



---

# **Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL  
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.  
MENCIÓN DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.**

## **TRABAJO DE FIN DE GRADO:**

**Adaptación de un programa Mindfulness basado en una filosofía contextual-funcional para un sujeto diagnosticado de TEL y TDAH y con alteraciones conductuales.**

**Autora: María Hernández Pérez**

**Tutor: Carlos Francisco Salgado Pascual**

**Curso: 2018/2019**

**Julio 2019**

## **RESUMEN.**

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se ha enfocado desde una filosofía contextual-funcional, es decir, explica la conducta en función de las consecuencias que esta provoca y no desde los antecedentes como explica la filosofía mecanicista. Se ha llevado a cabo una adaptación de un programa Mindfulness para un sujeto de 2º de Educación Primaria diagnosticado de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

Por otro lado, dicho individuo presenta alteraciones de conductas como respuesta a la frustración que el niño experimenta en determinadas ocasiones y, por lo tanto, se ha realizado el protocolo Mindfulness con el fin de conseguir que el sujeto aprenda una nueva manera de relacionarse con la frustración.

Se analiza la evolución de la frecuencia, la intensidad y la duración de conductas agresivas, de conductas de negación y de llantos en el sujeto, realizándose previo a la intervención, un pre-test, y tras la intervención, un post-test.

Con ello, destacamos la importancia de la contextualización y la adaptación del protocolo a las características del sujeto. Si esto no se realizase, las estrategias de Mindfulness serían usadas como otra forma más de control de la frustración.

**Palabras clave:** filosofía contextual-funcional, TEL, TDAH, alteraciones de conducta y Mindfulness.

## **ABSTRACT.**

End of Degree Project (TFG) has been approached from a contextual-functional philosophy, that is to say, it explains behavior according to the consequences it provokes and not from the antecedents as mechanistic philosophy explains. An adaptation of a Mindfulness program has been carried out for a 2nd grade Primary School subject diagnosed with Specific Language Disorder (SLD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

On the other hand, this individual presents behavioural alterations as a response to the frustration that the child experiences on certain occasions and, therefore, the Mindfulness protocol has been carried out in order to ensure that the subject learns a new way of relating to frustration.

The evolution of the frequency, intensity and duration of aggressive behaviours, denial behaviours and crying in the subject are analysed, with a pre-test prior to the intervention and a post-test after the intervention.

With this, we emphasize the importance of contextualization and adaptation of the protocol to the characteristics of the subject. If this were not done, Mindfulness strategies would be used as yet another form of frustration control.

**Keywords:** contextual-functional philosophy, SLD, ADHD, behavioral alterations and Mindfulness.

## ÍNDICE.

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS.....	4
3. JUSTIFICACIÓN.....	5
3.1. RELEVANCIA DEL TEMA.....	5
3.2. JUSTIFICACIÓN POR COMPETENCIAS.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
4.1. MECANICISMO VS CONTEXTUALISMO FUNCIONAL.....	7
4.2. ALTERACIONES DE CONDUCTA Y EMOCIONES.....	9
4.2.1. La autorregulación.....	9
4.3. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL).....	10
4.3.1. Clasificación, dificultades y criterios de identificación.....	10
4.4. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH).....	12
4.4.1. Clasificación, dificultades y criterios de identificación.....	12
4.4.2. Las funciones ejecutivas y la autorregulación en el TDAH.....	13
4.4.3. TDAH y alteraciones de conducta.....	13
4.5. UTILIZACIÓN DE MINDFULNESS PARA LAS ALTERACIONES DE CONDUCTA Y LA FORMA DE RELACIONARSE CON LAS EMOCIONES.....	14
4.5.1. ¿Qué es Mindfulness? .....	14
4.5.2. Mindfulness y su relación con las emociones.....	15
4.5.3. Aplicabilidad de Mindfulness a las alteraciones de conducta.....	16
4.5.4. Adaptación de programas Mindfulness en la escuela.....	18
6. MÉTODO.....	19
6.1. PARTICIPANTES.....	19
6.2. PROCEDIMIENTO.....	19
6.3. MEDIDAS.....	22
7. RESULTADOS.....	24
7.1. CONDUCTAS AGRESIVAS.....	24
7.2. CONDUCTAS DE NEGACIÓN.....	26
7.3. LLANTOS.....	27
8. DISCUSIÓN.....	29
9. CONCLUSIONES.....	30
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
ANEXOS.....	35

## **1. INTRODUCCIÓN.**

La finalidad de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) es analizar la efectividad de una adaptación de un programa Mindfulness basado en una filosofía contextual-funcional para un sujeto con TEL y TDAH. Este programa se llevó a cabo durante el Prácticum II, con un niño de 2º de Educación Primaria diagnosticado con los trastornos citados anteriormente.

A lo largo de este trabajo, se engloban diversos aspectos. En primer lugar, como parte introductoria, se desarrolla la filosofía que está a la base de toda la intervención, tras esto se explican aspectos generales de los trastornos nombrados anteriormente, haciendo referencia a la relación de estos con las alteraciones de conducta. Y, finalmente, la utilización del Mindfulness para estas dificultades conductuales.

Hasta el momento, para la intervención en alteraciones de conducta se han utilizado estrategias de control emocional como elemento previo. Las estrategias Mindfulness han sido utilizadas en muchas ocasiones de este modo. En este trabajo, la utilización de Mindfulness, bajo una perspectiva contextual-funcional, se focalizará en enseñar nuevas formas de relacionarse con las emociones displacenteras, más allá de su control.

Tras la revisión bibliográfica y la recogida de información se ha realizado una propuesta de intervención. En ella se han eliminado el uso de materiales como esterillas, manta y almohada debido a que esto fomenta la relajación, es decir, el control de la emoción, no el control de la conducta. En dicha propuesta se ha realizado una adaptación del programa “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013).

Finalmente, los resultados emergen de un diseño pre-post test, para poder realizar comparaciones de los datos y facilitar la redacción de las conclusiones y la discusión del trabajo.

## 2. OBJETIVOS.

A continuación, se exponen los objetivos que se pretenden conseguir con este Trabajo de Fin de grado.

En primer lugar, como objetivo principal para este TFG es:

- Valorar la eficacia de un programa basado en Mindfulness y su influencia en alteraciones de conducta.

En segundo lugar, los objetivos específicos son los siguientes:

- Adaptar una intervención basada en Mindfulness a un niño con TEL y TDAH.
- Comprobar si disminuye la frecuencia de las alteraciones de conducta en un niño diagnosticado de TEL y TDAH.
- Valorar la mejora de intensidad y de duración de conductas agresivas, de llantos y de negación a través de una forma de relacionarse con lo que siente (eventos privados) en este caso con la frustración.

### **3. JUSTIFICACIÓN.**

#### **3.1. RELEVANCIA DEL TEMA.**

Las estrategias Mindfulness, en el ámbito educativo, están adquiriendo una gran relevancia en los últimos años, si bien, los conocimientos básicos sobre dicha técnica son todavía reducidos. De hecho, la mayor parte del profesorado asocia estas estrategias a un método de relajación.

El Mindfulness es una estrategia que debería añadirse a la formación de la comunidad educativa, con el objetivo de adquirir una visión diferente hacia el alumnado y hacia el aprendizaje de éstos.

Las alteraciones de conducta adquieren mucha relevancia en el ámbito educativo ya que interfieren de forma importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aprender nuevas formas de relacionarse con la frustración es favorable, tanto para el profesorado como para el alumnado ya que, de esa manera, el desarrollo académico y el bienestar personal de cada uno podrá mejorar a corto y largo plazo.

El sujeto con el que se lleva a cabo la intervención ayudó a la elección del tema, ya que, durante la primera parte de observación en mi Prácticum II me percaté de estas alteraciones de conducta en ciertas ocasiones, y tras la revisión de varios artículos observé que las estrategias de Mindfulness podrían ayudar al sujeto a aprender una manera diferente de relacionarse con sus emociones de forma que no interfieran en su desarrollo académico.

Por todo esto, se ha realizado este trabajo con el fin de realizar una propuesta de intervención basada en Mindfulness como forma de abordar las alteraciones de conducta en el aula de un niño de 2º de Educación Primaria que está diagnosticado de TEL y TDAH.

#### **3.2. JUSTIFICACIÓN POR COMPETENCIAS.**

En este presente apartado se citarán, las competencias generales desarrolladas durante este Trabajo de Fin de Grado (TFG) extraídas del documento Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas académicas:

- “3. *Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:*

*a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.*

*b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.”*

*- “4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado Esta competencia conlleva el desarrollo de:*

*a. Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.*

*b. Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.*

*c. Habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia*

*d. Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.”*

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

En este primer punto de fundamentación teórica se expondrá cual es el marco filosófico que sustenta nuestro trabajo. Haremos una diferenciación entre dos formas de entender la conducta humana: el mecanicismo y el contextualismo funcional, siendo esta última aquella que servirá de base.

Como teoría de partida he optado por una explicación funcional de la conducta, que dice que toda conducta tiene una función, incluida la conducta alterada, es decir, es útil, sirve para algo. Además de una adaptación del protocolo de Mindfulness, desde esta perspectiva el entrenamiento Mindfulness no va dirigido al antecedente (reducir la frustración) sino a entrenar a una nueva forma de relación con la frustración.

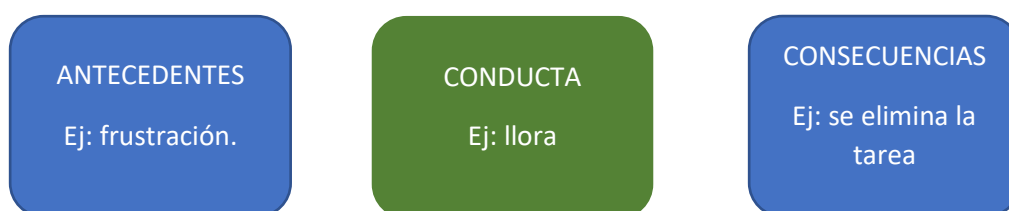
Posteriormente, se hará referencia a una visión contextual de las alteraciones de conducta y su abordaje desde estrategias de Mindfulness, en concreto nos centraremos en el TDAH y TEL por ser aquel diagnóstico que presenta el caso con el que se ha realizado la propuesta de intervención.

### 4.1. MECANICISMO VS CONTEXTUALISMO FUNCIONAL.

Existen dos formas de entender la conducta del ser humano. Por un lado, está la filosofía mecanicista, siendo esta en la que las conductas observables se entienden a partir de los antecedentes. Hay que tener en cuenta que el modelo mecanicista se basa en lo que ocurre ahí, en lo que ha habido antes, en lo que produce esa conducta, provocando una definición circular que explica la conducta, pero no la influye, es decir, en este caso las estrategias van dirigidas a eliminar la frustración (Hayes, 1993).

Por otro lado, desde el punto de vista funcional de la conducta se explica por las consecuencias, es decir, en lo que consigue y le es útil.

A continuación, se expondrá un ejemplo explicativo, ante una conducta de lloro se cuenta con unos antecedentes y unas consecuencias. Desde una perspectiva mecanicista la causa de la conducta iría enfocada a la frustración (¿qué ha habido antes?, frustración, ¿entonces por qué lloro?, porque me frustró) y, por lo tanto, la intervención se enfocaría a esa frustración. Sin embargo, desde una perspectiva contextual funcional, la causa de la conducta estaría en la eliminación de la tarea (ante una tarea se tiene frustración, entonces lloro, porque al llorar me eliminan la tarea (reforzamiento) esto es una consecuencia positiva, le es útil (Hayes, 1993) y, por lo tanto, la intervención iría enfocada a estas consecuencias.



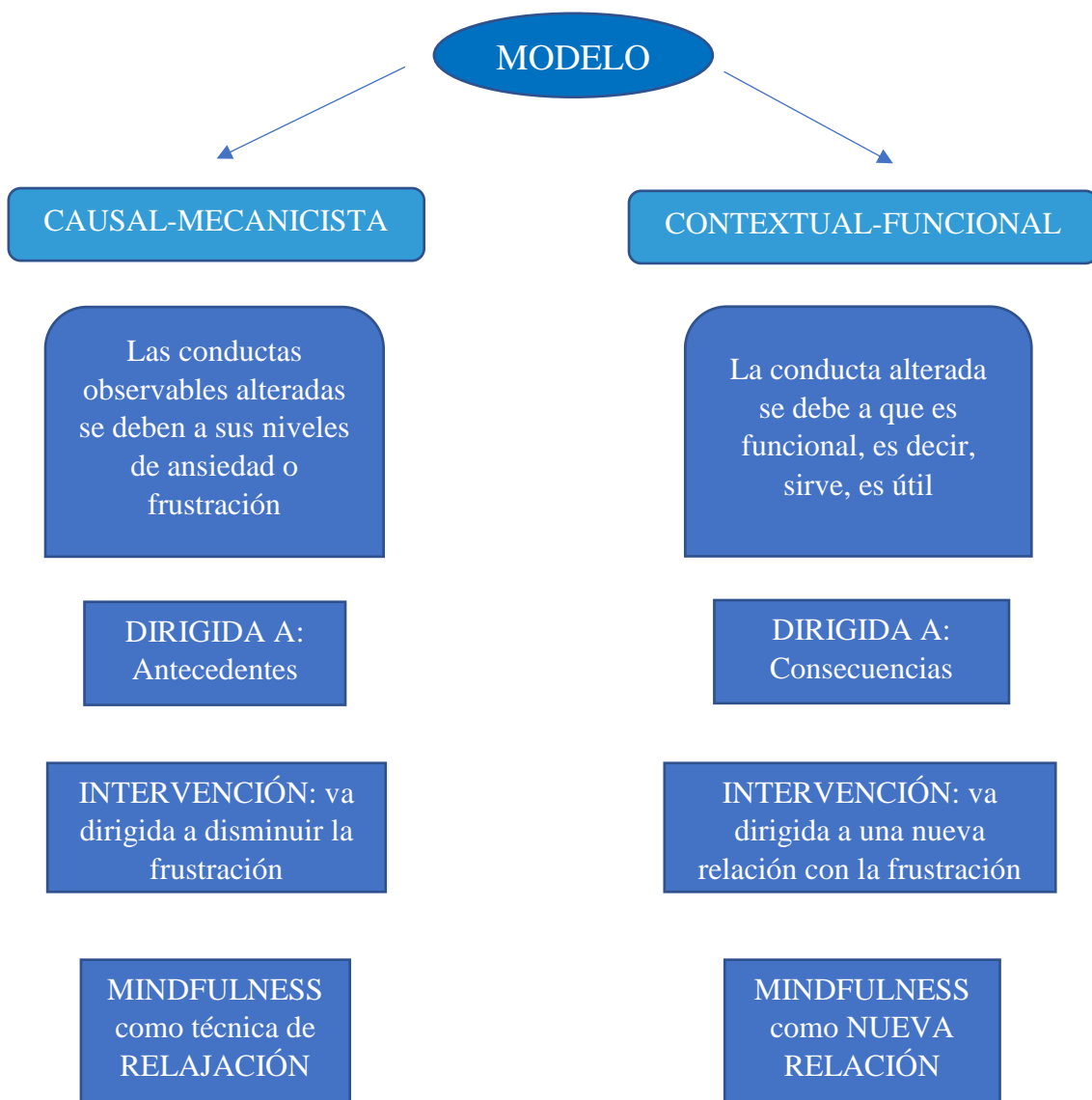


Es importante destacar que el sujeto no es consciente, sino que actúa así ante esas sensaciones porque en este caso, la conducta queda reforzada por la eliminación de lo que le provoca aversión.

Las Terapias de Conducta tienen primera, segunda y tercera generación. En este trabajo vamos a centrarnos en las Terapias de Tercera Generación (La tercera "Ola"). Éstas son aquellas que se basan tanto en el contexto como en el uso de estrategias de cambio fundamentadas en la experiencia.

Estas Terapias no buscan eliminar esos eventos privados, sino buscar otras alternativas de acción para esas emociones displacenteras para el sujeto (Hayes, 2004)

A continuación, se expondrá un cuadro resumen de ambos modelos (uno no es mejor que otro):



## **4.2. ALTERACIONES DE CONDUCTA Y EMOCIONES.**

Las alteraciones de conducta tienen que ver con la forma aprendida de gestión de las emociones, es decir, las alteraciones de conducta son el resultado de una evitación de la ira y la frustración, o una forma aprendida de responder a estas emociones.

En cuanto a estudios que tengan aspectos similares a esta relación entre las alteraciones de conducta y las emociones se han encontrado los siguientes: Siu (2009) realizó un estudio con adolescentes, donde observó que quien tenía un manejo inadecuado de las emociones actuaba con conductas disruptivas. Además, Bohnert et al. (2003) realizó también un estudio del mismo estilo con sujetos de educación primaria, teniendo en cuenta los componentes de las emociones (valoración, la comprensión y la expresión) y el resultado fue el mismo, aquellos sujetos que mostraban dificultades en los componentes de las emociones mostraban problemas conductuales (Inglés, et al., 2014).

A partir del análisis de ciertos estudios, se observa que existe cierta relación entre las emociones y las alteraciones de conducta. La percepción de nuestras emociones o las de otros da lugar a nuestros comportamientos, nuestras acciones, es decir, está relacionado con la relación entre nuestros iguales.

La expresión emocional da lugar a una buena comunicación y la evaluación ayuda a las tomas de decisiones (Extremera & Berrocal, 2003).

En cuanto a la asimilación emocional es importante ser consciente y aceptar que estas emociones pueden modificar nuestros pensamientos funcionalmente, siendo útil y sirviendo para algo (Damasio, 1994).

Para poder realizar una regulación emocional es necesario saber expresar y comprender esas emociones. Mayer & Salovey (1997) hicieron referencia a la meta-regulación emocional como el proceso de reflexión que dicha regulación necesita. En este trabajo ese proceso reflexivo se va a realizar a través de la conciencia con Mindfulness, haciéndole notar que se frustra.

### **4.2.1. La autorregulación.**

La autorregulación es una capacidad del ser humano para manejar o controlar nuestras emociones con el fin de conseguir una adaptación al entorno que nos rodea.

Existen muchos autores que muestran definiciones de autorregulación, pero el contenido de estas depende de los enfoques de cada uno.

La autorregulación consiste en regular los comportamientos propios con el fin de conseguir una evolución futura (Barkley, 2011).

Otra definición de autorregulación a destacar es la siguiente: *“es el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido”* (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Y, como última definición, siendo esta de uno de los investigadores más destacados en este aspecto dentro del ámbito educativo. Zimmerman (2002) dice que la autorregulación no es una habilidad, sino que es un proceso de autodirección mediante la que los sujetos transforman sus habilidades.

Nuestro enfoque será hacia el modelo funcional, es decir, viendo la conducta desde las consecuencias. Con esto se busca adquirir otra forma de actuar, otra forma de relación, es decir, aprender a ser consciente y a expresar lo que se siente de forma diferente. Por lo tanto, no se enseñará al sujeto a eliminarlo.

Hay que tener en cuenta que el niño actúa así por algo. Obtiene algún tipo de reforzamiento, ya sea negativo o positivo.

### **4.3. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL).**

Según American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) en 1981, Trastorno Específico del Lenguaje es:

*“Un trastorno del lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo”.*

La afasia infantil fue considerada por Benton (1964) como trastorno evolutivo, caracterizado por dificultades de comprensión y/o expresión del lenguaje hablado. Y por el mismo campo, Eisenson (1966) citado en Freseneda y Mendoza (2005) definió la afasia evolutiva como una disfunción en el Sistema Nervioso Central (SNC) producida por un retraso en la maduración cerebral o por déficits perceptivos relacionados con las dificultades en la adquisición del lenguaje.

En cuanto a este trastorno en la edad infantil, podrían observarse dificultades en otros aspectos escolares, como la lectura, la escritura y problemas conductuales y sociales (Silva, McGeer, & Williams, 1983).

#### **4.3.1. Clasificación, dificultades y criterios de identificación.**

La clasificación más destacada en el ámbito clínico es la de Rapin y Allen, en un principio esta contaba con seis subgrupos, pero tras observar varios errores en 1996 Rapin la reformuló. En ella aparecen tres categorías dentro del TEL (Mendoza, 2001):

- Trastornos del lenguaje expresivo.
- Trastornos del lenguaje expresivo y receptivo.
- Trastornos de procesamiento de orden superior.

En cuanto a las dificultades lingüísticas que estos sujetos presentan, cabe destacar diversos aspectos: la gramática, el léxico, la pragmática y la narrativa (Mendoza, 2001).

- A nivel gramatical, aparecen dificultades, como cierta palabra indica, a nivel expresivo y comprensivo de la gramática. En relación con las dificultades gramaticales, surgen los problemas con la sintaxis, entendiéndolo desde el punto de vista de la comprensión del contenido de una estructura sintáctica.
- En el campo léxico, cabe destacar que los niños con TEL tienen dificultades a la hora de adquirir palabras.
- A nivel pragmático, existen diversos estudios en los cuales se destacan las dificultades en dichos sujetos para comprender los mensajes emocionales.
- En la narrativa, los niños con TEL añaden información poco importante en sus discursos, muestran dificultades de organización en el tiempo, omiten información relevante en el discurso, escasez de conectores y diversas dificultades para encontrar la palabra adecuada.

Siguiendo en la misma línea de las dificultades, según la Asociación de personas con Trastorno Específico del Lenguaje de Madrid (ATELMA) la evolución de estos sujetos suele ser a saltos, es decir, etapas de un lenguaje a través de frases simples y etapas con un discurso muy completo. Además, tienen dificultades en el ámbito social.

Los criterios de identificación en el Trastorno Específico del lenguaje son esenciales, ya que nos aclaran el tipo de perfil de estos sujetos. A continuación, se explicarán de manera breve (Freseneda & Mendoza, 2005) a través de un cuadro-resumen:

<b>CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN</b>			
<b>De inclusión-exclusión</b>	<b>Por especificidad</b>	<b>Por discrepancia</b>	<b>Por la evolución</b>
Engloba: - Requisitos mínimos que un sujeto debe tener para ser diagnosticado como TEL. - No estarán incluidos aquellos que muestren como causa principal un retraso mental, déficit auditivo, graves dificultades emocionales, anormalidades buco-fonatorias y signos neurológicos.	Estos son complementarios a los criterios anteriores.  En resumen, por especificidad, se entiende que los sujetos muestran normalidad en todos los aspectos, excepto en el ámbito del lenguaje.	Este criterio es establecido teniendo en cuenta las diferencias entre la edad lingüística y la edad cronológica, o las diferencias entre la edad lingüística y la edad cognitiva.	El TEL, presenta un carácter duradero y resistente al tratamiento, lo que nos facilita su diferenciación con el retraso del lenguaje.

En el ámbito escolar cabe destacar, como recomendación, la acción de promover el interés de los sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje, realizando una estimulación

adecuada, consiguiendo captar su atención al lenguaje verbal y ayudando en su desarrollo tanto comprensivo como expresivo (Mendoza, 2001).

De esta manera, el rendimiento académico y la motivación del sujeto aumentarán, y, por lo tanto, aparecerá el bienestar escolar buscado actualmente en las aulas, disminuyendo los niveles de ansiedad, tanto del profesorado como del alumnado.

Como conclusión, es importante tener en cuenta que actualmente el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) tiene aportaciones poco sustentadas, ya que se ha evolucionado en la investigación, pero queda mucho por estudiar.

#### **4.4. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH).**

El DSM-V define el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de la siguiente manera:

*“Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por inatención y/o hiperactividad e impulsividad”.*

El TDAH es un trastorno de origen biológico provocado por una conexión anormal entre dos neurotransmisores cerebrales que afectan a las áreas cerebrales encargadas del autocontrol y de la inhibición del comportamiento inadecuado (FEAADAH).

Gamo (2014) expone el TDAH desde el punto de vista de la persona, siendo así, el “presente continuo” que viven estos sujetos y destacando sus dificultades a la hora de planificarse y anticiparse a los acontecimientos, además de dificultades para aprender y actuar en base a la experiencia pasada.

El TDAH puede ser causado por aspectos genéticos, además de por factores ambientales. Suele ser más frecuente en niños/as con uno de los progenitores con dicho trastorno, es hereditario, pero no está ligado al sexo, aunque estadísticamente suele predominar en varones (Soutullo, 2013).

##### **4.4.1. Clasificación, dificultades y criterios de identificación.**

Tras realizar un diagnóstico y teniendo en cuenta las aportaciones del DSM-V, el TDAH se puede clasificar en:

- TDAH predominante inatento.
- TDAH predominante hiperactivo/impulsivo.
- TDAH con presentación combinada.

Los niños y los sujetos diagnosticados con este trastorno pueden presentar dificultades a la hora de concentrarse en la realización de ciertas tareas (que no suelen llamarles la atención) en la planificación y la organización de estas tareas, en el autocontrol, en el reconocimiento e identificación emocional, además de mostrar poca capacidad de

esfuerzo y dificultades a nivel social (Guerrero, 2016). En cuanto a la hiperactividad, según la Asociación Americana de Psiquiatría, APA, (citado por (Soutullo, 2013)) presentan un excesivo movimiento y dificultades para realizar actividades estáticas.

Para ver criterios diagnósticos del TDAH acudir al DSM-V (2013).

#### **4.4.2. Las funciones ejecutivas y la autorregulación en el TDAH.**

Más allá de los criterios de diagnóstico nos es más de interés aspectos como las funciones ejecutivas y el concepto de autorregulación.

Barkley, R.A (2011) caracteriza el TDAH desde su relación con las funciones ejecutivas y la autorregulación. Además, engloba las funciones ejecutivas en dos aspectos: inhibición y metacognición.

Los sujetos con TDAH muestran dificultades en estos procesos. La hiperactividad estaría relacionada con las funciones cognitivas (inhibición). Y, por otro lado, la falta de atención estaría relacionado con déficits meta-cognitivos.

Las funciones ejecutivas son una forma de autorregulación de nuestro organismo. Por tanto, en este sentido, Barkley (2011) expone que las dificultades de los individuos con TDAH se deben a una incapacidad de buscar un objetivo futuro, y de la misma forma Gamo (2014) señala que viven el presente continuo, respondiendo a los estímulos de manera continuada.

Tras estas aportaciones, así como las comparaciones entre el TDAH y el Trastorno de las Funciones Ejecutivas Deficitarias (TFED) Barkley destaca que el TDAH podría ser un TFED. Tal y como señala este autor: *“cuando los ajustamos a los conceptos adecuados, los síntomas de uno son prácticamente iguales a los del otro”* (Barkley, 2011) por lo que, caracteriza a este trastorno como *“Trastorno por Déficit de Autorregulación”*.

#### **4.4.3. TDAH y alteraciones de conducta.**

El conjunto de procesos cognitivos que necesitan atención y su flexibilidad, la planificación y el control conductual se denomina función ejecutiva, por lo tanto aquellos que muestran dificultades aquí, tienen dificultades en el rendimiento, en este caso, el rendimiento académico, muestran distracción ante tareas, y lo que realmente nos interesa, alteraciones en la conducta (impulsividad) (Vaquerizo, Diaz, & Garcia, 2005).

Relacionado con esto, los niños con TDAH son propensos a mostrar y a experimentar alteraciones de conducta, esto se debe a que pierden su capacidad de autocontrol mostrándose agresivos y frustrados de manera continuada. Estos sujetos actúan con frecuencia de manera impulsiva, derivando en un mayor etiquetaje por parte de la sociedad, con lo que ello supone, de estigmatización.

La frustración es el sentimiento que hace que estos niños actúen de manera impulsiva, es la forma que han adquirido de relacionarse con esa frustración y con el fin de conseguir algo.

Mindfulness es usado en el TDAH, ya que permite conseguir una mejora en las tareas que tratan las funciones ejecutivas (atención, memoria y control cognitivo) (Forcadell, Astalás, Treen, Chamorro, & Batlle, 2016) y enseña una forma diferente de relacionarse con la frustración.

Con estas estrategias conseguimos que el sujeto sea observador de su frustración, lo que le da más perspectiva y un espacio necesario para actuar de manera menos impulsiva, es decir, conseguir que no siempre actúe bajo control de la frustración.

#### **4.5. UTILIZACIÓN DE MINDFULNESS PARA LAS ALTERACIONES DE CONDUCTA Y LA FORMA DE RELACIONARSE CON LAS EMOCIONES.**

##### **4.5.1. ¿Qué es Mindfulness?**

Kabat-Zinn, J. fundó el Center for Mindfulness en 1979, allí desarrolló una técnica de reducción del estrés basada en Mindfulness (Mindfulness Based Stress Reduction-MBSR) este programa consta de 8 sesiones, con una duración de 2 horas (Hervás, Cebolla, & Soler, 2016).

Por un lado, Mindfulness o atención plena es una forma de meditación de origen budista, más concretamente de las técnicas de zen y meditación. El budismo busca una gestión de los pensamientos a través de una práctica rutinaria (Santachita & Vargas, 2015). El Mindfulness consiste en ser consciente de cada momento. Además, tiene un enfoque sistemático que sirve para aprender a prestar atención y a ser conscientes (Kabat-Zinn, 2016). Lo que significa también ser conscientes del cambio (Miró, 2006).

Por otro lado, de manera más sencilla Eline Snel (2013) lo define como estar situado en el presente, sintiendo ese momento y no con la atención en otro lado, añadiendo que esto ayuda a modificar ciertas actitudes en uno mismo y en los demás.

En Mindfulness la consciencia es necesaria, esto quiere decir aprender a darnos cuenta de lo que ocurre en nuestro interior, de saber sobre nuestros sentimientos y emociones. A través de la consciencia, podemos aprender a relacionarnos de otra manera con lo que nos sucede.

El Mindfulness es un repertorio de habilidades, a través del cual se analizan, en nuestro caso, las emociones y conductas, viviendo con consciencia el ahora, sin buscar finalizar esos aspectos desagradables del sujeto (Linehan, 1993).

Tal y como afirma Snel (2013) Mindfulness tiene tres cualidades básicas, con ellas conseguimos vernos tal y como somos y a la vez armarnos de confianza propia. Estas tres cualidades son:

- Aceptación: *“es una postura interna que reconoce las cosas tal y como son.”*
- Presencia: *“te brinda la oportunidad de simplemente ser, de forma abierta y sin tener que dar tu opinión inmediatamente.”*
- Comprensión: momento en el que se puede ser auténtico.

Greenland (2010) expone que esta técnica cuenta con cuatro comprensiones, que facilitan su enseñanza y su práctica. Para su explicación me basaré en el objeto de estudio de este trabajo, la ansiedad en el ámbito escolar.

- 1ª comprensión: La vida tiene altibajos. Ante situaciones de frustración e ira en un sujeto esta práctica puede ayudarse a ser consciente de lo que le ocurre y de esta manera el niño comprende lo que ocurre en su interior, aprendiendo a actuar de una manera diferente ante esas situaciones.
- 2ª comprensión: La ilusión hace que nuestra vida sea más difícil. La técnica Mindfulness no hace milagros, es decir, simplemente ayuda al niño a ser consciente de lo que ocurre en su interior ayudándole a resolver las situaciones que le generan esos sentimientos desagradables, como la ira y la frustración.

Existen también, aspectos esenciales y novedosos de la técnica, como es centrarse en el momento presente (análisis funcional de la conducta) apertura a la experiencia y a los hechos (lo que se siente: eventos privados) aceptación radical y elección de las experiencias (aceptar y experimentar el sentimiento como tal) (Vallejo, 2006).

Mindfulness nos ayuda a poner cada momento, situación, pensamiento, etc., en su lugar, es decir, nos ayuda a organizar todo lo que nos ocurre y a responder de la mejor manera. Poner atención en un momento en concreto evita que reaccionamos inconscientemente y de manera poco adecuada y negativa, provocando así, que la situación empeore (Greenland, 2010).

- 3ª comprensión: La felicidad está a nuestro alcance. Es posible cambiar la manera de observar una situación con el fin de buscar la felicidad
- 4ª comprensión: La clave de la felicidad. Los pensamientos, las emociones y las expectativas son lo que lo conforma la conciencia, y creer en ello provoca esas situaciones de frustración (por ejemplo).

Mindfulness en este trabajo, desde un punto de vista funcional, en este caso no sirve para reducir la frustración sino para enseñar una nueva forma de relacionarse con ella. Siendo así, en cada caso con lo que uno se plantea. Porque como se ha dicho anteriormente, contamos con un sujeto que se siente frustrado ante las tareas escolares.

En cuanto al análisis de las acciones y Mindfulness como proceso, se puede hacer relación en que desde este análisis los procesos son cambios que se dan en los eventos privados hacia el sujeto (Muñoz-Martinez, Monroy-Cifuentes, & Torres-Sanchez, 2017).

#### **4.5.2. Mindfulness y su relación con las emociones.**

La inteligencia emocional es una habilidad con la que cuenta todo ser humano a través de la cual se perciben los sentimientos, se asimilan y se comprenden (Mayer & Salovey, 1997). Las dimensiones de la inteligencia emocional tienen relación con los principales objetivos de la técnica Mindfulness, y, por lo tanto, teniendo en cuenta esta relación entre ambas se pueden lograr conseguir a través de la práctica muy buenos resultados.

*“El dolor emocional, el dolor de nuestros corazones y mentes, es mucho más perjudicial que el físico” (Kabat-Zinn, 2016).*



En primer lugar, cabe destacar una aclaración “*los sentimientos difíciles no existen*” (Snel, 2013) aclarando la base del Mindfulness, todos los sentimientos son correctos, pero no todos los comportamientos.

Es posible prestar atención en el dolor emocional, de la misma manera que se haría con el dolor físico, siendo conscientes de él en el momento exacto para poder trabajarlo. Aunque, es difícil cambiar la forma de relacionarse llevando a cabo una aceptación del momento exacto tal cual es con este tipo de dolor. Pero, a partir de esa aceptación comenzaría el proceso de sanación. Y, por lo tanto, la atención plena en este aspecto es necesaria, ya que puede servir de ayuda para eliminar ese sentimiento de frustración (Kabat-Zinn, 2016).

Por una parte, las emociones deben ser reconocidas tal y como son y es importante enfrentarse a ellas, sin ignorarlas, o bien, sin intentar explicarlo o hacerlo desaparecer (Kabat-Zinn, 2016) por otra parte, la aceptación quiere decir “no al control”, es decir, la persona no debe controlar estas emociones, sino que tiene que sentir las tal y como son (Vallejo, 2006).

Trabajar las emociones con atención plena, ayuda a reconocer lo que sentimos en cada momento, con esta práctica, aunque sea durante pocos minutos, podemos conseguir sentir y respirar con nuestras emociones. Actuando con atención centrada en los problemas y en lo que sentimos ayuda a abarcar las reacciones emocionales, lo que se llama, actuación centrada en las emociones (Kabat-Zinn, 2016). En los niños, sentir y comprender sus emociones, como se ha dicho anteriormente, da lugar a un aumento de confianza en sí mismos (Snel, 2013).

#### **4.5.3. Aplicabilidad de Mindfulness a las alteraciones de conducta.**

Es importante intervenir ante alteraciones conductuales en el ámbito escolar, ya que estos pueden acabar interfiriendo en muchos aspectos del desarrollo del niño.

*“Los problemas de comportamiento son una amplia gama de manifestaciones conductuales que por exceso, déficit o inadecuación (teniendo como referentes a los patrones evolutivos y micro y macrosociales) están interfiriendo en el proceso de desarrollo y adquisición de repertorios conductuales adaptados, adecuada socialización y habilidades y contenidos académicos de un determinado sujeto, con las consiguientes secuelas negativas para el propio sujeto, la familia, la escuela, los compañeros y, en definitiva, el medio próximo y distal en el que se desenvuelve” (Mota, 2008).*

Según nos muestra Mota (2008) es importante, tener en mente que no se debe categorizar negativamente a los sujetos, es decir, tener una concepción ideográfica (centrada en el sujeto) esto puede provocar consecuencias completamente contrarias a lo que realmente se busca.

Puesto que cada ser humano puede tener unos pensamientos y unas concreciones respecto a que conducta o comportamiento es problemático y cual no, Mota (2008) expone, respecto al ámbito educativo, unos patrones para identificar estos comportamientos. En

primer lugar, aquellos que afectan a la adaptación social o a su desarrollo académico, los que afectan al bienestar, aquellos comportamientos que dañan materiales y los que afectan a la práctica docente. En resumen, aspectos que interfieren negativamente en el sujeto y al medio que le rodea.

Las alteraciones de conductas provocadas por la frustración pueden trabajarse de manera que el sujeto aprenda una manera distinta de relacionarse, es decir, por ejemplo, en vez de expresar esa frustración dando golpes, o autolesionándose, enseñar al sujeto a detenerse y respirar (Greenland, 2010).

Las conductas disruptivas son aquellos comportamientos del niño que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que en un futuro puede provocar dificultades escolares en él (Moffitt et al., 2011) ya que suele incrementarse a medida que se crece, es decir, en la adolescencia (Felver, Frank, & McEachern, 2014)

Según afirma Snel (2013) aplicar el Mindfulness para las alteraciones de conducta, ayuda a aprender a pararse un momento y observar, para poder reaccionar de otra manera ante la situación presente. Esto quiere decir, que, a través de la observación y la consciencia podemos actuar a partir de un pensamiento más comprensivo, y no de manera automática.

El contexto educativo puede ser un punto de trabajo de este tipo de programas con el fin de facilitar el desarrollo emocional en el alumnado. De la misma manera, como expone Snel (2013) las familias pueden llevar a cabo estas prácticas con sus hijos, esto ayuda a ambos a estar atentos a cualquier situación y a ver su mundo interior.

Es aconsejable mantener el contacto con el sujeto, y no oponerse a lo que está sintiendo, hay que enseñarle a ser consciente de lo que siente, a que reconozca sus sentimientos (Snel, 2013) sean sentimientos tanto positivos como negativos, y los acepte, buscando una alternativa a esa situación, pero esto no quiere decir que hay que eliminar ese tipo de situaciones.

Como se ha ido explicando a lo largo de la fundamentación teórica, en primer lugar, Mindfulness se va a usar como una forma de toma de conciencia de lo que se siente, que el sujeto note que se frustra. Y, como segundo paso, sería entrenar acciones alternativas, este paso no se ha llevado a cabo, por lo que, vamos a ver simplemente si con la toma de conciencia y de no hacer aquello para lo que está acostumbrado, se ve que mejora esta conducta o si se responde de una forma diferente.

Mindfulness es una técnica de modificación de conducta, lo que quiere decir, de manera más conocida, atención plena, consiguiendo captar esa atención en el momento, lo que significa, siendo consciente, reflexionando, sin valorarlo como negativo o como positivo, solo tomar conciencia de lo que ocurre.

Por último, es importante hacer referencia a la forma de aplicarlo, esta no debe ser estricta, ya que de esta manera, el sujeto puede verlo como una obligación, provocando el efecto completamente contrario, y, por lo tanto, provocando el fracaso (Greenland, 2010). Aunque no hay que olvidar, que esta habilidad se desarrolla con la práctica (Kabat-Zinn, 2016).

#### **4.5.4. Adaptación de programas Mindfulness en la escuela.**

La técnica Mindfulness fomenta la capacidad de atención, esto facilita la exposición y reduce la evitación de la conducta (Hervás, Cebolla, & Soler, 2016). La atención plena nos ayuda a ser consciente y salir del circuito automático volviendo a tener la atención en el momento presente (Miró, 2006).

Hay que tener en cuenta que Mindfulness no es un tratamiento que evite las dolencias de los niños, pero a través de estas estrategias se enseña a tener una relación distinta con dichas dolencias (Snel, 2013).

La conciencia plena no solo es útil a nivel clínico, sino que también es una gran aliada de las aulas escolares, ayudando al profesorado a acercarse al grupo-clase, consiguiendo realizar una intervención en el momento presente, mejorando la atención y el rendimiento académico en el alumnado.

Existen varias experiencias de la aplicación de Mindfulness en la escuela como, por ejemplo, el estudio realizado por Weijer-Bergsma, et al. (2012). Otros estudios investigaron las aplicaciones de estrategias Mindfulness en Educación Primaria, donde cabe destacar los siguientes: Flook et al. (2010) Mendelson et al. (2010) y Napoli et al. (2005).

Esta técnica ya no solo ayuda a relacionarse con dicha conducta al propio sujeto, generando una adaptación y bienestar escolar, sino que también acaba siendo una fuente de bienestar a nivel familiar, ya que estas pueden llevarse a cabo en casa, generando una actitud amable tanto a las familias como al propio hijo (Snel, 2013).

Existen diversas investigaciones que muestran efectos beneficiosos del Mindfulness en el ámbito educativo (Schoeberlein & Sheth, 2012) ya que mejora el rendimiento académico gracias al aumento de atención en el alumnado, disminuyendo las situaciones de estrés y frustración en los niños, a través de la regulación emocional proporcionando un bienestar interior. Además de desarrollar positivamente la creatividad y la empatía, fomentando también las relaciones con sí mismo y con sus sensaciones, favoreciendo así el aprendizaje de la relación con las emociones (Weare, 2012).

Mindfulness debe ser adaptado a las características de cada sujeto (tras la revisión de informes y una observación previa) para conseguir una evolución positiva, como cualquier actividad o proyecto en un aula, ya que, lo más importante es que los niños reciban la atención que necesiten, buscando una evolución y un progreso en ellos (Mendoza, 2001).

## **6. MÉTODO.**

### **6.1. PARTICIPANTES.**

Este programa va dirigido a un niño de 7 años escolarizado en un Centro Ordinario de Valladolid, el curso en el que se encuentra es 2º de Educación Primaria. En cuanto a las necesidades educativas que presenta decir que cuenta con apoyos dentro y fuera del aula junto a la profesora de las Aulas de Comunicación y Lenguaje.

Presenta Trastorno de la Comunicación y Lenguaje muy significativo, categorizado por TEL (Trastorno Específico del Lenguaje) - Disfasia. A continuación, se explicará brevemente el desarrollo que lleva en cada uno de los aspectos, a partir de un análisis previo de los documentos del centro (con permiso de este) y de la programación de la maestra de Audición y Lenguaje (De la Cuesta Ruiz, 2018/2019).

Por un lado, el aspecto fonológico se muestra más afectado, aunque ha evolucionado positivamente en el desarrollo, es capaz de expresarse con frases de 5-6 palabras para contar experiencias (aspecto morfosintáctico). En cuanto al aspecto semántico, la comprensión es mejor que la expresión. A nivel pragmático también muestra dificultades, aunque se ha observado un desarrollo positivo en este aspecto, ya que se relaciona a través del lenguaje con sus compañeros y muestra buen juego simbólico.

Por otro lado, muestra dificultades para transmitir sus estados de físicos, internos y emocionales, además de necesitar apoyos de autocontrol para evitar situaciones problemáticas de tipo conductual.

En cuanto a las problemáticas conductuales que alumno presenta, son situaciones de ira y frustración tanto con él como con el entorno, esto suele ocurrir siempre que se le exige un mínimo esfuerzo.

El sujeto muestra un déficit de atención, ya que a menudo no presta atención a detalles y comete errores por descuido, le cuesta mantener la atención en tareas y, por lo tanto, evita todas aquellas tareas o actividades que requieran un esfuerzo mental (dándose aquí las problemáticas conductuales por la frustración). Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes y necesita un apoyo individualizado, un ambiente estructurado y supervisión en las actividades a realizar.

### **6.2. PROCEDIMIENTO.**

En este caso, la hipótesis de partida es que dicha conducta permite evitar la estimulación aversiva de la tarea. Es decir, la explicación de la conducta no está en los antecedentes, sino en el efecto de las consecuencias.

Su forma aprendida de gestión de las emociones tiene los siguientes efectos: el sujeto consigue la eliminación de la tarea o alejarse de ese evento aversivo. Sin embargo, la clase y la maestra experimentan una situación disruptiva.

El primer paso a realizar es la toma de conciencia y el segundo es entrenar acciones alternativas, es decir, enseñar a hacer otras cosas con la frustración o la ira, aunque este segundo paso no se ha realizado, esto se debió a la falta de tiempo.

Se ha realizado una adaptación del protocolo “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013) que cuenta con ejercicios sencillos, siendo este una adaptación del método Mindfulness llevado a cabo Jon Kabat-Zinn (2016) y está destinado a familias y a niños de entre 5 y 12 años para disminuir su estrés y conseguir un clima calmado tanto interior como exteriormente. Se ha realizado a través de una metodología basada en el alumnado, en el desarrollo positivo de este, utilizando vocabulario sencillo para una correcta comprensión de las instrucciones a dar.

Se han utilizado materiales adaptados, en algunos casos con pictogramas de ARASAAC (debido a que es con lo que se trabaja con el sujeto diariamente). De esta manera el alumno tiene un apoyo visual con el que consigue una comprensión mayor, puesto que un niño con TEL este campo lo tiene afectado.

A continuación, se exponen los objetivos y contenidos del programa, ya que estos deben ser recopilados antes de llevar a cabo cualquier programa (Mendoza, 2001).

Por un lado, los objetivos específicos del programa son los siguientes:

- Trabajar la estabilidad emocional a través del Método Mindfulness.
- Regular la conducta o el sentimiento de ira en el alumno a través del entrenamiento de estrategias Mindfulness.
- Reconocer las emociones propias y ajenas, ya sean positivas o negativas.
- Conseguir una mejora académica evitando estas situaciones.
- Hacer consciente al alumno de sí mismo y de la realidad en la que se encuentra.
- Mejorar el clima en el aula común en el que se encuentra el alumno, fomentando la tranquilidad y la felicidad.
- Conseguir aumentar la capacidad de esfuerzo del sujeto de manera dinámica y participativa.

Y, por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos propuestos para la intervención, los contenidos a trabajar son los siguientes:

- Técnicas de Mindfulness.
- Reconocimiento de emociones tanto propias, como las de los demás.
- Gestión (toma de conciencia) de emociones negativas: ira y frustración.
- Clima positivo en el aula.

- Nivel positivo de la capacidad de esfuerzo.

El protocolo se ha realizado en varias sesiones a lo largo de dos semanas, dichas sesiones serán cortas y se realizaron diariamente (esto se debe a que los niños necesitan sesiones breves y no sesiones largas). Las actividades se han llevado a cabo a primera hora de la mañana, ya que, de esta manera, el alumno se prepara para el trabajo del resto del día.

El espacio que se ha utilizado para las sesiones será el Aula de Comunicación y Lenguaje, donde se realizan las sesiones individuales con el sujeto. La explicación de realizar aquí las sesiones del programa es debido a que el sujeto centra mejor la atención en actividades individuales, ya que, a lo largo de la práctica en el centro, lo he podido observar y, además, la tutora me ha informado sobre ello, pero no por ello se deja de trabajar en el aula conjunta.

Se ha sentado al alumno en una silla con las manos sobre sus piernas y con los ojos cerrados (siempre que sea posible y necesario) es decir, no se hará uso de materiales que relacionen Mindfulness con relajación, ya que nosotros buscamos trabajar de una manera contextual-funcional.

Se han realizado 7 sesiones y durante cada sesión se realizarán 1 o 2 actividades, dependiendo de la duración, ya que como se dijo anteriormente las sesiones son de un periodo de tiempo corto.

El día anterior al inicio del programa se le informó al niño de que al día siguiente cuando llegue al cole se iba a ir al aula donde él trabaja de forma individual y se le explicó de forma breve que es lo que íbamos a realizar y para qué, es decir, “realizaremos ejercicios breves todos los días para poner atención en lo que hacemos, para estar tranquilos y poder controlar los pensamientos negativos”.

Como se expuso anteriormente, se ha realizado una adaptación del programa “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013). Para la propuesta de intervención he seleccionado las actividades que me han parecido adecuadas a las características del niño, dividiendo las sesiones y las actividades en diferentes aspectos, siendo estos los siguientes:

- Presentación.
- Respiración.
- Atención.
- Sentimientos difíciles.
- Control de los impulsos.

Hay varias actividades que trabajan varios aspectos a la vez, y por ello en la siguiente tabla realizada aparecerán enmarcadas en ambos aspectos.

ASPECTOS	SESIONES	ACTIVIDADES
Presentación.	• Sesión 1.	• Actividad 1.
		• Actividad 2.
Respiración.	• Sesión 1.	• Actividad 2.
	• Sesión 2.	• Actividad 3.
Atención sobre el cuerpo.	• Sesión 2.	• Actividad 3.
		• Actividad 4.
Sentimientos difíciles.	• Sesión 3.	• Actividad 5.
	• Sesión 4.	• Actividad 6.
		• Actividad 7.
	• Sesión 5.	• Actividad 8.
	• Sesión 6.	• Actividad 9.
		• Actividad 10.
Control de los impulsos.	• Sesión 7.	• Actividad 11.
		• Actividad 12.
		• Actividad 13

Además, hay que tener en cuenta que se han realizado adaptaciones de las actividades, ya que en las primeras interacciones con el niño se observaron aquellos aspectos que necesitaban adaptación de este protocolo. Por lo tanto, se realizarán adaptaciones de los audios del CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013) o se utilizarán materiales de apoyo, en su mayor parte, de apoyo visual que ayuden al sujeto a comprender cada una de las sesiones.

Finalmente, para consultar el desarrollo del protocolo, ver Anexo I.

### 6.3. MEDIDAS.

Se ha utilizado la observación sistemática en el aula, donde se han observado las conductas agresivas, de negación y los llantos.

Es un diseño de caso único con una evaluación pre-test y una evaluación post-test y en cada caso se han medido el tipo de conductas problemáticas que ocurren en el aula.

Se ha realizado una evaluación previa para obtener una exploración de situaciones en las que el sujeto presenta actos de frustración. Tras una observación previa de la situación del sujeto he seleccionado tres ítems para evaluar:

- Conductas agresivas: ya que cuando aparece la frustración uno de los aspectos que más me llamo la atención es el intento de hacerse daño a sí mismo o a lo que le rodea.
- Llantos: en ciertas ocasiones aparece el llanto como modo de expresión de la ira.

- Gritos o negación: la mayoría de las veces que se presentan estas situaciones, el sujeto grita al profesorado o a compañeros de forma impulsiva, diciendo en su mayoría la palabra “no”.

Las medidas a observar han sido la intensidad, la duración y la frecuencia en la que dichas conductas aparecen. Y, además, en la conducta autolesiva se ha evaluado el tipo, diferenciando entre daños ajenos y daños personales. Además, se han ido tomando ciertas anotaciones de las situaciones que provocan la conducta, las consecuencias que esto provocan y otras observaciones.

Se llevo a cabo el pre-test durante 5 días, en una franja de tiempo fija, siendo esta de 9:00 a 11:00, es decir, dos horas de observación hacia el sujeto durante sesiones normales tanto en el aula común como en el aula individual, donde trabaja con la maestra de Audición y Lenguaje (Anexo II).

A la hora de analizar las conductas, se hizo desde un punto de vista funcional, lo que quiere decir, que pueden aparecer conductas diferentes, pero con la misma función. Estas se anotan en el apartado de “otras observaciones”, para en que en un futuro se puedan interpretar funcionalmente las diversas topografías.

De la misma manera, se realiza el post-test, durante 5 días, en una franja de tiempo de dos horas, con la misma hoja de registro y las mismas indicaciones expuestas anteriormente, de esta manera, los resultados sean más coherentes (Anexo III).



## 7. RESULTADOS.

En este apartado se expondrán los resultados que se han obtenido con registros del pre-test y el post-test.

Para llevar a cabo los resultados se han realizado gráficas de resultados, estas, han sido organizadas por conductas problemáticas, es decir, por un lado, conductas agresivas, por otro, llantos y, por último, por negación. En cada conducta, se expondrán los resultados de frecuencia, intensidad y duración.

En cuanto al cálculo de la frecuencia, se ha realizado una gráfica específica para las conductas agresivas y una gráfica final que engloba la frecuencia de cada conducta.

La intensidad se ha representado por porcentajes, es decir, el tanto por ciento por cada intensidad (baja, media, alta) en base al total de conductas. Al igual que en las gráficas anteriores, se hace una diferenciación entre el pre-test y el post-test.

Para realizar la tabla de los datos en la duración, se ha realizado una media de tiempo (en segundos) por conducta, es decir, por ejemplo, si aparece 4 veces y con una duración de 240 segundos en total, aparece como 60 segundos/conducta.

### 7.1. CONDUCTAS AGRESIVAS.

A continuación, se expone el gráfico correspondiente a las conductas agresivas y al objetivo específico: *Comprobar si disminuyen la frecuencia de las alteraciones de conductas en un niño con TEL y TDAH.*

Se observa una mayor disminución en las conductas agresivas “a sí mismo”, haciendo que la frecuencia total muestre una bajada más representativa, y como se ha dicho anteriormente, mostrándose dicha conducta como la que más cambio ha sufrido.

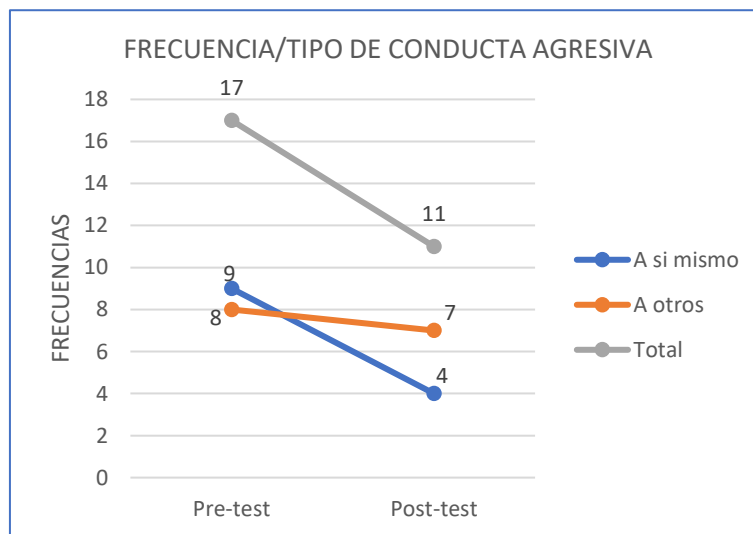


Figura 1. Frecuencia/tipo de conducta agresiva.

A continuación, teniendo en cuenta el objetivo específico, *Valorar la mejora de intensidad y de duración de conductas agresivas, de llantos y de negación*, se analizan, en primer lugar, los datos por intensidad.

Tal y como se observa, la intensidad baja en el caso de las conductas agresivas ha tenido un aumento, pasando de un 33% a un 46%. Sin embargo, la intensidad media ha disminuido de un 56% a un 45% y la intensidad alta ha disminuido desde un 11% a un 9%. Por lo tanto, se ha observado una mejora representativa porque, aunque la intensidad baja haya aumentado, la intensidad alta ha disminuido.

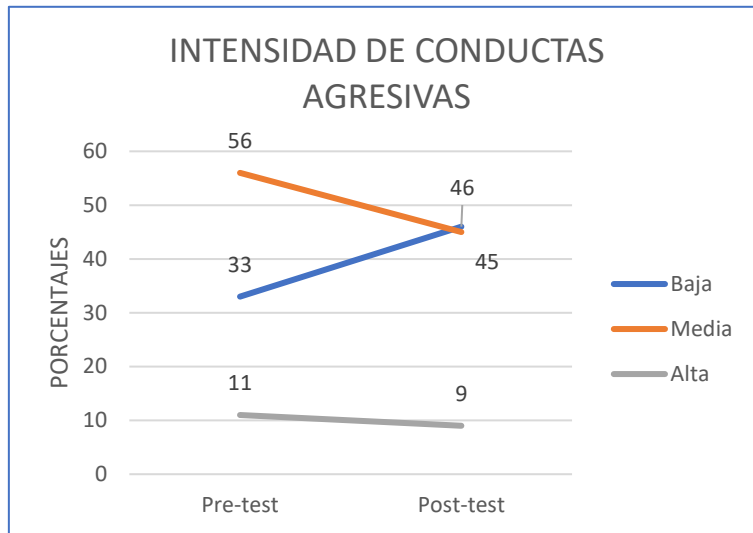


Figura 2. Intensidad de conductas agresivas.

Y, en segundo lugar, con el mismo objetivo, se analizan los datos por duración (en segundos) en las conductas agresivas.

En la Figura 3, se observa una disminución entre la media al pre-test y la media al post-test, habiendo una diferencia de 16,92 segundos, por lo tanto, no podría decirse que es un cambio muy significativo.

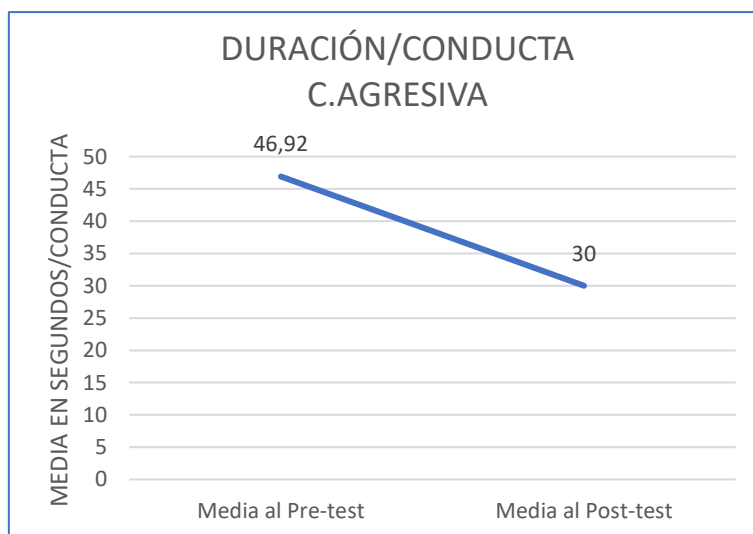


Figura 3. Duración en conductas agresivas.

## 7.2. CONDUCTAS DE NEGACIÓN.

Retomando el objetivo específico: *Valorar la mejora de intensidad y de duración de conductas agresivas, de llantos y de negación*, se lleva a cabo un análisis inicial, de los datos por intensidad en las conductas de negación.

En intensidad de la conducta de la negación (figura 4) se observan varios cambios significativos y que hay que destacar. Son cambios positivos, ya que la intensidad baja y la intensidad alta cambian sus valores completamente, siendo en la intensidad baja de un 10% a un 50% y en la intensidad alta, de un 62% a un 17%. Por lo tanto, las rectas del gráfico muestran un cambio mayor respecto a la intensidad media.

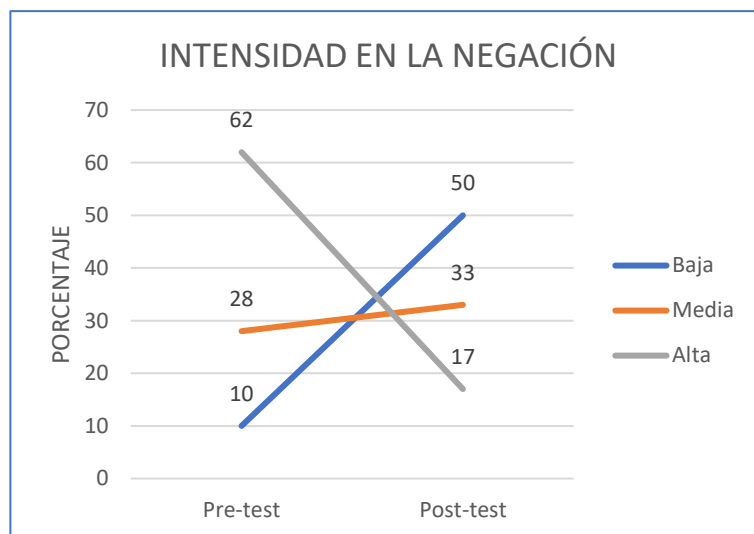


Figura 4. Intensidad de negación.

Posteriormente, se analiza la duración de las conductas de negación. En este gráfico es donde se observa una evolución positiva, ya que se disminuye de 81 segundos como media al pre-test a 48,24 segundos en media al post-test, habiendo una diferencia de 32,78 segundos.

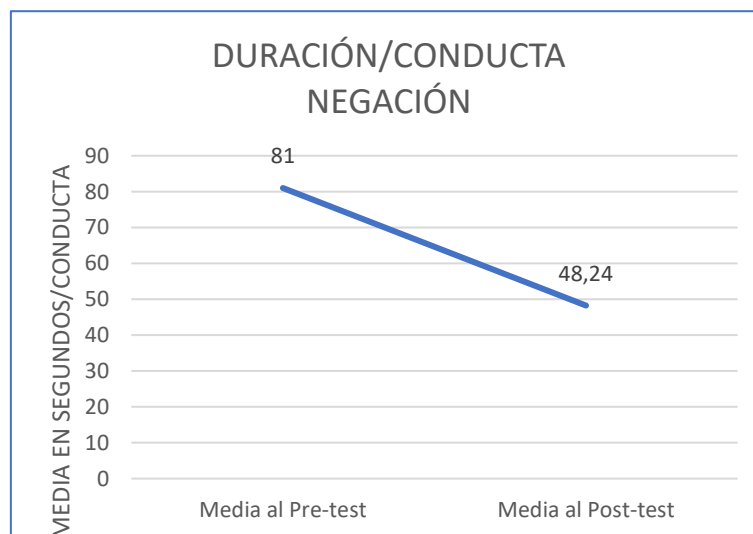


Figura 5. Duración en negación.

### 7.3. LLANTOS.

Por otro lado, de la misma manera que anteriormente, juntos al objetivo: *Valorar la mejora de intensidad y de duración de conductas agresivas, de llantos y de negación*, en primer lugar se analiza la intensidad en los llantos (figura 6).

Se ha observado un aspecto negativo, ya que ha aumentado un 20% la intensidad alta en dicha conducta, pero hay que señalar que este aumento se dio solamente en un día concreto. Ese día el sujeto presentaba malestar físico, lo cual pudo influenciar.

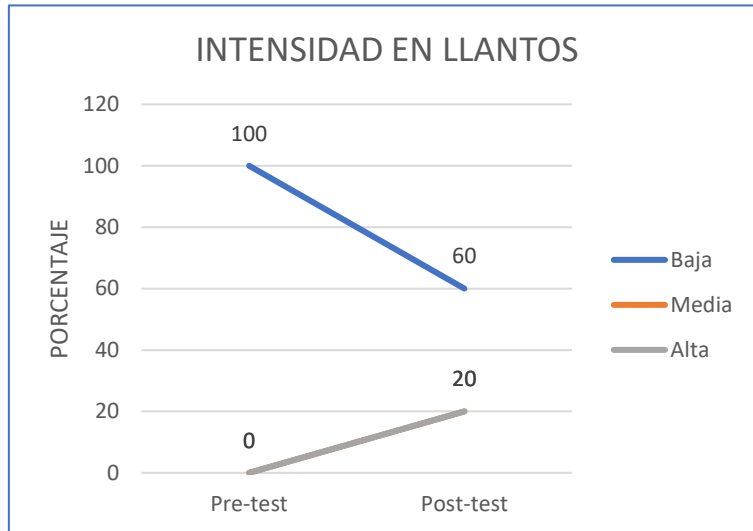


Figura 6. Intensidad de llantos.

En segundo lugar, en los llantos no se observa una mejoría en la medida de duración, sino que se ve un aumento de 6 segundos en el post-test.

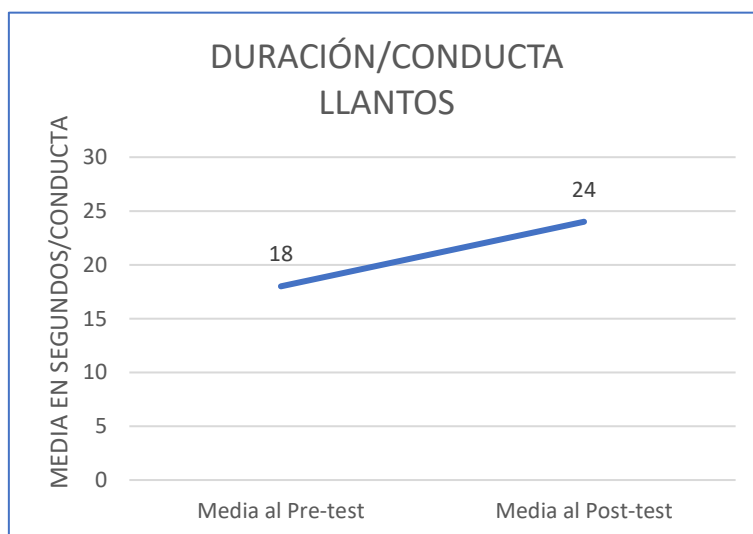


Figura 7. Duración en llantos.

Finalmente, teniendo en cuenta el objetivo específico: *Comprobar si disminuyen la frecuencia de las alteraciones de conductas en un niño con TEL y TDAH*, se ha realizado un gráfico (figura 8) que engloba los datos obtenidos en el pre-test y en el post-test de la medida “frecuencia”.

En los apartados de conductas de negación y llantos no se ha expuesto el gráfico individual a cada conducta, ya que sería repetir lo mismo. Por ello, se ha realizado un gráfico de frecuencias totales, donde se observan la diferencia de frecuencias en todas las conductas entre el pre-test y el post-test.

En dicho gráfico, se observa la evolución del sujeto antes de realizar la intervención y después. En las tres conductas ha habido una disminución en su presencia, aunque donde más se han reducido han sido en las conductas agresivas.

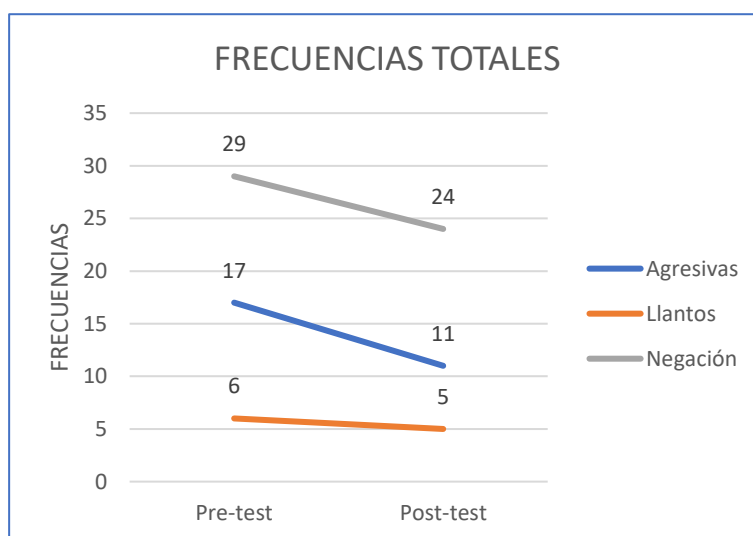


Figura 8. Frecuencias totales.

## 8. DISCUSIÓN.

Tomando como referencia los datos recogidos en la intervención, podríamos decir que el entrenamiento en Mindfulness ha producido los siguientes efectos:

Tras realizar la aplicación del programa Mindfulness se ha conseguido una disminución en estas conductas de manera general, en la línea de lo que aportaba Barkley con respecto al concepto de autorregulación. Parece ser que las estrategias de Mindfulness podrían estar apoyando una nueva forma de regular la conducta ante la frustración.

Se observa una disminución en todas las conductas seleccionadas, fundamentalmente en las conductas agresivas y en las de negación. En el caso de los llantos, como se ha podido observar, la diferencia es menor, pero esto se debe a que el sujeto estaba enfermo y creo que ha podido ser un factor importante en su comportamiento.

Respecto a la conducta agresiva se observa una disminución en ambos tipos (hacia sí mismo o a otros) pero, sobre todo una disminución más marcada en las conductas hacia sí mismo.

Por lo tanto, la frecuencia ha disminuido y, si bien disminuyen las conductas en cuanto a la intensidad parece que disminuyen las de alta intensidad, aumentando las de baja. En el caso del llanto ocurre el efecto contrario, aunque esto requiere una explicación adicional, porque, como se ha dicho anteriormente, se produjo en un solo día debido a las condiciones en las que se encontraba el sujeto.

A través del programa Mindfulness, de manera general, han mejorado los resultados disminuyendo los valores de la duración en segundos tanto en las conductas agresivas como en las de negación, pero, al igual que anteriormente, en el caso de los llantos no ha sido posible.

Como conclusión, se ha observado una mejora general, excepto en el caso de los llantos que, por el comportamiento de un solo día, ha afectado a todos los resultados. Podría decirse que, de manera global, se han obtenido unos resultados positivos, debiéndose esto, como apoya Snel (2013) a que el sujeto ha aprendido una manera distinta de relacionarse con la frustración.

## 9. CONCLUSIONES.

Las estrategias Mindfulness deberían llevarse a cabo en las aulas, y realizar su aplicabilidad en el alumnado, ya que, de esta manera, se abriría un campo meditativo en los niños, consiguiendo hacerles conscientes de sí mismos y de lo que les ocurre en el momento presente. Además, como expone Snel, podría realizarse en casa junto a la familia. Es decir, el centro podría realizar un programa externo al aula para las familias que lo desearan, dándoles información relevante para su aplicabilidad.

A pesar del modelo teórico, es probable que en algún momento nos hayamos acercado a una perspectiva más mecanicista, o el niño haya podido entenderlo como tal, debido a que es complicado conseguir en todo momento una perspectiva funcional con un sujeto tan pequeño, ya que una cosa es como yo lo explico y otra es como el sujeto lo llega a entender.

En cuanto a la intervención, es importante destacar que se ha realizado una adaptación del protocolo para el individuo, y no el protocolo al modelo contextual-funcional, con lo que no podemos asegurarnos de que el niño utilice dichas estrategias como control (de relajación). Es más, el hecho de que eligiese el sol después del ejercicio (sesión 3, actividad 6) nos puede indicar que está utilizando lo aprendido como estrategia de control. Esto nos indicaría, por ejemplo, la necesidad de adaptar las prácticas de manera que podamos asegurar una relación diferente con los antecedentes de la conducta-problema (con la frustración).

Es importante destacar, como se ha expuesto anteriormente que se han realizado adaptaciones del protocolo teniendo en cuenta las necesidades del sujeto. En este caso, tratando de facilitar la comprensión del sujeto y de captar su atención hacia las actividades. Y, por ello, se aconseja realizar adaptaciones en base a las necesidades específicas del alumnado.

Hemos hecho ejercicios de toma de conciencia, pero no de ejercicios que traten una forma diferente de actuar ante la frustración. Debido a esto creemos que, aunque se han obtenido resultados moderados en base a la propuesta hecha, habría que ver si se necesita una investigación adicional en la que el protocolo estuviese más ajustado a la hipótesis de partida funcional, lo que quiere decir que se hiciera con ejercicios dirigidos explícitamente a la toma de conciencia de lo que piensa y siente y a entrenar una forma diferente de reaccionar ante ello.

Hay que tener en cuenta que no se ha realizado ninguna prueba estadística, ya que los datos de manera general son datos bajos y frecuencias. Además, dadas las limitaciones de tiempo el pre-test y el post-test están muy cercanos en el tiempo, por lo cual los cambios que se han podido ver pueden darnos una primera visión de lo útiles que pueden resultar las técnicas de Mindfulness, aunque para que estas tengan un mayor efecto, requieren más tiempo y mayor entrenamiento.

En relación con lo anterior, el programa ha sido eficaz en cuanto al resultados de manera general, pero el protocolo ha sido corto en relación, por ejemplo, al protocolo de Kabat-Kinn y, por lo tanto, no se pueden esperar grandes resultados.

A todo esto, debemos sumarle la poca experiencia y poco conocimiento propio sobre el tema, ya que nunca había leído un artículo, ni había oído hablar de manera tan explícita sobre Mindfulness, por lo que nunca lo había practicado, ni había observado su práctica. De esta forma, se habrán trabajado aspectos de manera incorrecta o a través de una práctica no específica de Mindfulness.

Aunque un aspecto a destacar fueron expresiones del sujeto después de haber realizado el protocolo, ya que este en ciertas ocasiones se decía a sí mismo: “tilín, ahora vamos a respirar como la ranita”.

La franja de tiempo dedicado a la intervención diariamente, pienso que ha sido un aspecto en contra, porque no se ha trabajado cuando el niño ha sentido esa frustración. Centrándonos en ciertas actividades, en la identificación de la emoción, sin trabajar otra forma de relacionarse con ella, debido a que no se ha trabajado lo que siente el sujeto. Esto podría haberse realizado a través de la imaginación, pero no somos totalmente conscientes de que el sujeto sea capaz de imaginar una situación pasada.

Por lo tanto, es necesario asegurarse de que el sujeto está experimentando y sintiendo esa emoción. Hay que conseguir no quedarnos en lo cognitivo, haciendo que el sujeto exponga lo que realmente siente y no lo que debe poner.

Finalmente, y como conclusión, Mindfulness no funciona sin ser contextualizado, sin una base filosófica o sin un análisis funcional (saber para lo que sirve). Sin todo eso, estas estrategias se quedarían en nada, sería simples estrategias de control dando resultados muy limitados.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Asociación de personas con Trastorno Específico del Lenguaje de Madrid (ATELMA).  
¿Qué es el TEL?
- American Speech-Language-Hearing Association (1981). Selection of Children with Specific Language Deficits.
- Barkley, R. (2011). La naturaleza del TDAH: las funciones ejecutivas y la autorregulación. *Educación activa*, Cap. 2.
- Benton, A. L. (1964). Developmental aphasia and brain damage. *Cortex* 1964; 1: 43.
- Bohnert, A.M., Crnic, K.A. y Lim, K.G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. Nueva York .
- De la Cuesta Ruiz, L. (2018/2019). Programación del Aula de Comunicación y Lenguaje. *Junta de Castilla y León*.
- España Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2010.
- Extremera, N., & Berrocal, P. F. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*., 97-116.
- Federación FEAADAH. (2002). Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Felver, J. C., Frank, J. L., & McEachern, A. D. (2014). Effectiveness, Acceptability, and Feasibility of the Soles of the Feet Mindfulness-Based Intervention with Elementary School Students. *Mindfulness*. Vol.5. 589-897.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., et al. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95.
- Forcadell, E., Astalás, M., Treen, D., Chamorro, J., & Batlle, S. (2016). Entrenamiento en Mindfulness para pacientes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Una revisión descriptiva. *Revista de Psicoterapia*., 203-213.
- Freseneda, M., & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista Neurología*, 51-56.
- Gamo. (2014). Conferencia Asociación Zamorana de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, AZADAH. . Zamora.

- Greenland, S. K. (2010). *El niño atento. Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo.*
- Guerrero, R. (2016). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Entre la patología y la normalidad.* Barcelona.
- Hayes. (1993). Goals and varieties of scientific contextualism. *Context Press.*
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapy. *Behavior therapy*, 639-665.
- Hervás, G., Cebolla, A., & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Elsevier*, 115-124.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 29-41.
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivir con plenitud las crisis.*
- Linehan, M. M. (1993). *Skills training manual for treating borderline personality disorder.* New York: Guilford Press.
- Mayer, & Salovey. (1997). What is emotional intelligence? Cited in P. Salovey & D. Sluyter (Eds), New York: Basic Books. En P. & Salovey, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* (pág. Cap. 1). New York: Basic Books.
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Feagans Gould, L., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 985–994.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).* Madrid: Pirámide.
- Miró, M. T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de psicoterapia*, 31-76.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety.*
- Mota, E. R. (2008). *Consideraciones generales sobre los problemas de comportamiento en el ámbito educativo. Hacia un modelo de intervención global en el centro.*
- Muñoz-Martínez, A. M., Monroy-Cifuentes, A. L., & Torres-Sánchez, L. M. (2017). Mindfulness: ¿proceso, habilidad o estrategia? Un análisis desde el análisis del comportamiento y del contextualismo funcional. *Psicología USP*, Vol.28.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125.

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo clínico de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de psicología*, 450-462.
- Psiquiatría., A. A. (2013). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5ª ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Santachita, A., & Vargas, M. L. (2015). Mindfulness en perspectiva. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*.
- Schoeberlein, D., & Sheth, S. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*.
- Silva, P. A., McGeer, R., & Williams, S. M. (1983). Developmental language delay from three to seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 783-793.
- Siu, A.F.Y. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 553-557.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y Atentos como una rana*.
- Soutullo, C. (2013). Informe PANDAH. El TDAH en España.
- Vallejo, M. A. (2006). Mindfulness. *Sección Monográfica*, 92-99.
- Vaquerizo, J. M., Diaz, F. E., & Garcia, A. P. (2005). EL lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de neurología*, 83-89.
- Weare, K. (2012). *Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People*.
- Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., & Bögels, S. M. (2012). The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children. *Mindfulness*, 238-248.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

## ANEXOS.

### ANEXO I.

A continuación, se exponen las sesiones desarrolladas junto a las actividades correspondientes, desarrollando así en cada una de ellas: justificación, objetivos, duración, desarrollo y materiales.

- **Sesión 1.**

#### **Actividad 1: Nuestra mascota.**

Justificación: Para comenzar el programa y ambientar al niño se ha presentado a la mascota que se ha colocado en el lugar donde se han realizado las sesiones.

Objetivos:

- Conocer a la mascota, la rana.
- Tomar de ejemplo la postura de la rana.

Duración: 2 minutos.

Desarrollo: Presentaré brevemente a nuestra mascota durante el desarrollo de la programación, “La Ranita Lola” (Anexo IV).

Eline Snel, en “Tranquilos y atentos como una rana”, muestra un apartado de consejos y recomendaciones para practicar la postura de la rana y en ello me he basado para crear este pequeño relato: “Ella es Lola y tiene 7 años como tú, ella es capaz de dar saltos muy grandes, pero también puede estar sentada y muy quieta. Lola piensa antes de actuar, por ejemplo, si está sentada y tranquila, aunque vea muchas piedras en las que saltar, antes de hacerlo, se para y respira despacio pensando lo que está haciendo, es decir, no se deja llevar por todo lo que se pasa por su cabeza. Todo eso que hace Lola, podemos hacerlo nosotros y es lo que vamos a hacer, estar tranquilos y atentos.”

Materiales: Rana de peluche.

#### **Actividad 2: “Sentado, tranquilo y atento como una rana”.**

Justificación: Se dan comienzo a la escucha de los audios del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013), trabajando la concentración y la atención en la respiración.

Objetivos:

- Introducir el programa a través de la práctica.
- Mejorar la concentración a través de la respiración.
- Reaccionar tranquilamente a los impulsos exteriores.
- Desarrollar positivamente la atención.

Duración: 14 minutos.

Desarrollo: Una vez presentada la mascota con la que vamos a trabajar, hemos realizado la primera práctica Mindfulness, y, por lo tanto, se explicará al sujeto lo que vamos a hacer, es decir, “nos vamos a sentar en una silla, con las manos sobre las piernas y vamos a estar tranquilos, como La Ranita Lola”.

Tras esto, se puso la Pista 1 del CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013).

Durante el audio, se realiza un apoyo a través del lenguaje, explicando de forma más sencilla lo que el audio dice.

Materiales: CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

- **Sesión 2.**

**Actividad 3: “El botón de pausa”.**

Justificación: con esta actividad se comienza a controlar la respiración y a su vez, a tomar conciencia de lo que se siente.

Objetivos:

- Tomar conciencia de lo que se siente en el momento.
- Prestar atención a la respiración.
- Identificar cada parte del cuerpo y sus sentimientos.

Duración: 3 minutos y 40 segundos.

Desarrollo: En primer lugar, preguntamos al alumno cómo se siente, y a continuación, decimos que ahora es un momento de estar tranquilo y, por lo tanto, vamos a tumbarnos los dos y vamos a escuchar un CD y a hacer todo lo que nos mande, en este caso con ayuda de una pluma.

En la primera parte del audio, se deja libremente al sujeto que interactúe con la pluma en función de lo que va escuchando, y en el momento en el que comienza a hablar sobre la respiración, se avisa al alumno de que ahora debe colocar la pluma debajo de su nariz (siempre siendo yo un ejemplo para el niño) para así ver cómo es su respiración.

Una vez finalizada la escucha le preguntamos al sujeto como se ha sentido durante la actividad y como se siente en el momento de hablar sobre ello, además de preguntarse cómo cree que ha sido su respiración tras observar el movimiento de la pluma.

Materiales: pluma y CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

#### **Actividad 4: “¡A por la manzana!”**

Justificación: Aquí, se trabaja la identificación y el conocimiento corporal y lo que se siente en diversos momentos a través de la práctica.

Objetivos:

- Practicar para tomar conciencia de lo que sentimos.
- Conseguir identificar donde se siente el “dolor”.
- Reconocer lo que siente nuestro cuerpo.

Duración: 4 minutos aproximadamente.

Desarrollo: Se realiza de manera oral una adaptación del texto “Estirar y alargar mientras respiras” del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, 2013), y a su vez lo voy realizando junto al sujeto, sirviéndole de apoyo durante la actividad. Dicho texto se expone a continuación:

“Vamos a ponernos de pies, tenemos que estar bien quietos, ahora vamos a levantar nuestros brazos hacia arriba, lo más altos que podamos, ¡vamos a intentar tocar el techo!, ¿hasta dónde llegas? ¿notas el dolor en el brazo? Ahora vamos a bajar el brazo para abajo, ¿qué sientes ahora? Vamos a notar la respiración, y vamos a ir levantando los dos brazos todo lo que podamos, pero sin mover los pies. Ves esto que tengo de la mano (una manzana), tienes que intentar estirar mucho mucho tus brazos para poder cogerla. ¿Qué sientes en tu cuerpo? ¿notas que contiene la respiración? Estírate todo lo que puedas y cuando no puedas más baja despacio tus brazos para abajo. No te muevas y, piensa, ¿cómo te sientes ahora? Para acabar, vamos a darnos palmaditas despacito en las piernas, en la barriga, en el pecho, en los brazos, en el cuello y en los hombros. Y, por último, vamos a darnos un masaje en la cara.”

Materiales: manzana, libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

- **Sesión 3.**

#### **Actividad 5: “El parte meteorológico personal”.**

Justificación: Con esta actividad se busca que el niño sea capaz de comprender que es lo que ocurre en su interior en diferentes momentos, y, por lo tanto, ponerle un ejemplo práctico como los cambios meteorológicos, ya que, como nuestros cambios de humor, no pueden cambiarse.

Objetivos:

- Reconocer los sentimientos negativos propios.
- Aceptar los sentimientos negativos.
- Buscar una solución al problema.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: Para comenzar la actividad nos colocamos frente a la ventana y se pregunta al alumno ¿qué tiempo hace hoy?, de esta manera, iniciaremos al sujeto en los cambios de tiempo, explicándole de manera simple, que nuestro cuerpo es

igual, es decir, que puede sufrir cambios de humor repentinos, como el tiempo, por ejemplo, en primavera, en un día soleado puede ponerse a llover de repente. Así, logramos la comprensión de la segunda parte de la actividad.

A continuación, se comienza el ejercicio “el parte meteorológico personal”, a través de un vídeo haciendo uso de los pictogramas de ARASAAC y de forma hablada a través de lenguaje sencillo.

Materiales: vídeo hecho en Powtoon (Anexo V) basado en el libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

#### **Actividad 6: “Dibujo mi parte meteorológico”.**

Justificación: Una vez comprendido el parte meteorológico personal, pasamos a la segunda parte de la sesión, donde el sujeto dibuja “el tiempo” que hay en su interior, es decir, si llueve, hace sol, hay tormenta, etc.

Objetivos:

- Expresar de manera artística el sentimiento propio.

Duración: 8 minutos.

Desarrollo: Tras ver el vídeo le decimos que ahora va a realizar su parte meteorológico, le enseñamos los pictogramas de “lluvia”, “tormenta”, “nublado” y “sol”, y un folio con una silueta dibujada. A continuación, el sujeto coloca sobre la silueta su parte meteorológico, como se sientes (Anexo VI).

Para finalizar, se le dejará unos minutos para explicar lo que ha hecho.

Materiales: pictogramas ARASAAC, folio y pegamento.

- **Sesión 4.**

#### **Actividad 7: “Primeros auxilios para sentimientos desagradables”.**

Justificación: Con esta pista del CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013), se intenta conseguir un progreso en el manejo de sentimientos difíciles.

Como en el libro se muestra, realizar este ejercicio (entre otros) regularmente ayuda a los niños a aceptar sus sentimientos tal y como son (Snel, E., 2013), y, por lo tanto, esta actividad se repite en otra de las sesiones del programa.

Objetivos:

- Conocer los sentimientos de uno mismo.
- Aceptar los sentimientos tal y como son.

Duración: 4 minutos.

Desarrollo: Para empezar, preguntamos al sujeto como se siente y donde lo siente, para introducirle en el audio que va a escuchar, diciendo, además, que no es necesario ocultar que es lo que siente.

El sujeto se coloca en una postura cómoda y relajada, le explicamos que ahora es momento de escuchar. Se pondrá la Pista 6 del CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

El sujeto cuenta con un cuaderno hecho con pictogramas de ARASAAC (Anexo VII) que le servirá de apoyo durante la escucha. Para que no pierda el hilo del audio, se le va guiando por donde tiene que ir mirando en el cuadernillo, e incluso si fuese necesario se hace algún apoyo con explicaciones en voz alta.

Material: CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013), cuaderno realizado con pictogramas de ARASAAC.

### **Actividad 8: “¿Cómo te sientes en este momento?”.**

Justificación: Con esta actividad, se busca que el niño sea capaz de reconocer como se siente en ese instante y sepa identificarlo de forma visual con nuestras ranas emocionales (Anexo VIII), consejo de Snel, E. (2013).

Objetivos:

- Identificar sentimientos propios.
- Reconocer esos sentimientos en imágenes.

Duración: 2 minutos.

Desarrollo: Se expone al sujeto las ranas emocionales y deberá escoger una que le identifique, tras esto, explica brevemente como se siente y en qué zona del cuerpo lo siente.

Y finalmente, se dice al sujeto que sienta lo que sienta, sea bueno o malo, está bien (Snel, E., 2013).

Materiales: Hoja de las ranas emocionales.

- **Sesión 5.**

### **Actividad 9: “Un lugar seguro”.**

Justificación: Esta actividad sirve de continuación de lo trabajado en la sesión anterior, el sujeto debe imaginar su lugar mágico, un lugar que le guste, y debe ser consciente de todo lo que ve y lo que siente en ese lugar.

Objetivos:

- Imaginar un lugar perfecto.
- Comprender que se puede volver a ese lugar seguro siempre que sea necesario.

Duración: 6 minutos.



Desarrollo: Esta sesión es simplemente de escuchar y reflexionar interiormente, y, esto se le dice al alumno antes de comenzar a escuchar la adaptación de la Pista 7 de CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

El audio adaptado dice:

*“Piensa en un lugar seguro, puede ser un lugar en el que has estado alguna vez, o al que te gustaría ir, o puede ser un lugar que se te ocurra de repente, donde fuiste de vacaciones o en casa de alguien donde estés a gusto. Ahora dibújalo.”*

Tras realizar el dibujo, se sigue escuchando el audio:

*“Bien, ahora deja el lapicero, y siéntate recto, con las manos sobre las piernas y cierra los ojos. No pienses en nada, relájate y olvídate de todo.*

*Ahora, siente todo tu cuerpo, llévale toda tu atención. Quizás notes tu espalda sobre la silla, tus manos sobre tus piernas, tus pies sobre el suelo, estás sentado. Es un momento en el que no tienes que hacer nada, simplemente tranquilizarte.*

*Ahora que estás relajado, piensa en ese lugar que has dibujado, ese lugar es hermoso, y te encuentras completamente seguro. Es un lugar en el que te quieren mucho, en el que eres completamente bueno, tal y como eres. Siente lo bien que estás en ese lugar seguro, ¿qué es lo que ves? Quizás veas colores preciosos, o ves animales y flores, aquí solo tienes que estar contigo mismo, seguro, en ese lugar todo está bien tal y como está, es un lugar seguro. Siempre puedes volver a ese lugar, siempre que lo necesites estará cerca de ti.”*

Materiales: adaptación (de elaboración propia) de la pista 7 del CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013), silla, folio y lapicero.

- **Sesión 6.**

**Actividad 10: “Primeros auxilios para sentimientos desagradables”.**

Justificación: Con esta pista del CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013), se va a intentar conseguir un progreso en el manejo de sentimientos difíciles.

Como en el libro se muestra, realizar este ejercicio (entre otros) regularmente ayuda a los niños a aceptar sus sentimientos tal y como son (Snel, E., 2013), y, por lo tanto, esta actividad se repetirá en otra de las sesiones del programa.

Objetivos:

- Conocer los sentimientos de uno mismo.
- Aceptar los sentimientos tal y como son.

Duración: 4 minutos.

Desarrollo: El sujeto se coloca en una postura cómoda y relajada, le explicamos que ahora es momento de escuchar. Se pone la Pista 6 del CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

Material: CD del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

**Actividad 11: “¿Cómo te sientes en este momento?”.**

Justificación: Con esta actividad, se busca que el niño sea capaz de reconocer como se siente en ese instante y sepa identificarlo de forma visual con nuestras ranas emocionales (Anexo X), consejo de Snel, E. (2013).

Objetivos:

- Identificar sentimientos propios.
- Reconocer esos sentimientos en imágenes.

Duración: 2 minutos.

Desarrollo: Se expone al sujeto las ranas emocionales y debe escoger una que le identifique, tras esto, explica brevemente como se siente y en qué zona del cuerpo lo siente.

A continuación, se dice al sujeto que sienta lo que sienta, sea bueno o malo, está bien (Snel, E., 2013).

Materiales: Hoja de las ranas emocionales.

- **Sesión 7.**

**Actividad 12: “¿Cuál es tu mayor deseo?”**

Justificación: En esta actividad se dedican unos minutos para hablar con el sujeto sobre sus deseos. Esto sirve como introducción a la Actividad 13, para así podrá centrarse en ello durante la escucha.

Objetivos:

- Hablar sobre el mayor deseo.

Duración: 2 minutos.

Desarrollo: Comenzamos la sesión hablando sobre el mayor deseo del sujeto e imaginando el momento en el que se cumple.

Escribimos ese deseo y lo metemos en un sobre, que usaremos en la siguiente actividad.

**Actividad 13: “El árbol de los deseos”.**

Justificación: Esta actividad busca que el niño sea capaz de tener paciencia y confiar en que esos deseos que tenga van a cumplirse tarde o temprano.

Objetivos:

- Aprender a conocer la paciencia, la confianza y el soltar.
- Visualizar los deseos propios.
- Confiar en el cambio y el progreso.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: Se realiza una adaptación del ejercicio llamado “El árbol de los deseos” del libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

Se realiza una adaptación del texto junto a un apoyo visual. Se pone un vídeo compuesto por varias escenas (Anexo IX). A su vez, se va diciendo la adaptación del texto que aparece en el libro.

*“Siéntate cómodamente, con la espalda bien recta. Cierra los ojos. Y ahora que estás así sentado puedes darte cuenta de que estás respirando y de que tu respiración es algo muy especial. Te lleva al ahora y al aquí. Aquí, en donde ahora estás sentado. En este lugar. Permanece un momento con tu atención en la respiración. Tómate el tiempo necesario para sentir el familiar movimiento de tu respiración. La respiración entra y sale..., entra y sale, una y otra vez. Dirígete ahora a un hermoso lugar en plena naturaleza. Quizás se trata de un lugar en el que has estado alguna vez o de un lugar de tu fantasía... Tómate un momento para ver dónde estás ahora. En este lugar te encuentras muy a gusto, tranquilo. Tienes una vista magnífica, puedes ver hasta la lejanía sin ningún esfuerzo. ¿Qué es lo que ves? Mira, abre los ojos, si miras bien, verás que a lo lejos hay un viejo árbol.*

*Un árbol muy especial. Se trata de un árbol de los deseos y tiene más de 100 años. Es grande y fuerte, con muchas hojas en sus ramas. Si te fijas bien, verás que en las ramas del árbol hay unas palomas blancas. Unas están juntitas, otras más distantes. Hay muchas. Cada paloma puede cumplir uno de tus deseos. No ahora mismo, sino cuando llegue el momento oportuno. Ahora reflexiona en el deseo que has escrito antes y que tienes en el sobre que tienes en la mano. Ahora, puedes llamar muy bajito a una de las palomas, sin que nadie más lo oiga. Deja que se pose en tu mano y acércala a tu corazón para que sepa cuál es ese deseo. Ella lo comprenderá. Dale tu deseo a la paloma y abriendo la mano suéltala y déjala ir. Mira como vuela, va de camino a cumplir tu deseo. No hoy o mañana, posiblemente tampoco la próxima semana. Pero confía en que siempre hay algo que puede cambiar.”*

Materiales: video basado en el libro “Tranquilos y atentos como una rana” (Snel, E., 2013).

## ANEXO II.

### HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 24-04-2019

**Hora de inicio de observación:** 09:00

**Lugar:** Aula conjunta.

**Situación en la que se da la conducta:**

- A la hora de realizar un ejercicio de simetría con la Tablet y ver que tenía cierta dificultad.
- Dejar un ejercicio sin acabar porque la clase se ha terminado y tiene que recoger.

**¿Qué conductas aparecen?**

**Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores): A objetos exteriores (puñetazos en la mesa).

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (2 veces), media (1 vez).

Duración (minutos en el total de veces): 4 minutos de manera intercalada.

Frecuencia (nº de veces): 3

**Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte):

Duración (minutos en el total de veces):

Frecuencia (nº de veces):

**Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (las dos veces).

Duración (minutos en el total de veces): 2 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 2 veces.

**Consecuencias que provoca:**

Durante el ejercicio con la Tablet en el momento en el que realiza algo y ve que no le sale y aparece la frustración, le cuesta retomar la calma y cambiar la forma en la que está realizando el ejercicio.

Y, a la hora de mandarle cerrar el libro sin haber acabado el ejercicio, las consecuencias son mínimas porque la profesora "le ignora" y puesto que era la hora del recreo y es lo que más le gusta no ha dado más importancia a la situación.

**Otras observaciones:** Además de decir "no" añade la oración de "se acabó".

**Hora final de observación:** 11:00

## HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 25-04-2019

**Hora de inicio de observación:** 09:00

**Lugar:** Aula conjunta.

**Situación en la que se da la conducta:**

- Le pica la mano y no es capaz de seguir haciendo el ejercicio que está haciendo.
- Al pedirle escribir todo en minúscula.
- Al borrarle lo que ha hecho mal.

**¿Qué conductas aparecen?**

**Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores): a sí mismo (piernas) y a exteriores (lapicero).

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (las 2 veces).

Duración (minutos en el total de veces): 2 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 2.

**Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte):

Duración (minutos en el total de veces):

Frecuencia (nº de veces):

**Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): media (3 veces), fuerte (1 vez).

Duración (minutos en el total de veces): 7 minutos intercalados aproximadamente.

Frecuencia (nº de veces): 4 veces.

**Consecuencias:**

Al comenzar, le empieza a picar mucho la palma de la mano y empieza a rascarse fuerte y a partir de ahí le cuesta seguir realizando el ejercicio comenzado.

Cuando se le pide escribir en minúscula se enfada y no es capaz de hacer caso.

Tras eso, se le borra lo que ha hecho mal y el enfado aumenta y eso hace que ya no sea capaz de hacer el ejercicio de manera fluida.

**Otras observaciones:**

En la situación donde se le pide escribir todo en minúscula en vez de en mayúscula, me llama "pesada".

**Hora final de observación:** 11:00.

## HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 26-04-2019

**Hora de inicio de observación:** 09:00 h.

**Lugar:** aula individual.

### **Situación en la que se da la conducta:**

- Realizando ejercicios del libro exigiéndole atención para comprender lo que tiene que hacer.
- Pidiéndole que tiene que ir más rápido porque no da tiempo a acabar.

### **¿Qué conductas aparecen?**

#### **Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores): a si mismo (se aprieta con las dos manos la cabeza y se da golpes en las piernas—3 veces), a exteriores (intenta romper el lapicero en una ocasión—1 vez).

Intensidad (baja, media o fuerte): media (las 5 veces).

Duración (minutos en total de las veces): 2 minutos aproximadamente.

Frecuencia (nº de veces): 4 veces.

#### **Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (las 2 veces).

Duración (minutos en total de las veces): 2 minutos

Frecuencia (nº de veces): 2 veces (lloriqueos).

#### **Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): media (3 veces), fuerte (7 veces).

Duración (minutos en el total de veces): 20 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 10.

### **Consecuencias:**

Dice de manera continuada “no”, “se acabó”, “no quiero trabajar”, etc. Esto lleva a una eficiencia de trabajo nula. Y la profesora se enfada y le dice que vaya a darse un paseo para relajarse, y que si no quiere trabajar se marcha a casa, en ese momento comienza a decir, “no me quiero ir a casa”, “quiero hacer deberes”, etc.

### **Otras observaciones:**

**Hora final de observación:** 11:00 h.

## HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 29-04-2019.

**Hora de inicio de observación:** 09:00h.

**Lugar:** aula conjunta.

**Situación en la que se da la conducta:**

- Escribiendo redacción y exigiéndole una buena escritura (separación de palabras, palabras bien escritas frases con sentido).
- Varias situaciones de corrección de los errores.

**¿Qué conductas aparecen?**

### **Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores): así mismo (en las piernas y se aprieta la cabeza—3 veces) y a exteriores (golpes en la mesa—3 veces).

Intensidad (baja, media o fuerte): media (las 4 primeras veces), fuerte (las 2 últimas veces).

Duración (minutos en el total de veces): 5 minutos de manera intercalada.

Frecuencia (nº de veces): 6 veces.

### **Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (lloriqueos sin lagrimas).

Duración (minutos en el total de veces): 2 minutos de manera intercalada.

Frecuencia (nº de veces): 4 veces.

### **Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): fuerte (10 veces).

Duración (minutos en el total de veces): 10 minutos de manera intercalada.

Frecuencia (nº de veces): 10 veces.

### **Consecuencias:**

Tras tanta negación, se le dice que haga la redacción él solo y cuando termine se corrige, pero a la hora de corregir vuelven a producirse dichas conductas (registrado todo anteriormente).

### **Otras observaciones:**

**Hora final de observación:** 11:00 h.

## HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 30-04-2019.

**Hora de inicio de observación:** 09:00h.

**Lugar:** Aula conjunta.

**Situación en la que se da la conducta:**

- A la hora de exigirle rapidez para sacar las cosas de trabajar y el libro correspondiente.
- En la corrección de errores.

**¿Qué conductas aparecen?**

**Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores): a si mismo (se da golpes en las piernas).

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (2 veces).

Duración (minutos en el total de veces): 30 segundos.

Frecuencia (nº de veces): 2 ocasiones.

**Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte):

Duración (minutos en el total de veces):

Frecuencia (nº de veces):

**Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (1 vez), media (2 veces).

Duración (minutos en el total de veces): 3 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 3 veces.

**Consecuencias:**

Se inicia de forma leve una frustración ante el trabajo tras estas conductas, pero luego retoma la rutina de trabajo correcto.

**Otras observaciones:**

**Hora final de observación:** 11:00 h.



## ANEXO III.

### HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 14-05-2019

**Hora de inicio de observación:** 09:00

**Lugar:** Aula conjunta.

**Situación en la que se da la conducta:**

- Al pedirle que la escritura sea correcta.
- Por el cambio de clase, y por lo tanto por dejar la tarea sin acabar.

**¿Qué conductas aparecen?**

**Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores):

Intensidad (baja, media o fuerte):

Duración (minutos):

Frecuencia (nº de veces):

**Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte):

Duración (minutos):

Frecuencia (nº de veces):

**Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): baja las 5 veces que ha aparecido la conducta.

Duración (minutos en el total de las veces): 2 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 5.

**Consecuencias:**

**Otras observaciones:**

**Hora final de observación:** 11:00

## HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 15-05-2019

**Hora de inicio de observación:** 09:00

**Lugar:** Aula conjunta.

**Situación en la que se da la conducta:**

- Cambio de asignatura.
- Sonarse los mocos.

**¿Qué conductas aparecen?**

**Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores): se da a si mismo intentando sacar el pañuelo del bolsillo (2 veces), da patadas al aire (1 vez).

Intensidad (baja, media o fuerte): media las 3 veces que ocurre.

Duración (minutos): 3 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 3.

**Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte):

Duración (minutos):

Frecuencia (nº de veces):

**Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): 1 baja, 3 medias y 1 fuerte.

Duración (minutos en el total de las veces): 6 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 5

**Consecuencias:**

Tras la segunda situación (sonarse los mocos) no es capaz de continuar con la actividad y es a partir de aquí donde aparecen la gran mayoría de las conductas.

**Otras observaciones:**

**Hora final de observación:** 11:00

## HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 16-05-2019

**Hora de inicio de observación:** 09:00

**Lugar:** Aula conjunta

**Situación en la que se da la conducta:**

**¿Qué conductas aparecen?**

### **Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores):

Intensidad (baja, media o fuerte):

Duración (minutos):

Frecuencia (nº de veces):

### **Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte):

Duración (minutos):

Frecuencia (nº de veces):

### **Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (todas las veces).

Duración (minutos en el total de las veces): 2 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 3.

**Consecuencias:**

**Otras observaciones:**

**Hora final de observación:** 11:00

## HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 17-05-2019

**Hora de inicio de observación:** 9:00

**Lugar:** aula individual.

**Situación en la que se da la conducta:**

- A partir del cansancio que tiene y la exigencia de trabajo por parte de la profesora.

**¿Qué conductas aparecen?**

**Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores): muerde el lapicero.

Intensidad (baja, media o fuerte): baja.

Duración (minutos en el total de las veces): 1 minuto.

Frecuencia (nº de veces): 2.

**Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte):

Duración (minutos):

Frecuencia (nº de veces):

**Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (3 veces), media (1 vez).

Duración (minutos): 3 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 4

**Consecuencias:**

**Otras observaciones:**

**Hora final de observación:** 11:00.

## HOJA DE REGISTRO.

**Fecha:** 20-05-2019

**Hora de inicio de observación:** 09:00

**Lugar:** aula individual.

**Situación en la que se da la conducta:**

- Viene con catarro y muy cansado.

**¿Qué conductas aparecen?**

**Conductas agresivas:**

Tipo (daño a sí mismo o daño a objetos exteriores): da golpes a la mesa, cierra el libro dando un golpe en la mesa, rompe la regla (4 veces a exteriores). Se da golpes en las piernas (2 veces)

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (3 veces), media (2 veces), fuerte (1 vez).

Duración (minutos): 6 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 6.

**Llantos:**

Intensidad (baja, media o fuerte): baja (3 veces), media (1 vez), fuerte (1 vez)

Duración (minutos): 10 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 5 veces.

**Gritos o negación:**

Intensidad (baja, media o fuerte): media (4 veces), fuerte (3 veces).

Duración (minutos): 7 minutos.

Frecuencia (nº de veces): 7 veces.

**Consecuencias:**

A penas se ha avanzado tarea a lo largo de la sesión.

**Otras observaciones:**

**Hora final de observación:** 11:00.

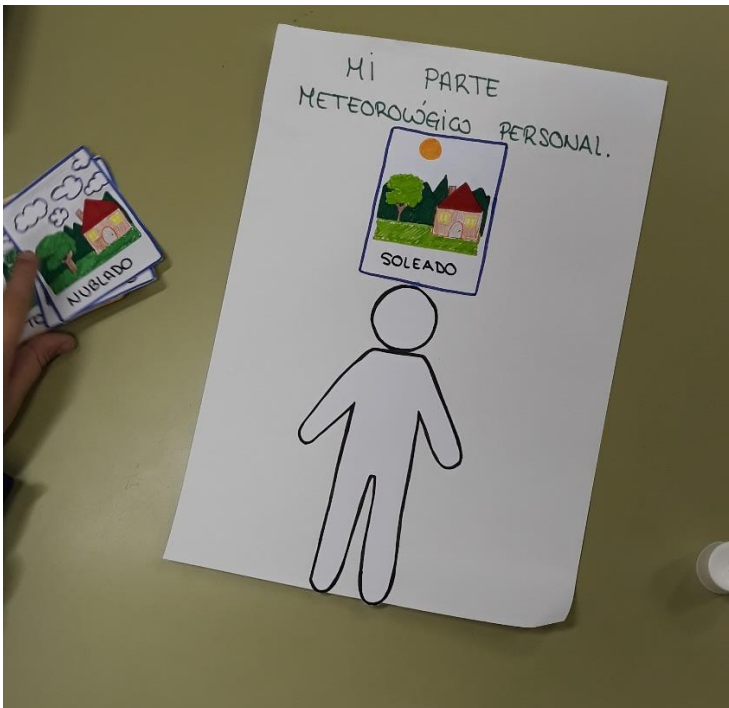
**ANEXO IV.**



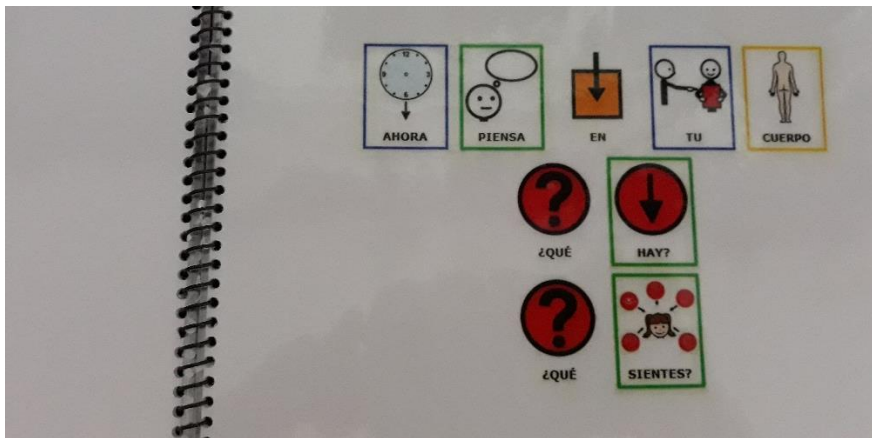
**ANEXO V.**

[https://www.powtoon.com/online-presentation/bd67uXiajiR/parte-meteorologico-personal/?fbclid=IwAR2ZC\\_O7rVe\\_3Zb7mvBMdarWXM\\_6md2O4TPWzkcBhkr3DsTzceRDPsDMYhw&mode=movie](https://www.powtoon.com/online-presentation/bd67uXiajiR/parte-meteorologico-personal/?fbclid=IwAR2ZC_O7rVe_3Zb7mvBMdarWXM_6md2O4TPWzkcBhkr3DsTzceRDPsDMYhw&mode=movie)

**ANEXO VI.**



**ANEXO VII.**



**ANEXO VIII.**



**ANEXO IX.**

<https://youtu.be/zijhDxznOkE>