beneficios sociales desarrollados en los componentes al igual que los profesores. Esto es importante porque guarda relación y demuestra que es un programa que el contenido y la aplicación son correctos, estos

ítems los señala también Pérez-González dentro de su propuesta para evaluación inicial y procesual.

Program Components	Responses in percentages			
	Not at all true	A little bit true	True most of the time	True all of the time
Brain	6	29	46	19
Mindfulness	3	19	43	35
Mindful of my senses	7	21	45	28
Perspective-taking	7	23	50	20
Optimism and Thinking Positively	9	27	38	26
How I Can Help Myself to be Happy	14	26	41	19
Savoring (Making a Happy Movie in my Mind)	16	29	38	17
Gratitude	8	31	35	26
Acts of Kindness	5	24	46	25
Focus my Attention and Calm down	9	24	37	30

Fig.4 Tabla de resultados sobre la apreciación de los estudiantes con relación a los componentes del programa MindUP. Fuente: Maloney (2016)

Theme	Comments
<i>Program Components</i>	<p>“The core breathing is very well received by the students and I truly believe it has helped all the students... It especially helped them after recess/lunch when there was a wild soccer match”</p> <p>“The sensory activities and optimism lessons were well received. They really enjoyed learning about the brain”</p> <p>“Sometimes they felt bored by the lessons as they had done something similar before (i.e., smelling, tasting, etc.). They enjoyed the brain lessons and most of them, the Core Practice”</p> <p>Students “appreciated the sophisticated yet accessible background information. They felt guided and respected”</p> <p>“They LOVED our mindfulness practices. We now have a ‘do not disturb, we are practicing mindfulness’ [sign] at our door”</p>
<i>Observations of Student Behavior</i>	<p>“Mindful behavior in general was a positive method to avoid classroom conflicts for some students”</p> <p>“One boy who had a major melt-down in September listened intently every lesson, for him it was an epiphany! No more meltdowns!”</p> <p>“MindUP leads to better work ethic, kindness, better learners, happy kids”</p> <p>“Great program for all classrooms. Mindful kids → Peaceful schools”</p>
<i>Challenges</i>	<p>“It was difficult to explain the 2 aspects of mindfulness: paying close attention was easy, but being non-judgmental was hard. I used empathy instead”</p> <p>“I feel that MindUP has the potential to be very powerful in a child’s learning. However, to be implemented effectively, I feel that teachers need more time, training, and resources”</p>
<i>Extensions into Regular Curriculum and Classroom Life</i>	<p>“We used the mindfulness terminology and philosophy across the board. In English, French, and Math. [We used mindfulness practices] as a calming tool/strategy before tests”</p> <p>“I noticed how I quickly went further and deeper and followed my own inspiration when guiding breathing exercises. I was able to do a lot of classroom management and address problems and difficulties”</p>

Fig.5 Tabla de resultados sobre la percepción de los maestros con relación al programa MindUP. Fuente: Maloney (2016)

Por último, en el estudio de Sciutto se establecen los parámetros de la muestra en relación entre el sexo y la etnia para que no haya ninguna dificultad al comparar los resultados iniciales y los finales, este aspecto también es un criterio de evaluación de Pérez-González. En los resultados del estudio, se muestra una clara disminución de conductas externalizadas en los niños de primero y segundo, lo cual es entendido como un aspecto exitoso de la aplicación de programas de *mindfulness*.

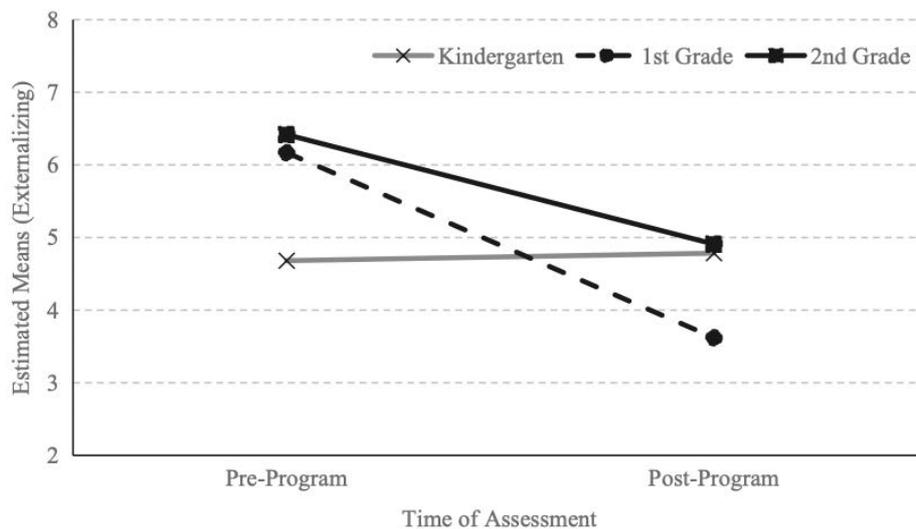


Fig.6 Gráfico lineal comparativo sobre las externalizadas de conducta. con Fuente: Sciutto (2021)

Por otro lado, Sciutto, Veres, Marinstein, Bailey & Cehelyk (2021) convienen en señalar que los efectos y beneficios varían en relación al grupo etario, el contexto cultural y social y el compromiso del facilitador; este último punto es importante. Los autores señalan en su análisis e implementación de programas de *mindfulness* que “trained teachers elicit more positive outcomes than outside facilitators. This may be because teachers have extensive interaction with the children outside the program and may be more likely to incorporate or reinforce elements of the *mindfulness* program day to day” [Los profesores capacitados obtienen resultados más positivos que los facilitadores externos. Esto puede deberse a que los profesores tienen mayor interacción con los niños fuera del programa y pueden ser más propensos a incorporar o reforzar los elementos del programa de *mindfulness* día a día.] (2021, p. 1517). Ahí radica la importancia de capacitar a los mismos profesores en prácticas *mindfulness* y que ellos mismos vivan el *mindfulness* dentro y fuera del aula. Otro aspecto importante que especifican los autores es que a mayor compromiso de parte de los profesores participantes el comportamiento prosocial también aumenta. Por lo tanto, el maestro que conoce el programa y conoce a sus alumnos y además, busca estar

conectado con sí mismo y con su entorno a través de ejercicios de conciencia plena como respiraciones profundas, agradecimiento o consciencia sensorial, es mucho más probable que en su metodología utilice estas herramientas y beneficie a sus estudiantes de manera directa e indirecta.

Como señalamos anteriormente, hoy en día la educación se preocupa no solo en el aspecto académico, sino sobre todo en el aspecto emocional. El estudio de Crooks, et al. (2020) señala en relación con los programas de *mindfulness* que:

“well-implemented programs have been shown to lead to a range of benefits versus single problem behavior targeted programs. Meta-analysis findings revealed that SEL has a significant positive impact on social and emotional skills, attitudes toward self and others, internalizing and externalizing behaviors, and academic achievement” [Se ha demostrado que los programas bien implementados llevan a una serie de beneficios en comparación con los programas dirigidos a un solo problema de comportamiento. Los hallazgos del meta-análisis revelaron que el Aprendizaje Socio-Emocional tiene un impacto positivo significativo en las habilidades sociales y emocionales, las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás, las conductas de internalización y externalización y el logro académico.] (2020, p. 2434)

Conociendo la importancia del desarrollo de habilidades emocionales para una vida en armonía, adquirir estas habilidades a temprana edad sienta las bases para un desarrollo emocional óptimo y duradero, necesario para realizar a futuro un cambio en el mundo. Si bien el extracto señalado es en relación a la educación socioemocional, Tang (2015) señala que los objetivos de estos programas y los programas de *mindfulness* están ligados ya que: “Within the neuroscience research on mindfulness meditation, enhanced self-regulation has been proposed as the key outcome in mindfulness meditation and thought to constitute three interacting processes: attention control, emotional regulation, and self-awareness” [Dentro de la investigación neurocientífica sobre la meditación de atención plena, se ha propuesto la mejora de la autorregulación como el resultado clave en la meditación de atención plena y se cree que constituye tres procesos que interactúan: el control de la atención, la regulación emocional y la autoconciencia.] (como se citó en Crook, et al., 2020, p. 2434). Además hay otras competencias que ambos programas trabajan como la autogestión, la empatía y el cultivo de la compasión. Los programas a analizar trabajan todos estos procesos como parte de su currícula para fortalecer la gestión de emociones, la cual tiene un impacto potencial en la vida de los niños y si se prolonga esta práctica los efectos se mantienen a través de los años.

En la presente investigación nos centraremos en dos programas norteamericanos que desarrollan en su currícula la gestión de emociones en el marco de la conciencia plena, por ser actualmente uno de los enfoques cognitivos de mayor desarrollo y aceptación en los Estados Unidos de Norteamérica y Europa.

### **2.2.1. Programa *MindUP* y sus beneficios**

El programa *MindUP* es uno de los programas de *mindfulness* escolares más reconocidos y estudiados en la actualidad. Fue creado en Estados Unidos por La Fundación Goldie Hawn en el año 2003, para proporcionar herramientas y ayudar a los niños de edad escolar a autorregular y entender sus propias emociones, estados de ánimo y comportamientos; reducir el estrés y la ansiedad; agudizar la concentración; aumentar la empatía; y mejorar el rendimiento académico. (The Hawn Foundation, 2022)

Los principales beneficios que señalan Maloney et al. (2016) al evaluar el programa teniendo en cuenta los diez criterios establecidos por Pérez-González son:

- Mejoras en la regularización del estrés, las personas evaluadas presentaron niveles bajos de cortisol.
- Aumento en el rendimiento académico, especialmente en las áreas de lenguas y matemáticas.
- Mayores conductas prosociales que fomentan la adecuada convivencia, los participantes fueron identificados por sus compañeros como personas de confianza y amables.
- Desarrollo de diferentes herramientas y estrategias de autorregulación emocional y conductual.
- Reducción de conductas disruptivas.
- Demostración constante de optimismo y felicidad.

Todos los aspectos señalados, son signos de realización personal, el punto más alto en la escala de Maslow (como se citó en Bilbao, 2015), al demostrar su máximo potencial, para ello se deben de trabajar varios componentes. A continuación señalaremos la misión, el objetivo, la justificación, la fundamentación teórica, la estructura de su plan de estudios, el rol del facilitador y demás componentes de este programa.

*MindUP* es descrito por Maloney, et al. (2016) como “a universal, mindfulness-based social and emotional learning (SEL) program designed to be implemented in

schools by the regular classroom teacher” [un programa universal de aprendizaje social y emocional (SEL) basado en la atención plena, diseñado para ser aplicado en las escuelas por el profesor de la clase normal] (como se citó en Fuller 2020).

### **2.2.1.1 Componentes del Programa *MindUP***

La misión del Programa *MindUP* es “help children develop the knowledge and tools they need to manage stress, regulate emotions and face the challenges of the 21st century with optimism, resilience and compassion” [Ayudar a los niños a desarrollar conocimientos y herramientas que necesitan para gestionar el estrés, regular las emociones y afrontar los retos del siglo XXI con optimismo, resiliencia y compasión.] (The Hawn Foundation, 2022). El desarrollo del conocimiento y el reconocer las diferentes herramientas con las que contamos es de vital importancia para enfrentar con asertividad los retos actuales. El optimismo nos lleva a vivir el presente, comprendiendo nuestras fortalezas, debilidades, impulsos y necesidades. Desde el conocimiento reconstruimos nuestras creencias y construimos nuevos guiones emocionales. Por ejemplo: al entender determinada emoción o situación lo más seguro es que la próxima vez que ocurra no reaccionemos del mismo modo. De igual manera, Schwander, y Zak (2022) mencionan que todos nosotros somos capaces de enfrentar lo que viene al desarrollar diversas herramientas emocionales a través de la práctica de *mindfulness*. Ellas también hablan de la compasión, no como sinónimo de lástima sino como la capacidad para buscar aliviar el sufrimiento del otro.

El objetivo central del programa *MindUP* es “helping children globally develop the mental fitness necessary to thrive in school and throughout their lives” [Ayudar a los niños de todo el mundo a desarrollar la aptitud mental necesaria para prosperar en la escuela y a lo largo de su vida.] (The Hawn Foundation, 2022). Las prácticas *mindfulness* nos ayudan a alcanzar la autorrealización, que como señala Bilbao (2015) es el fin de todo ser vivo. Esta autorrealización, se realiza también en compañía al desarrollar la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsables, aspectos que se desarrollan en el plan de estudios de *MindUP*.

La justificación del programa es “today more than ever, children need the tools to manage stress and build resiliency” [Hoy más que nunca, los niños necesitan herramientas para manejar el estrés y desarrollar resiliencia] (The Hawn Foundation, 2022). Como lo hemos venido señalando a lo largo de esta tesis: Al vivir de forma tan acelerada, el estrés que antes era propio de los adultos ahora también lo viven los

niños, esto se ve reflejado en estudios que señalan que muchos niños toman ansiolíticos y antidepresivos; los diagnósticos de déficit de atención han incrementado exponencialmente en los últimos tiempos y con ello las medicinas para aliviarlo (Kabat-Zinn, 2005). Sin embargo, estos males actuales pueden disminuir con la práctica de *mindfulness*. Es importante señalar que ninguna de estas prácticas pretende reemplazar a las terapias, los medicamentos o cualquier tratamiento existente, lo que se busca a través del *mindfulness* es dar un complemento para llegar al equilibrio.

El Programa *MindUP* tiene su fundamento teórico en cuatro pilares: el primero es la neurociencia, participando de este programa los niños y niñas aprenden el concepto de neuroplasticidad y cómo su cerebro regula las emociones; el segundo es el aprendizaje socio-emocional (SEL), en este programa la conciencia plena se fomenta para desarrollar la atención focalizada, el bienestar y el equilibrio emocional; el tercer pilar es la psicología positiva, las estrategias que enseña este programa están basadas en la psicología positiva y ayuda a los estudiantes a reforzar su bienestar; por último, el cuarto pilar es la conciencia consciente, *MindUp* brinda oportunidades para desarrollar habilidades a través del aprendizaje activo. (The Hawn Foundation, 2022). Estos pilares constituyen la base del programa y podemos verlos plasmados en cada actividad que se realiza.

El plan de estudios especificado en el currículum de preescolar (The Hawn Foundation, 2011) consiste en 15 lecciones secuenciadas, las cuales se imparten semanalmente, la duración de cada lección oscila entre 10 a 15 minutos. Las lecciones se dividen en cuatro unidades, las cuales son:

- Centrarse en lo que es, cuyo objetivo principal es practicar estrategias para calmar la mente, de este modo los niños y niñas lograrán autorregularse, aumentarán su capacidad de absorber información y mejorarán sus habilidades inter e intra personales. Es una introducción a la estructura y funcionamiento del cerebro, a la práctica básica de la respiración y a entender cómo la práctica de la conciencia plena ayuda a la gestión de emociones.
- Agudizando los sentidos, el objetivo de esta unidad es ayudar a los niños y niñas a aprender a agudizar su atención y utilizar los sentidos del oído y del gusto para mejorar su capacidad memorística, a ser más creativos y a solucionar mejor los problemas y las relaciones consigo mismos y con los demás.

- Todo es cuestión de actitud, cuyo objetivo es que cada niño aprenda nuevas formas de cultivar una actitud positiva y que preparen su cerebro para aprender a construir relaciones saludables en su entorno.
- Actuar de forma consciente, el objetivo es enseñar a los niños y niñas participantes a expresar la gratitud y realizar actos de bondad para que tomen conciencia, desarrollen sus habilidades cognitivas, la compasión y la confianza en sí mismos para contribuir de forma significativa en el mundo.

Los responsables de impartir este programa son personas calificadas por la misma Fundación Hawn, en su página web están las opciones para volverse instructor de *MindUP*. Sin embargo, reconociendo la importancia de practicar el *mindfulness* para alcanzar mejor los objetivos, la Fundación cuenta con programas de entrenamiento presenciales y virtuales no solo para educadores sino para padres de familia y para cualquier persona que desee convertirse en instructor de *MindUP*.

Como último componente presentamos a la evaluación, aspecto importante para determinar la efectividad del programa. La Fundación Hawn evalúa la validez de su programa desde el año 2004 utilizando “both qualitative and quantitative methodologies that has determined *MindUP* to be evidence-based and offer myriad benefits for students across various demographics” [metodologías cualitativas y cuantitativas que han determinado que *MindUP* se basa en la evidencia y ofrece innumerables beneficios para los estudiantes de diversos grupos demográficos] (The Hawn Foundation, 2022) Estos estudios han sido acreditados por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Schonert-Reichl KA, et al. (2015) señala los resultados de prosocialidad y bienestar informados por los niños (empatía, toma de perspectiva, optimismo, control emocional, autoconcepto escolar, atención plena, síntomas depresivos y responsabilidad social) realizando una comparación entre el test tomado al inicio y al final de la aplicación del programa. Teniendo como resultado un efecto significativo con el grupo que llevó el programa *MindUP* en relación con los que no lo llevaron.

Measure	MindUP (n = 48)						BAU (n = 51)					
	Pretest		Posttest		Difference score		Pretest		Posttest		Difference score	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Self-report												
Empathy	3.48	0.7)	3.74	0.68	0.27	1.07	3.86	0.63	3.68	0.81	-0.19	1.05
Perspective-taking	2.99	0.64	3.24	0.67	0.25	0.89	3.24	0.60	3.11	0.67	-0.14	1.02
Optimism	3.66	0.63	3.88	0.64	0.22	0.82	3.85	0.55	3.68	0.02	-0.17	0.81
Emotional control	3.39	0.73	3.70	0.63	0.31	0.85	3.49	0.64	3.30	0.68	-0.21	0.91
School self-concept	3.65	0.66	3.89	0.62	0.23	0.87	3.79	0.58	3.61	0.59	-0.17	0.78
Mindfulness	4.34	0.82	4.68	0.82	0.34	1.22	4.56	0.76	4.26	0.74	-0.30	1.10
Social responsibility	4.01	0.55	4.07	0.59	0.06	0.85	4.23	0.48	4.19	0.55	-0.04	0.69
Depressive symptoms	2.04	0.48	1.85	0.51	-0.19	0.72	1.92	0.51	2.02	0.48	0.10	0.55
Peer behavioral assessment												
Shares	.42	.17	.57	.21	.15	.26	.54	.14	.58	.17	.04	.26
Trustworthy	.30	.15	.35	.15	.05	.19	.40	.16	.29	.18	-.11	.23
Helpful	.34	.14	.44	.18	.10	.22	.49	.14	.42	.20	-.07	.25
Takes others' views	.30	.14	.45	.17	.15	.22	.43	.14	.38	.21	-.05	.24
Kind	.55	.16	.59	.18	.04	.21	.66	.14	.62	.19	-.04	.24
Liked by peers	.32	.16	.38	.17	.06	.22	.32	.16	.28	.16	-.04	.23
Starts fights	.13	.18	.08	.14	-.05	.19	.06	.10	.16	.20	.10	.23
Breaks rules	.14	.19	.13	.21	-.01	.24	.04	.07	.15	.18	.11	.19

Fig.7 Tabla de resultados sobre bienestar y prosocialidad. Fuente: Schonert-Reichl K., et al. (2015)

También se observó una mejora significativa en relación con las competencias emocionales del grupo que llevó el programa *MindUP* comparado con los que no lo llevaron.

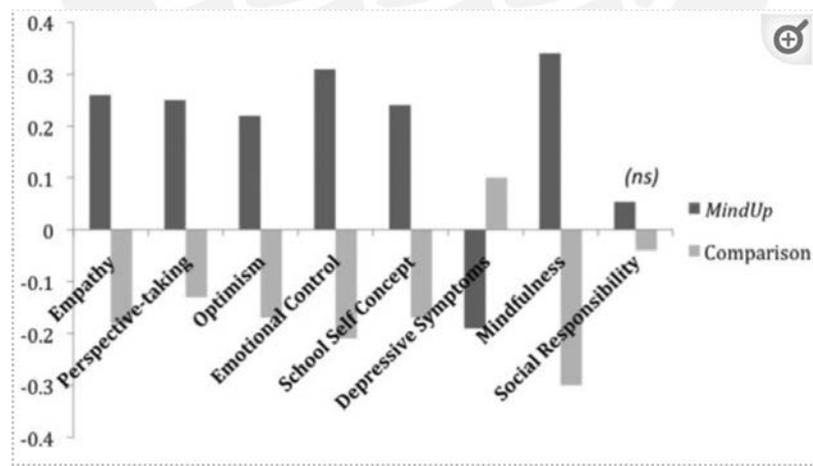


Fig.8 Gráfico de barras sobre las competencias emocionales. Fuente: Schonert-Reichl K., et al. (2015)

Al evaluar el comportamiento prosocial y objetivo entre pares, se encontró que los niños y niñas que habían recibido el Programa *MindUP* compartían y ayudaban más, eran más confiables, tomaban en cuenta la opinión de los demás, eran más

amables y queridos. Adicionalmente, rompían menos reglas y no empezaban tantas peleas como el grupo experimental.

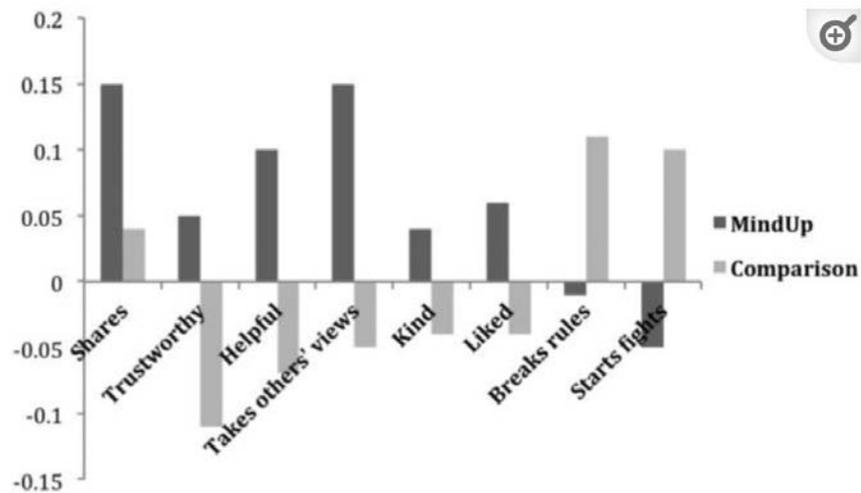


Fig.9 Gráfico de barras sobre el comportamiento prosocial y objetivo. Fuente: Schonert-Reichl K., et al. (2015)

El resumen de algunas investigaciones de evaluación del programa *MindUp* se adjuntan como anexo.

### 2.2.2. Programa *Mindful Schools* y sus beneficios

El programa *Mindful Schools* es otro de los programas de *mindfulness* escolares más reconocidos y estudiados en la actualidad. Fue creado en el año 2007 en Oakland, California, Estados Unidos por un grupo de profesores con experiencia en *mindfulness* y aprendizaje socioemocional que desarrollaron recursos para implementar el *mindfulness* en dos colegios de su localidad. Con el tiempo crece su alcance y constituyen *Mindful Schools* en el 2010, con el fin de que los alumnos mantuviesen la salud y hallasen su propia manera de manejar el estrés y maximizar su potencial de aprendizaje (Mindful Schools, 2022).

Los principales beneficios que señalan Smith et al. (2007) a partir de evaluaciones al programa son:

- Mejoras en la atención y concentración.
- Obtención de mejores notas.
- Regulación más eficaz de las emociones.
- Mejor comportamiento en la escuela.
- Mayor empatía y toma de perspectiva.
- Desarrollo de mejores habilidades sociales.
- Reducción de la ansiedad, especialmente antes de las evaluaciones.

- Menos estrés.

Estos estudios cumplen con los diez criterios de evaluación de Pérez-González.

A continuación señalaremos la misión, el objetivo, la justificación, la fundamentación teórica, la estructura de su plan de estudios, el rol del facilitador y demás componentes de este programa.

### **2.2.2.1 Componentes del Programa *Mindful School***

La visión del Programa *Mindful Schools* es “nurture a new generation of leaders to create a more equitable and thriving world” [nutrir a una nueva generación de líderes para crear un mundo más equitativo y próspero]. Su misión es “to empower educators to spark change from the inside out by cultivating awareness, resilience, and compassionate action in community” [capacitar a los educadores para que provoquen un cambio desde dentro hacia fuera, cultivando la concienciación, la resiliencia y la acción compasiva en comunidad]. (Mindful School Organization, 2022). *Mindful Schools* es una comunidad de apoyo ante las dificultades diarias, brinda acompañamiento a estudiantes, sus familias y profesores, empoderando a cada uno de ellos para beneficio personal y social y esto lo logra a través de la práctica del *mindfulness*.

El objetivo central del programa *Mindful Schools* es “to create mindful and heart-centered learning environments in which all community members are supported to thrive” [Crear entornos de aprendizaje conscientes y centrados en el corazón en los que todos los miembros de la comunidad reciban apoyo para prosperar] (Mindful School Organization, 2022). El papel de crecer en comunidad se evidencia en este punto también. La importancia del desarrollo emocional en sociedad es imprescindible dentro de estos programas, como lo señala Ramos y Hernández (2008).

La justificación del programa surge al ver que los maestros y alumnos cargan con muchas responsabilidades que van desde cumplir las expectativas externas hasta ir al ritmo, cada vez más acelerado, del mundo. Esto ha hecho que la salud mental se afecte y que los entornos de aprendizaje se vuelvan más flexibles, por tal razón es necesaria una respuesta que alcance a cada uno de los miembros de la comunidad escolar y los ayude a mejorar su capacidad atencional, a regularse emocionalmente, a construir su resiliencia interior y establecer relaciones sanas y de apoyo. La respuesta está en aprender formas efectivas de calmar los sistemas nerviosos de los participantes, dándoles una red de contención y apoyo, así como experiencias

enriquecedoras y entornos de aprendizaje positivos. (Mindful School Organization, 2022).

El Programa *Mindful Schools* tiene su fundamento teórico en cuatro pilares: El primero es el enfoque en el cuerpo, en las actividades que componen el currículo de *Mindful Schools* para niños y niñas de preescolar tanto el profesor como el alumno exploran la conciencia corporal (a través de experiencias de movimiento) y la conciencia interna libres de prejuicio (a través del análisis de cómo las emociones, sensaciones, pensamientos se sienten en el cuerpo). El segundo pilar, es el enfoque constructivista, el facilitador brinda experiencias donde los estudiantes indagan, exploran y descubren para construir nuevos conocimientos. El tercer pilar es la pedagogía culturalmente sostenible, los alumnos parten de sus conocimientos previos y construyen un andamiaje cultural que fomenta un sentido de pertenencia. Como último pilar se encuentra la pedagogía crítica, se fomenta la agencia individual y colectiva, el empoderamiento y la acción. (Mindful School Organization, 2022)

El plan de estudios especificado en el currículum preescolar está diseñado en cuatro bloques de cinco lecciones cada uno. El tiempo aproximado es de 15 a 20 minutos por sesión. La estructura de cada sesión se divide en tres partes:

- Apertura, en la que se realiza una práctica inicial, revisión de la sesión anterior y activación de conocimientos previos
- Exploración, donde se organizan los acuerdos para la sesión, se realiza la práctica guiada que desarrolla el objetivo de la sesión y la práctica de revisión en la que el facilitador se asegura de la comprensión y alcance del contenido brindado.
- Cierre, en la que se recapitula la indagación y se realiza una práctica *mindfulness* de cierre.

Todas las actividades siguen la misma secuencia y luego los participantes pueden completar una parte del manual de niños, la cual se completa con dibujos o reflexiones.

Los responsables de impartir este programa son personas calificadas por la misma organización. En su página web tiene programaciones de formación a educadores, en los que capacitan para impartir el currículo desde inicial hasta quinto grado.

Como último componente presentamos la evaluación, aspecto importante para determinar la efectividad del programa. La organización *Mindful Schools* evalúa la

validez de su programa a través de la realización de encuestas previas y posteriores a los cursos impartidos para comprobar si hay mejoras significativas en medidas validadas. También realizan estudios controlados aleatorios, la información obtenida no solo es usada para verificar la consecución de objetivos sino sobre todo obtener información sobre cómo servir mejor y poder reestructurar el programa de ser necesario.

Una de estas evaluaciones realizadas por los investigadores de Mindful Schools unidos con la Universidad de California, demostró que luego de la aplicación del programa, los niños y niñas de Kindergarten mejoraron su atención, autocontrol, participación y empatía, en comparación con el grupo control que no llevó el programa.

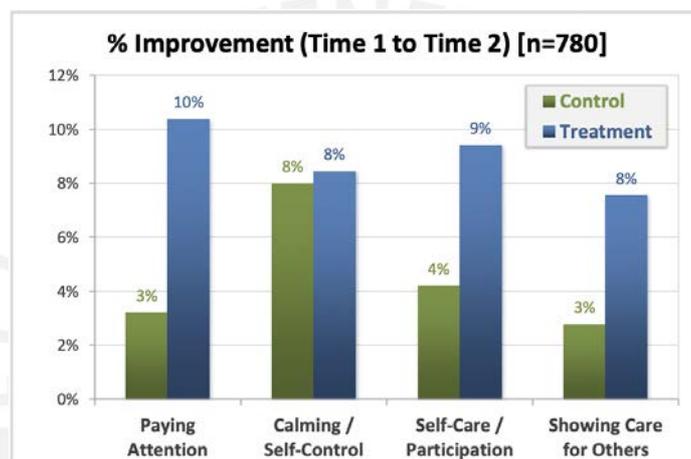


Fig.10 Gráfico de barras sobre el comportamiento asociado. Fuente: Mindful Schools Organization (2022)

La ampliación de este estudio se adjunta como anexo.

### 2.3. Puntos en común de los programas

Los programas *MindUP* y *Mindful Schools* comparten el *mindfulness* como práctica base. Los dos programas comparten los cinco principios básicos del *mindfulness* que señala Kabat-Zin (2005) los cuales son: El poder volver al momento presente cuando los pensamientos nos disipan, la apertura y curiosidad a las experiencias tanto internas como externas, una mayor conciencia de las experiencias internas como los olores, pensamientos y sentimientos, la observación sin prejuicios de las experiencias y la autocompasión.

Los dos programas comparten un hilo conductor en los componentes de su programa. Ambos desarrollan el componente principal del *mindfulness*: la conciencia de la respiración. La estrategia de respiraciones es usada de diferentes maneras, pero

ambos programas coinciden en que el ser conscientes del ritmo de la respiración contribuye al equilibrio emocional y al control de impulsos. Esta es una actividad que se realiza cada vez que se aplica cualquiera de los programas, también desarrollan el caminar, sentarse, escuchar y comer con atención.

Los dos programas trabajan tres funciones ejecutivas principales: El control atencional, el cual se refiere a la capacidad para inhibir o resistir las distracciones del entorno; la memoria de trabajo para mantener en la mente lo que necesitamos para realizar una tarea; y la capacidad para redirigir y ajustar nuestra atención a otros pensamientos o percepciones. (Thierry, et al., 2018)

Fuller nos brinda una lista de muchos beneficios del uso continuado de programas de *mindfulness* que poseen evidencia científica, estos beneficios son los mismos que postulan los programas revisados, aquí un extracto de ella: *el mindfulness* beneficia el desarrollo cerebral, bienestar psicológico y salud en general. Además contribuye con

“la regulación emocional (Chambers, Lo, & Allen, 2008; Davidson et al., 2012; Flook & Fuligni, 2008; Ramel, Goldin, Carmona, & McQuaid, 2004), mayor concentración (Panksepp & Biven, 2012; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010), mayor capacidad de atención (Black & Fernando, 2013; Panksepp & Biven, 2012) (...) reduce el estrés y la ansiedad (Hoffman, Sawyer, Witt, & Oh, 2010; Tang et al., 2007; Wayment, Wiist, Sullivan, & Warren, 2011), mayor compasión (Shapiro, Astin, Bishop, & Cordova, 2005; Shapiro, Brown, & Biegel, 2007), mejor autocontrol (Black & Fernando, 2013; Corcoran, Farb, Anderson, & Segal, 2010; Siegel, 2007), menor reactividad (Cahn & Polich, 2006; Goldin & Gross, 2010; Ortner, Kilner, & Zelazo, 2007), mejor función ejecutiva (Flook & Fuligni, 2008; Holzel et al., 2008), aumento de optimismo (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010) (...) mejor inteligencia emocional (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013)” (2020, p.32)<sup>1</sup>

Ella también nos señala cómo los maestros perciben a sus alumnos después de la aplicación de la práctica continuada de programas de *mindfulness*, sus conclusiones fueron positivas en relación con la cultura del aula, la cual mejoró al ver que los estudiantes seguían mejor las rutinas de la clase, también mejoró el comportamiento de los estudiantes al demostrar mayor atención, más tolerancia, más empatía y mejor regulación, por último, señala que también disminuyeron los niveles de estrés.

---

<sup>1</sup> Traducción propia

#### **2.4. Efectividad de los programas relacionada con la gestión de emociones.**

Los programas señalados, han sido evaluados por distintos autores como Gould (2016), Kechter (2019), Davidson (2015), Burke (2010), Dariotis (2017), Bonell (2011), Zenner (2014), Thierry, et al. (2018 y 2022), entre otros (como se citó en Scitutto, et al. 2021 y en Crooks, et al. 2020). Todos han observado cuatro variables importantes con relación a la fidelidad de la implementación: La adherencia al programa, si los componentes centrales de un programa se entregaron tal como se diseñaron; la dosis, si los contenidos fueron entregados siguiendo la estructura planteada por los autores en relación con el tiempo de exposición; la calidad, si el contenido fue brindado según lo previsto y la capacidad de respuesta, si los participantes se involucraron con el programa. Cada autor ha realizado evaluaciones específicas pero concuerdan en la importancia de la fidelidad de implementación para validar sus conclusiones.

Si bien todos los estudios señalan sus propias limitaciones y brindan sugerencias para completar algunos vacíos en futuras investigaciones, estas sugerencias en su mayoría apuntan al sesgo del observador, al uso en diferentes momentos de las técnicas de *mindfulness* que no se pueden controlar, al llenado de la documentación por parte de los padres que sirve como insumo de evaluación, etc.

También los estudios señalados concuerdan en que la implementación de un programa de *mindfulness* o incluso, incluir algunas de las prácticas aisladas de *mindfulness* en las escuelas benefician en sobremanera a los niños de preescolar al reducir problemas conductuales y los déficits en las funciones ejecutivas, también “may benefit student attentional and self-regulatory skills” [pueden beneficiar las habilidades atencionales y de autorregulación de los estudiantes] (Felver & Jennings, 2015, p.1) Otro ejemplo de esto es el dado por Zelazo & Lyons (2012) quienes mencionan que:

“mindfulness practices may engage both top-down, cognitive self-regulatory processes, or executive functions linked with prefrontal cortical development, and bottom-up processes associated with arousal and anxiety linked with subcortical regions of the brain (e.g., the amygdala). That is, as individuals focus their attention on moment-to-moment experiences (e.g., noticing their breath) and are reminded to bring their attention back to those particular experiences when their mind wanders, they are practicing the kind of sustained attention that enables the control of thoughts, behaviors, and emotions (i.e., executive functions)” [las prácticas de mindfulness pueden implicar tanto procesos

cognitivos de autorregulación descendentes, o funciones ejecutivas vinculadas con el desarrollo cortical prefrontal, como procesos ascendentes asociados con la excitación y la ansiedad vinculados con regiones subcorticales del cerebro (por ejemplo, la amígdala). Es decir, a medida que los individuos centran su atención en las experiencias de cada momento (por ejemplo, notando su respiración) y se les recuerda que vuelvan a prestar atención a esas experiencias particulares cuando su mente divaga, están practicando el tipo de atención sostenida que permite el control de los pensamientos, comportamientos y emociones (es decir, las funciones ejecutivas)] (como se citó en Thierry et al., 2018, p. 1444)

Lo cual verifica que el uso de Programas de *Mindfulness* contribuyen con la gestión de emociones en niños pequeños. Como observamos en el primer capítulo, es importante que los niños conozcan sus emociones, que reconozcan su transitoriedad y que adquieran estrategias para gestionarlas. La toma de consciencia del presente implica reconocer el pensamiento que surge, la emoción que lo acompaña y el comportamiento que desencadena, por tal razón es importante empezar a cultivar esta conciencia desde pequeños. Un comentario adicional de este último estudio señala que “if improvement in executive functions is associated with greater academic gains, then students in the mindfulness group might also evidence greater improvement in academic performance than those in the control group.” [si la mejora de las funciones ejecutivas se asocia con mayores ganancias académicas, entonces los estudiantes del grupo de *mindfulness* también podrían mostrar una mayor mejora en el rendimiento académico que los del grupo de control] (Thierry, et al., 2018, p. 1445), entonces los beneficios del *mindfulness* en preescolar beneficiará el desarrollo emocional y académico.

Un estudio adicional de Thierry (2022) menciona que los programas de *mindfulness* mejoran las habilidades que son fundamentales para la conciencia social y la gestión de las relaciones con los demás. Los tres programas que hemos observado tienen prácticas centradas en uno mismo como el *mindfulness* observacional pero también tienen prácticas centradas en los demás, como actividades de toma de perspectiva o participación en actos de bondad. Las cuales ayudan a desarrollar comportamientos prosociales, tan importantes en la actualidad. Al ser capaces de conectar con nosotros mismos y ser conscientes del entorno, estaremos predispuestos a ver lo que necesitan los demás y habiendo desarrollado empatía haremos lo que está en nuestras posibilidades para alcanzar el bien común. La práctica de *mindfulness* coadyuva a que las personas sean más benevolentes.



## CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis documental realizado sobre cómo son los programas de *mindfulness* que benefician la gestión de las emociones de los niños y niñas del segundo ciclo del nivel inicial, podemos concluir que:

- Los programas *MindUP* y *Mindful Schools* son programas efectivos en la gestión de emociones al tener evidencia científica como los estudios realizados por Schonert-Reichl o los de la Universidad de California que sustenta su efectividad y calidad del programa.
- Los programas *MindUP* y *Mindful Schools* poseen una estructura acorde con los lineamientos de la Educación Socioemocional. Los niños y niñas se regulan emocionalmente utilizando su corporalidad, la cual les sirve como medio de comunicación e interacción social.
- Ambos programas tienen como práctica base el *mindfulness*, el cual es la capacidad para vivir y disfrutar del momento presente, lo cual permite entender las emociones y pensamientos sin el prisma que juzga, sino como “habitantes interinos” de nuestro cuerpo y de nuestra mente.
- Estos programas utilizan la respiración como estrategia principal para volver al momento presente y desarrollan diversas actividades que apuntan a la gestión de emociones.
- Para que un programa de *mindfulness* sea efectivo se debe tener en cuenta la fidelidad de la implementación, es decir, debe cumplir con algunos requisitos como la adherencia y calidad del programa original, los contenidos deben ser entregados en dosis correctas y los participantes que ponen en práctica el programa se involucraron y comprometieron con este.
- Para asegurar que el programa es realmente debe pasar por un proceso de evaluación cualitativo y cuantitativo que abarque algunos aspectos esenciales como: poseer un marco conceptual consistente con competencias explícitas, los objetivos deben estar detallados claramente, involucra a toda la comunidad educativa, el centro educativo debe apoyar y desarrollar correctamente el programa, por tal motivo debe estar correctamente informado, debe ser viable en el tiempo por lo cual debe poder conectarse con otras actividades curriculares, debe promover el aprendizaje colaborativo y tener en cuenta todos los estilos de aprendizaje, tomar en cuenta los componentes de la inteligencia

emocional y ser transferible a otros contextos, los facilitadores del programa deben estar capacitados y debe ser evaluable en sus tres etapas y evaluable en dos grupos (control y experimental)

- Los programas *MindUp* y *Mindful Schools* se asemejan en que ambos buscan la gestión emocional, las actividades que cada programa plantea apuntan a que los niños y niñas disminuyan su reactividad y aprendan a responder asertivamente, teniendo en cuenta el bienestar propio y ajeno, siendo mejores comunicadores y más asertivos en sus acciones y palabras.
- La gestión de emociones es trabajada directamente en ambos programas y constituye la base para el desarrollo de la inteligencia emocional, los niños y niñas de inicial por su plasticidad cerebral son capaces, y además están en el momento preciso, para sentar las bases de su desarrollo socioemocional.
- La práctica continuada de *mindfulness* favorece la gestión de emociones, esta práctica será mucho más beneficiosa si se realiza siguiendo la secuencia que propone cada autor del programa. Sin embargo, si las prácticas que señalan los programas se utilizan aisladamente también producen beneficios para quienes la reciben.
- Los beneficios de la puesta en práctica de los programas señalados, se ven potenciados si los maestros la hacen suya en su vida cotidiana, es decir, el hecho de que los maestros practiquen el *mindfulness* en su día a día los ayuda a desarrollar ciertas habilidades personales que podrán ser transmitidas indirectamente a sus alumnos en su práctica profesional diaria.

## REFERENCIAS

- Ángeles, C. (2016). *Programa de regulación emocional mediante actividades de movimiento para niños de 4 años*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7634>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G., Moysén, A. (2015). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bilbao, A. (2015). *El cerebro del niño explicado para padres*. Plataforma.
- Bisquerra R. (Coord.); Punset, E.; Mora, F.; García, E.; López-Cassà, E.; Pérez-González J.; Lantieri, L.; Nambiar, M. Aguilera, P.; Segovia, N. Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2020, s.f.). *Los objetivos de la educación emocional*. Rafael Bisquerra Educación Emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/educacion-emocional/los-objetivos-de-la-educacion-emocional/>
- Collins, L. (2022, 21 de mayo). What happened to children's emotional health in the pandemic? *Deseret News*. <https://www.deseret.com/2022/5/21/23131075/social-emotional-development-pandemic-covid-19-creativity-anxiety-distress-american-family-survey>
- Crooks, C. (Coord); Bax, K.; Delaney, A.; Kim, H.; & Shokoohi M. (2020) Impact of MindUP Among Young Children: Improvement in Behavioral Problems, Adaptive Skills, and Executive Functioning. [Impacto de MindUP entre los niños pequeños: Mejora de los problemas de conducta, las habilidades de adaptación y el funcionamiento ejecutivo] *Mindfulness*. 2020(11), 2433-2444. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01460-0>
- Dingle, M., Kelley K., & Haynes, K. (2021). *Teacher Reflections: Discoveries about Teaching & Learning That Will Last Beyond the Pandemic* [Seminario Web]. CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://youtu.be/zNkgQclxkf0>
- Felver, J. & Jennings, P. (2015). Applications of Mindfulness-Based Interventions in School Settings: an Introduction [Aplicaciones de las intervenciones basadas en Mindfulness en el ámbito escolar: una introducción]. *Mindfulness*, 2016(7), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0478-4>
- Ferreyros, V. (2021). *La implementación de actividades pedagógicas orientadas a educación emocional en la modalidad virtual en un aula de 5 años de una Institución Educativa particular del distrito de Miraflores* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20279>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Cartilla Salud Emocional: Regresamos al cole hoy* [documento en PDF]. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. <https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2021-11/salud%20emocional%20regresemosalcole%20cartilla.pdf>
- Fuller, J. (2020). *A study on teacher perceptions of the effect of mindfulness practices in grades prek through 5 in an elementary school in a Texas independent school district*. [Tesis de doctorado, Concordia University Texas]. Repositorio de la biblioteca de la Universidad Concordia.
- Gayosso, Y. (2020, 26 de enero). Niños fuertes EF: Ponte en forma DE PORTADA Siembra conciencia en infantes Regular las emociones de los menores les evita frustraciones al llegar a la adultez. *Reforma* 2020 (28). 1.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, Y. (2020, 12 de febrero). ¿Hay una edad ideal para educar en inteligencia emocional? *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/tendencias/hay-una-edad-ideal-para-educar-en-inteligencia-emocional-537956>
- Hurtado, M. (2015). *Educación emocional*. Región de Murcia.
- Jara, T. (2018). *El rol docente como promotor de la educación emocional en el segundo ciclo del nivel inicial*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16243>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *La práctica de la atención plena*. Kairós
- Loayza, C. (2022). *Fundamentos teóricos que rigen las estrategias para el desarrollo socioemocional en el acompañamiento a niños y niñas de 0 a 3 años en las publicaciones institucionales de Perú y Argentina*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22213>
- Maloney, J.E., Lawlor, M.S., Schonert-Reichl, K.A., Whitehead, J. (2016). A Mindfulness-Based Social and Emotional Learning Curriculum for School-Aged Children: The MindUP Program. En: Schonert-Reichl, K., Roeser, R. (eds) *Handbook of Mindfulness in Education. Mindfulness in Behavioral Health*. (pp. 313-334). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20)
- Mindful School Organization. (s.f.). *Mindful Schools Sample Curriculum K-5*. [documento en PDF]. Mindful School Non Profit Organization. <https://e7n7r7a7.stackpathcdn.com/wp-content/uploads/2021/03/Mindful-Schools-Curriculum-Sample-K-5.pdf>
- Mindful School Organization. (2022, 15 de mayo). *The Mindful School Approach*. <https://www.mindfulschools.org/>

- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Te escucho docente*. <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017, Marzo). *Programa curricular de Educación Inicial*. [documento en PDF]. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Salud del Perú. (2021, Abril). *Estudio en línea: La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la covid-19* [documento en PDF]. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/peru/>
- Ministerio de Salud del Perú. (2022a, 23 de febrero). *Minsa y Minedu capacitan a docentes de 10 regiones en el cuidado de la salud mental de niñas, niños y adolescentes* (Nota de prensa). <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/585778-minsa-y-minedu-capacitan-a-docentes-de-10-regiones-en-el-cuidado-de-la-salud-mental-de-ninas-ninos-y-adolescentes>
- Ministerio de Salud del Perú. (2022b, 14 de marzo). *Minsa brindó orientación a familias para un adecuado retorno a clases presenciales de las niñas, niños y adolescentes*. (Nota de prensa). <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/590069-minsa-brindo-orientacion-a-familias-para-un-adecuado-retorno-a-clases-presenciales-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes>
- Ministerio de Salud del Perú. (2022c, 31 de mayo). *Escuelas contarán con herramienta para conocer estado emocional de estudiantes* (Nota de prensa). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/612738-escuelas-contaran-con-herramienta-para-conocer-estado-emocional-de-estudiantes>
- Monsillion, J., Zebdi, R., Romo, L. (2021) Implementation and evaluation of a mindfulness based program for children in a school setting in france. *European Psychiatry*. 64(s1), S463-S463.
- Moscoso, M. (2009). De la mente a la célula: impacto del estrés en piconeuroinmunoendocrinología. *Liberabit*, 15(2), 143-152. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272009000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272009000200008&script=sci_arttext)
- Moscoso, M. (2019). Hacia una Integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Revista Peruana de Psicología.*, 25(1), 107-117. <https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.09>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. 42 (93), 95-109.

- Perez-González, JC. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6 (2), 523-546
- Ramos, N. y Hernández S. (2008). Inteligencia emocional y mindfulness; hacia un concepto integrado de la inteligencia emocional. *Revista de la Facultad de Trabajo Social U.P.B.*, 24(24), pp. 134-146. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/inteligencia-emocional-y-mindfulness-hacia-un/docview/1346178160/se-2?accountid=28391>
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. Real lengua española. <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>
- Rodriguez, E. (2017, 24 de enero). *Mindfulness para niños: aplicación en centros educativos*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/meditacion/mindfulness-para-ninos>
- Sánchez, A. (Coord.); Revilla, M.; Alayza, M.; Sime, L.; Mendívil, L.; Tafur, R. (2020) *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú Facultad de Educación
- Secretaría General PUCP (2016) *Reglamento del Comité De Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica Del Perú*. [documento en PDF]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/23214253/Reglamento-2016-VF.pdf>
- Schonert-Reichl KA.; Oberle E.; Lawlor MS.; Abbott D.; Thomson K.; Oberlander TF.; Diamond A. (2015) Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Dev Psychol*. 51(1):52-66. doi: [10.1037/a0038454](https://doi.org/10.1037/a0038454).
- Schwander, C. y Zak, C. (2022, 20 de abril). *Inteligencia Emocional*. [Sesión de conferencia]. Yomu Institute.
- Sciutto, M.; Veres, D.; Marinstein, T.; Bailey, B.; Cehelyk, S. (2021) Effects of a School-based Mindfulness Program for Young Children [Efectos de un programa escolar de mindfulness para niños pequeños]. *Journal of Child and Family Studies*. (2021, 30) 1516-1527
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara.
- Smith, A., Guzman-Alvarez, A., Westover, T., Keller, S., Fuller, S., (2012). *Mindful Schools Program Evaluation*. UC Davis-School of Education
- Tartakovsky, M. (2022, 13 de mayo) *How to Recognize Emotional Distress, Plus 5 Tips to Help You Cope [Cómo reconocer el malestar emocional y 5 consejos para afrontarlo]*. Healthline. <https://www.healthline.com/health/mental-health/emotional-distress>

- The Hawn Foundation. (2011). *The MindUP curriculum Pre-K-2*. Scholastic.
- The Hawn Foundation. (2022, 17 de mayo) *MindUP for Educators and Schools*. MindUP for life. <https://member.mindup.org/mindup-for-schools/>
- Thierry, K. (Coord.), Vincent, R., Bryant, H., Kinder, M., Wise, C. (2018). A Self-Oriented Mindfulness-Based Curriculum Improves Prekindergarten Students' Executive Functions [Un plan de estudios basado en la atención plena mejora las funciones ejecutivas de los alumnos de preescolar]. *Mindfulness*, 2018(9), 1443-1456. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0888-1>
- Thierry, K. (Coord.), Vincent, R., Norris, K. (2022). A Mindfulness-Based Curriculum Improves Young Children's Relationship Skills and Social Awareness [Un plan de estudios basado en la atención plena mejora las habilidades relacionales y la conciencia social de los niños pequeños]. *Mindfulness*, 2022(13), 730-741. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01830-w>



# ANEXOS

## Anexo 1



### RESEARCH SUMMARY

#### Enhancing Cognitive and Social-Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial (2015)

**MindUP™** is an evidence-based program grounded in neuroscience, mindful awareness, social and emotional learning, and positive psychology, providing children with the knowledge and tools they need to manage stress, regulate emotions and face the challenges of the 21st century with optimism, resilience and compassion.

#### What did researchers examine?

Researchers examined whether students who received MindUP™ in their classrooms experienced improved executive function (the ability to organize, sequence and regulate behavior), stress physiology, well-being, prosocial behaviors, and school success compared to students who received the regular social responsibility curriculum.

#### How did the researchers conduct the study?

Researchers randomly assigned 2 classrooms to receive the MindUP™ program (MindUP™ classrooms) and 2 comparison classrooms that would continue to do their regular social responsibility program.

Before being randomly assigned to the MindUP™ program (baseline), and at the end of the program (post-program), five different data sources were collected from students. These included:

1. A student self-report survey assessing empathy, perspective taking, optimism, emotional control, school self concept, depressive symptoms, mindfulness, and social responsibility
2. Computer tasks that assessed executive functions
3. Cortisol samples taken all within one day (collected at morning arrival, before lunch, and end of the school day) to assess stress physiology. This was done at the beginning and again at the end of the study.
4. Peer identifications of classmates who exhibit prosocial behaviors (sharing and cooperating, kindness, trustworthiness, helping, perspective-taking), antisocial/aggressive behaviors (fighting, breaking rules), and peer acceptance (liking)
5. Year-end math grades

MindUP™ teachers implemented the 12-week curriculum. The curriculum included mindfulness training, as well as lessons focused on providing opportunities for students to practice optimism, gratitude, perspective-taking, and kindness to others. MindUP™ teachers completed weekly implementation diaries in which they recorded how many of the program components (lessons and core breathing practices) they did with their students. They also completed surveys about their experience of using the MindUP™ program. Comparison teachers implemented the regular social responsibility curriculum, while also keeping track of the number of social responsibility activities they completed with their students each week via implementation diaries.

#### Research Location

A large urban public school district in British Columbia, Canada

#### Study Design

Randomized Controlled Trial (RCT)

#### Research Participants

- 4 classrooms of combined 4th and 5th graders (ages 9 -11) across 4 different schools
- 2 classrooms (48 students) in which the teachers implemented the MindUP™ curriculum; 2 comparison classrooms (51 students) in which the teachers did not implement MindUP™ but instead implemented a social responsibility curriculum
- 46% of the students were female
- 63% of students reported learning English as their first language; 27% learned an East Asian language as their first language; and 10% learned other first languages (for example, Spanish, Russian, Polish)

#### MindUP™ Teacher Training for this study

- One day intensive MindUP™ training session facilitated by MindUP™ Certified Trainers.
- An afterschool MindUP™ booster session midway through the school year

**mindUP**  
For Life | The Goldie Hawn  
Foundation



Email: [hello@mindup.org](mailto:hello@mindup.org)

Website: [mindup.org](http://mindup.org)



## What did the researchers find?

### Program Implementation

Based on the teacher surveys and implementation dairies, teachers in the MindUP™ classrooms completed all of the MindUP™ lessons. One MindUP™ teacher reported completing an average of 81% of the core practices in a given week, and the second MindUP™ teacher reported completing an average of 95% of the core practices in a given week.

Teachers in the comparison classrooms reported implementing activities from the social responsibility program for each of the 12 weeks.

### Student Outcomes

Students who received the MindUP™ program, compared to those who did not receive MindUP™, reported improved:

- empathy
- perspective-taking
- optimism
- emotional control
- school self-concept
- mindfulness
- depressive symptoms
- attention
- stress physiology

Students indicated higher numbers of their classmates who they liked and who engaged in behaviors of sharing and cooperating, being kind, being trustworthy, helping others, and taking another's perspective. They also reported fewer students who engaged in antisocial/aggressive behaviors (fighting, breaking rules). Finally, MindUP™ students had higher year-end math grades.

## Final Summary

This study is among the few that have examined the effectiveness of mindfulness-based social and emotional learning (SEL) programs for children using a wide range of cognitive-behavioral, neurophysiological, and psychological indicators from multiple sources. The findings demonstrate that mindfulness attention training, in combination with opportunities to practice optimism, gratitude, perspective taking, and kindness to others, improves not only cognitive control skills (attention), but also leads to significant increases in social and emotional competence and dimensions of well-being, including stress physiology. Further research is needed to understand whether mindfulness training plays a direct or indirect role in fostering the development of both cognitive control skills and social and emotional competence and well-being.

### Original Research Article

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*, 52–66.

[Access the original research article here.](#)

### About the Authors

**Kimberly A. Schonert-Reichl, Ph.D.**  
Professor and NoVo Foundation Endowed Chair of Social and Emotional Learning, Department of Psychology, University of Illinois at Chicago

**Eva Oberle, Ph.D.**  
Assistant Professor, School of Population and Public Health, University of British Columbia

**Molly Stewart Lawlor, Ph.D.**  
Director of Research and Curriculum, Goldie Hawn Foundation

**David Abbott, BSc.**  
Statistician and Computer Programmer, Department of Psychiatry, University of British Columbia

**Kim Thomson, Ph.D.**  
Postdoctoral Fellow, School of Population and Public Health, University of British Columbia

**Tim Oberlander, M.D. FRCPC**  
Professor, Division of Developmental Pediatrics, Department of Pediatrics and School of Population and Public Health Faculty of Medicine, University of British Columbia

**Adele Diamond, Ph.D., FRSC, B.A.**  
Director, Developmental Cognitive Neuroscience, Department of Psychiatry, University of British Columbia

### Project Funding

The research was funded by grants from the Mind and Life Institute, the Hawn Foundation, and the Human Early Learning Partnership (University of British Columbia).



Email: [hello@mindup.org](mailto:hello@mindup.org)

Website: [mindup.org](http://mindup.org)



## RESEARCH SUMMARY

### Two-Year Impact of a Mindfulness-Based Program on Preschoolers' Self-Regulation and Academic Performance (2016)

**MindUP™** is an evidence-based program grounded in neuroscience, mindful awareness, social and emotional learning, and positive psychology, providing children with the knowledge and tools they need to manage stress, regulate emotions and face the challenges of the 21st century with optimism, resilience and compassion.

#### What did researchers examine?

Researchers examined whether pre-kindergarten students who received MindUP™ over two years showed any differences in executive function skills, receptive vocabulary and kindergarten literacy skills compared to students who did not receive MindUP™.

#### How did the researchers conduct the study?

Researchers followed two classrooms of students for two years (pre-kindergarten through kindergarten). The program group received MindUP™ in pre-kindergarten and then continued to use the MindUP™ core breathing practices throughout their kindergarten year.

The comparison group received the standard curriculum. The standard curriculum included strategies to support self-regulation, positive classroom behaviors, identification of feelings and emotions.

To monitor implementation of the MindUP™ program, teachers completed surveys to track lesson delivery, rated student engagement during the lessons, and report on the number of times a day that they did the core breathing practices in their classroom with their students.

At the beginning and end of pre-kindergarten, teachers and parents completed assessments that rated students' executive function. Specifically, there were five areas that teachers and parents rated:

- inhibit (for example, "is impulsive")
- emotional control (for example, "becomes upset too easily")
- shift (for example, "is upset by change in plans or routines")
- working memory (for example, "has trouble remembering something, even after a brief period of time")
- planning/organizing (for example, "has trouble carrying out the actions needed to complete tasks")

Students were also given an assessment of English receptive vocabulary at the beginning and end of pre-kindergarten.

At the end of kindergarten, students in both the MindUP™ and comparison groups took a computer-based assessment of their English reading skills.

#### Research Location

Urban elementary school in a large city in the southwest region of the United States.

#### Study Design

Quasi-experimental design

#### Research Participants

- One cohort that received MindUP™ (23 students)
- One cohort that did not receive MindUP™ (24 students)
- All students were included in the study during their pre-kindergarten and kindergarten years
- All students began the study when they were 4 years old
- 52% of students were female
- 85% of students were Hispanic; 9% African- American; and 6% White
- 51% of families identified their language as Spanish; 44% as English; and 4% and both English and Spanish
- 87% of mothers and 69% of fathers reported a high school diploma as the highest level of education obtained. The remaining parents reported completing some high school

#### MindUP™ Teacher Training for this study

- One day intensive MindUP™ training session facilitated by MindUP™ Certified Trainers.



Email: [hello@mindup.org](mailto:hello@mindup.org)

Website: [mindup.org](http://mindup.org)



## What did the researchers find?

### Program Implementation

MindUP™ teachers indicated completing all lessons over the pre-kindergarten school year. They reported the level of student engagement in the program to be high. The pre-kindergarten teachers also reported doing the daily breathing practices on a consistent basis, two to three times a day. In kindergarten, the MindUP™ kindergarten teachers continued to implement the breathing practices for two to three times a day.

### Program Outcomes

At the end of the first year of MindUP™, pre-kindergarten students showed improvements in teacher-reported executive function, particularly related to working memory, planning and organizing.

Students in the comparison class showed a decline in executive function. There were no differences found between the MindUP™ and comparison group's receptive vocabulary over the course of their pre-kindergarten year. At the end of kindergarten, the MindUP™ group had higher vocabulary and reading scores compared to the comparison group.

### Final Summary

This is one of the few studies that examines mindfulness practices among young children. Findings from this study suggest that mindfulness practices may be a promising technique that teachers in early childhood settings can use to enhance preschooler's executive function. Further to this, mindfulness practices may also positively impact academic functioning in kindergarten.



### Original Research Article

Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development, 27*(6), 805-821.

[Access the original research article here.](#)

### About the Authors

#### Karen L. Thierry, Ph.D.

Director of Research and Evaluation  
Momentous Institute, Dallas, Texas

#### Heather L. Bryant, Ph.D.

Director of Innovation and Impact  
Momentous Institute, Dallas, Texas

#### Sandra Speegle Nobles, M.Ed.

Director of Education  
Momentous Institute, Dallas, Texas

#### Karen S. Norris, Ph.D.

Director of Curriculum and Instruction  
Momentous Institute, Dallas, Texas

### Project Funding

The research was funded by Momentous Institute, powered by Salesmanship Club of Dallas



Email: [hello@mindup.org](mailto:hello@mindup.org)

Website: [mindup.org](http://mindup.org)



## RESEARCH SUMMARY

### Improving Young Children’s Adaptive Skills and Behaviours Through MindUP™ (2020)

**MindUP™** is an evidence-based program grounded in neuroscience, mindful awareness, social and emotional learning, and positive psychology, providing children with the knowledge and tools they need to manage stress, regulate emotions and face the challenges of the 21st century with optimism, resilience and compassion.

#### What did researchers examine?

In this study, researchers examined the impact of MindUP™ on kindergarten students’ social, emotional, and adaptive behavioural skills.

#### How did the researchers conduct the study?

Educators in the intervention group received MindUP™ training and implemented MindUP™ programming in their classrooms. Educators in the comparison group followed their usual classroom practices to meet the expectations of the regular curriculum.

Educators in both the MindUP™ and comparison groups assessed the behaviour of their students at the beginning and the end of the school year using two measures:

- (1) the Behavior Assessment System for Children Teacher Rating Scales (BASC-3 TRS)
- (2) the Behavior Rating Inventory of Executive Function-Preschool and Child Versions (BRIEF-P; BRIEF-2).

The researchers analysed the data from the two above measures which included the following areas of assessment:

- Behavioural Symptoms
- Internalizing Problems
- Externalizing Problems
- Adaptive Skills
- Executive Functioning

They then compared the results of MindUP™ students to those students who did not receive MindUP™.

#### Research Location

A large school district in Southwestern Ontario, Canada

#### Study Design

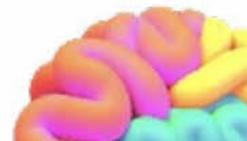
Quasi-experimental

#### Research Participants

- 23 classrooms in 10 MindUP™ schools (261 students)
- 19 classrooms in 7 schools that did not receive MindUP™ (323 students)
- All students were in kindergarten (ages 3-5)
- 51% of students were female
- 30% were non-Caucasian

#### MindUP™ Teacher Training for this study

- One day intensive MindUP™ training session facilitated by MindUP™ Certified Trainers.
- Full day extension training partway through the school year



Email: [hello@mindup.org](mailto:hello@mindup.org)

Website: [mindup.org](http://mindup.org)



## What did the researchers find?

Overall, students who received MindUP™ programming demonstrated noticeable improvements in all five outcome areas.

Specifically, researchers found:

1. a reduction in behavioural problems (measured using ratings of hyperactivity, aggression, depression, attention, atypicality and withdrawal)
2. a reduction in externalizing problems (measured using ratings of hyperactivity, aggression, and conduct problems)
3. a reduction in internalizing problems (measured using ratings of anxiety, depression and somatization)
4. an increase in adaptive skills (including measures of adaptability, functional communication, social skills, and study skills)
5. a reduction in executive functioning deficits (including measures of ability to initiate, plan/organize, monitor, shift attention, and control emotions)

While both MindUP™ and the comparison group improved in adaptive skills and executive functioning, the MindUP™ group improved much more rapidly. Across the five outcomes, MindUP™ had the biggest impact on reducing executive functioning deficits. This finding is consistent with earlier research that found similar impacts among older students who received MindUP™ programming.

There were no differences in outcomes between boys and girls in the study, which indicates that boys and girls may benefit equally from MindUP™ programming.

## Final Summary

Earlier studies on mindfulness-informed programs have shown positive outcomes for students, but few have evaluated outcomes with young children. Students who received MindUP™ improved in all five areas, demonstrating increases in adaptive skills and fewer behavioural problems. Findings suggest that MindUP™ programming can help young children develop positive social, emotional, and cognitive skills.



Email: [hello@mindup.org](mailto:hello@mindup.org)

## Original Research Article

Crooks, C.V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020) Impact of MindUP™ among young children: Improvements in behavioral problems, adaptive skills, and executive functioning. *Mindfulness* 11, 2433–2444.

[Access the original research article here.](#)

## About the Authors

### Claire V. Crooks, Ph.D.

Professor and Director of the Centre for School Mental Health, Faculty of Education, Western University.

### Karen Bax, Ph.D.

Assistant Professor and Director of the Mary J. Wright Research and Education Centre, Faculty of Education, Western University.

### Andrea Delaney, CSMH

Project Manager  
Centre for School Mental Health,  
Faculty of Education, Western  
University.

### Haesoo Kim, MA Candidate

School and Applied Child Psychology,  
Faculty of Education, Western  
University.

### Mostafa Shokoohi, Ph.D.

Postdoctoral Fellow, Dalla Lana  
School of Public Health, University of  
Toronto

## Project Funding

This research was funded by a grant from the Public Health Agency of Canada.

Website: [mindup.org](http://mindup.org)

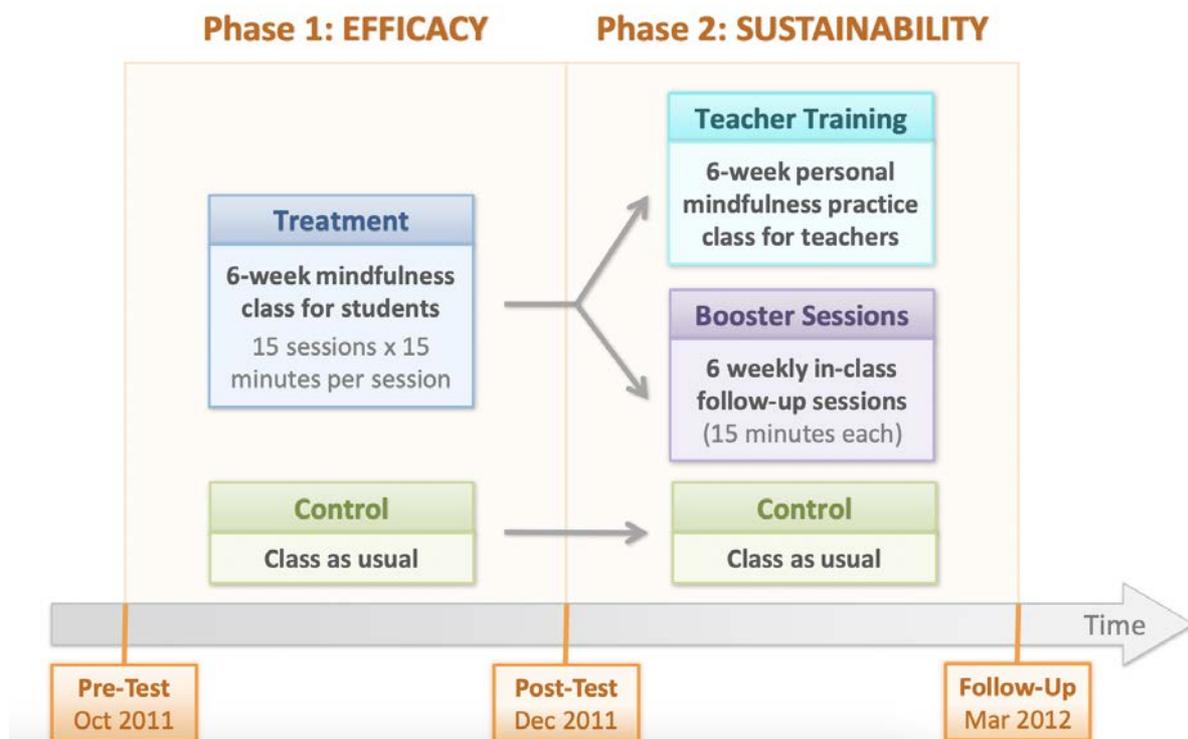
## Study Design

- **Goal:** use a randomized-controlled design to learn about the **efficacy** and **sustainability** of the Mindful Schools **in-class intervention**.
  - Randomized by classroom
  - No students or teachers excluded
- To accomplish this, we divided our study into two phases:
  - **Phase 1: Evaluate program efficacy**  
Perform the in-class intervention, taking measurements before (“Time 1”) and after the intervention (“Time 2”)
  - **Phase 2: Evaluate program sustainability**  
Try two different sustainability interventions, and take measurements before (“Time 2”) and after (“Time 3”)

## Study Design

937 students, 47 teachers  
3 Oakland public schools

Randomized  
by Classroom



# Study Design: Methodology

- Schools have an enormous amount of statistical noise
- Randomize at the **classroom level** or the **school level**?
  - Unit of randomization is critical (# of classrooms or # of schools)
  - **Until you have several schools in your study, or your schools really are very uniform (highly unlikely), randomization at the classroom level makes much more sense**
  - Randomization at classroom level may bias against the treatment group (since information diffuses to the control group, potentially raising their scores)
  - Trading off diffusion effect for statistical strength
- **Child-level** randomization was not an option
  - Typically infeasible in school settings
  - Can introduce major knowledge diffusion risk
- Target was **60 classrooms**
  - Ended up with 47 due to time frame, school availability, and budget constraints
- Why three groups?
  - Two would have been statistically stronger, but we wanted to respect our grant's intent (to explore sustainability in addition to efficacy)
  - Timing was unfortunate and didn't give us an option to modify the design
  - But three treatment groups allowed us to explore more combinations

© 2013 Mindful Schools

## Study Measures - Oakland Unified School District (Fall 2011)

The table below shows the extensive list of measures we tried to use. The following slides explain some key results, as well as why some measures didn't work out in practice.

Measure	Completed by?	Assessment Points	Sampling
<b>1. Child Behavior</b>			
A Kinder Associates Behavioral Rubric	Teacher	1, 2, 3	All children
<b>2. Child Attention</b>			
B ANT-C	Child	1, 2, 3	10 children per classroom
<b>3. Mindfulness</b>			
C Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) [Subset]	Teacher	1, 2, 3	All teachers
D Attitude towards mindfulness	Teacher	1, 2, 3	All teachers
E Mindfulness Sustainability Questionnaire	Teacher	1, 2, 3	All teachers
F Child Acceptance & Mindfulness Measure (CAMM) [Subset]	Child	1, 2, 3	All 4th and 5th graders
<b>4. Teacher Well-Being</b>			
G Professional Quality of Life Scale (ProQOL) [Subset]	Teacher	1, 2, 3	All teachers
<b>5. Classroom Management</b>			
H Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) [Subset]	Teacher	1, 2, 3	All teachers
I Time taken for transitions within school day	Teacher	1, 2, 3	All teachers
<b>6. Teachers' Perceptions of Program &amp; Impact</b>			
J Focus groups	Teacher	1, 2, 3	Treatment teachers only

© 2013 Mindful Schools

# Results: Kinder Associates Behavioral Rubric

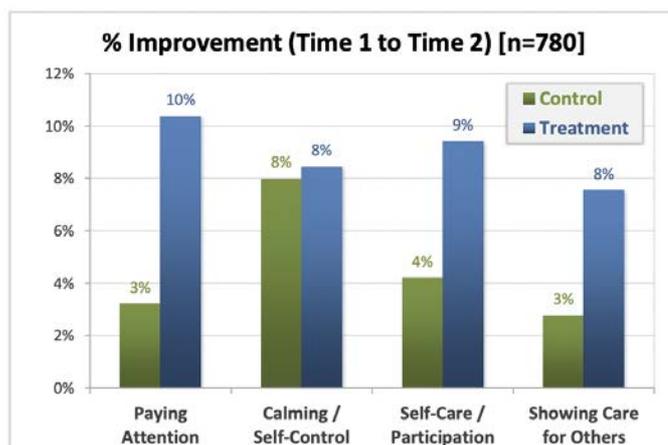
Score	Mental Paying Attention	Emotional Self-Calming/ Self-Control	Physical Self-Care/ Participation	Social Shows Care for Others
4	Pays attention all of the time	Demonstrates calmness and self-control	Physically engages in all activities	Shows care and respect for teachers & students
3				
2				
1				
0	Made no attempt to pay attention	Made no attempt to calm or control one's own behavior	Made no attempt to participate in class activities	Made no attempt to show care and respect for teachers and students

Our Highland pilot study data (Spring 2011) with 419 students indicated that the four items combined have good internal consistency reliability (Cronbach's alpha: pretest = .83, post-test = .87, follow-up = .86) and the sum of these four items demonstrates adequate test-retest reliability (r for pretest with 5 week post-test = .51, p<.001; pretest with 12 week follow-up = .57, p<.001; 5 week post-test with 12 week follow-up = .77, p<.001).

*Behavioral rubric developed and trademarked by Kinder Associates LLC, Wellness Works in Schools™*

© 2013 Mindful Schools

## Randomized Controlled Trial Results: Kinder Associates Behavioral Rubric (Time 1 to Time 2)



<b>p-value</b>	<b>0.004</b>	<b>0.800</b>	<b>0.026</b>	<b>0.165</b>
<b>Z-score</b>	<b>-2.89</b>	<b>-0.25</b>	<b>-2.23</b>	<b>-1.34</b>
<b>r</b>	<b>-0.10</b>	<b>-0.01</b>	<b>-0.08</b>	<b>-0.05</b>

*r = effect size for Mann-Whitney analysis*

### Group-By-Time

#### Notes

Teachers gave each student 4 simple sub-scale ratings using 5-point scales:

- Paying Attention
- Calmness / Self-Control
- Self-Care / Participation
- Care and Respect for Others

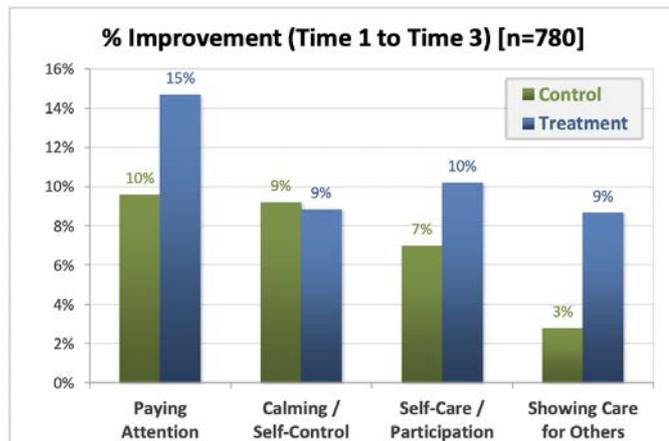
**Time 1** was before the in-class program

**Time 2** was immediately after the in-class program (6 weeks after Time 1)

Only students with complete scores at all three measurement periods were used.

© 2013 Mindful Schools

## Randomized Controlled Trial Results: Kinder Associates Behavioral Rubric (Time 1 to Time 3)



p-value	0.05	0.77	0.48	0.01
Z-score	-1.95	-0.29	-0.71	-2.56
r	-0.07	-0.01	-0.01	-0.01

*r = effect size for Mann-Whitney analysis*

### Group-By-Time

#### Notes

Teachers gave each student 4 simple sub-scale ratings using 5-point scales:

- Paying Attention
- Calmness / Self-Control
- Self-Care / Participation
- Care and Respect for Others

**Time 1** was before the in-class program

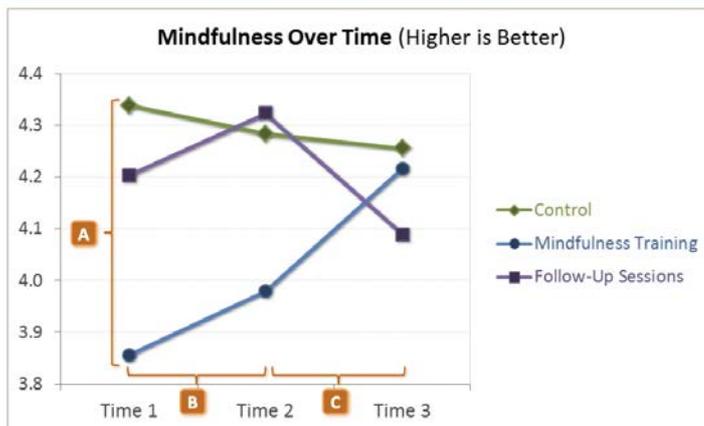
**Time 3** was 3 months after the in-class program (~18 weeks after Time 1)

Only students with complete scores at all three measurement periods were used.

© 2013 Mindful Schools

## Personal Mindfulness - Overall Results

Scores derived from a subset of the MAAS measure



#### Notes on the Graph

- A** The initial gap between the groups is because the control group had a smaller % of grade 3-5 teachers. Our analysis showed that grade 3-5 teachers had mindfulness scores that were .438 standard deviations lower than grade K-2 teachers (short term) and .608 standard deviations lower (long term).
- B** Between Time 1 and Time 2 (when the treatment groups received the same in-class) program, teachers' mindfulness benefited along with their kids.
- C** Between Time 2 and Time 3, the teachers who received the mindfulness course continued to increase their mindfulness.

#### Analysis (Controlling for Covariates)

- The treatment group had a statistically significant effect in the short term after controlling for grade level taught (a major factor) and years of teaching experience. The long term effect was suggestive but not statistically significant.
- Larger sample size would help to get more statistically significant results.
- Group-by-time short term (Time 1 to Time 2):  $\beta = .326$ ,  $p = .054$
- Group-by-time long-term (Time 1 to Time 3):  $\beta = .314$ ,  $p = .192$

#### Conclusions & Lessons Learned

- Teachers improve their level of mindfulness as the in-class program takes place (teachers participate along with their students)
- The teachers who received our mindfulness course benefited considerably (this is supported by the focus group responses), where teachers provided strong positive feedback about the mindfulness training they received)
- Combining the in-class program with mindfulness training can produce cost-effective combined effects

© 2013 Mindful Schools