



Grado en Psicología

Trabajo Fin de Grado

Curso 2025-2026

Convocatoria de Junio

Modalidad: Propuesta de intervención

Título: *Aprender Parando*: programa basado en *mindfulness* para la mejora de las competencias emocionales en alumnado con Altas Capacidades Intelectuales de 8 a 12 años.

Autora: Alba Kursar Cortés

Tutora: Ornella Mateu Martínez

COIR: TFG.GPS.OMM.AKC.251104

Elche, 3 de junio de 2026

ÍNDICE

1. Resumen.....	4
2. Introducción.....	5
2.1. <i>Mindfulness</i> : Concepto, Fundamento Teórico y Aplicación al Contexto Escolar.....	5
2.2. Altas Capacidades Intelectuales y sus Desafíos.....	5
2.3. Revisión de Intervenciones Basadas en <i>Mindfulness</i> en Alumnado Infanto-juvenil con Altas Capacidades Intelectuales.....	6
Tabla 1.....	7
Estudios de evaluación de programas basados en <i>Mindfulness</i>	7
2.4. Justificación de la Importancia de la Intervención.....	7
Figura 1.....	8
Relación entre <i>Mindfulness</i> , procesos psicológicos y variables a mejorar en alumnado ACI.....	8
3. Objetivos.....	9
4. Método.....	9
4.1. Población Objetivo de la Intervención.....	9
4.2. Detección de Necesidades.....	9
Tabla 2.....	10
Comparación de puntuaciones promedio entre este estudio y el de referencia.....	10
4.3. Objetivos de la Intervención.....	11
4.4. Descripción de la Intervención.....	11
Tabla 3.....	12
Estructura en sesiones de Aprender Parando, objetivo general de cada sesión, materiales y duración.....	12
4.5. Descripción de las Sesiones.....	12
Tabla 4.....	14
Estructura Sesión 1.....	14
Tabla 5.....	15
Estructura Sesión 2.....	15
Tabla 6.....	16
Estructura Sesión 3.....	16
Tabla 7.....	17

Estructura Sesión 4.....	17
Tabla 8.....	18
Estructura Sesión 5.....	18
Tabla 9.....	19
Estructura Sesión 6.....	19
Tabla 10.....	20
Estructura Sesión 7.....	20
4.6. Evaluación de la Intervención.....	20
5. Resultados.....	22
Tabla 11.....	22
Estadísticas descriptivas de ambos grupos en las medidas pre y post intervención.....	22
Tabla 12.....	23
Comparación de medias intragrupal: T de student para muestras apareadas y tamaño del efecto.....	23
Tabla 13.....	23
Comparación intergrupar de las puntuaciones del cambio (=posttest-pretest) mediante t de Student para pruebas independientes.....	23
6. Discusión y Conclusiones.....	24
7. Referencias.....	25
8. Anexos.....	29
Anexo A. Tabla A1.....	29
Anexo B. Resúmenes de las sesiones.....	30
Anexo C. Documentación ética.....	31
Anexo D. Fichas diseñadas para las tareas semanales.....	32
Anexo E. El jardín de los valores.....	33
Anexo F. Los Guardianes del Reino Interno.....	35
Anexo G. Vídeo Aprender Parando.....	36
Anexo H. Diapositivas de las sesiones.....	37
Anexo I. Batería de instrumentos.....	38

1. Resumen

La promoción de la regulación emocional y la atención plena, junto con la prevención de problemas de ansiedad en el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI), resulta fundamental para favorecer su ajuste personal, social y académico en contextos de elevada demanda cognitiva y emocional. Aunque este alumnado presenta un alto potencial intelectual, también puede mostrar mayor intensidad emocional, lo que justifica programas preventivos centrados en el bienestar socioemocional. El objetivo de este estudio fue diseñar y evaluar la eficacia del programa *Aprender Parando*, basado en *mindfulness* y dirigido a estudiantes con ACI de entre 8 y 12 años. Se empleó un diseño cuasi experimental pretest-posttest con grupo control en una muestra de 16 participantes. Se evaluó, principalmente: regulación emocional, ansiedad estado-rasgo y atención plena. El grupo experimental participó en siete sesiones orientadas al entrenamiento en gestión cognitiva y afectiva, conciencia emocional y autorregulación. Los resultados mostraron una mejora estadísticamente significativa en una dimensión de regulación emocional, así como una reducción clínicamente relevante de la ansiedad estado. Se concluye que el programa podría favorecer el bienestar emocional en alumnado con ACI, aunque se recomienda ampliar el tamaño muestral en futuras investigaciones.

Palabras clave: Mindfulness, Altas Capacidades Intelectuales, Regulación Emocional, Intervención Psicoeducativa.

2. Introducción

2.1. Mindfulness: Concepto, Fundamento Teórico y Aplicación al Contexto Escolar

El *mindfulness*, traducido al español como atención plena, fue definido por Kabat-Zinn (2003) como la capacidad de prestar atención de manera intencional al momento presente, sin emitir juicios. Aunque su origen se encuentra en la tradición budista, su adaptación al mundo occidental ha sido con un enfoque terapéutico y científico (Arenilla Villalba et al., 2022).

Desde la Neurociencia, Tang et al. (2015) señalan que el *mindfulness* mejora la atención y la regulación emocional mediante mecanismos psicológicos y neurobiológicos, reduciendo la rumiación y la reactividad emocional, y favoreciendo una respuesta más equilibrada ante el estrés. En conjunto, estos procesos fortalecen la autorregulación cognitiva y emocional, facilitando una atención sostenida y una mayor estabilidad afectiva.

Por otra parte, han sido diversos estudios los que han evidenciado los beneficios de la práctica del *mindfulness*. Por su parte, Ruiz de Ocenda Armentia (2024) observa mejoras sostenidas en el bienestar emocional y en los niveles de atención plena tras la aplicación de un programa en población española, sobre todo en aquellas personas con puntuaciones iniciales más bajas. Asimismo, Arévalo-Proañó et al. (2019) señalan que el *mindfulness* consiste en tomar conciencia del momento presente con una atención sostenida y sin juicios, favoreciendo la autoconciencia y la regulación emocional.

En el ámbito escolar, se ha promovido su implementación como respuesta a la creciente necesidad de fortalecer en competencias socioemocionales al alumnado, reconociendo la importancia de la formación emocional en el currículo debido a su papel en el rendimiento académico y en la convivencia escolar (Arenilla Villalba et al., 2022).

El *mindfulness* se ha consolidado en el ámbito educativo como una herramienta psicoeducativa eficaz para mejorar la autorregulación, reducir el estrés y favorecer el bienestar y el aprendizaje (Carsley et al., 2017; Arenilla Villalba et al., 2022).

El metaanálisis de Carsley et al. (2017), basado en 24 intervenciones en población escolar de entre 6 y 18 años, revela que la efectividad del *mindfulness* varía según factores como: la edad, siendo más significativo en adolescentes de 15-18 años; el tipo de intervención, con mayor efectividad en programas que combinan diversas actividades; y el perfil del facilitador, siendo más efectivos cuando los llevan a cabo docentes capacitados que facilitadores externos.

2.2. Altas Capacidades Intelectuales y sus Desafíos

Dentro del contexto escolar, se encuentra el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI), que aun siendo un grupo heterogéneo, pueden compartir características cognitivas como elevada creatividad y amplio conocimiento, así como ciertos rasgos

emocionales, perfeccionismo, alta sensibilidad o dificultades en la gestión de la frustración (Sastre i Riba & Acereda, 1998; Luque Rojas et al., 2018; Turanzas et al., 2020).

En esta línea, resulta relevante el marco de las sobreexcitabilidades (psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa y emocional) que Dabrowski desarrolla en su teoría de la Desintegración Positiva (1964), pues se ha estudiado la relación de las mismas con las ACI desde 1979 con Colangelo y Zaffran (Pardo de Santayana Sanz, 2004). Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) realizaron una revisión sistemática de la relación de ambas con las características socioemocionales de los niños (y adolescentes) con ACI. En ella se encontró que algunas sobreexcitabilidades se dan con mayor frecuencia e intensidad en este alumnado. En concreto, la sobreexcitabilidad intelectual e imaginativa puede llevar al perfeccionismo excesivo con altas expectativas autoimpuestas y una mayor conciencia con el cumplimiento de sus estándares. Además, la sobreexcitabilidad emocional ha sido vinculada con preocupaciones excesivas por los errores, autocrítica y elevada sensibilidad, a veces llevando a una preocupación por evitar el fracaso, mayor en comparación a sus pares sin ACI, lo que puede derivar en ansiedad.

Todas estas intensidades cognitivas y emocionales conllevan un fuerte deseo de saber más, pero también la posibilidad de no poder gestionar emocionalmente los conceptos que son capaces de comprender. Esta disincronía entre su capacidad cognitiva y su madurez emocional puede dar lugar a una desregulación emocional, frustración, ansiedad o dificultades en las habilidades sociales (Turanzas et al., 2020; Arévalo-Proañó et al., 2019; Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021). Por ello, el entrenamiento en atención plena se presenta como una herramienta especialmente útil para fomentar la autoconciencia, la gestión emocional y el equilibrio interno en este alumnado.

2.3. Revisión de Intervenciones Basadas en *Mindfulness* en Alumnado Infanto-juvenil con Altas Capacidades Intelectuales

Las dificultades emocionales del alumnado con ACI pueden afectar a su bienestar y rendimiento, por lo que resulta interesante explorar estrategias como el *mindfulness*, que promueven la autorregulación y el equilibrio emocional.

En la Tabla 1 se presentan estudios que evalúan programas basados en *mindfulness* dirigidos al alumnado con ACI, cuyos resultados muestran mejoras en variables como las habilidades emocionales, la autorregulación y el funcionamiento cognitivo.

Tabla 1*Estudios de evaluación de programas basados en mindfulness*

	Turanzas et al. (2020)	Heshmati y Ahmadkhanloo (2017)
Muestra	n=22 estudiantes con ACI de 8 a 14 años.	n=144 niños con ACI de 225 escuelas en 15 ciudades.
Instrumentos	CAMM, AFQ-Y, CDI, STAIC, PANAS-C, ESCQ.	Bar-ON EQ-I, FMQ, Bouffard self-regulation Questionnaire.
Intervención	8 sesiones de 90 minutos cada una (Sesión con los padres, introducción al <i>mindfulness</i> , generación de emociones, monitorización de emociones, aceptación, valores, compasión, autocompasión)	8 sesiones, una a la semana, de 90 minutos cada una (Introducción al <i>mindfulness</i> , conocer las emociones, autoconocimiento, autocompasión, regulación emocional, relaciones interpersonales, autoconfianza, práctica)
Resultados	Mejoran las habilidades emocionales y reduce síntomas negativos. Aumentan los procesos cognitivos básicos y el manejo de las funciones ejecutivas.	Mejoría de la inteligencia emocional y de la autorregulación emocional.

El impacto positivo del *mindfulness* en estudiantes con ACI se da a través de varios mecanismos: disminución de la rumiación mental, fortalecimiento de las funciones ejecutivas, aumento de la conciencia emocional y mejora de la concentración, lo que contribuye a un mejor manejo de su alta sensibilidad emocional, favoreciendo su adaptación al entorno escolar (Arévalo-Proañó et al., 2019; Turanzas et al., 2020).

2.4. Justificación de la Importancia de la Intervención

Tras la revisión realizada, queda evidenciada la utilidad del *mindfulness* como una herramienta eficaz para promover el bienestar emocional y cognitivo en contextos educativos.

En el caso específico del alumnado con ACI, esta práctica cobra aún más relevancia, dado que se trata de una población que, pese a su alto potencial, presenta una vulnerabilidad emocional significativa (Turanzas et al., 2020; Arévalo-Proañó et al., 2019; Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021).

Numerosos estudios respaldan los efectos positivos del *mindfulness* en estudiantes con ACI como lo son reducir los niveles de ansiedad y frustración, mejorar la autorregulación

emocional, fortalecer habilidades sociales y potenciar las funciones ejecutivas (Turanzas et al., 2020; Heshmati & Ahmadkhanloo, 2017). Estos beneficios inciden directamente en la calidad de vida de estos estudiantes, así como en su capacidad de adaptación al entorno escolar.

En la Figura 1 se observa una síntesis integradora de la relación de los diferentes conceptos comentados anteriormente.

Figura 1

Relación entre mindfulness, procesos psicológicos y variables a mejorar en alumnado con ACI



Nota. Fuente de elaboración propia (basada en Tang et al., 2015; Turanzas et al., 2020)

A partir de esta evidencia, se refuerza la importancia de desarrollar programas de *mindfulness* adaptados específicamente al alumnado con ACI, que contemplen tanto sus necesidades emocionales como su potencial intelectual. Estas intervenciones pueden favorecer un desarrollo más equilibrado y el bienestar del alumnado en el contexto escolar.

En este sentido, el programa propuesto busca ofrecer una aportación novedosa al adaptar la práctica del *mindfulness* a estudiantes con ACI que estén concretamente entre 2º-6º de Educación Primaria, un grupo poco abordado en la investigación previa. Además, integra el trabajo sobre regulación emocional, ansiedad y habilidades de *mindfulness*, variables relevantes para esta población. De esta forma, se pretende promover el bienestar y la autorregulación mediante una propuesta aplicable en el ámbito educativo que contribuya a una educación más inclusiva y ajustada a sus características.

Asimismo, esta propuesta se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030; con el ODS 3: Salud y bienestar, al promover la salud mental y el bienestar emocional del alumnado; con el ODS 4: Educación de calidad, al plantear una intervención adaptada a las necesidades del alumnado con ACI que favorezca su desarrollo integral; y con el ODS 10: Reducción de las desigualdades, al contribuir a una atención educativa más ajustada a las características y necesidades específicas de este colectivo, frecuentemente desatendidas.

3. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivos (1) analizar las necesidades de la población a la que va dirigido el programa, mediante una pequeña muestra de 16 alumnos y alumnas con ACI de entre 8 y 12 años; (2) diseñar un programa basado en *mindfulness* atendiendo a las necesidades detectadas y a la evidencia encontrada en la literatura previa; (3) implementarlo en dicha muestra como estudio piloto; y (4) estudiar los efectos de la intervención en la muestra mediante un diseño cuasi-experimental con grupo control y medidas pre y post intervención.

4. Método

4.1. Población Objetivo de la Intervención

El programa está dirigido a alumnado con ACI de entre 8 y 12 años de edad; pudiéndose llevar a cabo tanto en el contexto escolar, como en un gabinete psicológico, u otros espacios similares.

La muestra seleccionada para el estudio piloto está compuesta por 16 participantes, 8 niños y 8 niñas (edad media=9.81) que forman parte del programa *Estimula Tu Mente con la UMH*, programa de enriquecimiento intelectual para alumnado de Educación Primaria y Secundaria con ACI y/o Alto Rendimiento de la provincia de Alicante. La selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que se escogió alumnado perteneciente a un programa específico con disponibilidad para acudir al programa las siete semanas consecutivas que duraba éste.

Como criterios de inclusión se establecieron: (a) tener entre 8 y 12 años, (b) contar con identificación de ACI, (c) formar parte del programa *Estimula Tu Mente* y (d) presentar firmado el consentimiento informado. En consecuencia, se excluyó a aquellos participantes que no cumplieran uno o más de los criterios anteriormente mencionados, o que, aún cumpliéndolos, no podían comprometerse a acudir siete semanas seguidas a las sesiones.

Dado el carácter no probabilístico del muestreo y el reducido tamaño muestral, los resultados obtenidos deben interpretarse con cautela, ya que la selección no fue aleatoria y esto limita su generalización a la población de alumnado con ACI, al carecer de representatividad estadística, circunscribiéndose los datos al contexto específico estudiado. No obstante, el estudio piloto permite una aproximación inicial a la viabilidad, aceptabilidad y potencial eficacia del programa.

4.2. Detección de Necesidades

Con el fin de conocer las necesidades de esta población, se llevó a cabo una recogida de datos pre intervención en la muestra seleccionada. Atendiendo a la literatura previa (Turanzas et al., 2020), la información recabada fue sobre regulación emocional, ansiedad y atención plena, utilizando autoinformes validados con los que se evaluó el programa *Atención plena para Altas Capacidades* (APAC) de Turanzas et al. (2020).

En primer lugar, se usó el *Emotional Skills and Competences Questionnaire* (ESCQ; Takšić, 2001) para la medición de la regulación emocional. Se usa su versión abreviada y española (ESCQ-21) validada en población adolescente por Schoeps et al. (2017) para evaluar la regulación emocional en tres dimensiones; percepción y comprensión (PU) con una fiabilidad de $\alpha = .92$; expresión y etiquetación (EL), con una fiabilidad $\alpha = .83$; y manejo y regulación (MR) emocional, con una fiabilidad $\alpha = .83$. Para todos los ítems se responde con una escala Likert de 1 a 6.

En segundo lugar, se utilizó el *Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado-rasgo en niños* (STAIC; Spielberger et al., 1982), en su versión española. Mide la ansiedad diferenciándola en dos subescalas: estado (A-E) y rasgo (A-R). El cuestionario cuenta con un KR-20= .91 para A-E, y con un KR-20= .87 para A-R. El formato de respuesta es tipo Likert de 1 a 3.

Por último, se administró el *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM; Greco et al., 2011) como medida de la capacidad de atención plena. Se utiliza la versión española validada por Turanzas (2013), compuesta por 8 ítems ($\alpha = .71$) para evaluar el *mindfulness* en tres facetas (observación, actuación con conciencia y aceptación sin juicio). El formato de respuesta es tipo Likert de 0 a 4.

Para conocer el estado de la muestra en las variables evaluadas, se calcularon los sumatorios de los cuestionarios autoinformados y las medias correspondientes. Los resultados se recogen en la Tabla A1 (Anexo A). Para contextualizarlos, la Tabla 2 compara las puntuaciones promedio con el estudio de referencia (Turanzas et al., 2020).

Tabla 2

Comparación de puntuaciones promedio entre este estudio y el de referencia

Instrumento (rango)	Este estudio		Estudio de referencia	
	M	DT	M	DT
ESCQ-21				
PU (1-6)	4.27	0.92	4.29	0.65
EL (1-6)	4.14	1.30	4.67	0.55
MR (1-6)	4.22	0.90	4.74	0.55
STAIC				
Estado (1-3)	1.33	0.19	1.45	0.13
Rasgo (1-3)	1.76	0.41	1.50	0.32
CAMM (0-4)	2.60	0.87	2.71	0.76

Como se observa en la Tabla 2, la muestra presenta niveles moderadamente altos de competencias emocionales en el ESCQ-21, con puntuaciones elevadas en percepción y comprensión ($M=4.27$), expresión ($M=4.14$) y manejo emocional ($M=4.22$). En el STAIC se observan niveles bajos de AE ($M=1.33$) y moderados de AR ($M=1.76$), mientras que el CAMM refleja niveles medios de atención plena ($M=2.60$).

En comparación con el estudio de referencia, los resultados son similares en percepción emocional y *mindfulness*, aunque se observan puntuaciones ligeramente inferiores en expresión y manejo emocional, menor ansiedad estado y mayor ansiedad rasgo.

Estos datos justifican el programa *Aprender Parando*, orientado a mejorar la autorregulación, reducir la vulnerabilidad asociada a la ansiedad rasgo y aumentar la atención plena. El objetivo no es clínico, sino preventivo y educativo, promoviendo pausas de conciencia que favorezcan el bienestar socioemocional del alumnado con ACI.

4.3. Objetivos de la Intervención

A partir de los resultados y la literatura previa, el objetivo general es aumentar la autorregulación emocional y la atención plena, y reducir la ansiedad estado y rasgo en alumnado de 8 a 12 años con ACI. Se busca favorecer el equilibrio entre desarrollo cognitivo y madurez afectiva, dotando al alumnado de herramientas de gestión cognitiva que eviten que las tendencias de rasgo se traduzcan en dificultades en contextos de alta exigencia.

Como objetivos específicos se plantea que, al finalizar el programa el alumnado (1) conocerá qué es el *mindfulness* y su aplicación a la vida diaria, (2) comprenderá qué son las emociones, sus funciones y componentes, (3) aprenderá cómo manejar sus emociones de forma adaptativa, (4) identificará qué son los pensamientos y estrategias de aplicación de los mismos, (5) conocerá qué son los valores personales y cómo vivir acorde a ellos, (6) aprenderá qué es la compasión y cómo practicarla, (7) sabrá lo que es la autocompasión y cómo cultivarla.

4.4. Descripción de la Intervención

Esta propuesta recibe el nombre *Aprender Parando*, ya que se plantea para favorecer momentos de pausa y atención plena en el alumnado con ACI, permitiéndoles tomar conciencia de sus emociones, pensamientos y sensaciones corporales, y desarrollar habilidades de autorregulación, concentración y bienestar emocional en su vida cotidiana.

El diseño del programa se basa en la estructura de sesiones del programa APAC de Turanzas et al. (2020). Así, tanto los objetivos como el orden de las sesiones siguen dicho programa. Los ejercicios se seleccionan del recurso *Ejercicios de Mindfulness en el aula: 100 ideas prácticas* (Prince, 2019), con adaptaciones para favorecer la viabilidad de la realización en el aula, además de ser susceptibles de cambio para aquel alumnado que, por diferentes motivos, no sea capaz de hacer el ejercicio.

Aprender Parando consta de 8 sesiones (0 a 7), siendo la sesión 0 una presentación para familias y las sesiones de la 1 a la 7 para el alumnado, con una duración de 90 minutos, con una frecuencia semanal. La estructura se recoge en la Tabla 3.

Tras cada sesión se proponen tareas semanales, de carácter voluntario, para reforzar los contenidos, fomentando así su integración progresiva. Además, se envía a las familias un resumen de cada sesión (Anexo B) para favorecer su implicación y la práctica en el ámbito familiar.

El programa puede aplicarse en grupos de 5 a 30 participantes, tanto en contextos escolares como externos. Las actividades son sencillas, accesibles y replicables, lo que facilita su implementación por otros profesionales. Asimismo, para garantizar una adecuada aplicación, se recomienda que la persona facilitadora o docente capacitado cuente con formación o experiencia básica en *mindfulness*, así como en intervención con población infanto-juvenil con ACI.

Tabla 3

Estructura en sesiones de Aprender Parando, objetivo general de cada sesión, materiales y duración.

Nº sesión	Título	Objetivo General	Materiales	Duración
0	Mindfulness y Altas Capacidades: ¿por qué?	Presentación del programa a las familias. Reclutamiento de participantes	Diapositivas	60 min
1	El mono en la rama	Introducción al Mindfulness	Ovillo, nueces y diapositivas	90 min
2	Laboratorio de emociones	Generación de las emociones	Tarjetas de las emociones y diapositivas	90 min
3	Emociones bajo la lupa	Monitoreo de las emociones	Diapositivas	90 min
4	¡Mi cabeza es una radio!	Aceptación	Frasco transparente, agua, purpurina, diapositivas	90 min
5	Planto mi jardín	Valores	Cartulina A4, pegatinas de flores, colores, diapositivas	90 min
6	Conociendo a los guardianes internos	Compasión	Tarjetas de personajes, posits, diapositivas	90 min
7	Superpoderes en acción	Autocompasión	Tarjetas de personajes, diapositivas	90 min

4.5. Descripción de las Sesiones

La sesión 0, como se ha comentado con anterioridad, es una toma de contacto con las familias, en la que se introduce el *mindfulness* y se explican los beneficios de la práctica del mismo para sus hijos e hijas. Esta presentación se aborda desde un enfoque teórico-práctico. Se inicia con un ejercicio de respiración a modo de ejemplo vivencial, y después se abordan los conceptos a tratar, además de facilitarles a las familias un código QR con bibliografía complementaria con el fin de que amplíen la información si lo desean. En esta misma sesión se ofrece la oportunidad de participación en el programa, y en el caso de así desearlo la familia, se le entregará el consentimiento informado (Anexo C) para su firma, posibilitando la intervención con el/la menor.

Desde la tabla 4 hasta la 10, se detalla la estructura de cada sesión, así como los objetivos específicos trabajados en cada una, y sus contenidos, además de las actividades propuestas para cada sesión y las tareas semanales a realizar (las tablas comienzan en la siguiente página).



Tabla 4**Estructura Sesión 1**

Sesión 1		EL MONO EN LA RAMA - Introducción al Mindfulness			
Objetivos	a) Presentación del programa a los niños y las niñas. b) Establecimiento de normas básicas de convivencia en las sesiones (explicación STOP - <i>idea 6</i>). c) Introducción al concepto de Atención Plena. d) Introducir y practicar la respiración. e) Reconocimiento de patrones de autopiloto.				
	Contenido	Práctica	Objetivo	Idea ¹	Tiempo
	Presentación del programa y sus reglas	Tejiendo redes ²	Dinámica de presentación de grupo	-	5 min.
		Mano estrella de mar	A modo de inicio	13	5 min.
		Respiración profunda	Aprender a respirar	1	5 min.
Concepto de mindfulness, sus beneficios y la relación entre la respiración, el cuerpo y la mente (Kabat-Zinn, 2003; Tang et al., 2015).	Tensamos y relajamos	Trabajar la relación respiración - cuerpo - mente	9	5-10 min.	
Concepto de piloto automático y metáfora de la mente de mono (Turanzas et al., 2020; Heshmati & Ahmadkhanloo, 2017).	Alimentación mindful	Romper patrones autopiloto	18	10-15 min.	
	Masaje de cabeza	Dinámica final de sesión	74	15-20 min.	
Tareas para casa	Realizar una tarea diaria con atención plena (por ejemplo, cepillarse los dientes, ducharse, comer...).				

¹ El ejercicio es sacado de *Ejercicios de Mindfulness en el aula: 100 ideas prácticas* de Prince (2019). En cada uno se indica el número de idea.

² Los participantes se pasarán un ovillo de lana entre ellos. Quien lo tenga se presentará al grupo, sujetará una parte del hilo y lanzará el ovillo a otro compañero o compañera.

Tabla 5*Estructura Sesión 2*

Sesión 2		LABORATORIO DE EMOCIONES - Generación de las emociones			
Objetivos	a) Aprender a identificar las emociones básicas. b) Aprender a generar emociones en un contexto seguro. c) Aprender a no reaccionar ante emociones tanto agradables como desagradables. <i>Identificar - Etiquetado verbal - Regulación suave Tolerancia.</i>				
	Contenido	Práctica	Objetivo	Idea	Tiempo
	¿Qué son las emociones? Emociones básicas (Ekman, 1992).	Respiración divertida (vela de cumpleaños)	Dinámica inicio de sesión	3	5 min.
	Expresión de la emoción (Eisenberg et al., 2010)	Charada emocional	Expresión de la emoción	50	10 min.
	Autocontrol emocional (Gross, 2015) y metáfora de la ola de la emoción.				
	Lenguaje emocional (Lieberman et al., 2007)	Cambia la frase ³	Etiquetado emocional	-	5 min.
		Escaneo corporal y respiración profunda	Dinámica final de sesión	8 y 1	10 min.
Tareas para casa		Tarea diaria con atención plena + registro de emociones (Anexo D)			

³ El alumnado formará frases con la estructura *me siento ... cuando*

Tabla 6*Estructura Sesión 3*

Sesión 3		EMOCIONES BAJO LA LUPA - Monitoreo de las emociones			
Objetivos	a) Desarrollar estrategias de autocontrol en distintos contextos y situaciones.				
	b) Avanzar en la resolución de problemas de la vida diaria, basándose en la búsqueda de alternativas.				
Contenido	Práctica	Objetivo	Idea	Tiempo	
	Paseo por la naturaleza y respiración divertida (conejo)	Dinámica inicio de sesión	91 y 3	15 min.	
Autocontrol y regulación emocional (Gross, 2015; Eisenberg et al., 2010)	RAIN	Aprender a observar la emoción.	55	10 min.	
Termómetro emocional y herramientas de gestión emocional de Gross (2015)	Charla emocional	Puesta en práctica	48	10 min.	
Resolución de problemas (D'Zurilla & Goldfried, 1971)	Ejemplos	Aprender a usar el súper explorador de las soluciones.	-	10 min.	
	Risa mindful y respiración profunda	Dinámica final de sesión	27 y 1	5 min	
Tareas para casa	Tarea diaria con atención plena + registro de emociones + utilizar el súper explorador de soluciones (Anexo D)				

Tabla 7**Estructura Sesión 4**

Sesión 4		¡MI CABEZA ES UNA RADIO! - Aceptación			
Objetivos	a) Introducción a los pensamientos. b) Trabajar la aceptación.				
	Contenido	Práctica	Objetivo	Idea	Tiempo
Los pensamientos como eventos mentales (Hayes et al. 2014; Luciano & Valdivia, 2006; Arévalo-Proañó et al., 2019). Metáfora de la radio de la mente. Aceptación (Hayes et al. 2014; Luciano & Valdivia, 2006; Páez-Blarrina et al., 2006). Metáfora de las arenas movedizas.		Dedo con dedo y respiramos	Dinámica inicio de sesión	2	5 min.
		Respiración profunda con creación de nubes de pensamiento ⁴	Relajación ante pensamientos	1	10 - 15 min.
		Máquina de historias de la mente ⁵	Identificar los pensamientos como productos de la mente	-	10 min.
		Cambia la frase ⁶	Distancia lingüística	-	5 min.
		Reubicando mis pensamientos ⁷	Externalización de los pensamientos	-	10 min-
		Frasco de la calma	Parada de pensamiento	15	20 min.
		Relajación de los cinco dedos	Dinámica final de sesión	81	5 min.
Tareas para casa	Tarea diaria con atención plena + registro de emociones + utilizar el súper explorador de soluciones + utilizar alguna de las herramientas aprendidas.				

⁴ Se realiza una respiración profunda guiada con el objetivo de favorecer la relajación y se visualizan los pensamientos como nubes que aparecen y se desplazan por un paisaje imaginado, promoviendo la observación y aceptación de los pensamientos como eventos mentales transitorios, sin intento de control o modificación.

⁵ El alumnado inventará una historia totalmente irreal y la comparará con una real.

⁶ El alumnado formará frases con la estructura *tengo el pensamiento de que...*

⁷ El alumnado escribirá algún pensamiento en un papel y lo pondrá en cualquier sitio del aula.

Tabla 8*Estructura Sesión 5*

Sesión 5		PLANTO MI JARDÍN - Valores			
Objetivos	a) Aprender cómo los valores crean un sentido vital (dirección y significado). b) Aprender la diferencia entre elección y justificación. c) Separar los valores de las presiones sociales y comunitarias.				
Contenido	Práctica	Objetivo	Idea	Tiempo	
Concepto de valor (Páez-Blarrina et al., 2006). La elección y la justificación (Hayes et al. 2014; Luciano & Valdivia, 2006; Páez-Blarrina et al., 2006). La presión social y su influencia en nosotros (Luciano & Valdivia, 2006)	Respiración divertida (serpiente)	Dinámica inicio de sesión	3	5 min.	
	Metáfora del jardín - Creación de mi propio jardín de valores (Anexo E)	Comprensión de los conceptos a través del aprendizaje experiencial	-	50 min.	
	Libre elección	Dinámica final de sesión	-	5-10 min.	
Tareas para casa	Tarea diaria con atención plena + registro de emociones + utilizar el súper explorador de soluciones + utilizar alguna de las herramientas aprendidas + plantar flores.				

Tabla 9

Estructura Sesión 6

Sesión 6		CONOCE A LOS GUARDIANES INTERNOS - Compasión			
Objetivos	a) Manejo de emociones difíciles hacia los demás.				
	b) Ser un mejor cuidador de otros.				
c) Manejo de relaciones difíciles.					
Contenido	Práctica	Objetivo	Idea	Tiempo	
	Respiración divertida (vela de cumpleaños)	Dinámica inicio de sesión	3	5 min.	
Definición de compasión (Goetz et al., 2010; Klimecki et al., 2014)	#DíaDelPoslt Positivo	Fomento de cumplidos	38 modificada ⁸	10 min.	
Empatía Vs. Compasión (Goetz et al., 2010; Klimecki et al., 2014)	Poesía Sensorial Mindful	Fomento de la empatía	52 modificada ⁹	10 min.	
Asertividad (Goetz et al., 2010; Klimecki et al., 2014; Rodríguez Estrada & Serralde, 1991)	Guión DEEC	Comunicación asertiva	-	5-10 min.	
Explicación de registro ABC	Ejemplo	Aprender cómo funciona el modelo ABC	-	5 min.	
<i>Roleplay</i> - Guardianes del Reino Interno: La Búsqueda del Equilibrio (Anexo F)		Comprensión de los conceptos a través del aprendizaje experiencial	-	15-20 min.	
Tareas para casa	Tarea diaria con atención plena + registro de emociones + utilizar el súper explorador de soluciones + utilizar alguna de las herramientas aprendidas + plantar flores + identificar guardián utilizado en diferentes situaciones.				

⁸ Cada participante escribe una cualidad positiva o un agradecimiento a un compañero del grupo, activando el sistema de cuidado.

⁹ El alumnado deberá observar a un compañero y describir su experiencia a través de seis aspectos sensoriales (vista, oído, tacto, olfato, gusto y emoción). Posteriormente, integran estas percepciones en un breve poema descriptivo centrado en la vivencia del otro, promoviendo la identificación emocional.

Tabla 10**Estructura Sesión 7**

Sesión 7		SUPERPODERES EN ACCIÓN - Autocompasión			
Objetivos	a) Encontrar las actividades que mantienen e incrementan la sensación de estar vivo.				
	b) Identificar también aquellas actividades que resultan aislantes.				
Contenido		Práctica	Objetivo	Idea	Tiempo
Autocompasión y bienestar (Neff et al., 2021)		Escaneo corporal	Dinámica inicio de sesión	8	10 min.
		Póster de la gratitud	Trabajo de la autobondad	32 modificada ¹⁰	15 min.
Identificación de actividades en On y en Off (Jacobson et al., 2001)		Plan ACTION	Autoinstrucción	-	
Autoobservación (Neff et al., 2021; Jacobson et al., 2001; Kabat-Zinn, 2003)		Superpoderes, ¡en acción!	Conciencia de su poder sobre ellos	77	10 min.
Roleplay - Guardianes del Reino Interno: Recuperando El Control (Anexo F)			Comprensión de los conceptos a través del aprendizaje experiencial	-	15-20 min.
Tareas para casa	Visualizar vídeo resumen con su familia (Anexo G) + seguir practicando todo lo aprendido a lo largo de las siete sesiones.				

Las diapositivas utilizadas en cada sesión se encuentran en el Anexo H. Las actividades de cada sesión son flexibles y adaptables al grupo, permitiendo ajustarlas a las características del alumnado, la dinámica y sus necesidades específicas, favoreciendo así su implicación.

4.6. Evaluación de la Intervención

Para la evaluación de los efectos de *Aprender Parando* se realizará una medida pretest, otra posttest y un seguimiento a los seis meses. La evaluación se llevará a cabo mediante cuestionarios *online* en *Google Forms*. La batería preintervención incluye los tres autoinformes descritos en la detección de necesidades, mientras que en el posttest se incorporan variables adicionales para una evaluación más completa.

Compromiso

Se define como la asistencia a sesiones, siguiendo a Kuyken et al. (2022), estableciéndose un criterio mínimo del 70% (5 de 7 sesiones).

¹⁰ En la idea original se trabaja con un tarro y el agradecimiento es externo. En esta sesión se utiliza un póster y el agradecimiento es interno.

Se complementa con la Escala de Implicación en el Aula (EIA) de Núñez y León (2019).

Práctica autoinformada

Se evalúa según la frecuencia de uso de *mindfulness* (ocasional, frecuente o diaria), siguiendo a Kuyken et al. (2022).

Motivación

Se adaptó la Escala Pictórica de Motivación Deportiva Infantil (EPMDI) de Moreno-Murcia et al. (2021), utilizando su estructura experimental de cuatro factores: motivación intrínseca, extrínseca autodeterminada y no autodeterminada y desmotivación. Esta distinción es crítica para verificar si el alumnado con ACI integra el *mindfulness* como un valor propio o por presión externa. Se seleccionó un ítem representativo por dimensión con una escala Likert de 1 a 3, adaptando también el pictograma a lenguaje escrito.

Autoeficacia

Siguiendo el modelo de Peralbo et al. (1986), se evaluó la competencia percibida mediante tres indicadores: 7 ítems de ejecución específica (uno por sesión), un ítem de activación emocional ante el estrés y, los logros de ejecución mediante el reporte de éxitos o fracasos en la práctica real con ejemplos concretos. Para los dos primeros indicadores se emplearon ítems de la forma *Me siento capaz de...*, con una escala de respuesta tipo Likert par (1 a 4) para evitar el sesgo de tendencia central (Cañadas, 2023). Para el tercer indicador simplemente se preguntó por ejemplos de fracaso como de éxito. La validez de estos ítems *ad hoc* fue avalada por una experta en Psicología infanto-juvenil.

Clima familiar

Para evaluar la transferencia al hogar, se diseñan tres ítems *ad hoc* basados en la Escala de Clima Familiar (FES) de Moos et al. (1986), concretamente la dimensión de relación, compuesta por cohesión, expresión y manejo del conflicto, pues son los indicadores directos donde se espera que los contenidos y tareas del programa puedan impactar.

Para operacionalizar estos indicadores, se emplean formatos de respuesta específicos: la cohesión se mide de forma dicotómica (sí/no) sobre la participación familiar en las tareas; la expresión mediante una escala de tres niveles de cambio (mejorado, empeorado o igual) centrada en la comunicación del enfado; y el manejo del conflicto a través de una elección categórica que distingue entre el uso de las nuevas técnicas trabajadas o el mantenimiento de los métodos previos.

Valoración

Como medida cualitativa se recoge una valoración del programa basada en la entrevista semiestructurada de García-Rubio et al. (2016) en la que se recoge información acerca de la utilidad y sensaciones.

Por otra parte, se construyen preguntas *ad hoc* acerca de lo que más/menos ha gustado y lo más fácil/difícil del programa, con formato de respuesta abierta.

En el Anexo I se puede leer la batería de instrumentos utilizada.

5. Resultados

Con el objetivo de explorar la viabilidad y los efectos preliminares del programa, se realizó un estudio piloto con grupo experimental y grupo control. Los datos fueron analizados con Jamovi (v2.3.28).

En la Tabla 11 se presentan los resultados descriptivos pretest-postest.

Tabla 11

Estadísticas descriptivas de ambos grupos en las medidas pre y post intervención

	Grupo experimental				Grupo control			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
Instrumento (rango)	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
ESCQ-21								
PU (0-42)	28.38	7.61	32.13	6.15	31.50	4.99	32.50	5.26
EL (0-42)	24.88	8.79	32.13	4.29	33.13	7.86	36.00	5.63
MR (0-42)	26.88	4.64	32.63	3.34	32.25	6.80	32.13	5.17
STAIC								
Estado (0-60)	27.88	4.09	25.38	4.17	25.13	3.31	27.00	5.35
Rasgo (0-60)	34.50	8.73	32.88	6.01	35.63	8.35	37.75	10.44
CAMM (0-32)	20.50	6.87	22.13	6.08	21.00	7.45	18.00	8.42

A nivel general, el grupo experimental muestra incrementos en las tres dimensiones del ESCQ-21, una ligera reducción en AE y AR, y un aumento en *mindfulness*. En el grupo control, los cambios son menos consistentes, con variaciones leves en regulación emocional y un empeoramiento relativo en ansiedad y atención plena.

Tabla 12

Comparación de medias intragrupal: T de student para muestras apareadas y tamaño del efecto.

Instrumento	Grupo experimental				Grupo control			
	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
ESCQ-21								
PU	- 0.86		.209	0.30	-0.62		.276	0.22
EL	-2.49		.021	0.88	-1.50		.088	0.53
MR	-2.54	7.00	.019	0.90	0.10	7.00	.537	0.03
STAIC								
Estado	1.77		.060	0.63	-1.11		.849	0.39
Rasgo	0.42		.342	0.15	-1.04		.834	0.37
CAMM ¹¹	-0.65		.269	0.23	12.50		.886	0.67

En los análisis intragrupal (Tabla 12), el grupo experimental mostró mejoras significativas en EL y MR, ambas con tamaños de efecto grandes ($d=0.88$ y $d=0.90$). No se observaron cambios significativos en el resto de variables. El grupo control no presentó diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 13

*Comparación intergrupar de las puntuaciones del cambio (Δ =posttest-pretest) mediante *t* de Student ¹²para pruebas independientes*

Instrumento	Δ Experimental	Δ Control	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
ESCQ-21						
PU	3.75	1.00	0.59	14.00	.281	0.30
EL	7.25	2.88	1.26	14.00	.115	0.63
MR	5.75	-0.13	2.25	11.17	.023	1.12
STAIC						
Estado	-2.50	1.88	-1.99	14.00	.967	0.99
Rasgo	-1.63	2.13	-0.86	14.00	.799	0.43
CAMM	1.63	-3.00	1.37	14.00	.097	0.68

¹¹ No se puede asumir normalidad en la distribución ($p<.05$), ni se puede acoger al teorema del límite central ($n<30$), por lo que se utiliza la *W* de Wilcoxon como estadístico y el coeficiente de correlación biserial de rango como medida del tamaño del efecto (en el grupo control).

¹² No se puede asumir homogeneidad en las varianzas de MR ($p<.05$), por lo que se utiliza la *t* de Welch como estadístico.

En la comparación intergrupar de cambios (Tabla 13), solo la dimensión MR mostró diferencias significativas a favor del grupo experimental, con un tamaño del efecto grande ($d=1.12$). El resto de variables no mostró diferencias significativas, aunque se observaron tendencias favorables en el grupo experimental en regulación emocional, ansiedad estado y *mindfulness*.

6. Discusión y Conclusiones

La implementación del estudio piloto del programa *Aprender Parando* ofrece un análisis preliminar sobre la viabilidad de intervenciones basadas en Mindfulness en alumnado con ACI. Los resultados muestran coherencia entre las necesidades detectadas y las respuestas tras la intervención, sugiriendo un posible efecto facilitador del equilibrio socioemocional.

En la evaluación pre-intervención se observó una marcada disincronía evolutiva: altas puntuaciones en PU frente a niveles más moderados en EL y MR, en línea con lo descrito en la literatura (Luque Rojas et al., 2018; Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021). Asimismo, la AR se mantuvo sistemáticamente más elevada que la AE, lo que indica una vulnerabilidad disposicional más estable frente a situaciones de estrés.

Tras la intervención, se observa una mejora significativa en MR ($d=0.897$), lo que sugiere un aumento en la capacidad de autorregulación emocional. Aunque EL y CAMM no alcanzan significación estadística, presentan tamaños del efecto moderados ($d=0.628$ y $d=0.683$), indicando cambios positivos. Destaca especialmente la reducción de AE ($d=0.995$), en contraste con la ansiedad rasgo, que, aunque disminuye ligeramente, se mantiene como la dimensión más elevada, coherente con su carácter más estable.

El enfoque preventivo defendido a lo largo del trabajo queda respaldado por los resultados obtenidos. Aunque Carsley et al. (2017) señalan una mayor efectividad del *mindfulness* en población adolescente, este estudio evidencia que una intervención temprana en niños de 8 a 12 años puede generar beneficios relevantes, apoyando la necesidad de intervenir antes de que las dificultades socioemocionales se cronifiquen.

Debido a la naturaleza del estudio, con muestra reducida ($n=16$), y al hecho de que el valor de p es altamente sensible al tamaño muestral, estos valores de d indican tendencias de cambio que probablemente se consolidarían con una muestra mayor, pudiendo ser cambios no solo clínicamente relevantes sino también, probablemente, estadísticamente significativos.

Tras el diseño, implementación y evaluación de *Aprender Parando*, se concluye que el programa constituye una intervención psicoeducativa viable y con potencial preventivo para el alumnado con ACI, favoreciendo el abordaje de la disincronía afectivo-cognitiva. Asimismo, se observa una mejora en la regulación emocional, sugiriendo el desarrollo de estrategias de autorregulación más reflexivas. Aunque la atención plena y la expresión

emocional no alcanzan significación estadística, sus tamaños del efecto, junto con la reducción de la ansiedad estado, apuntan a beneficios relevantes en el bienestar socioemocional. En conjunto, estos hallazgos respaldan la integración del *mindfulness* en la intervención educativa con alumnado con ACI de 8-12 años.

Por otra parte, el estudio presenta limitaciones que deben ser señaladas: (1) el tamaño de la muestra, pues al tratarse de un estudio piloto con 16 participantes, elegidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, la generalización de los resultados es limitada, y por lo tanto, también lo es su validez externa; (2) la falta de una medida de seguimiento debido a los tiempos de ejecución de este trabajo; (3) el formato de evaluación, pues, el uso de autoinformes puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social o dificultades de introspección en el alumnado más pequeño; y (4) en relación a la evaluación, debe reconocerse la ausencia de una prueba piloto previa para los ítems adaptados o diseñados *ad hoc*, ya que, no haber realizado esta prueba implica que no se pudo valorar formalmente la comprensión o adecuación de los reactivos específicamente para el rango de edad

Como líneas futuras, se recomienda replicar el programa en contextos escolares para aumentar la representatividad y combinar las medidas autoinformadas con observaciones de padres y docentes para obtener una visión más global del cambio emocional, así como realizar estudios de validación de las pruebas utilizadas en este programa.

7. Referencias

- Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60–74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Arenilla Villalba, M. J., Alarcón Rubio, D., & Povedano Díaz, M. A. (2022). Meta-análisis multinivel de los programas escolares de intervención basados en mindfulness en España. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.005>
- Arévalo-Proañó, C., Dávila, Y., Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M. J., & Vélez-Calvo, X. (2019). El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 429–440.
- Cañadas Osinski, I. (2023). *Psicometría* (2.ª ed.). CEE Limencop S.L.
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2017). Effectiveness of mindfulness-based interventions on mental health in school-age children: A meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693–707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>

- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107–126.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children’s maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200.
- García-Rubio, C., Luna Jarillo, T., Castillo Gualda, R., & Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3), 61–74.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606–614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2014). *Terapia de aceptación y compromiso: Proceso y práctica del cambio consciente (Mindfulness)* (2ªed.). Desclée De Brouwer.
- Heshmati, R., & Ahmadkhanloo, E. (2017). Emotional intelligence, emotional self-regulation and dispositional mindfulness in high school gifted students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 5(2), 1–22. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2017.5.1552>
- Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(3), 255–270. <https://doi.org/10.1093/clipsy.8.3.255>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 873–879. <https://doi.org/10.1093/scan/nst060>
- Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Viner, R. M., Allwood, M., Aukland, L., Dunning, D., Casey, T., Dalrymple, N., De Wilde, K., Farley, E. R., Harper, J., Kappelmann, N., Kempnich, M., Lord, L., Medicott, E., Palmer, L., Petit, A., Philips, A., Pryor-Nitsch, I., Radley, L., Sonley, A., Shackleford, J., Tickell, A., Blakemore, S. J., Ukoumunne, O. C.,

- Greenberg, M. T., Ford, T., Dalgleish, T., Byford, S., & Williams, J. M. G. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: The MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence-Based Mental Health*, 25(3), 99–109. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300396>
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science*, 18(5), 421–428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x>
- Luciano Soriano, M. C., & Valdivia Salas, M. S. (2006). La terapia de aceptación y compromiso (ACT): Fundamentos, características y evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 79–91.
- Luque Rojas, M. J., Luque Parra, D. J., & Hernández Díaz, R. (2018). Desarrollo afectivo y necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con altas capacidades intelectuales. *AOSMA*, 25.
- Moos, R. H., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1986). *Family environment scale manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Moreno-Murcia, J. A., Belando, N., Estévez, C., & Huéscar, E. (2021). Medición de la motivación deportiva en primaria a través de una escala pictórica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 17(66), 284–305. <https://doi.org/10.5232/ricyde2021.06601>.
- Neff, K. D., Tóth-Király, I., Knox, M. C., Kuchar, A., & Davidson, O. (2021). The development and validation of the State Self-Compassion Scale (long and short form). *Mindfulness*, 12(1), 121–140. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01505-4>
- Núñez Alonso, J. L., & León González-Vélez, J. J. (2019). *Escala de implicación en el aula (EIA): Una nueva medida para evaluar cuatro tipos diferentes de implicación*. En *X Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE 2021): De la red neuronal a la red social: Bienestar y convivencia* (Actas de congresos).
- Páez-Blarrina, M., Gutiérrez-Martínez, O., Valdivia-Salas, S., & Luciano-Soriano, M. C. (2006). Terapia de aceptación y compromiso (ACT) y la importancia de los valores personales en el contexto de la terapia psicológica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 1–20.
- Pardo de Santayana Sanz, R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 431–450.

- Peralbo, M., Sánchez, J. M., & Simón, M. A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 9(35–36), 37–45.
- Prince, T. (2019). *Ejercicios de mindfulness en el aula: 100 ideas prácticas*. Narcea.
- Rodríguez Estrada, M., & Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. McGraw-Hill Interamericana de México.
- Ruiz de Ocenda Armentia, M. I. (2024). Efectividad a los 12 meses de un programa de bienestar emocional basado en atención plena (mindfulness) en una localidad rural. *Atención Primaria*, 56(10), 102905. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2024.102905>
- Sastre i Riba, S., & Acereda Extremiana, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 3–25.
- Schoeps, K., Tamarit Chuliá, A., & Montoya-Castilla, I. (2017). Emotional skills and competences questionnaire (ESCQ-21): Study of sex and age differences in adolescence. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 5(1), 77–87.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo (STAI)*. TEA Ediciones.
- Takšić, V. (2001). Upitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije) [Emotional competence (intelligence) questionnaires]. En K. Lacković-Grgin & Z. Penezić (Eds.), *Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata* [The collection of psychological instruments]. Faculty of Philosophy.
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Turanzas, J. A. (2013). *Adaptación transcultural de la escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure) y estudio preliminar de sus características psicométricas* [Trabajo académico]. VIU – Valencian International University.
- Turanzas, J. A., Córdón, J. R., Choca, J. P., & Mestre, J. M. (2020). Evaluating the APAC (Mindfulness for Giftedness) program in a Spanish sample of gifted children: A pilot study. *Mindfulness*, 11(1), 218–230. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1>.

8. Anexos

Anexo A. Tabla A1.

Tabla A1

Estadísticas descriptivas y fiabilidad (alfa de cronbach) de la medida pre intervención.

Instrumento (rango)	M	DT	α
ESCQ-21			
PU (0-42)	29.9	6.42	.81
EL (0-42)	29	9.11	.89
MA (0-42)	29.6	6.27	.77
STAIC			
Estado (0-60)	26.5	3.86	.66
Rasgo (0-60)	35.1	8.27	.89
CAMM (0-32)	20.8	6.92	.83



Anexo B. Resúmenes de las sesiones

En este anexo se puede encontrar un enlace a una carpeta donde se encuentran todos los resúmenes de cada sesión para compartir con las familias tras las mismas.

 **RESÚMENES DE SESIONES** .



Anexo C. Documentación ética

En este anexo se puede encontrar un enlace a una carpeta donde se encuentra toda la documentación relacionada con el cumplimiento con la ética de la investigación: la aprobación por parte de la Oficina de Investigación Responsable, el consentimiento informado (CI) que completaron las familias antes de empezar la intervención y la hoja de información al participante (HIP), también proporcionada a las familias tras la sesión 0.

 **DOCUMENTACIÓN COMITÉ ÉTICO** .



Anexo D. Fichas diseñadas para las tareas semanales

REGISTRO DE EMOCIONES

Súper solucionador de problemas:

DESCRIBE TU PROBLEMA



Biblioteca

Escuelas Miguel Hernández

Anexo E. El jardín de los valores

Los contenidos de la sesión 5 se trabajan a lo largo de toda la sesión a través de la metáfora del jardín: el alumnado podrá crear su propio jardín en función de 3 valores que consideren presentes en ellos. Por ejemplo, plantarán rosas, margaritas y tulipanes, que serán la amabilidad, la valentía y la honestidad, respectivamente. Si un estudiante considera que es más amable que valiente y honesto puede plantar de inicio más rosas que margaritas o tulipanes. En base a esto se explicarán los valores.

Una vez plantado el jardín se explorarán diferentes formas de cuidar las flores que tienen, por ejemplo si quiero cuidar las rosas tengo que hablar bien a mis padres. Con esto se explicará el sentido y la dirección de valores, con el objetivo de promover conductas dirigidas a aumentar esos valores.

Ahora bien, se colocarán malas hierbas, sobre las cuales se explicará que hay dos opciones: (1) arrancarlas y que salgan más y perder tanto tiempo quitándolas que no tenga tiempo para cuidar mis flores o (2) dejarlas estar e invertir tiempo en cuidar mis flores. Aquí se hablará de justificación y elección. La primera opción representa la conducta guiada por la justificación, en la que el niño actúa en función de razones internas (pensamientos, emociones desagradables, miedo, inseguridad) con el objetivo de eliminar o controlar el malestar antes de avanzar en direcciones valiosas (evitación experiencial). La segunda opción simboliza la elección, entendida como un acto libre que se realiza en presencia de pensamientos y emociones incómodas, pero no por ellos. Desde esta perspectiva, el niño aprende que puede actuar de forma coherente con sus valores aunque el malestar siga presente, priorizando el cuidado de aquello que considera importante frente a la lucha por controlar su experiencia interna; la justificación lo atrapa en un círculo vicioso de control y la elección le permite tener una vida más significativa en lo que a valores se refiere.

Por último, se explicará que, en ocasiones, otras personas pueden opinar sobre cómo debería ser el jardín, qué flores son más bonitas o cuáles “deberían” plantarse para gustar a los demás, pero que, sin embargo, nosotros debemos poner nuestro jardín como más bonito nos parezca; hacerlo como si fuese un jardín que no vería nadie nunca, solo tú. En este caso, las voces externas representan las normas sociales, expectativas y demandas del entorno, que pueden llevar al niño a cuidar ciertas flores no porque sean importantes para él, sino para obtener aprobación o evitar críticas. A través de esta explicación se diferencia entre valores elegidos libremente y conductas guiadas por la presión social, destacando que un valor auténtico es aquel que el niño seguiría cuidando incluso si nadie estuviera mirando. De este modo, se fomenta la construcción de un sentido vital basado en la coherencia personal y la elección consciente, más que en la búsqueda de validación externa o bienestar inmediato.



Anexo F. Los Guardianes del Reino Interno

Con el fin de facilitar la adquisición de los conceptos se propone una metáfora que versa sobre guardianes que tenemos en nuestro interior. En clase se plantea como un juego de rol en el que, por parejas, los personajes cobran vida. Estos son los Guardianes del Reino Interno, que se explican al alumnado como personajes que todos tenemos dentro y que actúan cuando ciertas situaciones pasan en nuestra vida; ellos son ALARMA, COMPASIVO, EQUILIBRIO y ESTRATEGA.

Esta metáfora se trabaja comentando diferentes situaciones y lo que ésta genera en nuestro Reino Interno. Cada uno de los guardianes tendrá que usar sus skills para solucionar lo que esté pasando en el reino, y así poder conseguir la evolución del villano, progresando al siguiente nivel.

Para la SESIÓN 6 (compasión) se plantea un reino en desequilibrio en el que cada uno tiene que colaborar para que haya una sincronía, lo que se consigue cuando Estratega pausa lo suficiente para que Equilibrio pueda actuar con asertividad, usando la energía de la Alarma y la calidez del Compasivo. Cuando esto se logra, el villano evoluciona, de forma que se puede pasar de nivel.

Para la SESIÓN 7 (autocompasión) se plantea un reino apagado motivo de la tristeza de los guardianes, y su misión es que la luz vuelva al reino, eligiendo la acción en función de los valores y objetivos, y no únicamente en función de cómo uno se siente en ese momento.



Anexo G. Vídeo Aprender Parando

En este anexo se puede encontrar un enlace al vídeo resumen del programa, utilizado para enviar a las familias al finalizar la intervención.

 **VÍDEO RESUMEN APRENDER PARANDO**



Anexo H. Diapositivas de las sesiones

En este anexo se puede encontrar un enlace a una carpeta donde se encuentran las diapositivas utilizadas en las 8 sesiones de *Aprender Parando*.

 DIAPOSITIVAS APRENDER PARANDO



Anexo I. Batería de instrumentos

En este anexo se puede encontrar un enlace al *Google Forms* creado para evaluar a la muestra piloto de la intervención.

[BATERÍA DE INSTRUMENTOS - GOOGLE FORMS](#)

