

TRABAJO FIN DE GRADO

EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**EFFECTOS DEL MINDFULNESS SOBRE
LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES
Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ALUMNOS DE SEGUNDO CURSO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

*REPERCUSSION OF MINDFULNESS ON
PRE-EXAM ANXIETY AND ACADEMIC
ACHIEVEMENT IN 2nd COURSE PRIMARY
SCHOOL STUDENTS*

AUTOR/A

Sheila Jiménez Jiménez

Ávila, a 4 de junio de 2023

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



DECLARACIÓN DE AUTORÍA

*D./Dña. Sheila Jiménez Jiménez, con DNI [REDACTED], matriculado en la
Titulación de Grado en Maestro en Educación Primaria*

Declaro que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado *Efectos del mindfulness sobre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en alumnos de segundo curso de Educación Primaria del curso académico 2022/2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

En Ávila, a 4 de junio de 2023

Fdo.:

RESUMEN

El mindfulness es una de las técnicas más utilizadas en adultos para trabajar diferentes aspectos emocionales, sin embargo, apenas hay estudios realizados en la población infantil que empleen esta estrategia como herramienta para enseñarles a identificar y gestionar los estados emocionales. De esta manera, el mindfulness aplicado al grupo-clase, puede servir a los docentes como estrategia para educar al alumnado en el control y regulación emocional.

El presente trabajo tiene por objeto comprobar los efectos del mindfulness sobre la ansiedad producida por las pruebas de evaluación y su impacto en el rendimiento académico, con una muestra de 36 participantes de alumnos de segundo curso de Educación Primaria.

En otro orden de cosas, basando las prácticas de mindfulness al programa Aulas Felices y apoyando la investigación en instrumentos de evaluación, como el Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) y pruebas de Comprensión Oral, se han podido observar los efectos de esta estrategia sobre las variables mencionadas (ansiedad y rendimiento académico) en el grupo control y el grupo experimental.

Los resultados obtenidos han mostrado que una aplicación continuada de mindfulness durante dos semanas, ha disminuido el nivel de ansiedad antes los exámenes. Asimismo, se ha relacionado con un incremento en el rendimiento académico.

Palabras clave: mindfulness, ansiedad, rendimiento académico, Cuestionario de Ansiedad Infantil, Comprensión Oral.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Justificación	1
1.2 Marco Teórico	3
2. OBJETIVOS.....	18
3. DESARROLLO	18
3.1. Metodología.....	19
3.1.1. <i>Diseño</i>	19
3.1.2. <i>Participantes</i>	21
3.1.3. <i>Procedimiento</i>	22
3.2. Resultados	34
3.2.1 <i>Análisis de los resultados del Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS).</i>	35
3.2.2 <i>Análisis de los resultados de las Pruebas de Comprensión Oral.</i>	39
3.3 Discusión de los resultados.....	45
4. CONCLUSIONES	49
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
6. ANEXOS.....	62
6.1 ANEXO I. PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL UTILIZADA EN EL PRE-TEST (LECTURA).....	62
6.2 ANEXO II. PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL UTILIZADA EN EL PRE-TEST (EJERCICIOS).....	62
6.3 ANEXO III. PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL UTILIZADA EN EL POST-TEST (LECTURA).....	63
6.4 ANEXO IV. PRUEBA DE LA COMPRENSIÓN ORAL UTILIZADA EN EL POST-TEST (EJERCICIOS)	63
6.5 ANEXO V. PORCENTAJES DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE ANSIEDAD EN LA PRUEBA PRE-TEST (GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL)	64

6.6 ANEXO VI. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE ANSIEDAD EN LA PRUEBA POST-TEST (GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL).....	64
6.7 ANEXO VII. PORCENTAJE DE LOS PARTICIPANTES POR NIVEL DE ANSIEDAD DEL GRUPO EXPERIMENTAL	64
6.8 ANEXO VIII. PORCENTAJE DE LOS PARTICIPANTES POR NIVEL DE ANSIEDAD DEL GRUPO CONTROL	65
6.9 ANEXO IX. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE LA CALIFICACIÓN EN LA PRUEBA PRE-TEST (GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL).....	65
6.10 ANEXO X. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE LA CALIFICACIÓN EN LA PRUEBA POST-TEST (GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL).....	65
6.11 ANEXO XI. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE LA CALIFICACIÓN (GRUPO EXPERIMENTAL)	66
6.12 ANEXO XII. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE LA CALIFICACIÓN (GRUPO CONTROL)	66

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

Son muchas las ocasiones en las que el sistema educativo español ha sido duramente cuestionado al liderar en un sinfín de ocasiones los peores puestos en las evaluaciones estadísticas internacionales. Tal es la magnitud y el interés al respecto, que expertos en este ámbito han investigado las posibles causas que hacen que nuestro sistema esté tan denostado. Sirva como ejemplo el último informe de PISA en el año 2018, que comparaba los resultados obtenidos en comprensión lectora, matemáticas y ciencias entre los estados miembros de la OCDE y la Unión Europea y donde se alertaba de que España se encontraba entre los últimos puestos y por ende, por debajo de la media de la OCDE y la Unión Europea (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019).

Esta problemática atañe, en mayor o menor medida, a todos los países de la Unión Europea al ser considerado como uno de los objetivos educativos a solucionar en la década 2020/2030. Es por ello, que la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación expone que es preciso “revisar algunas de las medidas educativas y acomodarlas a los retos actuales de la educación, que compartimos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030” (Boletín Oficial del Estado, 2020, p.122870).

Entre los diecisiete objetivos que forman parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la legislación alude como *reto* al Objetivo General 4, *Educación de Calidad* que consiste en “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, p.16). Para conseguir el citado objetivo, es necesario adoptar nuevas medidas como “asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria” (p.19), para evitar el fracaso escolar.

En consecuencia, recurriendo al Instituto Nacional de Estadística, con el fin de conocer el porcentaje de la población que no consigue el título de graduado en E.S.O, se observa que, en España, siguiendo los últimos datos del año 2019, poseen el graduado el 88,4% de las mujeres y el 80% de los hombres, con lo cual, el 11,6% y el 20% respectivamente no ha titulado (Instituto Nacional de Estadística [INE], s.f).

Asimismo, el término fracaso escolar lleva aparejado la repetición de curso, una situación recurrente entre el alumnado español (2.3%). Esta coyuntura es muy superior, a la media europea (1.08%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Tomando como referencia la legislación educativa LOMLOE (Boletín Oficial del Estado, 2020), podemos afirmar que los esfuerzos para conseguir una educación de calidad y evitar el fracaso escolar se relacionan con la educación emocional y el bienestar, que son las herramientas necesarias para combatir los problemas sociales e individuales. “Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo” (Boletín Oficial del Estado, 2006, p.17158).

Los alarmantes datos que pone a disposición la Organización Mundial de la Salud indican que “uno de cada siete jóvenes de 10 a 19 años padece algún trastorno mental y que suponen el 13% de morbilidad en ese grupo etario” (OMS, 2021). Entre estos trastornos destaca la ansiedad y la depresión que, desde el plano educativo están relacionados con “la autoestima, el perfeccionismo, el género de los estudiantes, el bullying, cyberbullying o violencia entre iguales, las expectativas de los padres” (Peral y Morales, 2019, p.1323) y la “ansiedad ante los exámenes” (Spielberger, 2013, como se citó en Domblás, 2016, p.135).

En la etapa de Educación Primaria destacan varias investigaciones, como la de Eysenck, que pone en relieve que, en la mayoría de los casos, las personas con ansiedad tienen peores resultados en el rendimiento académico (Eysenck, 2012, como se citó en Domblás, 2016). En esta misma línea Sarason et al., (1990), concluye sus estudios demostrando que existe una relación entre el rendimiento académico de las pruebas de evaluación y la ansiedad.

En relación con el trastorno de la depresión, estudios efectuados por la Organización Mundial de la Salud (2023), dejan patente en sus análisis que la prevalencia de este trastorno es del 5% de la población mundial. En este mismo sentido, destaca la aclaración al respecto de Garaigordobil et al., (2019), que explica que entre otras causas, estas situaciones suelen desencadenarse por: problemas familiares o por el bajo rendimiento escolar. Cabe destacar la repercusión que tienen las calificaciones académicas en el alumnado que, pueden desencadenar ansiedad y depresión, e incluso agravarse cuando existen conductas suicidas, donde, “el fracaso escolar puede ser considerado como la causa fundamental de la conducta suicida” (Polaino y de las Heras, 1990, p.229) en la población infanto-juvenil.

En referente a lo citado, el Instituto Nacional de Estadística (s.f) evidenció que en 2019 se habían suicidado 314 menores, observaciones que fueron posteriormente analizadas por la organización ANAR que, aclaraba los motivos más habituales: “Acoso, Ciberbullying y otras dificultades en el ámbito escolar (21,4%), Maltrato físico (14,7%), Maltrato psicológico (10,4%), Agresión sexual (7,2%) y Violencia de género (3%)” (Ballesteros et al., 2022, p.147).

Este volumen de datos indica la necesidad de aplicar estrategias dirigidas a la mejora de la autorregulación emocional de los alumnos. Técnicas de atención plena como el mindfulness, puede resultar óptimas entre los estudiantes que aprenden a tomar conciencia de sus sensaciones y a saber gestionarlas. Este tipo de métodos conscientes podrían resultar de utilidad en el ámbito educativo. En este sentido, se pretende llevar a cabo una investigación para recabar información sobre la eficacia que pueden tener estrategias de atención plena, como el mindfulness, para disminuir la ansiedad ante los exámenes y comprobar si mejora el rendimiento académico de los estudiantes, siendo por consiguiente una herramienta para disminuir el fracaso escolar.

1.2 Marco Teórico

Definir el término “educación” es ardua tarea, puesto que es un concepto unido al ser humano a lo largo de toda la historia. “La educación es una cualidad privativa del hombre y al hombre le es esencial el moverse en la historia” (Galino, s.f, como se citó en Guichot, 2006, p. 13). Atendiendo a las diferentes etapas históricas se pueden encontrar distintas alusiones en este sentido: figuras como Hipatia o Julio César consideraban la educación como elemento indispensable para avanzar en el conocimiento y apartar a la ignorancia. Personajes contemporáneos como Luther King o Kennedy creían en la educación como fuente principal para difundir la verdad y alcanzar un pensamiento crítico. Personajes relevantes a lo largo de la historia han percibido que la educación es el gran protagonista del avance de la sociedad.

Atendiendo a su etimología, la palabra “educación” deriva del latín *educatio*, que a su vez procede del verbo *educare*, que significa “criar, nutrir” (Viniegra, 2021, p.307) y *educere* que indica “extraer de dentro hacia fuera” (p.307). Por tanto, es el proceso en el que el maestro conduce a sus educandos a extraer todos los conocimientos que poseen.

La Real Academia Española de la Lengua define este término como un procedimiento para “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicio, ejemplos” (2014, definición 2). Por su parte,

organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], (s.f) declaran que “la educación es un derecho para todos los niños, niñas y adolescentes sin distinción que debe ser garantizado para precautelar su aprendizaje y bienestar”. Asimismo, la Constitución Española (1978) recoge en el Artículo 27. 2 que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p.29318).

Con arreglo a lo expuesto, se puede definir como un derecho que permite desarrollar las capacidades intelectuales y morales del alumnado sea cual sea su condición, con el fin de garantizar los principios democráticos, derechos y libertades primordiales de la sociedad.

La educación posee tanta relevancia, que es un derecho básico, es decir, inherente a las personas. Cuestión recogida en el Artículo 27.1 de la Constitución Española (1978), donde se consolida y se garantiza el Derecho 26. 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, p.36)

A su vez, esta jurisprudencia ha quedado plasmada en la normativa educativa que rige el Sistema Educativo Español, la “Ley Orgánica 3/2020 que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (Boletín Oficial del Estado, 2020, p.122868).

A tenor de lo establecido en el Artículo 3.2 de la Ley Orgánica de Educación, la oferta educativa es la siguiente: “Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas, Enseñanza universitaria” (Boletín Oficial del Estado, 2006, p.17165).

Así, la educación básica comprende las etapas de primaria, secundaria y los ciclos formativos de grado básico (Boletín Oficial del Estado, 2020). Por su parte, la Educación Infantil presenta un carácter voluntario hasta los seis años, que es cuando comienza la etapa de Educación Primaria compuesta por seis cursos, dividida esta en tres ciclos.

Finalizada esta etapa, los alumnos iniciarán la Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años), organizada en cuatro cursos diferentes.

Asimismo, para preservar el derecho a la educación, el sistema establece tres modalidades de escolarización con el propósito de que nadie, a pesar de tener dificultades educativas, se quede atrás. En este caso encontramos (Comisión Europea, 2023):

- Los centros ordinarios.
- La escolarización combinada donde el discente acude a un centro ordinario y a un centro o aula específica de educación especial.
- Los centros de educación especial.

A tales efectos, la ley educativa aparte de estructurar y organizar el sistema, señala aspectos clave o de interés que son necesarios fomentar en las aulas, para que posteriormente las Administraciones de las Comunidades Autónomas, concreten esos aspectos en el currículo (Boletín Oficial del Estado, 2020), sobresaliendo: los derechos de la Infancia, los Objetivos del Desarrollo Sostenible o la relevancia a la educación emocional que está presente desde el comienzo del preámbulo: “las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo” (Boletín Oficial del Estado, 2006, p.17158).

De tal manera, como la intervención aplicada en el presente trabajo ha sido llevada a cabo en un centro ordinario dentro de un aula de segundo de primaria de Castilla y León, es preciso acudir al “Decreto 26/2016, de 21 de julio, que establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León” (Boletín Oficial de Castilla y León, 2016, 34184).

Para conocer los contenidos, competencias y criterios de evaluación referidos al campo afectivo, es preciso señalar, que este decreto al que hacemos referencia pertenece a la anterior ley educativa, es decir, a la “Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa” (Boletín Oficial del Estado, 2013, 97858). Esto se debe a que en los centros siguen utilizando esta legislación para el curso de segundo de Educación Primaria, puesto que el Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f) dicta que la nueva ley educativa (LOMLOE) solo entrará en vigor para primero, tercero y quinto de Educación Primaria del curso académico 2022/2023. Para el resto de cursos de esta etapa educativa entrara en vigor en el curso escolar 2023/2024 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f).

Por las razones mencionadas, es preciso acudir a la LOMCE para conocer la importancia que se concede a la educación emocional. Cabe señalar, que esta legislación otorga una importancia especial al área de lengua y matemáticas. Sin embargo, ser eficiente en estas dos disciplinas significa poseer “habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Boletín Oficial del Estado, 2014, p.19350). Así pues, se observa cómo el manejo de las emociones son necesarias para resolver de forma fructífera una actividad de aprendizaje (Sepúlveda et al., 2019). El Preámbulo de la LOMCE (2013) alude a que las habilidades emocionales complementan el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, siendo una capacidad necesaria a desarrollar durante la educación básica:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. (Boletín Oficial del Estado, 2013, p.97860)

Aunque no aparezca detallada explícitamente la expresión educación emocional, para conseguir fomentar la creatividad, la confianza en uno mismo y la aceptación al cambio, es indispensable hacer uso de las emociones pues solo así, es posible conseguir las competencias transversales a las que hace referencia la citada ley. A tales efectos, esto se vería justificado al incorporar una nueva materia escolar específica, denominada Valores Sociales y Cívicos, íntimamente relacionada con la gestión de emociones. Además, se detalla la necesidad de:

Incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador. (Boletín Oficial del Estado, 2013, p.97866)

Por consiguiente, no solo se abordará el área emocional desde la asignatura mencionada, sino que será un elemento transversal a trabajar en todas las materias. Por último, el Real Decreto 126/2014 en su artículo 6 declara que el propósito de la Educación Primaria es:

Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. (Boletín Oficial del Estado, 2014, p.19353)

Uno de los objetivos de esta etapa escolar será “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (Boletín Oficial del Estado, 2014, p.19354).

Es necesario que los profesionales de la educación conozcan diversas herramientas y métodos que permitan llevar a cabo actividades en las que sus alumnos inmersos en la práctica, consigan “realizar un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones” (Boletín Oficial de Castilla y León, 2016, p.34706). Para lograrlo, es preciso que los docentes comprendan qué son las emociones y cómo los alumnos de Educación Primaria pueden controlarlas, identificarlas y expresarlas.

Acudiendo a fuentes históricas descubrimos que, en la época de los grandes filósofos, las emociones fueron un asunto de reflexión al contemplar en ellas sensaciones, pasiones y vicios que condenaban y alejaban al ser de la búsqueda de la excelencia humana. Por tanto, siempre fueron fruto de preocupación, ya que intentaban dar solución a las conductas y acciones humanas (Pinedo y Yáñez, 2019).

A pesar de la distancia espacio-temporal que nos separa de aquellos pensadores, a día de hoy no podemos dar una definición exhaustiva de lo qué son las emociones, pues muchos expertos difieren en su significado.

Así pues, para Zaccagnini (2004), las emociones:

son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga

duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas. (p. 61)

Esta definición es poco adecuada para algunos estudiosos, que consideran poco apropiado delimitar un estado emocional a una duración determinada, como señala Darder y Buch (2006), proponiendo esta descripción:

Conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido. (p. 67)

No obstante, una parte importante de los investigadores que se dedican a la psicología, determinan que las emociones, son un conjunto de reacciones electroquímicas surgidas como respuesta inmediata a algún suceso externo o interno (Gallardo, 2009). Así, lo expresa este mismo autor en uno de sus artículos: “la emoción se produce cuando unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. Como consecuencia se producen unas respuestas inconscientes e inmediatas del sistema nervioso autónomo (SNA) y hormonal. Después el neocórtex interpreta la información” (p.144).

A pesar de que cada autor concibe las emociones desde diferentes puntos de vista, todos coinciden en que son respuestas complejas y propias del organismo, elaboradas para dar respuesta a un acontecimiento externo o interno. Es decir, son respuestas bioquímicas producidas en el cerebro que provocan reacciones fisiológicas, cognitivas y conductuales (Gallardo, 2009).

Al mismo tiempo, sigue sin establecerse un consenso para identificar cuáles son las emociones primarias, pudiendo encontrar clasificaciones diferentes en función del autor que las realice. En esta misma línea, destacan los psicólogos estadounidenses Ekman y Oster (1981) que estudiaron las emociones a través de las expresiones faciales, llegando a la conclusión de que existen unas emociones básicas, las cuales son independientes de la cultura y no se producen por aprendizaje. Ekman (1992) detectó seis: “ira, miedo, tristeza, alegría, asco y sorpresa” (p.170).

Por otro lado, se proponen como emociones naturales: “el interés, alegría/felicidad, tristeza, ira, asco y miedo” (Izard, 1992, como se citó en Pinedo y Yáñez, 2020, p.201). Sin embargo, para el psiquiatra canadiense, Erick Berne, las emociones se dividen en innatas y ligadas a la persona, de las cuales, resalta: el amor, la alegría, el miedo, el poder, tristeza y rabia y las sustitutivas, es decir las aprendidas: culpa, angustia, ansiedad, resentimiento, etc. (Berne, 2014 como se citó en Fajardo, 2018).

Como puede comprobarse, la literatura asociada a este campo es incapaz de proporcionar una definición sólida, sin siquiera existir un acuerdo en su clasificación; dando por hecho que las emociones son positivas o negativas. A diferencia de Castilla del Pino (2000) que en su libro *Teoría de los sentimientos* explica que: “No hay valores- ni sentimientos- positivos o negativos más que a la hora de la aplicación concreta a un objeto y en un contexto determinado” (p.86). Es decir, para que aparezca una emoción es necesario que surja previamente una situación que desencadene un sentimiento determinado. En este sentido, el modo que tiene un individuo de percibir el entorno que le rodea es determinante, puesto que la intensidad de la emoción dependerá en gran medida de la relevancia que supone para la persona un evento concreto (Gross y Thompson, 2007; Lazarus, 2007, como se citó en Gargurevich, 2008).

Es por ello, que un elemento clave es reconocer qué situaciones educativas causan en los estudiantes emociones negativas, para prevenir dichas circunstancias, usando técnicas o programas de autorregulación emocional. Así pues, tomando como referencia el estudio llevado a cabo por PISA en 2015, donde se pretendía averiguar el nivel de ansiedad y bienestar de los estudiantes españoles respecto a otros países de la Unión Europea, concluyeron su investigación afirmando que una de las situaciones que mayor tensión genera a los estudiantes es enfrentarse a un examen (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017):

El 59% de los estudiantes en el promedio OCDE declaró que con frecuencia les preocupa que el examen sea difícil, 15 puntos porcentuales menos que en España (74%), mientras que el 66% informó que les preocupa sacar malas notas, 22 puntos porcentuales menos que en España (88%). (p.13)

Asimismo, en su análisis se puede comprobar que a pesar de que los estudiantes hayan estudiado y preparado en profundidad la prueba, la tensión que les produce les crea nerviosismo e inseguridad.

En torno al 55% de los estudiantes del conjunto de países OCDE dijo sentirse muy nervioso para un examen incluso cuando se siente bien preparado, 12 puntos porcentuales menos que en España (67%); el 37% declaró sentirse muy tenso cuando estudia para un examen, 11 puntos más en España (48%). Por último, el 52% declaró que se pone nervioso cuando no sabe resolver un ejercicio, 4 puntos menos que en España (56%). (p.13)

Estos datos son significativos, dado que la ansiedad antes y durante un examen provoca una disminución en los procesos de memoria, concentración y atención que repercute indudablemente sobre el rendimiento escolar, la autoestima y la personalidad (Álvarez et al., 2012; Jadue, 2001 y Sanagustín et al., 2021). Es este sentido, para evitar que los datos negativos proporcionados por el informe PISA relacionados con la ansiedad y el bienestar general del alumnado se incrementen, es preciso que los agentes involucrados en la enseñanza comprendan qué es la ansiedad, para evitar que este tipo de emociones deriven en un futuro en: fracaso escolar, pérdida de autoestima, dificultad en el aprendizaje, trastornos mentales, etc. (Sobradie et al., 2021).

La ansiedad es conceptuada por algunos estudiosos en la materia como una emoción que aparece cuando, ante determinadas situaciones, el organismo prepara al cuerpo para actuar contra algo que considera amenazante. Este hecho provoca una serie de reacciones a nivel cognoscitivo, psicológico, físico y conductual (Navas y Vargas, 2012). En esta misma línea, Cano y Miguel- Tobal (2001) observan que, en aquellas personas que manifiestan ansiedad, ésta se produce, en consecuencia, a algún evento futuro cuyas repercusiones son previstas como negativas por el individuo. Es importante el matiz que aporta Canon- Vindel (1997) en su artículo *Modelos Explicativos de la Emoción* que alude que, en muchos casos, aquellas situaciones que el individuo experimenta como amenazantes, objetivamente pueden no resultar peligrosas. Hay que aclarar que las personas no actúan de la misma forma ante las mismas situaciones (Gerrig y Zimbardo, 2003/2005), sirva como ejemplo afrontar un examen, pues bien, habrá estudiantes que manifiesten una emoción intensa negativa, mientras que otros, tengan niveles comedidos de ansiedad. Depende en gran medida de la personalidad y de las experiencias previas de cada persona (Bausela, 2005; Gerrig y Zimbardo, 2003/2005). Por tanto, hay un consenso entre los entendidos al definir la ansiedad como una reacción propia del organismo, que surge como respuesta a situaciones que el individuo considera amenazantes (Navas y Vargas, 2010; Sanagustín et al., 2012). De

manera que, esto provoca una reacción de tensión que pone a todas las habilidades disponibles (cognitivas, fisiológicas y conductuales) en alerta para afrontar un acontecimiento de la mejor forma posible (Domblás, 2016).

Cabe señalar que todas las personas han tenido ansiedad en algún momento de sus vidas, pero esta no significa que siempre sea negativa, pues según expresa Sobradie et al., (2021) niveles comedidos de ansiedad influyen en la motivación para alcanzar los retos planteados. Sin embargo, cuando los niveles de ansiedad son desproporcionados, se pueden ver dañadas las relaciones entre pares, la salud mental, verse afectado el rendimiento académico y el estado de ánimo.

Desde el punto de vista educativo denominamos rendimiento académico a la capacidad que tienen los estudiantes de demostrar ante el profesor los conocimientos y destrezas aprendidos (Gargurevich, 2008; Pulido y Herrera, 2017). Señala Vázquez (2003) que los exámenes siguen siendo el instrumento más utilizado por los educadores para evaluar y conocer el grado de conocimiento de los discentes.

Generalmente, la sociedad ha considerado a los exámenes un medio para conocer el grado de valía que poseen los estudiantes en la escuela, generando una amenaza para su autoestima de no alcanzar ciertos estándares u objetivos, lo que supone un factor de ansiedad para muchos de ellos (Covington, 2000; De Castella et al., 2013; Elliot y McGregor, 1999; Midgley y Urdan, 2001, como se citó en Freire et al., 2019). Por consiguiente, la presión social ejercida en base al rendimiento, hace que haya una tasa elevada de ansiedad entre los estudiantes surgida como respuesta a la realización de estas pruebas de evaluación (Rosário et al., 2008).

Según Bausela (2005) se describen tres factores como principales causantes de la ansiedad ante un examen: las experiencias previas negativas que provocan durante la realización de una prueba bloqueo mental y pensamientos negativos sobre sí mismo. Las preocupaciones que supone tener resultados académicos negativos y, por último, la falta de preparación ante un examen. Otros autores, explican que la ansiedad se ocasiona también por factores externos al alumno, como el tipo de examen y la cantidad de evaluadores (Álvarez et al., 2012).

Sean factores personales o externos, cuando se manifiesta ansiedad se ven implicadas áreas cerebrales que repercuten en el funcionamiento ejecutivo y atencional del alumno, de modo que se produce una disminución de la eficacia de los recursos disponibles que posee el estudiante para afrontar la tarea de forma correcta y dentro del límite de tiempo establecido (Eysenck et al., 2007). En consecuencia, esta emoción afecta a la

autoestima, sentimientos, bienestar y calidad de vida (Mondéjar, 2010). Además, podría repercutir negativamente en su rendimiento académico, tal y como expresan los resultados de la prueba PISA en el año 2015. Esto podría relacionarse con la información aportada por Bausela (2005): “la ansiedad, además, deteriora el recuerdo. Cuanto mayor sean las exigencias de la tarea para procesar y recuperar información, más se notará la influencia negativa de las interferencias ocasionadas por la ansiedad” (p.555). En relación a ello, se puede decir que la ansiedad afecta a las funciones ejecutivas, es decir, al conjunto de habilidades cognoscitivas, tales como: inhibición, memoria a corto plazo, planificación control, toma de decisiones, control emocional, etc. Que son necesarias porque intervienen a la hora de realizar un examen (Pineda, 1998; Restrepo, 2008, como se citó en Garrido, 2016).

De este modo, en investigaciones como la realizada por Furlán y colaboradores (2015) se demuestra que aquellos estudiantes ansiosos que estuvieron expuestos a un examen, se despistaron en mayores ocasiones y cometieron un número considerable de errores que aquellos alumnos sin ansiedad. En otros estudios se comprobó que la capacidad de tomar decisiones también se veía afectada (DeVido et al., 2008).

En tal sentido, se observa cómo una falta de regulación emocional, como puede ser la falta de control de la ansiedad, conlleva dificultades para procesar y recuperar la información. También repercute en la atención sostenida (Bausela, 2005; Eysenck et al., 2007). En este aspecto, las emociones ejercen un control sobre nuestras acciones, ya que determinan el modo en el que el individuo interpreta los sucesos, situaciones y eventos que ocurren en su vida cotidiana, dando una respuesta conductual acorde a sus pensamientos y sentimientos (Reeve, 2005; Schunk et al., 2008, como se citó en Gargurevich, 2008). Por tanto, es preciso conocer qué situaciones alteran nuestro estado emocional de forma significativa para prevenir la conducta y el comportamiento. Así pues, el control y conocimiento emocional que el individuo realiza sobre sí mismo y sobre los demás (denominado regulación emocional) incluye saber afrontar emociones negativas generando y experimentando otras positivas (Bisquerra, 2003).

Son varios los investigadores que están centrando sus ensayos en el campo de la regulación emocional ligada al rendimiento académico. La conclusión es contundente, una mejora en la regulación emocional, lleva aparejado mejoras en el rendimiento académico (Ortiz, 2017; Pulido y Herrera, 2017). En virtud de lo cual, según avalan las investigaciones, se considera necesario incluir técnicas y estrategias de regulación

emocional en las aulas para combatir la ansiedad ante los exámenes debido a los beneficios que estas producen. Entre todas ellas, destacan:

- **Técnicas de relajación:** entre todas las existentes, la más famosa es la técnica de Jacobson (1928, como se citó en Castro, 1998) que consiste en tensar y relajar los músculos de forma progresiva dirigiendo la atención a cada una de las partes que indica el conductor de la actividad. Su método indica que la duración de la contracción de los músculos es de entre 7 a 8 segundos mientras que la relajación es de quince segundos. La repetición en cada una de las áreas ayuda a relajar la mente y el cuerpo.
- **Terapia cognitivo- conductual:** Este método se basa en que el paciente reconozca e identifique aquellos pensamientos que no se ajustan a la realidad, para ello el terapeuta le proporciona una serie de métodos con el fin de modificar esas creencias por otras más objetivas y acordes a la realidad (Ruales, 2012).
- **Técnicas de respiración:** Contamos con varias estrategias las más conocidas son la respiración controlada y profunda. Según García-Grau et al., (2008) ambas consisten en respirar lentamente por la nariz y después expulsarlo por la nariz o boca sintiendo como el abdomen se expande y se contrae con cada inhalación y exhalación. La diferencia existente entre ambas, es que en la respiración profunda debe ser mucho más lenta que la primera (una aproximación de tres respiraciones por minuto) provocando una retención del aire de entre 5 y 7 segundos, antes de expulsarlo.
- **Técnica del semáforo:** Según Fuentes (2019), consiste en emplear los mismos colores que posee la señal de seguridad vial para avisar al alumnado de que se está empezando a enfadar, ponerse nervioso, etc. Este sistema le ayudará a ser consciente de lo que siente y tomar conciencia sobre su regulación emocional. Así cuando se indique el color rojo, el niño debe parar y sentarse a respirar pues no está controlando su emoción. En segundo lugar, el color amarillo indica pensar en soluciones para solventar la problemática causada por su estado emocional o, reflexionar sobre cuál ha sido la situación que le ha llevado a activarse. El último es el color verde, relacionado con la sensación de calma. En esta última señalización, el discente también puede poner en práctica las soluciones pensadas cuando el semáforo estaba en amarillo. Asimismo, este autor explica que esta técnica se suele realizar en niveles iniciales y puede servir tanto para solucionar conflictos de aula como para la mejora en la autorregulación emocional ante situaciones que ponen tenso al alumnado.

- **Técnica de la tortuga:** Schneider y Robin (1992) dividen la estrategia en tres partes. En primer lugar, cuando los discentes consideren que no son capaces de controlar sus impulsos, cogerán su cuerpo y meterán la cabeza entre sus hombros. Una vez estén en posición, el docente irá nombrando partes del cuerpo que el alumno ha de relajar puesto que, distraer su atención a otros puntos facilita la relajación. Acto seguido, tras haber acabado con dicha secuencia se utilizarán cuentos, a través de los cuales, se narran técnicas que permiten al discente manejar las situaciones que le han llevado a tomar la posición de la tortuga.

Cabe señalar, que frente a todas las técnicas expuestas, una de las más usadas es la práctica del mindfulness, debido al conjunto de revisiones sistemáticas que muestran como su ejercicio ayuda a manejar el malestar emocional y la ansiedad general, entre otros muchos beneficios (Paricio, 2022).

En relación a la relevancia científica y académica que está tomando este concepto, se considera necesario recurrir a sus orígenes para conocer mejor en qué consiste. Pues bien, esta técnica se asocia con el budismo, puesto que Siddhartha Gautama fue la figura más relevante y precursora de esta práctica que la extendió por el continente asiático a través de la religión budista (Ramos et al., 2012). No obstante, lejos de ser esta práctica un ejercicio religioso, se asocia con la cultura oriental debido a que el mindfulness recoge enseñanzas de la filosofía asiática las cuales, invitan al hombre a aceptar los sucesos tal y como son, al igual que las emociones producidas por esas experiencias desagradables (Bernhard, 2014 como se citó en Paricio, 2022).

En efecto, aunque la Atención Consciente esté en auge actualmente, la realidad es que es una práctica que todas las personas en algún momento de su vida han podido realizar al prestar atención a un estímulo concreto (Paricio, 2022), como bien explica este autor, es que “habitualmente nuestra mente se encuentra vagando sin orientación alguna, saltando de unas imágenes a otras, de unos a otros pensamientos” (p.69). En realidad, esa mente pensativa y acelerada típica de las sociedades occidentales llevó a Kabat-Zinn a difundir la atención plena desde el mundo de la medicina, realizando intervenciones con sujetos con dolor crónico y elevada ansiedad y cuyos buenos resultados provocaron la curiosidad de saber más acerca de esta estrategia (Hervás et al., 2016).

Asimismo, Snel (2010/2013) define el mindfulness como: “estar conscientemente presente. Queriendo comprender qué es lo que ocurre, desde una actitud abierta y

amable” (p.17). En esta misma línea, destaca otro gran referente de este campo, Nath (1992/2018):

Nuestro verdadero hogar es el momento presente. Vivir el momento presente es un milagro. El milagro no consiste en andar sobre las aguas, sino en andar sobre la verde tierra en el momento presente, apreciando la paz y la belleza de cuanto está a nuestro alcance. . . .Corremos de aquí para allá, sin ser uno con lo que estamos haciendo; no nos sentimos en paz. Nuestro cuerpo está aquí, pero nuestra mente se halla en otro lugar, en el pasado o en el futuro, sumida en la cólera, la frustración, las esperanzas o los sueños. No estamos realmente vivos, somos como fantasmas. Si nuestro hermoso hijo se acercase a nosotros ofreciéndonos una sonrisa, no seríamos capaces de verle, y él tampoco nos vería. ¡Qué pena! (pp.11-12)

Por otro lado, Bishop y colaboradores (2004), hablan de un estado de conciencia que consiste en “adoptar una orientación particular hacia las propias experiencias en el momento presente, una orientación que se caracteriza por la curiosidad, la apertura y la aceptación” (p.232).

De forma muy sencilla, Kabat- Zinn (1994/2009) lo define como “prestar atención de una manera determinada: de forma deliberada, en el momento presente y sin juzgar” (p.26). En su libro *Vivir con Plenitud las crisis* (1990) habla de siete componentes, que son:

- **No juzgar:** La mente está acostumbrada a juzgar las experiencias vividas, de modo que, cuando se realiza meditación es probable que se empiecen a emitir pensamientos enjuiciadores que nos despisten del momento presente. Cuando esto ocurra, el sujeto no debe centrarse en ellos sino dejarlos ir y volverse a concentrar en su respiración.
- **Paciencia:** Durante la práctica, hay que ser amables con uno mismo. No todos los días son iguales. Esto conlleva que en ocasiones no se haga la actividad como realmente se quiere. Son esas ocasiones en las que la mente se deja ir con los pensamientos y provoca que el sujeto se aleje del momento presente. El maestro Zinn, alude a la paciencia pues el simplemente hecho de dedicarse tiempo a uno mismo es un avance para que el individuo adquiera poco a poco control sobre su mente.

- **Mente de principiante:** Significa ver las cosas tal y como son, sin dejarnos llevar por los prejuicios de experiencias previas que despiertan unas expectativas en muchas ocasiones subjetivas.
- **Confianza:** Es uno de las habilidades que se adquiere a medida que se practica el mindfulness, pues nos ayuda a escuchar nuestro cuerpo y seguir nuestra intuición.
- **No esforzarse:** Aunque suene extraño, el mindfulness consiste en no hacer nada, de modo que realizar la práctica con intenciones de ser mejores personas, obtener beneficios, reducir el estrés, etc. Limitan y condicionan la práctica, es decir, la enjuician.
- **Aceptación:** Consiste en ver las cosas tal y como son. En muchas ocasiones se pierde energía por intentar cambiar una situación que no está en las manos del individuo modificarla. Esto provoca que en muchas ocasiones no seamos felices hasta que esa circunstancia se haya pasado, olvidándonos de que lo único realmente que tenemos es el momento presente.
- **Ceder:** La mente tiende a aferrarse a ideas o pensamientos ya sean positivos o negativos. Con la atención plena se pretende dejar ir cualquier tipo de pensamiento que nos impida disfrutar del momento presente.

Como puede comprobarse, todos los componentes se relacionan y se potencian entre sí, ya que unos dan lugar a los otros. Resaltar en este aspecto la reflexión que Paricio (2022) hace del mindfulness y sus componentes:

Su práctica permite reconocer las experiencias que se están produciendo en el momento presente y aceptarlas radicalmente, sin agregar sufrimiento a dichas experiencias por los juicios o los significados sobreañadidos. El reconocimiento y la aceptación nos brindan la oportunidad de trabajar de una manera consciente los desafíos de nuestra vida, como son el dolor, la enfermedad, el estrés o las pérdidas. (p.68)

Destacar que hay dos tipos principales de atención plena: la formal y la informal. Kabat-Zinn (1990) afirma que la meditación formal está destinada en ejercicios propios del mindfulness, como puede ser concentrarse en la respiración, atender a las sensaciones corporales, yoga, etc. Sin embargo, la práctica informal, consiste en llevar a las actividades cotidianas la atención consciente, como puede ser la preparación de la

comida, pensar en cómo la planta del pie se apoya en cada uno de los pasos que se dan al caminar, percibir la textura de la comida en la boca, etc. Cabe señalar que no hay unos ejercicios limitados de meditación puesto que, se pueden utilizar otras actividades siempre y cuando se mantengan los componentes principales del mindfulness expresados anteriormente. Un ejemplo de ello, es la relajación progresiva de Jacobson que desprovista de cualquier estímulo que implique controlar el cuerpo, juzgar, no aceptar, etc. Puede ser apta.

Es indispensable explicar los beneficios que el individuo adquiere con la práctica regular, ya que ésta es la principal fuente que hace que en la actualidad esta técnica tenga tanto éxito, tal y como refleja la evidencia empírica. Algunos de ellos son:

- Mejora la calidad de vida de los pacientes con dolor crónico y reduce la angustia psicológica (Reibel et al., 2001).
- Reduce la presión arterial y el riesgo cardiovascular (Barnes et al., 2001).
- Reduce el estrés y la ansiedad (Napoli et al., 2005), mejora el control de la atención y la regulación emocional (Tang et al., 2015).
- Tiene un impacto en las funciones ejecutivas, como el control de la impulsividad (Soler et al., 2016).

Algunos de los investigadores conocedores de la repercusión que posee el mindfulness, tanto a nivel psicológico como físico, han decidido implantarlo en la educación para poder apreciar si la Atención Plena logra disminuir el elevado nivel de ansiedad que sufren los estudiantes. A pesar de que son escasos los estudios realizados a la población escolar, destaca la intervención llevada a cabo en la India por Anand y Sharma (2011) utilizando el programa MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), donde consiguieron reducir de forma significativa el estrés académico de los participantes. La duración fue de ocho semanas con una intervención de un día a la semana durante 40 minutos. Por otro lado, despunta el análisis llevado a cabo en Estados Unidos por Napoli et al., (2005) en cuya aplicación del Attention Academy Program consiguieron reducir la ansiedad ante los exámenes y aumentar la atención selectiva. Este proyecto tuvo una duración de 24 semanas en las que se estructuraron doce clases de 45 minutos a la meditación plena. En esta misma línea, el estudio realizado por Parker y colaboradores (2014) también obtuvo beneficios en la reducción de la ansiedad, mejoraron las habilidades ejecutivas y el autocontrol.

Como puede comprobarse, son pocos los estudios realizados en el ámbito español para conocer los efectos positivos del mindfulness en las aulas. A pesar de ello, si se han

creado programas como Aulas Felices, TREVA, Escuelas Despiertas, Crecer respirando, etc. (Lori, 2021). Destinados a todo el colectivo educativo, con el fin de presenciar los efectos señalados anteriormente. De este modo, se plantea una intervención basada en el programa Aulas Felices (Arguís et al., 2012) para comprobar los efectos provocados por el mindfulness sobre la ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes de segundo de Educación Primaria, en base a un examen de comprensión oral de la asignatura de Lengua.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este trabajo es comprobar los efectos de la práctica del mindfulness sobre la ansiedad producida por las pruebas de evaluación y su impacto en el rendimiento académico en alumnos de segundo curso de Educación Primaria.

Como objetivos específicos, se plantean los siguientes:

- Elaborar una propuesta de intervención con actividades de mindfulness personalizadas en base a las necesidades de los alumnos.
- Enseñar la técnica de mindfulness a los estudiantes como una herramienta para ayudarles a identificar y gestionar sus emociones.
- Ofrecer a los docentes ejercicios de Atención Plena para enseñar a su alumnado a manejar la ansiedad.
- Incrementar el estado de relajación ante pruebas de evaluación.
- Aprender a respirar conscientemente para lograr estados de relajación.
- Tomar conciencia de la ansiedad y su repercusión en el ámbito académico.

Asimismo, se indican las dos hipótesis del presente estudio. Ambas están relacionadas con la pregunta principal del trabajo de investigación ¿Qué efectos tiene el Mindfulness sobre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria?

- H1. La aplicación de la técnica de Mindfulness reduce la ansiedad ante las pruebas de evaluación
- H2. La reducción de los niveles de ansiedad en las pruebas de evaluación mejora el rendimiento académico de los estudiantes

3. DESARROLLO

En este apartado se pretende dar a conocer la metodología aplicada, los resultados obtenidos en la intervención, así como una discusión de los datos recopilados.

3.1 Metodología

A continuación, se presenta el diseño llevado a cabo en este trabajo, donde se explica las características de los participantes a los que va destinado este estudio, el procedimiento empleado, así como los instrumentos de evaluación que han sido determinantes para la consecución de los objetivos planteados.

3.1.1 Diseño

Se presenta un diseño cuasiexperimental cuyo objetivo es comprobar los efectos de aplicar la técnica de mindfulness a un grupo experimental, como método para reducir la ansiedad antes los exámenes y mejorar el rendimiento académico comparándolo con un grupo control.

Los participantes inmersos en este estudio tienen unas edades comprendidas entre los siete y ocho años, edades propias del segundo curso de Educación Primaria. A través de la realización de un Cuestionario de Ansiedad Infantil y las pruebas de Comprensión Oral, se han podido recopilar datos de las dos variables de estudio: la ansiedad y el rendimiento académico.

El Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS), es un instrumento que ha permitido recoger información sobre los niveles de ansiedad. Fue realizado por Gillis (1980) para evidenciar la ansiedad en niños con edades comprendidas entre seis y ocho años, correspondiéndose a las etapas de primero, segundo y tercer curso de Educación Primaria.

Esta herramienta fue adaptada al castellano por el Doctor Domingo Gómez Fernández y D. ^a María Pulido Picouto (2003) teniendo presente las características sociolingüísticas y los aspectos internos, es decir, los contenidos a evaluar. El cuestionario tiene veinte ítems a los que se asocian dibujos diferentes para captar la atención del discente. Cada dibujo hace referencia a una pregunta, que el evaluador deberá leer en voz alta dejando un tiempo para que cada encuestado marque una X en el círculo (sí) o cuadrado (no). Estas dos figuras geométricas situadas a un lado y a otro del dibujo, indican una respuesta dicotómica.

Una vez contestado, los autores especifican que la corrección se produce a través de una plantilla. La puntuación se obtendrá por la correspondencia de la plantilla con las X señaladas en la hoja de respuestas. Este cuestionario tiene una duración de 20 a 30 minutos.

Asimismo, Gómez y Pulido (2003) señalan las propiedades psicométricas como la fiabilidad, comprobada a través de la fórmula Kupler que muestra un índice de 0.65. Por otro lado, la validez ha sido determinada en base a la correlación existente entre las puntuaciones del CAS y el cuestionario IDAREN-SC2, existiendo un indicador de 0.31. Esto les permite afirmar que el CAS es el instrumento más idóneo para analizar los niveles de ansiedad en la población infantil.

Igualmente, la herramienta que permite recopilar datos acerca del rendimiento académico de los participantes, es una prueba de comprensión oral compuesta por un texto que el docente leerá en voz alta y una ficha con un conjunto de diez preguntas tipo test que los estudiantes deberán contestar (Véase anexo I, II, III y IV). Cabe reseñar, que el formato de la prueba permite al participante recuperar la información a través del reconocimiento en vez del recuerdo. La diferencia entre estos dos métodos radica en los procesos cognitivos implicados para cada tipo de examen.

Cuando se presenta un examen a desarrollar, el estudiante debe haber memorizado previamente un contenido. Para ello, se han puesto en marcha funciones ejecutivas, tales como: la planificación, la memoria de trabajo, la organización, la inhibición, etc. Por otro lado, intervienen otros procesos como la codificación y almacenamiento de los contenidos en la memoria para su posterior recuperación. Sin embargo, en las pruebas por reconocimiento, se tiende a discriminar cuál de las respuestas establecidas hace referencia a la información recibida previamente (Gómez et al., 2011). También se hace uso de la codificación, almacenamiento y recuperación de la información, pero su procesamiento es menos profundo. Asimismo, esta prueba de tipo test elimina las barreras que desde el plano docente no se pueden controlar, como es el estudio en casa, la planificación, la organización, el esfuerzo diario, entre muchos otros.

En este sentido, se empleará el Cuestionario de Ansiedad Infantil antes de realizar la intervención, justo en el momento en el que los niños vayan a enfrentarse a una prueba de evaluación, en este caso de comprensión oral. Este procedimiento se volverá a repetir una vez finalizada la intervención. De esta forma, se obtendrán diversos datos que permitirán comparar los cambios producidos tras haber participado en el estudio. Además, se cuenta con un grupo control que facilita la atribución de los resultados a la propia intervención y no a otros factores.

Igualmente, en esta intervención se exponen los datos de forma anónima con el objetivo de proteger la intimidad del menor, de tal manera que, no aparecerá ninguna información personal con la que se pueda reconocer a los alumnos del estudio.

3.1.2 Participantes

Esta intervención se llevó a cabo en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Cervantes, ubicado en la localidad de Ávila. La mayoría de los estudiantes que acuden al centro provienen de ambientes desfavorecidos, por lo que la gestión emocional está muy presente en toda la escuela. De modo que este trabajo fue bien acogido por los docentes que integran el centro.

Cabe señalar que esta investigación se realizó en segundo de Educación Primaria. Las razones por las que se decidió elegir esta etapa frente a otras, se apoyan en que actualmente son pocos los estudios realizados que basen sus intervenciones en mindfulness aplicado a la educación. Aquellos ensayos que figuran, están destinados a estudiantes universitarios, de bachillerato y alumnos de educación secundaria obligatoria. Sin embargo, apenas se tienen evidencias de esta técnica en alumnos de Educación Primaria, por lo que se consideró oportuno realizarlo en esta etapa educativa.

Igualmente, el curso fue seleccionado debido a que los niños con edades comprendidas entre 7 y 8 años empiezan a experimentar que un mismo suceso puede ocasionar varias emociones (López, s.f). Tómese como ejemplo afrontar un examen, ese hecho puede provocar tristeza y ansiedad, por lo que trabajar sus estados emocionales, a través de la práctica de Atención Plena puede ayudar a favorecer su gestión. Además, como menciona la psicóloga Sabater (2022), es enriquecedor para los discentes comenzar a practicar mindfulness desde edades tempranas, no solo por los beneficios que puede ocasionar esta técnica, sino porque puede llegar a convertirse en hábito.

Así, la muestra recoge un total de 38 participantes. De ellos, 20 (52,63%) son mujeres y 18 (47,37%) son varones. Asimismo, los estudiantes se encuentran divididos en dos líneas siendo 18 estudiantes en una clase y 20 en otra.

Los criterios de inclusión para la participación fueron que los alumnos estuviesen presentes en un 80% de las sesiones y que cumplimentasen tanto el Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) originalmente de Gillis (1980) en su adaptación española (Gómez y Pulido, 2003) como la prueba de comprensión oral. De esta forma, el número de participantes se redujo, debido al absentismo escolar de algunos escolares. Finalmente intervinieron 36 alumnos, divididos en dos subgrupos de 18. 20 mujeres (55,56 %) y 16 varones (44,44 %).

3.1.3 Procedimiento

A partir de esta muestra se realizó una intervención con la técnica de mindfulness. Para ello, fue necesario recopilar información acerca de los programas educativos que empelaban esta técnica. Como se mencionó en apartados anteriores, Estados Unidos es el país que actualmente cuenta con mayores investigaciones respecto a este campo, lo que auguraba que sería este mismo país el que mayores programas desarrollados tendría hasta la fecha.

Entre ellos destacan: Inner Kids Program, Inner Explorer, Mindful Schools, Master mind (academy) and moment (Lori, 2021). Estos trabajos van dirigidos a estudiantes de edad preescolar hasta la adolescencia, en algunos de ellos se incluyen a los profesores y familias pues son considerados miembros fundamentales del desarrollo emocional de sus hijos. Cada uno de los programas mantienen rasgos y metodologías propias, pero todos se enfocan en trabajar la ansiedad y el estrés en el alumnado, además, de crear habilidades para fomentar los estados de relajación (Lori, 2021).

Todos estos programas poseen varias investigaciones que avalan su eficacia. Para verse reflejado los beneficios en los estudiantes, el propio proyecto determina una temporalización que debe cumplirse, siendo la media estimada de 10 semanas con una práctica de dos sesiones semanales, cuya duración está comprendida entre 15 y 20 minutos. De modo que, se desestimó utilizar estos programas puesto que, son varias las investigaciones realizadas en otros centros que validan su efectividad por lo que, realizar un proyecto de características similares arrojaría pocos datos novedosos.

Por consiguiente, se observaron nuevas vías de investigación que pretendían comprobar si reduciendo el número de semanas, pero ampliando las sesiones que se aplicaba mindfulness en las aulas, podría resultar igual de efectivo para disminuir la ansiedad en los estudiantes. En Estados Unidos, Liehr y Diaz (2010, como se citó en Lori, 2021) impartieron en un campamento de diez días, sesiones de mindfulness todas las jornadas con una duración de 15 minutos. Estos científicos observaron, en comparación a un grupo control, como mejoraban las interacciones entre pares. Sin embargo, los síntomas de ansiedad tuvieron cambios poco significativos en los participantes.

En base a este ensayo se pretende comprobar si incrementado la práctica de mindfulness durante dos semanas (diez días descontando los días no lectivos), podrían apreciarse resultados favorables en la disminución de la ansiedad, similares a aquellos programas que emplean un mayor número de semanas. En este caso, se optó por

utilizar el programa de Aulas Felices debido a que, a diferencia de los otros trabajos mencionados, no se presenta una temporalización establecida a la que los docentes deban ceñirse, ya que, entiende que cada colegio funciona de forma distinta, y que los niños que lo integran son diferentes unos de otros, por lo que, apostar por un programa único limitaría su uso. De tal manera, que es responsabilidad del docente de aula organizar las sesiones como considere oportuno puesto que conoce las características del alumnado. Aun así, muestra diferentes pautas de cuándo son los momentos idóneos para realizar la práctica a lo largo de la jornada. Destacan (Arguís et al., 2012, p.72):

Al comenzar la jornada escolar por la mañana o por la tarde, o al inicio de una sesión de clase en concreto, en los momentos de entrada al aula tras una actividad muy “movida”, a la vuelta del recreo, tras la clase de Educación Física o Música, en la transición de una actividad a otra que requiera más concentración, cuando detectamos que hay mucho alboroto en el aula y se ha roto el clima de trabajo concentrado y en épocas de exámenes o momentos de trabajo intelectual intenso.

En este proyecto, los ejercicios de Atención Plena se efectuarán después del recreo, por ser el momento donde los estudiantes entran en clase más excitados y al comienzo de la asignatura de Lengua, puesto que, la tutora del aula indicó que era la materia con la que los alumnos se distraían en mayores ocasiones. Así pues, durante el mes de abril del curso 2022/2023, los participantes del estudio realizaron mindfulness dos veces al día, siendo un total de 30 minutos el tiempo dedicado a su práctica diaria.

Igualmente, el programa Aulas Felices (Arguís et al., 2012) pretende mejorar el bienestar de los estudiantes utilizando el mindfulness como herramienta fundamental para lograr potenciar las fortalezas del alumnado y favorecer la gestión emocional a los escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Este sistema es abierto y flexible lo que favorece a la comunidad educativa poder adaptarlo a las peculiaridades del centro. Cuenta con un compendio de ejercicios para todas las edades, que el maestro puede modificar e implementar en sus aulas eligiendo aquellas que mejor se ajusten a las necesidades de los educandos. Asimismo, cabe destacar que todas las actividades que se presentan, poseen validación científica, de modo que se está empleando una práctica basada en la evidencia (Arguís et al., 2012).

En base a las actividades propuestas se crearon unas propias, que se ajustaron a las características de los estudiantes del aula con los que se iba a intervenir. Para ello, se contó con la ayuda de la tutora para que observara si las actividades requerían alguna modificación, con el fin de que fuesen lo más completas posibles para llegar a todo el alumnado, sin olvidarnos de la validación empírica de las mismas.

Se optó por llevar a la práctica once actividades meditativas diferentes que podrían ser repetidas una vez más para que los discentes tomaran un mayor control sobre las actividades y las sensaciones que provocan. No obstante, se considera relevante la afirmación de Arguís y colaboradores (2012), que estipula que se debe procurar:

La mayor variedad posible de las actividades y las situaciones, para no acabar siendo unos autómatas o aburriéndonos por la repetición. Variedad, creatividad y sentido común, deberían ser las pautas a tener en cuenta a la hora de plantear todas estas actividades. (p.72)

De tal manera, se presentan una serie de actividades variadas basadas en el Programa Aulas felices y ajustadas a las características del grupo-clase. Antes de exponerlas, es preciso mencionar, que el modo en el que están estructuradas hace referencia a la sensorialidad; es decir, se consideró más oportuno comenzar por aquellas actividades en las que la atención se focaliza en las sensaciones del organismo, para progresivamente, modular su atención hacia la observación de la respiración. Esta planificación tiene su explicación en la aclaración que realiza el profesor Kabat-Zinn (2012/2013) “muchas tradiciones contemplativas utilizan, como primer objeto de atención, las sensaciones corporales. . . .la razón es que los objetos de atención nos ayudan a estabilizar la atención” (p.14). Se alude a que centrarse en los estímulos externos, como puede ser la sensación que produce a la mano tocar una tela, resulta más sencillo a los principiantes que mantener la atención en las sensaciones internas, por lo que puede considerarse como un paso previo para ir prestando cada vez más atención a las sensaciones interoceptivas como son las emociones o el control de la respiración.

Igualmente, se indicó a los estudiantes que durante dos semanas se llevarían a cabo momentos de relajación donde la colocación del cuerpo será fundamental para efectuar la actividad de forma correcta. Para ello, se debe permanecer sentado con la espalda recta, las manos reposando sobre las piernas y la cabeza levantada con el mentón ligeramente inclinado (Kabat- Zinn, 2012/2013).

Todos los ejercicios que a continuación se expresan, tienen una duración estimada de 15 minutos cada uno. De igual modo, se presenta en una tabla el planteamiento y la organización de las actividades para cada una de las semanas.

Tabla 1

Organización de las Actividades

Primera semana: Del 10 al 14 de abril					
Organización	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Antes de comenzar la asignatura de lengua	Saboreando un fruto seco	Conciencia corporal	Texturas	Masaje al compañero	Conciencia corporal
Después del recreo	Masaje al compañero	Respirar por parejas	Sentir el cuerpo	Contar mientras meditamos	Respirar por parejas
Segunda semana: Del 17 al 21 de abril					
Organización	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Antes de comenzar la asignatura de lengua	Sentir el cuerpo	Texturas	Revivir momentos	Atención Plena en el hilo	Respirar con un objeto
Después del recreo	Saboreando un fruto seco	Respirar con un objeto	Atención Plena en el hilo	Contar mientras meditamos	Respirar con la campana.

Nota. Elaboración Propia

A continuación, se presentan un compendio de actividades basadas en el programa Aulas Felices (Arguís et al., 2012):

1. Saboreando un fruto seco:

El objetivo de la actividad es aumentar la presencia en el aquí y en el ahora, atrayendo la atención al momento presente por medio del empleo de los sentidos. Además, permite ir adquiriendo consciencia de los pequeños detalles de la vida cotidiana como los sabores de la comida, muchas veces ingerida sin saborear (Arguís et al., 2012).

En esta actividad se repartirá a cada estudiante un fruto seco (almendras, nueces, avellanas, pasas, piñones, cacahuetes, dátiles, etc.). Todos ellos, deberán mantener los ojos cerrados puesto que no tienen que saber el alimento que contienen en sus manos. Es muy importante que nadie ingiera el nutriente hasta que el docente no lo haya repartido a todos los discentes.

Acto seguido, se irá guiando la actividad donde se despertarán todos los sentidos:

- **Tacto:** Se pedirá que con sus manos palpen el alimento, manteniendo la atención en el contacto que se establece entre sus manos y el objeto. Así pues, se fijarán en el tamaño, su estructura (rugoso o liso), el peso que ejerce sobre la mano, la temperatura del objeto, etc.
- **Olfato:** Se continuará activando el sentido nasal, aproximando el alimento a la nariz para profundizar en el olor que éste desprende. Quizás algún estudiante, comience a sospechar a través de la fragancia el fruto que contiene entre sus manos. Se preguntará a los estudiantes qué les sugiere y a qué les recuerda ese olor.

No obstante, se pueden dar casos en los que los alumnos no consigan asociar el aroma a ningún alimento. En estos casos, se debe animar a los alumnos a que no abandonen la actividad y a que continúen respirando tranquilamente ignorando cualquier estímulo que pueda distraerles del momento presente.

- **Gusto:** Posteriormente, se probará el alimento dando un mordisco al fruto. Se prestará atención a la textura, al sabor que desprende (agrio, dulce y salado) y la fuerza que realizan los dientes sobre la comida. Dicho en otras palabras, se trabajará la atención plena en la cavidad intrabucal durante el proceso de masticación y deglución.

Ya en esta parte de la actividad, seguramente, los participantes hayan reconocido el fruto que poseían. Es momento de finalizar el ejercicio, pero antes de abrir los ojos, se realizarán tres respiraciones profundas inhalando y expirando por la nariz.

Reflexión: Terminada la actividad, el docente preguntará cómo se han sentido durante el transcurso de la misma. A su vez, pedirá que digan a sus compañeros en voz alta el alimento que les ha tocado.

Asimismo, se hará alusión a si en alguna otra ocasión habían prestado atención a las sensaciones que produce cualquier nutriente sobre ellos o si, por el contrario, realizan la acción de comer sin prestar miramiento.

Observaciones: Para esta tarea, se deber tener en cuenta las alergias de los discentes. Es recomendable acompañar las acciones con música de relajación.

2. Masaje al compañero:

El objetivo de esta práctica es trabajar la conciencia sensorial y la concentración a través de la caricia que se realiza por la palma de la mano, como técnica previa para ir tomando conciencia sobre las señales, sensaciones y emociones que experimenta el organismo (Arguís et al., 2012). Para ello, los alumnos se distribuirán por parejas. En el caso de que el número de discentes del aula sea impar, un estudiante se emparejaría con el docente. Para facilitar la gestión y organización de la clase al profesor, según estén colocados en sus pupitres la pareja correspondiente será el participante que tiene situado en su lado derecho.

Uno de ellos, debe permanecer con los ojos cerrados apoyando su antebrazo en la mesa y dejándolo completamente relajado, cuya única misión será focalizarse en los movimientos que recreará su compañero en su antebrazo. Mientras su par, esperará paciente las indicaciones del maestro para seguirlas con precisión. De modo que, ambos estudiantes realizarán tres respiraciones profundas antes de comenzar.

Se considera oportuno, comunicar a los discentes que deben estar concentrados en las instrucciones del maestro sin provocar ruidos o conductas que puedan molestar y distraer al resto del alumnado de la tarea.

El docente guiará el proceso indicando que se debe tocar la palma de la mano con el dedo índice, siguiendo todo su contorno. Se recorrerá toda la mano muy despacio para que nuestro compañero sienta la caricia. Una vez terminado, se pasará a la otra mano. Tras finalizar, se intercambiarán los papeles.

Cuando se termine, se agradecerá el trabajo que nuestro compañero ha realizado (esto debe hacerse mutuamente).

3. Conciencia corporal:

Al igual que en la actividad anterior, la finalidad es centrar la atención en las partes del cuerpo que se vayan indicando con el fin de desarrollar un estado de calma y tranquilidad propia de la relajación muscular (Arguís et al., 2012). Estas técnicas

permiten al discente conocer métodos de relajación que pueden ser empleados para reducir estados de nerviosismo y percatarse de cómo se encuentra el cuerpo a cualquier hora del día.

Así pues, se pedirá a los alumnos que se sienten en sus sillas con la espalda recta y con las manos reposando sobre sus piernas juntando el dedo pulgar con el índice en la posición de chin mudra. Después, cerrarán los ojos y se escuchará la explicación del docente.

En esta ocasión, se realizará una relajación progresiva por todo el cuerpo prestando atención y sintiendo los músculos que se vayan indicando para relajarlos y liberarlos de las tensiones. El recorrido será el siguiente: los dedos de los pies, ambas piernas, abdomen, zona lumbar, el pecho, los brazos, las manos, los hombros, la nuca, el cuello y la cara.

Es importante que, durante el proceso el docente indique ciertas zonas del cuerpo para que el alumnado preste atención en los músculos y huesos, como puede ser las rodillas, el tobillo, la muñeca, el bíceps, la presión que ejerce el parpado sobre el ojo, la lengua, etc.

Una vez realizado, se efectuarán tres respiraciones profundas inhalando y exhalando por la nariz, finalmente se abrirán los ojos.

4. Respiración por parejas:

La tarea que a continuación se presenta tiene como objetivo aprender a observar y controlar nuestra respiración a través del movimiento de los brazos. Estas prácticas pueden aportar sensaciones de calma a las personas que lo realizan. Además de favorecer la atención plena (Arguís et al., 2012).

Este ejercicio se realizará por parejas. Un compañero permanecerá sentado en su silla con los ojos cerrados, mientras que su acompañante se posicionará de pies, detrás de la silla y con los ojos abiertos, estando atento a las indicaciones visuales que ejercerá el maestro del aula.

En este caso, el docente debe de guiar la actividad en la que deberá levantar los brazos, aguantar con los miembros estirados y después bajarlos. A cada uno de estos movimientos se le asocia un momento diferente en la respiración como: inspirar, contener el aire y, por último, expirar. Estas acciones serán comunicadas a los participantes antes de comenzar la actividad.

El alumno situado en la parte trasera de la silla deberá levantar los dos brazos a su compañero que permanece sentado, realizando los tres básicos movimientos explicados anteriormente. Del mismo modo, el estudiante sentado deberá respirar en función del levantamiento de sus brazos. Una vez realizado, se cambiarán los roles.

La figura del docente conduce la práctica teniendo que ser imitada por los discentes que permanecen levantados.

5. Textura:

Esta actividad es una variante del ejercicio “saboreando un fruto seco” se pretenden los mismos objetivos, aumentar la presencia en el aquí y en el ahora, atrayendo la atención al momento presente por medio del empleo de los sentidos. Además, permite ir adquiriendo consciencia de los pequeños detalles de la vida cotidiana como las sensaciones que ejerce la tela del pantalón sobre la piel (Arguís et al., 2012).

Esta actividad se llevará a cabo en el aula ordinaria con los niños sentados en sus pupitres y con los ojos cerrados. Se repartirá a cada alumno diferentes texturas como pueden ser: telas, papeles, lana, algún material rugoso, etc.

Una vez distribuido, se pedirá a los discentes que activen todos sus sentidos. El docente guiará el ejercicio:

- **Tacto:** Se pedirá que acaricien el objeto prestado, sintiendo la textura, el volumen, temperatura, tamaño, dureza, tenacidad, flexibilidad y estructura.
- **Olfato:** Se llevarán el objeto cerca de la nariz y se prestará atención al olor que desprende dicho material.
- **Oído:** Se acercará el objeto cerca del oído, con el propósito de poder escuchar el sonido que produce el tocar con los dedos el material, se puede frotar, mover, acariciar, estirar, etc.

Antes de abrir los ojos, se pedirá que reflexionen sobre el objeto que contienen en sus manos para después comprobarlo a través de la vista.

- **Vista:** cuando abran los ojos, los alumnos observarán si realmente se trataba de ese objeto que tenían en mente. No obstante, se dedicará tiempo a contemplarlo, fijándose en su forma, colores, tamaño, su opacidad o translucidez, etc.

Finalmente, se reflexionará sobre las sensaciones que han ido aparecido en el desarrollo de la actividad, dando oportunidad a todos los discentes para expresar cómo se han sentido y qué les ha parecido el ejercicio.

6. Sentir el cuerpo:

En esta tarea se hará un recorrido mental por todas las partes del cuerpo, sintiendo y reconociendo las zonas que están más tensas para después relajarlas. El docente pedirá a los estudiantes que se sienten en las sillas manteniendo la espalda recta, con las manos reposando sobre sus piernas y las palmas mirando hacia el techo. Una vez adquirida la posición, se realizará un viaje hacia el interior escuchando la historia que narrará el docente y prestando atención a cada uno de los detalles que se indican. Con esta actividad se pretende conseguir alcanzar conciencia plena sobre las sensaciones corporales que envía el organismo al cerebro. Igualmente, la escucha activa del cuerpo logra un estado de bienestar y consciencia en el momento presente (Arguís et al., 2012).

«Imagina que estás sentado en la playa mirando la lejanía del mar, escuchando el sonido que hacen las olas cuando llegan a la orilla. Su sonido te relaja y comienzas a sentir como los dedos de tus pies rozan la arena (se debe indicar que piensen en los pies y los visualicen).

Poco a poco, notas como el sol ejerce toda su fuerza sobre tus piernas. Percibiendo como la temperatura cálida tiene su efecto en los tobillos y las pantorrillas, sintiéndolas cada vez más pesadas con la luz del sol.

Pronto, observas como tus manos rozan las piernas focalizado toda tu atención en la palma de tu mano ¿Qué sientes? Quizás sientas hormigueo o tal vez no logres sentir nada. No te preocupes, continúa manteniendo la atención en tus manos.

Enseguida observamos como una luz blanca entra por nuestro corazón y va bañando todo nuestro cuerpo de esta misteriosa luz, llegando al ombligo y subiendo lentamente a nuestro rostro. Esta luz, relaja la mandíbula dejando la boca entre abierta, luego, afloja la frente.

Seguidamente, respiras inhalando luz blanca y exhalas soltando toda la tensión (esta respiración se realiza cinco veces). Poco a poco, ve abriendo tus ojos.»

Esta actividad debe de realizarse muy lentamente enfatizando en los segmentos corporales que se indican, creándose un ambiente de calma y tranquilidad. Es recomendable poner el sonido de las olas de mar de fondo, para interiorizar mejor la práctica.

7. Contar mientras meditamos:

En este ejercicio de meditación guiada, se realizará de forma individual varias respiraciones inhalando por la nariz y expulsando el aire por la boca lentamente. Mantener la concentración en el aire que entra y sale es bastante complejo para realizar en las primeras sesiones de mindfulness, pudiendo ser su atención dispersada ante otros estímulos y pensamientos. Así pues, para facilitar la concentración en la práctica e ir introduciéndonos en el campo de la meditación se contarán cada una de las inhalaciones. Como se ha expresado, la finalidad de esta actividad consiste en observar la respiración para tomar conciencia de ella y del momento (Arguís et al., 2012). Estos procesos cada vez más interoceptivos ayudan al discente a escuchar su cuerpo siendo capaces de percatarse de las emociones que van apareciendo en el transcurso del día.

El docente guiará la práctica, indicando cuando deben realizarse los dos procesos que intervienen en la respiración (inhalación y exhalación). No obstante, cuando considere que los alumnos se han relajado, dejará de dar esas pautas para que ellos mismos comiencen a contar sus propias respiraciones. Tras un par de minutos, se pedirá que abran los ojos.

8. Respirar con un objeto:

La tarea presentada mantiene los mismos objetivos que la actividad “respirar por parejas”, aprender a observar y controlar nuestra respiración a través del movimiento. Estas prácticas aportan sensaciones de calma a las personas que lo realizan, además de favorecer la atención plena (Arguís et al., 2012).

Para esta actividad se pedirá a los alumnos con anterioridad que cojan de sus casas un objeto que aprecien, puede ser: un peluche, la pelota de tenis, una muñeca, o cualquier objeto al que ellos tengan aprecio. Una vez que lo hayan seleccionado y traído al aula el día exigido, se realizará una breve práctica de atención plena. Para ello, se dividirá en dos secuencias el ejercicio.

En primer lugar, se respirará con las manos puestas en el corazón apreciando los latidos y focalizando la atención en este área. Acto seguido, después de realizar cinco respiraciones, se cogerá el juguete y en el proceso de inhalación se levantará el objeto poco a poco con los dos brazos. Se aguantará en esa posición para, en la exhalación, bajar el objeto progresivamente a la misma velocidad que se desinflan nuestros pulmones. Esta acción se repetirá diez veces.

En segundo lugar, se abrirá un espacio de reflexión donde comentarán cuales han sido las sensaciones que se han experimentado. Todas las emociones que manifiesten los

alumnos son válidas, pues cada persona percibe el mundo y sus sentimientos de diferente manera, por tanto, se respetarán todas las opiniones y sensaciones expresadas.

No obstante, el docente observará a los participantes, prestando atención a cómo se desenvuelve la clase en el comienzo, en el trascurso y en los momentos posteriores a la actividad. Estas acciones permiten conocer si la práctica es apropiada y si se observan cambios de conducta en los estudiantes.

9. Revivir momentos:

Los recuerdos son importantes en la vida de los estudiantes, sin embargo, no siempre son positivos. Una de las cosas a las que invita la meditación es disfrutar del momento presente, dejando de lado aquellos pensamientos que condicionan el día a día, pues muchos de ellos, ya habrán ocurrido o, por el contrario, nunca ocurrirán.

Así pues, las experiencias previas y pensamientos negativos repercuten en el plano académico (Machado y Hervías, 2021), manifestándose dificultades en muchos estudiantes. Sirva como ejemplo: un alumno que a pesar de su esfuerzo, no supera la prueba de evaluación, esta situación le provoca inseguridad, miedo al fracaso, incapacidad y frustración. Seguramente, cuando el discente vuelva a realizar otra prueba similar, se enfrentará a ella desde la inseguridad y la incapacidad, teniendo como consecuencia resultados negativos.

Es preciso enseñar a los estudiantes a aceptar los eventos del pasado y a contemplar con perspectiva ese suceso entendiendo que “no soy las emociones: soy él que observa las emociones. Las emociones están en mí. . . .yo soy mucho más que una emoción” (Arguís et al., 2012, pp.83-84). Así pues, en relación al trabajo de este autor la tarea tiene como fin ayudar al alumnado a manejar mejor las emociones difíciles, identificar emociones y las causas que las provocan. Esta práctica se estructura en dos partes:

Por un lado, se pedirá que recuerden con los ojos cerrados algún evento del pasado triste o doloroso para ellos y rememoren cómo se sentían en ese momento. Seguramente, al traerlo al presente, percibirán como las emociones negativas se apoderan de ellos. El docente pedirá a sus educandos que recuerden cuál es el motivo que les hizo sentir así, es decir, la causa. No hace falta que expresen en voz alta cuál fue la circunstancia, pero es necesario poner nombre a la emoción que se experimentó, puesto que uno de los beneficios que posee la Atención Plena es gestionar mejor las emociones, pero para ello es necesario reconocerlas. Cuando finalice el tiempo para

recordar un evento negativo se preguntará la emoción sentida (miedo, culpa, tristeza, asco, vergüenza, etc).

Posteriormente, se hará el ejercicio de forma inversa recordando situaciones alegres, prestando atención a quién nos hizo sentir así, cuál fue la causa y qué emociones se experimentaron. Además, para aumentar la sensación de placer, los participantes compartirán en voz alta esa experiencia tan gratificante para ellos (esta acción no es obligatoria, lo podrán realizar aquellos que quieran contárselo al resto de alumnos). Luego, dibujarán en un folio aquel evento positivo y será guardado por el profesor para utilizarlo en aquellos momentos en el que los discentes se sientan tristes o enfadados.

10. Atención Plena en el hilo:

El motivo principal de esta actividad es desarrollar en el alumnado un estado de relajación a través de la respiración. Con su realización, se logra que el discente aumente su observación en la respiración y controle los momentos de inhalación y exhalación, cuya duración debe ser lo más semejante posible, para alcanzar una relajación mental (Arguís et al., 2012). Para ello, se servirá de un hilo.

Distribuidos en sus pupitres se entregará a cada estudiante un hilo de lana de igual tamaño. El profesor también tendrá un hilo que le servirá para orientar la actividad.

Antes de comenzar con el ejercicio se dedicará un tiempo a contemplar cómo se encuentra el cuerpo en ese preciso instante. Puede ser que esté agitado, nervioso, impaciente, tranquilo, triste, alegre, emocionado, etc. Para ello, es preciso fijarnos en las sensaciones que nos envía nuestro cuerpo haciendo un recorrido por cada una de las partes que indique el profesor: cabeza, cuello, corazón, abdomen, piernas y pies.

Tras un recorrido mental por el organismo, se cogerá el lino desde un extremo haciendo que su parte restante cuelgue. La mano que no permanece ocupada se encargará de ir acariciando el hilo notando la suavidad que produce en sus dedos. Así pues, en la inhalación irá avanzando progresivamente hasta llegar al extremo (lugar donde se encuentra la otra mano sujetando el trocito de lana), a diferencia de la exhalación, en la que el dedo irá rozando la lana hasta llegar al final.

Los estudiantes tomarán como referencia al docente que también hará la actividad sirviéndoles de orientación para la realización de la práctica. Una vez que el profesor ha realizado con ellos varias respiraciones, los estudiantes tomarán sus propias inspiraciones siguiendo su propio ritmo. Para finalizar, se recurrirá al comienzo de la actividad, cerrando los ojos de nuevo y prestando atención a cómo se siente el cuerpo

tras haberse parado unos instantes a respirar. Posteriormente, se pedirá que comenten a la clase qué sensaciones han tenido y si éstas difieren de las percepciones que tenían antes de realizar la actividad.

11. Respirar con la campana:

Tras haber realizado diferentes ejercicios de mindfulness, se presenta una actividad mucho más técnica que las anteriores, ya que en esta ocasión, el docente no guiará el transcurso de la práctica, simplemente explicará el desarrollo de la misma, sin dar más indicaciones.

Así pues, consistirá en respirar centrándose en el aire que entra y sale por la nariz. Puede darse el caso de que, al no haber instrucciones, los estudiantes se despisten con sus pensamientos. Para evitarlo, el docente tocará una campana musical que servirá para que el alumno que se haya evadido de la actividad con sus pensamientos, vuelva a focalizarse en la respiración.

Por otro lado, puede ser que haya alumnos a los cuales les cueste sentir la entrada y salida del aire por su nariz, por lo que es recomendable dar otras opciones como puede ser prestar atención a algún ruido del exterior, poner la mano en el corazón y sentir sus latidos o en el abdomen para sentir cómo se expande y se contrae en función de su respiración. Con esta actividad se logra crear un estado de conciencia plena donde se toma conciencia de las sensaciones que acontecen en el interior del organismo (Arguís et al., 2012).

3.2 Resultados

Una vez explicado el diseño, la muestra seleccionada, el procedimiento y los instrumentos de evaluación empleados, se exponen los datos recogidos antes y después de la intervención con la finalidad de comprobar los efectos de la práctica del mindfulness sobre la ansiedad ante los exámenes y sobre el rendimiento académico.

Para ello, dividiremos esta sección en tres partes. En primer lugar, mostraremos los resultados obtenidos a través del Cuestionario de Ansiedad Infantil (Gómez y Pulido, 2003) realizando una comparación a nivel intergrupar, es decir, se confrontarán los resultados pre-test entre el grupo experimental y el grupo de control.

Tras ello, con el fin de efectuar un análisis más exhaustivo se realizará una comparación entre los resultados anteriores y posteriores del grupo experimental y del grupo control. Este análisis intragrupal, permite conocer con mayor profundidad las variaciones que han sufrido los resultados en cada aula después de la intervención.

En segundo lugar, se aplicará el mismo procedimiento con las pruebas de Comprensión Oral realizadas a los estudiantes. A nivel intergrupar, se contrastarán los resultados entre el grupo experimental y el grupo control. Para finalizar, se cotejarán los datos obtenidos a nivel intragrupal.

En tercer lugar, se realizará una relación entre las dos variables estudiadas: la ansiedad y el rendimiento académico.

3.2.1 Análisis de los resultados del Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS).

Antes de mostrar los resultados obtenidos en los Cuestionarios de Ansiedad Infantil, es preciso señalar que la máxima puntuación de ansiedad que pueden alcanzar los participantes son veinte puntos en relación al número de ítems de la prueba.

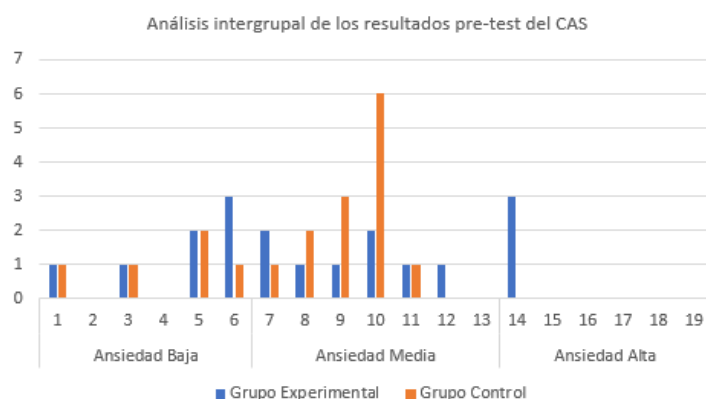
Asimismo, los datos obtenidos han sido agrupados en tres categorías: ansiedad baja entre uno a seis, ansiedad media de siete a trece y ansiedad alta de catorce a veinte. Esta distribución ha sido realizada en base a los estudios de Ceron (2017).

- **Análisis de los resultados pre-test del CAS a nivel intergrupar.**

A continuación, se analizan los datos mostrados en la Figura 1 donde se recogen los resultados obtenidos en el Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) realizados antes de poner en práctica el mindfulness en el grupo experimental. Este diagrama permitirá conocer los resultados de los estudiantes antes de comenzar la intervención y posteriormente, apreciar los cambios establecidos.

Figura 1

Análisis Intergrupar de los Resultados Pre-test del CAS



En las pruebas pre-test del Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS), el grupo experimental muestra un 38.89% de sus participantes en la categoría de ansiedad baja

frente al 27.78% del grupo control. Cabe señalar que esta diferencia se acentúa en el nivel seis.

Respecto a la ansiedad media, se hallan los datos más dispersos con un 44.44% de participantes en el grupo de intervención en comparación al 72.22% del grupo control. Destaca la puntuación diez como el valor más reiterado en los estudiantes del grupo control.

Por último, un 16.67% de los educandos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones correspondientes a la categoría de ansiedad alta, mientras que el grupo control no presentó ningún estudiante con estos niveles de ansiedad.

En relación a la media, el grupo de intervención posee una media aritmética de 8.22 y el grupo control 7.83. La diferencia entre ambos es de 0.39 centésimas. Véase anexo V.

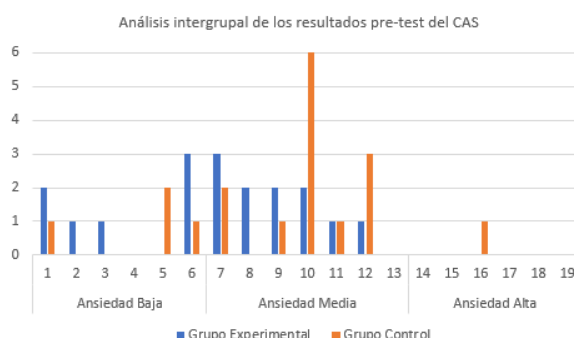
- **Análisis de los resultados post-test del CAS a nivel intergrupal.**

Tras efectuar la intervención de la práctica de mindfulness durante dos semanas, se volvieron a pasar los cuestionarios a ambos grupos con la finalidad de presenciar cambios en la variable de la ansiedad ante los exámenes en el grupo experimental. Para ello, se efectuó una comparación entre los participantes que practicaron Atención Plena frente a quiénes no la realizaron.

Seguidamente, se muestra la figura 2 donde se representan los resultados recopilados en la prueba post-test.

Figura 2

Resultados Post-test del Grupos Experimental y el Grupo Control en el CAS



Relativo a la “Ansiedad Baja”, el grupo experimental contiene un 38.89% de las muestras en esta categoría, respecto al 22.22% del grupo control.

En cuanto a la “Ansiedad Media”, un 61.11% de los participantes del grupo de intervención obtuvieron puntuaciones entorno a los valores 7 y 12. En contraposición, el grupo control mostró un 72.22% de educandos en esta categoría, siendo el valor 10 el nivel de ansiedad más repetido.

Por su parte, el grupo control presentó un 5.56% de sus participantes en la “Ansiedad Alta” en el valor 16. Sin embargo, el grupo experimental no alcanzó tales niveles de ansiedad.

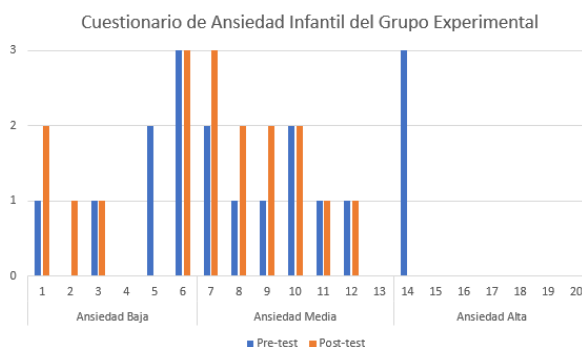
Finalmente, aludir a la media aritmética presentada por ambos grupos en la prueba posterior a la intervención. Así pues, el grupo experimental obtuvo un promedio de 6.83 y el grupo control 9.05. Véase anexo VI para mejorar la comprensión de los datos estadísticos.

- **Análisis de los resultados pre-test y post-test del CAS a nivel intragrupal (grupo experimental).**

A continuación, se presentan los resultados del Cuestionario de Ansiedad Infantil del grupo experimental, es decir, aquellos estudiantes que practicaron mindfulness. Estos datos se expresan a través de la figura 3. De esta manera, se comprobará si la práctica de Atención Plena como técnica para reducir la ansiedad ante los exámenes, resultó ser eficaz en este grupo de investigación.

Figura 3

Cuestionario de Ansiedad Infantil del Grupo Experimental



Un 38.89% de los estudiantes manifestaron “Ansiedad Baja” tanto en la prueba pre-test como en el post-test. No obstante, los valores 5 y 6 fueron más reiterados en la fase previa a la intervención respecto a las puntuaciones de 1 y 6 en el post-test.

Asimismo, en la prueba pre-test un 44.44% de los participantes puntuaron entorno a los niveles de “Ansiedad Media” y un 61.11% después de la intervención con el mindfulness,

destacando el valor 7 como el nivel más repetido dentro del grupo-clase. Igualmente, señalar que los datos se encuentran concentrados en esta categoría en ambos cuestionarios.

Relativo a la “Ansiedad Alta”, un 16.67% de los estudiantes puntuaron en el valor 14 en la prueba pre-test.

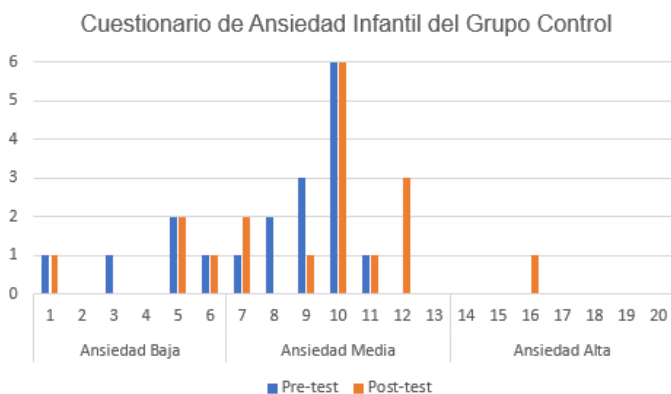
Por todo ello, se puede finalizar mencionando que la ansiedad disminuyó 1.39 puntos respecto a la media, dado que en la prueba pre-test el grupo experimental poseía una media de 8.22, en comparación al promedio 6.83 que obtuvieron los estudiantes al finalizar la intervención. Véase anexo VII para comprender mejor los resultados.

- **Análisis de los resultados pre-test y post-test del CAS a nivel intragrupal (grupo control).**

Siguiendo el mismo modelo de análisis que con el grupo experimental, se muestra un gráfico (figura 4) donde se recogen los resultados del grupo control antes y después de realizar la intervención con el grupo experimental.

Figura 4

Cuestionario de Ansiedad Infantil del Grupo Control



En relación a la “Ansiedad Baja”, un 27.78% de los educandos puntuaron en esta categoría en la prueba pre-test, mientras que un 22.22% en el post-test. Cabe señalar, que los valores 1,5 y 6 presentan el mismo número de participantes en ambos cuestionarios a excepción del nivel 3.

Por otro lado, un 72.22% de estudiantes del grupo control obtuvieron puntuaciones relativas a la “Ansiedad Media”. Así pues, en esta categoría destaca el valor 10 como el resultado más frecuente en las dos pruebas.

Finalmente, un estudiante mostró “Ansiedad Alta” obteniendo en el resultado del cuestionario una puntuación de 16, dicho en otras palabras, un 5.56% de los estudiantes en las pruebas post-test presentó ansiedad alta.

A tales efectos, en el cuestionario realizado antes de la intervención se alcanzó una media aritmética de 7.83, mientras que la segunda vez que se efectuó los escolares obtuvieron una puntuación de 9.05. De esta forma, los niveles de ansiedad aumentaron en más de un punto (1.22). Vease anexo VIII para mejorar la comprensión de los datos mostrados.

3.2.2 Análisis de los resultados de las Pruebas de Comprensión Oral.

Antes de mostrar los resultados obtenidos en las Pruebas de Comprensión Oral. Es necesario mencionar que los datos han sido clasificados en cinco grupos en función de los criterios de calificación establecidos en el Boletín Oficial del Estado “insuficiente (1,2,3,4), suficiente (5), bien (6), notable (7 u 8), sobresaliente (9 o 10)” (2015, p. 35465).

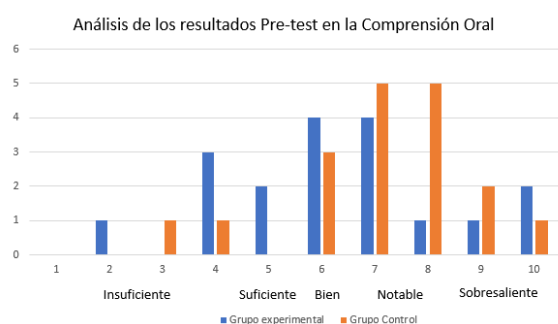
- **Análisis de los resultados pre-test de las Pruebas de Comprensión Oral a nivel intergrupar.**

En primer lugar, antes de empezar a intervenir con el grupo experimental se realizó una prueba de comprensión oral a todos los participantes del estudio. Para comenzar, los docentes entregaron a cada estudiante el modelo de la prueba. Acto seguido, leyeron las preguntas en voz alta para conocer el tipo de pregunta y las posibles respuestas. Una vez realizado este proceso, los docentes se encargaron de leer el fragmento de texto en voz alta, mientras que los estudiantes contestaban a las preguntas plasmadas en su ficha. Como se indicó previamente, las preguntas de esta prueba eran tipo test.

A continuación, se muestra en la Figura 5 los resultados pre-test obtenidos por el grupo experimental y el grupo control.

Figura 5

Resultados del Pre-test en la Prueba de Comprensión Oral



En relación a los datos mostrados en el gráfico, el grupo experimental en la prueba pre-test presentó un 22.22% de participante que obtuvieron un “Insuficiente”, a diferencia del grupo control que obtuvo un 11.11%. Asimismo, dentro de esta clasificación destacó la calificación 4 en el grupo de intervención.

De esta manera, el grupo experimental tuvo un 11.11% de calificaciones correspondientes a “Suficiente”. Por el contrario, no se encontraron datos del grupo control.

Relativo a la categoría “Bien”, el grupo experimental mostró un 22.22% y el grupo control un 16.67% de participantes.

Por otro lado, un 27.78% de los estudiantes del grupo de intervención mostraron unos resultados de “Notable”, mientras el grupo control presentó un 55.55%, es decir, más de la mitad de la muestra del grupo-clase se concentró en este rango de calificaciones. Por consiguiente, destacan los valores 7 y 8 en el grupo de control respecto al experimental, ya que en ambas calificaciones se encuentra la misma cantidad de datos.

En las calificaciones de “Sobresaliente”, ambos grupos presentaron un 16.67% de estudiantes en la prueba de Comprensión Oral previa a la intervención. Además, en el grupo control hay mayor cantidad de datos con valor 9, mientras que el valor 10 es la cifra más frecuente en el grupo experimental.

Por último, cabe mencionar que la media del grupo experimental es de 6,27 frente a la del grupo control que es 7,11. Una diferencia de 0,84 entre ambos grupos. Véase anexo IX para comprender mejor los datos porcentuales en base a un gráfico.

- **Análisis de los resultados post-test de las Pruebas de Comprensión Oral a nivel intergruparal**

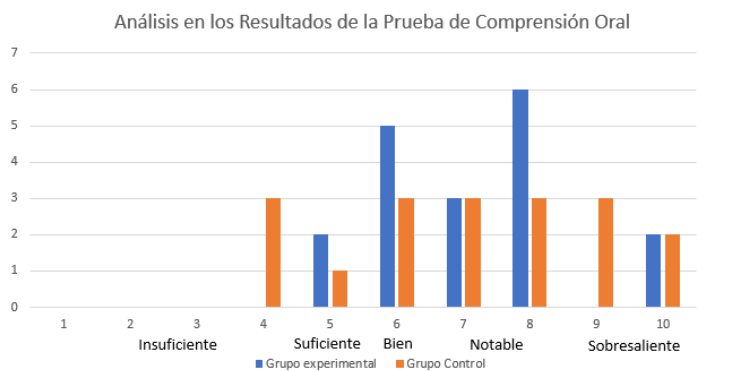
Una vez finalizada la intervención llevada a cabo en el grupo experimental, los docentes volvieron a realizar con sus estudiantes una prueba de comprensión oral para observar si la práctica diaria de Atención Plena mejoraba los resultados académicos. Con el fin de comprobar, si los participantes del grupo experimental presentaban una evolución en comparación con el grupo control.

Es preciso aludir que la prueba que se les entregó era diferente a la realizada en el pre-test. Dicho en otras palabras, el contenido difería, pero el nivel de la prueba, el modo de realización, el número de preguntas, el formato tipo test, así como el número de posibles respuestas coincidían en ambas evaluaciones.

Seguidamente, se presenta la figura 6 donde se representan los resultados obtenidos en la prueba post-test en los participantes del estudio.

Figura 6

Resultados del Post-test en la Prueba de Comprensión Oral



En lo que concierne al gráfico mostrado, el grupo control obtuvo un 16.67% de participantes con una calificación relativa a “Insuficiente”.

Del mismo modo, un 11.11% de los encuestados del grupo experimental obtuvo en la prueba de Comprensión Oral una nota correspondiente a “Suficiente”, mientras que el grupo control tuvo un 5.56%. Por su parte, el grupo de intervención tuvo unos resultados de “Bien” en un 27.77% de los estudiantes y un 16.67% en el grupo control.

Respecto a las calificaciones de “Notable”, el 50% de los integrantes del grupo experimental presentaron unas notas acordes a esta categoría, en contraposición al 33.33% del grupo control. Además, dentro del grupo de intervención la calificación más presentada por los educandos es el 8, a diferencia del grupo control que manifiesta la misma cantidad de participantes en ambas notas (7 y 8).

Finalmente, un 11.11% de los participantes del grupo experimental obtuvieron una calificación de “Sobresaliente”, más concretamente un 10. Por su parte, el grupo control tuvo un 27.78% de educandos con estas calificaciones, destacando mayor número de muestras en la nota 9.

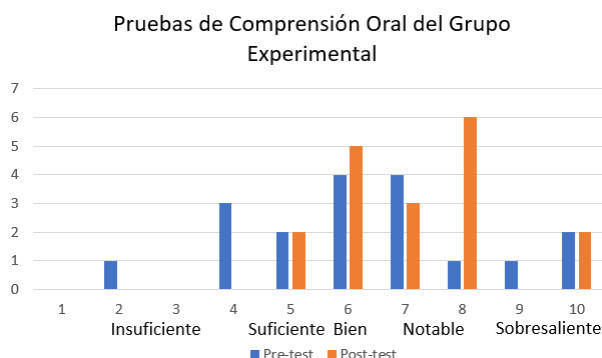
Relativo a la media aritmética, el grupo de intervención obtuvo en las pruebas post-test un 7.16, mientras que el grupo control presenta un promedio de 7.05. Se recomienda que consulte el anexo X para mejorar la comprensión de los datos presentados.

- **Análisis de los resultados pre-test y post-test de las Pruebas de Comprensión Oral a nivel intragrupal (grupo experimental).**

En esta sección se establece una comparación entre los resultados del pre-test y post-test del grupo experimental. En la figura 7 se muestran los datos obtenidos.

Figura 7

Pruebas de Comprensión Oral del Grupo Experimental



En la calificación “Insuficiente” un 22.22% fue el porcentaje que obtuvo el grupo experimental en la prueba pre-test. Sin embargo, este mismo grupo de estudiantes no presentó resultados de “Insuficiente” en las pruebas posteriores a la intervención.

Del mismo modo, en ambos controles de Comprensión Oral un 11.11% de estudiantes puntuaron con calificaciones relativas a “Suficiente”. No observándose variaciones.

En relación a la categoría “Bien”, un 22.22% de alumnos presentó un 6 en su calificación en la prueba previa a la intervención con el mindfulness. No obstante, el porcentaje de datos se incrementó en un 27.78% en las pruebas post-test.

Siguiendo esta misma línea, un 27.78% de los encuestados obtuvo una puntuación de 7 y 8, es decir, de “Notable” en las pruebas pre-test. Mientras que, en el post-test un 50% presentó una puntuación correspondiente a esta categoría. Como puede observarse en el gráfico, la calificación 8 es el dato más reiterado en la prueba posterior a la intervención.

Finalmente, un 16.67% de los educandos obtuvieron “Sobresaliente” en las pruebas anteriores a la aplicación del mindfulness, respecto al 11.11% de encuestados en el post-test.

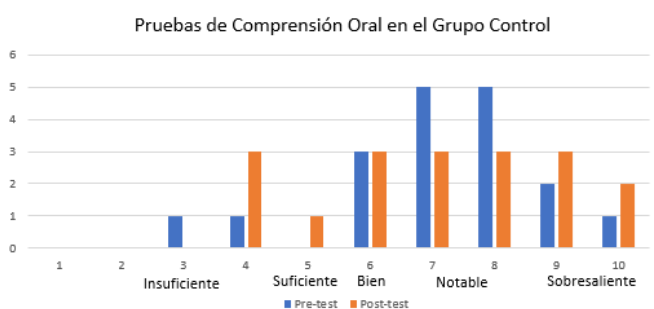
De este modo concluir, que el grupo experimental en la prueba pre-test mostró una media de 6.27 frente al 7.16 obtenido en la Comprensión Oral post-test. Consulte anexos XI para mejorar la una mayor comprensión de los datos mostrados.

- **Análisis de los resultados pre-test y post-test de las Pruebas de Comprensión Oral a nivel intragrupal (grupo control).**

A continuación, se cotejan los resultados del pre-test y post-test del grupo control. Para ello, se muestra la figura 8 donde aparecen representados los datos en función del número de participantes y su calificación correspondiente dentro del estudio.

Figura 8

Pruebas de Comprensión Oral del Grupo Control



En las calificaciones de “Insuficiente”, en la prueba pre-test un 11.11% de participantes obtuvo notas correspondientes a esta categoría, mientras que en la prueba post-test hubo un 16.67%.

En la categoría de “Suficiente”, un 5.56% de estudiantes obtuvieron un 5 en las pruebas de Comprensión Oral posteriores a la intervención. Relativo a la calificación de “Bien”, el grupo control presentó un 16.67% en ambos controles.

Igualmente, el 55.55% de los estudiantes obtuvieron una calificación de 7 u 8 en la prueba pre-test. Sin embargo, esas calificaciones variaron en la Comprensión Oral post-test reduciéndose la cantidad de datos a un 33.33%.

En esta misma línea, en la categoría de “Sobresaliente” este grupo presentó un 16.67% de calificaciones relativas a 9 y 10, mientras que este porcentaje aumentó a un 27.78% en las pruebas post-test.

Finalmente, destacar la media establecida por el grupo control en el pre-test que fue de 7.11, respecto al promedio de 7.05 obtenido en la Comprensión Oral posterior a la intervención. Consulte anexo XIII donde se halla un diagrama de barras en relación a los datos porcentuales explicados en este apartado.

- **Relación entre la ansiedad ante los exámenes y la Prueba de Comprensión Oral.**

En lo que concierne al tema mostrado, se presenta la relación existente entre las dos variables estudiadas (ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico) en la investigación.

Así pues, el grupo que realizó diariamente la práctica de mindfulness mostró en los resultados del Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) una disminución en cuanto al grado de ansiedad, pasando de una media de 8.22 a 6.83, es decir, se produjo una reducción de más de un punto (1.39).

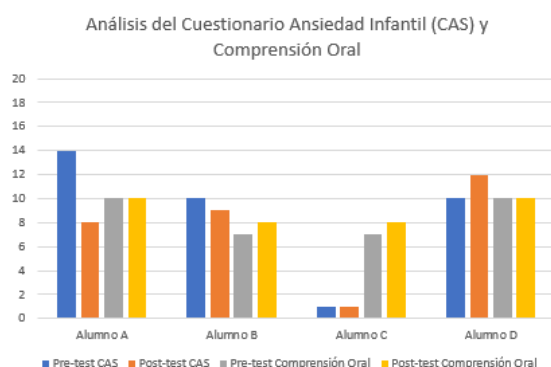
Asimismo, el rendimiento académico también sufrió variaciones. De esta forma, se obtuvo un incremento en las calificaciones del grupo-clase, que, se aumentó la media 0.89 puntos respecto al promedio del pre-test que era de 6.27.

Aunque en la mayoría de los casos, los estudiantes que presentaban mayor ansiedad tenían resultados académicos inferiores que aquellos que tenían menos ansiedad. En este estudio, han aparecido participantes que a pesar de tener una ansiedad elevada han mostrado un buen rendimiento académico. Igualmente, estudiantes con ansiedad baja han obtenido puntuaciones similares a aquellos que presentan ansiedad alta.

De este modo se presenta la Figura 9 que muestra, a través de un diagrama de barras, los resultados obtenidos antes y después de la intervención por aquellos alumnos que poseen bajos y altos niveles de ansiedad en el Cuestionario de Ansiedad Infantil y los resultados académicos de estos estudiantes en las pruebas de Comprensión Oral antes y después de la intervención.

Figura 9

Análisis del Cuestionario de Ansiedad Infantil del Alumno y Comprensión Oral A. B. C. y D.



Como puede observarse hay diferentes colores para cada una de las barras. El azul, hace referencia a la prueba previa del Cuestionario de Ansiedad Infantil. El naranja,

indica los resultados obtenidos en el CAS post-test. El color gris, muestra el pre-test de la Comprensión Oral y el amarillo, los datos del post-test de la Comprensión Oral.

El alumno A, perteneciente al grupo experimental. Tras haber realizado la práctica de mindfulness, el discente redujo notablemente su ansiedad ante los exámenes pasando de 14 puntos (ansiedad alta) a 8 puntos (ansiedad media). Sin embargo, este estudiante logra obtener en los exámenes las mejores puntuaciones, obteniendo “Sobresaliente” (10) tanto en el pre-test como en el post-test.

En este sentido, resalta el participante B. del grupo de intervención. Si se consulta la figura 9, se puede comprobar que posee una calificación de 14 puntos en el CAS inicial, en cambio en el post-test logra reducir su nivel de ansiedad puntuando una cifra de 9. Igualmente, en el rendimiento académico sus puntuaciones son “Notable” en ambas pruebas, siendo 7 y 8 las puntuaciones obtenidas.

De modo que, comparando al participante B. con otros estudiantes como el alumno C. apreciamos que ambos, poseen las mismas calificaciones en cuanto al rendimiento académico. Sin embargo, es apreciable que el participante C. tiene niveles de ansiedad muy bajos, puntuando 1 tanto en la prueba pre-test como en el post-test. De manera que, pese a la discrepancia de ansiedad de estos estudiantes ambos logran alcanzar resultados parejos.

En este sentido, se presenta al estudiante D perteneciente al grupo control que alcanzó una ansiedad media de 10 en el primer cuestionario, frente a la prueba post-test que obtuvo una puntuación de 12. Sin embargo, su rendimiento académico se mantiene uniforme con dos “Sobresalientes” en las pruebas de Comprensión Oral.

3.3 Discusión de los resultados

El objetivo principal del estudio ha sido conocer los efectos del mindfulness sobre la ansiedad ante lo exámenes y el rendimiento académico utilizando como instrumentos de medida el Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) y las pruebas de Comprensión Oral, que han permitido recopilar datos acerca de las variables mencionadas.

A continuación, en este apartado se discuten los datos hallados en base a las herramientas empleadas para su recopilación.

Cabe mencionar que los dos grupos que conforman este estudio presentan una ansiedad similar en la prueba del Cuestionario de Ansiedad Infantil, por lo que los datos obtenidos mediante la comparación intergrupar son interpretables ya que ambos grupos se consideran equivalentes en esa variable.

Así pues, la práctica del mindfulness durante media hora diaria en dos semanas consecutivas, ha reducido el nivel de ansiedad que poseía el grupo experimental frente a las pruebas evaluativas, ya que, a través del Cuestionario de Ansiedad Infantil se evidencia cómo las puntuaciones difieren en comparación a la prueba pre-test. Así pues, la media del grupo experimental obtenida fue de 8,22 que se redujo a 6,83 en la prueba post-test. De esta manera, se muestra una mejoría en el grupo de intervención con la aplicación del mindfulness en el aula, en cambio esta modificación no es observable en el grupo control.

De este modo, la primera hipótesis ha sido validada ya que, al ser los dos grupos similares en cuanto a dicha variable y experimentar cambios en el grupo de intervención, se puede decir que la práctica de Atención Plena beneficia a los estudiantes en el control y regulación emocional reduciendo la ansiedad frente a los exámenes.

En esta misma línea, se hallan diversos estudios empíricos cuyos resultados son similares a los presentados en este trabajo, donde la práctica continua del mindfulness reduce los niveles de ansiedad en los participantes del grupo experimental como se muestra en las investigaciones realizadas por Langer et al., (2017); Napoli et al., (2005); Parker et al., (2014).

Asimismo, dentro del grupo de intervención figuran estudiantes que mantuvieron el mismo nivel de ansiedad en el cuestionario pre-test. Este hecho también fue observado en la investigación de Rubio et al., (2016), ya que los participantes del estudio no mostraban cambios destacables en los estados emocionales. Según apunta Britton et al., (2014), una de las posibles consecuencias es que en la mayoría de los estudios experimentales que aplican mindfulness en las aulas, la duración del programa suele durar varias semanas en contraposición a las investigaciones de ambos autores y al trabajo presente.

En cuanto a la temporalización, cabe reseñar que apenas se encuentran estudios en los que se aplique mindfulness con una duración de dos semanas a estudiantes de Educación Primaria. No obstante, el estudio estadounidense llevado a cabo por Liehr y Diaz (2010, como se citó en Lori, 2021), evidenció que, a través de la práctica de mindfulness durante dos semanas, con una media diaria de 15 minutos, los estudiantes del grupo experimental no manifestaron cambios en cuanto a la ansiedad. Si es necesario destacar que, pese a no mostrar datos reveladores en relación a esta variable, los participantes del grupo de intervención exhibieron resultados inferiores al grupo control. En contraposición a ello, se muestra este estudio en el que, con una misma

duración, pero aumentando la práctica meditativa de media hora diaria se logran resultados favorables en el grupo experimental. Asimismo, estos resultados deben ser tomados con cautela ya que, la muestra es reducida y se disponen de pocos estudios, por lo que son necesarias futuras investigaciones en este sentido.

De igual modo, se requiere analizar los resultados del grupo control dado que, algunos estudiantes tuvieron resultados equivalentes en ambas pruebas del CAS. Sin embargo, el 55.55% de los encuestados incrementaron su ansiedad ante las pruebas de evaluación, según reflejan los datos recopilados a través del Cuestionario de Ansiedad Infantil. Este aumento puede deberse a variables externas como: el tipo de instrucción antes de realizar la prueba, el ruido y la temperatura ambiental que influyen en el estado de ánimo del estudiante, problemas surgidos durante la jornada escolar como un enfado entre iguales, discusión con el docente, sobrecarga de tareas académicas, la presión que ejercen los adultos sobre los niños para conseguir buenos resultados académicos y la propia inseguridad del discente por enfrentarse a estas pruebas (Bausela, 2005; Cataluña, 2023). De modo que, los resultados han de ser evaluados con prudencia ya que, al ser los datos tomados en un contexto natural hay factores sobre los cuales no se pueden tener control (Langer et al., 2017).

En atención a lo cual, se muestra como en el grupo experimental los datos se han mantenido o disminuido, mientras que en el control, se han mantenido o incrementado. Esto puede suceder porque al poner en práctica el mindfulness permite que los niveles de ansiedad se mantengan o disminuyan evitando que la ansiedad suba.

Por otro lado, se observa como la reducción de los niveles de ansiedad en el grupo experimental tiene impacto en rendimiento académico ya que, la media de este grupo en el post- test fue de 7.16 a diferencia del grupo control que obtuvieron un promedio de 7.05. Igualmente, los participantes del grupo de intervención han mostrado resultados positivos respecto a sus puntuaciones intragrupales pasando de una media de 6.27 a 7.16. Por consiguiente, se muestra una relación existente entre la ansiedad y el rendimiento académico. A tenor a lo expresado, la segunda hipótesis quedaría validada en este estudio al establecerse variaciones entre ambas variables.

En relación a ello, estudios que analizan las relaciones entre estas variables, muestran en sus datos alteraciones en las notas de los discentes cuando la ansiedad ante los exámenes disminuye. A tales efectos, destaca la investigación realizada por Grasses y Rigo (2010), que comprobaron a través de la población de su estudio cómo aquellos estudiantes que puntuaban más alto en las pruebas de ansiedad adquirían niveles

académicos poco elevados, de forma inversa ocurría con los participantes de ansiedad baja que lograban poseer mejores expedientes que sus compañeros.

En esta misma línea, realzar a Erbe y Lohrmann (2015) ya que, la reducción de la ansiedad con la práctica de mindfulness en población adolescente mejoró en consecuencia la atención y, por ende, el rendimiento académico. Igualmente, entre los pocos estudios que centran las investigaciones en la etapa de Educación Primaria destaca el realizado por Eysenck que pone en relieve que, en la mayoría de los casos, las personas con ansiedad muy alta tienen peores resultados en el rendimiento académico, en especial en momentos donde aparece el estrés o en circunstancias adversas (Eysenck, 2012, como se citó en Domblás, 2016).

Asimismo, cabe señalar que en ambos grupos se encuentran estudiantes que a pesar de tener una mayor ansiedad en las pruebas de evaluación, lograban obtener mejores calificaciones.

De modo que la ansiedad no es la única variable que repercute en el rendimiento académico, es cierto, como han corroborado varias investigaciones de la literatura psicoeducativa que a mayor ansiedad, peor rendimiento, debido a la falta de recursos disponibles para afrontar la tarea correctamente, pero esto no es un factor decisivo para el éxito o el fracaso escolar del estudiante, puesto que en este estudio se ha podido contemplar cómo estudiantes de ambos grupos, a pesar de tener una ansiedad elevada, han logrado adquirir excelentes resultados académicos. En este sentido, es revelador el estudio de Pinargote y Caicedo (2019) que refleja datos similares a los que se presentan en esta investigación ya que, dos de sus participantes que mostraban ansiedad severa presenciaban buenos resultados académicos a diferencia de otros discentes, que, a pesar de tener niveles de ansiedad bajos, poseían calificaciones reducidas.

En relación a ello, Garbanzo (2007) expone algunos factores externos e internos que pueden condicionar el rendimiento en los estudiantes. Los divide en tres categorías: Personal, que integran la motivación, las condiciones cognitivas, el autoconcepto académico y el bienestar psicológico (ansiedad, depresión, entre otros muchos); Social, como puede ser el entorno familiar y el aspecto socioeconómico y el aspecto Institucional, que hace alusión a la relación entre el profesor y el alumno, la afinidad entre pares, la complejidad de la asignatura, etc.

4. CONCLUSIONES

Tras haber llevado a cabo la investigación empírica, objeto de este estudio, se ha corroborado que la práctica de mindfulness durante dos semanas con una duración de media hora diaria, genera beneficios en el estudiante, ya que, se ha observado una reducción en la ansiedad del grupo experimental de forma significativa al igual que, un incremento en el rendimiento académico.

Cabría destacar, sin embargo, que ciertos discentes mantuvieron un nivel estable de ansiedad, lo cual indica que probablemente sean necesarias más sesiones de mindfulness para lograr reducir esos niveles de ansiedad, lo que abre nuevas líneas de investigación sobre cuál es el número de sesiones de mindfulness necesario para que se refleje una disminución en el nivel de ansiedad de todos los participantes, ya que podría variar en cada uno de ellos, puesto que este está influenciado por otros factores tanto exógenos como endógenos.

No obstante, se necesitan más líneas de investigación similares para corroborar la certeza concluida en dicho estudio y poder determinar si con una práctica regular de dos semanas, se pueden conseguir resultados similares a aquellos estudios que emplean una temporalización mayor.

En lo referente al rendimiento académico, se ha evidenciado una relación inversamente proporcional entre el nivel de ansiedad (obtenido mediante el cuestionario de ansiedad infantil) y el rendimiento académico. No obstante, se han observado casos de participantes, que a pesar de haber mostrado una puntuación de ansiedad muy elevada en el cuestionario, han obtenido resultados académicos excelentes.

Asimismo, es preciso mencionar aquellas barreras que han de ser tenidas en cuenta para futuras investigaciones y han limitado este estudio.

En primer lugar, destacar que son pocas las evidencias y artículos científicos que encontramos del mindfulness aplicado al campo de la educación, en especial a la etapa de Educación Primaria, lo que dificulta recopilar información sobre el tema seleccionado. Asimismo, la mayoría de la literatura se encuentra en inglés, siendo escasas las investigaciones llevadas a cabo en territorios de lengua hispana.

En segundo lugar, la mayoría de los estudios no disponen de un grupo control en su investigación, lo que impide determinar la atribución de los resultados a la propia intervención y no a otros factores. Esto repercute en la validez interna de los estudios.

Asimismo, comentar que la propuesta explicada posee una muestra muy reducida que no representa a la población. De manera que se requiere, que en futuras investigaciones este trabajo pueda ser realizado con un grupo de participantes más numeroso. En este mismo sentido, sería oportuno realizar pruebas de seguimiento para comprobar si los efectos del mindfulness sobre la ansiedad ante los exámenes continúan manteniéndose en el tiempo.

Igualmente, el proyecto Aulas felices que se ha utilizado como referencia apenas ha sido implementado en trabajos científicos no obteniendo conclusiones y evidencias sólidas que justifiquen su formato y diseño.

Asimismo, mencionar que otra de las limitaciones que presenta este trabajo es que las actividades han sido puestas en práctica por docentes que no tenían formación cualificada sobre la Atención Plena, por lo que sería beneficioso que los profesores estuviesen formados respecto a esta técnica o incluir agentes externos especializados en este campo, ya que favorecería el trascurso y el desarrollo de los ejercicios.

Tampoco, se tiene control de variables individuales de cada uno de los participantes que pueden haber afectado a las herramientas de medida, como son los valores demográficos, niveles de inteligencia, dificultades en el aprendizaje, entre otros.

Por último, reseñar que una única prueba de comprensión oral no determina de forma contundente la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico, por lo que se precisa mayores controles evaluativos que validen la relación entre ambas variables.

Finalmente, resaltar que es fundamental seguir realizando investigaciones en esta línea de estudio para comprobar con mayor validez y fiabilidad los resultados obtenidos. Asimismo, es esencial seguir indagando en estas cuestiones para mejorar la vida de los educandos, ya que a la vista de los resultados obtenidos en el estudio realizado, se considera que la implementación de futuras sesiones de mindfulness tendrá una repercusión positiva en el rendimiento académico de los alumnos puesto que ayudará a disminuir sus niveles de ansiedad ante pruebas académicas, sirva como ejemplo la célebre frase de Aristóteles, “educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto” (Aristóteles, s.f, como se citó en Aldana, 2019).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldana, R. (4 de marzo de 2019). Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto. *La mente es maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/educar-mente-sin-educar-corazon-no-educar-absoluto/>

- Álvarez, J., Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333- 354. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551017>
- Anand, U. y Sharma, P. (2011). Impact of a Mindfulness-Based Stress Reduction Program on Stress and Well-Being in Adolescents: A Study at a School Setting. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 7(3), 73-97. <https://doi.org/10.1177/0973134220110302>
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2012). Programa "Aulas Felices". *Psicología Positiva aplicada a la educación*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Ballesteros, B., Campo, M.J., Garrido, J., Ponce, T. y Díaz, D. (2022). *Conducta suicida y salud mental, en la Infancia y Adolescencia en España (2012- 2022), según su testimonio*. FUNDACIÓN ANAR. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8095
- Barnes, V., Treiber, F. y Davis, H. (2001). Impacto de la Meditación Trascendental en la función cardiovascular en reposo y durante el estrés agudo en adolescentes con presión arterial normal alta. *Revista de investigación psicosomática*, 51(4), 597-605. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(01\)00261-6](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00261-6)
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (31), 553-557. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1983784>
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: una definición operativa propuesta. *Psicología clínica: ciencia y práctica*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bisquerra, R. (2003). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Britton, W.B., Lepp, N.E., Niles, H.F., Rocha, T., Fisher, N.E. y Gold, J.S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation

- compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>
- Cano-Vindel, A. (1997). Teorías psicológicas de la emoción. *Manual de Introducción a la Psicología. Motivación y Emoción*, 127-161.
- Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal, J. (2001). Emociones y Salud. *Ansiedad y estrés*, 7(2-3), 111-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=232081>
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Tusquets Editores.
- Castro, M. (1998). Técnicas de relajación. *Comunicación, estrés y accidentabilidad: tres factores de actualidad*, (16), 191-204. <http://hdl.handle.net/2183/10704>
- Cataluña, D. (13 de abril de 2023). Ansiedad Infantil. *Instituto Europeo de Psicología Positiva*. <https://www.iepp.es/ansiedad-infantil/>
- Ceron, A. (2017). NIVELES DE ANSIEDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE UN COLEGIO PRIVADO CATÓLICO DE LA CIUDAD DE SAN SALVADOR [Tesis de postgrado, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio digital Landivariano.
- Comisión Europea. (16 de marzo de 2023). *Apoyo educativo y orientación*. Recuperado el día 20 de mayo de 2023 de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/atencion-las-necesidades-educativas-del-alumnado-en-centros>
- Constitución Española [C.E]. Art.27.1. 6 de diciembre de 1978 (España).
- Constitución Española [C.E]. Art.27.2. 6 de diciembre de 1978 (España).
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para representar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 55-84. <https://doi.org/10.14201/3202>
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 142, de 25 de julio de 2016, 34184-34746. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>
- DeVido, J., Jones, M., Geraci, M., Hollon, N., Blair, R. J. R., Pine, D. S. y Blair, K. (2008). Stimulus-reinforcement-based decision making and anxiety: impairment in

- generalized anxiety disorder (GAD) but not in generalized social phobia (GSP). *Psychological Medicine*, 39(7), 1153-1161.
<https://doi.org/10.1017/S003329170800487X>
- Domblás, A. (2016). *ANSIEDAD, PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA* [Tesis de doctorado, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio Institucional de Universidad Pública de Navarra.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
<https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P. y Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Studies in Psychology*, (7), 116 – 144.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65835>
- Erbe, R. y Lohermen, D. (2015). Mindfulness Meditation for Adolescent Stress and Well-Being: A Systematic Review of the Literature with Implications for School Health Programs. *The Health Educator*, 47(2), 12-19.
- Eysenck, M., Derakshan, N., Santos, R. y Calvo, M. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fajardo, Y. (enero, 2018). Emociones auténticas para lograr una relación sana con tu pareja. *Integramente*. <http://integramente.mx/blog/emociones-autenticas-para-lograr-una-relacion-sana-con-tu-pareja>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f). *Información sobre opciones que ofrece el sistema educativo para la inclusión educativa en Ecuador*.
<https://www.unicef.org/ecuador/informaci%C3%B3n-sobre-opciones-que-ofrece-el-sistema-educativo-para-la-inclusi%C3%B3n-educativa-en-ecuador#:~:text=adolescentes%20sin%20distinci%C3%B3n.-,La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20derecho%20para%20todos%20los%20ni%C3%B1os%2C%20ni%C3%B1as,trabajo%20infantil%20u%20otros%20riesgos>
- Freire, C., Ferradas, M., Fernández, S. y Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones*, 49(2), 151–168.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8331>

- Fuentes, A. (26 de febrero de 2019). Técnica del semáforo para el autocontrol de las emociones en niños. *Escuela de la nube*.
<https://www.escuelaenlanube.com/tecnica-del-semaforo/>
- Furlán, L., Piemontesi, S., Heredia, D. y Sánchez, J. (2015). Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53.
www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp
- Gallardo, P. (2009). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 143-159.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- Garaigordobil, M., Bernaras, E. y Jaureguizar, J. (2019). Evaluación de un programa universal de prevención de la depresión en niños y niñas de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 87-98.
<https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.174>
- Garbanzo, G.M. (2007). FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, UNA REFLEXIÓN DESDE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252/1315>
- García-Grau, E., Fusté Escolano, A. y Bados López, A. (2008). *Manual de Entrenamiento en Respiración*. <http://hdl.handle.net/2445/3941>
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775390>
- Garrido, P. (2016). *La influencia de la ansiedad en la función ejecutiva en niños: estudio piloto con alumnos de Primaria en un centro de Badajoz* [Trabajo Final de Master, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional Dehesa.
- Gerrig, R., Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida* (J.F Dávila y L. Pineda, Trans.). Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 2003)
- Gillis, J. (1980). *Child Anxiety Scale*. Institute for Personality and Ability Testing.
- Gómez, D. y Pulido, M. (2003). *Cuestionario de Ansiedad Infantil*. TEA Ediciones.

- Gómez, M., Sánchez, S., Castro, F.V., Gordillo, M. y Pérez de las Vacas, C. (2011). EL RECUERDO Y EL RECONOCIMIENTO, VISUAL Y HÁPTICO EN SUJETOS JÓVENES Y MAYORES. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 145-152. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832343014.pdf>
- Grasses, G. y Rigo, E. (2010). Estudio de la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico vs. la influencia del rendimiento académico en los niveles de ansiedad y el estrés. *Educació i Cultura*, 21, 91-116. <https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/214566>.
- Guichot, V. (2006). HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE SU OBJETO, UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA, DEVENIR HISTÓRICO Y TENDENCIAS ACTUALES. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2(1), 11-51. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>
- Hervás, G., Cebolla, A. y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f). *Suicidio por edad y sexo*. Recuperado el 15 de febrero de 2023 de <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=49948>
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f). *Tasa Bruta de Población que se gradúa por nivel educativo*. Recuperado el 15 de febrero de 2023 de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=12718>
- Jadue, G. (2001). ALGUNOS EFECTOS DE LA ANSIEDAD EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR. *Estudios pedagógicos*, (27), 111-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>
- Kabat-Zin, J. (1990). *Vivir con Plenitud las Crisis*. Kairo.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Donde quiera que vayas, ahí estás* (M. Prat, Trans.). Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1994)
- Kabat- Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes* (D. González, Trans.). Kairós. (Trabajo original publicado en 2012)
- Langer, A., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J.M., Cid, C y Magni, A. (2017). Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención en

- el contexto educativo. *Revista médica de Chile*, 145(4), 476-482.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000400008>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-122953.
http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, C. (s.f). LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS: ETAPA DE 6-12 AÑOS. Bonamind. <https://www.bonamind.com/la-educacion-emocional-en-los-ninos-etapa-de-6-12-anos/>
- Lori, A. (2021). *Eficacia de un programa de entrenamientos en mindfulness en el rendimiento académico, las funciones ejecutivas y el bienestar subjetivo de estudiantes de educación primaria y secundaria españoles e italianos* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación de la Universidad de Sevilla.
- Machado, M. y Hervías, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 243-258. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). El Bienestar de los estudiantes: Resultados PISA 2015. Secretaría general técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2015/informebienestar042517.pdf?documentId=0901e72b8249f043>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f). *Calendario de Implantación de la LOMLOE*. Recuperado el 9 de abril de 2023 de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/lomloe/calendario-implantacion.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018: Resultados de lectura en España*. Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21213

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Datos y cifras: Curso escolar 2021-2022. Secretaría General Técnica.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Mondéjar, A. (2010). *Características clínicas y tratamiento de la ansiedad académica y ante los exámenes como fobia específica de tipo situacional* [Trabajo de investigación, Univeristat Oberta de Catalunya]. Repositorio Institucional de la Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/1922>
- Napoli, M., Rock, P. y Holley, L. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05
- Nath, T. (2018). *Sintiendo la paz* (N. Martí, Trans.). Planeta S. A (Trabajo original publicado en 1992)
- Navas, W. y Vargas, M. (2012). Trastornos de ansiedad: Revisión Dirigida para atención primaria. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, 69(604), 497-507. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=38298>
- Orden ECD/711/2015, de 15 de abril, por la que se establecen los elementos y características de los documentos oficiales de evaluación de la Educación Primaria, para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado*, 97, de 23 de abril de 2015, 35464-35487. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-4392>
- Organización Mundial de la Salud. (17 de noviembre de 2021). *Salud Mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud. (31 de marzo de 2023). *Depresión*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA): Resultados de PISA 2018*. Editorial OECD, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_esp_ESP.pdf

- Ortiz, R. (2017). *Importancia de la educación emocional en el desarrollo integral del alumno de primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universitat de les Illes Balears]. UIB Repositori.
- Paricio, R. (2022). Técnicas de mindfulness y Regulación emocional en el Ámbito Familiar como Estrategia de Prevención en el Ámbito de la Salud Mental. *NPunto*, V(46), 66-86. <https://orcid.org/0000-0002-5408-6263>
- Parker, A., Kupersmidt, J., Mathis, E., Scull, T. y Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the *Master Mind Program*. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184–204. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.916497>
- Peral, A. y Morales, F. (2019). *Ansiedad escolar en estudiantes de educación primaria* [Actas de congreso]. Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía / II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía, A coruña, España. <http://hdl.handle.net/2183/23486>
- Pinargote, E. I. y Caicedo, L.C. (2019). La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí. *Espiraes Revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3(28). https://www.redalyc.org/journal/5732/573263327006/html/#redalyc_573263327006_ref16
- Pinedo, I. y Yáñez, J. (2019). Las emociones: Una breve historia en su marco filosófico y cultural. Edad Media. *Revista Guillermo de Ockham*, 17(1), 17-27. <https://doi.org/10.21500/22563202.3460>
- Pinedo, I. y Yáñez, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Tesis Psicológica*, 15(2), 198-219. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Polaino-Lorente, A. y De las Heras, F. (1990). En torno al fracaso escolar como hipótesis justificatoria-explicativa del suicidio infantil. *Revista Complutense de Educación*, 1(2), 223-239. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9090230223A>

- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Ramos Díaz, N., Enríquez Anchondo, H. y Recondo Pérez, O. (2012). *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Editorial Kairós
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Reeve, J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. John Wiley & Sons Inc.
- Reibel, D., Greeson, J., Brainand, G., Rosenzweig, S. (2001). Mindfulness-based stress reduction and health-related quality of life in a heterogeneous patient population. *General Hospital Psychiatry*, 23(4), 183-192. [http://dx.doi.org/10.1016/S0163-8343\(01\)00149-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0163-8343(01)00149-9)
- Resolución 217 A (III) de 1948 [La Asamblea General de las Naciones Unidas]. La Declaración Universal de los Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948.
- Resolución A/RES/70/1 de 2015 [Asamblea General de las Naciones Unidas]. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 25 de septiembre de 2015.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C., y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720409>
- Ruales, V. (2012). *Efectividad de la terapia cognitivo conductual con técnicas basadas en el condicionamiento operante para el mejoramiento de la autoestima en niños con TDAH* [Informe Final del Trabajo de Titulación de Psicóloga Infantil y Psicorrehabilitadora, Universidad Central de Ecuador]. Repositorio Digital de la Universidad Central de Ecuador.
- Rubio, C., Luna, T. y Castillo, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación*

del Profesorado, 30(3), 61-

74. <https://www.redalyc.org/journal/274/27449361007/html/>

Sabater, V. (7 de octubre de 2022). Mindfulness para niños: aprendiendo a gestionar las emociones. *La mente es maravillosa*.

<https://lamenteesmaravillosa.com/mindfulness-para-ninos-gestionar-atencion/>

Sanagustin, M., Sobradíel, N., Coma, T., Blasco, A. y Dieste, B. (2021). Propuesta y evaluación de un programa de intervención en educación emocional para disminuir los niveles de ansiedad en alumnado de 3º de Educación Primaria. En J.L. Soler Nages, J.J. Pedrosa Laplana, A. Rodríguez Martínez, A. Royo Montané, R. Sánchez Sánchez, V. Sierra Sánchez (Eds.), *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR IV. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS PROFESIONALES E INVESTIGACIONES* (1º ed. pp. 263-272). Asociación Aragonesa de Psicopatología.

Sarason, B., Sarason, G. y Pierce, G. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 133-147.

<https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.1.133>

Schneider, M. y Robin, A. (1992). *La técnica de la "tortuga": un método para el autocontrol de la conducta impulsiva*. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2019/12/la_tecnica_de_la_tortuga.pdf

Sepúlveda Ruiz, M.d.P., Mayorga Fernández, M.J., y Pascual Laca, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(94), 1-24.

<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>

Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana* (M. Palomas, Trans.). Kairós S.A. (Trabajo original publicado en 2010)

Sobradíel, N., Montoro, L., Latorre, C., Martín, F. y Flores, M. (2021). La ansiedad ante los exámenes: análisis en alumnado de sexto de Educación Primaria. En J.L. Soler Nages, J.J. Pedrosa Laplana, A. Rodríguez Martínez, A. Royo Montané, R. Sánchez Sánchez, V. Sierra Sánchez (Eds.), *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR IV. REFLEXIONES, EXPERIENCIAS PROFESIONALES E INVESTIGACIONES* (1º ed. pp. 273-282). Asociación Aragonesa de Psicopatología.

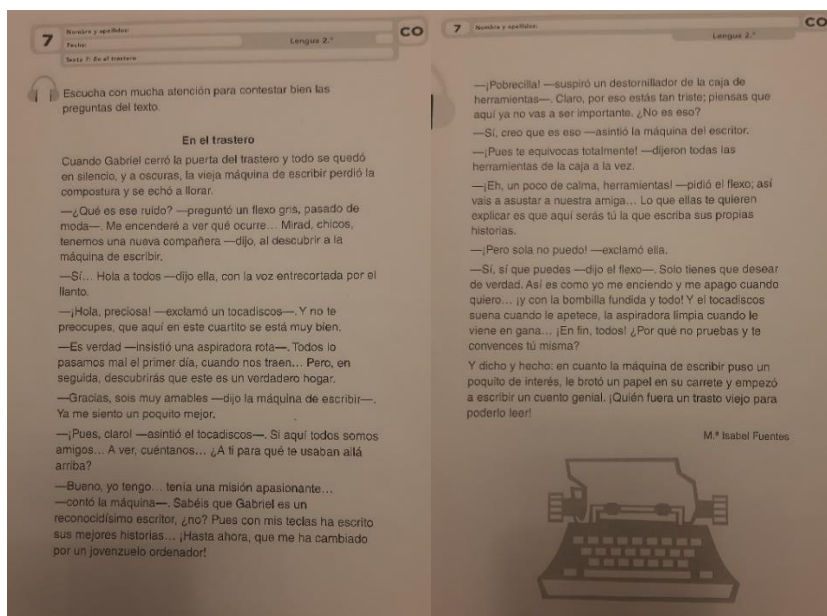
- Soler, J., Elices, M., Pascual, J., Martín-Blanco, A., Feliu-Soler, A., Carmona, C. y Portella, M. (2016). Effects of mindfulness training on different components of impulsivity in borderline personality disorder: results from a pilot randomized study. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 3(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40479-015-0035-8>
- Tang, Y., Hözel, B. y Posner, M. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16, 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3954>
- Vázquez, R. (2003). Los Exámenes, una metáfora de la evaluación del alumnado. XXI. *Revista de Educación*, (5), 157-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=801405>
- Viniegra-Velázquez, L. (2021). Colonialismo y educación médica: ¿educare o educere?. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 78(4), 306-317. <https://doi.org/10.24875/bmhim.20000234>
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional: La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva.

6. ANEXOS

6.1 ANEXO I. PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL UTILIZADA EN EL PRE-TEST (LECTURA)

Figura 10

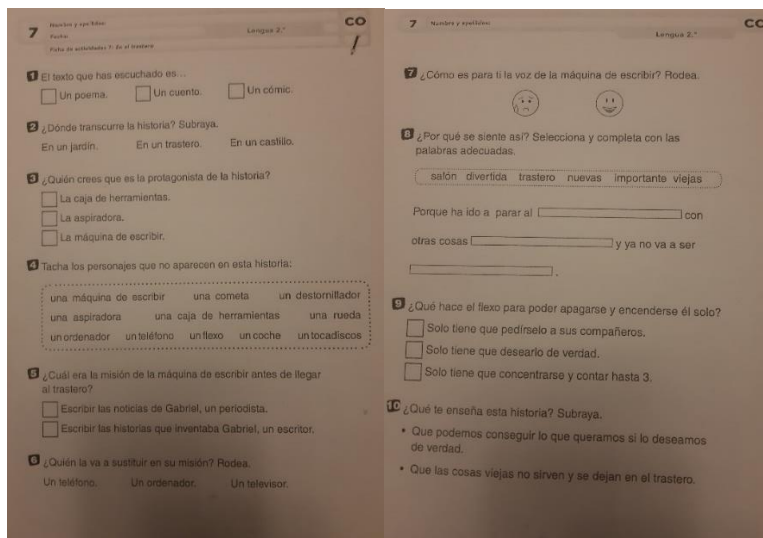
Prueba de Comprensión Oral Utilizada en el Pre-test (lectura)



6.2 ANEXO II. PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL UTILIZADA EN EL PRE-TEST (EJERCICIOS)

Figura 11

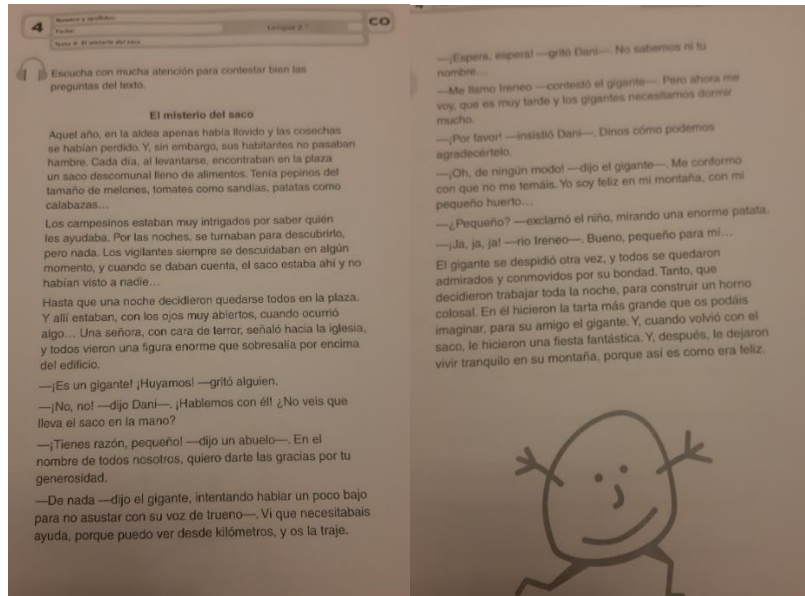
Prueba de Comprensión Oral utilizada en el Pre-test (ejercicios)



6.3 ANEXO III. PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL UTILIZADA EN EL POST-TEST (LECTURA)

Figura 12

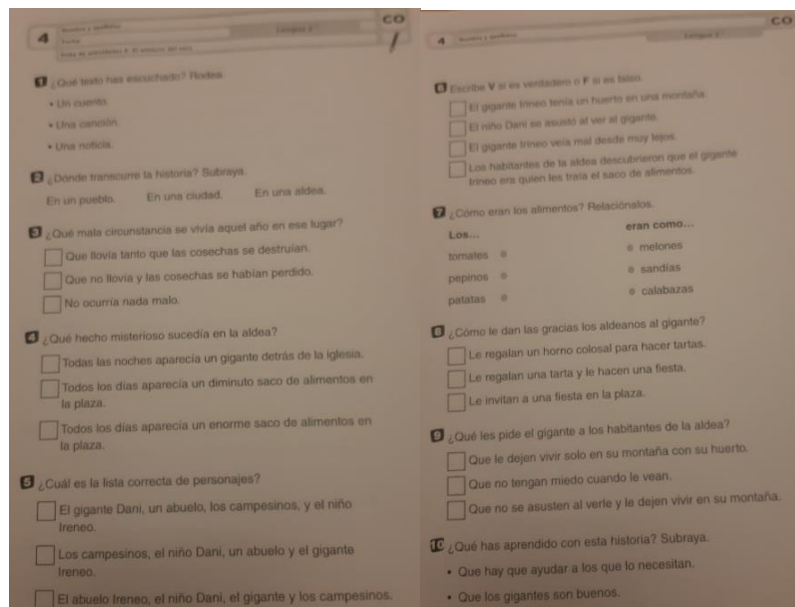
Prueba de Comprensión Oral utilizada en el Post-test (Lectura)



6.4 ANEXO IV. PRUEBA DE LA COMPRENSIÓN ORAL UTILIZADA EN EL POST-TEST (EJERCICIOS)

Figura 13

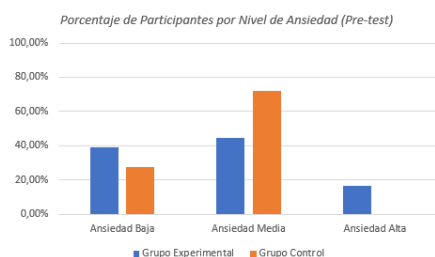
Prueba de Comprensión Oral utilizada en el Post-test



6.5 ANEXO V. PORCENTAJES DE PARTICIPANTES POR NIVEL DE ANSIEDAD EN LA PRUEBA PRE-TEST (GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL)

Figura 14

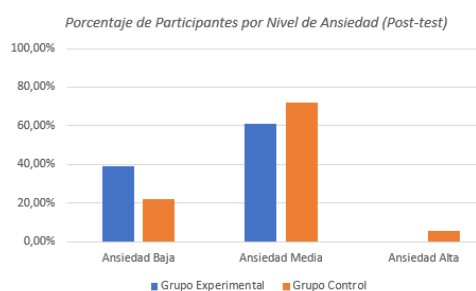
Porcentajes de Participantes por Niveles de Ansiedad en la Prueba Pre-test



6.6 ANEXO VI. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES POR NIVEL DE ANSIEDAD EN LA PRUEBA POST-TEST (GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL)

Figura 15

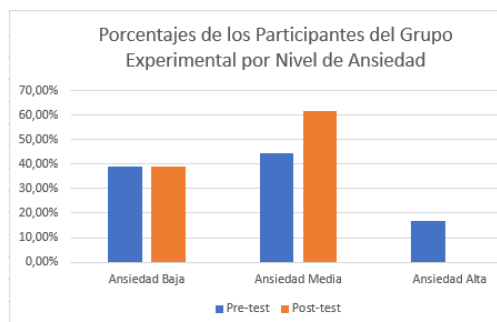
Porcentajes de Participantes por Niveles de Ansiedad en la Prueba Post-test



6.7 ANEXO VII. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES POR NIVEL DE ANSIEDAD DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Figura 16

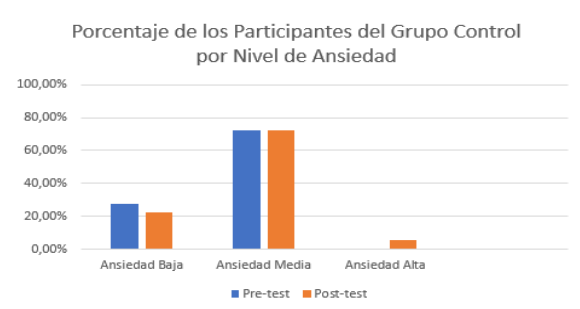
Porcentajes de los Participantes por Nivel de Ansiedad del Grupo Experimental



6.8 ANEXO VIII. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES POR NIVEL DE ANSIEDAD DEL GRUPO CONTROL

Figura 17

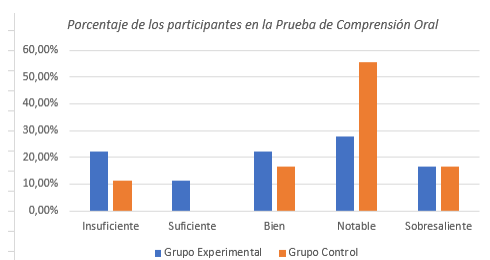
Porcentaje de los Participantes del Grupo Control por Nivel de Ansiedad



6.9 ANEXO IX. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DE LA CALIFICACIÓN EN LA PRUEBA PRE-TEST (GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL)

Figura 18

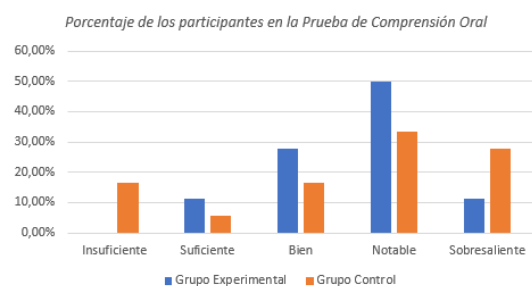
Porcentaje de Participantes en la Prueba de Comprensión Oral (Pre-test).



6.10 ANEXO X. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DE LA CALIFICACIÓN EN LA PRUEBA POST-TEST (GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL)

Figura 19

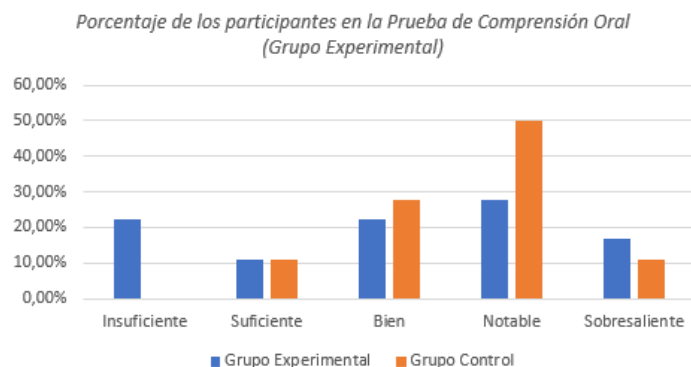
Porcentaje de Participantes en la Prueba de Comprensión Oral (Post-test).



6.11 ANEXO XI. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DE LA CALIFICACIÓN (GRUPO EXPERIMENTAL)

Figura 20

Porcentaje de Participantes del Grupo Experimental en la Prueba de Comprensión Oral



6.12 ANEXO XII. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DE LA CALIFICACIÓN (GRUPO CONTROL)

Figura 21

Porcentaje de Participantes del Grupo Control en la Prueba de Comprensión Oral

