



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN EXPERIMENTAL DE UN PROGRAMA DE  
INTERVENCION SOBRE CONSCIENCIA PLENA EN UNA  
MUESTRA DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA

LUIS MÁRQUEZ FERNÁNDEZ

JEREZ DE LA FRONTERA

2015





**Puerto Real, 24 de Febrero de 2015**

**Dr. D. José M. Mestre, profesor titular de Universidad adscrito al Departamento de Psicología de la Universidad de Cádiz**

**INFORMA QUE: D. Luis Márquez Fernández ha trabajado bajo mi dirección en el estudio correspondiente a su Tesis Doctoral, titulado “Evaluación Experimental de un Programa de Intervención sobre Consciencia Plena en una Muestra de Estudiantes de Primaria”. Habiendo revisado y dirigido, estoy conforme con la presentación, depósito para ser evaluada.**

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'José M. Mestre', is written over a horizontal line.

**Firmado José M. Mestre**



Han pasado cuatro años desde que comencé esta aventura, y desde entonces han sido muchas las personas que me han acompañado, facilitando que esta tesis doctoral vea finalmente la luz. A ellas se dirigen estas líneas.

Quiero expresar mi agradecimiento en primer lugar hacia mi director de tesis y amigo, el Dr. José Miguel Mestre. Josemi, fuiste el único, entre varios profesores, que aceptó dirigir este proyecto tan puro. Eso fue cuando todavía no sabíamos que existía eso del “*mindfulness*”, y hablábamos de meditación. Gracias por tus ánimos, por la paciencia mostrada y las energías dedicadas a este trabajo.

Siento una gran gratitud hacia los componentes del CEIP Torresoto de Jerez de la Frontera. Por Cristina y Verónica, que me abristeis las puertas de vuestro colegio para realizar esta experiencia, procurándonos todos los documentos y favores que se os solicitó, y además, con una gran sonrisa. Por todas las maestras y todos los maestros que colaboraron, sin vuestro tesón y alegría este proyecto no hubiera sido posible. Y, sobre todo, siento un gran agradecimiento por aquellos niños y aquellas niñas que meditasteis cada mañana durante el proyecto, generando paz y armonía para todos nosotros.

Gracias Ana, por tu colaboración directa en esta tesis, ayudándome a administrar las pruebas y resolviendo multitud de dudas. Y sobre todo, gracias por tu calidez y tu alegría.

Estoy muy agradecido a vosotros, *compis*: Chema, Paco, Carlos Gómez, Jaime, Nano, Alberto, Yvan, Javi, Isra, Rocío, María, Manolo, Susan Mulligan, Gonzalo, Yonka, Alban, Queca, Magda, Esaú, Joy, Belén, Laura, Roberta y Belén, Borja Zúñiga, Mario Gatti, Edgar Campuzano, Jeffery, Alina, Lourdes Bazán, Natalia Corales, Pablo, Steven Crane, José Mata, Álvaro Barrera, Fernandito Moura, Robert Lee, Mark McConville, Jesús Méndez, Rubens, Nacho Plátano, Carlos Peris, Dioni, J.C. Taboada, Luiser Arnidou, Alex Braza, Adam, Jesús Antón, Iggy, Leonardo Martins, Victor Schoonover, Anartz, Jesús

Graván, Jean Pascal, Joseph Vargas, Paul Pableras, Maryline, Alex Malax, Mayte, Jesús Pozo, Rodro e Iván Paunero. Nuestro vínculo es muy importante para mí.

Quiero reconocer especialmente al Hermano Javier; compañero de Viaje y meditaciones desde hace ya muchos años. Me siento honrado de poder mostrarme transparente en tu presencia y saberme aceptado.

Gracias Aurora y María Rueda. Ha sido una suerte solicitar vuestra ayuda. Gracias por ayudarme a sanar elevando mi espíritu.

Por último, agradezco profundamente el soporte de mi familia. Madre, gracias por apoyarme siempre en el desarrollo de mis inquietudes profesionales y nutrirme con ese cariño tan especial. Padre, gracias por preguntarme a menudo cómo iba este trabajo y escucharme pacientemente. Tu sentido de la responsabilidad, ahora también mío, ha sido fundamental para llegar hasta aquí. Gracias Abuela, tu cariño ha estado siempre muy presente en mí. Verte envejecer con tanta Gracia es una bendición y un gran ejemplo. Gracias Tita, por tu cariño, las comidas de los sábados y por tus continuos ánimos para finalizar este trabajo. Alejandra y Javi, gracias por vuestra valiosa ayuda durante la administración del pretest, por vuestro apoyo incondicional, y por generar y cuidar de esa familia tan hermosa y radiante que tanto bien me hace. Gracias Alberto, me siento muy afortunado de compartir contigo la pertenencia a este clan. Lo haces mucho más rico y divertido.

A Luis Márquez y María Josefa Rodríguez.

A Juan Fernández y Rosario Durán.

Mis abuelos. Transmisores de un precioso legado.



“La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser”

*HESÍODO*

“El Espíritu gobierna el universo”

*ANAXÁGORAS*



# ÍNDICE

1.-	<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
1.1.-	EL CONCEPTO DE CONSCIENCIA PLENA	5
1.1.1.-	Consciencia Plena como Constructo Teórico	6
1.1.2.-	Consciencia Plena como Práctica	9
1.1.2.1.-	<i>Prácticas Principales</i>	13
1.1.2.2.-	<i>Práctica Formal e Informal</i>	15
1.1.2.3.-	<i>Programas</i>	17
1.1.3.-	Consciencia Plena como Estado	22
1.2.-	ORÍGENES	28
1.3.-	ESPIRITUALIDAD Y PSICOLOGÍA	32
1.4.-	ANTECEDENTES CIENTÍFICOS SOBRE CONSCIENCIA PLENA	34
1.4.1.-	Consciencia Plena y Atención	35
1.4.2.-	Consciencia Plena y Creatividad	38
1.4.3.-	Consciencia Plena y Rendimiento Académico	39
1.4.4.-	Consciencia Plena y Estados Afectivos	41
1.4.5.-	Consciencia Plena y Clima del Aula	46
1.5.-	APLICACIÓN DE LA CONSCIENCIA PLENA AL SISTEMA EDUCATIVO	49
1.6.-	DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	54
2.-	<b>MÉTODOS</b>	57
2.1.-	PARTICIPANTES	59
2.1.1.-	Contextualización de la Muestra	60
2.1.2.-	Procedimiento para la Determinación de la Muestra	62
2.2.-	PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL	64
2.2.1.-	Meditaciones	65
2.2.2.-	Intervención por Etapas	67
2.2.2.1.-	<i>Etapa I</i>	67
2.2.2.2.-	<i>Etapa II</i>	76

	2.2.2.3.-	<i>Etapa III</i>	77
2.3		DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	79
	2.3.1.-	Pretest	79
	2.3.2.-	Postest	81
2.4.-		INSTRUMENTOS DE MEDIDAS Y CRITERIOS	83
	2.4.1.-	Pruebas Estandarizadas	83
	2.4.1.1.-	<i>IGF/ 3r Inteligencia General y Factorial</i>	83
	2.4.1.2.-	<i>BFQ-NA</i>	84
	2.4.1.3.-	<i>d2 Test de Atención</i>	86
	2.4.1.4.-	<i>CREA Inteligencia Creativa</i>	88
	2.4.1.5.-	<i>PANASN</i>	89
	2.4.1.6.-	<i>STAI-C</i>	90
	2.4.1.7.-	<i>Escalas de Clima Social (Centro Escolares, CES)</i>	91
	2.4.2.-	Cuestionarios <i>ad hoc</i>	93
	2.4.2.1.-	<i>Profesorado</i>	93
	2.4.2.2.-	<i>Alumnado</i>	94
3.-		<b>OBJETIVOS E HIPÓTESIS</b>	95
4.-		<b>RESULTADOS</b>	99
4.1.-		CUESTIONES Y ANÁLISIS PREVIOS	101
	4.1.1.-	Elección de Pruebas Paramétricas o No Paramétricas	101
	4.1.2.-	Homocedasticidad de las Medidas Pretest	102
4.2.-		CONSCIENCIA PLENA Y ATENCIÓN (d2)	105
4.3.-		CONSCIENCIA PLENA Y CREATIVIDAD (CREA)	113
4.4.-		CONSCIENCIA PLENA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	116
4.5.-		CONSCIENCIA PLENA Y AFECTIVIDAD POSITIVA Y NEGATIVA (PANASN)	119
4.6.-		CONSCIENCIA PLENA Y ANSIEDAD ESTADO / ANSIEDAD RASGO (STAI-C)	121
4.7.-		CONSCIENCIA PLENA E INESTABILIDAD EMOCIONAL (BFQ-	122

	NA)	
4.8.-	CONSCIENCIA PLENA Y CLIMA DEL AULA (CUESTIONARIO <i>AD HOC</i> Y CES)	124
4.9.-	VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO (ENCUESTAS <i>AD HOC</i> )	129
5.-	<b>DISCUSIÓN</b>	133
5.1.-	CONSCIENCIA PLENA Y ATENCIÓN	137
5.2.-	CONSCIENCIA PLENA Y CREATIVIDAD	143
5.3.-	CONSCIENCIA PLENA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	148
5.4.-	CONSCIENCIA PLENA Y ESTADOS AFECTIVOS	153
5.4.1.-	Afecto Positivo y Negativo (PANASN)	153
5.4.2.-	Ansiedad Estado-Rasgo (STAI-C)	154
5.4.3.-	Inestabilidad Emocional (BFQ-NA)	155
5.5.-	CONSCIENCIA PLENA Y CLIMA DEL AULA	161
5.5.1.-	Cuestionario de Adaptación Escolar	161
5.5.2.-	Clima Social en el Centro Escolar (CES)	165
5.6.-	VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO (ENCUESTAS <i>AD HOC</i> )	166
5.7.-	RESUMEN	173
6.-	<b>CONCLUSIONES</b>	177
6.1.-	LIMITACIONES	179
6.2.-	PROPUESTAS	182
6.3.-	CONCLUSIÓN	185
7.-	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	189
8.-	<b>ANEXOS</b>	211
	ANEXO I	213

ANEXO II	214
ANEXO III	215
ANEXO IV	216
ANEXO V	217
ANEXO VI	223
ANEXO VII	224
ANEXO VIII	227
ANEXO IX	231
ANEXO X	232
ANEXO XI	234
ANEXO XII	236
ANEXO XIII	239
ANEXO XIV	241
ANEXO XV	243
ANEXO XVI	244
ANEXO XVII	245
ANEXO XVIII	246
ANEXO XIX	247
ANEXO XX	249
ANEXO XXI	250
ANEXO XXII	251
ANEXO XXIII	253
ANEXO XXIV	254
ANEXO XXV	255
ANEXO XXVI	256

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I	<i>Frecuencia de alumnos por curso (n=166). Los grupos experimentales aparecen en negrilla</i>	60
Tabla II	<i>Relación de docentes y clases para la práctica de CP</i>	65
Tabla III	<i>Etapa, duración, objetivos, actividades y temporalización de las fases de tratamiento de CP</i>	68
Tabla IV	<i>Diseño cuasiexperimental con grupo control</i>	79
Tabla 1	<i>Estadísticos de la prueba d2 (pretest) por grupo (GE n=85; y GC n=84)</i>	105
Tabla 2	<i>Prueba t para el contraste de medias por grupo de la Efectividad,</i>	106

	<i>Concentración, Total de Respuestas, Total de Aciertos, Omisiones y Comisiones del d2 (pretest). En cursiva los datos elegidos en función de la prueba de Levene. En negrilla la probabilidad significativa en la prueba de contraste de medias</i>	
Tabla 3	<i>Estadísticos de la prueba d2(postest) por grupo (GE n=85; y GC n=84)</i>	107
Tabla 4	<i>Prueba t para el contraste de medias por grupo de la Efectividad, Concentración, Total de Respuestas, Total de Aciertos, Omisiones y Comisiones del d2 (postest). En cursiva los datos elegidos en función de la prueba de Levene</i>	107
Tabla 5	<i>Estadísticos descriptivos para el GE (n=85) de las medidas pre y pos del d2</i>	108
Tabla 6	<i>Prueba de contraste de medias de muestras relacionadas para el GE (n=84). Incluye la correlación (pre-pos). En negrillas la probabilidad significativa del contraste de medias</i>	108
Tabla 7	<i>Estadísticos descriptivos para el GC (n=84) de las medidas pre y pos del d2</i>	109
Tabla 8	<i>Prueba de contraste de medias de muestras relacionadas para el GC (n=83). Incluye la correlación (pre-pos). En negrillas la probabilidad significativa del contraste de medias</i>	109
Tabla 9	<i>Estadísticos descriptivos del CREA por grupo y por fase (pre y pos)</i>	113
Tabla 10	<i>Contraste de medias intergrupo (pos) e intragrupo del CREA</i>	113
Tabla 11	<i>Estadísticos descriptivos del CREA-C por grupo y por fase (pre y pos). Entre paréntesis el percentil correspondiente para niños entre 6-11 años según baremos; media de edad 8.57 (DT=0.73)</i>	114
Tabla 12	<i>Contraste de medias intergrupo e intragrupo del CREA-C. Para niños entre 6-11 años; media de edad 8.57 (DT=0.73). En negrillas las probabilidades significativas</i>	114
Tabla 13	<i>Estadísticos descriptivos del CREA-A por grupo y por fase (pre y pos). Entre paréntesis el percentil correspondiente para niños entre por encima de 12 según parámetros; media de edad 10.7 (DT=0.65)</i>	115
Tabla 14	<i>Contraste de medias intergrupo e intragrupo del CREA-A. Para niños por encima de 12 según parámetros (alumnos de 5º y 6º); media de edad 10.7 (DT=0.65). En negrillas las probabilidades significativas</i>	115
Tabla 15	<i>Descriptivos por curso de los tres momentos de la evaluación del Rendimiento Académico (promedio de todas las asignaturas). Entre paréntesis la submuestra de cada media y en cursivas los cursos que</i>	116

	<i> fueron parte del GE. Las notas se computaron de 1: suspenso a 5: sobresaliente</i>	
Tabla 16	<i> Estadísticos descriptivos del Rendimiento Académico (promediado entre todas las notas) en las tres evaluaciones por grupo</i>	117
Tabla 17	<i> Contraste de medias entre evaluaciones (par a par) del GE. Se incluye la correlación entre medias. En negrillas las probabilidades significativas</i>	117
Tabla 18	<i> Estadísticos descriptivos del PANASN por grupo y por fase (pre y pos). Afecto positivo, negativo y balance. Las puntuaciones fluctúan entre 10 y 30; media de la población española: Af. Pos. 24.3 (3.07); Af. Neg. 20.5 (3.23) Entre paréntesis DT (Sandín, 2003, p. 178).</i>	119
Tabla 19	<i> Estadísticos descriptivos del STAIC (AE y AR) por grupo y por fase (pre y pos)</i>	121
Tabla 20	<i> Estadísticos descriptivos de Inestabilidad Emocional del BFQ-NA (pre y pos, promediado entre 1 y 5) por grupo (GE: 81 y GC: 83).</i>	122
Tabla 21	<i> Frecuencia de evaluadores de los criterios de adaptación escolar por fase (pre y pos). Los grupos "A" eran los del GE</i>	125
Tabla 22	<i> Medias y DT por fase, y por grupos, de cada uno de los criterios evaluados por el profesorado. El error típico de la media (SEM) varió entre 0.098 y 0.151.</i>	125
Tabla 23	<i> Prueba de homogeneidad de varianzas entre grupos y contraste de medias de las evaluaciones previas al CP</i>	126
Tabla 24	<i> Media (DT), correlación entre pre y pos y t de Student en el GE (57) sin 3ºA. En negrillas contrastes significativos</i>	127
Tabla 25	<i> Coeficiente de correlación intraclase entre los criterios observados por el profesorado del GE (a excepción de 3ºA)</i>	127
Tabla 26	<i> Profesores (representados por letras) por curso y fase que realizaron el CES</i>	128
Tabla 27	<i> Descriptivos para las cuestiones valoradas entre 1 y 10 por los participantes del GE durante su participación en la práctica de Consciencia Plena</i>	129
Tabla 28	<i> Descriptivos sobre las cuestiones valoradas de 1 a 10 en el profesorado del GE</i>	130

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura A	Evolución de las publicaciones anuales sobre Mindfulness.	4
Figura 1	Porcentaje de aciertos en el d2. Por grupo y pre-pos tratamiento	110
Figura 2	Índice de concentración en porcentaje pre y pos tratamiento CP y por grupo	110



# **INTRODUCCION**



Este trabajo tiene como objetivo la evaluación del impacto de la práctica de la Consciencia Plena (CP) en un grupo de alumnos<sup>1</sup> de un centro de primaria. La CP o Atención Plena es la traducción española al concepto anglosajón de *Mindfulness*.

El área de investigación basada en CP ha alcanzado un gran auge en los últimos años, no sólo en el ámbito académico sino entre la población general. Basta escribir “*mindfulness*” en un navegador, para descubrir el calado que está teniendo en la actualidad. La popularización de la CP tuvo un primer despunte en los años sesenta, especialmente en Estados Unidos, vinculado al movimiento contemporáneo juvenil, conocido como *hippie*. Esta subcultura rechazó las instituciones religiosas establecidas, abogando por un desarrollo espiritual más ecléctico y a menudo influenciado por las filosofías espirituales orientales, donde la CP es reconocida y valorada como un elemento fundamental de sus enseñanzas (Gunaratana, 1993; Kristeller, 2007).

Sin embargo, es en la década actual cuando se expande notablemente, especialmente desde el ámbito académico, desde donde están desarrollándose numerosos experimentos científicos con resultados muy esperanzadores en el campo de la salud. Como se observa en la Figura A, su crecimiento en los últimos años es prácticamente exponencial.

---

<sup>1</sup> Se ha pretendido ser respetuoso con el género femenino en el uso lingüístico. Cuando el uso de un vocablo representativo para los dos géneros no se ha observado como pertinente o posible, se ha optado por el uso ortodoxo de la lengua española, donde el género masculino representa a ambos géneros.

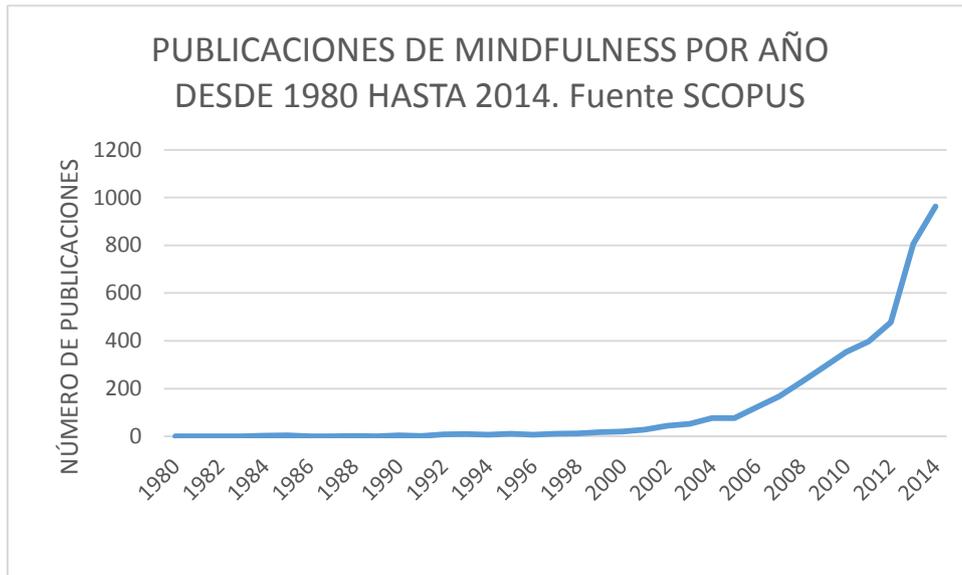


Figura A. Evolución de las publicaciones anuales sobre Mindfulness. Obtenido de la base de datos de SCOPUS (título, abstract o palabra clave). Búsqueda: Mindfulness

A continuación se desarrolla el concepto de CP, su desarrollo y aplicación en el ámbito académico.

## 1.1.- EL CONCEPTO DE CONSCIENCIA PLENA

*Mindfulness* es un constructo psicológico, una práctica, y también el estado al que conduce ésta (Chiesa & Malinowski, 2011). Durante la práctica de *mindfulness* se procura establecer una atención continua a la experiencia que vivenciamos, de forma que alcancemos una consciencia nítida de la misma. Así, tanto la atención como la consciencia son conceptos importantes en su definición. Como hemos dicho, se ha traducido al español como Atención Plena o Consciencia Plena. En este caso nos decantamos por la nominación de *consciencia*, frente a la de *atención* y a la de su cuasi homónimo *conciencia*. Entendemos que *consciencia* tiene una relación más directa y clara con el estado de *mindfulness* que la palabra *atención*.

De hecho si nos remitimos a la Real Academia Española, encontramos que la primera acepción de *consciencia* hace referencia a la “Propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos esenciales y en todas las modificaciones que en sí mismo experimenta”. Aunque entre las definiciones de *atención* encontramos también una acepción que tiene un vínculo directo con la CP: “Aplicar voluntariamente el entendimiento a un objeto espiritual o sensible”.

En general, la concepción de *atención* está más ligada a la práctica de la CP y la *consciencia* tanto a la práctica como a sus resultados. En cuanto a la preferencia entre el término *conciencia* y *consciencia*, nos decantamos por este último. Ambos, se utilizan indiferentemente para hacer referencia al conocimiento o a la percepción. Sin embargo, cuando atañe a un sentido moral o ético, se utiliza exclusivamente el término *conciencia*. La elección de *consciencia* está motivada por su mayor fidelidad a su antecesora latina: *conscientia*, cuya etimología: *cum scientia*, significa “con conocimiento”.

De esta explicación sobre nuestra elección nominal se desprende que el concepto de CP puede generar confusión. Son varios los motivos que no

facilitan su uso conceptualmente. Uno de ellos hace referencia a las dificultades de traducción de los términos anglosajones —los cuales han sido los primeros en plasmar el desarrollo de este campo en Occidente. Por ejemplo, estos tres términos: *awareness*, *mindfulness* y *consciousness*, se suelen traducir por un solo vocablo en castellano, *Consciencia Plena* o *Atención Plena*. Siendo “el darse cuenta” (*awareness*) la acción o actitud basal para adquirir un estado de CP (*mindfulness*), en el cual el practicante ya no sólo es consciente de los objetos de percepción sino que se establece en la consciencia misma (*consciousness*). Como apunta Prieto (2007), tampoco existe una traducción directa al término *mindlessness*, que hace referencia al estado contrario al de CP, aquel en el que nos encontramos la mayoría de los seres humanos a lo largo de la jornada. Es decir, faltos de atención y dirección personal.

Otra causa de confusión reside en que el concepto de CP se utiliza indiferentemente para hacer referencia a un constructo, a un estado mental, así como a un número de prácticas para alcanzar este estado (Chiesa & Malinowski, 2011). A continuación vamos a aclarar este entramado enfocando la CP desde cada uno de estos aspectos.

### 1.1.1.- **Consciencia Plena como Constructo Teórico**

La aproximación a CP como constructo parece no haber logrado una definición consensuada. Si bien hasta la fecha en el ámbito científico, se ha aceptado ampliamente la definición de Kabat-Zinn (2003): “la alerta relajada que emerge a través de la atención, en el momento presente, sin juicio hacia la experiencia que se despliega momento a momento” (p. 145). Nueve años antes, este mismo autor publicaba otra definición haciendo hincapié en el aspecto práctico de este concepto: “prestar atención de una forma particular, a propósito, al momento presente, y sin juicio de valor” (Kabat-Zinn, 1994, p. 4). Ambas definiciones

contienen dos ingredientes fundamentales de la CP: la atención al presente y la aceptación o ausencia de juicio de valor.

Otros autores reconocidos en el ámbito de la CP, como Bishop y colaboradores (2004), han consensuado una definición más operativa que conlleva dos componentes similares a los señalados por Kabat-Zinn.

1. El primero hace referencia a la autoregulación de la atención, donde se mantiene el foco de atención en la experiencia inmediata.
2. El segundo componente alude a la actitud con la que el sujeto se relaciona con su propia experiencia, la cual está caracterizada por la curiosidad, la apertura y la aceptación. Independientemente del deseo o la aversión que tiendan a producir dichas experiencias.

Por otro lado, Naranjo (1994) expone que la práctica de la consciencia “pura” implica, en diferentes proporciones, tres esfuerzos: concentración en lo real, supresión de la actividad conceptual y la ausencia de interferencia en el flujo de la experiencia. Garland, Gaylord y Park (2009) caracterizan la CP con elementos similares: una atención centrada en la experiencia directa, libre de abstracciones cognitivas y preocupaciones.

Por su parte S.L. Shapiro, Carlson, Astin y Freedman (2006) defienden que la CP descansa en tres axiomas: intención, atención y actitud. Considerando que la intención es dinámica y puede evolucionar desde la búsqueda de unos beneficios físicos, como la mejora de la salud, hasta el deseo de un desarrollo espiritual o liberación completa. La atención es la avenida a transitar en la CP y la calidad de esta atención viene guiada por la actitud. Una actitud que resulta crucial en el desarrollo del estado de CP; para ello se propone una actitud relacionada con las cualidades atribuidas tradicionalmente al corazón, aquellas que están más cerca del sentimiento que del entendimiento. Kabat-Zinn (1994) se refiere también a la CP como “*heartfulness*”, realizando un juego de palabras donde sustituye la palabra *mind* (mente) por *heart* (corazón). De esta manera la

atención puede pasar de tener una cualidad fría y crítica, a una impregnada de paciencia, aceptación y no-esfuerzo.

Como vemos, la gran mayoría de las definiciones de CP incluyen el desarrollo de la atención, así como la aceptación de la experiencia percibida. Estos dos elementos son fundamentales, incluso se podría afirmar que el ingrediente de la atención es el principal. De manera que si nos mantuviéramos conscientes de las vivencias que experimentamos continuamente, la aceptación y las demás actitudes bondadosas a las que se insta al practicar la CP surgirían de forma espontánea. Esto guarda relación con los decálogos y mandamientos morales de las religiones, cuya función no es otra que la de facilitar el contacto con la divinidad, pero no de una forma directa sino indirecta. Es decir, esos preceptos fueron recogidos de aquellas personas que ya se habían asentado en la CP. De forma que se entendía que llevando a cabo las conductas que acompañan a tal estado, se evocaría el mismo (Naranjo, 1994).

Definitivamente el desarrollo de la CP consiste en estar despierto, en contraposición a funcionar con el piloto automático, reaccionando a las situaciones sin consciencia y deambulando por el pasado o el futuro sin ningún rumbo. Esta idea queda expuesta nítidamente en este extracto del libro *Calma y Claridad*:

La constante atención que mantiene la vigilancia sobre las puertas de los cinco sentidos constituye la condición *sine qua non* para acceder al estado de tranquilidad cuya práctica conduce a la liberación de las ataduras del dominio sensorial, el reino del deseo oscurecido y distorsionado por los hábitos de apego de la mente. La plena atención se deriva del establecimiento de la visión penetrante propiciada por la búsqueda de una entidad substancial permanente y la contemplación de la naturaleza compuesta del cuerpo y la mente.

Sufrimiento e ignorancia se agravan cuando la conciencia va sin dirección. Con dirección intencional la claridad aumenta como el fuego...El “yo” que reacciona con su egoísmo habitual, que distorsiona la percepción viendo tan sólo sus propias proyecciones, que oculta la realidad mezclando las percepciones con otras emociones y asociaciones que nada tienen que ver con la situación inmediata y que distrae a la mente con todo tipo de conceptos abstractos y fantasías, acaba siendo diluido bajo la intensidad del constante enfoque de la clara luz del conocimiento. (Mipham, 2002, p. 78).

Aquí podemos ver cómo un lama tibetano se refiere a la CP como una atención constante que libera de las ataduras del egocentrismo y sus proyecciones, dando paso a la claridad de pensamiento y acción.

### 1.1.2.- **Consciencia Plena como Práctica**

Es muy común identificar la CP como una práctica o conjunto de prácticas. Al mismo tiempo se ha reconocido ampliamente que la CP se puede promover a través del entrenamiento, facilitando su evocación y aumentando la profundidad del estado (Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003; Napoli, Krech, & Holley, 2005; Sogyal, 2006; Vettesse, Toneatto, Stea, Nguyen, & Wang, 2009).

Como se puede intuir, la palabra *meditación* se hace inevitable cuando hablamos de CP, de hecho se suele utilizar como sinónimo al referirnos a la práctica o método utilizado para alcanzar este estado. Por ejemplo, Dhiravamsa (2004) sintetiza que la esencia de la práctica de la CP es la meditación. Con la meditación se hace referencia al entrenamiento corporal y mental que se realiza en pos del desarrollo completo del ser; “iluminando los lugares oscuros del interior, y sacando lo inconsciente al plano consciente de la existencia para que

los dos afluentes de la conciencia se unan y formen el único y poderoso río de la vida.” (p. 113).

Tres son los factores que Dhiravamsa señala de la meditación: atención total, verdadera perseverancia y mente firmemente establecida (*samadhi*). El autor da una descripción breve de estos factores: la *atención* opera nutriendo la información correcta al “ego”, de tal manera que éste logra transformarse en “ego consciente”. Por su parte, la *perseverancia constante* lleva al practicante a establecerse en un estado de atención impecable y continua. La *mente firmemente establecida* es la piedra angular que mantiene a los otros dos factores activos y alejados del automatismo cognitivo que caracteriza al ser humano.

Según Goleman (1997), tradicionalmente se reconocen dos formas principales de meditación:

- a) Una que está basada en la concentración (*samatha* o *samadhi*) y cuyo punto de atención está centrado en un objeto como una imagen, un pensamiento, un sonido, o una acción como un canto o una oración (Kristeller, 2007; Naranjo & Ornstein, 1971).
- b) El otro tipo es el que se relaciona directamente con la práctica de la CP y consiste en observar la actividad fenomenológica que se despliega constantemente, sin dejarnos llevar por ella. A esta meditación se la conoce en el ámbito académico como meditación *mindfulness*, y de forma secundaria como meditación *Insight* o *Vipassana* (Holland, 2006; Kabat-Zinn, 2003). Los términos de *Insight* y *Vipassana* hacen alusión al estado al que se accede a través de la meditación, el cual permite una visión comprensiva, no conceptual y exacta de la naturaleza de la mente y de la realidad en última instancia (Gunaratana, 1993).

Desde este enfoque tradicional, la CP hace referencia a una percepción clara de nuestro paisaje exterior e interior, donde nos encontramos con nuestros sentidos, emociones, pensamientos y acciones. Esta práctica también

---

recibe otros apelativos como “atención desnuda” y “percepción pura” o “lúcida” (Gunaratana, 1993; Naranjo & Ornstein, 1971; Sogyal, 2006). Meditación “sin elección” es otra denominación alegórica de la CP, que acentúa su carencia de aferramiento o vinculación a cualquier percepción o discurso de pensamiento concreto.

En cuanto a estas prácticas, Gilpin (2009) expone que las tradiciones espirituales de Oriente dan más importancia a la concentración (*samatha*) y las académicas u occidentales a la práctica *Vipassana*, de hecho es común que estas últimas circunvalen la práctica de la concentración. Sin embargo, esto no tiene porqué implicar contradicción, sino que se puede encontrar complementariedad. De hecho, una práctica que es compartida por ambos tipos de meditación es la denominada *anapana*, donde la atención descansa en la respiración, de manera que ésta funciona como anclaje y lanzadera en la meditación *mindfulness*, y al mismo tiempo como objeto de atención de la meditación concentrativa (Mipham, 2002; Rapgay & Bystrisky, 2009).

Un claro reflejo de esta complementariedad son los retiros de meditación *Vipassana* dirigidos por S.N. Goenka, en los cuales los tres primeros días están dedicados exclusivamente a la concentración. Del mismo modo que en la práctica tradicional Zen se comienza con la concentración en el conteo de las respiraciones (*Su-Soku*), a raíz de la práctica continua, la cuenta se omite para centrarse exclusivamente en la experiencia presente, apareciendo la CP (*Shikantaza*) (Kapleau, 1988).

Analayo (2006, pp. 86-87) describe claramente como el concepto de concentración se funde con el de la práctica de la CP:

La palabra *samadhi* está relacionada con el verbo *samadabati*, “juntar” o “acumular”, tal y como uno acumula leña para encender un fuego. *Samadhi*,

por lo tanto refleja recogerse uno mismo, en el sentido de compostura o unificación de la mente.

Los discursos usan el término “concentración” (*samadhi*) de una forma sorprendentemente amplia, relacionándolo a la meditación caminando, por ejemplo, o a la observación de la venida e ida de sentimientos y cogniciones, o para contemplar la venida e ida de los cinco agregados. En un pasaje de Anguttara Nikaya<sup>2</sup>, incluso los cuatro *sattipatthanas*<sup>3</sup> son tratados como una forma de concentración. Estos hechos demuestran que, tal y como es usado en los discursos, el término “concentración” (*samadhi*) no está restringido al desarrollo de la calma (*samatha*), sino que puede referirse también al reino de la meditación insight (*Vipassana*).

Otro ejemplo del estrecho vínculo entre ambos tipos de meditación lo encontramos en programas como *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), conocido en español como Reducción de Estrés Basado en la Atención Plena (REBAP) y *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT), conocido en español como Terapia Cognitiva basada en la Atención Plena (TCAP) —los cuales veremos más adelante— donde hay tareas en las que la concentración es un factor relevante: como el Barrido Corporal y las diferentes actividades de Respiración (Kabat-Zinn, 2010). Cuando la práctica avanza, se profundiza en el estado de CP y la atención flotante se instaura, la concentración es muy útil para evitar que la mente deambule sin ninguna monitorización.

Cuando se habla de CP, la concentración no se entiende como el enfoque a un objeto concreto, sino como el ingrediente que mantiene la mente en calma, y por ende la atención alerta. Por lo tanto es un elemento básico en la

---

<sup>2</sup> La Anguttara Nikaya significa literalmente “Colección de los Discursos Agrupados Numéricamente”. Es una división del Sutta Pitaka del Canon Pali, que reúne discursos atribuidos al Buda o a sus discípulos más allegados. Están agrupados según el número de tópicos incluidos en cada discurso.

<sup>3</sup> El Sattipatthana es un discurso atribuido al Buda que recoge de forma concisa la práctica de la CP. En este caso, el número cuatro está haciendo referencia a los cuatro objetos de atención que se recogen en esta enseñanza: el cuerpo, las sensaciones, la mente y los objetos mentales.

CP, aunque la atención no está restringida a un objeto sino que es flotante y global. Durante esta atención flotante, las percepciones o pensamientos se van sucediendo libremente, siendo un aspecto relevante que el practicante no se involucre en las fantasías que origine, sino que manteniéndose en el aquí y el ahora pueda ser un simple testigo del comienzo y el desvanecimiento de éstas, adquiriendo una posición metacognitiva (Hanh, 2011; Kabat-Zinn, 2010; Tulku, 2002).

Las prácticas recogidas bajo el concepto de CP involucran, por un lado, atención a la experiencia que percibimos a cada momento y, por otro lado, la aceptación de las experiencias percibidas. Las principales prácticas acogidas en el ámbito académico de la CP son: la Meditación *Mindfulness* propiamente dicha, el Barrido Corporal, Yoga, Atención a la Respiración y la Meditación Caminando (Kabat-Zinn, 2010).

#### 1.1.2.1.- *Prácticas Principales*

A continuación se exponen las prácticas principales asociadas a la CP. Su relación con la CP se ha popularizado a través del programa REBAP, el cual se basa en estas cinco prácticas para alcanzar un estado de CP. A continuación, siguiendo principalmente las indicaciones de Kabat-Zinn (2010) se exponen estas cinco prácticas, comenzando por las tres principales:

La Meditación *Mindfulness* o Meditación Sentada —la práctica más representativa de CP— es aquella en la que descansamos en las sensaciones y emociones que emergen en nuestra consciencia momento a momento como un fin en sí mismo. Sin dejarnos llevar por las cadenas de pensamientos que surgen habitualmente. Esta meditación se acostumbra a desarrollarse sentado, con la espalda recta y relajada. De todas las prácticas meditativas ésta es la más representativa, la cual se asocia directamente con la meditación *Vipassana* o

*Insight*. En la siguiente explicación, Dhiravamsa (2004) comienza utilizando estas dos denominaciones originales de la Meditación *Mindfulness*:

...debemos aprender a meditar en la Práctica Vipasana (del Insight). En esta meditación, la *atención* (Sati), la *solidez de una conciencia unificada y de una paz mental* (samadhī), y un *conocimiento interior profundo* (paññā) se desarrollan simultáneamente en la práctica meditativa y en la vida diaria (p. 57).

Este autor afirma que esta práctica nos conducirá a la comprensión de nuestra *verdadera naturaleza*, y recalca que es el único sistema de meditación que abarca todos los aspectos del desarrollo humano: el físico, el emocional, el psicológico y el espiritual.

El Barrido Corporal es otra técnica relevante en el ámbito de la CP, siendo reconocida por algunos meditadores como la práctica genuina de meditación que transmitió Gautama el Buda (W. Hart, 2010). Consiste en prestar atención a las diferentes partes del cuerpo experimentando las sensaciones que de él emanan hasta cubrirlo completamente. Con la práctica se puede llegar a sentir un flujo libre de sensaciones muy sutiles y uniformes por todo el cuerpo. Se suele practicar tumbado boca arriba o sentado. Es la práctica que afecta de forma más directa a las sensaciones y disfunciones corporales, llegándose a definirla como un mecanismo de purificación corporal.

La tercera técnica más importante es el Yoga. Concretamente el *Hatha Yoga*, la práctica de yoga más difundida en todo el mundo. Consiste en colocar el cuerpo en diferentes posturas (*asanas*) prestando atención a las sensaciones y a la respiración. De hecho, es una manera de meditar en sí misma. También es una buena preparación para la Meditación Sentada.

Existen otras dos técnicas usadas en el programa REBAP y por ende en el campo académico de la CP: la Atención a la Respiración y la Meditación

Caminando. La Atención a la Respiración consiste en enfocar nuestra atención en el proceso de la respiración. Se puede percibir este proceso vital en un solo punto, por ejemplo en el punto que está sobre el labio superior y debajo del tabique nasal. También se puede experimentar en áreas como el pecho o el abdomen. Es una práctica en la que se desarrolla la concentración y que más adelante sirve como anclaje e iniciación en la práctica de la Meditación Sentada.

La Meditación Caminando se rige por el mismo proceso que la Meditación Sentada, con la diferencia de que en este caso se hace mayor hincapié en las sensaciones corporales que se producen mientras se camina. Podemos decir que es un caminar con atención plena.

#### 1.1.2.2.- *Práctica Formal e Informal*

Tanto autores académicos como aquellos cultivados en las tradiciones contemplativas coinciden en que la práctica es un elemento fundamental en el desarrollo de la capacidad de CP (Huppert & Johnson, 2010; Mipham, 2002).

Los programas de entrenamiento en meditación, hacen una división conceptual entre práctica *formal* e *informal*. La primera hace referencia a los ejercicios de meditación que se llevan a cabo durante el entrenamiento inserto en el programa de formación, así como a las horas de práctica que se aconseja realizar en casa como tarea y que habitualmente se llevan a cabo de forma individual. La *práctica formal* para un meditador habitual, que no atienda a ningún programa o práctica grupal, sería la dedicación a propósito y exclusiva que dedica a la práctica meditativa. Para ayudar a mantener esta práctica sistematizada, se aconseja fijar un horario y un lugar específico para meditar.

En la literatura científica se han establecido diferentes analogías de la práctica, como el levantamiento de peso para ganar músculo o tejer el propio paracaídas antes de saltar del aeroplano (Kabat-Zinn, 2010).

Por otro lado, una forma de facilitar la integración de la CP en nuestra vida diaria, es evocando el estado de CP mientras que realizamos nuestras actividades cotidianas. A esta práctica nos referimos como *informal*, debido a que no está sujeta a un encuadre específico. La *práctica informal* es comúnmente recomendada en los programas basados en CP.

En un estudio llevado a cabo por Vettese y colaboradores (2009), se revisaron 98 investigaciones, con el objetivo de averiguar los efectos de la práctica meditativa en casa sobre el grado de CP. De estos 98 estudios, sólo 24 mostraban datos sobre la relación entre la práctica y los resultados clínicos. Entre estos últimos, casi la mitad no podía demostrar que la práctica influía positivamente en la mejora de los participantes. También encontraron resultados contradictorios entre estudios que examinaron la influencia de la práctica sobre niveles de CP establecidos por escalas de medidas al efecto. Es necesario hacer hincapié en que el efecto de estas prácticas o tarea, se solapa con el que proviene de la *práctica formal* durante el entrenamiento. Por lo tanto, no se mide la variable “práctica” por sí misma, entendida ésta como la *práctica formal* que se realiza en casa, sino ésta sumada a la práctica que se lleva a cabo durante el horario del programa de entrenamiento, también reconocida como *práctica formal*.

Brown y Ryan (2003) realizaron un estudio con meditadores veteranos, en el que se dedujo que la cantidad de tiempo que empleaban en ese momento en su práctica, no estaba relacionada con las puntuaciones de la escala, sin embargo, el número de años de práctica sí tenía una correlación positiva con las puntuaciones en la escala. Asimismo, Pradhan y colaboradores (2007) examinaron las relaciones entre la frecuencia y la duración de la práctica y los efectos de ésta, encontrando que ni la cantidad total de práctica ni el tiempo usado en una práctica específica estaban relacionados significativamente a la

reducción de los síntomas depresivos o el malestar psicológico, sin embargo la frecuencia de la práctica sí.

Estos dos estudios fundamentan el constante consejo de los maestros e instructores de meditación, los cuales animan a sus alumnos a practicar de manera regular aunque sea por pequeños espacios de tiempo. Definitivamente, el ideal de la práctica de la CP es establecerse en este estado durante el mayor tiempo posible, de manera que la *práctica informal* deje de ser una *práctica* y devenga el estado natural en el que nos relacionamos con el mundo, desarrollando nuestras actividades diarias asentados en este estado de paz y claridad mental.

#### 1.1.2.3.- *Programas*

A raíz de la bondad de los resultados científicos obtenidos en relación con la práctica meditativa, se han desarrollado diferentes programas terapéuticos grupales que tienen a la CP como ingrediente central.

Uno de ellos sería la Terapia Cognitiva basada en la Atención Plena (TCAP); su objetivo es dotar a los participantes de la capacidad para atajar la espiral de emociones y pensamientos negativos que contribuyen a la recaída en la depresión (Segal, Williams, & Teasdale, 2006).

También hay un programa basado en la CP enfocado en los trastornos alimentarios: Terapia de Ingestión Atenta Basada en la Consciencia Plena, cuyo acrónimo en inglés es MB-EAT (*Mindfulness-Based Eating Awareness Therapy*). Usan principalmente meditaciones guiadas centradas en la percepción de hambre, de saciedad, y los desencadenantes de la ingesta. Además de las meditaciones guiadas, también se utiliza en este programa Barridos Corporales, Yoga en Silla, Meditación Caminando, Meditación del Perdón y Meditación de la Sabiduría (Kristeller & Hallett, 1999). Otro programa existente está dirigido a

los drogodependientes y se denomina Prevención de Recaídas en el Tratamiento de Drogodependientes Basado en la Consciencia Plena (Witkeiwitz, Marlatt, & Walter, 2005).

Uno de los programas estandarizados más antiguos, está basado en la meditación *Vipassana* y es dirigido —mediante grabaciones de audio— por S. N. Goenka, un empresario birmano, que impulsó en India esta práctica mediante este retiro de diez días<sup>4</sup>. El programa es muy árido, incluso para meditadores experimentados, todos los participantes se comprometen a respetar un código de disciplina que implica cinco preceptos:

1. Abstenerse de matar a cualquier criatura viviente
2. Abstenerse de robar
3. Abstenerse de cualquier tipo de actividad sexual.
4. Abstenerse de hablar de forma inadecuada (con el maestro o durante el último día)
5. Abstenerse de todo tipo de intoxicantes

Además de estas normas, también se anima a los estudiantes a no establecer contacto visual con los demás participantes, y el voto de silencio se extiende hasta el noveno día. La práctica meditativa es de diez horas diarias, y los horarios son intempestivos, realizándose la primera meditación a las 4:30 de la mañana. Los hombres y las mujeres están separados en diferentes áreas del recinto y sólo comparten la sala de meditación, ocupando cada sexo un lado de la misma.

En este programa se utilizan los primeros tres días para entrenar la concentración (*samadhi*), focalizando la atención en el triángulo formado por las fosas nasales y el espacio sobre el labio superior. A partir del cuarto día se hace hincapié en los barridos corporales, con la idea de que los participantes presten

---

<sup>4</sup> El retiro estándar es de 10 días, sin embargo también los hay de 3, 20, 30, 45 y 60 días.

atención a sus sensaciones corporales. El programa está totalmente estandarizado, siendo la transmisión de enseñanzas a través de grabaciones de audio. El único espacio cuyo contenido no está programado es el lapso de tiempo que se ofrece después de la última meditación, donde se puede consultar y resolver dudas con los maestros que presiden el curso individualmente. Estos maestros están representados normalmente por un matrimonio, el hombre se sienta delante de sus iguales y la maestra frente a las estudiantes. La práctica transmitida en estos retiros está reforzada y fundamentada por las directrices teóricas del programa, que inciden en la impermanencia (*anicca*) como principio básico de los fenómenos perceptibles y en el desarrollo de una actitud de ecuanimidad (*upekkha*). Finalmente se practica el amor compasivo (*metta*), cuyo fin es el mismo que el que se persigue con la meditación, cada vez más popular, de Amor y Ternura (*Loving and Kindness Meditation*) (W. Hart, 2010)<sup>5</sup>.

El programa más reconocido y el que ha catapultado el estudio de la CP experimentalmente es el programa de Reducción de Estrés Basado en la Atención Plena (REBAP) (Kabat-Zinn, 2010), que comenzó a desarrollarse a principios de los ochenta, y que originalmente se llamaba Programa de Relajación y Reducción del Estrés basado en la Meditación (Kabat-Zinn et al., 1992). La palabra *meditación*, se cambió por *mindfulness* —probablemente en pos de una mayor aceptación, acentuando una perspectiva secular— y la palabra *relajación* desapareció. Hay varios estudios que han demostrado las diferencias entre el estado de CP y la relajación, llegando a la conclusión que la CP incluye un estado de relajación, y que sus efectos positivos son más pronunciados e integrales que los de la relajación (Jain et al., 2007; Wachholtz & Pargament, 2004).

---

<sup>5</sup> Nota del Director de Tesis: El autor de esta tesis, Luis, ha realizado este retiro de *Vipassana en varias ocasiones*.

Este programa tiene una duración de ocho semanas, a lo largo de las cuales los participantes se reúnen una vez por semana durante tres horas. El resto de la semana realizan individualmente prácticas meditativas a modo de tarea, con una duración aproximada de 45 minutos. En el último tramo de entrenamiento se realiza un retiro en silencio de siete horas aproximadamente. Al final del curso los participantes tienen un bagaje notable en las prácticas de CP, lo que implica una habilidad o habilidades para ser menos reactivo a situaciones potencialmente estresantes.

El programa está basado en prácticas budistas, pero la presentación es estrictamente secular. Las técnicas que se utilizan son: Atención a la Respiración (semanas 1 y 2), Barridos Corporales (semanas 1 y 2), Yoga (semanas 3 y 4), Meditación Sentada (semanas 5 y 6) y Meditación Caminando (semanas 5 y 6). La duración de la práctica formal en el marco del programa es de 45 minutos diarios. Durante la séptima semana se realizan las prácticas sin cintas ni guía por parte del instructor, de forma que el paciente vaya asimilando la práctica y realizándola sin ningún apoyo externo. La elección de las técnicas a practicar, así como el tiempo empleado en cada una de ellas, depende exclusivamente del participante. La octava y última semana se vuelven a utilizar las cintas, de forma que el practicante suele descubrir detalles que no había percibido antes, pudiendo llegar a cambiar cualitativamente su visión de las bases de la práctica. Durante esta última semana la elección de la técnica y el tiempo de práctica siguen siendo opcionales, aunque se recomienda una práctica formal de 45 minutos diarios.

No es de extrañar que los participantes experimenten momentos de gran emotividad durante las sesiones. Autores como Wilber (2010) y La Torre (2001) hacen referencia a la facilidad para contactar con las emociones a raíz de la práctica de la meditación, y cómo esta propiedad facilita la evolución terapéutica.

Antes de comenzar con el programa se evoca una actitud básica que evidentemente será un buen caldo de cultivo para nuestra práctica. Esta actitud se compone de los siguientes elementos, los cuales podrían ser definidos como actitudes en sí mismas (Kabat-Zinn, 2010):

*No juzgar*: Se invita a establecerse en la postura de testigos imparciales, limitándose a percibir.

*Paciencia*: Nuestras expectativas e inquietudes nos sacuden, impidiéndonos descansar en el presente. La paciencia se refleja al descansar en el presente y en la asimilación de la sabiduría de que los acontecimientos se despliegan cuando les toca.

*Mente de principiante*: Evita el atasco con nuestros prejuicios en la medida de lo posible. La CP se aleja del logos, no está asentada en una experiencia conceptual. Consiste en observar el mundo con ingenuidad, como si fuera la primera vez.

*Confianza*: Profundizar en el estado de CP significa profundizar en nuestra propia sabiduría. Despertar nuestra intuición, escuchar nuestros sentimientos y dejarnos guiar. También implica una confianza en la vida, un estado de fluidez con los acontecimientos.

*No esforzarse*: La meditación consiste en “no hacer”. Si nos adherimos a un objetivo, nos podemos olvidar de vivenciar la experiencia. La meditación consiste en ser, en estar.

*Aceptación*: Gran parte de nuestro sufrimiento procede de la resistencia que oponemos a las situaciones que nos acontecen (o creamos). Nuestra oposición sólo genera más tensión y desasosiego. Cuando nos rebelamos contra una situación, podemos ser conscientes de que es la mejor situación que tenemos, ya que no existe otra en ese momento. Como se comentó anteriormente, la

aceptación junto a la atención, son los dos ingredientes clave para la práctica de la CP.

Aceptación no implica pasividad para cambiar nuestras conductas o situaciones destructivas, sino observar con nitidez la situación evitando reaccionar en contra de nosotros mismos.

*Ceder*: Está relacionado con la falta de apego, con la confianza y la aceptación. Nos invita a no mostrar resistencia.

Estas actitudes están ligadas entre sí, conformando el caldo de cultivo idóneo para el desarrollo de la CP. Simplemente leyéndolas el estudiante puede evocar una percepción bastante acertada de la cualidad de este estado sobre el que profundizaremos a continuación.

### 1.1.3.- **Consciencia Plena como Estado**

En algunas de las definiciones que se han presentado de CP se vislumbra la dificultad para describir el estado que representa. Para referirse a esta disposición utilizan descripciones como: “alerta relajada”, “prestar atención de una forma particular” o “un modo de darse cuenta”, las cuales muestran una clara falta de objetividad y determinación a la hora de definir el estado de CP. Dicha definición entraña una gran dificultad, debido a que el estado de CP ha sido reconocido desde antaño como inefable. Una de las razones para esta limitación es la cualidad de percepción que se produce durante la CP, la cual es no conceptual, por lo tanto, alejada de la visión lógica con la que el ser humano funciona habitualmente (Chiesa & Malinowski, 2011; Goldin, Ramel, & Gross, 2009; Kabat-Zinn, 2003). Rahula (1996, p. 29) expone esta dificultad haciendo referencia al *Nirvana*, estado supremo al que se encamina el practicante de meditación:

Y ahora preguntaréis: ¿qué es el *Nirvana*? Se han escrito volúmenes contestando a esta pregunta absolutamente natural y simple; sin embargo, en lugar de aclarar el problema lo han tornado cada vez más confuso. La única respuesta razonable es declarar que esta pregunta no puede ser contestada total y satisfactoriamente, porque el lenguaje humano es demasiado pobre para expresar la naturaleza de la Verdad absoluta o Realidad última que es el *Nirvana*. El lenguaje fue creado y utilizado por la masa de los seres humanos para expresar cosas e ideas experimentadas con sus órganos sensitivos y sus mentes. Pero una experiencia supermundana como la Verdad absoluta no pertenece a tal categoría. En consecuencia, del mismo modo que al pez le fue imposible hallar en su vocabulario las palabras apropiadas para expresar la naturaleza de la tierra firme, así, tampoco existen palabras capaces de manifestar dicha experiencia: la tortuga díjole a su amigo el pez que retornaba al lago después de haber paseado por la tierra firme. "Claro – le contesto el pez –, quieres decir nadar." La tortuga hizo cuanto pudo para hacerle comprender la imposibilidad de nadar sobre la tierra; le explicó que esta es sólida y que sobre ella se camina. Empero, el pez insistió en la inexistencia de tal cosa, aduciendo que la tierra debía ser tan líquida como su lago, con olas, y que allí también uno debería zambullirse y nadar.

Las palabras son símbolos que representan las cosas y las ideas que nos son familiares; mas estos símbolos no traducen ni pueden expresar siquiera la verdadera naturaleza de las cosas corrientes. Por tanto, cuando se trata de la comprensión de la Verdad, el lenguaje es considerado como decepcionante y engañoso.

La CP como estado está asociada definitivamente a sensaciones y emociones placenteras (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006; Brown & Ryan, 2003; Greeson, 2009; Márquez & Mestre, 2012; Ortner, Kilner, & Zelazo, 2007). Las emociones que acompañan a la práctica de la CP estarían ubicadas en el cuadrante delimitado por un arousal bajo y una valoración

positiva dentro del Modelo Circumplejo del Afecto (entre los 270° y los 360°) (Russell, 1980). En este cuadrante aparecen sentimientos como tranquilo, relajado, sereno y satisfecho (Posner, Russell, & Peterson, 2005). En este sentido, se ha encontrado cierta evidencia de que el entrenamiento en CP está asociado con mayor paz y significado vital, aspectos estrechamente ligados a la espiritualidad (Carmody, Reed, Kristeller, & Merriam, 2008; Carson, Carson, & Baucom, 2004). La visión de un lama tibetano versado en el estado de CP refleja esta característica en las siguientes líneas:

La mente atesora una energía vital y un cúmulo de experiencias que son mucho más interesantes que las diversiones que brinda el mundo exterior. Cuando dirigimos la atención a sus profundidades y escuchamos atentamente, descubrimos que los sentidos, los sentimientos y la conciencia transmiten cualidades de aprecio y gozo. En la tranquila apertura del ser más profundo es posible advertir una voz completamente positiva que nos habla directamente...Los obstáculos individuales y las características emocionales comienzan a diluirse dejando paso a una sensación creciente de confianza y de dicha...Incluso cuando las circunstancias externas no son las que más nos gustarían, hay una voz profunda que dice, “Todo va bien”. (Tulku, 2002, pp. 26,27)

En el ámbito científico, se suele concebir a la CP como un único estado, pero se estima que para llegar a él podemos atravesar diversos estados de conciencia, como aquel en el que ésta esté “semi-plena” o “cuasi plena”. De hecho, en inglés se utiliza el concepto de *mindlessness*, que como vimos anteriormente hace referencia al estado contrario del que representa *mindfulness*, pudiéndose entender como un funcionamiento con el piloto automático o poco consciente.

A este respecto Wilber (2010) establece nueve estructuras básicas de consciencia, de las cuales las cuatro últimas hacen referencia a los dominios transpersonales o contemplativos. La séptima, denominada *Psíquica* sería cuando el individuo comienza a trascender las capacidades perceptuales y cognitivas de la mente. En la octava, llamada *Sutil*, residen los arquetipos reales, las formas platónicas, los sonidos sutiles, los *insights* y los éxtasis trascendentes. La siguiente es el nivel *Causal*, donde la identidad personal se desvanece en una consciencia de unidad cósmica. La décima o *Última*, no sería un nivel entre los demás sino la esencia de todos, la propia realidad. La cual ha sido nominada como *Supermente*, *Espíritu Absoluto* o *Consciencia Como Tal*.

En este sentido, Tulku (2002) establece tres etapas en el sendero de la meditación. En la primera se observa la aparición y el desvanecimiento de los pensamientos, emociones y sensaciones, lo cual permite acceder a un estado de completa armonía y equilibrio. Perseverando en la práctica se accede a un segundo estadio donde se comprende que la propia experiencia es una creación mental. En el último estadio, se atraviesa la esfera de la mente ordinaria, alcanzando lo que se ha llamado *Verdad Última* o *Iluminación*.

Dhiravamsa (2004) también confirma la existencia de diferentes grados en la evolución del estado de CP, estableciendo una analogía entre el cambio de la consciencia y el traslado de un piso a otro. Cada vez que subimos de piso, encontramos unas vistas y unas cualidades energéticas determinadas. Este autor expone que en este avance por los diferentes grados de conciencia dejamos atrás antiguos patrones, alcanzando una mayor profundidad a la hora de entender la vida, y aproximándonos a la *Iluminación Total*.

Esta evolución también la recogieron otros autores como Acharya Kamalashila, budista indio del siglo VIII que desarrolló un texto titulado “Las etapas de meditación” (Dalai Lama, 2010). O Buddhaghosa (2011), un académico indio del siglo V que recoge en su reconocido trabajo *Visuddhimagga*

(El camino de la Purificación) una evolución de los estados de profunda quietud y concentración conocidos como los cuatro *jhanas*.

Mientras la literatura clásica sobre CP ofrece abundantes registros en los que se hace referencia a una serie de grados en el estado meditativo, en el ambiente científico se han realizado esfuerzos por medir estos niveles con diferentes pruebas (Baer, Smith, & Allen, 2004; Baer et al., 2006; Brown & Ryan, 2003; Feldman, Hayes, Kumar, Greeson, & Laurenceau, 2007; Lau et al., 2006; Walach, Buchhel, Buttenmüller, Kleinknecht, & Schmidt, 2006), pero no se han establecido aun estadios o etapas en el avance hacia el estado de una *Consciencia* verdaderamente *Plena*.

Lo que sí se deriva de las diferentes investigaciones y experiencias de meditadores veteranos es que la experiencia de la CP está ligada al desarrollo de los valores humanos más nobles como la compasión, la generosidad o la honestidad. Una persona que se acerca al estado de CP es una persona que se aproxima a su integridad, a su salud, a su desarrollo último. En esta misma línea, Naranjo (1994, p. 157) establece un conjunto de metas y/o actitudes que encuadran el estado de CP:

- 1) Cambio de identidad
- 2) Mayor contacto con la realidad
- 3) Aumento simultáneo de la participación y el desapego
- 4) Aumento simultáneo de la libertad y la capacidad de entrega
- 5) Unificación: intrapersonal, interpersonal, entre cuerpo y mente, sujeto y objeto, hombre y Dios
- 6) Mayor auto-aceptación
- 7) Aumento de la consciencia

Estas actitudes nos ponen en contacto con las raíces de la CP. No podemos olvidar que la palabra *mindfulness* proviene de la traducción de los textos budistas como el Satipatthana Sutta (Analayo, 2006; Jotika & Dammhinda, 1986)<sup>6</sup> que recoge de manera esencial la práctica de CP.

Kabat-Zinn (2003) demuestra un gran respeto por los orígenes de la CP y recuerda que el tratamiento de estas prácticas desde el paradigma científico debe ser muy sensible y respetuoso con el sentido espiritual que conllevan, el cual es su esencia. Al mismo tiempo, nos insta a no tomar la CP como la última técnica cognitivo-conductual con el mero objetivo de conducir a un cambio comportamental o arreglar lo que no estaba funcionando.

La importancia del aspecto espiritual se revela a través de algunos estudios clínicos que utilizaron el programa REBAP; donde el uso del mismo se ha asociado con incrementos en la espiritualidad del practicante. Por ejemplo se encontraron incrementos en la fe personal, paz y significado vital, así como un mayor sentimiento de compromiso y cercanía con alguna forma de poder superior o Dios (Astin 1997; Carmody et al. 2008; S.L. Shapiro, Schwartz, & Bonner, 1998). Esta relación entre espiritualidad y los programas basados en la CP confirma una correlación que encontramos lógica y esperable, debido al enraizamiento espiritual de las técnicas utilizadas en éstos.

---

<sup>6</sup> Traductores de una versión del *Maha Satipatthana Sutta*.

## 1.2.- ORÍGENES

En los apartados anteriores se han mencionado vocablos como *meditación*, *budismo*, *lama tibetano* y *dominios transpersonales y contemplativos*. La CP está vinculada estrechamente a estos términos y al contexto que los rodea, y aunque el desarrollo de la CP en el ámbito académico se haya esforzado por limitarse a un ambiente científico y secular, es difícil soslayar las bases de la CP y a aquellas personas que han venido desarrollando estas prácticas desde hace siglos, adquiriendo un conocimiento conciso y exhaustivo sobre el camino hacia el estado más refinado de CP.

Históricamente, el concepto de CP data de hace al menos 2.500 años. Es un aspecto esencial del entrenamiento mental budista, y ha sido desarrollado con detalle en textos budistas clásicos, como el *Anapanasati Sutra*, que recoge el discurso de Buda donde se detallan las instrucciones para enfocar la atención en la respiración como forma de meditar. Y también en el *Satipatthana Sutra*, donde se describen los pilares de la CP (Analayo, 2006; Hanh, 2011).

Un ejemplo de estos escritos clásicos es el párrafo con el que comienza el texto de La Rueda de la Meditación Analítica del Lama Mipham (2002), escrito en el siglo XIX: “La causa de la confusión y la frustración de la vida reside en las pasiones conflictivas de la mente. La distorsión y la dispersión —causa de las pasiones— deben ser reemplazadas por la profunda atención” (p.44).

La práctica de la CP tiene sus raíces no sólo en el budismo sino también en otras tradiciones filosóficas y espirituales orientales como el taoísmo, el hinduismo o el jainismo. Y si nos acercamos a Occidente también encontramos la meditación como un factor relevante en las religiones abrahámicas: cristianos como Santa Teresa de Ávila, Thomas Merton, Maestro Eckhart e Hildegarda de Bingen, son buenos representantes de la fascia mística que acoge esta religión, y cuya esencia consiste en establecer un contacto directo o fusión con Dios. Esta

corriente cristiana reconoce tres etapas hacia la unión con la divinidad: la *vía purgativa*, la *iluminativa* y la *unitiva*.

En el islamismo, la tradición Sufí representa la rama mística de esta religión. Sus devotos se desligaron de las costumbres y el dogma islámico para desarrollar una búsqueda interior. Entre sus prácticas se incluye el *Dhikr Allah*, el cual consiste en la repetición de los nombres de Dios y sus atributos. También utilizan otros métodos de inducción al trance contemplativo como la música, la poesía y la danza. Estas prácticas conducen a una visión profunda e intuitiva del corazón (*qalb*) (Kidwai, 1999).

En el judaísmo, la tribu jasídica, también practica profundas reflexiones sugeridas en la Cábala. Por lo tanto, podemos decir que las prácticas meditativas existen en todas las tradiciones religiosas y/o espirituales. Todas estas prácticas ancestrales tienen en común la interrupción de los patrones de pensamiento y percepción rutinarios, para profundizar en nuestra conciencia y desarrollar su expansión (T. Hart, 2004; Kristeller, 2007). La centralidad de la CP en el mundo de la religión es un hecho designado de diferentes maneras:

La idea de un cambio en la identidad, expresada en términos de renacimiento, desaparición del ego, fundirse con el yo profundo, hacerse uno con la identidad común de toda la existencia o con Dios, despertar de un sueño o comprender nuestra verdadera naturaleza, es tan sobresaliente en las literaturas de las religiones que tan sólo recordaré al lector la pertinencia de este tema (Naranjo, 1994, p. 168).

Autores como Kwee, Ishii y Sakairi (2001) mantienen una clara escisión entre las religiones de Medio Oriente (cristianismo, islamismo, judaísmo) caracterizadas por su tendencia a la oración, su enfoque extrovertido y verbal, y las del Lejano Oriente (budismo, hinduismo, taoísmo), las cuales están más

enfocadas a la meditación, con mayor acento en la introversión y el silencio. Estos autores defienden que aunque las primeras también acogieron prácticas meditativas como *Kyrie Eleison*, *Sufi Dhikr* y *Kavanah* respectivamente, no tuvieron la misma profusión que en Oriente.

La motivación original para desarrollar la CP en un contexto espiritual es liberarse de la insatisfacción y el sufrimiento, así como establecer la felicidad y el gozo en nuestra existencia. Siddharta Gautama, el Buda, transmitió una enseñanza básica para el budismo después de haber alcanzado la iluminación, Las Cuatro Nobles Verdades:

1. La naturaleza de la vida es sufrimiento (*dukkha*).
2. El origen del sufrimiento es el anhelo (aversión, apego e ignorancia).
3. El sufrimiento puede extinguirse, extinguiendo su causa. Lo que equivale a alcanzar el *Nirvana* (liberación), la *Verdad Absoluta* o *Realidad Última*.
4. Para extinguir la causa del sufrimiento, debemos seguir el Óctuple Noble Sendero:

- |                                   |                           |
|-----------------------------------|---------------------------|
| 1. Recta <sup>7</sup> comprensión | ( <i>samma ditthi</i> )   |
| 2. Recto pensamiento              | ( <i>samma sankappa</i> ) |
| 3. Rectas palabras                | ( <i>samma vaca</i> )     |
| 4. Recta acción                   | ( <i>samma Kammanta</i> ) |
| 5. Rectos medios de vida          | ( <i>samma ajiva</i> )    |
| 6. Recto esfuerzo                 | ( <i>samma vayama</i> )   |
| 7. Recta atención                 | ( <i>samma sati</i> )     |
| 8. Recta concentración            | ( <i>samma samadhi</i> )  |

Si observamos el séptimo y octavo factor, nos encontramos con una referencia directa a la esencia de la CP (Gyatso, 2008).

---

<sup>7</sup> En este caso la rectitud hace referencia a la integridad o perfección.

Este sendero es conocido como el Camino Medio, ya que se sitúa entre el extremo de seguir los placeres sensuales y el de la mortificación del cuerpo de los ascetas. Si nos centramos en la extinción del sufrimiento y la adherencia al Óctuple Sendero podemos encontrar una estrecha afinidad con los objetivos de la psicología en cualquiera de sus ámbitos.

### 1.3.- ESPIRITUALIDAD Y PSICOLOGÍA

Desde la psicología clínica se promueve un estado saludable que implica la liberación de condicionamientos y el desarrollo de la espontaneidad e interdependencia, donde la persona puede acceder a cualquier patrón de conducta según sus necesidades, sin verse abocada a exponer continuamente la misma tendencia independientemente de su adecuación al ambiente.

Lo que en la tradición espiritual se denomina *despertar*, *iluminación* o *autorrealización*, en el ámbito de la salud mental se comprende como *sanación*, *equilibrio* o *madurez*. No es casualidad que las palabras *salvación* y *salud* compartan una misma raíz latina. Es en la comunión de estas áreas —actualmente disgregadas— donde cobra sentido prestar atención a desequilibrios personales, originalmente pertenecientes al campo de la religión, como la envidia, la codicia o el orgullo, que enfocados por la psicología conducirían igualmente a un necesario refinamiento de la persona.

Resulta oportuno mencionar que desde el budismo las referencias a pecado y enfermedad son intercambiables. El área de la psicología versada sobre la salud parece no atreverse a pronunciarse con claridad en el establecimiento de una moralidad o ética conductual, o sobre la emergencia de actitudes prosociales como parte ineludible del proceso de madurez del ser humano; quizás por su deseo de reconocimiento como ciencia y el consecuente deseo de alejarse de autoritarios decálogos religiosos y de la intangible espiritualidad en sí misma.

Sin embargo, existe una rama de la psicología donde los orígenes se funden con la práctica contemporánea, nos referimos a la Psicología Transpersonal, cuyo nombre se refiere a la superación del egocentrismo y la identificación con un “yo”. En un sentido positivo diríamos que la Psicología Transpersonal contempla la unión con una *Consciencia Universal* (Almendo,

2006). Exactamente el mismo objetivo que las tradiciones espirituales de donde emana el concepto de CP.

Esta aproximación a nuestra identidad verdadera y original, o última; este trascender de nuestro carácter y personalidad no parece el principal objetivo de los estudios científicos ni de las intervenciones basadas en la CP. La ciencia se esfuerza por alcanzar las condiciones necesarias para evitar los síntomas de la enfermedad y fomentar la adaptación al medio ambiente, mientras desde el budismo —la cuna de la CP— se nos insta a esforzarnos por alcanzar una libertad permanente que no depende de las situaciones externas.

Durante la corta trayectoria del grueso de intervenciones y estudios sobre CP en el ámbito científico, se observa una búsqueda de las mejoras en las condiciones físicas, lo cual coincide con los resultados que D.H. Shapiro (1992) obtuvo en su estudio sobre la evolución de las intenciones en meditadores expertos. En este estudio se plasma que la motivación que determina los comienzos de la práctica de meditación es la búsqueda de beneficios observables (mejoras en la salud), la cual va pasando a un segundo plano de forma natural, ganando importancia el autoconocimiento y finalmente la intención de trascendencia.

Desde mi punto de vista, el mundo de la ciencia en su vertiente más estereotipada y positivista, no parece interesado en contemplar un desarrollo transpersonal. A pesar del amplio reconocimiento de esta posibilidad desde el ámbito original de la CP. Por ahora nuestros esfuerzos están encajados en un paradigma ortodoxo que busca calmar las dificultades más visibles del ser humano y superar el “ver para creer” en el que se asienta el cientificismo. Albergo la esperanza de que el mundo académico también recorrerá la evolución descubierta por D.H. Shapiro, y pronto comenzaremos a enfocarnos en nuestra verdadera y última meta: trascender.

#### **1.4.- ANTECEDENTES CIENTÍFICOS SOBRE CONSCIENCIA PLENA**

Los estudios científicos llevados a cabo hasta el momento muestran datos muy prometedores sobre la efectividad de las intervenciones con CP respecto a la mejora de síntomas físicos y psicológicos. La investigación apoya que el cultivo de una mayor atención y aceptación a través de la práctica de la meditación está asociado con niveles más reducidos de estrés, incluyendo menos ansiedad y depresión (Baer, 2003; Bishop, 2002; Carlson, Ursuliak, Goodey, Angen, & Speca, 2001; Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004; Kabat-Zinn et al., 1992, 2003; Teasdale, Moore, Hayhurst, Pope, Williams, & Segal, 2002). Estos resultados están relacionados con las mejoras en la calidad y la duración del sueño que encontraron Carlson y Garland (2005).

En el ámbito psico-fisiológico también existen estudios que muestran los beneficios de la CP. Se ha demostrado que la práctica meditativa beneficia a pacientes con dolor crónico (Kabat-Zinn, Lipworth, & Burney, 1985; Kabat-Zinn, Lipworth, Burney, & Sellers, 1986). Y también influye en el equilibrio entre el arousal del sistema simpático y la relajación del sistema parasimpático, disminuyendo la tasa cardíaca (Cuthbert, Kristeller, Simons, Hodes, & Lang, 1981). También se han observado mejoras en el sistema endocrino e inmune (Carlson, Speca, Faris, & Patel, 2007; Davidson et al., 2003), en pacientes con fibromialgia (Grossman, Tiefenthaler-Gilmer, Raysz, & Kesper, 2007) y con psoriasis (Kabat-Zinn et al., 1998).

A su vez, investigaciones sobre el desarrollo de escalas de CP han encontrado que las personas con niveles naturales de CP más elevados, no sólo expresaban sentirse menos ansiosas y depresivas, sino más gozosas, inspiradas, agradecidas y satisfechas con la vida. (Baer et al., 2006; Brown & Ryan, 2003; Walach et al., 2006).

Greeson (2009) afirma que la evidencia empírica apoya la relación entre cultivar una forma de estar con mayor conciencia y la tendencia a experimentar menos dificultad emocional, estados mentales más positivos y una mejor calidad de vida en general.

Como hemos visto anteriormente, la actitud de aceptación que se asume en la práctica de la CP es un importante factor metacognitivo en la explicación de las mejoras psicológicas que dicha práctica genera. En este sentido, Ortner y colaboradores (2007) encontraron que los individuos con una mayor experiencia en CP mostraban menor interrupción en su atención por estímulos emotivos que aquellos con menos experiencia en CP o entrenados en relajación.

La mayoría de estos hallazgos derivan de muestras de población adulta. A continuación se expondrán los principales descubrimientos sobre CP en las áreas que atañen a los objetivos de esta investigación: estados afectivos, atención, rendimiento académico, creatividad, clima de aprendizaje y rendimiento. Iniciaremos cada apartado con los resultados obtenidos en la población adulta y concluiremos con aquellos relativos a la población que concierne a esta investigación. Comenzaremos por los hallazgos sobre el área cognitiva, concretamente aquellos sobre la atención.

#### **1.4.1.- Consciencia Plena y Atención**

Siendo la atención un proceso esencial y tratado explícitamente en la práctica de la meditación, no ha sido objeto de estudio al mismo nivel que otras variables como la afectividad. De los estudios analizados en la literatura científica, la mayoría confirma la correlación positiva entre la atención y la CP.

Por ejemplo, Moore y Malinowski (2009) llevaron a cabo una investigación en la que se comparó a un grupo de meditadores experimentados con un grupo de personas ajenas a la meditación en base a dos pruebas de atención: el d2 (Brickenkamp, 1962; traducción y adaptación al castellano de

Seisdedos, 2002) y el test de Stroop (1935). Los resultados reflejaban que los meditadores ejecutaron las pruebas significativamente mejor que los no meditadores, sugiriendo que la ejecución atencional y la flexibilidad cognitiva correlacionan positivamente con la práctica de la CP.

Asimismo, Valentine y Sweet, ya en 1999, compararon a tres grupos en el desarrollo de un test de atención sostenida. Uno de los grupos estaba formado por meditadores en CP, otro realizó meditación concentrativa y un tercer grupo de comparación. Este estudio demostró que los dos grupos de meditadores, los cuales estaban practicando meditación mientras realizaban el test, realizaron una mejor ejecución que el grupo control. Asimismo, los meditadores más veteranos obtuvieron mejores puntuaciones que los más noveles.

Por otro lado, Jha, Krompinger y Baime (2007) usaron la prueba de atención Attention Network Test (ANT; Fan, McCandliss, Sommer, Raz, & Posner, 2002) para medir tres subsistemas atencionales: estar alerta, orientación y atención a conflictos. Estar alerta se refiere a preparar y sostener la atención; la orientación está relacionada a prestar atención a unos estímulos concretos discriminándolos de otros, y en la atención a conflictos se prioriza cierta tarea entre tareas y respuestas incompatibles. Los resultados de este estudio mostraron una mejora en la condición de alerta en los participantes que realizaron un retiro mensual de CP; mientras los participantes de un programa de REBAP demostraron una mejora significativa en la orientación atencional. Estos autores sugirieron que el entrenamiento en CP puede mejorar distintamente los diferentes subsistemas de la atención. Otros autores han encontrado resultados similares (Barragán, Lewis, & Palacio, 2007; Jensen, Vangkilde, Frokjaer, & Hasselbalch, 2011; Zylowska et al., 2008).

Sin embargo, Anderson, Lau, Segal y Bishop (2007) no encontraron una mejora en la función atencional, tras la participación en un programa REBAP.

También existen algunos estudios que han medido las correlaciones fisiológicas cerebrales entre la CP y la atención. Así, Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson, y Davidson (2007) mostraron que meditadores expertos experimentaban mayor activación cerebral en regiones relacionadas con la respuesta inhibitoria y la atención cuando se les exponía a sonidos distractores para probar su meditación. Su estudio también refleja que los meditadores expertos con una media de 19.000 horas de práctica mostraban mayor activación en la red cerebral involucrada en la atención sostenida que los meditadores noveles. En esta misma línea, Lazar y sus colaboradores (2005) obtuvieron imágenes de resonancias magnéticas para comparar a 20 meditadores experimentados en CP con un grupo control. Las regiones cerebrales ligadas con la atención, la interocepción y el procesamiento sensorial eran significativamente más gruesas en los meditadores, incluyendo la ínsula anterior derecha y el córtex prefrontal.

Igualmente, Pagnoni y Cekic (2007) observaron a través de resonancias magnéticas y un test de atención sostenida, que mientras el grupo de no meditadores mostraba una correlación negativa respecto al volumen de la materia gris de sus cerebros y la ejecución atencional en relación a su edad, la cual es habitual, el grupo de meditadores no la mostraba. El efecto más notable se observó en el putamen, una estructura relacionada directamente con el procesamiento atencional.

Otras investigaciones como la de Rani y Rao, comprobaron en 1996, que los 19 niños que practicaban Meditación Trascendental en su colegio, como parte del currículo escolar, tenían una mayor capacidad de regulación atencional que el grupo control, según el Star Counting Task de De Jong y Das-Smaal (1990). Más recientemente, Napoli y colaboradores (2005) evaluaron un programa de CP de 24 semanas aplicado al alumnado de clases de primero a tercero de primaria. Los alumnos que participaron en el programa de CP

mejoraron su ejecución en una tarea de atención selectiva, asimismo desarrollaron mejoras en su atención y habilidades sociales según informaron sus profesores. También Semple, Lee, Rosa y Miller (2010) realizaron un estudio sobre atención entre niños entre 9 y 13 años, en el que preveían que tras participar en un programa de TCAP se reducirían sus problemas de atención. Los resultados confirmaron su hipótesis, encontrando que los participantes que completaron el programa mostraron menos problemas de atención que el grupo control. Además, estas mejoras se mantuvieron tres meses después de la intervención.

Aún no existe una evidencia sustantiva sobre la relación directa entre la CP y la mejora en los procesos de atención. Sobre todo, si tenemos en cuenta que las medidas y las concepciones de la atención son diferentes en estos estudios pioneros. Aún así, parece existir cierta relación entre estas dos variables, lo cual tiene mucho sentido, teniendo en cuenta el papel crucial que juega la atención en la práctica de la meditación.

### 1.4.2.- **Consciencia Plena y Creatividad**

Hace tiempo que la inteligencia se relaciona con la creatividad (Cropley, 1966). Al igual que se sostiene que la práctica de la CP parece influir en nuestra percepción y procesos cognitivos, diversos autores han supuesto que la meditación podría favorecer la creatividad.

En este sentido, Cowger y Torrance (1982) compararon los efectos de la meditación y de la relajación sobre la creatividad, usando el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1969). Los participantes practicaron durante 30 minutos de 17 a 21 sesiones. Los resultados reflejaron que los meditadores mejoraron significativamente su creatividad.

Siendo la creatividad un valor muypreciado en el ambiente organizacional y mercantil, se han realizado estudios como los de Langer, Herfernan y Kiester (1988), donde se han encontrado que incrementos en CP correlacionan con incrementos en creatividad.

Según el neurocientífico Siegel (2010), la CP ayuda a establecer unas conexiones neurológicas más afinadas y al mismo tiempo genera una integración de los procesos mentales a través de nuevas conexiones neuronales. Estos efectos en el cerebro fomentan la creatividad. De hecho, muchos profesores de arte están utilizando prácticas de CP para potenciar la creatividad de su alumnado (Bochun, 2011). Siguiendo en el mundo artístico, Oyan (2006) aplica al mundo de la interpretación musical la práctica de la CP. Este autor entiende la creatividad como la capacidad de trabajar con lo existente en el momento presente y ser capaz de generar algo nuevo. Oyan establece que para una ejecución musical, el intérprete debe enfrentar a menudo cierto grado de ansiedad. Cuando el músico está en un estado de CP puede afrontar con mayor fluidez la situación desencadenante de ansiedad, aumentando la probabilidad de ser más creativo.

En este caso, también existen indicios neurológicos de la relación entre CP y creatividad. Horan (2009) ha encontrado resultados basados en electroencefalogramas que le permiten afirmar que la práctica de la meditación fomenta la creatividad.

A raíz de los resultados expuestos, parece lógico que se investigue con mayor profundidad esta correlación.

#### **1.4.3.- Consciencia Plena y Rendimiento Académico**

El rendimiento académico es el reflejo de la evolución académica del alumnado. Una medida que entiendo está sobrevalorada, y sigue sin hacer justicia a

muchos escolares cuyos procesos de memorización o lectura no alcanzan un nivel deseado. El rendimiento académico tiene tanto peso en el sistema educativo, que obtener buenas o malas *notas* es el indicador definitivo para encasillar a un alumno como exitoso académicamente o fracasado.

La relación entre CP y rendimiento académico ha comenzado a ser estudiada. Los autores Franco, Soriano y Justo (2010) realizaron una investigación con el objetivo de observar la influencia de un programa psicoeducativo de CP sobre el autoconcepto y el rendimiento académico. La muestra estaba compuesta por 49 estudiantes inmigrantes de origen sudamericano residentes en España que cursaban primero de Bachillerato. Dicho programa tenía una duración de 10 encuentros semanales de hora y media, y los estudiantes realizaban una práctica diaria de media hora. El rendimiento académico mejoró significativamente en el grupo experimental, lo cual se reflejó en el aumento de las puntuaciones medias en Filosofía, Lengua Extranjera y Lengua Castellana y Literatura.

León (2008) también llevó a cabo un estudio, en este caso con una muestra de 344 estudiantes de 12 a 15 años, con el objetivo exclusivo de medir la relación entre el nivel de CP y el rendimiento académico. Para ello se elaboró una prueba denominada Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar, que recogía tres factores: Atención Cinestésica, Atención Exterior y Atención Interior. Los resultados mostraron correlaciones positivas significativas entre la Atención Interior y la Puntuación Total de la escala con las notas medias finales de Lengua, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Asimismo, Beauchemin y colaboradores (2008) realizaron un estudio con 34 estudiantes de 13 a 18 años diagnosticados con dificultades de aprendizaje, los cuales participaron en un programa de CP durante cinco semanas. A través del informe estandarizado *Social Skills Rating System (SSRS*; Gresham & Elliot, 1990) relleno por el profesorado, se observaron mejoras significativas en el

rendimiento académico. Los autores conciben este avance académico como una consecuencia de la disminución de la ansiedad que también se reflejó en los participantes. Esta correlación también ha sido corroborada con resultados significativos por otros autores (Chang & Hierbert, 1989; López et al., 2014).

Debido a que la evaluación del conocimiento intelectual está tan arraigada en el sistema educativo, resulta lógico que en esta primera etapa de evolución de la investigación sobre CP se persiga un conocimiento exhaustivo sobre la relación entre la meditación y el rendimiento académico.

#### **1.4.4.- Consciencia Plena y Estados Afectivos**

Como vimos al principio de esta introducción, el número de estudios científicos ha seguido un crecimiento exponencial en los últimos años, muchos de estos estudios están enfocados en la correlación entre CP y estados afectivos. A continuación vamos a exponer algunos de los resultados obtenidos con la población adulta.

Carlson et al. (2001) observaron como una muestra de 81 pacientes de cáncer mejoraban significativamente su estado afectivo y disminuían sus niveles de ansiedad tras un programa de CP. Estos resultados se mantuvieron seis meses después. En consonancia con estos resultados, Oman, Shapiro, Thoresen, Plante y Flinders (2008) encontraron que dos grupos que realizaron diferentes programas de CP mostraron beneficios significativos en las variables de estrés y perdón respecto a un grupo control. Por otro lado, DeBerry, Davis y Reinhard (1989) llevaron a cabo un programa de diez semanas con 32 participantes con edades comprendidas entre 65 y 75 años. El grupo de meditación demostró un descenso significativo en los niveles de ansiedad-estado. Sin embargo, dicho tratamiento no obtuvo un efecto significativo en la ansiedad-rasgo.

En un estudio con 32 adolescentes y adultos diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Zylowska y

colaboradores (2008) encontraron mejoras en sus síntomas de TDAH y sus puntuaciones en las pruebas de ansiedad y depresión descendieron respecto al pretest.

Algunos estudios con pacientes diagnosticados clínicamente con ansiedad muestran resultados esperanzadores. Por ejemplo, Kabat-Zinn et al. (1992) llevó a cabo un estudio con 22 pacientes diagnosticados con trastornos de ansiedad. En base a las pruebas de Hamilton (1959) y Beck, Ward, Mendelson, Mock y Erbaugh (1961) sobre ansiedad y depresión, 20 pacientes mostraron mejoras significativas en sendos cuadros sintomáticos tras realizar un programa de REBAP, así como en el seguimiento a los tres meses. Se volvió a realizar un seguimiento a los tres años a 18 de los 22 pacientes originales, encontrando que las mejorías se habían mantenido durante todo este tiempo. Es importante anotar que los pacientes habían continuado con sus prácticas meditativas (Miller, Fletcher, & Kabat-Zinn; 1995).

Asimismo, Evans y sus colaboradores (2007) reunieron a un grupo de 11 personas diagnosticadas con Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG) para participar en un programa de TCAP. Los participantes completaron pruebas antes y después del tratamiento sobre ansiedad, preocupación, síntomas depresivos, estados de humor y estado de CP en la vida diaria. Los resultados indicaron que la TPAC podría ser un tratamiento efectivo para reducir la ansiedad, regular el estado anímico e incrementar la conciencia en el día a día.

También Goldin y Gross (2010) encontraron mejoras en 14 pacientes diagnosticados con Trastorno de Ansiedad Social que participaron en un programa de REBAP. Siguiendo esta misma línea, Vøllestad, Sivertsen y Nielsen (2011) investigaron los efectos del REBAP en un grupo de pacientes con diversos trastornos de ansiedad. Los participantes que completaron el curso de ocho semanas mostraron beneficios significativos en medidas de ansiedad y

depresión. Los efectos se mantuvieron en un seguimiento que se realizó a los seis meses.

El alemán Grossman y sus colaboradores (2004), desarrollaron una revisión de 20 estudios relacionados con la CP y diversos efectos en el ámbito de la salud (dolor, cáncer, ansiedad, etc.), encontrando resultados que sugieren que los programas de REBAP podrían ayudar a una amplia población de personas a afrontar sus problemas de salud.

Después de lo expuesto se deduce que los programas de CP tienen una influencia positiva en el estado afectivo de sus participantes. Sin embargo, no todas las revisiones llevadas a cabo en este ámbito reflejan conclusiones tan halagüeñas. Toneatto y Nguyen (2007) realizaron una revisión de 15 estudios que habían aplicado programas de CP con grupos control para observar los efectos en depresión y ansiedad. Sus pesquisas reflejaron que la correlación entre los programas de REBAP y los beneficios en ansiedad y depresión era ambigua y por lo tanto no era una intervención con efectos fiables en estas patologías.

Igualmente, Hofmann, Sawyer, Witt y Oh (2010) realizaron una revisión, esta vez en base a 39 investigaciones sobre diversos efectos de la CP en el ámbito sanitario, incluyendo diversos trabajos de revisión, como los dos mencionados en última instancia. Los análisis estadísticos reflejaron que la práctica de la CP era moderadamente efectiva en la mejora de los síntomas de ansiedad y regulación afectiva.

También se han realizado estudios interesados por la obtención de estados y actitudes siempre añoradas por el ser humano, lo cual resulta congruente con la información que nos han dejado los practicantes primigenios de CP. De manera que se han propuesto hipótesis más ambiciosas y aplicables a toda la población, no enfocadas exclusivamente en la superación o mejora de estados de ansiedad. Estas investigaciones han concluido que la práctica de la

meditación se correlaciona con una mayor sensación de felicidad, agradecimiento, esperanza, alegría, vitalidad y satisfacción generalizada (Baer, 2003; Carmody et al., 2008; Walach et al., 2006).

En la población infantil también se ha medido el bienestar generalizado en relación a la CP. Concretamente, Huppert y Johnson (2010) encontraron una correlación significativa y positiva entre la cantidad de práctica en casa de CP y el bienestar psicológico. En este caso, 155 adolescentes masculinos llevaron a cabo un entrenamiento en CP de cuatro clases semanales de 40 minutos donde se entregaron tres meditaciones grabadas para realizar prácticas en casa.

En cuanto a la variable ansiedad, también existen investigaciones que confirman resultados igualmente esperanzadores entre la población infantil. Por ejemplo, Semple, Reid y Miller (2005) llevaron a cabo un estudio de seis semanas con cinco niños de 7 a 8 años, referidos por sus profesores en base a sus síntomas de ansiedad. Los alumnos realizaron diferentes ejercicios de CP durante su entrenamiento, reduciendo sus niveles de ansiedad. Unos años más tarde, Semple y colaboradores (2010) aplicaron una adaptación de la TCAP para niños de 9 a 13 años, los resultados mostraron una reducción significativa de los síntomas de ansiedad en los niños del grupo experimental que habían reflejado niveles elevados de ansiedad en el pretest. Para evaluar esta variable se utilizó el *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAI-C; Spielberg, Edwards, Lushen, Montuori, & Platzek, 1973) y el *Multidimensional Anxiety Scale for Children* (MASC; March, 1997). Por otro lado, Napoli y colaboradores (2005) evaluaron un programa de CP de 24 semanas aplicado al alumnado de clases de primero a tercero de primaria (n=194). El programa produjo reducciones en la ansiedad según una prueba estandarizada.

Al igual que en la población adulta, los resultados no siempre son contundentes, Weijer-Bergsma, Langenberg, Brandsma, Oort y Bögels (2012) revisaron un programa que se desarrolló en el aula con alumnos de 8 a 12 años.

El grupo experimental (n=95) llevó a cabo 12 sesiones de 30 minutos durante dos semanas. Aunque no se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el posttest, efectos beneficiosos de prevención primaria fueron encontrados directamente tras la intervención.

En general, los resultados ofrecidos por la literatura científica parecen sugerir que la práctica de la CP tiende a influir positivamente en el estado afectivo. Esta tendencia es congruente con los mecanismos subyacentes a la CP que se barajan actualmente.

Existen varias propuestas sobre los procesos implícitos sobre los que se sostienen los resultados de la práctica meditativa, sin embargo, todas ellas parecen señalar a un mismo proceso. Según Segal et al. (2006) la práctica regular impacta directamente sobre un número de mediadores cognitivos y conductuales de diferentes psicopatologías, como la autocrítica, la rumiación, la reactividad al estrés y la evitación de la experiencia. Estos factores son la base de trastornos como la ansiedad, la depresión, la adicción y las conductas compulsivas. Así, S.L. Shapiro y colaboradores (2006) consideran que al desidentificarse del contenido de la experiencia fenomenológica (cognitiva, emocional y sensorial), la persona va adquiriendo mayor claridad y objetividad en su experiencia, lo cual genera un cambio cualitativo de perspectiva que han denominado *repercepción*.

Teasdale (1999), de forma parecida, concibe *descentración* como el proceso de experimentar pensamientos y sentimientos como situaciones intemporales que pasan y se desvanecen más que como hechos o estados definitivos. En esta misma línea metacognitiva, Garland y colaboradores (2009) mantienen que la CP propicia la reevaluación de la situación de una forma más positiva o saludable, atribuyéndole un nuevo significado relacionado con emociones como la confianza, la compasión, y la ecuanimidad. Estos últimos autores nos hablan de *reevaluación* o *reencuadre positivo*.

#### 1.4.5.- **Consciencia Plena y Clima del Aula**

Por clima del aula nos referimos también a ambiente escolar y clima de aprendizaje. Según La Paro y Pianta (2003) un clima de clase óptimo se caracteriza por un bajo nivel de conflicto y conducta disruptiva, transiciones suaves de una actividad a otra, expresiones apropiadas de las emociones, comunicación respetuosa y resolución de problemas, un fuerte interés y enfoque en la tarea, así como apoyo y respuesta ante las necesidades individuales del alumnado. Según las pesquisas que Evans, Harvey, Buckley y Yan (2009) han llevado a cabo en la literatura científica, el clima del aula se compone de tres aspectos: (1) el académico o ambiente de aprendizaje; (2) el organizacional o disciplinario, y (3) el emocional. En base a su trabajo teórico y empírico, estos autores sugieren que el aspecto emocional es el componente más relevante.

El clima del aula está relacionado directamente con las conductas y la actitud que se desarrolla en una clase (Matsumura, Slater, & Crosson; 2008). Aunque las consecuencias del clima de clase se reflejan más claramente en medidas actitudinales que en conductas específicas. (Evans et al., 2009).

Un ambiente escolar denominado positivo ha sido relacionado con un mayor rendimiento académico, procesos de aprendizaje constructivo y la reducción de problemas emocionales (Haertel, Walberg, Haertel, 1981; Goh, Young, & Fraser, 1995). En este sentido Kuperminc, Leadbeater y Blatt (2001) demostraron como alumnos de sexto de primaria y primero de secundaria con altos niveles de autocrítica no mostraban los esperados incrementos de problemas internos y externos cuando percibían un clima escolar positivo. Las situaciones en las que el ambiente de clase es considerado como negativo genera resultados inversos como acoso entre iguales e inadecuación emocional (Somersalo, Solantaus, & Almqvist, 2002).

Si el aspecto emocional es una variable importante del ambiente escolar, o la más importante como señalan Evans y colaboradores (2009), parece lógico que la CP pueda influir en la optimización de dicho ambiente. Recientemente, autores como López, Amutio y Bisquerra (2014) han investigado sobre esta posible relación a través de un estudio con 490 alumnos de ESO y Bachillerato de un instituto, en el cual se observó la relación existente entre hábitos personales, familiares y escolares relacionados con la relajación y la CP, así como su influencia en el rendimiento académico y el ambiente de clase. Para medir el ambiente de clase se utilizó el Cuestionario Breve del Clima de Clase (CBCC; Lopez & Bisquerra, 2013), los hábitos se evaluaron a través de un instrumento elaborado *ad hoc*, denominado Cuestionario de Hábitos de Relajación Escolar (personales, familiares y escolares) (CHRE). El estudio reflejó correlaciones estadísticamente significativas entre la media de los hábitos *de relajación* y el *clima del aula*. Wisner (2014) también encontró evidencias similares cuando aplicó un programa de ocho semanas basado en la CP con 35 alumnos. Una vez finalizada la intervención, los participantes recogieron sus impresiones sobre los beneficios adquiridos en unas plantillas con ocho apartados (mejora del control del estrés, potenciación de la autoconciencia, mejora del afrontamiento emocional, mejora del estado mental, más tiempo estando en calma, mejora del clima escolar y del compromiso del alumnado). De estos ocho beneficios, los participantes evaluaron el alivio del estrés y la mejora del clima escolar como especialmente importantes para ellos.

En esta línea, Jennings y Greenberg (2009) defienden la importancia de las competencias socioemocionales de los profesores en el establecimiento de un clima del aula más propicio para el aprendizaje y el desarrollo del alumnado. Y apoyan el uso de prácticas de CP para establecer dichas competencias en el aula.

Diferentes resultados obtenidos hasta ahora motivan a continuar investigando sobre la correlación entre CP y clima del aula. En caso de confirmarse esta relación, las consecuencias de incluir la meditación en el sistema educativo serían de gran provecho no sólo para el alumnado y el profesorado, sino para el resto de la comunidad.

---

## 1.5.- APLICACIÓN DE LA CONSCIENCIA PLENA AL SISTEMA EDUCATIVO

El interés por empezar a aplicar la CP en el ámbito educativo parece haber ido incrementándose durante la última década. Una breve búsqueda por cualquier navegador nos permite comprobar su expansión, en especial en los países anglosajones<sup>8</sup>. Sin embargo, esta evolución no ha sido precedida por resultados sólidos obtenidos científicamente, sino que parece que los datos sobre los resultados con adultos, la relación de la CP con el desarrollo personal y su condición inocua han sido motivos suficientes para comenzar a implementar programas adaptados a los más pequeños. Actualmente en el estado español es todavía una novedad, sin embargo, en países como los Estados Unidos de América, miles de alumnos se benefician de estas prácticas (Suttie, 2007).

En civilizaciones anteriores a la nuestra, la educación, al igual que la medicina, consistía en un proceso de transformación directamente relacionada con la religión. Donde la preparación del alumnado estaba enfocada en incorporar los nobles valores que acompañan el estado de CP (Naranjo, 1994). Hoy en día, la formación que se le da al alumnado dista mucho de tener relaciones con lo místico, de hecho una formación vinculada a lo trascendental probablemente sea tachada de poca calidad y rigor.

El sistema educativo actual refleja bien la hegemonía de lo racional en nuestra sociedad, así como su desdén por lo afectivo e instintivo, apostando por una enseñanza basada en el análisis cuantitativo, la visión lineal, el razonamiento crítico y la tecnología externa y objetiva. También se puede observar el sometimiento en clase hacia una autoridad muchas veces no reconocida voluntariamente por el alumnado, o en el polo opuesto, la rebeldía. Reflejando

---

<sup>8</sup> Sirvan de ejemplo las siguientes páginas: [www.mindfulschools.org](http://www.mindfulschools.org), [mindfulnessinschools.org](http://mindfulnessinschools.org), [www.childmind.org](http://www.childmind.org), [www.mindfuled.org](http://www.mindfuled.org), [www.mindfulnessforchildren.org](http://www.mindfulnessforchildren.org).

los valores racionalistas que imperan en el mundo científico, en el contexto escolar se sobrevalora el rigor, la predicción y el control, a costa de nuestra sabiduría y paz mental si es necesario. Algunas de las consecuencias de esta tendencia son: cuestionarios de opción múltiple, miedo a “errar”, la estimación del proceso de memorización como el máximo representante de la madurez y la evolución personal, y la extinción de la fertilidad que acompaña a la ambigüedad y la reflexión (T. Hart, 2001; Diesbach, 2002; Naranjo, 2013; Rogers; 1986).

El sistema educativo aún está estrechamente ligado a la acumulación de información ya elaborada y habilidades mecánicas. Medir el éxito escolar en base a los resultados de una prueba memorística es la tónica, lo cual conlleva una acumulación temporal de datos y un aprendizaje superficial. Kamii y Lewis (1991) expusieron el siguiente problema a un grupo de segundo curso de primaria: “Hay 26 ovejas y 10 cabras en un barco. ¿Cuántos años tiene el capitán?” El 88% de los estudiantes de escuelas tradicionales respondieron 36, y ninguno de ellos comentó que el problema no tenía sentido, a pesar del hecho de que estos eran alumnos que puntuaban por encima del percentil 85 en la media de las pruebas estandarizadas de inteligencia. En comparación, casi un tercio de los estudiantes de una clase con un estilo educativo más “constructivista” cuestionaron la falta de sentido de este problema.

Este enfoque crítico del sistema escolar “tradicional”, sugiere que el alumnado queda desarropado en cuanto al desarrollo de una actitud crítica y creativa, así como en cuestiones vitales como la gestión de las relaciones personales o el conocimiento de sí mismo. Si partimos de esta situación, y tenemos en cuenta tanto los resultados obtenidos con adultos en los estudios de CP, así como aquellos contemplados por las tradiciones contemplativas, parece obvio suponer que la aplicación de la CP en el colectivo infanto-juvenil tendría

consecuencias positivas. Naranjo (1994) fundamenta esta posibilidad, así como el paisaje educativo expuesto anteriormente, en el siguiente extracto:

Olvidamos que la cultura es una cuestión de cultivar o criar, y que tiene la misma etimología que la palabra agricultura. La cultura no es algo que podamos tener, sino algo que somos: somos cultos en la medida que crecemos. De forma similar, cultivar es criar personas. Pero perdemos de vista el sentido último de la cultura, malinterpretamos el proceso de crecimiento como la adquisición de rasgos o atributos tomados del exterior. Entonces tenemos que considerar la cultura como algo añadido a la persona, una *posesión*, en vez de una *cualidad* de la mente.

Cuando hacemos esto, la educación se vuelve también una educación extrínseca, una entrega de formas (conceptuales, de actitud, de conducta), que pueden haber tenido origen en seres cultos, o que pueden usarse como instrumentos de culturización por alguien que sepa cómo hacerlo, pero que sólo pueden ser equiparados a la cultura muy superficialmente (p. 35,36).

Naranjo ya sostenía hace más de 20 años que se estaba a al borde de una desformalización de la educación, una reconsideración de su naturaleza y objetivo a través de la cual podemos alcanzar a comprender de nuevo que su esencia es, precisamente, la de transmitir una esencia. Si nos basamos en las cualidades de la CP resaltadas originalmente, tiene sentido prever que su irrupción en el sistema escolar facilitará este replanteamiento en la concepción de la educación formal.

Aunque la motivación que ha promovido que numerosos estudiantes practiquen la CP tenga una base espiritual sólida y bienintencionada, desde el ámbito académico se busca dilucidar su efectividad, realizando estudios sobre

los numerosos interrogantes que plantea la aplicación de la meditación al colectivo infanto-juvenil.

Como hemos visto, algunos estudios sobre CP en ámbitos escolares han corroborado la mejora en niveles de ansiedad (Beauchemin, Hutchins, & Patterson, 2008; Napoli et al., 2005), así como en el nivel académico de sus estudiantes (Mañas, Franco, Cangas, & Gallego, 2011; Semple et al., 2010).

Otros estudios se han centrado en demostrar las mejoras en la autorregulación emocional (Mendelson et al., 2010; Saltzman & Goldin, 2008; Zelazo & Lyons, 2011). Según los cuales la CP mejora la autorregulación procurando un afrontamiento más adecuado de situaciones amenazantes, y disminuyendo la rumiación o autocrítica que el alumno pueda desarrollar en su detrimento. Asimismo la mejora de la atención, la auto-aceptación, el bienestar emocional y académico, así como el ambiente del aula también se ha contemplado en relación a la CP (Greenberg, 2006; Hooker & Fodor, 2008; López, 2010; Shapiro, Brown, & Astin, 2008).

También existen investigaciones que reflejan los efectos positivos que la CP ha generado en la totalidad de algunos centros escolares. Afirmando que su puesta en práctica en las escuelas ha revertido en un aumento del optimismo, de los sentimientos positivos y la auto-aceptación (Broderick & Metz, 2009; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

Sin embargo, las recientes revisiones de esta área de investigación concuerdan en que existe un número muy reducido de estudios en edades escolares en comparación con aquellos enfocados en la aplicación de la CP en adultos. Además muchos de estos son llevados a cabo con una carencia de rigor experimental considerable, donde es común encontrar muestras muy pequeñas (no se superan los diez participantes), evaluaciones basadas en indicadores subjetivos, y la ausencia de grupos de comparación asignados al azar. A pesar de estas limitaciones, los autores de las últimas revisiones coinciden en la

plausibilidad de aplicar la CP a los más pequeños (Black, Milam, & Sussman, 2009; Burke, 2010; Garrison Institute Report, 2005; Greenberg & Harris, 2012; Rempel, 2012).

Esta situación transitoria de incertidumbre es comprensible si se observa desde una perspectiva temporal, desde donde se aprecia que la investigación de la CP en el ámbito infanto-juvenil está aún por desarrollarse y ser testada. Por otro lado, los resultados obtenidos hasta la fecha nos conducen a la afirmación de que la meditación podría ser una intervención eficiente y efectiva en el tratamiento de disfunciones psicológicas, físicas y comportamentales entre los más jóvenes.

## 1.6.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Sabemos que existe un movimiento creciente sobre la CP, tanto a nivel popular como en el mundo académico. En este último ámbito queda mucho por recorrer y actualmente, especialmente en la investigación sobre CP aplicada a la población infantil y/o al contexto educativo.

En nuestro caso, hemos seleccionado algunas variables que encontramos fundamentales para el desarrollo saludable del menor, no sólo para su ámbito académico sino también para el familiar o social. Dichas variables son: atención, creatividad, rendimiento académico, afectividad y clima del aula.

La atención es un aspecto fundamental en el desarrollo intelectual del infante, está relacionado con otros procesos cognitivos y es imprescindible para el rendimiento académico. Además es un ingrediente esencial en la práctica de la meditación. Si esta relación se corrobora a través de nuestro programa, numerosos escolares podrían mejorar su calidad de vida, así como su rendimiento académico. Por ello, tras nuestro estudio nos gustaría conocer si la práctica de la CP hace que los estudiantes mejoren sus niveles de atención.

También la creatividad es un aspecto importante en la vida del menor. La creatividad está relacionada con la inteligencia, así como a la genialidad. Reconocer la influencia de un programa de meditación escolar en la creatividad, implicaría disponer de un recurso eficiente para fomentar la misma. ¿Tiene algún efecto la práctica meditativa sobre la creatividad?

El rendimiento académico es fruto de muchas variables, así como un criterio muy valorado actualmente por nuestro sistema escolar. Si se demuestra que la práctica meditativa facilita el rendimiento académico, no sólo se beneficiará el alumnado a través de sus calificaciones, sino que los programas de

meditación tendrían más posibilidades de ser integrados en el currículo escolar. ¿Obtienen mejores calificaciones aquellos escolares que meditan?

El estado afectivo de una persona es el indicador por excelencia de su bienestar y calidad de vida. Confirmar que la meditación mejora el estado de humor y combate la afectividad negativa es un objetivo fundamental en nuestro estudio. En nuestro estudio averiguaremos si se confirma esta relación bajo las condiciones de Escuela Consciente.

El clima del aula genera muchos beneficios, tanto para el alumnado como para el profesorado. Facilita el aprendizaje y las interacciones nutritivas entre los integrantes del aula. Se cree que la CP puede afectar este ambiente, en nuestro estudio trataremos de corroborar esta hipótesis.

Si se demuestra que estas variables o algunas de ellas son afectadas positivamente por un eficiente programa de meditación aplicado en horario escolar, estaremos contribuyendo a que otros autores corroboren o profundicen sobre estas correlaciones, así como a que el sistema educativo nacional contemple la posibilidad de incluir la práctica de la meditación en el currículo académico.





# MÉTODOS





## 2.1.- PARTICIPANTES

Este estudio fue llevado a cabo en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria, Torresoto (Jerez de la Frontera, Cádiz). Tras la aceptación de la investigación por parte del Consejo Escolar fueron asignados al estudio dos clases de cada uno de los cursos de tercero, cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria Obligatoria (EPO).

La muestra total inicial estaba compuesta por un total de 174 alumnos de EPO, de los cuales fueron eliminados del estudio seis alumnos con necesidades educativas especiales (3.4% de la muestra) que atendían al grupo de Pedagogía Terapéutica; y otros dos más (el 1.1%) fueron eliminados de los análisis de los resultados por abandono del centro o cambios de clase. Quedando una muestra final de 166 participantes, con edades comprendidas entre 8 y 12 años ( $M=9.6$ ,  $DT=1.26$ ). Un 8.43% de la muestra era de origen marroquí, cuyo nivel de español era adecuado para realizar las pruebas y practicar las meditaciones. Otros datos de interés para el estudio es que el porcentaje de los alumnos varones fue del 51.8% y el porcentaje de la muestra que participó como grupo experimental fue del 49.4%. En cuanto, a la distribución por curso, la Tabla I recoge la frecuencia de alumnos y alumnas por curso.

Tabla I

*Frecuencia de alumnos por curso (n=166). Los grupos experimentales aparecen en negrilla.*

Curso	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>3ºA</b>	24	14.5	14.5
3ºB	26	15.7	30.1
<b>4ºA</b>	17	10.2	40.4
4ºC	17	10.2	50.6
<b>5ºA</b>	19	11.4	62.0
5ºB	20	12.0	74.1
<b>6ºA</b>	22	13.3	87.3
6ºB	21	12.7	100.0
Total	166	100	

### 2.1.1.- Contextualización de la Muestra

De acuerdo al Plan de Convivencia del Centro (2010)<sup>9</sup>, el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Torresoto, fue inaugurado en el año 1.978. Consta de doce aulas para enseñanza primaria y seis para educación infantil. También dispone de aula de pedagogía terapéutica, biblioteca, aulas de música y de inglés, sala de informática, aula de apoyo, aula de usos múltiples, salón de actos, comedor escolar, oficinas y sala de profesores. También consta de una pista de balonmano, una de mini-basket y patio contiguo.

El centro se localiza en la zona sur de Jerez de la Frontera (Cádiz), rodeado hacia el norte por la Plaza del Carbón y la Ronda de Muleros, al este por la barriada Agrimensor, al sur por la calle Alvar Fáñez y al oeste por la barriada Torresoto (c/cuesta del Palenque). Está situado en la falda de la colina que da acceso a la meseta en la que geográficamente se emplaza Jerez, esto supone que la superficie del centro se distribuye a modo de terrazas en tres niveles.

<sup>9</sup> El Plan de Convivencia fue facilitado por la dirección del colegio Torresoto.

El colegio Torresoto es un Colegio de Actuación Educativa Preferente que viene desarrollando desde hace años un proyecto de Compensatoria. La Zona Sur de Jerez está declarada “ZAEPS” desde el curso escolar 1.988-1.989. De hecho, en el Plan de Convivencia del Centro (2010) se define al alumnado de este centro como un colectivo deprimido en cuanto a su nivel socioeconómico. El barrio de Torresoto se encuentra emplazado en la zona más desfavorecida del núcleo urbano de Jerez de la Frontera, conocida popularmente como “Zona Sur”. Desde su nacimiento hasta hoy ha presentado unos índices de desarrollo socioeconómico muy inferiores a los del resto de la ciudad. Según el estudio desarrollado para el Plan de Iniciativa Urbana Jerez Sur en 2007<sup>10</sup>, esta zona urbana está marcada por las siguientes características:

- Fuerte Índice de Desempleo
- Débil Tasa de Actividad Económica
- Alto Nivel de Pobreza y Exclusión
- Elevado Índice de Inmigración
- Bajo Nivel Educativo y Elevado Índice de Abandono Escolar
- Nivel Elevado de Criminalidad y Delincuencia
- Degradación Medioambiental

Otro indicador de esta situación de desventaja socioeconómica lo encontramos en el mismo Colegio Torresoto, donde el 36% del alumnado hace uso del servicio de comedor. De los cuales el 78,7% tienen subvencionado entre el 50% y el 100% de la cuota por la Consejería de Educación. Aunque estos datos proceden de estadísticas realizadas entre 2005 y 2007, la realidad económica en el momento de estudio (principios del 2013) se estima similar o incluso agravada.

En base a estos datos, es natural sospechar que esta situación socioeconómica podría afectar negativamente al nivel de competencia del

---

<sup>10</sup> Este Plan consiste en un proyecto de regeneración socioeconómica de la Zona Sur de la ciudad de Jerez (Cádiz). Fue recuperado el 4 de Febrero de 2013 de:  
[http://www.jerez.es/webs\\_municipales/plan\\_ini\\_urb/plan\\_iniciativa\\_urbana/](http://www.jerez.es/webs_municipales/plan_ini_urb/plan_iniciativa_urbana/)

alumnado, así como a su conducta. Lo cual queda reflejado en los datos provenientes de la emisión de partes, que en el curso 2007/2008 fue de 47 partes de conductas contrarias y 45 de conductas graves. En el curso 2008/2009 se emitieron 39 partes de conductas contrarias y 46 de conductas graves. Los primeros son elaborados por desobediencia, molestar a los compañeros y no traer los materiales necesarios. En cuanto a las conductas graves las más comunes son las agresiones, seguidas por los insultos.

### 2.1.2.- Procedimiento para la Determinación de la Muestra

Esta investigación se llevó a cabo en el colegio Torresoto debido a su ubicación geográfica y a la disponibilidad que el Consejo y el Claustro Escolar mostraron en un principio; ofreciendo su apoyo y cobertura para la realización de este estudio como una apuesta para la mejora de las competencias del alumnado.

El primer contacto se llevó a cabo con la directora del CEIP Torresoto en Junio de 2012. En este encuentro se presentó una solicitud auspiciada por el Departamento de Psicología de la Universidad de Cádiz, donde se exponían los datos fundamentales de este proyecto y se demandaba una autorización para llevarlo a cabo en dicho colegio (véase Anexo I). Más adelante a principios de Enero de 2013 recibíamos la aprobación para nuestro estudio por parte de la delegada territorial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (véase Anexo II). Y finalmente, el día 14 de Enero de 2013 a las 17:00 se llevó a cabo en la sala de profesores del centro la presentación de este proyecto al claustro del mismo, con objeto de obtener su aceptación o rechazo. Los cursos propuestos para el estudio eran los de tercero a sexto. Se utilizó la denominación de “Escuela Consciente”<sup>11</sup> con el fin de utilizar un nombre descriptivo y que facilitara su uso. En este encuentro se explicó el proyecto

---

<sup>11</sup> *N. del A.*: Recientemente he descubierto que existe un programa de CP aplicado al sistema educativo llamado “Escuelas Conscientes”, y está registrado. No siendo conocedor de dicho programa cuando denominé el mío, y siendo el propio en singular, mantendré dicha denominación en este escrito.

siguiendo los siguientes puntos, como orden del día de la reunión con el claustro de profesores:

- Presentación, concepto de Consciencia Plena e investigación.
- Intención de evaluar el programa (ni al alumnado ni al profesorado).
- Implicaciones de participar (pretest y posttest, meditaciones diarias en grupo experimental, entradas en clase para desarrollar explicaciones...).
- Devolución los de resultados de las pruebas de inteligencia y personalidad.
- Turno de preguntas
- Recuento del profesorado interesado en participar.

Al finalizar la reunión todos los profesores de tercero a sexto, excepto una maestra de cuarto, estuvieron de acuerdo en participar en esta investigación. El motivo aludido por la docente de 4º B fue su preocupación de no tener tiempo suficiente para llevar el contenido del currículum oficial a cabo si participaba en el programa. Dado que en cuarto de primaria existían tres clases, se pudo incluir este curso al disponer de dos clases como el resto de grados, una clase funcionaría como grupo experimental (GE) y la paralela como grupo control (GC).

El resto del profesorado también estuvo de acuerdo, incluso hubo dos profesoras de cursos inferiores que deseaban participar en la experiencia. Finalmente, el programa recibió una cálida acogida, siendo avalado por la dirección y el claustro de profesores.

Respecto a los padres y madres del alumnado participante en la muestra, se les entregó una circular donde se les informaba de la participación de sus hijos e hijas en esta investigación (véase Anexo III).

### 2.2.- PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

La intervención en el GE consistió en escuchar cada mañana a primera hora, una meditación guiada a través de un reproductor de audio. El conjunto de meditaciones es similar al usado por el programa más representativo de *Mindfulness* en el mundo académico: El programa REBAP, más conocido por su acrónimo inglés, MBSR (Kabat-Zinn, 1982, 2010, Martín, 2012). Estas meditaciones se realizaron desde el 4 de Febrero hasta el último día de curso, 21 de Junio de 2013.

Cada día de la semana todas las clases del GE realizaban una meditación diferente. El coordinador<sup>12</sup> visitaba una clase por día siguiendo siempre el mismo orden, salvo excepciones donde un día festivo obligaba a alterar el orden, de manera que la clase que no había recibido las explicaciones de una meditación determinada, pudiera recuperarla. Por lo tanto, se ajustaba el programa para que el coordinador visitara esa clase el día correspondiente a la meditación que no pudo realizar. Debido a que se intervenía en cuatro clases, un día por cada una de ellas, la clase que era visitada el lunes volvía a ser atendida el viernes (véase Anexo IV).

Los días que la clase no era visitada por el coordinador, era el docente que estaba dirigiendo la clase a esa hora el encargado de reproducir la meditación pertinente en el aparato de audio. En la Tabla II se muestran los docentes que atendían a cada GE a primera hora. En total son nueve docentes<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Nota del Director de la Tesis Doctoral: El estudio fue coordinado y puesto en marcha por el autor de esta tesis, Luis Márquez Fernández. Luis ha desarrollado su carrera como psicólogo versado en la clínica. Su formación está basada en la terapia sistémica y *gestalt*, corriente que contempla la CP como eje troncal de su práctica. También practica la meditación *vipassana* desde hace más de una década y ha realizado diversas formaciones y retiros sobre esta disciplina.

<sup>13</sup> Por motivos de confidencialidad el profesorado se identifica con las letras de la "A" a la "I".

Tabla II  
*Relación de docentes y clases para la práctica de CP*

Clase	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
3°A	A	A	A	A	A
4°A	B	C	C	D	E
5°A	F	G	F	F	F
6°A	H	I	H	G	I

Durante los primeros encuentros con las clases se desarrollaron una serie de explicaciones sobre la práctica de la CP. Estas enseñanzas se transmitían utilizando la pizarra como soporte para anotar algún concepto. A la hora de desarrollar la meditación, el coordinador se sentaba en una silla frente a los escolares, al mismo nivel que el docente. Algunos alumnos tendían a dejar el aula en penumbra al llegar a clase, sin embargo, se les animó a que dejaran entrar la luz natural.

### 2.2.1.- **Meditaciones**

El tratamiento (o variable independiente) de este estudio está basado en las cinco meditaciones que el alumnado practicaba a primera hora de cada mañana, una por cada día de la semana escolar (de lunes a viernes). Estas meditaciones fueron diseñadas expresamente para este estudio, siguiendo las prácticas fundamentales que engloba el concepto de CP, tal y como se ha desarrollado en el ámbito académico (Kabat-Zinn, 2010). Estas meditaciones comenzaban solicitando un ambiente de silencio, e instando a adoptar una postura determinada (descrita en la meditación sobre la respiración que se desarrolla los lunes). También es común a todas las meditaciones que se acabe animando al alumnado a desarrollar una práctica informal, manteniéndose en el estado de CP durante el tiempo que deseara o evocándolo en las ocasiones que quisiera.

Todas las meditaciones transcritas íntegramente pueden encontrarse en el Anexo V.

La meditación realizada los lunes estaba enfocada en la respiración, una de las puertas de entrada al estado meditativo. Además, es una vía para trabajar la concentración, un proceso psicológico estrechamente relacionado con el estado de CP. Esta primera meditación guiada explicaba cómo establecer una postura adecuada para llevar a cabo el seguimiento de todas las audiciones de este programa.

La meditación de los martes conducía nuestra atención por todo el cuerpo y es conocida como Barrido Corporal. Según algunos colectivos es la práctica prístina del *Vipassana* y se practica en retiros meditativos intensivos desarrollados por S. N. Goenka (W. Hart, 2010).

La del miércoles, era una práctica dinámica basada en las sensaciones corporales. Esta meditación está basada en la corriente desarrollada en los años sesenta y conocida como “Despertar Sensorial” (Gunther, 1968), se puede concebir como una modalidad de meditación donde la atención se enfoca en las sensaciones corporales generadas por el movimiento. En el programa REBAP también existe una práctica dinámica, en este caso es yoga (Kabat-Zinn, 2010).

Los jueves se desarrollaba una meditación que es reconocida ampliamente como la práctica de CP por excelencia, la práctica de la atención desnuda o sin elección (Chiesa & Malinowski, 2011). Se atiende a diversos sentidos para finalmente dejar que la atención perciba el estímulo que más le atraiga, observando la sucesión de estímulos que pasan por el foco de la atención y su correspondiente fugacidad, elemento esencial de nuestro proceso sensitivo. (Gunaratana, 1993; Hanh, 2011; Naranjo & Ornstein, 1971).

La meditación de los viernes fue nombrada *Metta*. La traducción de esta palabra de origen sánscrito y pali podría ser amor, benevolencia o compasión. Este tipo de meditación se conoce con el nombre de *Metta Bhavana* y hace

hincapié en transmitir amor compasivo hacia los demás. Dhiravamsa (2004) lo relaciona con el amor de una madre, y en un nivel más elevado e impersonal como la energía que se vierte en el corazón y en la mente de todos para nutrirnos completamente. Debido a su relación con lo que podríamos identificar como la meta de la meditación, la compasión esencial e ilimitada, se decidió que era la mejor forma de acabar el conjunto de meditaciones.

### **2.2.2.- Intervención por Etapas**

Se puede dividir la intervención en tres fases. El motivo de esta clasificación en tres períodos es el de aportar mayor claridad a la presentación de la intervención experimental de este estudio. De hecho, ni el alumnado ni el profesorado han tenido constancia de esta clasificación temporal.

#### *2.2.2.1.- Etapa I*

Durante esta fase inicial se procuró que el alumnado comenzara a familiarizarse con el estado de CP. El primer día (lunes 4 de Febrero de 2013) se llevó a cabo una presentación del programa. Al día siguiente se comenzó a visitar una clase cada día durante 15 minutos, donde se repasaban los contenidos de las meditaciones, se resolvían todas las dudas que pudieran aparecer y se acompañaba al alumnado en su meditación. Este período se desarrolló desde el 4 de Febrero hasta el 8 de Marzo. Se ha procurado transmitir el desarrollo del proceso experimental de manera exhaustiva, con el cúmulo de datos que ello conlleva. Por ello, la Tabla III facilitará la comprensión del estudio a medida que se avanza por los próximos epígrafes.

Tabla III

*Etapa, duración, objetivos, actividades y temporalización de las fases de tratamiento de CP*

ETAPAS	DURACIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	CALENDARIO
I	Del 4 de Febrero al 8 de Marzo (2013)	Preparar la intervención	Circular al profesorado	30 de Enero
		Introducir la Escuela Consciente	Presentación en cada aula	4 de Febrero
		Resolver dudas y asentar la práctica	Repaso de las meditaciones	Del 5 de Febrero al 8 de Marzo
			Visita de las aulas	
Tarea extra de los viernes	8, 15, 22 de Febrero y 8 de Marzo			
II	Del 12 al 19 de Abril (2013)	Informar sobre la intervención	Circular al profesorado	6 de Marzo
		Profundizar en la práctica meditativa	Explicaciones: Fundamentos de la Meditación Beneficios Fundamentos de la Meditación II Pensamientos, Dudas y comentarios Práctica sin apoyo la de la grabación	Del 12 de Marzo al 19 de Abril (información más detallada en Anexo XIV)
			Recabar información del profesorado	
		Recabar información del alumnado	Cuestionarios (Anexos XIX y XX)	22 de Marzo
			Circular (Anexo XVIII)	12 de Marzo
		Cuestionarios (Anexos XV-XVII)	Viernes 15, 22 de Marzo y 5 de Abril	
III	Del 22 de Abril al 23 de Mayo	Profundizar en la práctica meditativa	Práctica auto-dirigida	Del 22 de Abril al 23 de Mayo

### a.- Preparación

El lunes 16 de enero se entregó una circular al profesorado con dos cuestionarios adjuntos (Anexo VI): El CES y un cuestionario sobre el Clima del Aula (Anexo VII). Además, en dicha circular se les transmitía las posibles fechas de las pruebas del pretest, y se les solicitaba que animasen a su alumnado a no faltar esos días.

El miércoles 30 de enero se entregó otra circular a los profesores donde se les agradecía su disponibilidad y participación y se les informaba de algunos aspectos importantes:

- Designación de las clases pertenecientes al GE (A) y al GC (B), salvo en 4º que fue el C por renuncia de la tutora del B.
- Importancia de realizar en el GE las meditaciones cada mañana a primera hora.
- Disponibilidad de un cuaderno donde el docente puede anotar cualquier observación que le resulte interesante, así como dudas que pudieran surgir.
- Importancia de no realizar las meditaciones, ni prácticas parecidas con el GC o a horas diferentes de las fijadas con el GE.
- Solicitud de no contestar a las preguntas que realice el alumnado respecto al programa de meditación, sino ser remitidas al coordinador del programa.
- Solicitud de no reprender al alumnado que no participa o molesta durante las meditaciones.

En la segunda parte de esta circular se les ofrecía el horario programado para esta primera etapa, tanto para el primer día de programa (4 de Febrero), donde todas las clases recibieron una presentación del programa de parte del coordinador del mismo, como para las cinco primeras semanas, donde cada día se explicaría la meditación asignada para ese día en una clase concreta. A continuación se les informaba a los profesores sobre los cinco minutos extra de pintura o escritura de los viernes. Se les animaba a adquirir y escuchar las

grabaciones antes del lunes 4 de Febrero, con la intención de que estuviera todo preparado para ese día, y finalmente se les pedía que estuvieran en contacto con el coordinador para resolver cualquier inconveniente o comunicar hechos que les parecieran relevantes (véase Anexo VIII).

### b.- Presentación

El lunes 4 de Febrero de 2012 se comenzó la intervención experimental propiamente dicha. El coordinador introdujo el programa en las cuatro clases experimentales como un estudio llevado a cabo por la Universidad de Cádiz, para conocer cómo afectan las prácticas de atención en el alumnado. A continuación se evocaron los conceptos de Atención Plena o Consciencia Plena y su relación con la meditación.

Durante los 20 minutos que duraron estos encuentros también se explicó la tarea a realizar cada mañana y la asignación de cada día escolar a una meditación correspondiente. Se les indicó el tiempo de duración de cada meditación y la duración del proceso de intervención, así como los días que se visitaría esa clase en los próximos días para explicar las meditaciones y realizarlas. Se les recordó que cualquier duda o comentario lo reservaran para exponerlo al coordinador en el próximo encuentro o en el espacio que tendrían durante los próximos cuatro viernes, bien para dibujar o para escribir, donde siempre podrían plasmar sus dudas.

También se aprovechó para tranquilizar al alumnado haciendo hincapié en la facilidad para realizar la tarea, en la independencia del programa con sus calificaciones escolares, y en la intención de realizar un estudio como grupo, donde el anonimato estaba garantizado.

Nunca se comentó nada sobre las clases del grupo de comparación. En cualquier caso, si alguien hubiera preguntado se hubiera comunicado su condición de GC.

### c.- Explicación de las meditaciones

Durante las primeras semanas de intervención se utilizaron los primeros minutos de clase para explicar alguna palabra cuyo significado no se conociera o para aclarar alguna cuestión sobre las cinco meditaciones incluidas en el programa. Cada día se repartía una fotocopia a cada escolar con la meditación correspondiente a ese día y entre algunos voluntarios la leían en voz alta. Las dudas podían ser señaladas por el alumnado o indicadas por el coordinador cuando éste quería asegurarse de que alguna frase era comprendida por toda la clase. Al finalizar la lectura en común con sus respectivas explicaciones se llevaba a cabo la práctica de dicha meditación. Antes de comenzar con la práctica se les transmitía que a lo peor se despistaban durante la meditación, y en ese caso se les animaba a continuar con la meditación en el momento en que se diesen cuenta.

El docente que coincidía en el aula siempre permanecía en la clase durante la exposición y la consecuente meditación. Al finalizar la quinta semana de la intervención, las cinco meditaciones habían sido explicadas en las cuatro clases experimentales. A continuación se expone un listado para cada meditación con las palabras y temas abordados, así como un breve guion de las respuestas ofrecidas:

#### Respiración

- Meditación: Prestar atención con aceptación.
- “purifica”: Se relaciona con limpiar.

- Postura: Se modeló la postura de meditación, con las dos opciones para colocar las manos.
- Fosas nasales: Se señaló la ubicación de esta parte del cuerpo.
- Inspirar: Parte de la respiración en la que se toma aire.
- Espirar: Parte de la respiración en la que se suelta el aire que antes se tomó.
- Zona pectoral: Se mostró la ubicación de esta zona del cuerpo.
- “Dejamos descansar nuestra atención”: Prestar atención.
- “saboreando las sensaciones”: Sintiendo/experimentando las sensaciones.
- Sensaciones: Se expusieron ejemplos de sensaciones percibidas por cada uno de los sentidos.
- “Toma conciencia”: Date cuenta. Fíjate. Observa.

### Barrido Corporal

- Meditar: Prestar atención con aceptación.
- “enfocando nuestra atención en”: Atendiendo a. Prestando atención a.
- “Respiraremos a través de diferentes partes...”: Se explicó con más detenimiento esta idea hasta que supuse que toda la clase lo había comprendido.
- Extremidades inferiores: Se señaló esta zona del cuerpo.
- “fluyendo libremente”: Moviéndose con libertad.
- “nos enfocamos en”: Atendemos a.
- Caderas: Se señaló esta zona del cuerpo.
- Genitales y glúteos: Se señalaron estas partes del cuerpo.
- Plácidamente: Tranquilamente.
- Extremidades superiores: Se señaló esta zona del cuerpo.
- “Saboreamos la sensación”: Sentimos/experimentamos la sensación.
- Sensación: Se confirmó que ya conocían esta palabra. Aun así se expusieron ejemplos de sensaciones percibidas por cada uno de los sentidos.

- “posamos nuestra atención en”: Atendemos a.
- Tronco: Se señaló esta zona del cuerpo.
- Nuca: Se señaló esta parte del cuerpo.
- Cuero cabelludo: Se señaló esta zona del cuerpo.
- Sutilmente: Suavemente. Con delicadeza.

### Movimiento

Para esta meditación se modeló cada movimiento de forma que el alumnado pudiera observar lo que la grabación les iba indicando. También se explicaron algunas palabras:

- “práctica meditativa”: Prestar atención con aceptación.
- “Inhalando”: Inspirar. Tomar aire al respirar.
- “Exhalando”: Espirar. Expulsar el aire al respirar.
- “armónicamente”: Con calma. Con ritmo.
- Desplazar: Mover
- Caderas: Se señaló esta parte del cuerpo.
- Sensación: Se confirmó que ya conocían esta palabra. Se solicitaron ejemplos al alumnado.
- “arraigados”: Estables. Nuestros pies son como raíces. Bien plantados.
- Paulatinamente: Poco a poco.
- “Desplegando”: Extender. Desenrollar.
- Plácidamente: Tranquilamente.
- Progresiva: Poco a poco.
- Apertura: Abrirse

### Sensaciones

- Receptivos: Abiertos a recibir.

- “Saboreamos el silencio”: Disfrutamos del silencio. Observamos el silencio.
- Vibraciones: Temblor. Se explicó sucintamente el desplazamiento del sonido a través de las ondas.
- “acojamos”: Admitir. Recibir
- “conscientemente”: Dándonos cuenta. Prestando atención.
- “nos centramos en”: Prestamos atención a.
- Aceptación: Aprobación. Tolerancia.
- “Tomemos conciencia”: Démonos cuenta. Fijémonos. Observemos.
- Meditar: Estar atentos con aceptación.

### Metta

- “saboreando el silencio”: Disfrutando del silencio. Observando el silencio.
- “tomando conciencia de”: Dándonos cuenta. Fijándonos. Observando.
- “Nos fundimos con”: Nos hacemos uno con.
- “Le damos la bienvenida a las sensaciones”: Acogemos las sensaciones que van llegando.
- “quietud y serenidad”: Calma. Paz.
- “Saboreamos nuestra presencia”: Nos observamos. Estamos atentos.
- “armonía y serenidad”: Calma. Paz
- “se transmitan”: Se envíen.

### d.- Tarea Extra del Viernes

Asimismo, los cuatro primeros viernes del programa de intervención, las clases pertenecientes al GE tenían cinco minutos después de la práctica meditativa para realizar un escrito libre (primer y tercer viernes) o un dibujo (segundo y cuarto viernes) sobre su experiencia con la meditación. De esta forma se facilitaba que el alumnado expresase su postura o impresiones sobre sus

ejercicios diarios de meditación. Este espacio también estaba destinado a expresar dudas, inquietudes o comentarios

El alumnado tenía cinco minutos para escribir libremente sobre su experiencia con la práctica meditativa y/o plasmar sus dudas. De forma similar con el dibujo, donde se hacía hincapié en el disfrute de la actividad más que en el resultado concreto. Los viernes destinados al dibujo también tenían la posibilidad de transmitir sus dudas o comentarios. Se envió una circular a las cuatro maestras que coincidían con las clases del GE el viernes, donde se recogían las consignas a transmitir (véase Anexo IX).

Estos productos fueron de utilidad a la hora de realizar indicaciones o proveer de información concreta sobre la práctica de la CP, así como medida de seguridad, ya que hubiera sido posible detectar alguna posible situación donde la práctica meditativa estuviera produciendo efectos negativos en algún alumno.

La mayoría de las dudas se generaron en el primer escrito y se resolvieron en la semana del 11 al 15 de Febrero. Después de leer los comentarios y dudas de las clases experimentales, se estableció un guion con seis devoluciones que se expondría en todas las clases. Estas explicaciones suelen responder a preguntas planteadas en varias clases, pero algunas sólo se produjeron en una o dos, sin embargo se introdujeron debido a que la respuesta proveía una información relevante para todos los escolares que estaban realizando las meditaciones. En el Anexo X se exponen estas seis devoluciones. Aparte de estas puntualizaciones manifestadas al conjunto experimental al completo, se resolvieron dudas específicas de cada clase (véase Anexo XI).

En el Anexo XII se recogen algunas de las apreciaciones sobre la primera semana de meditación. Se han seleccionado sólo apreciaciones positivas debido a que fue claramente la tendencia dominante.

Al cabo de cinco semanas desde el comienzo de la intervención, cada clase había realizado todas las meditaciones en presencia del coordinador y resuelto las dudas que habían surgido al respecto.

### 2.2.2.2.- *Etapa II*

Durante esta etapa se procuró que el alumnado siguiera profundizando y familiarizándose con el estado de CP, para ello se continuó visitando las aulas y transmitiendo explicaciones al respecto. En esta etapa las meditaciones durante las visitas se realizaron sin la ayuda del reproductor de audio, sino con breves indicaciones por parte del coordinador. Otra característica de esta fase, fue el desarrollo de diferentes cuestionarios para recopilar información significativa sobre el desarrollo del estudio. A continuación se detallan las actividades realizadas a lo largo de este período.

El día 6 de Marzo de 2013 se depositó una circular en el buzón de cada maestro implicado en el programa. En ésta se les informaba de la dinámica que se llevaría a cabo en la segunda etapa (a partir del 12 de Marzo), así como el calendario de visita que seguiría el coordinador. Finalmente se les recordaba información de relevancia para el buen desarrollo del programa, como su participación en la práctica meditativa (véase Anexo XIII).

A partir del día 12 de Marzo comenzó esta nueva fase que se extendió hasta el 19 de Abril. Se continuó visitando una clase cada mañana durante 15 minutos. Durante este espacio se desarrollaron diversas explicaciones con el objetivo de generar un fundamento lógico para el mejor aprovechamiento de las prácticas meditativas que el alumnado estaba llevando a cabo. En el Anexo XIV se muestra el guion de las explicaciones llevadas a cabo. Los últimos cinco minutos estaban destinados a desarrollar la meditación, pero esta vez sin el soporte auditivo. El día que el coordinador visitaba a una clase durante esta etapa (al menos un día por semana), guiaba la meditación de viva voz y sin

---

seguir un guion literalmente, se practicaba la meditación de los jueves (Sensaciones), la más representativa del movimiento *Mindfulness*. El resto de los días lectivos los escolares seguían las meditaciones a través del aparato de audio.

Durante esta segunda etapa se administraron tres encuestas al alumnado con la intención de recabar información específica sobre la experiencia del alumnado en relación al programa (véanse Anexos XV-XVII). Las cuatro profesoras que coincidían los viernes con las clases del GE a primera hora, recibieron una circular donde se les daban diversas indicaciones para aplicar dichos cuestionarios los días 15, 22 de Marzo y 5 de Abril (véase Anexo XVIII).

En esta etapa el profesorado que atendía a alguna clase a primera hora, es decir, durante el espacio de meditación, completó dos cuestionarios: Uno de orden general y el segundo en relación a la clase o las clases con las que coincidía de 9:00 a 10:00 (véanse Anexos XIX y XX). En el Anexo XXI se muestra la circular que recibieron junto con los cuestionarios, los cuales fueron contestados en el lugar y el espacio que los docentes eligieron.

### 2.2.2.3.- *Etapa III*

Esta etapa se extendió desde el 22 de Abril hasta el 23 de Mayo; un día antes de comenzar el posttest. Durante esta fase de la intervención la visita a la clase se utilizaba exclusivamente para realizar la meditación con el alumnado. No se utilizaba el soporte auditivo de las grabaciones, ni se apoyaba la meditación con ningún comentario. En este período cada estudiante meditaba por sí mismo, sin seguir ninguna directriz externa.

A mediados de Mayo, los docentes recibieron una circular (véase Anexo XXII), donde se les indicaba el horario en el que se desarrollaría el posttest y las últimas indicaciones sobre el programa. El período de práctica evaluado en este estudio finalizó el 23 de Mayo, excepto por la variable de rendimiento académico, donde se incluyen las calificaciones de la tercera evaluación. Aun así,

se animó a los profesores a continuar con la práctica hasta el último día de clase, conscientes de que los efectos de las últimas semanas no se verían reflejados en la mayoría de las variables dependientes.

## 2.3.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio está basado en un diseño cuasi-experimental con grupo control, debido a su desarrollo en un contexto natural, y la consecuente falta de un control efectivo de las variables de selección de la muestra. Para corregir esta desventaja se desarrolló el estudio con grupos paralelos y medidas antes y después del tratamiento (ver Tabla IV).

La asignación de las clases entre el GE y el GC se llevó a cabo al azar, respetando los bloques de clases pertenecientes al grupo A y grupo B. Las clases del grupo A formaron el GE o de tratamiento, mientras que las del grupo B sirvieron de grupo de GC o de comparación.

Tabla IV  
*Diseño cuasiexperimental con grupo control*

GRUPOS	PRETEST	CP INTERV.	POSTEST
GE	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>1'</sub>
GC	O <sub>2</sub>	X <sub>0</sub>	O <sub>2'</sub>

GE: grupo experimental; GC: grupo control, O: observaciones; X: tratamiento si (1) o no (0)

### 2.3.1.- Pretest

La aplicación de estos test estandarizados se llevó a cabo por cuatro personas, el autor de este informe y tres licenciados más, de los cuales dos eran de sexo femenino. Las clases fueron repartidas al azar entre los cuatro administradores de las pruebas. Los tres ayudantes fueron instruidos en cada prueba. Se les entregó un guion para su presentación y para la administración de cada prueba, así como un horario con las clases asignadas. El pretest se planificó para que se desarrollase en tres días. A cada evaluador se le asignaron al azar dos clases, independientemente de que perteneciesen al GC o al GE. El primer día, lunes 23 de Enero se aplicaron las dos formas del IGF/3r, dejando el recreo entre

cada parte del test. El miércoles siguiente se administraron el BFQ-NA en las primeras horas del día, y después del recreo se pasaron el CREA seguido del STAI-C. Finalmente el jueves se administraron en el intervalo de una hora, el d2 y el PANASN. En el Anexo XXIII se puede observar el horario y la adjudicación de clases para cada observador. Los alumnos que faltaron durante esos días, fueron evaluados en días posteriores en la sala de la biblioteca.

Las pruebas fueron administradas en la propia aula de cada clase. Los docentes fueron informados del horario previsto para la administración de las pruebas, y animados a comunicar a los alumnos sobre nuestra asistencia como un grupo de estudiantes de la universidad que iban a aplicar unos test para realizar un estudio, así como la importancia de atender a clase y ser puntuales esos días.

Todos los ayudantes conocían superficialmente el contenido de nuestro estudio. Fueron entrenados para presentarse de la siguiente forma: “Somos ayudantes de la Universidad de Cádiz. Estamos realizando un estudio sobre los estudiantes de primaria de la provincia”. Se les instruyó para hacer hincapié en las siguientes ideas:

- No se evalúa al escolar en particular sino al grupo.
- Se mantendrá el anonimato.
- Los resultados de las pruebas no van a influir en su evaluación escolar.

Para la administración de las pruebas estandarizadas se siguieron una serie de normas generales:

- Al llegar a clase el evaluador saluda, se presenta y crea un ambiente distendido.
- El evaluador motiva al alumnado para un buen rendimiento o para ser honestos, según sea el caso.
- El alumnado se divide en filas de una persona y se les pide que guarden todo excepto un lápiz/bolígrafo y una goma.

### 2.3.2.- Postest

Se decidió realizar el postest a finales de Mayo para evitar aumentar la carga de tareas que tiene el profesorado en el tramo final del curso. Por otro lado, nos asegurábamos de que tendríamos tiempo para evaluar posteriormente a aquellos niños que faltaran los días fijados para la evaluación. El postest se compuso de las pruebas estandarizadas excepto la de inteligencia. Al profesorado también se le solicitó que rellenara los mismos cuestionarios que rellenó en el pretest: el CES (Clima escolar, del que hablaremos más adelante) y el cuestionario expuesto en el Anexo VII.

La aplicación de los test estandarizados se llevó a cabo por dos personas, una doctorando en estudios de género que había colaborado en el pretest y el coordinador del programa. Las clases del GC fueron atendidas por la colaboradora. Se entregó un guion con las instrucciones y los horarios (véase Anexo XXIV).

Para determinar la validez de nuestras hipótesis se observó el potencial adquirido de CP como un estado, y no como rasgo. Por ello se realizaron pequeñas prácticas de meditación antes de realizar las pruebas.

Todas las pruebas se llevaron a cabo en una sola sesión. En el GE se realizaron tres meditaciones de dos minutos a lo largo del desarrollo de las pruebas, de forma que los alumnos se establecieran en un estado de CP para el desarrollo de la prueba (véase Anexo XXV). Las meditaciones del GE no eran guiadas de forma alguna, cada niño meditaba como creía conveniente.

Al GC se le concedió un tiempo de preparación para la prueba en sustitución del espacio de meditación, el cual se propuso así: “Antes de rellenar el cuestionario vamos a tener dos minutos de silencio de manera que estemos mejor preparados para contestarlo”.

A ambos grupos se les indicó primeramente la programación para la sesión de postest. Las instrucciones para rellenar los cuestionarios eran explicadas antes de realizar cada una de las tres meditaciones en el GE o espacios de silencio en el GC, de manera que una vez finalizada la meditación o el silencio se comenzara a rellenar la/s prueba/s. Las instrucciones para rellenar los cuestionarios se expusieron siguiendo las mismas directrices que se llevaron a cabo en el pretest.

Los alumnos que no asistieron durante esos días realizaron las pruebas en días posteriores en la sala de la biblioteca.

---

## 2.4.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y CRITERIOS

Se utilizaron diferentes métodos para recabar información: Pruebas estandarizadas, cuestionarios realizados *ad hoc* y dibujos y escritura de expresión libre.

### 2.4.1.- Pruebas Estandarizadas

Para controlar la varianza secundaria entre ambos grupos se utilizaron dos cuestionarios: uno de inteligencia (IGF/3r) y otro de personalidad (BFQ-NA)<sup>14</sup>. Se decidió incluir la escala de Inestabilidad Emocional de este último cuestionario en el postest, debido a su conexión con los efectos que se relacionan con la práctica meditativa.

También se aplicó el test de atención (d2), la prueba de creatividad (CREA), la escala de Afecto Positivo-Negativo para Niños (PANASN), y la Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES). A continuación se describen cada una de las pruebas estandarizadas.

#### 2.4.1.1 IGF/ 3r *Inteligencia General y Factorial* (Yuste, 2002)

Esta prueba de inteligencia la aplicamos una sola vez en el período de pretest con la intención de que sirviera para controlar esta variable tan influyente en nuestras variables dependientes. Esta batería fue renovada en 2002, doce años después de su primera aparición. En este nuevo formato se ha mejorado su fiabilidad y validez. Está compuesta por dos apartados independientes de 72 ítems cada uno. En este estudio administramos los dos (formas A y B), obteniendo una puntuación única. Esta batería está pensada para aplicarse a los

---

<sup>14</sup> Tanto la prueba de inteligencia como la de personalidad, además de variables de control, también formaron parte del compromiso del equipo investigador con el claustro de profesores.

cursos de tercero a quinto de primaria; en nuestro caso también administramos la prueba a sexto manteniendo los límites de tiempo estipulados para quinto.

Este test mantiene la estructura básica de su antecesor, promoviendo un factor general de inteligencia. La puntuación de *Inteligencia General* (IG) es una estimación global que se obtiene de la suma de otros factores primarios: dos pruebas verbales, dos numéricas y dos espaciales. Esta idea de factor general de inteligencia se define como la capacidad actual para establecer relaciones y manejar conceptos abstractos con rapidez y flexibilidad utilizando diversas modalidades de contenidos mentales. La existencia de este factor general de inteligencia se apoya en la alta correlación existente entre las seis pruebas específicas que lo componen (relaciones analógicas, comprensión verbal, problemas numéricos, matrices lógicas, encajar figuras y cálculo numérico). Para este estudio sólo se tendrá en cuenta el valor final de IG.

El valor de consistencia interna de esta prueba en el estudio según el método de las dos mitades fue elevado [Coeficiente de Spearman-Brown .954; valor parte I: .939; parte II: .935;  $r_{\text{entre las dos mitades}}$ : .912].

2.4.1.2.- *BFQ-NA* (*Big Five Questionnaire* para Niños y Adolescentes, Barbaranelli, Caprara, & Rabasca, 1998; traducción y adaptación al castellano de Del Barrio, Carrasco, & Holgado, 2006).

Este cuestionario, basado en el modelo de personalidad de los cinco grandes (Costa & McCrae, 1992), consta de 65 ítems, 13 por cada una de las subescalas. Las respuestas vienen graduadas de 5 a 1 (5: casi siempre, 4: muchas veces, 3: algunas veces, 2: pocas veces, 1: casi nunca).

La aplicación de esta prueba se planificó en un primer momento para incluirla como control, al igual que la prueba de inteligencia. Sin embargo, finalmente se decidió incluir en el postest los ítems pertenecientes al factor de

Inestabilidad Emocional. Las subescalas del test y su interpretación son las siguientes:

- *Conciencia*: El factor *Conciencia* evalúa el grado de autorregulación, precisión, minuciosidad, escurpulosidad, tenacidad y perseverancia que caracteriza a una persona. Diferencia entre niños dirigidos a metas, formales, con un elevado nivel de exigencia, cuidadosos y ordenados de aquellos que no lo son.
- *Apertura*: Esta dimensión se refiere a personas abiertas a la novedad, interesadas por la cultura y el saber, originales y creativas. En este caso está muy relacionada con el interés por lo escolar.
- *Extraversión*: Evalúa el grado de sociabilidad, la capacidad de locuacidad, la asertividad, el dinamismo y la actividad en los niños y jóvenes.
- *Amabilidad*: Es la dimensión de la personalidad definida por la tendencia altruista del niño, su tendencia al apoyo y la prosocialidad, el grado de cooperación, confianza, franqueza, conciliación y sensibilidad a las necesidades de los otros.
- *Inestabilidad Emocional*: Evalúa la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada en los cambios de humor, la tendencia a la tristeza, ansiedad e irritabilidad.

Algunos trabajos como los de Cupani y Duarte (2008) en muestras argentinas, y especialmente el de Soto et al. (2011), ponen de manifiesto que el BFQ-NA es una herramienta apropiada para el estudio de la personalidad infantil.

Para la corrección del BFQ-NA seguimos la propuesta de Soto et al. (2011) por haberse desarrollado con muestras españolas de niños y adolescentes. La consistencia encontrada en nuestro estudio para cada uno de los cinco factores fue adecuada (alfa de Crombach entre 0.79 y 0.87) y parecida a la de la versión propuesta por Soto y colaboradores.

A continuación presentamos los instrumentos y medidas utilizadas como criterios para ser contrastados por grupos.

2.4.1.3.- *d2 Test de Atención* (Brickenkamp, 1962; 2002; traducción y adaptación al castellano de N. Seisdedos)

El test d2 pertenece al grupo de test de concentración o test de atención selectiva, donde se evalúa la capacidad de atender a los aspectos definidos como relevantes de una tarea, al mismo tiempo que se ignoran los irrelevantes. Concretamente el d2 es un test de tiempo limitado para medir la atención selectiva. A través de él se observa la velocidad de procesamiento y la calidad de la ejecución en una tarea de discriminación de estímulos visuales similares; permitiendo estimar la atención y la concentración de una persona entre 8 y 60 años.

Para realizar la prueba se entrega un ejemplar autocorregible, en cuyo anverso incluye un espacio para los datos personales, las instrucciones y una línea de entrenamiento. En el dorso se encuentra el test en sí, compuesto por 14 filas con 47 caracteres cada una. Estos caracteres consisten en las letras “d” o “p” que pueden estar complementadas por una o dos pequeñas rayitas situadas arriba o debajo de cada letra.

La tarea del sujeto consiste en revisar de izquierda a derecha cada fila con atención. Y marcar todas las letras “d” que estén acompañadas de dos rayitas (las dos arriba, las dos debajo o una arriba y otra abajo).

Las puntuaciones obtenidas son las siguientes:

-*Total de Respuestas (TR)*: Esta puntuación hace referencia al número total de elementos procesados, tanto los señalados correctamente como los errores. Es una medida muy fiable y con una distribución normal de la atención, de la velocidad de procesamiento, de la cantidad de trabajo realizado y de la motivación.

- Total de Aciertos* (TA): Es el número total de aciertos, las veces que la letra “d” tenía dos rayas y fue marcada.
- Omisiones* (O): Los errores de omisión se dan cuando no se marcan los elementos relevantes (letra “d” con dos rayas).
- Comisiones* (C): Número de elementos irrelevantes marcados. Están relacionados con el control inhibitorio, el cumplimiento de una regla, la precisión de la búsqueda visual, la minuciosidad y la flexibilidad cognitiva.
- Efectividad Total en la Prueba* (TOT): Es el número total de elementos procesados menos el número total de errores cometidos [TR-(O+C)]. Es la medida principal para la validación del test. Procura una medida sobre el control atencional e inhibitorio y de la relación entre la velocidad y la precisión de los sujetos.
- *Índice de Concentración* (CON): Esta medida proporciona un índice de equilibrio entre velocidad y precisión. Se deriva del número de elementos correctamente marcados menos el número de comisiones (TA-C).

La aplicación del test se realizó en la propia aula, siguiendo un guion basado en las instrucciones específicas para la aplicación a niños expuestas en el manual. Las tablas de baremos utilizadas en el estudio para obtener los percentiles han sido dos: escolares de 8 a 10 años por un lado, y de 11 a 12 años por otro.

Dada las características del test donde no se registra por ítem sino por subescalas, la única fiabilidad que podemos reportar es la correlación pretest-postest de las subescalas que consideramos más relevantes (*Efectividad* y *Concentración*). La correlación pre-pos de *Efectividad* fue de 0.445 ( $p < 0.001$ ) y el de *Concentración* fue de 0.481 ( $p < 0.001$ ). Lo que indica una moderada relación en el rendimiento de las pruebas señaladas en ambos momentos (pre y pos).

### 2.4.1.4.- *CREA Inteligencia Creativa* (Corbalán, Martínez, & Donolo, 2003)

El CREA es un instrumento desarrollado para tomar referencias cuantitativas de la creatividad. Un rasgo universal relacionado con la salud mental. En él se utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas. Entendiendo éstas como un factor clave en el proceso creativo. Contempla la creatividad como un estilo que incorpora tanto los perfiles afectivo-motivacionales como los cognitivos propios de este comportamiento.

La tarea a realizar por el sujeto consiste en realizar el máximo de preguntas sobre una ilustración. Lo cual le obliga a que una y otra vez mire el dibujo, seleccione un esquema, ponga en relación éste con otro, elija cómo relacionarlos y formule un problema. De forma que se deduce una habilidad general del sujeto para la apertura y versatilidad de sus esquemas cognitivos.

El test CREA se puede aplicar desde niños hasta adultos. Existen tres láminas con dibujos diferentes. El manual recomienda utilizar la lámina “C” para el alumnado de tercero y cuarto y las láminas “A” y “C” para los de quinto y sexto. Habiendo utilizado la “C” para los más pequeños, se optó por usar las “A” para quinto y sexto grado.

Para asegurar el rigor en la aplicación de la prueba en las diferentes aulas incluidas en esta investigación, se les entregó a los administradores un guion con las instrucciones específicas que debían transmitir.

El test se administró de forma colectiva a todas las clases implicadas en el estudio. El manual aconseja administrar la prueba de forma individual para los menores de diez años, siendo el administrador quien recoge las preguntas que el alumno formula verbalmente. Sin embargo, se contempla la posibilidad de realizar la prueba de forma colectiva con el alumnado de ocho y nueve años (tercero y cuarto), adaptando los resultados obtenidos a través de una multiplicación por un factor de corrección determinado para cada grupo de

edad. Estos factores de corrección son de 2.8 para niños de ocho años y de 2.4 para los de nueve.

Para su interpretación, el manual provee una tabla de criterios interpretativos de carácter general dividida en tres rangos de acuerdo a sus puntuaciones centiles y en función de cada subescala:

Alta: Una persona con un percentil entre 75 y 99 demuestra inquietud y curiosidad notables. Posee una gran disposición para el cambio y la búsqueda de información, así como abundancia de recursos cognitivos.

Media: Entre los percentiles 26 y 74 se encuentran las personas con un moderado nivel en su producción creativa. Es capaz de cuestionar parcialmente las situaciones vitales. Responden a una actitud sensata, que tiende a controlar el riesgo.

Baja: Entre 1 y 25 se trata de personas que no cuestionan especialmente su entorno, son más hábiles en la resolución de problemas convergentes. Tienden a la adaptación y el convencionalismo, evitando la conflictividad en las relaciones y la crítica.

2.4.1.5.- *PANASN Positive Affect Negative Affect Schedule* para Niños (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; version española de Sandín, 2003)

El PANASN es una versión del *Positive and Negative Affect Schedule* específica para niños y adolescentes. Esta prueba psicométrica de autoinforme consta de 20 ítems, de los cuales diez evalúan el Afecto Positivo (AP), los diez restantes el Afecto Negativo (AN). Un ejemplo de ítem representativo de AP es: “Me siento inspirado/a”. Un ejemplo de ítem de AN es: “Siento miedo”. Esta diferenciación se considera de gran relevancia para la clasificación conceptual entre la ansiedad y la depresión. Aparentemente ambos desórdenes comparten un elevado AN, sin embargo, sólo la depresión se caracteriza por asociarse a niveles bajos de AP. En esta investigación este cuestionario se llevó a cabo con

la intención de disponer de una medida cuantitativa sobre la afectividad del alumnado, intuyendo que la práctica de la meditación evocaría un estado afectivo de corte positivo.

El cuestionario fue cumplimentado por el alumnado teniendo en cuenta la manera en que éste se siente y/o comporta habitualmente, siguiendo una escala de tres alternativas de respuesta, descritas éstas como: “Nunca” (1), “A veces” (2) y “Muchas veces” (3).

La fiabilidad o consistencia interna (alfa de Crombach) fue de 0.623 (n=173) en el pretest y de 0.668 (n=169) en el postest. Considerándose moderadamente adecuada.

2.4.1.6.- *STAI-C State-Trait Anxiety Inventory for Children*. (Spielberg, Edwards, Lushene, Montuori, & Platzek, 1973; adaptación española de Seisdedos, 1990)

Este cuestionario de evaluación se denomina en español: Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños. Como su nombre indica mide de forma independiente la Ansiedad-Estado (AE) y la Ansiedad-Rasgo (AR). Cada una de estas escalas está compuesta por 20 elementos. Este test proviene del STAI, una prueba similar enfocada a adultos.

Estos son algunos ejemplos de ítems de la escala AE: “Me siento calmado”, “Me siento angustiado”. Y de la escala AR: “Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan”, “Me preocupo por las cosas que puedan ocurrir”.

La prueba dura entre 15 y 20 minutos y su aplicación se realizó de forma colectiva. La edad de aplicación es de 9 a 15 años. En este caso la prueba fue también aplicada al alumnado de tercero, que consta en su mayoría de 8 años. La administración del cuestionario se realizó en la propia aula, siguiendo un guion basado en las instrucciones del manual.

Para la interpretación de las puntuaciones directas se ha utilizado una muestra de procedencia geográfica diversa dividida en base al sexo, ofrecida en el manual de dicho test.

En cuanto a la consistencia interna (alfa de Crombach) en la muestra que utilizamos en nuestro estudio: la fiabilidad de la AE fue de 0.534 (pre, n=170) y de 0.437 (pos, n=168), valorándose moderada. Por su parte, la fiabilidad de la AR fue de 0.826 (pre, n=173) y de 0.819 (pos, n=168), considerándose adecuada y fiable.

2.4.1.7.- *Escalas de Clima Social* (Centros Escolares, CES) (Moos, Moos, & Trickett, 1974; adaptación española de Seisdedos, De la Cruz, & Cordero, 1984).

Las Escalas de Clima Social fueron creadas bajo la dirección de R. H. Moos, en la Universidad de Stanford, California. En su versión original se trata de ocho escalas que evalúan el clima social de diversos ambientes: aula, familiar, laboral, grupal, de programas orientados a la comunidad, de residencias universitarias, de instituciones penitenciarias y de salas de hospital.

Originalmente existen tres formas de aplicación: apreciando lo que realmente se percibe (Forma Real), apreciando el ambiente ideal que se esperaría en ese ambiente (Forma Ideal) y describiendo el ambiente que les gustaría encontrar (Forma Expectativa). En la versión española sólo se ha considerado la Forma Real en las cuatro escalas que se han adaptado a nuestro país: Clima Social en Familia, Clima Social en el Trabajo, Clima Social en Instituciones Penitenciarias, y la utilizada en nuestro estudio, Clima Social en el Centro Escolar. Esta escala está basada en el supuesto básico de que el acuerdo entre las personas caracteriza el entorno y constituye una medida del clima ambiental; ejerciendo este ambiente una influencia directa sobre la conducta.

Esta escala está dividida en cuatro áreas, las cuales a su vez se dividen en varias subescalas que describimos a continuación:

Relaciones: Determina cuán integrados están los estudiantes en la clase y colaboran entre sí.

Ej: “Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase”.

- *Implicación*: Nivel de interés por las actividades y participación.
- *Afiliación*: Grado de amistad y cooperación entre el alumnado.
- *Ayuda*: Nivel de ayuda, preocupación y amistad del profesorado por el alumnado.

Autorealización: Valoración de de la importancia concedida a la realización de tareas y temas tratados en clase.

Ej: “En esta clase es muy importante haber hecho una cantidad de trabajos”.

- *Tareas*: Énfasis que se da a la terminación de tareas y al temario de la asignatura.
- *Competitividad*: Importancia que se le da al esfuerzo y la dificultad para alcanzar una buena calificación.

Estabilidad: Evaluación de las actividades relativas a la consecución de objetivos, como la organización, claridad y coherencia.

Ej: “En esta clase las actividades son planeadas clara y cuidadosamente”.

- *Organización*: Importancia que se da al orden y la organización en las tareas escolares.
- *Claridad*: Énfasis que se da al establecimiento y seguimiento de las normas de clase, así como la coherencia del profesorado con el plan normativo establecido.
- *Control*: Nivel de rigor del profesorado sobre el plan normativo.

*Cambio*: Determina el grado en que se presenta diversidad y novedad en las actividades de clase.

Ej: “Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase”.

- *Innovación*: Grado en que los alumnos contribuyen a planificar las actividades escolares, así como la variedad e innovación aportada por el profesorado.

Esta prueba se le aplicó exclusivamente al profesorado individualmente. Se entregó a cada profesor un ejemplar acompañado por la hoja de respuesta para que lo rellenase durante su tiempo libre. El ejemplar consiste en unas breves instrucciones en las que se indica que se debe responder como Verdadero (V) o Falso (F) a 90 frases que componen la escala.

Para la elaboración de los baremos de las muestras españolas se utilizó una muestra de 70 profesores. El manual ofrece unas tablas donde las puntuaciones directas de las subescalas se pueden transformar en puntuaciones típicas de media 50 y desviación típica 10.

La fiabilidad que se reporta al ser realizada para el profesorado que atendió a los grupos, fue de 0.71 en el pretest y de 0.78 en el postest entre todas las valoraciones realizadas por el profesorado.

#### 2.4.2.- Cuestionarios *ad hoc*

Los cuestionarios elaborados exclusivamente para este estudio fueron seis. Tres de ellos se les administró al profesorado y los tres restantes al alumnado.

##### 2.4.2.1.- *Profesorado*

Un cuestionario estaba incluido en el pretest, donde se les preguntaba por cada alumno en concreto (véase Anexo VII).

También se encuestó al profesorado en pleno período de intervención, con la intención de sondear su experiencia respecto al impacto en su propia persona y el efecto, si alguno, que percibían en el alumnado (véanse Anexos XIX y XX). Estos cuestionarios realizados durante el ecuador de la intervención experimental fueron diseñados y aplicados con idea de ofrecer información adicional, nunca como fundamento en la elaboración de resultados.

La correlación intraclase entre las diferentes valoraciones de cada uno de los profesores fue de 0.78; 0.81 y de 0.69 para cada una de las tres evaluaciones realizadas. Lo que indica un adecuado grado de acuerdo entre los profesores.

### 2.4.2.2.- *Alumnado*

Se elaboraron tres cuestionarios dirigidos al alumnado del GE y rellenos durante el ecuador del período de intervención, con el objetivo de obtener una idea de cuál era su experiencia sobre el desarrollo de su práctica meditativa (véanse Anexos XV-XVII).

También se recogieron las calificaciones de los tres trimestres de toda la muestra. Las valoraciones se registraron como: 1 suspenso, 2 aprobado, 3 bien, 4 notable y 5 sobresaliente. Se computó el promedio de todas las asignaturas de cada una de las tres evaluaciones siguiendo las puntuaciones anteriormente comentadas. La primera evaluación fue antes del tratamiento sobre CP.

Una vez desarrollado el modus operandi seguido en esta investigación concretaremos los objetivos e hipótesis sobre los que se basa esta tesis.

# **OBJETIVOS E HIPÓTESIS**







<b>META:</b> Comprobar la eficacia del programa Escuela Consciente sobre aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales de estudiantes de primaria en comparación con un grupo control.			
<b>O</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>H</b>	<b>HIPÓTESIS</b>
<b>O<sub>1</sub></b>	Comprobar la homocedasticidad de las observaciones previas al tratamiento en ambos grupos mediante la prueba de Levene.		
<b>O<sub>2</sub></b>	Verificar si la práctica de la CP mejora los niveles de atención [efectividad (aciertos) y concentración] medidos con el D2	<b>H<sub>1</sub></b>	El GE mejorará sus puntuaciones tras la finalización del programa de CP con respecto a las evaluaciones finales.
		<b>H<sub>2</sub></b>	El GC no variará sus puntuaciones tras la implementación del programa de CP con respecto a las evaluaciones iniciales.
		<b>H<sub>3</sub></b>	El GE obtendrá mejores puntuaciones en el d2 que el GC tras la terminación del programa de CP.
<b>O<sub>3</sub></b>	Precisar si la práctica de la CP mejora los niveles de creatividad del GE y de éste con respecto al GC	<b>H<sub>4</sub></b>	El GE mejorará sus puntuaciones en el CREA tras la finalización del programa de CP con respecto a las evaluaciones finales.
		<b>H<sub>5</sub></b>	El GC no variará sus puntuaciones en el CREA tras la implementación del programa de CP con respecto a las evaluaciones iniciales.
		<b>H<sub>6</sub></b>	El GE obtendrá mejores puntuaciones en el CREA que el GC en las puntuaciones tras la finalización del programa de CP.
<b>O<sub>4</sub></b>	Comprobar cuantitativamente si la práctica de la CP conlleva incrementos en el rendimiento académico del alumnado del GE y mejor que el del GC.	<b>H<sub>7</sub></b>	El GE mejorará sus puntuaciones en el promedio del rendimiento académico con respecto a la primera evaluación.
		<b>H<sub>8</sub></b>	El GC no mejorará sus puntuaciones en el promedio del rendimiento académico con respecto a la primera evaluación.
		<b>H<sub>9</sub></b>	El GE obtendrá un mejor promedio en el rendimiento de las evaluaciones (segunda y

			tercera) que el GC.
<b>O<sub>5</sub></b>	Determinar si la práctica de la CP optimiza la afectividad positiva del alumnado del GE y si es mejor que en el GC.	<b>H<sub>10</sub></b>	El GE obtendrá una mejor afectividad positiva (PANASN) tras la terminación del programa de CP que en las observaciones iniciales.
		<b>H<sub>11</sub></b>	El GC no obtendrá una mejor afectividad (PANASN) tras la terminación del programa de CP que en las observaciones iniciales.
		<b>H<sub>12</sub></b>	El GE obtendrá una mejor afectividad que el GC (PANASN) tras la terminación del programa de CP.
<b>O<sub>6</sub></b>	Comprobar si existen mejoras tanto de la ansiedad rasgo como de ansiedad estado en el GE, y de éste sobre el GC	<b>H<sub>13</sub></b>	El GE disminuirá sus niveles de ansiedad (STAI-C) con respecto a las evaluaciones iniciales.
		<b>H<sub>14</sub></b>	El GC no variará en sus niveles de ansiedad (STAI-C) con respecto a los niveles iniciales.
		<b>H<sub>15</sub></b>	El GE obtendrá menores niveles de ansiedad (STAI-C) que el GC tras la terminación del programa de CP.
<b>O<sub>7</sub></b>	Verificar si el CP produce reducciones de la inestabilidad emocional (rasgo medido con el BFQ-NA) del GE, y éstas son mayores que las del GC.	<b>H<sub>16</sub></b>	El GE obtendrá menores niveles de inestabilidad emocional con respecto a sus medidas iniciales.
		<b>H<sub>17</sub></b>	El GC no variará sus puntuaciones significativamente intragrupo tras la finalización del programa de CP.
		<b>H<sub>18</sub></b>	El GE obtendrá menores niveles de inestabilidad emocional percibida que el GC tras la terminación del programa.
<b>O<sub>8</sub></b>	Evaluación del clima del aula en función de la intervención en CP, observando unos criterios de adaptación escolar y el CES.		
<b>O<sub>9</sub></b>	Valorar las respuestas sobre el programa del alumnado y del profesorado implicado en el GE.		

# **RESULTADOS**



## 4.1.- CUESTIONES Y ANÁLISIS PREVIOS

Hay dos consideraciones necesarias antes de empezar a realizar los análisis de los resultados. La primera de ellas es conocer si los datos aportados por los diferentes instrumentos de evaluación cumplen con los requisitos necesarios o no para el uso de pruebas paramétricas. La segunda tiene que ver con el conocimiento de si las varianzas iniciales son homocedásticamente equivalentes, de manera que se realice una lectura adecuada de los análisis intergrupo de las diferentes variables.

### 4.1.1.- Elección de Pruebas Paramétricas o No Paramétricas

Para la utilización de pruebas paramétricas hemos considerado que los datos debían cumplir los criterios que estipula Silva Ayçaguer (1997):

- Que la medida utilizada siga una escala de razón o de intervalo.
- Que la muestra haya sido aleatoria
- Que los datos sigan una función normal.

Respecto al primer criterio, las medidas proporcionadas por los instrumentos de evaluación seguían al menos una escala de intervalo. El cumplimiento de este criterio es necesario pero no suficiente para el uso de pruebas no paramétricas.

En cuanto a la aleatoriedad, la situación es diferente. La investigación ha utilizado una muestra del CP Torresoto, donde la asignación de los grupos (clases) al GE y al GC fue al azar. Sin embargo, el concepto de aleatoriedad hace referencia a participantes y no a los grupos. Este criterio no se cumplió fielmente, ya que se debía asignar al grupo (clase) entero al programa de CP, y no por individuos, lo que hubiese sido un problema complejo de operatividad

para la investigación. Así que los participantes no fueron asignados al azar sino el grupo clase al que pertenecían.

El tercer criterio requiere que los datos sigan una distribución normal. Para comprobarlo se decidió utilizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov sobre los datos proporcionados por los diferentes instrumentos y medidas. El razonamiento a seguir es comprobar si se acepta o no la hipótesis nula: “los datos siguen una ley normal”. Con los datos provenientes de los siguientes instrumentos dicha hipótesis fue rechazada: CREA, PANAS-N, STAI-C (AE/AR) y los criterios de adaptación que evaluó el profesorado sobre el alumnado. En estos casos se utilizaron las pruebas no paramétricas pertinentes.

En los casos en que la hipótesis nula fue aceptada ( $p > .05$ ) se optará por el uso de pruebas paramétricas. En este caso, las medidas que proporcionan el d2, la inteligencia (IGF-3r) y la personalidad (BFQ-NA); así como la edad y el promedio del rendimiento académico cumplen los requisitos para el uso de dichas pruebas.

#### 4.1.2.- Homocedasticidad de las Medidas Pretest

El primer objetivo del presente trabajo era comprobar si todas las medidas iniciales (pretest) eran equivalentes entre el GE y el GC. Este objetivo se comprueba observando el valor de  $p$  en la prueba de Levene, incluido en los resultados con la  $t$  de Student-Fisher ( $t$  a partir de ahora) mediante el uso del programa estadístico SPSS 21.0  $t$ . Ello implica realizar un contraste de medias con las siguientes medidas: la atención (d2), inteligencia (IGF/3-r), personalidad (BFQ-NA), promedio de las notas académicas (primer trimestre), afecto positivo y negativo (PANASN), ansiedad-estado (AE), ansiedad-rasgo (AR) y la creatividad (CREA).

Si bien, la prueba más usada para contrastar si varias muestras son homocedásticas es la prueba de Bartlett, la prueba de Levene también puede ser utilizada convenientemente cuando el número de grupos es igual a dos, como es nuestro caso.

La prueba de Levene se basa en que *la hipótesis nula de igualdad de varianzas* y poblaciones normales es un estadístico calculado a partir de las varianzas muestrales. Otras pruebas para contrastar la homocedasticidad de varias muestras son la de Cochran y la de la  $F$  del cociente máximo, ambas similares y de cálculo más sencillo pero restringidas al caso de tamaños muestrales idénticos.

En el caso de que las muestras no sean homocedásticas, no se puede, en principio, realizar el análisis de la varianza, pero sí la prueba  $t$ .

En este tipo de pruebas se busca aceptar la hipótesis nula en vez de rechazarla como es habitual. Para realizar los análisis estadísticos requeridos por los objetivos que establecimos, la homocedasticidad puede estudiarse en cada test paramétrico que se solicite por medio del test de Levene ( $H_0$ : todas las varianzas que se comparan son similares). Si al hacer el test de Levene el valor de  $p$  es  $<0.05$  se rechazará la  $H_0$ , concluyendo que no hay diferencia entre las varianzas.

Por tanto, en las tablas de contraste de hipótesis se destacará en cursiva qué parte del análisis es el relevante en función de si se acepta la  $H_0$  o se rechaza.

En los análisis previos con la prueba de Levene casi todas las medidas pretest (personalidad, inteligencia, ansiedad, afecto positivo-negativo y calificaciones —salvo la primera evaluación de la asignatura de Conocimiento del Medio— concluyeron que ambos grupos eran equivalentes.

Sin embargo, las medidas proporcionadas por el d2 concluyeron que el GC obtuvo mejores resultados en casi todas las subescalas en el pretest —salvo el *Total de Aciertos*.

Este resultado afecta de manera directa a las hipótesis relacionadas con la atención. Especialmente a aquella que predice que el GE obtendrá mejores resultados que el GC tras la finalización del programa. El objetivo de nuestra hipótesis intergrupo estaría enfocado a que el GE alcanzara los mismos niveles de rendimiento en la prueba d2 que el GC tras la finalización del programa.

#### 4.2.- CONSCIENCIA PLENA Y ATENCIÓN (d2)

El segundo objetivo que se planteó fue verificar si la práctica de la CP promueve mejoras en la capacidad de *Concentración*, *Efectividad* y el resto de medidas importantes que aportaba el d2 sobre el alumnado que fue sometido al tratamiento. Este objetivo lleva implícito comprobar si a nivel intragrupo mejoraron las puntuaciones del d2 en el GE ( $H_1$ ), verificar si lo hicieron o no en el GC ( $H_2$ ) y finalmente, comprobar si existen diferencias significativas tras el tratamiento entre el GE y el GC en las medidas proporcionadas por el d2 ( $H_3$ ).

Lo primero que analizamos son los estadísticos descriptivos más importantes por grupo. De este modo, la Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos (media, desviación típica y media del error estándar, SEM a partir de ahora) de las diferentes variables que proporciona el d2 por grupo en el pretest. Aunque la prueba de Levene confirmara que partían de diferentes varianzas aun siendo la misma población, se hace necesario confirmar si hay diferencias significativas respecto a las evaluaciones previas del d2.

Tabla 1

*Estadísticos de la prueba d2 (pretest) por grupo (GE n=85; y GC n=84)*

d2 (pre)	GRUPO	M	DT	SEM
EFECTIVIDAD	GE	245.49	64.92	7.04
	GC	293.40	86.47	9.43
CONCENTRACION	GE	93.78	36.00	3.90
	GC	111.57	38.36	4.18
TOTAL DE RESPUESTAS	GE	266.29	61.61	6.68
	GC	317.89	97.04	10.58
TOTAL DE ACIERTOS	GE	104.87	29.94	3.24
	GC	121.51	42.21	4.60
OMISIONES	GE	9.72	14.13	1.53
	GC	14.55	20.97	2.28
COMISIONES	GE	11.08	20.65	2.24
	GC	9.94	22.29	2.43

La Tabla 2 nos muestra en qué medida las observaciones previas al tratamiento no son homogéneas entre ambos grupos. En ella se puede observar cómo en la prueba de Levene y en los contrastes intergrupo, el GC obtuvo mejores resultados que el GE antes del inicio del tratamiento en las medidas principales.

Tabla 2

*Prueba t para el contraste de medias por grupo de la Efectividad, Concentración, Total de Respuestas, Total de Aciertos, Omisiones y Comisiones del d2 (pretest). En cursiva los datos elegidos en función de la prueba de Levene. En negrilla la probabilidad significativa en la prueba de contraste de medias*

d2 (pretest)	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de IC	
								Inferior	Superior
Efectividad	5.820	.017	-4.07	167	.000	-47.91	11.75	-71.11	-24.70
<i>No se asume igualdad de varianzas</i>			<i>-4.06</i>	<i>154.00</i>	<i>.000</i>	<i>-47.91</i>	<i>11.77</i>	<i>-71.16</i>	<i>-24.65</i>
Concentración	.066	.798	-3.10	167	.002	-17.78	5.72	-29.07	-6.48
<i>Sí se asume</i>			<i>-3.10</i>	<i>166.05</i>	<i>.002</i>	<i>-17.78</i>	<i>5.72</i>	<i>-29.08</i>	<i>-6.48</i>
Total de Respuestas	13.125	.000	-4.13	167	.000	-51.599	12.489	-76.256	-26.942
<i>No se asume</i>			<i>-4.12</i>	<i>140.29</i>	<i>.000</i>	<i>-51.599</i>	<i>12.521</i>	<i>-76.353</i>	<i>-26.845</i>
Total de Aciertos	2.654	.105	-2.95	167	.004	-16.641	5.625	-27.746	-5.537
<i>Sí se asume</i>			<i>-2.95</i>	<i>149.52</i>	<i>.004</i>	<i>-16.641</i>	<i>5.636</i>	<i>-27.777</i>	<i>-5.506</i>
Omisiones	6.705	.010	-1.75	167	.081	-4.830	2.749	-10.256	.596
<i>No se asume</i>			<i>-1.75</i>	<i>145.26</i>	<i>.082</i>	<i>-4.830</i>	<i>2.755</i>	<i>-10.275</i>	<i>.615</i>
Comisiones	.345	.558	.345	167	.730	1.141	3.305	-5.384	7.668
<i>Sí se asume</i>			<i>.345</i>	<i>165.71</i>	<i>.730</i>	<i>1.141</i>	<i>3.307</i>	<i>-5.387</i>	<i>7.671</i>

Las tablas 3 y 4 son similares a las presentadas anteriormente, pero en este caso los datos corresponden a la evaluación tras la aplicación del programa de meditación.

Tabla 3

*Estadísticos de la prueba d2(postest) por grupo (GE n=85; y GC n=84)*

d2 (pos)	GRUPO	M	DT	SEM
EFECTIVIDAD	GE	290.50	76.48	8.29
	GC	282.10	73.38	7.95
CONCENTRACION	GE	116.96	37.15	4.02
	GC	114.21	33.60	3.64
TOTAL DE RESPUESTAS	GE	303.22	74.48	8.07
	GC	292.18	70.98	7.69
TOTAL DE ACIERTOS	GE	121.16	33.61	3.64
	GC	117.18	32.02	3.47
OMISIONES	GE	8.52	13.96	1.51
	GC	7.12	11.86	1.28
COMISIONES	GE	4.20	9.55	1.03
	GC	2.96	4.36	.47

Tabla 4

*Prueba t para el contraste de medias por grupo de la Efectividad, Concentración, Total de Respuestas, Total de Aciertos, Omisiones y Comisiones del d2 (postest). En cursiva los datos elegidos en función de la prueba de Levene.*

d2	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de IC	
								Inferior	Superior
Efectividad	.31	.575	.73	168	.465	8.41	11.49	-14.28	31.11
<i>Se asume igualdad</i>			.73	167.71	.465	8.41	11.49	-14.28	31.11
Concentración	.49	.484	.50	168	.613	2.75	5.43	-7.97	13.48
<i>Si se asume</i>			.50	166.34	.613	2.75	5.43	-7.97	13.48
T. de Respuestas	.42	.514	.99	168	.324	11.04	11.16	-10.98	33.08
<i>Sí se asume</i>			.99	167.61	.324	11.04	11.16	-10.98	33.08
Total de Aciertos	.26	.610	.79	168	.429	3.98	5.03	-5.95	13.93
<i>Sí se asume</i>			.79	167.60	.429	3.98	5.03	-5.95	13.93
Omisiones	2.05	.153	.70	168	.482	1.40	1.98	-2.52	5.32
<i>Sí se asume</i>			.70	163.74	.482	1.40	1.98	-2.52	5.32
Comisiones	.31	.575	.73	168	.465	8.41	11.49	-14.28	31.11
<i>Sí se asume</i>			.73	167.71	.465	8.41	11.49	-14.28	31.11

En todos los casos el GE obtuvo medias similares al GC, donde previamente había diferencias estadísticamente significativas a favor del GC.

Vistos los resultados a nivel intergrupo antes y después de la intervención de CP, el siguiente paso consiste en evaluar la influencia del programa dentro del GE (Tablas 5 y 6); así como ver si el GC obtuvo cambios significativos entre las medidas obtenidas antes y después del tratamiento (Tablas 7 y 8).

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos para el GE (n=85) de las medidas pre y pos del d2*

	d2	M	DT	SEM
Par 1	EFFECTIVIDAD PRE	245.49	64.92	7.04
	EFFECTIVIDAD POS	290.50	76.48	8.29
Par 2	CONCENTRACION PRE	93.78	36.00	3.90
	CONCENTRACION POS	116.96	37.15	4.02
Par 3	TOTAL RESP. PRE	266.29	61.61	6.68
	TOTAL RESP. POS	303.22	74.486	8.07
Par 4	TOTAL ACIERTOS PRE	104.87	29.94	3.24
	TOTAL ACIERTOS POS	121.16	33.61	3.64
Par 5	OMISIONES PRE	9.72	14.13	1.53
	OMISIONES POS	8.52	13.96	1.51
Par 6	COMISIONES PRE	11.08	20.65	2.24
	COMISIONES POS	4.20	9.55	1.03

Tabla 6

*Prueba de contraste de medias de muestras relacionadas para el GE (n=84). Incluye la correlación (pre-pos). En negrillas la probabilidad significativa del contraste de medias*

Contrastes pre-pos intragrupo	d2	r	Media	DT	SEM	95% Intervalo Confianza		t	gl	p
						Inferior	Superior			
EFFECTIVIDAD		.693**	-44.78	56.78	6.19	-57.10	-32.46	-7.23	83	<b>.000</b>
CONCENTRACION		.617**	-23.19	32.24	3.52	-30.18	-16.19	-6.59	83	<b>.000</b>
TOTAL RESPUESTAS		.629**	-36.55	60.12	6.56	-49.59	-23.50	-5.57	83	<b>.000</b>
TOTAL ACIERTOS		.634**	-16.17	27.57	3.01	-22.14	-10.18	-5.37	83	<b>.000</b>
OMISIONES		.204	1.21	17.83	1.94	-2.65	5.083	.62	83	.534
COMISIONES		-.012	7.02	22.97	2.51	2.03	12.01	2.80	83	<b>.006</b>

\*\*p<0,01

Tabla 7

*Estadísticos descriptivos para el GC (n=84) de las medidas pre y pos del d2*

	d2	M	DT	SEM
Par 1	EFFECTIVIDAD PRE	293.40	86.47	9.43
	EFFECTIVIDAD POS	282.10	73.38	7.95
Par 2	CONCENTRACION PRE	111.57	38.36	4.18
	CONCENTRACION POS	114.21	33.60	3.64
Par 3	TOTAL RESP. PRE	317.89	97.04	10.58
	TOTAL RESP. POS	292.18	70.98	7.69
Par 4	TOTAL ACIERTOS PRE	121.51	42.21	4.60
	TOTAL ACIERTOS POS	117.18	32.02	3.47
Par 5	OMISIONES PRE	14.55	20.97	2.28
	OMISIONES POS	7.12	11.86	1.28
Par 6	COMISIONES PRE	9.94	20.65	2.24
	COMISIONES POS	2.96	4.36	.47

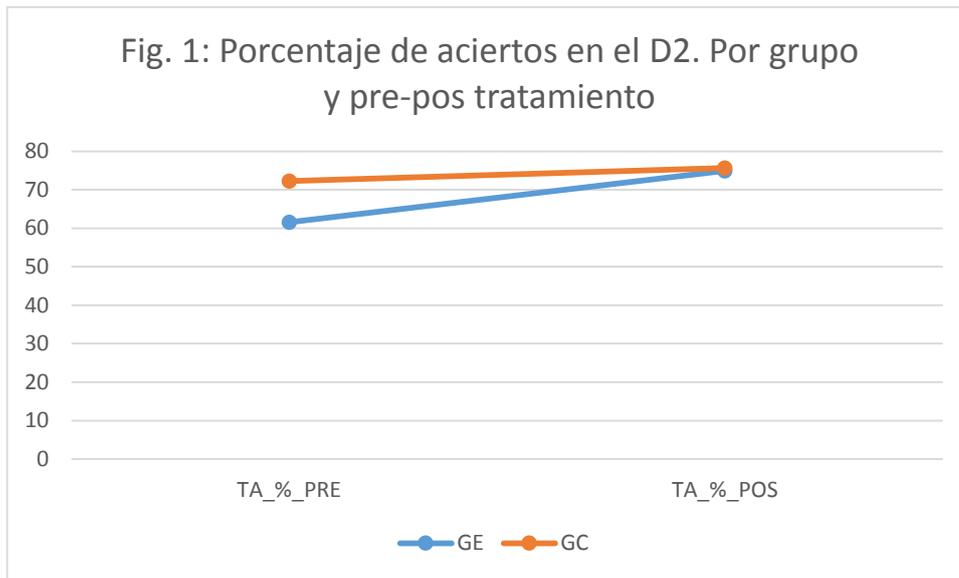
Tabla 8

*Prueba de contraste de medias de muestras relacionadas para el GC (n=83). Incluye la correlación (pre-pos). En negrillas la probabilidad significativa del contraste de medias*

d2 PRE-POS INTRAGRUPO	<i>r</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>	95% Intervalo Confianza		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
					Inferior	Superior			
EFFECTIVIDAD	.315**	7.73	93.45	10.26	-12.67	28.14	.75	82	.453
CONCENTRACION	.375**	-4.32	40.00	4.39	-13.06	4.41	-.98	82	.327
TOTAL RESPUESTAS	.236*	22.32	105.47	11.57	-.70	45.36	1.92	82	.057
TOTAL ACIERTOS	.253*	3.06	45.93	5.04	-6.97	13.09	.60	82	.546
COMISIONES	.130	7.20	22.77	2.50	2.23	12.18	2.88	82	<b>.005</b>
COMISIONES	.171	7.38	22.08	2.42	2.56	12.21	3.04	82	<b>.003</b>

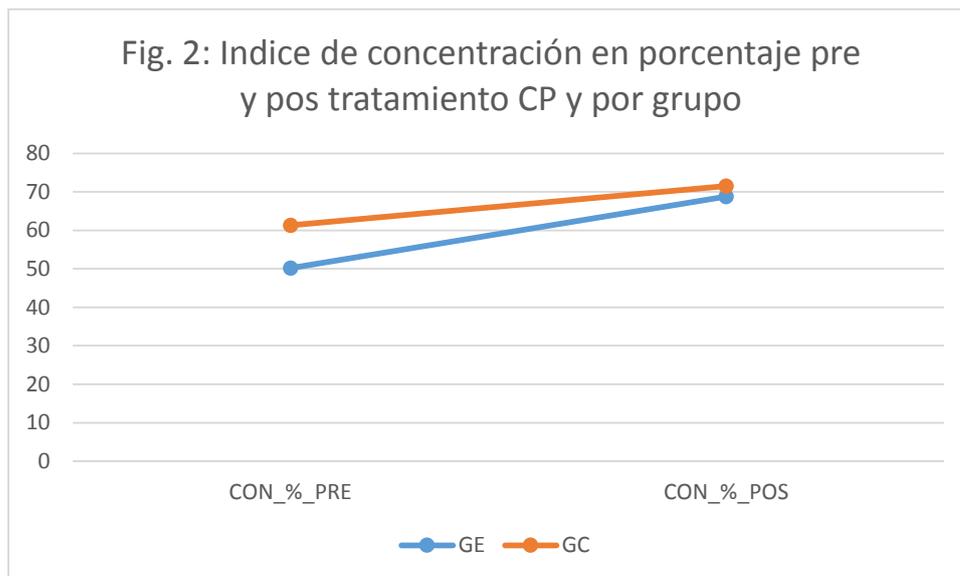
\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ 

La Figura 1, recoge las dos observaciones realizadas sobre el TA. Una pre y otra pos intervención de CP por cada grupo.



En ella puede observarse cómo el GE alcanza los niveles iniciales del GC. Mientras que este último sólo mejora levemente con respecto a la medida inicial.

La Figura 2 muestra los mismos parámetros pero con el *Índice de Concentración*, donde se observa la misma tendencia que en el caso anterior.



Una manera de ver todos los datos en conjunto sería ver el *Total de Aciertos* (TA) en porcentaje, de acuerdo con las tablas del manual de Brickenkamp (2002). El porcentaje depende de las edades (pero no del sexo). Así que los participantes de ocho a diez años disponen de un baremo diferente que los de once y doce años. A continuación se exponen las medidas generales y aquellas por tramos de edad para las dos medidas más utilizadas y relevantes del d2 (*Efectividad* y *Concentración*) de acuerdo con Brickenkamp (2002).

La puntuación de *Efectividad* es el número total de elementos procesados menos el número total de errores cometidos [TR-(O+C)]. Con ella se mide el control atencional e inhibitorio y de la relación entre la velocidad y la precisión de los sujetos.

La media de la *Efectividad* en el GE, pasó de 245.49 (DT=64.92) en la fase previa al tratamiento, a una media de 290.50 (DT=76.48) tras la finalización del programa de meditación. El contraste de medias intragrupo para esta medida resultó significativamente mejor tras la terminación de la intervención [ $t(-7.23; 83) p < 0.001$ ;  $r_{\text{pre-pos}} = 0.693$ ;  $p < 0.01$ ]. Por lo que podemos interpretar que el GE mejoró significativamente.

Siguiendo las tablas por tramos de edad que propone el autor del d2 (Brickenkamp, 2002), entre los 8 y los 10 años inclusive y dentro del GE (n=58), la submuestra obtuvo en la fase previa al tratamiento una media de 231.33 (DT= 59.89) que corresponde al percentil 50. Tras el tratamiento, esta submuestra obtuvo una media significativamente mejor (M=276.11; DT=72.37) que corresponde ahora al percentil 85. Es decir, pasaron del percentil 50 al percentil 85. De manera que atendiendo a los baremos, el GE dentro de este tramo de edad obtuvo una mejora de 35 puntos en el porcentaje de *Efectividad* con respecto a la puntuación inicial.

En cuanto al otro tramo de edad —entre los 11 y 12 años— dentro del GE (n=23), obtuvieron en el pretest una media de 279.48 (DT=65.02) que

equivale al percentil 45, y posteriormente pasaron a una media de 325.04 (DT=76.4) cuyo percentil en los baremos de las pruebas corresponden a 65. Es decir una mejora de 20 puntos en su rendimiento tras la aplicación del programa.

A raíz de la presentación de estos resultados, y teniendo en cuenta los dos tramos de edad, la prueba  $t$  intragrupo (GE) confirmó la mejora significativa del GE, tal y como vimos con las puntuaciones directas de todo el GE (véase Tabla 6), entre la fase de pretest y la de posttest [ $t$  (-7.23, 83;  $p < 0.001$ );  $r_{\text{pre-pos}} = .693$ ;  $p < 0.01$ ]. Por tanto, el GE consiguió mejorar significativamente su nivel de *Efectividad* en la prueba d2.

En cuanto al factor de *Concentración*, los resultados fueron similares a los de la *Efectividad*. Esta medida es el resultado de restar a la suma de los elementos correctamente marcados, aquellos que fueron marcados erróneamente (CON=TA – C). Es la medida más sensible a la precisión y el cuidado en la tarea en relación a la velocidad.

La media de la *Concentración* en el GE, pasó de 93.78 (DT=36.00) en la fase previa al tratamiento, a una media de 116.96 (DT=37.15) tras la finalización del programa de meditación. El contraste de medias intragrupo para esta medida resultó significativamente mejor tras la terminación de la intervención [ $t$  (-6.593; 83)  $p < 0.001$ ;  $r_{\text{pre-pos}} = 0.617$ ;  $p < 0.01$ ]. Por lo que podemos interpretar que el GE mejoró significativamente.

En este caso, si atendemos al primer grupo de edad entre los 8 y 10 años (n=59), los niños pasaron del percentil 40 (M=86.55, DT=34.93) al percentil 80 (M=111.45; DT=37.52). En el caso de los niños del GE con 11 años o más (n=25), este subgrupo pasó de un percentil 40 (M=110.76, DT=34.02) a un percentil 66 (M=129.92, DT=34.33).

#### 4.3.- CONSCIENCIA PLENA Y CREATIVIDAD (CREA)

En este objetivo se requerirán comprobar las siguientes tres hipótesis (de la  $H_4$  a la  $H_6$ ). Como vimos anteriormente, dado los requisitos necesarios para el uso de pruebas paramétricas, las puntuaciones del CREA requerirán de un uso de pruebas no paramétricas.

La Tabla 9, muestra de forma comprensiva, los estadísticos descriptivos más relevantes por grupo y de sus observaciones antes del programa de CP y después del mismo.

Tabla 9  
*Estadísticos descriptivos del CREA por grupo y por fase (pre y pos)*

	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>
CREATIVIDAD						
CREA PRE	16.27	8.6	0.93	15.30	7.61	0.82
CREA POS	17.67	7.75	0.85	15.49	7.98	0.86

En su momento, convenimos a señalar que en el CREA, los valores de las varianzas eran semejantes. Así en la prueba de Levene para la medida de la creatividad en la fase pre confirmó que ambos grupos poseían varianzas equivalentes ( $F=2.107$ ;  $p>0.05$ ).

La Tabla 10 recoge el análisis intergrupo de las medidas postest del CREA mediante la prueba de U de Mann-Whitney, fundamentalmente. Así como los análisis intragrupo (prueba de Wilcoxon) tanto para el GE como para el GC.

Tabla 10  
*Contraste de medias intergrupo (pos) e intragrupo del CREA*

Contraste	Prueba	Z	Significación
Intergrupo GC-GE	Mann-Whitney	-2.09	<b>0.036</b>
	Kolmogorov-Smirnov	1.14	0.149
Intragrupo GE (n=82)	Wilcoxon	-3.03 <sup>b</sup>	<b>0.002</b>
Intragrupo GC (n=83)	Wilcoxon	-3.43 <sup>b</sup>	0.732

b: basados en los rangos negativos

Como se vio en el apartado de instrumentos, el CREA tiene diferentes plantillas (A, B y C) en función de la edad. Y para hacer una lectura de los percentiles también necesitamos conocer de forma independiente las puntuaciones del alumnado de 3º y 4º, que utilizó la plantilla C, y del alumnado de 4º y 5º, que utilizó la plantilla A.

Así, la Tabla 11 recoge los datos descriptivos de la opción C del CREA sólo para el alumnado de 3º y 4º, y por grupo. Y la Tabla 12 los resultados de los contrastes de media inter e intragrupo para esta misma plantilla.

Tabla 11

*Estadísticos descriptivos del CREA-C por grupo y por fase (pre y pos). Entre paréntesis el percentil correspondiente para niños entre 6-11 años según baremos; media de edad 8.57 (DT=0.73)*

	GRUPO EXPERIMENTAL (n=43)			GRUPO CONTROL (n=44)		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>
CREATIVIDAD						
CREA PRE	21.67 (92.5)	8.37	1.27	19.25 (82)	8.17	1.23
CREA POS	22.03 (95.5)	7.47	1.15	19.11 (81)	9.19	1.38

Tabla 12

*Contraste de medias intergrupo e intragrupo del CREA-C. Para niños entre 6-11 años; media de edad 8.57 (DT=0.73). En negrillas las probabilidades significativas*

Contraste	Prueba	Z	Significación
Intergrupo GC-GE	Mann-Whitney	-2.11	<b>0.035</b>
(pos)	Kolmogorov-Smirnov	1.17	0.127
Intragrupo GE (n=43)	Wilcoxon	-0.63 <sup>b</sup>	0.525
Intragrupo GC (n=44)	Wilcoxon	-.13 <sup>b</sup>	0.897

b: basados en los rangos negativos

Por su parte, la Tabla 13, recoge los datos descriptivos de la opción A del CREA que realizaron el alumnado de 5º y 6º. Y la Tabla 14 los resultados de los contrastes de media inter e intragrupo, para este tramo de edad. Es importante explicitar que muchos alumnos de este grupo estaban por debajo de la edad límite inferior de esta tabla de percentiles.

Tabla 13

*Estadísticos descriptivos del CREA-A por grupo y por fase (pre y pos). Entre paréntesis el percentil correspondiente para niños entre por encima de 12 según parámetros; media de edad 10.7 (DT=0.65)*

CREATIVIDAD	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>
CREA PRE	10.74 (22.5)	4.21	.65	11.17 (26)	3.95	.611
CREA POS	13.19 (42)	5.04	.78	11.61 (26)	3.61	.56

Tabla 14

*Contraste de medias intergrupo e intragrupo del CREA-A. Para niños por encima de 12 según parámetros (alumnos de 5° y 6°); media de edad 10.7 (DT=0.65). En negrillas las probabilidades significativas*

Contraste	Prueba	Z	Significación
Intergrupo GC-GE	Mann-Whitney	-1.29	.197
(pos)	Kolmogorov-Smirnov	0.88	.416
Intragrupo GE (n=42)	Wilcoxon	-3.83	<b>.000</b>
Intragrupo GC (n=42)	Wilcoxon	-0.86	.390

b: basados en los rangos negativos

#### 4.4.- CONSCIENCIA PLENA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Aquí tratamos de cubrir las tres hipótesis planteadas que relacionan CP y rendimiento académico ( $H_7$ ,  $H_8$  y  $H_9$ ). Como está establecido en el sistema educativo nacional, el alumnado de Torresoto ha sido evaluado en tres ocasiones, una por cada trimestre. La primera antes del programa de CP, la segunda dos meses después de comenzar con el tratamiento, y la última tras la finalización del mismo. En la Tabla 15 podemos observar los resultados de la media aritmética del conjunto de asignaturas que cursaron los estudiantes por cursos, y dentro de cada curso por grupo (experimental y control). Estas medias cubren, como vimos en Métodos, todas las asignaturas cursadas por el alumnado.

Tabla 15

*Descriptivos por curso de los tres momentos de la evaluación del Rendimiento Académico (promedio de todas las asignaturas). Entre paréntesis la submuestra de cada media y en cursivas los cursos que formaron el GE. Las notas se computaron de 1: suspenso a 5: sobresaliente*

CURSO		rendimiento_T1	rendimiento_T2	rendimiento_T3
3ªA	M	3.298 (24)	3.361 (24)	3.400 (24)
	DT	1.07	.90	.98
3ªB	M	3.398 (23)	3.277 (24)	3.294 (26)
	DT	1.05	1.06	1.08
4ªA	M	2.85 (20)	3.13 (20)	3.00 (20)
	DT	1.12	1.19	1.18
4ªC	M	3.296 (18)	3.41 (18)	3.33 (18)
	DT	1.15	1.17	1.12
5ªA	M	3.39 (20)	3.50 (20)	3.41 (20)
	DT	1.01	.99	1.06
5ªB	M	3.425 (20)	3.458 (20)	3.483 (20)
	DT	1.12	1.32	1.17
6ªA	M	3.388 (21)	3.587 (21)	3.642 (21)
	DT	1.13	1.07	1.04
6ªB	M	3.447 (22)	3.424 (22)	3.363 (22)
	DT	1.11	1.24	1.18
Total	M	3.315 (168)	3.392 (169)	3.367 (173)
	DT	1.09	1.10	1.09

En la Tabla 16 se pueden observar cómo existen mejoras en el GE y de éste sobre el GC. Sin embargo, este último reduce sutilmente su nota media a lo largo del curso.

Tabla 16

*Estadísticos descriptivos del Rendimiento Académico (promediado entre todas las notas) en las tres evaluaciones por grupo*

CALIFICACIONES	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>
Evaluación 1	3.23	1.08	0.11	3.39	1.08	0.11
Evaluación 2	3.39	1.03	0.11	3.38	1.18	0.12
Evaluación 3	3.36	1.07	0.11	3.36	1.12	0.12

Atendiendo a las variaciones del rendimiento académico dentro del GE a partir de la primera evaluación, y tras la terminación del programa de CP, los análisis de contrastes de medias para muestras relacionadas fueron significativamente mejores en la segunda y tercera evaluación (Tabla 17). Estos análisis corresponden a la hipótesis H<sub>7</sub> que prevé una mejora del rendimiento académico en el GE tras la terminación del programa de CP.

Tabla 17

*Contraste de medias entre evaluaciones (par a par) del GE. Se incluye la correlación entre medias. En negrillas las probabilidades significativas*

Rendimiento Académico	Diferencias emparejadas						<i>t</i>	gl	Sig.	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>	95% IC						
				Inferior	Superior					
Par 1 Evaluación 1- 2	-.16	.34	.03	-.23	-.08	-4.24	84	<b>.000</b>	.949***	
Par 2 Evaluación 1- 3	-.16	.39	.04	-.24	-.07	-3.73	84	<b>.000</b>	.934***	
Par 3 Evaluación 2- 3	.00	.31	.03	-.06	.06	.00	84	1,000	.957***	

\*\*\*p<0.01

En el caso del GC, no se produjo ningún cambio significativo en el Rendimiento Académico tal y como se previó en la H<sub>8</sub>.

Y en cuanto al contraste intergrupo entre GE y GC, donde se preveía un mejor rendimiento en el GE que en el GC tampoco se encontraron diferencias

estadísticas significativas entre el GE y el GC en ninguna de las tres evaluaciones por lo que en este caso la  $H_0$  queda desestimada.

#### 4.5.- CONSCIENCIA PLENA Y AFECTIVIDAD POSITIVA Y NEGATIVA (PANASN)

Como vimos en el capítulo de Métodos, el instrumento escogido para evaluar este aspecto fue el PANASN (versión española realizada por Sandín, 2003). Este objetivo trata de comprobar las siguientes tres hipótesis: el GE mejorará la percepción de su afecto positivo (AP) ( $H_{10}$ ), el GC no observará cambios significativos en su AP ( $H_{11}$ ) y el GE obtendrá mejores resultados de AP que el GC ( $H_{12}$ ).

La Tabla 18 recoge los estadísticos descriptivos por grupo en las observaciones previas y posteriores a la fase de intervención.

Tabla 18

*Estadísticos descriptivos del PANASN por grupo y por fase (pre y pos). Afecto positivo, negativo y balance. Las puntuaciones fluctúan entre 10 y 30; media de la población española: Af. Pos. 24.3 (3.07); Af. Neg. 20.5 (3.23) Entre paréntesis DT (Sandín, 2003, p. 178)*

PANASN	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>
AFECTO + pre	24.45	3.20	0.34	23.76	3.71	0.40
AFECTO – pre	17.21	3.12	0.33	16.28	3.08	0.33
BALANCE pre	7.23	4.72	0.50	7.48	5.08	0.55
AFECTO + pos	24.33	3.12	0.34	23.71	3.34	0.36
AFECTO – pos	16.95	3.10	0.34	16.60	3.53	0.38
BALANCE pos	7.38	4.09	0.44	7.11	5.02	0.54

Como en el caso del CREA, el PANASN no cumplía los requisitos mínimos para el uso de pruebas paramétricas. Así, los análisis no paramétricos de Wilcoxon realizados no mostraron ninguna diferencia significativa entre las evaluaciones previas y posteriores de las subescalas del PANASN tanto en el GE como en el GC. Por tanto, la  $H_{10}$  no se confirmó, pero la  $H_{11}$  sí, pues tampoco hubo cambios en el GC.

En cuanto a la cuestión intergrupo, en el contraste de las medias del AP tras las sesiones de CP, tampoco mostraron diferencias significativas a favor del

GE, por lo que la  $H_{12}$  tampoco queda confirmada. A su vez, la media del AP es similar a la encontrada por Sandín (2003), sin embargo, el Afecto Negativo (AN) está claramente por debajo de los encontrados por el autor.

En un intento por comprobar si algunos de los ítems del PANASN — aquellos teóricamente implicados con el CP (tenso, atento, activo, culpable, etc...)— habían sufrido cambios intragrupo (GE) o intergrupo, se realizaron las pruebas no paramétricas pertinentes, no encontrándose tampoco diferencias estadísticas entre los diferentes estados afectivos percibidos por los participantes.

#### 4.6.- CONSCIENCIA PLENA Y ANSIEDAD ESTADO / ANSIEDAD RASGO (STAI-C)

En este caso también las hipótesis planteadas siguen la misma lógica que hasta ahora. Así la  $H_{13}$  señalaba que en el GE habría mejoras significativas en el postest con respecto al pretest. La  $H_{14}$  indicaba que el GC no obtendría mejoras; y en la  $H_{15}$  que el GE obtendría mejores resultados que el GC. La Tabla 19 muestra los descriptivos de ambos grupos con respecto a las dos escalas que componen el STAI-C (AE y AR).

Tabla 19

*Estadísticos descriptivos del STAIC (AE y AR) por grupo y por fase (pre y pos)*

STAI (E y R)	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>
A-E pre	30.43	2.35	0.26	29.85	2.21	0.24
A-E pos	29.85	2.21	0.24	30.07	2.16	0.23
A-R pre	30.53	2.39	0.35	29.61	2.96	0.32
A-R pos	30.18	3.15	0.34	30.60	3.11	0.34

En cuanto a los contrastes no paramétricos intragrupo de Wilcoxon, en el GE no hubo cambios significativos ni en las puntuaciones de AE ni de AR entre las observaciones previas y posteriores al programa de meditación, luego la  $H_{13}$  no se confirma. En cuanto al GC sí se encontraron diferencias significativas ( $Z$  de Wilcoxon = -2.252;  $p < 0.05$ ) entre la AR pre y pos. Por tanto tampoco se confirma parte de la  $H_{14}$ , pues no se esperaba variación significativa en las puntuaciones entre la AR, si bien la AE sí se mantuvo estable. Finalmente el contraste intergrupo de U Mann Whitney (así como la  $Z$  de Kolmogorov Smirnov) no se encontraron diferencias significativas entre el GE y el GC, para ninguna de las dos medidas, por tanto la  $H_{15}$  tampoco se confirmó.

#### 4.7.- CONSCIENCIA PLENA E INESTABILIDAD EMOCIONAL (BFQ-NA)

En este caso nos servimos de una de las subescalas del BFQ-NA (Barbaranelli et al., 1998; traducción y validación al castellano de Del Barrio et al., 2006). Para el cálculo de las dimensiones seguimos las recomendaciones de Soto et al. (2011). Esta subescala mide la *Inestabilidad Emocional* (IE). El test BFQ-NA fue pasado completamente en la fase pre-intervención del programa de meditación. Y tras la finalización de las sesiones de CP, se seleccionaron los ítems correspondientes a la subescala para que el alumnado del GE y del GC volviera a completarla. Este objetivo cubriría las hipótesis  $H_{16}$  (el GE disminuye su IE),  $H_{17}$  (el GC no reflejará cambios en su IE) y  $H_{18}$  (el GE obtendrán una menor puntuación que el GC en la IE al término de las sesiones).

En la Tabla 20, aparecen los valores promediados de los ítems correspondientes a la subescala IE. Los valores se encuentran entre 1 y 5, siendo 5 el mayor nivel de IE.

Tabla 20

*Estadísticos descriptivos de Inestabilidad Emocional del BFQ-NA (pre y pos, promediado entre 1 y 5) por grupo (GE: 81 y GC: 83)*

	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>SEM</i>
Bfq-NA						
Inestabilidad pre	2.25	0.68	0.07	2.23	0.72	0.08
Inestabilidad pos	2.19	0.67	0.07	2.19	0.82	0.09

Durante la verificación de las hipótesis, la  $H_{16}$  no confirmó su predicción pero sí lo hizo la  $H_{17}$  donde efectivamente no hubo cambios en el GC según los análisis estadísticos realizados con la prueba *t* intragrupo. Los niños del GE no

se percibieron significativamente menos inestables emocionalmente tras la aplicación del programa Escuela Consciente. A ello debemos añadir que la correlación entre las medidas pre y pos de la subescala IE del BFQ-NA fue significativa tanto en el GE ( $r_{\text{pre-pos}} = 0.483$ ;  $p < 0.001$ ), como en el GC ( $r_{\text{pre-pos}} = 0.585$ ;  $p < 0.001$ ). Lo que indica que el alumnado mantuvo sus tendencias individuales en la forma de responder.

Por su parte, el GE no obtuvo diferencias estadísticamente significativas respecto del GC, según la prueba  $t$  para intergrupo. Por tanto, la  $H_{18}$  no se confirma, pues al igual que el GE no sufrió variaciones significativamente estadísticas debido al programa de CP, el GC tampoco sufrió variaciones en la percepción de su IE.

#### 4.8.- CONSCIENCIA PLENA Y CLIMA DEL AULA (CUESTIONARIO *AD HOC* Y CES)

Este objetivo valora si la práctica de la meditación podría mejorar ciertos aspectos claves del clima del aula y los procesos de socialización. Para ello se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario elaborado ad hoc sobre la adaptación del alumnado al contexto escolar, y el cuestionario estandarizado CES.

El primero de ellos incluye los siguientes criterios de adaptación: Adaptación a las Normas, Control de Impulsos, Rendimiento Académico, Aceptación de Iguales, Calidad de las Relaciones y Conflictividad.

Como vimos en el capítulo de Métodos, el plan inicial de trabajo con este cuestionario (Anexo VII) consistía en que fuese valorado por varios profesores, que conocen al alumnado, antes y después del tratamiento.

Diversas bajas por parte del profesorado impidieron recabar los cuestionarios necesarios para realizar un análisis riguroso. De hecho, los dos únicos cursos que cumplen las condiciones deseadas son 4ºA y 6ºA, ambos del GE. Y en ambos cursos de 5º, en la fase postratamiento dos profesores completaron los criterios a evaluar. Así que se dispuso de tres clases del GE y sólo una del GC. En la Tabla 21 se puede observar cuántos profesores por clase realizaron la evaluación del alumnado.

Y en la Tabla 22 se muestra la media de las valoraciones por grupo (que fluctúan entre 1: Nada o Casi nada y 6: Totalmente o Casi totalmente) y sus desviaciones típicas en cada una de las valoraciones (tanto pre como pos intervención del CP).

Tabla 21

*Frecuencia de evaluadores de los criterios de adaptación escolar por fase (pre y pos). Los grupos "A" eran los del GE*

CURSO	Nº de Evaluadores (PRE)	Nº de Evaluadores (POS)
3ºA	2	0
3ºB	1	1
4ºA	3	3
4ºC	1	1
5ºA	3	2
5ºB	3	2
6ºA	3	3
6ºB	3	1

Tabla 22

*Medias y DT por fase, y por grupos, de cada uno de los criterios evaluados por el profesorado. El error típico de la media (SEM) varió entre 0.098 y 0.151*

CRITERIOS	FASE PRE				FASE POS			
	GE (n=81)		GC (n=84)		GE (n=57)		GC (n=84)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Adaptación a Normas	4.84	1.04	4.58	1.12	4.81	1.04	4.78	1.32
Control Impulsos	4.24	1.28	4.52	1.32	4.74	1.20	4.69	1.27
Rendimiento Académico	4.20	1.23	4.01	1.39	4.16	1.36	4.12	1.50
Aceptación de Iguales	4.56	1.08	4.40	1.14	4.66	1.07	4.85	1.08
Calidad de las Relaciones	4.50	0.88	4.52	1.06	4.54	1.04	4.77	1.14
Conflictividad	1.85	0.91	1.67	1.08	1.75	1.14	1.78	1.21

Como puede observarse, al no haber evaluaciones del profesorado en el curso de 3ºA en la fase pos, la muestra del GE quedó reducida a 57.

Debido a la escasez de evaluados no es posible valorar con un mínimo de rigor si el GE obtendría mejores índices que el GC. Asimismo, tampoco teníamos suficientes garantías de poder contrastar si el GC habría mejorado adaptación al clima del aula. Por ello, se tomó la decisión de no utilizar hipótesis de partida como en los objetivos anteriores. Sin embargo, sí podemos analizar

con ciertas garantías el comportamiento intragrupo (pre y pos) del GE, excluyendo de los análisis a los participantes del curso 3ºA. La Tabla 23 muestra la prueba de Levene, *t* de Student y su significación para cada uno de los seis criterios observados en las evaluaciones previas a la implementación del programa de CP en el GE. Como puede verse ambos grupos partieron de varianzas homogéneas. En este caso, sí era posible evaluar al GC en la fase pre-tratamiento pero no en la post-tratamiento. De partida no hay diferencias en los criterios de adaptación entre ambos grupos.

Tabla 23  
*Prueba de homogeneidad de varianzas entre grupos y contraste de medias de las evaluaciones previas al CP*

CRITERIOS	Levene		t Student (gl=163)	
	F	Sig.	t	Sig.
Adaptación a Normas	1.38	.241	1.54	.126
Control Impulsos	.21	.642	-1.37	.171
Rendimiento Académico	2.69	.103	.92	.356
Aceptación de Iguales	.10	.750	.89	.374
Calidad de las Relaciones	2.38	.124	-.11	.908
Conflictividad	.01	.912	1.21	.228

Estos resultados confirman, que desde el punto de vista del profesorado, ambos grupos son valorados de forma semejante al inicio de la investigación.

Sin embargo, no nos ha sido posible valorar la evolución del GC ni intergrupo en la post. En la Tabla 24 se describen los resultados del contraste de medias intragrupo del GE, sin el curso de 3ºA.

Con el fin de valorar la fortaleza psicométrica de los criterios utilizados, la Tabla 25 informa de la correlación entre criterios y de la correlación intraclase de cada criterio que evaluaron los profesores sobre el GE, a excepción de 3ºA. La fiabilidad de alfa de Crombach fue de 0.924 entre las observaciones de los docentes entre todos los criterios, y entre 0.82 y 0.91 por cada uno de los criterios.

Tabla 24

Media (DT), correlación entre pre y pos y *t* de Student en el GE (57) sin 3<sup>o</sup>A. En negrillas contrastes significativos

CRITERIOS	GE <sub>pre</sub>	GE <sub>pos</sub>	<i>r</i> <sub>pre-pos</sub>	<i>t</i> (g.l.=56)	Sig.
Adaptación a Normas	4.72 (1.13)	4.80 (1.04)	.735***	-.83	.409
Control Impulsos	4.45 (1.29)	4.74 (1.20)	.842***	-.31	<b>.003</b>
Rendimiento Académico	4.16 (1.26)	4.16 (1.36)	.893***	.03	.972
Aceptación de Iguales	4.37 (1.11)	4.66 (1.07)	.740***	-2.76	<b>.008</b>
Calidad de las Relaciones	4.54 (0.93)	4.54 (1.04)	.768***	.00	1.000
Conflictividad	1.67 (0.9)	1.75 (1.14)	.869***	-1.04	.303

\*\*\**p*<0.01

Una vez eliminado el grupo de 3<sup>o</sup>A la prueba de Kolmogorov-Smirnov confirmó que se puede usar la *t* en vez de Mann-Whitney

Dado los resultados presentados en la Tabla 24, parece que existe una influencia meridianamente clara, a juicio del profesorado, de que el alumnado del GE (salvo 3<sup>o</sup>A) ha mejorado significativamente en el control de impulsos y en la calidad de relaciones con los compañeros.

Tabla 25

Coefficiente de correlación intraclase entre los criterios observados por el profesorado del GE (a excepción de 3<sup>o</sup>A)

	Correlación intraclase <sup>b</sup>	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig.
Medidas únicas	.253 <sup>a</sup>	.17	.37	13.16	37	1295	<b>.000</b>
Medidas promedio	.924 <sup>c</sup>	.88	.95	13.16	37	1295	<b>.000</b>

Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.

c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

Otra prueba que fue utilizada para valorar el nivel de adaptación del alumnado fue el CES (Moos et al., 1984). Los docentes del GE y GC debían rellenar por cada grupo con el que estuvieran implicados. En la Tabla 26 se representa con las primeras letras del abecedario los profesores que evaluaron a los diferentes grupos, antes y después del programa de CP.

Tabla 26  
*Profesores (representados por letras) por curso y fase que realizaron el CES*

Curso	Fase PRE	Fase POS
3°A	A, B, C	B
3°B	D, B	E, B
4°A	F, G, B	F, G, B
4°B	G, B	G, B
5°A	D, H, I,	D, I
5°B	J, I, H	J, I
6°A	C, K, I, H	I, E
6°B	C, H, I	I

Como puede observarse, algunos profesores no entregaron el postest, o el profesor que lo realizó era un sustituto. Se analizaron estadísticamente las nueve subescalas del CES en aquellos grupos que tenían suficiente profesorado en el pretest y postest (Implicación, Afiliación, Ayuda, Tareas, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación). Descartamos 3°A y 6° B, y se hizo la media de valoraciones de cada una de las subescalas.

De los distintos análisis no paramétricos intergrupo que se llevaron a cabo, sólo se encontró un resultado reseñable: en el cual el GC es percibido más *afiliativo* que el GE según la prueba U de Mann Whitney ( $\chi=-2.013$ ,  $p<0.05$ ) antes del inicio del tratamiento en el GE. En el resto de combinaciones posibles no se encontraron resultados significativos. En la fase postratamiento ambos grupos fueron percibidos igual de *afiliativos*, y tampoco se encontraron resultados significativos en el resto de combinaciones posibles.

#### 4.9.- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO (ENCUESTAS *AD HOC*)

En este apartado optamos por realizar un abordaje cualitativo, pues no hay grupo control con el que contrastar las cuestiones que se les planteó a los participantes del GE y al profesorado implicado en su evaluación y seguimiento. Lo primero que nos interesa conocer es cómo el alumnado valora su propio proceso en la intervención. La Tabla 27 nos muestra los estadísticos descriptivos para cada una de las cuestiones que fueron valoradas entre 1 (Nada, Muy poco, Muy negativo o Nunca) y 10 (Todo, Muchísimo, Muy positivo o Siempre).

Tabla 27

*Descriptivos para las cuestiones valoradas entre 1 y 10 por los participantes del GE durante su participación en la práctica de Consciencia Plena*

CUESTIONES	M	DT	SEM
¿Qué te parece que se medite todas las mañanas?	7.64	2.82	.31
¿Crees que consigues meditar?	7.08	2.94	.31
¿Te resulta fácil meditar?	7.21	3.27	.35
¿Consigues entrar en estado de meditación cada mañana?	7.22	2.61	.29
¿Has mejorado en la práctica?	8.00	2.62	.29
¿Crees que puedes mejorar tu práctica?	7.23	3.04	.34
¿Qué nota le pones a tu práctica a día de hoy?	7.47	2.42	.27
¿Meditas en otros momentos además de con la grabación?	4.34	3.08	.34
¿Te gustan las grabaciones en general?	7.17	2.81	.31
<b>VALORACIONES A LAS DISTINTAS PRACTICAS</b>			
Lunes: Respiración	6.68	2.73	.30
Martes: Barrido Corporal	6.79	2.32	.25
Miércoles: Movimiento	7.79	2.55	.28
Jueves: Sensaciones	6.95	2.61	.28
Viernes: <i>Metta</i>	7.31	2.82	.31

Había dos cuestiones que el alumnado podía responder con la opción *sí* o *no*. La primera de ellas era si la práctica diaria de meditación estaba teniendo algún efecto en él, a cuya respuesta respondieron de forma afirmativa el 59.5% de los participantes del GE. La segunda cuestión era conocer si habían meditado alguna vez antes de la experiencia desarrollada en el centro, a cuya cuestión responden de forma afirmativa el 22% del alumnado del GE.

El siguiente paso consiste analizar las valoraciones del profesorado sobre el proceso del programa de CP en el que estuvieron implicados. Los anexos XIX y XX recogen todas las cuestiones que vamos a analizar. Por el escaso número de profesores se decidió no realizar análisis estadísticos de tipo inferencial.

La Tabla 28 recoge los principales descriptivos para cada una de las cuestiones que se valoraron entre 1 y 10.

Tabla 28

*Descriptivos sobre las cuestiones valoradas de 1 a 10 en el profesorado del GE*

CUESTIONES	Mín.	Máx	M	DT	n
Valoración de su experiencia con en el programa	6	9	8	1.11	9
Valoración de incorporar la CP en el sistema educativo	8	10	9.44	.88	9
Grado de agradecimiento por la experiencia en CP	7	10	9.11	1.05	9
Intención de práctica meditativa con las grabaciones	8	10	8.66	.70	9
Grado de meditación alcanzado	6	9	7.33	1.32	9
Veces al día de práctica intencionada	0	4	2.80	1.10	5
Veces al día de práctica involuntaria	0	8	3.17	2.56	6
Grado de profundidad en la meditación	0	8	5.83	1.72	6
Ausencia de práctica con las grabaciones	1	9	4.33	3.53	9
Grado de interés en profundizar en la practica	5	10	7.55	1.50	9
Grado de efecto en su trabajo	1	9	6.55	2.60	9
Grado de efecto en su vida personal	1	9	4.44	2.65	9
Cambios observados en la clase	5	9	6.5	1.29	4
Nivel de influencia de la CP en el cambio	5	8	6.44	1.33	9
Grado en el que intenta practicar	3	9	6.55	1.94	9
Grado en el que no lo intenta	1	8	4.11	2.36	9
Número de alumnos que molestaban durante la práctica	1	4	2.22	1.09	9

En cuanto a las cuestiones que debían responderse de forma afirmativa o negativa, el resultado fue como sigue: a la cuestión de si practicaban antes de la experiencia la meditación dos de los nueve profesores contestaron afirmativamente; a la cuestión de si lo hacían actualmente tres contestaron que sí, dos que no y cuatro no contestaron a la cuestión.

A la pregunta de si practicaban meditación en otros momentos del día o contactaban con un estado de CP de forma involuntaria, sólo dos de los nueve respondieron de forma afirmativa. A la cuestión de si creían que dicha práctica había tenido algún efecto beneficioso en ellos, ocho de los nueve respondieron de forma afirmativa. Y finalmente, a la cuestión de si habían observado algún cambio llamativo en algún/os alumno/s a raíz de la práctica de la CP, cinco de los nueve contestaron que sí.



# DISCUSIÓN



El proceso que seguiremos en la discusión de los resultados será el mismo marcado por los Objetivos e Hipótesis y el apartado de Resultados. En cada variable nos referiremos a cada una de las hipótesis implícitas en cada uno de los objetivos propuestos. Antes de ello, se hace necesario explicar brevemente los resultados obtenidos en el apartado denominado *Cuestiones y Análisis Previos* del capítulo anterior.

De los tres criterios sugeridos por Silva Ayçaguer (1997), el primero de ellos tenía que ver con la posibilidad de si los datos podían garantizar el uso de pruebas paramétricas o no. Al ser al menos, todas las medidas de razón o de intervalo este criterio se cumplió. El segundo, sobre la aleatoriedad, por razones de gestión escolar no fue posible asignar aleatoriamente a cada alumno del centro al grupo experimental o al grupo control. El tercero de los criterios tenía que ver con el hecho de si los datos seguían o no una curva normal. Para ello, la prueba de Kolmogorov-Smirnov determinó que los datos proporcionados por las pruebas de atención, inteligencia, personalidad y rendimiento académico seguían una ley normal.

Recordando además, que las pruebas de inteligencia y personalidad cumplían un doble objetivo en esta investigación: (a) controlar la varianza secundaria (especialmente a nivel intergrupo) y (b) ofrecer los resultados al centro como parte del compromiso de esta investigación.

Posteriormente, en el análisis relacionado con la adaptación al centro, una vez eliminado el grupo de 3ºA (perteneciente al GE) por falta de valoraciones del profesorado en el postest. También se usaron paramétricas al cumplir entonces este aspecto de normalidad los valores asignados en el profesorado. Lamentablemente, no pudo hacerse con el GC, por consiguiente tampoco pudo realizarse un contraste intergrupo.

El segundo resultado tiene que ver con el objetivo primero de esta investigación, es decir, sobre la comprobación de la homocedasticidad. Según la

prueba de Levene, recomendada especialmente en el caso de querer realizar un contraste entre dos grupos (GE y GC), ambos grupos partían con una varianza similar, salvo en el caso del  $d2$ , donde el GC partió con diferencias estadísticamente significativas a su favor. Este hecho nos llevó a realizar una interpretación diferente de lo esperado *a priori* como veremos a continuación.

## 5.1.- CONSCIENCIA PLENA Y ATENCIÓN

A través del segundo objetivo se pretende verificar si la práctica de la CP promueve mejoras en la capacidad de atención del alumnado que fue sometido al tratamiento. Esta mejora trató de ser contrastada a nivel intergrupo con respecto al GC, a nivel intragrupo del GE, y finalmente constatando si el GC (sin entrenamiento en CP) mantenía unas puntuaciones similares entre el pretest y el postest. Estas comparaciones se realizaron a través de las medidas del *d2* [*Concentración* (CON), *Efectividad* (TOT), *Total de Respuestas* (TR), *Total de Aciertos* (TA), *Comisiones* (C) y *Omisiones* (O)]. Especialmente en base a la *Efectividad* y la *Concentración*, pues involucran prácticamente al resto de las medidas de la prueba.

Según Brickenkamp (2002), la *Efectividad* de la prueba se calcula restando al *Total de Respuestas* el número total de la suma de las *Omisiones* y las *Comisiones* [ $TOT=TR - (O+C)$ ]. Este valor se interpreta como un valor de “control atencional e inhibitorio y de la relación entre la velocidad y la precisión de los sujetos” (p.57). Ésta es, en opinión del autor, la medida principal del test y la más utilizada en los experimentos. Los resultados indican que el GE pasó de una media de 245.49 (DT= 64.92) en el pretest a una media de 290.50 (DT= 76.48) tras el tratamiento. Siguiendo las tablas por tramos de edad que propone el autor del *d2* (Brickenkamp, 2002), entre los 8 y los 10 años inclusive y dentro del GE, se observó una mejora considerable, pasando del percentil 50 (M=231.33; DT= 59.89) al percentil 85 (M=276.11; DT=72.37). De manera que atendiendo a los baremos, el GE dentro de este tramo de edad obtuvo una mejora de 35 puntos en el porcentaje de *Efectividad* con respecto a la puntuación inicial. En cuanto al otro tramo de edad —entre los 11 y 12 años— el alumnado del GE pasó de una media de 279.48 (DT=65.02) que equivale a un percentil 45 a una media de 325.04 (DT=76.4) que equivale a un percentil de

65. Es decir una mejora de 20 puntos en su rendimiento tras la aplicación del programa.

Parece que el programa Escuela Consciente promovió una mejora significativa de su control atencional y en la relación entre velocidad y precisión durante la ejecución de la prueba *d2*.

Siguiendo con la discusión de los resultados del GE a nivel intragrupo, el factor de *Concentración* obtuvo resultados similares a los de la *Efectividad*. Esta medida es el resultado de restar a la suma de los elementos correctamente marcados las *Comisiones*, es decir, aquellos que no fueron marcados con acierto ( $CON=TA - C$ ). Esta medida es más sensible a la precisión y el cuidado en la tarea en relación a la velocidad que la *Efectividad*.

La media de la *Concentración* en el GE, pasó de 93.78 (DT=36.00) en la fase previa al tratamiento, a 116.96 (DT=37.15) tras la finalización del programa de meditación.

En este caso, si atendemos al primer grupo de edad entre los 8 y 10 años, el alumnado participante en el programa pasó del percentil 40 (M=86.55, DT=34.93) al percentil 80 (M=111.45; DT=37.52). En el caso de los niños del GE con 11 años o más pasaron del percentil 40 (M=110.76, DT=34.02) al percentil 66 (M=129.92, DT=34.33).

Como podemos observar la mejora del tramo de 8 a 10 años ha sido mayor que en el tramo siguiente. Sin embargo en el manual de esta prueba (Brickenkamp, 2002) expone una mejora lineal durante el crecimiento.

El hecho de que en nuestros resultados se observe que antes de los 11 años la curva de mejora es más pronunciada, puede invitar a pensar que es entre los 8 y los 10 años donde podría ser más interesante el inicio de este tipo de actividades.

En base a estos resultados, parece que el programa de CP consigue en poco tiempo una mejora significativa tanto de la *Efectividad* como de la

*Concentración*. Por tanto, la hipótesis que preveía la mejora de la atención en el GE, en base a la prueba *d2*, se confirma satisfactoriamente ( $H_1$ ).

Una de las razones del uso del GC es que nos permite controlar el efecto del aprendizaje y la maduración. En este sentido, los resultados encontrados en el GC entre las medidas (*Efectividad* y *Concentración*) pre y pos mostraron que no hubo mejora significativa de las puntuaciones del *d2*. El GC descendió de una puntuación media en el pretest de 293.40 (DT=86.47) a una media en el posttest de 282.09 (DT=73.38) en la medida *Efectividad*. En el caso de la *Concentración*, los resultados de ambas observaciones fueron similares; en el pretest la media fue de 111.57 (DT=38.36), y pasó a 116.96 (DT=37.150) tras el tratamiento. En ambos casos, tanto en la *Efectividad* como en la *Concentración* el GC no observó mejoras significativas, ni siquiera por tramos de edad como en el GE. Sin embargo, el efecto de aprendizaje de la prueba *d2* en ambos grupos puede observarse por el descenso del número de *Comisiones*. Mejora que fue significativa con respecto al valor inicial.

Habiendo obtenido el GC mejores resultados que el GE en las medidas pretest, aplicaremos una lectura de los datos que tenga en cuenta esta diferencia inicial. En este sentido, no tenemos una explicación clara sobre los motivos de esta falta de homogeneidad en la varianza intergrupala, hecho que sólo ocurrió en el *d2*. La explicación más plausible puede residir en la administración de la prueba, pues es difícil aceptar que todos los cursos del GC fuesen mejor que los del GE, sin embargo la asignación de los evaluadores a las diferentes clases (véase Anexo XXIII) controlaba este posible sesgo.

De todas formas, independientemente de que partamos de una situación irregular, parece que el programa de CP mejora la ejecución atencional del GE respecto al GC, logrando corregir este desajuste inicial entre los dos grupos. El GE aumentó significativamente su rendimiento en atención, igualando la ejecución del alumnado que no había practicado la CP, el cual mostró cambios

muy sutiles: probablemente debidos a la maduración, así como a su experiencia previa con el test. Es decir, donde antes el GC tenía resultados significativamente mejores que el GE, después del programa de meditación, dichas diferencias desaparecieron. Las figuras 1 y 2 muestran de forma gráfica dicha mejora intragrupo del GE, donde el rendimiento del GC parece mantenerse parejo en las dos medidas obtenidas (pre y pos). A pesar de que este hecho debe ser tomado con precaución y siempre bajo la sospecha de la diferencia intergrupar inicial, estos resultados indican que el programa Escuela Consciente ha producido unos efectos positivos sobre las medidas de atención consideradas (*Efectividad y Concentración*). Y por ende, que la CP puede mejorar el rendimiento cognitivo del alumnado a través de la mejora de los procesos cognitivos de atención y esfuerzo mental. Veamos a continuación la relación de estos resultados con otras investigaciones sobre CP y atención.

En la misma línea argumental que resultados encontramos el trabajo de Jha y colaboradores (2007), donde se exploró en qué medida la CP afecta a los tres parámetros de atención de la teoría de Posner (véase Posner, 1980; Posner & Dehaene, 1994; Posner, Nissen, & Ogden, 1978; Posner & Petersen, 1990): alerta, orientación y gestión de conflicto entre estímulos. Estos autores establecieron tres grupos: un grupo inexperto a los que se les enseñó CP mediante el programa estándar de ocho semanas de REBAP; un segundo grupo experimentado en técnicas de meditación concentrativa que realizaron un mes de retiro intensivo practicando CP; y un tercer grupo de control sin experiencia en meditación y sin tratamiento de CP durante el experimento. Con respecto al programa Escuela Consciente existen varios resultados relevantes: por un lado, el grupo neófito que participó en el REBAP mejoró significativamente la orientación respecto a los otros dos grupos. Por otro lado, el grupo de expertos demostraron mejoras en base a la detección de estímulos exógenos dentro del parámetro de alerta comparándolo con los otros dos grupos. Los autores sugieren que el entrenamiento en CP podría mejorar de manera desigual los

diferentes subsistemas de atención. El GE de nuestro estudio así como el grupo REBAP del estudio de Jah et al. (2007) parecen coincidir en que tras un entrenamiento en CP se obtiene una mejora en los niveles de atención, especialmente en el subsistema de orientación, justamente el subtipo de atención que requiere la prueba d2, el cual está relacionado con prestar atención a estímulos concretos discriminándolos de otros. Además resulta relevante que las meditaciones del programa realizado en el colegio Torresoto tienen cierto paralelismo con aquellas usadas en el REBAP.

Otro estudio que resulta interesante exponer por su uso del *d2*, fue el llevado a cabo por Moore y Malinowski (2009), donde se comparó a un grupo de meditadores experimentados con un grupo de personas ajenas a la meditación. En este caso, los meditadores también obtuvieron resultados sobre atención significativamente mejores que los del GC.

En cuanto a investigaciones sobre meditación con alumnado de primaria, también se han hallado resultados que casan con los encontrados aquí: el trabajo de Napoli et al. (2005) evaluó un programa de CP de 24 semanas aplicado al alumnado de clases de primero a tercero de primaria, quienes mejoraron su ejecución en una tarea de atención selectiva. Por su parte, Semple et al. (2010) realizaron un estudio sobre atención entre niños entre 9 y 13 años, quienes tras participar en un programa de TCAP redujeron sus problemas de atención en mayor medida que los del grupo control.

Sin embargo, no todas las investigaciones han obtenido resultados que apuntan a la influencia de la CP en la capacidad de atención, Anderson y colaboradores (2007) no encontraron una mejora en diferentes capacidades de la función atencional (atención sostenida, cambio de atención, inhibición del procesamiento elaborativo y atención no dirigida) tras la participación de 72 adultos saludables en un programa REBAP. Sin embargo, los participantes sí reflejaron mejoras significativas en medidas de bienestar y CP.

La atención es un elemento fundamental en la CP, además se considera un aspecto muy relevante en el desarrollo infantil, siendo el último proceso cognitivo en alcanzar la madurez, y el cual está relacionado directamente con el éxito académico (Boujon y Quaireau, 1999; Saltzman & Goldin, 2008). Duncan y colaboradores (2007) confirmaron este hecho, encontrando que los predictores más relevantes del rendimiento académico eran el nivel base de matemáticas del alumno, su capacidad lectora y las capacidades de atención. Aunque se reconoce que la atención juega un papel relevante en el resto de procesos cognitivos (Posner, 1980) y por ende en el aprendizaje, es muy extraño que la atención sea entrenada en el escenario educativo (Lopez et al. 2014; Shapiro et al., 2008). Actualmente no hay suficientes trabajos en el área de educación (especialmente en primaria) que nos permitan justificar claramente los beneficios de la meditación sobre la atención. Lo cual no es de extrañar, teniendo en cuenta la novedad del concepto de CP, la carga curricular que recibe el docente, así como la corriente racional y el aprendizaje memorístico que se fomenta en el sistema educativo. Otra dificultad añadida a la hora de sintetizar los escasos estudios en este ámbito recae en la variedad de definiciones y medidas de atención, así como de los programas de CP y el nivel de experiencia de los participantes (Jensen et al., 2011), lo cual no facilita la formación de conclusiones sólidas.

Teniendo en cuenta los resultados encontrados en este estudio, parece que un entrenamiento en CP aumenta los niveles de atención, promoviendo mayor eficacia en las tareas de discriminación y concentración. Estos beneficios podrían ayudar a mejorar otras esferas de la cognición infantil. Esta hipótesis que parece ir cogiendo fuerza, es de gran interés para el sistema educativo actual. Además, si se procura un entrenamiento en CP, la atención que se fomenta adquirirá una connotación cálida y emocional (Kabat-Zinn, 2003; S.L. Shapiro et al., 2006), facilitando el desarrollo armónico e integral del alumnado.

## 5.2.- CONSCIENCIA PLENA Y CREATIVIDAD

En el tercer objetivo se relaciona la práctica de la meditación con una mejora en la capacidad creativa. Para esta variable se usaron las medidas del CREA, una prueba que ofrece tablas diferentes según el tramo de edad, y también regula la posibilidad de que el alumnado trabaje sobre plantillas diferentes según esta variable. Es aquí donde nos encontramos con un obstáculo a la hora de la interpretación, generado por la incongruencia del propio manual. En base a las opciones que ofrece el manual en el apartado de “Aplicación” (p.55), se decidió que las clases de tercero y cuarto realizasen el test con la plantilla C y las de quinto y sexto con la A. Sin embargo, esta opción está únicamente pensada para la muestra argentina, ya que la tabla de percentiles para la población española sólo comprende la plantilla C en el tramo de edad de 6 a 11 años, mientras que la argentina comprende la A y la C. Este hecho fue descubierto una vez se había comenzado con la intervención, y para solventar esta dificultad se decidió utilizar la tabla de percentiles de 12 a 16 años, para el alumnado de quinto y sexto, el cual estaba en su mayoría por debajo del límite inferior de edad (10.7 años de media). Es debido a este hecho que los percentiles de la Tabla 13 son bastante bajos en general.

Existe una peculiaridad más en cuanto a la corrección de esta prueba con nuestra muestra: la prueba está pensada para administrarse individualmente, de manera que sea la persona que administra el test la que toma nota de las preguntas que los niños más pequeños elaboran, no obstante, también se puede realizar de manera colectiva, aunque en este caso, el alumnado de ocho y nueve años tendrían el hándicap de su velocidad en la escritura, adquiriendo una menor puntuación. Es por ello, que para obtener una puntuación susceptible de ser homologada en las puntuaciones directas expresadas en los baremos de la

muestra española, el resultado obtenido se multiplica por un factor de corrección, 2.8 para el alumnado de 8 años y 2.4 para el de 9.

La  $H_4$  planteaba que la práctica de la meditación puede producir mejoras en la creatividad del GE, siendo medida a través del CREA. Esta mejora fue observada en el GE, que pasó de una media de 16.27 (DT=8.6) a 17.67 (DT=7.75) en el posttest. Estas puntuaciones se encuentran en el percentil 85 para la muestra española entre 6 y 11 años, la cual incluye a la gran mayoría de nuestra muestra. Esta diferencia de puntuación respecto a los valores iniciales es estadísticamente significativa si atendemos a los resultados obtenidos con la prueba de Wilcoxon ( $Z=-3.031$ ;  $p<0.01$ ). La evolución de la inteligencia creativa ha mejorado, lo cual implica la aceptación de la primera hipótesis de este objetivo ( $H_4$ ).

Si revisamos los percentiles por tramos de edad, encontramos que las mejoras fueron más evidentes en los cursos superiores del GE. No encontrándose diferencias significativas entre el alumnado de tercero y cuarto del GE pero sí en el siguiente tramo de edad (quinto y sexto).

Los análisis sobre el GC con la prueba Wilcoxon indicaron la confirmación de la  $H_5$ . Es decir, no hubo mejoras significativas en las puntuaciones pos a partir de las obtenidas inicialmente. Las medias apenas mejoraron, pasando de 15.30 (DT=7.61) a 15.49 (DT=7.98), que corresponden a un percentil de 80.

La última hipótesis por sondear ( $H_6$ ) contemplaba que habría diferencias entre el GE y el GC al final del tratamiento. Esta hipótesis sólo queda confirmada en el primer tramo de edad (alumnado de tercero y cuarto) pero no en el segundo tramo (quinto y sexto).

Mientras que en el primer tramo de edad el GE obtuvo una mejora significativa sobre el GC en la evaluación pos ( $Z=-2.113$ ;  $p<0.05$ ) en el segundo tramo no hubo diferencias significativas de rendimiento entre el GE y el GC.

Si abarcamos ambos tramos de edad, la ( $H_0$ ) queda verificada a través de la prueba de Mann-Whitney ( $Z=-2.095$ ;  $p<0.05$ ).

Los percentiles en los que se hallan todas las puntuaciones obtenidas (pre y pos) están en el rango más alto que concibe el test. Las medias obtenidas caracterizan al alumnado de nuestra muestra como notablemente curioso y con inquietudes, con gran disposición para el cambio y la búsqueda de información, así como abundancia de recursos cognitivos.

Si atendemos a los resultados generales (con ambos tramos de edad) los resultados tienden a respaldar las expectativas establecidas: las hipótesis  $H_4$ ,  $H_5$  y  $H_6$  quedan confirmadas. Por otro lado, cuando se divide el alumnado en tramos de edad, existe siempre un subgrupo que no obtiene los resultados esperados, excepto en el GC.

Otras investigaciones han encontrado resultados en la línea de los que se han hallado en este estudio, e incluso más sólidos. Por ejemplo, Cowger y Torrance, ya en 1982, encontraron mejoras significativas en las puntuaciones del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1969), en aquellos sujetos que practicaron meditación durante 30 minutos de 17 a 21 sesiones.

Unos años más tarde, Langer et al. (1988), también encontraron que incrementos en CP correlacionan con incrementos en creatividad. Y existen indicios neurológicos de la relación entre CP y creatividad. Recientemente, un estudio de Roy Horan (2009) ha encontrado resultados basados en electroencefalogramas que le permiten afirmar que la práctica de la meditación fomenta la creatividad.

Por su parte, Kabat-Zinn (1994) ya comentaba que la meditación abre los canales a las reservas profundas de la creatividad, así como Vallely (2008) también observa esta afirmación en los dibujos que realizan los niños después de las sesiones de meditación.

En la búsqueda de bibliografía afín a este objetivo no se han encontrado investigaciones que ofrezcan resultados contradictorios a la tendencia expuesta hasta ahora.

Como se puede observar, la mejora de la creatividad a través de la práctica de la meditación no es sólo una hipótesis basada en el reconocimiento de la influencia de la meditación sobre otros procesos cognitivos, sino que existen indicios empíricos que muestran una correlación directa entre la práctica meditativa y la creatividad. En esta investigación los resultados también se orientan en este sentido, aunque no son tajantes.

Afortunadamente hay quien se anima a realizar proyectos en base a esta correlación que hemos tratado de validar en este estudio. Sospechosamente muchas de estas iniciativas se ubican en el ámbito empresarial, donde la creatividad se traduce por innovación y mejores ventas, como el método Creatividad Mindfulness desarrollado por Vargas (2014), que promueve la estimulación e inspiración de la creatividad. Esta nueva metodología de ideación publicitaria se desarrolla en el espacio de una hora y está fundamentada en la práctica de la CP. En esta línea, la compañía Walt Disney ha sido una de las primeras en adaptar un lugar de meditación en el lugar de trabajo, así como la compañía estadounidense de productos alimenticios General Mills. También Google tiene un programa interno de CP llamado “Busca dentro de ti mismo”, y ha construido un laberinto para realizar la práctica de la Meditación Caminando.

Por otro lado, si nos acercamos a las fuentes originales de la CP, también podemos encontrar una relación directa entre meditación y creatividad. Naranjo (1971) determinó una vertiente de la meditación diferente de la concentrativa y del “Camino de la Negación” (*Mindfulness*), donde el sujeto se rinde a una energía o ente superior que se manifiesta a través de él: “El Camino de la Rendición y la Auto-Expresión”. Este abordaje de la meditación se enfoca en las experiencias extraordinarias que pueden ocurrir durante estados profundos

de meditación, como visiones, *insights* (comprensiones), escritura automática, liberación de energías físicas soterradas o discurso guiado entre otras. En estos casos parece que una energía superior o divina es canalizada a través del sujeto.

No nos olvidemos que “inspiración” —vocablo estrechamente vinculado a la creatividad— hace referencia etimológicamente a la entrada del espíritu. También nos encontramos con la palabra “genio”, la cual hace referencia a una creatividad insólita, así como a un ser supernatural que puede poseer a la persona, incluso a largo plazo, como un rasgo de personalidad: de ahí que hay quien tiene “mal genio”. Esta “genialidad” la encontramos en diferentes culturas con sus correspondientes vocablos: *jinn* (folklore arábigo) y *daimon* (origen griego). Concretamente en esta tierra, cuando un artista flamenco actúa con “gracia”<sup>15</sup>, se dice que tiene “duende”, es decir, parece que un espíritu o una energía muy sofisticada se está manifestando a través de él. Ese espíritu o energía que produce obras tan originales y hermosas es la que se evoca con la CP.

Volviendo a la compleja e insulsa investigación de esta variable en el sistema escolar, es necesario afirmar que todavía se necesitan más experimentos. Y quizás ilimitados —al menos bajo los criterios científicos que asume la psicología actualmente— para poder demostrar lo que la sabiduría popular y la literatura han constatado desde tiempos remotos.

---

<sup>15</sup> He entrecomillado esta palabra, ya que al igual que *genio* o *duende* no sólo hace alusión a la habilidad y soltura del artista, sino también a favores o cualidades divinas —la Gracia de Dios.

### 5.3.- CONSCIENCIA PLENA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El cuarto objetivo de nuestra investigación era observar cómo la CP afectaba al rendimiento académico. En este apartado analizamos las calificaciones que el alumnado obtuvo durante las tres evaluaciones trimestrales. Como vimos en el apartado de Métodos, la primera evaluación se realizó antes de que el programa de meditación se implantara, la segunda evaluación tuvo lugar dos meses y medio después del comienzo del programa, y la tercera entrega de notas se realizó concluyendo el experimento.

En la Tabla 16 se observan las medias de cada evaluación por grupo. De donde se extrae que el GE comenzó el programa con unas calificaciones algo más bajas ( $M=3.23$ ;  $DT=1.08$ ) que el GC ( $M=3.39$ ;  $DT=1.08$ ). Al finalizar el programa, ambos grupos acaban con la misma media (3.36). Estas medias sitúan al alumnado de ambos grupos en una calificación que fluctúa entre el *Bien* y el *Notable*, considerando todas las asignaturas cursadas.

Analizando los resultados por cada una de las hipótesis planteadas, en primer lugar se comprobó si la práctica de la CP promueve mejoras en el rendimiento académico del alumnado que fue sometido al tratamiento ( $H_7$ ). En los diferentes análisis se constató que tanto el rendimiento de la segunda como de la tercera evaluación fue significativamente superior que el de la primera evaluación académica del GE (véase Tabla 17). Sin embargo, el aumento no fue progresivo; el mayor avance se estableció entre la primera y la segunda evaluación, y tras ésta, los niveles de rendimiento se mantuvieron prácticamente idénticos hasta la tercera evaluación (Tabla 16).

Una posible explicación de que la única mejora se haya establecido del primer al segundo cuatrimestre podría ser la influencia inicial de la meditación entre personas que nunca antes habían practicado, lo cual también se conoce como fase de sensibilización. Existen otras explicaciones plausibles: por un lado, la posible pérdida de interés en el último tramo del curso por parte de los

profesores, los cuales eran los encargados de activar el aparato de audio que reproducía las meditaciones. Esta pérdida de interés está vinculada con que el postest fue realizado a finales de Mayo y podría ser concebido como un hito del fin del experimento, ya que la solicitud para que continuasen con las meditaciones fue muy sutil (véase el apartado “Cierre” del Anexo XXII). Por otro lado, también está el hastío que manifestaron algunos alumnos de los últimos cursos a causa de escuchar las cinco mismas meditaciones cada semana —como se explicará más adelante en el apartado que trata de las encuestas *ad hoc* del alumnado.

En cuanto al GC ( $H_8$ ), no se evidenciaron mejoras significativas ni decrementos en el rendimiento desde un punto de vista estadísticamente significativo tal y como se esperaba. Aunque sí que se produjo una ligera tendencia negativa del rendimiento académico del GC.

Finalmente, el contraste intergrupo entre GE y GC, donde se preveía un mejor rendimiento del primero en las últimas evaluaciones no reflejó diferencias significativas ( $H_9$ ). De manera que esta hipótesis no queda confirmada.

La introducción de la práctica meditativa parece tener un efecto positivo moderado en el rendimiento académico. El hecho de que el GE mejorara significativamente sus calificaciones tras el tratamiento, y dicha mejora no se detectara en el GC, parece apoyar que la práctica meditativa influyó en este progreso, especialmente si tenemos en cuenta que los niveles de atención también se potenciaron. Sin embargo, este avance no es lo suficientemente elevado como para diferenciarse del GC.

Debido a que el rendimiento del GC era bastante aceptable, la mejora del GE tendría que haber sido sobresaliente para que esta hipótesis se hubiese confirmado.

Existen diferentes circunstancias que han podido frenar una mayor influencia de la CP en el rendimiento académico. Por ejemplo, el tiempo

dedicado a la meditación quizás no es suficientemente prolongado a lo largo del curso, la ausencia de solicitud de práctica en casa también podría haber restado, así como la falta de formación del profesorado, que han sido los principales nexos de unión entre el alumnado y la práctica de CP.

La investigación de López et al. (2014) fortalece este razonamiento: como comentamos en el apartado de *Antecedentes Científicos* sobre Clima del Aula, estos autores realizaron un estudio con 490 alumnos de ESO y Bachillerato de un instituto, en el cual se observó la relación existente entre hábitos personales, familiares y escolares —todos ellos relacionados con la relajación y la CP— y su influencia en el rendimiento académico y el ambiente de clase. Siendo el rendimiento académico medido a través de la media aritmética global de las calificaciones de final de curso y los hábitos a través de un instrumento elaborado *ad hoc*, denominado Cuestionario de Hábitos de Relajación Escolar (personales, familiares y escolares, CHRE). Los datos reflejaban una influencia significativa positiva de los hábitos relacionados con la CP en la familia y a nivel personal con el rendimiento académico.

La razón por la que creo que este estudio confirma mi punto de vista sobre los moderados resultados obtenidos, reside en que en el estudio de López y colaboradores se está midiendo el nivel de CP establecida y puesta en práctica en el día a día a través de los hábitos. Los jóvenes que manifestaban CP a través de sus hábitos obtenían mejores calificaciones. En nuestra investigación no existe ninguna medida sobre el nivel de CP adquirido por el alumnado, el cual quizás no fue suficiente para modificar sus calificaciones. Otra diferencia notable es la filosofía o actitud del profesorado a la hora de calificar en primaria o en secundaria. Siendo los criterios de primaria más laxos e indulgentes, por lo tanto menos adecuados para observar cambios cuantitativos, imprescindibles en este tipo de investigaciones.

Existen otros resultados, como los de Franco, Soriano y Justo (2010), que también le dan sentido a la perspectiva de que la mejora del rendimiento

obtenida en el alumnado que meditó en nuestro programa podría ser debida a nuestra intervención. Estos investigadores observaron que el rendimiento académico mejoró significativamente entre los 25 alumnos de origen sudamericano que participaron en un programa psicoeducativo sobre meditación. Dicho programa tenía una duración de 10 encuentros semanales de hora y media, y los estudiantes realizaban una práctica diaria de media hora. En este caso los efectos se midieron en asignaturas independientes: Lengua Castellana y Literatura, Filosofía y Lengua Extranjera.

Otra investigación, que midió el rendimiento escolar por asignaturas y que obtuvo unos resultados como habíamos previsto en este objetivo, fue la que llevó a cabo León (2008). En este caso, los 344 alumnos de la muestra contaban entre 12 y 15 años, y contestaron a una prueba denominada Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar, que recogía tres factores: Atención Cinestésica, Atención Exterior y Atención Interior. Los resultados mostraron correlaciones positivas significativas entre la Atención Interior y la Puntuación Total de la escala con las notas medias finales de Lengua, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Fuera de nuestras fronteras Beauchemin y colaboradores (2008) realizaron un estudio con 34 estudiantes de 13 a 18 años diagnosticados con dificultades de aprendizaje, los cuales participaron en un programa de CP durante cinco semanas. A través del informe estandarizado Social Skills Rating System (SSRS), cumplimentado por el profesorado, se observaron mejoras significativas en el rendimiento académico. Un aspecto interesante de este estudio es que los autores conciben este avance académico como una consecuencia de la disminución de la ansiedad que también reflejaron los participantes. Siendo las calificaciones el último reflejo del trabajo realizado por el alumnado, tiene sentido contemplar la sugerencia de estos autores que proponen que esta mejora en las calificaciones está mediatizada por la variable ansiedad. Probablemente existen otras muchas variables mediadoras, además de

la ansiedad, como la atención, la concentración, el clima emocional del aula, la relación con el profesorado, la responsabilidad, la capacidad de memorización, etc. condiciones que se cree que pueden ser influidas por la CP. En nuestro caso, como veremos en el siguiente apartado, no podemos afirmar que la ansiedad haya mediado las diferencias halladas en el rendimiento académico.

En esta investigación llevada a cabo en el colegio Torresoto, se confirma relativamente la influencia positiva que la práctica de meditación produce en el rendimiento académico. En principio el GE mejoró, pero no hasta el punto de superar al GC.

Se necesitan más investigaciones, especialmente en primaria, para concretar esta relación tan atractiva para la filosofía de objetivos que impera en el sistema educativo nacional. Nuestras recomendaciones pasan por establecer criterios objetivos de contraste: como cuantificar las notas, observar el proceso e implicación del profesorado en la Escuela Consciente, y constatar la competencia en CP del alumnado.

## 5.4.- CONSCIENCIA PLENA Y ESTADOS AFECTIVOS

El estado afectivo de un infante es un factor muy importante a tener en cuenta: Hay evidencias que relacionan la presencia de estrés y afectividad negativa con implicaciones en los procesos de memoria y por ende en el aprendizaje (Bremner & Narayan, 1998), así como en el rendimiento académico (Bermúdez et al., 2006; Mazzone et al., 2007). Además, los desajustes afectivos a temprana edad pueden marcar la vida de un menor; en este sentido Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth (2001) afirman que la regulación de las respuestas emocionales de los jóvenes al lidiar con situaciones estresantes repercute en el nivel de riesgo de desarrollar una trayectoria vital desajustada.

Para observar si existe una correlación entre la CP y los estados afectivos, analizaremos los resultados obtenidos en las siguientes pruebas: el PANASN, el STAI-C y la subescala de Inestabilidad Emocional del BFQ-NA.

### 5.4.1.- Afecto Positivo y Negativo (PANASN)

Vamos a comenzar con la prueba del PANASN, comprobando si el GE mejoró su percepción de Afecto Positivo (AP) tras las meditaciones diarias y redujo el Afecto Negativo (AN).

A la luz de los resultados, el alumnado del GE mantuvo sus puntuaciones iniciales del PANASN una vez acabada la intervención. Las medias se mantuvieron alrededor de 24 (sobre un total de 30) indicando que este alumnado tiende a valorarse dentro de una afectividad positiva. De acuerdo con este resultado, sus autovaloraciones sobre la afectividad negativa es bastante inferior, rondando la media pre y pos los 16.

En el caso del GC, los resultados fueron muy similares, tanto en el AP como en el AN. Como era de esperar según estos datos, no se percibieron diferencias significativas entre ambos grupos.

Una información interesante es la comparación de las medias del alumnado de Torresoto con las medias de la población española que ofrece Sandín (2003), las cuales son de 24.3 para el AP y 20.5 para el AN. El AP del alumnado de nuestro estudio se encuentra parejo a la media española, pero las medidas del AN nos muestran que la población del colegio Torresoto se siente mucho menos identificada con estados de vergüenza, nerviosismo o miedo, entre otros. Una posible causa de esta diferencia, es la diferencia de edad de las medias, ya que la media realizada por Sandín, cubre de los 12 a los 17 años, una época de continuos cambios que facilitan la inestabilidad emocional.

#### 5.4.2.- **Ansiedad Estado-Rasgo (STAI-C)**

Otra de las medidas que nos interesaba utilizar a raíz de la revisión de la literatura sobre CP era la ansiedad. Para la medida de ansiedad se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños, el cual se compone de dos escalas, una para la Ansiedad-Estado (AE), referida a la ansiedad que puede estar experimentando el sujeto en el momento de realizar la prueba, y otra para la Ansiedad-Rasgo (AR) aquella que se correspondería a la experiencia de síntomas de ansiedad continuada en el tiempo.

El comportamiento de los datos con el STAI-C fue muy parecido al encontrado con el PANASN. En el GE, si bien se percibe una disminución de la media en la AE (de 30.43 a 29.85) y en la de AR (de 30.53 a 30.18), ningún descenso fue significativo.

En el caso del GC, los resultados de ambas subescalas fueron similares a las del GE (ambas las puntuaciones marcaban alrededor de 30). No obstante,

en la AR el GC partió de una media de 29.61 y aumentó a 30.60. La prueba de Wilcoxon ( $Z = -2.252$ ;  $p < 0.05$ ) mostró que dicha diferencia era significativa.

Si la puntuación máxima que puede conseguirse en cada subescala del STAI-C es de 60, podemos considerar que tanto el GE como el GC se percibían como moderadamente ansiosos, al menos en los dos momentos en que fueron evaluados. Con estas medias tan próximas entre ambos grupos el contraste de medias intergrupo confirma la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos.

#### 5.4.3.- Inestabilidad Emocional (BFQ-NA)

La *Inestabilidad Emocional* es una subescala del BFQ-NA que mide de 1 a 5 la percepción de niños y adolescentes sobre su tendencia al malestar y al neuroticismo (tristeza, ansiedad, irritabilidad). Esta subescala correlaciona en negativo con los otros factores de la prueba. Ambos grupos mostraron una media algo por encima de 2 (y por debajo del término medio) lo que confirma los resultados de forma congruente con las otras medidas (PANASN y STAI-C). En este caso, ni el GE (pasó de una media de 2.25 a 2.19) ni el GC (de 2.23 a 2.19) disminuyeron significativamente la percepción de su inestabilidad emocional. Así como tampoco se confirmó que tras la terminación del programa de CP el GE obtuviera diferencias significativas respecto al GC. De hecho obtuvieron la misma media de 2.19.

Los resultados sobre la afectividad indican por un lado que el alumnado de Torresoto no se percibía asimismo con una afectividad negativa, más bien positiva. Y por otro, que a diferencia de otros trabajos, no podemos decir que el programa de meditación aplicado produzca cambios significativos en la esfera afectiva, según lo percibe la muestra sobre sí misma.

El estado afectivo es una de las variables más investigadas en relación con la meditación. Muchas de las investigaciones académicas pioneras sobre CP

tenían el objetivo de comprobar sus efectos sobre el estado emocional, y sus resultados demostraron ser muy prometedores (Bahrke & Morgan, 1978; Schwartz, Davidson, & Goleman, 1978). Por ejemplo, Kabat-Zinn et al. (1992) realizaron un estudio con 22 participantes diagnosticados con Trastorno de Ansiedad Generalizada o Trastorno de Pánico, donde aplicó el REBAP con la hipótesis de encontrar reducciones en los niveles de ansiedad y depresión. Su hipótesis se vio confirmada, no sólo tras el tratamiento, sino tras un seguimiento de tres meses. Tres años después Miller et al. (1995) realizaron un seguimiento de 18 de los 22 participantes del estudio de Kabat-Zinn et al. (1992), encontrando que los efectos se habían mantenido estables durante esos tres años. Es necesario recalcar que los participantes habían mantenido su práctica meditativa.

Como vimos al final del apartado de “CP y Estados Afectivos” en la Introducción, la práctica de la meditación promueve la observación de la experiencia, otorgando cierta distancia al sujeto respecto a la situación que experimenta. Este proceso es muy útil para evitar que situaciones potencialmente estresantes no nos afecten sobremanera. Para denominar este proceso se han utilizado términos como *repercepción*, *descentración* y *reevaluación o reencuadre positivo*. Esta habilidad de regulación emocional media entre la exposición a situaciones estresantes y el éxito en jóvenes. (Sandler et al. 2000; Wolchik et al. 2006).

Sean acertadas o no estas propuestas teóricas sobre los procesos cognitivos que subyacen a los cambios generados por la CP, existen estudios relativamente recientes que también han confirmado los efectos positivos de la meditación sobre el estado emocional (Carlson et al., 2001; Evans et al., 2007; Goldin & Gross, 2010; Grossman et al., 2004, Oman et al., 2008; Vøllestad et al., 2011; Zylowska et al., 2008).

Sin embargo nuestros resultados no están en sintonía con estos últimos, ya que las hipótesis más relevantes, como la mejora del GE a lo largo del

tratamiento y la superioridad de éste respecto al GC, no se han aceptado de manera sistemática en las tres pruebas realizadas. En este sentido, Toneatto y Nguyen (2007) tras realizar una revisión de 15 estudios, concluyeron que la relación entre el REBAP y la mejora en ansiedad y depresión era ambigua. Igualmente Hofmann et al. (2010) realizaron otra revisión sobre 39 investigaciones, y sólo pudieron concluir que la práctica meditativa era moderadamente efectiva sobre la regulación emocional.

Una investigación que está vinculada a la nuestra por el uso del STAI es la de DeBerry et al. (1989), los cuales llevaron a cabo un programa de diez semanas con 32 participantes con edades comprendidas entre 65 y 75 años. El grupo de meditación demostró un descenso significativo en los niveles de AE. Sin embargo, dicho tratamiento no obtuvo un efecto significativo en la AR. Los autores concluyeron que: “Es más fácil reducir la ansiedad en un corto plazo produciendo un estado mental placentero, que cambiar un sistema de creencias que se ha atrincherado defensivamente durante años” (p.244). Estando nuestra población diana en la etapa opuesta del ciclo vital, quizás podríamos esperar que los cambios en la AR se sucediesen con mayor facilidad. Asimismo tendría sentido la práctica de la CP para establecer flexibilidad en nuestro sistema de creencias y en los rasgos que componen nuestro carácter, de manera que se generase una personalidad menos férrea y más fluida. En nuestro estudio, el GC aumenta significativamente su AR, sin embargo, la AE no experimentó apenas variación, lo cual apoya esta posibilidad.

Existen otros programas llevados a cabo con población infantil que han obtenido resultados parecidos: Weijer-Bergsma et al. (2012) revisaron un programa que se desarrolló en el aula con alumnos de 8 a 12 años —al igual que el programa Escuela Consciente. El GE (n=95) llevó a cabo 12 sesiones de 30 minutos durante dos semanas. Tras realizar el análisis de los datos, no se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el postest.

Por otro lado, Semple et al. (2010) aplicaron una adaptación de la TCAP para niños de 9 a 13 años, los resultados mostraron una reducción significativa de los síntomas de ansiedad en los niños del GE que habían reflejado niveles elevados de ansiedad en el pretest. Estos autores también utilizaron el STAIC, además del MASC. Como se puede observar en las medias pretest de la Tabla 19, ni el GC ni el GE de nuestro estudio parten de una situación de ansiedad elevada, con lo cual resulta más complicado observar el efecto de la meditación.

Otros estudios con población infantil sí han encontrado resultados esperanzadores, como el de Napoli et al. (2005), donde se evaluó un programa de CP de 24 semanas aplicado al alumnado de clases de primero a tercero de primaria (n=194). El programa se llevó a cabo durante 24 semanas, y produjo reducciones en la ansiedad según la prueba estandarizada TAS. Por otro lado, Semple y colaboradores (2005) llevaron a cabo un estudio de seis semanas con cinco niños de 7 a 8 años, referidos por sus profesores en base a sus síntomas de ansiedad. Los alumnos realizaron diferentes ejercicios de CP durante su entrenamiento, consiguiendo reducir sus niveles de ansiedad tras el mismo. Es importante recalcar, que en este último caso, los cinco alumnos fueron seleccionados por sus profesores por su elevados niveles de ansiedad.

Es más difícil observar los efectos de la meditación sobre una persona que no muestra síntomas emocionales negativos, como los relacionados con la ansiedad y la depresión. Afortunadamente, es la situación mayoritaria en los alumnos de primaria de Torresoto y probablemente del estado español. Por lo tanto, creo que la dificultad para hallar instrumentos de medida sensibles y fiables no debe influir en la persecución de una meta más ambiciosa y comprensiva; la del bienestar generalizado. Como vimos en el apartado “Orígenes” de la Introducción, la práctica de la meditación se ha concebido como un vehículo para perfeccionar el Ser, más que para erradicar los síntomas de nuestra visión neurótica, aunque esto último sea un subproducto muy apreciado de la meta principal. Algunos autores académicos lo han percibido

así, e incluso han afirmado que la meditación se correlaciona con sensaciones en sintonía con la felicidad, el agradecimiento, la vitalidad, etc. (Baer, 2003; Carmody et al., 2008; Walach et al., 2006).

En la población infantil también se han realizado estudios en este sentido, como los de Schonert-Reichl y Lawlor (2010) donde se encontraron mejoras sobre el optimismo en una población de 246 alumnos de 9 a 13 años, que ejercitaba la CP tres veces al día en clase. O la investigación de Huppert y Johnson (2010), los cuales realizaron un estudio con 155 adolescentes varones, donde el GE llevó a cabo un entrenamiento en CP de cuatro clases semanales de 40 minutos donde se entregaron tres meditaciones grabadas para realizar prácticas en casa. Entre los objetivos se encontraban la observación del estado de CP, la resiliencia y el bienestar psicológico. Aunque no se encontraron diferencias significativas entre el GE y el de comparación. Se halló una correlación significativa y positiva con la cantidad de práctica en casa y el bienestar psicológico.

En conclusión, nuestro programa ha obtenido evidencias de que la transmisión de la CP —bajo las condiciones establecidas en el programa Escuela Consciente— no ha sido eficaz en mejorar el estado emocional del alumnado que la practicó. Lo cual no era una necesidad, ya que la afectividad negativa de ambas muestras era moderadamente baja. Como hemos comentado a lo largo de este apartado, estos resultados podrían haber sido influidos por diferentes circunstancias, como la falta de sensibilidad de las pruebas, así como por el estado generado entre el alumnado al rellenar las mismas, que involucraría una actitud intelectual y quizás cierto nerviosismo, lo cual podría ensombrecer el estado de CP. Igualmente, la deseabilidad social podría haber influenciado estos resultados, así como la ausencia de un estado generalizado de malestar emocional entre el alumnado al comienzo del experimento; de hecho, las medias encontradas en las puntuaciones pre y posttest del STAI-C sitúan a nuestra población en el percentil 50. Desafortunadamente no contamos con

ninguna medida de CP para conocer el nivel de CP alcanzado durante el tiempo del tratamiento. Esta medida nos hubiera permitido conocer si las condiciones de tratamiento aplicadas en el programa Escuela Consciente eran suficientes para alcanzar cierta maestría en evocar un estado de CP, y a partir de ahí observar la influencia de la CP sobre el nivel afectivo. Otra opción, que pudiera facilitar la confirmación de nuestra hipótesis en futuras investigaciones, consiste en realizar un entrenamiento más prolongado en el tiempo o con más minutos de práctica, ya fuera ésta *formal* o *informal*, en clase o como tarea.

A raíz de los resultados obtenidos y la disparidad encontrada con otras investigaciones publicadas, es necesario seguir investigando para deducir en qué condiciones se podría mejorar el estado emocional del alumnado, con idea de depurar sus cualidades como seres humanos. Es decir, aquellas ligadas a la serenidad, el gozo y la compasión.

## 5.5.- CONSCIENCIA PLENA Y CLIMA DEL AULA

Para evaluar la variable clima del aula<sup>16</sup>, el profesorado rellenó un cuestionario antes y después del tratamiento de meditación basado en unos criterios de adaptación escolar (Anexo VII), así como la prueba estandarizada CES.

### 5.5.1.- Cuestionario de Adaptación Escolar

Los criterios de adaptación escolar incluidos en el cuestionario eran los siguientes:

- Adaptación a las Normas
- Control de Impulsos
- Rendimiento Académico
- Aceptación de Iguales
- Calidad de las Relaciones
- Conflictividad

Un dato importante antes de analizar estos resultados es la falta de evaluaciones sobre ciertos cursos en la fase de postest. Debido a dos bajas del profesorado y a la falta de devolución de algunos cuestionarios, nos encontramos con faltas en diversos cursos. Se esperaban dos por cada clase y fase del experimento (pretest y postest), y en algunas clases sólo obtuvimos uno o ninguno, como en el caso del postest de 3ºA (Tabla 22).

Finalmente las clases disponibles eran 4ºA, 5ºA, 6ºA y 5ºB, con lo cual se optó por resolver únicamente si habría cambios a nivel intragrupo en el GE. Aunque no es tan relevante como si se hubiese realizado un análisis intergrupo, resulta adecuado comentar que ambos grupos partieron de varianzas homogéneas respecto a las evaluaciones pretest en los seis criterios de adaptación.

---

<sup>16</sup> Se usarán los conceptos de *clima del aula*, *clima de aprendizaje* y *ambiente escolar* como sinónimos.

Los resultados del contraste de medias para el GE con respecto a las valoraciones iniciales señalaron cambios significativos en el criterio de *Control de Impulsos* [ $t(-3.063; 56) p=0.003; r_{\text{pre-pos}} = 0.842; p<0.001$ ] y en el de *Aceptación de Iguales* [ $t(-2.761; 56) p=0.008; r_{\text{pre-pos}} = 0.740; p<0.001$ ]. El criterio *Rendimiento Académico* no mejoró en base a la percepción del profesorado, aunque la media de las calificaciones del alumnado del GE aumentó significativamente, como ya discutimos anteriormente.

Estas opiniones del profesorado cobran mayor fuerza a la luz de los resultados obtenidos en la prueba de fiabilidad de la correlación intraclase (fiabilidad de interjueces) con un valor elevado de 0.924 que indica que los diferentes profesores estuvieron muy de acuerdo en las valoraciones que fueron haciendo sobre cada escolar.

Resulta llamativo como el profesorado ha percibido una mejoría significativa en el *Control de Impulsos* y en la *Aceptación de Iguales* en el GE, dos variables que guardan relación entre sí, y que a su vez se relacionan con la regulación afectiva y por ende con el clima de aprendizaje.

La variable *Control de Impulsos* está directamente relacionada con la función ejecutiva (FE). La FE es un conjunto de habilidades cognitivas que permiten el establecimiento y el diseño de planes y metas, la autorregulación y monitarización de las tareas y la selección de conductas adecuadas. La FE es un conjunto de factores que organizan a todas las demás funciones cognitivas (Pineda, 2000). Una FE limitada está vinculada con déficit cognitivos y desajuste socioemocional, lo cual se refleja en una falta de concentración, falta de comprensión de la relación causa y efecto, así como en impulsividad (Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart, & Mueller, 2006). Tanto si hablamos de *Control de Impulsos* como de FE se puede vislumbrar una relación con la variable clima del aula.

Ya se han realizado diversos estudios sobre el impacto de la meditación en la FE. Por ejemplo, Flook et al. (2010) desarrollaron un estudio en una escuela con 64 alumnos de siete a nueve años. El GE practicó 30 minutos de CP dos veces por semana durante ocho semanas. Las evaluaciones llevadas a cabo por los padres y profesores mostraron que los niños que partían de una situación de mayor desequilibrio, mostraban una gran mejoría en FE respecto a los del GC. En otro estudio, desarrollado por Black, Semple, Pokhrel y Grenar (2011), se examinaron las relaciones entre CP, autocontrol y memoria de trabajo, entendiendo estas variables como procesos pertenecientes a la FE. Estos autores sugieren que existe una superposición entre estos componentes de la FE. Concretamente, CP y autocontrol obtuvieron una varianza similar. Asimismo, estos autores encontraron una relación de estas variables con la práctica meditativa.

Respecto al criterio de *Aceptación de Iguales*, también puede ser relacionado con la FE, aunque quizás guarda un vínculo más directo con el clima de aprendizaje, el cual se caracteriza por un bajo nivel de conflicto y el apoyo a las necesidades de los compañeros, entre otras características. Como vimos en el apartado de introducción, los autores Evans et al. (2009) diferencian tres aspectos en el Clima del Aula: (1) el académico o ambiente de aprendizaje; (2) el organizacional o disciplinario, y (3) el emocional. En base a su trabajo teórico y empírico, estos autores sugieren que el aspecto emocional es el componente más relevante. La variable *Aceptación de Iguales*, tiene un elevado componente socioemocional, de manera que nuestro estudio sugiere que la práctica de la CP podría colaborar en la mejora del clima del aula.

El estudio de López et al., (2014) observó —como hemos mencionado anteriormente— la relación existente entre hábitos personales, familiares y escolares relacionados con la relajación y la CP y su influencia en el rendimiento académico y el ambiente de clase. Los resultados reflejaron correlaciones

estadísticamente significativas entre la media de los hábitos de relajación y el clima del aula.

Por su parte, Wisner (2014) también encontró evidencias similares al aplicar un programa de ocho semanas basado en CP con 35 alumnos. Los participantes recogieron sus impresiones sobre los beneficios adquiridos tras el programa en unas plantillas con ocho apartados (mejora del control del estrés, potenciación de la autoconciencia, mejora del afrontamiento emocional, mejora del estado mental, más tiempo estando en calma, mejora del clima escolar y del compromiso del alumnado). De estos ocho beneficios, los participantes evaluaron el alivio del estrés y la mejora del clima escolar como los más relevantes.

Podemos concluir que la práctica de la meditación diaria durante cinco meses parece haber generado una mejora en la FE, reflejada en el mayor *Control de Impulsos* percibido por el profesorado en el GE. Esta correlación positiva ha sido recogida anteriormente por otros autores. Esta mejora puede tener mucha relación con el otro criterio que también ha mejorado significativamente según el profesorado del GE: la *Aceptación de Iguales*. Éste último, relacionado con la mejora del clima escolar, también ha sido validado en otros estudios empíricos. Tanto el *Control de Impulsos* como la *Aceptación de Iguales* son variables de corte socioemocional, y están muy relacionadas directamente con un desarrollo saludable del alumnado tanto a nivel personal como académico. Al mejorar estos aspectos se promueve un mejor rendimiento escolar, así como interacciones más cálidas y promotoras de salud. Y en los casos de alumnos con conductas disruptivas o en riesgo de exclusión social puede prevenir el flujo de conductas de riesgo, tanto por los cambios intrasujeto (*Control de Impulsos o Autocontrol*) como por el efecto reparador del grupo (*Aceptación de Iguales*).

### 5.5.2.- Clima Social en el Centro Escolar (CES)

En cuanto al CES, nos encontramos con la misma dificultad que con el cuestionario de adaptación escolar: algunos profesores no entregaron las pruebas completas o no entregaron el postest, y algunos de los que entregaron el postest eran sustitutos que no habían hecho el pretest (Tabla 26). Finalmente se optó por llevar a cabo el análisis estadístico descartando las clases de 3°A y 6° B. De los distintos análisis no paramétrico inter e intragrupos sólo se encontró un resultado significativo: el GC es percibido más afiliativo que el GE según la prueba U de Mann Whitney ( $z=-2.013$ ,  $p<0.05$ ). El nivel de *Afiliación* se entiende como nivel de amistad entre el alumnado; cómo se ayudan y disfrutan juntos. Este dato genera cierta controversia respecto a los resultados obtenidos en los criterios de adaptación escolar, donde el GE aumenta significativamente la *Aceptación de Iguales*, una variable que parece medir lo mismo.

En este caso, es necesario recalcar que esta comparación intergrupo no parte de una base estadística sólida. Tampoco el origen de los datos acompaña, ya que no todos los profesores tenían la misma experiencia con cada clase. Además, es posible que el efecto de la deseabilidad social hubiera influenciado en los resultados del CES.

### 5.6.- VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO (ENCUESTAS *AD HOC*)

El alumnado que practicaba la meditación relleno tres cuestionarios, el primero, el viernes 15 de Marzo, el segundo, el siguiente viernes, y el último, el viernes 5 de Abril (Anexos XV, XVI y XVII). En su momento fue de utilidad para conocer si la intervención se estaba desarrollando con normalidad, y actualmente nos resulta útil para evaluar su adecuación, así como para perfeccionar la planificación de una futura intervención.

En la Tabla 27 se recogen las medias de las preguntas recogidas en los tres cuestionarios, contestadas en una escala del 1 al 10. De aquí se deduce, en términos generales, que al alumnado del GE le gustó que se meditara por las mañanas, así como las grabaciones que guiaban dichas meditaciones. Se sienten capaces de meditar, incluso les resulta sencillo. También afirman que su práctica mejoró con el tiempo y sienten que tienen todavía un margen de mejora. Estas afirmaciones fueron contestadas con unas medias que iban del 7.08 a 8.00. Lo cual nos da una idea de la buena recepción que recibió el programa por parte del alumnado, así como su grado de involucración y efectividad.

Sobre las meditaciones realizadas, la que les ha gustado más es la de Movimiento ( $M=7.79$ ;  $DT=2.55$ ), quizás por ser una actividad que no tiene cabida normalmente en la escuela, normalmente el movimiento consciente ni siquiera se practica en la asignatura de Educación Física.

Le sigue la Meditación *Metta* ( $M=7.31$ ;  $DT=2.82$ ), la cuál es la meditación vinculada a los frutos más deseados de la meditación. Al menos desde el punto de vista de las personas que han alcanzado los estados meditativos más profundos. La reconocida oración de San Francisco es un buen ejemplo de este beneficio relacionado con la compasión (véase Anexo XXVI).

La tercera meditación más valorada es la de Sensaciones, la cual representa de la manera más fidedigna a la Meditación *Mindfulness* o *Vipassana* (M=6.95; DT=2.61).

Le sigue el Barrido Corporal (M=6.79; DT=2.32), esta meditación no está representada en la grabación de la manera más adecuada, ya que es una práctica que necesita más tiempo y atención al detalle en las primeras sesiones, al menos hasta que se alcanza una sensación uniforme por todo el cuerpo. Hasta ese momento, no es adecuado realizar barridos más rápidos, revisando el cuerpo a través de partes amplias. Sin embargo, el tiempo era un criterio prioritario en la planificación de nuestro tratamiento. Por otro lado, esta meditación genera sensaciones y procesos físicos notables, y ante la duda de un posible efecto no deseado es mejor no aplicarla en toda su amplitud con la población infantil.

Finalmente, la meditación menos valorada es la de Respiración (M=6.68; DT=2.73). Este resultado no es sorprendente, debido a que aunque esta meditación transmite cierto dinamismo a través de los cambios del foco de atención, no deja de ser una meditación concentrativa, y esta práctica meditativa es muy árida, especialmente para practicantes nóveles y niños.

En la Tabla 27 hay una pregunta que no alcanza el “aprobado”, esta cuestión pretende averiguar si el alumnado medita en otros momentos del día (M=4.34; DT=3.08). Este resultado nos ofrece una hipótesis sobre por qué los resultados obtenidos en algunas variables no han sido más efectivos. Aunque en las grabaciones se anima al alumnado a desarrollar una práctica informal manteniéndose en el estado de CP durante el tiempo que deseara y/o a evocarlo en las ocasiones que quisiera. El GE no parece haber acogido esta invitación con determinación, y como se ha mencionado anteriormente, la práctica es un factor imprescindible para el desarrollo de la CP.

Existen dos preguntas cuyas respuestas sólo aceptaban un “sí” o un “no”. Una de ellas iba dirigida a conocer si la práctica de la meditación estaba teniendo algún efecto para el encuestado. En este caso el 59.5% de los participantes del GE respondieron de forma afirmativa. La segunda cuestión pretendía conocer si habían tenido alguna experiencia con la meditación antes de la aplicación de nuestro tratamiento, aquí, el 22% del alumnado del GE respondió afirmativamente. Este tanto por ciento puede ser debido a que el profesor de Educación Física realizó de manera esporádica sesiones de respiración con el alumnado de 4ºA y 4ºB. Estas prácticas se interrumpieron cuando nuestro programa se implementó en el centro.

En los cuestionarios también existían preguntas de corte cualitativo. Sus respuestas no se han analizado formalmente, sin embargo, se observa en términos generales una apreciación positiva sobre la experiencia de meditación. La cual está en sintonía con los resultados mostrados en la Tabla 27, así como con aquellos escritos que se realizaron los primeros viernes del tratamiento, de los cuales se ha recogido una muestra representativa del parecer general de las clases del GE (Anexo XII). En estos comentarios se aprecia la efectividad que pueden alcanzar cinco sesiones de meditación tan escuetas a lo largo de una semana. En cuanto a lo que menos le gustaba, la mayoría del alumnado contestaba: “Nada” o de manera más explícita “Me gusta todo”. Algunos aludían a las interrupciones o molestias de otros compañeros, y los mayores (5ºA y 6ºA) hicieron referencia a la monotonía del programa, señalando la repetición de las meditaciones. Cuando se les preguntaba qué experimentaban cuando entraban en el estado de meditación, las respuestas más repetidas son las de “tranquilidad” y “relajación”. Y en cuanto a sus deseos de cambiar algo de las grabaciones, la mayoría expresaba que no cambiaría nada, algunos propusieron introducir música relajante y los mayores repitieron en varias ocasiones que aumentarían la duración de las meditaciones.

El profesorado que estuvo en contacto con el alumnado del GE también fue encuestado a los dos meses de haber comenzado las prácticas de mediación (Anexos XIX y XX).

La valoración del programa ( $M=8$ ;  $DT=1.11$ )<sup>17</sup> es bastante positiva, y la media aumenta a 9.44 ( $DT=0.88$ ) cuando se les pregunta por su opinión respecto a la aplicación de la meditación en el sistema educativo. En la misma línea, el profesorado expone sentirse muy agradecido o afortunado por participar en este programa ( $M=9.11$ ;  $DT=1.05$ ). En cuanto a la práctica, el profesorado parece estar muy involucrado con la práctica de la meditación durante las grabaciones ( $M=8.66$ ;  $DT=0.70$ ), y la evaluación del estado alcanzado de CP es también bastante positiva ( $M=7.33$ ;  $DT=1.32$ ).

Respecto al número de veces que el profesorado evoca un estado meditativo de manera intencionada ( $M=2.80$ ;  $DT=1.10$ ;  $n=5$ ) o de manera automática o involuntaria ( $M=3.17$ ;  $DT=2.56$ ;  $n=6$ ), se observa que los datos no son elevados, sin embargo el hecho de que el programa haya promovido que el profesorado practique en otros momentos del día es un hecho a destacar. Para completar esta información es importante conocer la valoración que le dan a la profundidad del estado de meditación alcanzado durante estos momentos de práctica al margen de las grabaciones ( $M=5.83$ ;  $DT=1.72$ ;  $n=6$ ), la cual es moderada. En cuanto a la involucración del profesorado durante la práctica en la clase, ya habíamos preguntado anteriormente y la media era de 8.66 ( $DT=0.70$ ), volvimos a indagar en este aspecto pero con una pregunta que planteaba si el profesorado se dedicaba a otras labores durante la meditación y en este caso la media roza el ecuador de la escala valorativa ( $M=4.33$ ;  $DT=3.53$ ), de manera que en este caso parece que se advierte algo menos de involucración en la práctica de las meditaciones, siendo éste un aspecto de gran influencia en

---

<sup>17</sup> Las medias de la mayoría de estas preguntas se han hallado en base a las respuestas de nueve profesores. En las preguntas que no cumplen este criterio se muestra el número de profesores que la respondieron.

la aceptación y asimilación por parte del alumnado de la práctica meditativa. Al preguntar por su interés en profundizar en la práctica, llegan de nuevo las puntuaciones elevadas ( $M=7.55$ ;  $DT=1.50$ ), lo cual refleja una actitud positiva frente a la práctica meditativa.

Respecto a las consecuencias o generalización de los beneficios, estos rozan el notable cuando se trata del influjo que ejerce la CP en su labor como profesores ( $M=6.55$ ;  $DT=2.60$ ). En cuanto a su vida personal la influencia de la CP es menor ( $M=4.44$ ;  $DT=2.65$ ).

Un dato importante es la percepción de los profesores sobre los posibles efectos de la CP en el aula, la media del profesorado es de 6.5 ( $DT=1.29$ ;  $n=4$ ). Respecto a su opinión sobre la influencia de la CP en este cambio la puntuación es similar a la anterior ( $M=6.44$ ;  $DT=1.33$ ).

Otro dato interesante, es el que se refiere a la división de la clase entre alumnos interesados y no interesados en la CP. Parece ser que el profesorado del GE estima que el 65.5 % de la clase intenta llevar a cabo la meditación, mientras que el 41.1% no le interesa. Este dato, que en un principio no parece estridente, hay que analizarlo con cautela, ya que varios profesores no entendieron bien las preguntas, y las dos respuestas sobre los porcentajes, que deberían ser complementarias, no suman el 100%.

Finalmente, la última pregunta nos ofrece una información muy interesante a través de la media de alumnos por clase que interrumpen o molestan durante las sesiones de meditación ( $M=2.22$ ;  $DT=1.09$ ). Aunque el número no sea elevado, es fácil imaginar que una minoría puede arruinar un ambiente de meditación, sobre todo en edades donde el alumnado puede ser muy influenciado por líderes abusivos, y cuando los practicantes no han asimilado sus habilidades meditativas. Por ejemplo, en clases como 4ºA y 6ºA las interrupciones fueron constantes y muy incisivas, desvirtuando el ambiente que la mayoría del alumnado procuraba a la hora de meditar. Estas

interrupciones son una razón de peso para que el profesorado no se sumerja completamente en la práctica de la meditación.

Había varias preguntas para contestar con un “sí” o un “no”. La primera sondeaba si el profesorado había practicado la meditación anteriormente, sólo dos de ellos contestaron afirmativamente. La siguiente cuestión de esta categoría recaba información sobre la práctica actual de meditación del profesorado, tres de ellos afirmaron que practicaban en el momento de la encuesta.

Estas preguntas cerradas también nos mostraron que ocho de los nueve profesores pensaban que la meditación había tenido un efecto beneficioso en ellos. Y cinco de ellos habían percibido cambios notables atribuidos a la práctica de la meditación en algún/os alumno/s.

En general, la información obtenida por parte del alumnado refleja que el programa de Escuela Consciente fue bien acogido y su desarrollo es factible. El alumnado no supera la media de la escala en relación a su práctica meditativa fuera del espacio reservado a tal efecto, por otro lado, es un dato positivo el mero hecho de que haya desarrollado cierta inercia hacia la práctica individual en diferentes ocasiones a lo largo del día. Es relevante resaltar cómo algunos alumnos de los cursos superiores del GE reclaman mayor espontaneidad en la práctica meditativa, acusando la monotonía de las grabaciones. Asimismo, en estos grupos de mayor edad, existen alumnos que aumentarían la duración de las sesiones de meditación.

De la información obtenida por los profesores se destaca que el programa también ha sido bienvenido, así como la idea de incluir la práctica meditativa en el sistema educativo. Los profesores involucrados perciben que alcanzan un estado notable de CP, y también hay algunos que han desarrollado prácticas de meditación en otros momentos del día.

Un dato importante es la involucración del profesorado en la práctica meditativa, debido a que forman el nexo de unión entre la práctica de la meditación y el alumnado. De forma que su actitud ante la práctica puede influenciar de manera determinante la aceptación y motivación del alumnado por el desarrollo de la CP. Se realizaron dos preguntas en pos de esta información. Una de las preguntas fue: “¿En qué grado intenta practicar la meditación con el resto del alumnado mientras escucha la grabación?” La media obtenida fue de 8.66 (DT=0.70) y la otra: “¿En qué grado utiliza el tiempo de la audición (grabación) para realizar otras tareas como preparación de la clase, corrección de exámenes, control de comportamiento de la clase u otras tareas?” La media aquí fue de 4.33 (DT= 3.53). Las dos medias reflejan una tendencia a involucrarse en las meditaciones, aunque en la segunda pregunta parece que el profesorado revela una tendencia menos favorable. Por otro lado, el profesorado refleja estar interesado en profundizar en la práctica meditativa y han percibido los efectos de ésta en su labor como docentes, en el aula, y aunque en menor medida, también en su vida personal.

Toda esta información se debe de acoger con prudencia, debido a que el efecto de la deseabilidad social podría estar presente. De hecho, con estas encuestas también se confirmó que hubo docentes que no realizaron las acciones mínimas demandadas para que la intervención se desarrollara adecuadamente. En concreto, un docente comentó no haber aplicado las meditaciones de los jueves en 6ºA. Lo cual probablemente también ocurrió los martes en 5ºA. A raíz de esta información y por comentarios recibidos por el alumnado, imaginamos que las meditaciones no se llevaron a cabo todos los días en todas las clases.

## 5.7.- RESUMEN

Debido a la diversidad de las variables observadas, puede resultar interesante realizar un pequeño resumen de las principales inferencias realizadas.

El programa Escuela Consciente parece haber promovido una mejora significativa en el control atencional del GE, tanto en la medida de *Efectividad* como en la de *Concentración*. Y se equiparó al GC después del tratamiento, habiendo comenzado con puntuaciones significativamente más bajas que éste.

En cuanto a la creatividad, cuando se contemplan todos los cursos de la muestra, también mejora de manera significativa en el GE, así como cuando se compara éste con el GC tras el tratamiento.

El rendimiento académico del GE mejoró significativamente, especialmente desde la primera evaluación a la segunda, la cual recoge los dos primeros meses de práctica meditativa. Cuando se compararon ambos grupos, se observa que el GE obtuvo una media inferior que el GC en la primera evaluación, mejor que éste en la segunda, y exactamente igual en la tercera.

En las medidas recogidas sobre el estado afectivo (PANASN, el STAI-C y la subescala de Inestabilidad Emocional del BFQ-NA) no se hallaron mejoras en el GE, así como tampoco superó al GC de manera significativa.

Para evaluar el clima del aula no dispusimos de un conjunto de datos completo, de manera que sobre el cuestionario de adaptación escolar sólo se analizó la progresión del GE en base a (4ºA, 5ºA y 6ºA) encontrando cambios significativos en las criterios de *Control de Impulsos* y *Aceptación de Iguales*. En la otra prueba incluida en esta variable (CES) también se descartaron dos clases (3ºA y 6ºB) y se encontró que paradójicamente el GC obtenía un nivel de *Afiliación* significativamente mejor que el GE, contradiciendo la mejoría del GE en la *Aceptación de Iguales* según el cuestionario de adaptación escolar.

En cuanto a la información adicional obtenida mediante los cuestionarios *ad hoc*, sabemos que el alumnado reportó disfrutar del espacio de meditación matutina, así como de las grabaciones utilizadas para tal fin. También afirmaron sentirse capaces de meditar y haber avanzado a lo largo de las semanas. Obtuvieron una puntuación discreta ( $M=4.34$ ;  $DT=3.08$ ) en lo referente a la práctica en otros momentos del día. A la gran mayoría de los escolares del GE les agradaba el programa de meditación tal y como había sido desarrollado. Aquellos que señalaban algo que no les había gustado solían apuntar a las interrupciones de otros compañeros, y los mayores (5ºA y 6ºA) señalaban la monotonía causada por escuchar siempre las mismas meditaciones. Las palabras “tranquilidad” y “relajación” fueron las preferidas mayoritariamente para definir el estado de CP que alcanzaban.

Los profesores también valoraron muy positivamente el programa de Escuela Consciente. Respecto a su práctica personal en la sesión de meditación diaria fijada por el programa, se obtuvo información que no casaba completamente, indicando de manera general que se involucraban en la meditación pero también cedían tiempo de ésta para realizar otras actividades. El profesorado se asigna un notable de media al estado alcanzado de CP. A través de los cuestionarios hemos detectado que no siempre se realizaban las meditaciones en las clases, en alguna clase se saltaron un día de manera sistemática.

Si nos atenemos a todos los datos, el programa ha tenido más éxito en lo cognitivo que en lo afectivo. Tras analizar las valoraciones del alumnado y del profesorado el programa ha sido bien recibido, y hasta cierto punto deseable. La experiencia de este programa nos lleva a pensar que el papel del profesorado en este tipo de actividades es fundamental. Encontramos profesores muy comprometidos y convencidos de lo positivo de la experiencia y profesores que se comprometieron con la investigación pero su actitud hacia la misma no ha

sido coherente con su compromiso inicial. Quizás la falta de concreción de las tareas que debían realizar al participar en el programa fue decisiva.

Somos conscientes, no obstante, de que el estudio tiene limitaciones metodológicas. La desigualdad previa en el *d2*, el no poder contar con todas las evaluaciones post del profesorado y las dificultades en el seguimiento de la práctica meditativa del alumnado son aspectos que seguramente afectaron al estudio. Sin embargo, parece que el programa Escuela Consciente ha sembrado algunas habilidades que han repercutido positivamente en algunas capacidades del alumnado y que podrían influir positivamente en su posterior desarrollo. Por su puesto, la práctica de la meditación en este caso es fundamental.

En cualquier caso, deseamos que este estudio promueva otras investigaciones, con el fin de que en un futuro próximo se incluya la práctica de la sensibilización y el amor en el sistema educativo.



# **CONCLUSIONES**



A lo largo de este último capítulo, se exponen aquellas limitaciones que no han favorecido el rigor y la precisión científica. A continuación se expondrán varias sugerencias para compensar las limitaciones anteriores, así como para señalar posibles vías de investigación para futuros estudios. Finalmente se hace referencia a los resultados fundamentales de este estudio y a sus posibles implicaciones en el sistema educativo.

### **6.1.- LIMITACIONES**

En este apartado se presentan las limitaciones de la metodología utilizada en este estudio, así como aquellas dificultades que han surgido a lo largo de la investigación. Entre ellas podemos destacar la ausencia de demanda por parte del profesorado de este programa y por ende la dificultad de algunos docentes para llevar a cabo las tareas que se les solicitó, la ausencia de control de la aplicación diaria de las meditaciones así como la falta de medición del nivel de CP del alumnado y de su práctica informal. También se encuentran entre estas dificultades el conocimiento del profesorado y los ayudantes de las hipótesis del estudio, así como la ausencia de pruebas de evaluación precisas, como podrían ser los análisis de biomarcadores.

El inconveniente original relacionado con el profesorado estriba en su falta de demanda para la aplicación de este programa. Es decir, no fueron ellos quienes solicitaron un programa de meditación, con las implicaciones que ello conlleva a nivel de motivación y colaboración. La puesta en marcha de este tratamiento ha requerido un esfuerzo notable por parte del profesorado, un colectivo que ya de por sí se puede sentir saturado por sus obligaciones laborales. Y aunque la práctica de la meditación podría aliviar esta carga, el desarrollo de la investigación ha requerido de mucho rigor y trabajo extra para la cumplimentación de los cuestionarios, y en algunos casos la administración

de estos al alumnado. Por lo tanto, se procuraba encarecidamente que las demandas que se le hacía, fueran lo más comedidas posible. Cuando el día 14 de Enero de 2013 se presentó el programa y se aceptó colectivamente, la presión grupal pudo fomentar que profesores que quizás no estaban comprometidos personalmente aceptaran a la ligera las responsabilidades que implicaba su participación, o bien que a lo largo del programa se desencantaran, disminuyendo su involucración.

Afortunadamente, la mayoría del profesorado implicado en esta experiencia ha colaborado satisfactoriamente, sin embargo existe constancia de que al menos una clase no ha realizado sistemáticamente alguna meditación, y esta circunstancia probablemente se extiende a otras clases u otras meditaciones. Una medida que podría haber controlado esta situación hubiera sido una hoja de control donde se confirmara cada día que se realizaba la meditación. Sin embargo, este tipo de medidas supone una carga extra para el profesorado, así como un control externo fácil de evadir y de alguna manera contrario a la filosofía de la CP, donde se requiere una motivación personal y benevolente. Directamente relacionado con el compromiso y la motivación personal del profesorado se encuentra el aprovechamiento y la involucración en la práctica de la CP durante el espacio de meditación diario. En uno de los cuestionarios que rellenaron los docentes (Anexo XIX) se plantearon dos preguntas en relación a esta cuestión: en la primera se obtuvo una alta puntuación ( $M=8.66$ ;  $DT=0.70$ ) respecto al grado en que intentaban practicar la meditación con el resto del alumnado, sin embargo, la puntuación obtenida cuando se les preguntó en qué grado usaban el tiempo de la meditación para realizar otras tareas alcanzó los 4.33 de media ( $DT= 3.53$ ), que aunque no es elevada, refleja menor implicación que la respuesta a la primera pregunta. Esta circunstancia es muy relevante debido a que la meditación se propaga en la clase a través del docente, y si éste no le da la importancia necesaria, o no practica con el ejemplo, es más complicado que el alumnado se involucre en la actividad.

También es importante resaltar que tanto los ayudantes como el profesorado conocían que se esperaban ciertas bondades de la práctica meditativa, lo cual ha podido influir negativamente en la fiabilidad de los resultados.

Ya se comentó en el apartado de Introducción la importancia que reviste la práctica en el desarrollo de la CP. Conscientes de este hecho, las meditaciones animan al alumnado a practicar informalmente la CP durante otros momentos del día. La limitación estriba en que no se han cuantificado de manera exhaustiva y precisa estas prácticas informales. La única información recogida se corresponde a una pregunta del último cuestionario administrado al alumnado, donde se obtuvo una media de 4.34, indicando que el GE no estaba muy comprometido en evocar el estado de CP en otros momentos del día.

La ausencia de medidas sobre el nivel de CP en el alumnado ha sido también un hándicap que no fue valorado en la planificación del estudio, ya que nos ha impedido delimitar en qué nivel los cambios o ausencia de ellos en las variables medidas se relacionaban con la CP.

Por último, me parece importante señalar que el uso de pruebas basadas en las percepciones subjetivas ha restado precisión a los datos obtenidos.

En base a estas limitaciones, establecemos a continuación una serie de propuestas para el desarrollo de futuras investigaciones sobre el efecto de la meditación en el ámbito educativo infantil.

## 6.2.- PROPUESTAS

Las debilidades del experimento nos conducen a realizar una serie de propuestas para futuros estudios. Siguiendo el orden del apartado anterior, comenzamos con los aspectos relacionados con el profesorado y finalizaremos enfocando las posibilidades sobre las medidas de evaluación.

Sería muy interesante para futuras investigaciones que el profesorado estuviese altamente motivado para participar en el programa. Esta situación también podría ser fuente de resultados sesgados, de modo que se podrían barajar otras opciones: como prescindir del profesorado y utilizar un colaborador para la introducción de la práctica meditativa, o medir exhaustivamente, tanto por parte de los mismos docentes como por parte del alumnado, la implicación de cada docente, además de llevar un control de las sesiones de meditación.

Ya se ha comentado que tanto la meditación como los valores que la acompañan pueden ser mostrados, pero nunca inculcados o aleccionados. Por lo tanto, los valores pueden ser evocados por el alumnado a través de la práctica, la cual puede ser guiada a través de una clase magistral. Sin embargo, los escolares avanzarán más si esos valores son evocados por los facilitadores y/o los docentes, de manera que el alumnado se pueda familiarizar con ellos a través del ejemplo y la resonancia directa con la práctica de estos. Asimismo el docente puede avanzar en su práctica junto con el alumnado, en caso de que sea inexperto en la práctica de la CP, transmitiendo al alumnado la metodología de la práctica. De esta forma, se podría evitar el tener que usar una grabación, aumentando la vivacidad y la espontaneidad en las sesiones de meditación. Para desarrollar un experimento bajo estas directrices es necesario que el profesorado o los facilitadores estén motivados y comprometidos con su labor, así como disponer de un espacio previo de formación para este colectivo. Dicha

formación podría ser breve y condensarse en pocas horas, de manera que el profesorado tuviera las nociones básicas para seguir aprendiendo y profundizando junto con su grupo de escolares.

Esta propuesta de involucrar al colectivo de docentes es incompatible con evitar transmitir las hipótesis principales de la mayoría de estudios actuales sobre CP. Los cuales están centrados en validar sus bondades. Por ello la posibilidad de establecer una situación de doble ciego es prácticamente nula.

En cuanto a la práctica informal, o la formal fuera del programa de meditación establecido, se puede obviar, de manera que los resultados de las evaluaciones estén contemplando sólo y exclusivamente aquellos derivados de la práctica formal incluida en el estudio. Sin embargo, debido a la importancia de la práctica en la CP, es común que sean incluidas, y si así fuese sería relevante cuantificarlas. En este caso también nos podemos cuestionar qué es más beneficioso en términos generales, si limitar la práctica de la meditación para intentar obtener unos datos más rigurosos o permitir que los participantes aprovechen esa valiosa oportunidad para profundizar al máximo en el camino de la serenidad y la armonía.

La última sugerencia que realizo a raíz de mi experiencia, está relacionada con las medidas de evaluación. Por un lado, creo que el uso de indicadores subjetivos como las medidas de personalidad o ansiedad, son muy limitados, especialmente con el alumnado del segundo ciclo de primaria. Por ello, propongo el uso de indicadores conductuales como el d2; y fisiológicos, como la conductancia de la piel o la respiración. Estos últimos proveen resultados con un rigor notable que facilita la obtención de conclusiones válidas y fiables. Como contrapartida, es necesario evaluar individualmente a cada alumno. Por otro lado, creo que es muy útil contemplar una medida del nivel de CP alcanzado, pero las pocas pruebas existentes hasta ahora para la población infantil están basadas en la percepción subjetiva, de manera que una buena alternativa podría ser una medida indirecta de la CP, tal y como realizó López et

al. (2014) a través del Cuestionario de Hábitos de Relajación Escolar (CHRE). En este caso, se está midiendo el nivel de CP establecido indirectamente, a través de los hábitos establecidos en el ambiente familiar, escolar y personal.

Al encontrarnos en los comienzos de la investigación académica sobre la meditación y sus efectos en el ámbito escolar, existe un diverso abanico de posibles temas a esclarecer, como por ejemplo: qué prácticas son más efectivas para los niños y cuáles son sus efectos característicos, a partir de qué edad se aprovecha mejor dichas prácticas y cuánto tiempo se necesita practicar para percibir dichos efectos. En base a los resultados obtenidos en este estudio y a las demandas del sistema educativo y la ciencia positivista, creemos que es necesario confirmar sólidamente la producción de efectos positivos en las áreas más comunes de investigación, como el estado emocional, el rendimiento académico y la atención.

Para finalizar expondremos los principales hallazgos de este estudio y su relación con la educación formal de los más pequeños.

### 6.3.- CONCLUSIÓN

De esta tesis se deriva que la práctica de la meditación, bajo las condiciones de este estudio, impulsó mejoras en la atención y la creatividad. Curiosamente las dos medidas obtenidas mediante indicadores conductuales (d2 y CREA). Por otro lado, los resultados sobre el rendimiento académico no dan pie a realizar afirmaciones sólidas, aunque se observa una tendencia en la mejora de las calificaciones. Los indicadores subjetivos sobre el estado afectivo no reflejaron cambios. En cuanto al clima del aula, los datos no son representativos de la muestra original por lo que tampoco se pueden realizar afirmaciones contundentes, sin embargo, al igual que con el rendimiento académico, se observa una influencia positiva de la práctica meditativa: habiendo obtenido el GE una mejora significativa en *Control de Impulsos* y *Aceptación de Iguales*. Finalmente, los cuestionarios al alumnado y al profesorado recogen una clara aceptación del programa así como interés por su adhesión a él. Parece que no todos los profesores se involucraron de la misma manera, y parece común que durante el período de meditación se realizase otra actividad o las interrupciones no permitían que se involucrasen completamente.

Agrupando todos los resultados obtenidos, se puede concluir que el programa de meditación implantado ha repercutido positivamente en el alumnado. Este estudio se suma al limitado número de trabajos científicos sobre la meditación en escolares y/o menores, que demuestra que la meditación es una práctica que puede ser asimilada por el sistema educativo, ya que se trata de una intervención flexible y muy eficiente. De esta experiencia extraemos que la práctica de la meditación genera beneficios entre el alumnado y por ende en el ambiente escolar. Por ello, es interesante que se siga investigando en este sentido, y sobre todo estableciendo programas de meditación en las escuelas, ya que no parecen existir efectos colaterales no deseados y sí una gran variedad de beneficios.

Sería oportuno no priorizar los resultados más tangibles o deseados por el sistema educativo y académico actual —como aquellos investigados en este estudio— sino contemplar la posibilidad de fomentar aquellas condiciones relacionadas con un aprendizaje más profundo, una consciencia más amplia, una conducta en consonancia con nuestros valores y necesidades reales. Y que al mismo tiempo, nos conducen a una mayor sensibilidad y aprecio por nosotros mismos y por aquello y aquellos que nos rodean, así como a otras cualidades similares que los transmisores de esta práctica han promulgado desde hace siglos. Kabat-Zinn (1994, pp. 113-114) describe estas cualidades tan complicadas de medir con las pruebas psicológicas disponibles actualmente: “Más bien, tú estás haciéndote disponible a unos *insights* más elevados, preparando una voluntad de resonar con energías que normalmente identificamos como excelsas, divinas, celestiales, cósmicas, universales, de un nivel y sabiduría más elevado.”

Es probable que si dejamos a un lado el furor científico y didáctico, se pueda sentir que el estado meditativo introduce sorpresa y deleite en el aprendizaje, lo cual es necesario tanto para los escolares como para los docentes. La meditación no puede ir separada de una educación atractiva y vivencial donde sus participantes tengan mayor libertad de elección en cuanto a contenidos, y en la cual se fomente un “éxito académico” que verdaderamente signifique satisfacción personal. Por ello, sin dejar de lado la ayuda que la investigación científica puede aportar para la afinación de los métodos y el descubrimiento de los contextos deseables para un buen aprovechamiento del entrenamiento meditativo, es importante no concebir esta práctica como un mero parche para reducir síntomas muchas veces causados por el mismo sistema. Sería notablemente más provechoso concebirla como un motor de cambio de aquellas situaciones que no propician lo mejor del ser humano. Siendo la educación un aspecto prioritario en este sentido, ya que su misión es justamente ésta: propiciar lo mejor de cada persona. Intuyo que cuando la CP

caiga en un marco educativo condescendiente y aún dará frutos en abundancia, incluyendo aquellos que ahora tanto anhelamos, como la mejora de la atención, el rendimiento académico o la reducción de la ansiedad.

Si deseamos una educación excelsa, es importante que contemplemos las posibilidades más elevadas que nos puede ofrecer la meditación; aquellas que pasan inevitablemente por el fomento del espíritu, aquellas que se reflejan en nuestra capacidad de amar.



# **REFERENCIAS**



- 
- Almendro, M. (2006). *Psicología y psicoterapia transpersonal*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Analayo, V. (2006). *Satipatthana: The direct path to realization*. Birmingham: Windhorse.
- Anderson, N. D., Lau, M. A., Segal, Z. V., & Bishop, S. R. (2007). Mindfulness-based stress reduction and attentional control. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 449–463.
- Astin, J. A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. Effects on psychological symptomatology, sense of control, and spiritual experiences. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66, 97-106.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.
- Bahrker, M. S., & Morgan, W. P. (1978). Anxiety reduction following exercise and meditation. *Cognitive Therapy and Research*, 2(4), 323-333.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQC. Big Five Questionnaire Children*. Florencia: Organizzazioni Speciali.
- Barragán, R., Lewis, S., & Palacio, J. E. (2007). Autopercepción de cambios en los déficit atencionales intermedios de estudiantes universitarios de Barranquilla sometidos al Método de Autocontrol de la Atención (Mindfulness). *Revista Científica Salud Uninorte*, 23(2), 184-192.

- Beauchemin, J., Hutchins, T., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review, 13*(1), 34-45.
- Beck, A. T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry, 4*, 561-571.
- Bermúdez, S. B., Durán, M. M., Escobar, C., Morales, A., Monroy, S. A., Ramírez, A.,...González, S. P. (2006). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. *MedUNAB, 9*, 198-205.
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine, 64*, 71-84.
- Bishop, S. R., Lau, M. A., Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Anderson, N. D., Carmody, J.,...Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 230-242.
- Black, D. S., Milam, J., & Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics, 124*, 532–541. doi: 10.1542/peds.2008-3434
- Black, D. S., Semple, R. J., Pokhrel, P., & Grenar, J. L. (2011). Component processes of executive function—mindfulness, self-control, and working memory—and their relationships with mental and behavioral health. *Mindfulness (NY), 2*(3), 179–185. doi: 10.1007/s12671-011-0057-2
- Bochun, P. (2011, Nov./Dec.). Mindfulness and creativity. *Canadian Teacher Magazine, 8-9*.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (1999). *Atención, rendimiento y aprendizaje escolar*. Madrid: Narcea.

- Brefczynski-Lewis, J. A., Lutz, A., Schaefer, H. S., Levinson, D. B., & Davidson, R. J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, *104*, 11483–11488. doi:10.1073/pnas.0606552104
- Bremner, J. D., & Narayan, M. (1998). The effects of stress on memory and the hippocampus throughout the life cycle: Implications for childhood development and aging. *Development & Psychopathology*, *10*, 871–885.
- Brickenkamp, R. (1962). *Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (Test d2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Brickenkamp, R. (2002). *d2, Test de Atención*. Madrid: TEA Ediciones.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, *2*, 35–46.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822–848.
- Buddhaghosa, B. (2011). *Visuddhimagga: The path of purification*. Sri Lanka: Buddhist Publication Society.
- Burke, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(2), 133–144. doi:10.1007/s10826-009-9282-x
- Carlson, L. E. & Garland, S. N. (2005). Impact of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on sleep, mood, stress and fatigue symptoms in cancer outpatients. *International Journal of Behavioral Medicine*, *12*(4), 278–285.

- Carlson, L., Speca, M., Faris, P., & Patel, K. (2007). One year pre-post intervention follow-up of psychological, immune, endocrine and blood pressure outcomes of mindfulness-based stress reduction (MBSR) in breast and prostate cancer outpatients. *Brain, Behavior, and Immunity*, *21*(8), 1038-1049.
- Carlson, L. E., Ursuliak, Z., Goodey, E., Angen, M., & Speca, M., (2001). The effects of a mindfulness meditation based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients: six month follow-up. *Support Care Cancer*. *9*, 112–123.
- Carmody, J., Reed, G., Kristeller, J., & Merriam, P. (2008). Mindfulness, spirituality, and health-related symptoms. *Journal of Psychosomatic Research*, *64*, 393-403.
- Carson, J. W., Carson, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, *35*, 471-494.
- Chang, J., & Hiebert, B. (1989). Relaxation procedures with children: A review. *Medical Psychotherapy: An International Journal*, *2*, 163-176.
- Chiesa, A., & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-Based approaches: Are they all the same? *Journal of Clinical Psychology*. *67*, 1-21.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, *127*(1), 87-127.
- Corbalán, F. J., Martínez, F., & Donolo, D. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: Tea Ediciones.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Assesment Resources.

- Cowger, E. L., & Torrance, E. P. (1982). Further examination of the quality of changes in creative functioning resulting from meditation (zazen) training. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 7(4), 211–217.
- Cropley, A. J. (1966). Creativity and intelligence. *The British Psychological Society*. Article first published online: 13 de Mayo de 2011 DOI: 10.1111/j.2044-8279.1966.tb01878.x
- Cupani, M., & Ruarte, M. (2008). Propiedades psicométricas del Cuestionario de los Cinco Factores para niños (BFQ-C) en una muestra de adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología*, 29, 351-364.
- Cuthbert, B., Kristeller, J., Simons, R., Hodes, R., & Lang, P. J. (1981). Strategies of arousal control: Biofeedback, meditation, and motivation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110(4) 518-546.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., & Sheridan, J. F. (2003). Alteration in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570.
- De Jong, P. F., & Das-Smaal, E. A. (1990). The Star Counting Test: An attention test for children. *Personality and Individual Differences*, 11, 597-604.
- DeBerry, S., Davis, S., & Reinhard, K. (1989). A comparison of meditation-relaxation and cognitive/behavioral techniques for reducing anxiety and depression in a geriatric hospital. *Journal of Geriatric Psychiatry*, 22, 231-247.
- Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A., & Holgado, I. (2006). *BFQ-NA cuestionario de cinco grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: TEA.
- Dhiravamsa, V. R. (2004). *Una nueva visión del budismo*. Vitoria: La Llave.

- Diesbach, N. (2002). *Los retos de la educación en el amanecer del nuevo milenio*. Vitoria: La Llave.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P.,... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, *43*, 1428–1446.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, *4*(2), 131-146. doi:10.1080/1177083X.2009.9522449
- Evans, S., Ferrando, S., Findler, M., Stowell, C., Smart, C., & Haglin, D. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders* *22*, 716–721.
- Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A., & Posner, M. I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *14*, 340–347. doi:10.1162/089892902317361886
- Feldman, G. C., Hayes, S. C., Kumar, S. M., Greeson, J. M., & Laurenceau, J. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale-revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *29*, 177-190.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J.,...Kasakari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, *26*, 70–95. doi: 10.1080/15377900903379125
- Franco, C., Soriano, E., & Justo, E. (2010). Incidencia de un programa socioeducativo de *mindfulness* (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, *53*, 1-13.

- Garland, E., Gaylord, S., & Park, J., (2009). The Role of Mindfulness in Positive Reappraisal. *Explore (NY)*, 5(1), 37–44.
- Garrison Institute Report. (2005). *Contemplation and education: A survey of programs using contemplative techniques in K-12 educational settings: A mapping report*. New York: The Garrison Institute.
- Gilpin, R. (2009). The use of Theravada Buddhist practices and perspectives in mindfulness-based cognitive therapy. *Contemporary Buddhism*, 9, 227-251.
- Goh, S. C., Young, D. J., & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: a multilevel analysis. *Journal of Experimental Education*, 64, 29–40.
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83–91. doi: 10.1037/a0018441
- Goldin, P. R., Ramel, W., & Gross, J. J. (2009). Mindfulness Meditation Training and Self-Referential Processing in Social Anxiety Disorder: Behavioral and Neural Effects. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23 (3), 242-256.
- Goleman, D. (1997). *The meditative mind. The varieties of meditative experience*. New York: Jeremy P. Tarcher.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 139–150. doi: 10.1196/annals.1376.013
- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6, 161-166. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x
- Greeson, J. M. (2009). Mindfulness research update: 2008. *Complementary Health Practice Review*, 14, 10-18.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004) Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43.
- Grossman, P., Tiefenthaler-Gilmer, U., Raysz, A., & Kesper, U. (2007). Mindfulness training as an intervention for fibromyalgia: Evidence of postintervention and 3-year follow-up benefits in well-being. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 76(4), 226-233.
- Gunaratana, H. (1993). *Mindfulness in plain English*. Boston: Wisdom Publications.
- Gunther, B. (1968). *Relaxation Sense. Below your mind*. New York, NY: Macmillan.
- Gyatso, G. K. (2008). *Cómo solucionar nuestros problemas humanos*. Málaga: Tharpa Publications.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: a quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7, 27-36.
- Hamilton, M. (1959). The assessment of anxiety states by ratings. *British Journal of Medical Psychology*, 32, 50-55.
- Hanh, T. N. (2011). *El milagro de mindfulness*. Barcelona. Ediciones Oniro.
- Hart, T. (2001). Teaching for wisdom. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 14(2), 3-16.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46.
- Hart, W. (2010). *El arte de vivir. Meditación Vipassana tal y como la enseña S. N. Goenka*. Onalaska: Pariyatti.

- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A. & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(2), 169–183. doi:10.1037/a0018555
- Holland, D., (2006). Contemplative Education in Unexpected Places: Teaching Mindfulness in Arkansas and Austria. *The Teachers College Record, 108*(9), 1842-1861.
- Hooker, K. E., & Fodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review, 12*(1), 75-91.
- Horan, R. (2009). The Neuropsychological Connection Between Creativity and Meditation. *Creativity Research Journal, 21*(2–3), 199–222. doi: 10.1080/10400410902858691
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010) A controlled trial of mindfulness training in schools; the importance of practice for an impact on well-being. *Journal of Positive Psychology, 5*(4), 264-274.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swankick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioural Medicine, 33*, 11-21.
- Jennings, P. T., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Jensen, C. G., Vangkilde, S. Frokjaer, V., & Hasselbalch, S. G. (2011). Mindfulness training affects attention—or is it attentional effort? *Experimental Psychology: General, 11*, 1-18. doi: 10.1037/a0024931

- Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7, 109–119.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An out-patient program in behavioural medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2010). *Vivir con plenitud las crisis*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioural Medicine*, 8(2), 163-190.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R., & Sellers, W. (1986). Four-year follow-up of a meditation-based program for the self-regulation of chronic pain: Treatment outcomes and compliance. *Clinical Journal of Pain*, 2, 159-173.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K., Pbert, L.,...Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936-943.
- Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, A., Scharf, M. J., Cropley, T. G.,...Bernhard, J. D. (1998). Influence of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine*, 60(5), 625-632.

- Kamii, C., & Lewis. B. A. (1991). Achievement test in primary mathematics: Perpetuating lower-order thinking. *Arithmetic Teacher*, (May), 4-9.
- Kapleau, P. (1988). *Los tres pilares del Zen: Enseñanza, práctica, iluminación*. México: Editorial Pax.
- Kidwai, A. (1999). *El Islam*. Madrid: Dastin.
- Kristeller, J. L.(2007). Mindfulness Meditation. En P. Lehrer, R. L. Woolfolk, & W. E. Sime (Eds.), *Principles and Practice of Stress Management* (pp. 393-427). New York: Guildford Press.
- Kristeller, J.L., & Hallett, C.B. (1999). An exploratory study of a meditation-based intervention for binge eating disorder. *Journal of Health Psychology*, 4(3), 357-363.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141–159.
- Kwee, M.G., Ishii, Y., & Sakairi, Y. (2001). Clinical Meditation: Fundamentals and Principles. *Constructivism in the Human Science*, 6, 95-112.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2003). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- La Torre, M. A. (2001). Meditation and Psychotherapy: An Effective Combination. *Perspectives in Psychiatry Care*, 37, 103-106.
- Lama, D. (2010). *La meditación paso a paso*. Barcelona: Debolsillo.
- Langer, E. J., Herfernan, D., & Kiester,M. (1988). Reducing burnout in an institutional setting: An experimental investigation. Manuscrito no publicado, Harvard University, Cambridge, MA.
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L.,...Devins, G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1445-1467.

- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., . . . Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *NeuroReport*, *16*, 1893–1897. doi: 10.1097/01.wnr.0000186598.66243
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, *1*(3), 17-26.
- López, L. (2010). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. En J. Riart & A. Martorell (Coords.). *L'estrès laboral docent* (pp. 183-196). Barcelona: ISEP.
- López, L., Amutio, A., & Bisquerra, R. (2014). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria. *I Congrés Internacional d'Educació Emocional: "Psicologia positiva i benestar"*.
- Lopez, L., & Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria, *ISEP Science*, *5*, 62-77.
- Maha Satipatthana sutta. El mayor discurso sobre la firme Consciencia Plena.* (1986). Maymyo, Birmania: Buddha Dharma Education Association.
- Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato a través de un programa de entrenamiento en *mindfulness* (conciencia plena). *Encuentros en Psicología*, *28*, 44-62.
- March, J. S. (1997). *Multidimensional anxiety scale for children: Technical manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc.

- Márquez, L., & Mestre, J. M. (2012). Mindfulness: Sobre la gestión y evocación de emociones. En C. González, D. González, J. M. Mestre, & R. Guil (Eds.), *Aportaciones recientes al estudio de la motivación y las emociones* (pp. 251-257). Sevilla: Fénix Editora.
- Martín, A. (2012). *Con rumbo propio. Disfruta de la vida sin estrés*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Matsumura, L. C., Slater, S. C., & Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students interactions in urban middle schools. *The Elementary School Journal*, *108*, 293–312.
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BCM Public Health*, *7*, 347.
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*, 985–994.
- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry* *17*, 192-200.
- Mipham, L. (2002). *Calma y Claridad*. Vitoria: La Llave.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, *18*, 176 –186. doi: 10.1016/j.concog.2008.12.008
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA.

- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology, 21*(1), 99-125.
- Naranjo, C. (1994). *La única búsqueda: Hacia una metodología comparada de los caminos de la conciencia*. Málaga: Sirio.
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: Ediciones La Llave.
- Naranjo, C., & Ornstein, E. (1971). *On the psychology of meditation*. New York, NY: The Viking Press.
- Oman, D., Shapiro, S. L., Thoresen, C. E., Plante, T. G., & Flinders, T. (2008). Meditation lowers stress and supports forgiveness among college students: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health, 56*(5), 569-578.
- Ortner, C. N., Kilner, S. J., & Zelazo, P. D. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. *Motivation and Emotion, 31*, 271-283.
- Oyan, S. (2006) Mindfulness Meditation: Creative Musical Performance through Awareness. Dissertation: George Mason University.
- Pagnoni, G., & Cekic, M. (2007). Age effects on gray matter volume and attentional performance in Zen meditation. *Neurobiology of Aging, 28*, 1623–1627. doi:10.1016/j.neurobiolaging.2007.06.008
- Pineda, D.A. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología, 30*(8), 764-768.
- Posner, M. I. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 32*, 3-25.
- Posner, M. I., & Dehaene, S. (1994). Attentional networks. *Trends in Neuroscience, 17*, 75-79.

- Posner, M. I., Nissen, M. J., & Ogden, W. C. (1978). Attended and unattended processing modes: The role of set for spatial location. En H. L. Pick, & I. J. Saltzman (Eds.), *Models of Perceiving and Information Processing* (pp. 531-556). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, *13*, 25-42.
- Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, *17*, 715-734.
- Pradhan, E. K., Baumgarten, M., Langenberg, P., Handwerker, B., Gilpin, A. K., Magyari, T.,...Berman, B.M. (2007). Effect of mindfulness-based stress reduction in rheumatoid arthritis patients. *Arthritis Rheum.*, *57*, 1134-42.
- Prieto, J. M. (2007). Psicología de la meditación, la psique de vuelta a casa. Recuperado el 21 de Febrero de 2013 de: <http://www.cop.es/infocop/vernumero.asp?id=1479>
- Ragpay, L., & Bystrisky, A. (2009). Classical mindfulness: An introduction to its theory and practice for clinical application. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1172*, 148-162.
- Rahula, W. (1996). *Lo que el Buda enseñó*. Buenos Aires: Editorial Kier.
- Rani, N. J., & Rao, P. V. K. (1996). Meditation and attention regulation. *Journal of Indian Psychology*, *14*, 26-30.
- Rempel, K. D. (2012). Mindfulness for children and youth: A review of the literature with an argument for school-based implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *46*(3), 201-220.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *27*(4), 300-309.

- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Russell, J. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 161-117.
- Saltzman, A., & Goldin, P. (2008). Mindfulness-Based Stress Reduction for School-Age Children. En L.A. Greco y S.C. Hayes (Eds.), *Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents* (pp. 139–161). Oakland, CA: Context Press/New Harbinger.
- Sandín, B. (2003). Escalas panas de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182.
- Sandler, I. N., Tein, J. Y., Mehta, P., Wolchik, S., & Ayers, T. (2000). Coping efficacy and psychological problems of children of divorce. *Child Development*, 71, 1099–1118.
- Schonert-Reichl, K., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137–151.
- Schwartz, G. E., Davidson, R. J., & Goleman, D. J. (1978). Patterning of cognitive and somatic processes in the self-regulation of anxiety: Effects of meditation versus exercise. *Psychosomatic Medicine*, 40(4),
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2006). *Terapia cognitiva de la depresión basada en la consciencia plena. Un nuevo abordaje para la prevención de las recaídas*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D. & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child Family Studies*, 19, 218–229. doi: 10.1007/s10826-009-9301-y

- Semple, R. J., Reid, E. F. G., & Miller, L. F. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 19*, 387–400.
- Shapiro, D. H. (1992). A preliminary study of long term meditators: Goals, effects, religious orientation, cognitions. *Journal of Transpersonal Psychology, 24*(1), 23–39.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Astin, J. A. (2008). Toward the Integration of Meditation into Higher Education: A Review of Research. *Conferencia para el Center for Contemplative Mind in Society*. Recuperado el 20 de Enero de 2013 de: <http://www.contemplativemind.org/programs/academic/MedandHigherEd.pdf>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373-386.
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine, 21*, 581-599.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. New York: Bantam Books.
- Sogyal, R. (2006). *El libro tibetano de la vida y la muerte*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry, 56*, 285–290.
- Soto, G., Ferrándiz, C., Sainz, M., Ferrando, M., Prieto, M. D., Bermejo, R., & Hernández, D. (2011). Características psicométricas del Cuestionario de Personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire Niños y Adolescentes). *Anla Abierta, 39*(1) 13-24.

- Spielberg, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R. C., Montuori, J., & Platzek, D. (1973). *Preliminary Test Manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, *18*, 643–661.
- Suttie, J. (2007, Verano). Mindful Kids, Peaceful Schools. *Greater Good Magazine*. Recuperado el 17 de Junio de 2012 de: [http://greatergood.berkeley.edu/greatergood/current\\_issue/suttie.html](http://greatergood.berkeley.edu/greatergood/current_issue/suttie.html)
- Teasdale, J. D. (1999). Metacognition, mindfulness and the modification of mood disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *6*, 146-144.
- Teasdale, J. D., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S., & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *70*(2), 275–287.
- Toneatto T., & Nguyen, L. (2007). Does mindfulness meditation improve anxiety and mood symptoms? A review of the controlled research. *La Revue Canadienne de Psychiatrie*, *52*, 260–266.
- Torrance, E. P. (1969). Prediction of adult creative achievement among high school seniors. *Gifted Child Quarterly*, *13*, 223-229.
- Tulku, T. (2002). *Enseñanzas del corazón*. Vitoria: La Llave.
- Vallely, S.W. (2008). *Sensational Meditation for Children*. Asheville, NC: Satya International.
- Valentine, E. R., & Sweet, P. L. G. (1999). Meditation and attention: A comparison of the effects of concentrative and mindfulness meditation on sustained attention. *Mental Health, Religion & Culture*, *2*, 59–70. doi:10.1080/13674679908406332

- Vargas, J. J. (2014). Creatividad Mindfulness: transformadora metodología de estimulación conceptual del proceso de ideación publicitaria del siglo XXI. *Historia y Comunicación Social, 19*, 695-709.
- Vettesse, L. C., Toneatto, T., Stea, J. N., Nguyen, L., & Wang, J. J. (2009). Do mindfulness meditation participants do their homework? And does it make a difference? A review of the empirical evidence. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 23*(3), 198-225.
- Vøllestad, J., Sivertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy, 49*, 281-288.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences, 40*, 1543-1555.
- Wachholtz, A. B., & Pargament, K. I. (2004). Is spirituality a critical ingredient of meditation? Comparing the effects of spiritual meditation, secular meditation, and relaxation on spiritual, psychological, cardiac, and pain outcomes. *Journal of Behavioral Medicine, 28*, 369-384.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.
- Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., & Bögels, S. M. (2012). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness, 5*(3), 238-248.
- Wilber, K. (2010). *Psicología integral*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Wisner, B. L. (2014). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: Perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness, 5*(6), 626-638.

- Witkeiwitz, K., Marlatt, G. A., & Walter, D. (2005). Mindfulness- Based Relapse Prevention for alcohol and substance disorders. *Journal of Cognitive Therapy*, 19(3), 211-228.
- Wolchik, S. A., Tein, J. Y., Sandler, I. N., & Ayers, T. S. (2006). Stressors, quality of the child-caregiver relationship, and children's mental health problems after parental death: the mediating role of self-system beliefs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 221-238.
- Yuste, C. (2002). *IGF-3r. Inteligencia general y factorial*. Madrid: EOS Ediciones.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2011). Mindfulness training in childhood. *Human Development*, 54, 51-65. doi: 10.1159/000327548
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S.,...Smalley, S. L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A Feasibility Study. *Journal of Attention Disorders*, 11, 737-746. doi: 10.1177/1087054707308502

**ANEXOS**



## ANEXO I



Departamento de Psicología  
José M. Mestre Navas  
[josemi.mestre@uca.es](mailto:josemi.mestre@uca.es)  
[inteligencia.emocional@uca.es](mailto:inteligencia.emocional@uca.es)

Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus Universitario Río San Pedro, s/n.  
CP 11510 PUERTO REAL (Cádiz)  
Tel. 956016218. Fax. 956016419  
<http://www.uca.es/dept/psicologia/>  
[secretaria.psicologia@uca.es](mailto:secretaria.psicologia@uca.es)

Dr. D. José M. Mestre, Profesor Titular de Universidad adscrito al Departamento de Psicología de la Universidad de Cádiz

SOLICITA QUE:

Don Luis Márquez Fernández, con DNI 31710287-A, alumno de doctorado del programa de Psicología de la Educación del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, quien solicita desarrollar en su centro educativo el proyecto de investigación sobre la "Conciencia Plena en el aula escolar y sus influencias (Escuela Consciente)".

El objetivo fundamental de dicho estudio es observar los beneficios de la práctica meditativa en el alumnado de primaria. Basado en la bibliografía científica actual, parece que dicha práctica proporciona beneficiosos resultados en el alumnado mejorando su rendimiento escolar, los procesos de adaptación del alumnado y la mejora de la convivencia escolar.

Para poder demostrar los beneficios de dicha práctica el experimento de campo necesitaría de un plazo de entre 6 y 9 meses durante el curso 2012-13, y de 5 a 10 minutos diarios.

Por otra parte, el doctorando se compromete a ajustarse a la normativa escolar, al consejo escolar y a proporcionar los resultados de las pruebas a los tutores y a la dirección del centro. Dicho estudio se realizará salvaguardando todos los criterios éticos y legales, en cualquier caso, y sometiéndose a las directrices y condiciones que establezca el centro escolar.

Por todo lo anterior, nos complacería obtener la autorización para comenzar a enfocar el estudio contando con las condiciones específicas de su escuela.

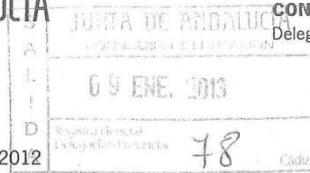
Para que así conste firmo a 7 de Junio de 2012, Puerto Real (Cádiz)



  
José Miguel Mestre Navas  
Profesor Titular de Universidad

## ANEXO II

JUNTA DE ANDALUCÍA



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Cádiz

**Fecha:** 21 de diciembre de 2012

**Su referencia:**

**Nuestra referencia:** SOE/ITM/RAM

**Asunto:** Proyecto de Investigación "Conciencia Plena en el aula escolar y sus influencias"

**Destinatario:**

Sra. Directora

**C.E.I.P. "Torresoto"**

Avda. del Agrimensor, s/n

11401 -Jerez de la Frontera-

CÁDIZ

Estimada Sra. Directora:

Habiéndose recibido en esta Delegación escrito remitido por Vd., en el que nos informa sobre la solicitud recibida para la realización, por parte de D. Luis Márquez Fernández, de un Proyecto de Investigación, le comunico que por parte de esta Delegación no existe inconveniente alguno para que el mencionado Proyecto sea desarrollado en el Centro de su dirección.

Sin otro particular reciba un cordial saludo.

LA DELEGADA TERRITORIAL,



Fdo.-Cristina Saucedo Baro.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL



TDO. CRISTINA FERNÁNDEZ RUIZ  
DIRECTORA CEIP TORRESOTO  
JEREZ DE LA FRONTERA



SERVICIO DE ORDENACIÓN EDUCATIVA

C/ Isabel la Católica, 8  
11004-Cádiz-

## ANEXO III



Estimados padres y madres:

Les comunicamos que durante los próximos meses, el alumnado de tercero, cuarto, quinto y sexto, formará parte de un investigación coordinada por el Equipo de Inteligencia Emocional de la Universidad de Cádiz, que pretende comprobar la efectos de una práctica concreta de atención, sobre el desarrollo social y académico del alumnado.

Los resultados de dichas pruebas serán entregados al tutor o tutora de cada clase.

Muchas gracias por su atención,

La Dirección del Centro

## ANEXO IV

### HORARIO DE INTERVENCIONES EN CLASE

#### 1ª Etapa (Febrero y Marzo)

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
4 TODAS	5 3ª	6 4ª	7 5ª	8 6ª
11 3ª	12 4ª	13 5ª	14 6ª	15 3ª
18 4ª	19 5ª	20 6ª	21 3ª	22 4ª
25 5ª	26 6ª	27 3ª	FESTIVO	FESTIVO
4 6ª	5 3ª	6 4ª	7 4ª	8 5ª

#### 2ª Etapa (Marzo y Abril)

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	12 3ª	13 4ª	14 5ª	15 6ª
18 3ª	19 4ª	20 5ª	21 6ª	22 3ª
1 4ª	2 5ª	3 6ª	4 3ª	5 4ª
8 5ª	9 6ª	10 3ª	11 4ª	12 5ª
15 6ª	16 3ª	17 4ª	18 5ª	19 6ª

#### 3ª Etapa (Abril y Mayo)

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
22 3ª	23 4ª	24 5ª	25 6ª	26 3ª
29 4ª	30 5ª	1 6ª	2 3ª	3 4ª
6 5ª	7 6ª	8 3ª	9 HUELGA	10 FESTIVO
13 4ª	14 6ª	15 3ª	16 4ª	17 5ª
20 6ª	21 3ª	22 4ª	23 5ª	

## ANEXO V

### RESPIRACIÓN

(Duración: 5:42 min.)

Buenos días:

Hoy Lunes, vamos a realizar una meditación basada en nuestra respiración. La respiración nos une a la vida y nos purifica.

Para ello, nos será de ayuda crear entre toda la clase un ambiente de silencio. También es importante establecer una postura adecuada para esta práctica:

Apoyamos nuestros pies en el suelo. Mantenemos la espalda recta y al mismo tiempo relajada. Colocamos las manos sobre nuestros muslos o unidas una sobre la otra en nuestro regazo. Podemos cerrar los ojos, si nos sienta bien.

Una vez asentados en nuestra postura de meditación, conectamos con nuestra respiración. Dejando que nuestra respiración siga su curso natural: Fijamos nuestra atención en la nariz. Experimentamos cómo el aire entra por las fosas nasales al inspirar, y cómo sale por ellas, al espirar.

Ahora, sentimos nuestra respiración a través de la zona pectoral. Observamos qué ocurre en nuestro pecho; se expande ligeramente al inspirar y se contrae suavemente al soltar el aire. Dejamos descansar nuestra atención sobre nuestro pecho durante unas respiraciones más, saboreando las sensaciones que percibimos.

En este momento, llevamos la atención a nuestro vientre. Seguramente también podemos notar cómo se expande un poco con la inspiración y se contrae al espirar, como un pequeño globo. Dejamos que la respiración se asiente en nuestra barriga durante unos segundos más.

Para finalizar, contemplamos nuestra respiración globalmente: en la nariz, el pecho y el vientre, en todas estas zonas al mismo tiempo. Nos fundimos con nuestra respiración, saboreando la sensación que nos produce.

Toma conciencia de cómo te sientes ahora: Quizás estés experimentando buenas sensaciones, si quieres, puedes disfrutar de este estado durante el tiempo que desees, incluso realizando otras actividades al mismo tiempo. Es tan fácil, como ser consciente de tu respiración.

**OS DESEO UN DÍA CON MUCHAS RESPIRACIONES CONSCIENTES.**

## BARRIDO CORPORAL

(Duración: 7:30 min.)

Buenos días:

Hoy vamos a meditar enfocando nuestra atención en diferentes zonas de nuestro cuerpo. Prestamos atención a nuestra respiración, estableciendo un ambiente de silencio y una postura adecuada.

Respiraremos a través de diferentes partes de nuestro cuerpo, como si el aire, con cada inspiración, entrara a través de la piel. Y con cada espiración: saliera, atravesando de nuevo la piel hacia el exterior. Recuerda que la respiración purifica.

Comenzamos. Respiramos a través de nuestras extremidades inferiores, desde nuestros pies hasta nuestros muslos. Nuestra respiración nos cubre las piernas y los pies completamente. Sentimos nuestra respiración fluyendo libremente a través de nuestras extremidades inferiores.

A continuación nos enfocamos en nuestras caderas. Respiramos desde esta zona, incluyendo en nuestra respiración nuestros genitales y glúteos. Tomamos aire a través de nuestras caderas, y lo soltamos plácidamente.

Enfocamos ahora la atención sobre nuestras extremidades superiores. Dejamos que nuestra respiración fluya a través de ellas, desde nuestras manos hasta los hombros. Saboreamos la sensación que momento a momento percibimos en nuestros brazos y manos.

Seguimos avanzando; posamos nuestra atención en nuestro tronco. Respiramos a través de nuestra barriga, pecho y espalda. Dando la bienvenida a las sensaciones que percibimos momento a momento, cubrimos toda la superficie de nuestro tronco con suaves respiraciones.

Seguimos con el cuello y la nuca. Inspiramos, y espiramos con fluidez a través del cuello y la nuca.

Pasamos a respirar a través de nuestra cabeza: Respiramos con facilidad a través de nuestra cara y el cuero cabelludo. Toda nuestra cabeza respira sutilmente.

Para finalizar, vamos a dedicar unos segundos a respirar a través de todo nuestro cuerpo. Todas las partes de nuestro cuerpo respiran al unísono. Acogemos la sensación que sentimos en nuestro cuerpo mientras respiramos plácidamente a través de él.

Probablemente, ahora sientes cierto bienestar. Es el resultado de ser consciente de tu respiración y tus sensaciones corporales. Puedes sentirte así cuando quieras. ¡Es muy fácil!

**OS DESEO UN DÍA DE MUCHA SENSIBILIDAD Y CONCIENCIA.**

Buenos días:

Hoy, tercer día de esta semana, vamos a realizar una práctica meditativa que consiste en realizar movimientos suaves con plena atención.

Como es habitual, creamos un ambiente de silencio, durante nuestra práctica. Atendemos a nuestra respiración, inhalando y exhalando armónicamente por la nariz.

Hoy meditaremos de pie. Nos levantamos cuidadosamente, colocando nuestros pies paralelos entre ellos, y alineándolos con nuestros hombros. Las rodillas quedan ligeramente flexionadas. Y nuestra espalda recta, y relajada. Adelantamos la pelvis, contrayendo los glúteos. Podemos cerrar los ojos. Si perdemos el equilibrio los mantendremos abiertos.

Siguiendo el ritmo de nuestra respiración. Vamos a desplazar nuestro peso, suave y lentamente de un pie al otro. Realizando un ligero y suave balanceo.

Experimentamos los cambios que se producen en pies y piernas, y en todo nuestro cuerpo en general, al cambiar nuestro peso de un pie al otro.

Volvemos a nuestro centro, atendiendo a nuestra respiración.

Nos centramos en nuestras caderas. Y al ritmo de nuestra respiración, realizamos un movimiento circular hacia el lado que deseemos, muy lentamente, manteniendo el contacto con nuestra respiración.

Percibimos, al mover las caderas cómo varía la sensación que proviene de nuestro cuerpo.

Lentamente, vamos parando el movimiento y volvemos a nuestro centro. Permanecemos arraigados y atendiendo a nuestra respiración.

Vamos elevando nuestras manos y las colocamos, una sobre la otra, en el centro de nuestro pecho. Atendemos a nuestra respiración, experimentando el delicado vaivén que origina en nuestras manos.

Poco a poco vamos distanciando nuestras manos de nuestro pecho, muy lentamente, muy lentamente. Las manos se acarician mientras se separan paulatinamente, nuestros brazos también se van desplegando poco a poco. Siguen abriéndose, plácidamente, al ritmo de nuestra respiración. Nos estamos abriendo. Saboreamos las sensaciones que acompañan esta suave y progresiva apertura. Finalmente, nuestros brazos están extendidos y relajados. Nos hemos abierto a este nuevo día, a nuestras sensaciones, a la vida.

Realizamos algunas respiraciones a través de esta postura.

Paulatinamente, al ritmo de la respiración, bajamos los brazos, hasta regresar a nuestra postura inicial.

Durante estos últimos momentos, dejando los pies bien arraigados, permitimos que el resto del cuerpo se mueva con mucha delicadeza, siguiendo su propio deseo, dejando que el movimiento sea espontáneo y suave, muy suave.

Volvemos a nuestra postura inicial y sentimos nuestro cuerpo, acogemos nuestras sensaciones. Si tu estado actual te agrada, ahora sabes que puedes alcanzar este estado cuando quieras, y también puedes mantenerte en él durante el tiempo que desees, lo único que hay que hacer es estar en contacto con lo que sientes y haces en cada momento.

**QUE DISFRUTÉIS DE VUESTROS MOVIMIENTOS EN EL DÍA DE HOY.**

Buenos días:

Hoy Jueves, nos vamos a centrar en las diferentes sensaciones que experimentamos cuando estamos atentos y receptivos, atentas y receptivas.

Establecemos una postura adecuada, un ambiente silencioso y nos fundimos con nuestra respiración.

Ahora, prestamos atención a los suaves movimientos que se producen en nuestro cuerpo al respirar.

Saboreamos el silencio que estamos creando entre toda la clase.

Quizás a través de nuestro silencio nos llegan otros sonidos que antes no escuchábamos, quizás de otra clase, del patio o hasta de la calle.

Dejamos que esos sonidos, y sus vibraciones, nos alcancen, y acojamos la sensación que nos producen.

Ahora, mientras respiramos conscientemente, nos centramos en nuestro cuerpo: contemplamos con curiosidad y aceptación las sensaciones que proceden del interior de nuestro cuerpo.

Para finalizar esta meditación: vamos a prestar atención a cualquier sensación que nos llegue. Puede llegar en forma de sonido, de visión, o proceder del interior de nuestro cuerpo. Es posible que percibamos varias sensaciones a la vez.

Permanecemos atentas y relajadas, atentos y relajados, acogiendo las sensaciones que experimentamos en este preciso momento.

Tomemos conciencia de cómo nos sentimos.

Quizás te ha gustado meditar, es algo que puedes hacer en cualquier momento, es tan sencillo, como contemplar tu respiración y tus sensaciones.

OS DESEO UN DÍA SENSACIONAL.

Buenos días:

Vamos a comenzar la clase colocándonos en nuestra postura de meditación, saboreando el silencio que creamos entre toda la clase y tomando conciencia de nuestra respiración.

Nos fundimos con nuestra respiración.

Les damos la bienvenida a las sensaciones que experimentamos a cada momento.

Somos como una piedra muy pesada en el fondo de un río. El agua se mueve con fuerza y pasa a su lado, pero la piedra siempre está estable, transmitiendo quietud y serenidad.

Mantenemos nuestra atención libre y expandida.

Nuestras sensaciones nos atraviesan momento a momento, mientras las contemplamos con quietud y serenidad.

Saboreamos nuestra presencia antes de acabar la meditación. Podemos ofrecer nuestro estado de armonía y serenidad a todos los seres que habitan la Tierra, como un regalo en forma de deseo.

¡Qué nuestras buenas sensaciones se transmitan suavemente; Comenzando por nuestros compañeros y compañeras de clase, y llegando, con facilidad, a todos los seres de la Tierra.

Si esta práctica te gusta, ya sabes que puedes realizarla siempre que quieras, simplemente atendiendo a tu experiencia en el momento presente, aceptándola y dejando que tu estado de serenidad se transmita a los seres que te rodean.

OS DESEO UN DÍA DE ATENCIÓN Y SERENIDAD.

## ANEXO VI

Estimados/as profesores/as:

Como les comunicamos en nuestra primera reunión, necesitamos vuestra colaboración para concretar el resultado de esta investigación.

Le adjuntamos dos cuestionarios diferentes que nos gustaría que rellenasen:

**El primero** son cuestiones sobre los alumnos y alumnas de las clases (o algunas clases) con las que trabajan.

**El segundo** es una prueba estandarizada referida también al grupo de clase.

Somos conscientes de que este trabajo se añade a sus tareas diarias. Para intentar no sobrecargar sus quehaceres, hemos limitado a cuatro el número de clases a evaluar.

No necesitan rellenar ningún dato personal en ninguno de los cuestionarios. Se encontrarán con cuestiones que quizás no sepan contestar con certeza. No se preocupen, contesten lo que ustedes crean más conveniente. Procuren contestar con sinceridad a todas ellas, sin dejar ninguna en blanco. Les recuerdo que los datos serán gestionados de forma anónima (estadísticamente), y en ningún caso el objetivo es la evaluación del profesorado o el alumnado, sino la práctica de Atención Plena.

Pretendemos utilizar las dos semanas siguientes para administrar las pruebas al alumnado, de forma que comencemos el día 4 de Febrero con la práctica. Por ello, nos gustaría tener todos los cuestionarios rellenos para el día 1 de Febrero. Se los pueden entregar a Cristina (Directora).

Durante los próximos días (a partir del 21 de Enero) entraremos en sus aulas para aplicar diferentes pruebas estandarizadas a sus alumnos/as. Cristina les propondrá un horario para estas entradas. Cuando lo confirmen, sería interesante que avisasen a sus alumnos/as con un día de antelación. No es conveniente que el alumnado conozca el objetivo de esta investigación, por eso les animamos a que no lo revelen.

Muchas gracias por su atención y colaboración

Luis Márquez

## INSTRUCCIONES

En el reverso de esta página os presentamos el listado del alumnado con en el que tiene experiencia, lo que le pedimos es que les valores de 1 a 6 en función del cuadro que le señalamos algo más abajo. Es importante conocer su opinión personal de cómo piensa o cree que el alumnado se desenvuelve en cada una de las cuestiones que le planteamos. Estas cuestiones están relacionadas tanto con su funcionamiento personal y autónomo en diversas áreas como su funcionamiento social.

1	Nada o casi nada
2	Algo
3	Medio
4	Bastante
5	Mucho
6	Totalmente o casi totalmente

- 1. ¿Cuál es el grado de adaptación del alumno/a al el centro escolar y sus normas?** *Por esta cuestión buscamos el grado de integración al centro escolar, si le gusta acudir, si cumple con las normas establecidas por el centro escolar; si hace las tareas cuando se le pide, si se adapta en línea general al centro escolar y a su normativa. En este apartado no preguntamos sobre su rendimiento académico.*
- 2. ¿Cuál es el grado de control de impulsos del alumno?** *Por esta cuestión os preguntamos por el grado de impulsividad del alumno en concreto. La impulsividad debe ser entendida como el actuar sin pensar, la velocidad incrementada en la respuesta y la impaciencia. Otra forma de describirlo puede ser tener un bajo control de sus impulsos y poca tolerancia a la frustración.*
- 3. ¿Cuál es el grado de rendimiento académico de este alumno?** *Entendida como una medida del grado de capacidad del alumno/a que expresa lo que ha aprendido tras un proceso formativo determinado.*
- 4. ¿Cuál es el grado de aceptación de este alumno/a por sus compañeros?** *Por esta cuestión hacemos referencia si el alumno/a es bien aceptado por el grupo, tiene presencia en ellos, cierto liderazgo o ascendencia sobre el resto, si le buscan en el recreo y suele ser de los/as más solicitados/as para cumpleaños, o juegos.*

5. **¿Cuál es el grado de calidad de su interacción con los demás compañeros y profesores?** *Preguntamos si el/la alumno/a se siente libre de exponer a sus compañeros o profesores sus necesidades, estados de ánimos, experiencias y/o deseos. Y si se expresa con respeto y asertividad.*
6. **¿Cuál es el grado de conflictividad del alumno/a?** *En esta cuestión se pregunta por el grado de conflictividad del alumno, si es agresivo (verbal o físicamente), tiene problemas para mantener la disciplina tanto en el aula como fuera de ella; si respeta a los compañeros/as y al profesorado o al mobiliario del centro.*

Recordamos que toda esta información es custodiada y será anónima, sólo se tratarán estadísticamente y se protegerá la identidad del alumnado y del profesorado que cumplimentó el mismo

GRUPO CLASE:.....COLEGIO:.....

PROFESOR/A:

¿Número de cursos académicos con el alumnado incluido el actual?.....

1	Nada o casi nada
2	Algo
3	Medio, casi la mitad de las veces
4	Bastante
5	Mucho
6	Totalmente o casi totalmente



Nº	APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNADO DEL GRUPO O CLASE (ESCRIBIR EL NOMBRE DEL ALUMNO/A a MANO PARA EL PROFESORADO)	1- ¿Cuál es el grado de adaptación del alumno/a al el centro escolar y sus normas?	2- ¿Cuál es el grado de control de impulsos del alumno?	3- ¿Cuál es el grado de rendimiento académico de este alumno?	4- ¿Cuál es el grado de aceptación de este alumno/a por sus compañeros?	5- ¿Cuál es el grado de calidad de su interacción con los demás compañeros y profesores?	6- ¿Cuál es el grado de conflictividad del alumno/a?
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							

## ANEXO VIII

30 de Enero de 2013

Estimados/as profesores/as:

Primeramente, queremos agradecerles su colaboración en este proyecto experimental, sin su participación no sería posible. Sabemos que rellenar cuestionarios, hasta para tres y cuatro clases, conlleva tiempo y concentración. También queremos transmitirles nuestro agradecimiento por la acogida en sus clases durante estos días pasados. Les entregaremos las pruebas lo antes posible.

Creemos conveniente hacerle llegar esta circular con algunas orientaciones para el adecuado desarrollo de esta investigación:

1. El grupo experimental (el que realice las meditaciones) será el A. El grupo B, será de control. De todas formas, las clases que deseen aplicarlo el curso que viene tendrán la oportunidad y nuestro apoyo, así como nuestra disponibilidad para realizar un entrenamiento en Atención Plena (como se conoce académicamente) con el claustro de profesores o aquellos/as que estuvieran interesados/as.

2. Es muy importante, realizar diariamente la meditación que corresponda, antes de comenzar con la programación oficial. Es decir, al entrar en clase (9:00). Les animamos a que sigan las directrices y practiquen la meditación junto con su clase. Cada día se reproducirá una pista diferente:

<b>DÍA DE LA SEMANA</b>	<b>PISTA DEL <i>CD</i></b>
LUNES	1
MARTES	2
MIÉRCOLES	3
JUEVES	4
VIERNES	5

3. Se entregará un pequeño cuaderno a cada clase (grupo A), para que esté disponible para todos los profesores que pasan por esa aula a primera hora. Este cuaderno puede servir como diario de bitácora, donde anotar cualquier pregunta del alumnado, observaciones varias (sustituciones, días en los que resultó imposible realizar la práctica...), o como propio diario sobre su propia práctica o la de la clase como grupo. Somos conscientes de sus numerosos quehaceres, por ello, el utilizar este cuaderno es totalmente voluntario.

4. Es crucial para la fiabilidad de los resultados de la investigación ceñirse a las condiciones experimentales fijadas. Por ello, es muy importante, no escuchar las pistas del *cd*, ni realizar prácticas de meditación/relajación en otro momento. Aunque estuviésemos convencidos/as de que pudiera ser beneficioso para la clase. Ni en el grupo A ni en el B. Si su grupo ya estuviera realizando alguna práctica similar (meditación/relajación) le agradeceríamos que nos informara de ello.

5. Cuando el alumnado plantee preguntas en relación a las prácticas meditativas, se le animará a que las escriba en el espacio que se ha reservado para ello todos los viernes. Ya que aunque usted se sienta capacitado/a para responderla, es importante que podamos tener un total conocimiento de sus inquietudes y la información que reciben sobre las prácticas.

6. No todas las clases, ni todos/as los/as alumnos/as (grupo A) reaccionarán igual ante las prácticas meditativas. Quizás hay algún o algunos/as alumnos/as que les cuesta mantener el silencio o que aprovechan para realizar bromas o comentarios que distraigan al grupo. Creemos que sería conveniente no intervenir durante la práctica, sino al final de ésta y siempre “en privado” (acercándonos al alumno/a en cuestión). En los primeros días, tiene sentido que esto ocurra, ya que es algo muy novedoso para el alumnado. Por ello, os animamos a que seáis indulgentes con aquellos alumnos/as que realizan cuestiones o comentarios, molestando a los demás durante los primeros días de práctica, y a no intervenir para reprender su conducta. Tampoco creemos conveniente despertar a ningún/una alumno/a si se duerme durante la meditación. Creemos que vuestro ejemplo (vuestra propia práctica) es la mejor herramienta para encauzar su comportamiento. Un motivo para que estos comentarios y molestias a los demás compañeros/as se den, es el hecho de que uno de los resultados y al mismo tiempo requisito para profundizar en la práctica de la meditación es la sensibilización; estar más consciente de nuestras sensaciones y emociones. Y algunos/as alumnos/as experimentan unas condiciones familiares poco cálidas y nutritivas, donde el grado de sensibilización puede ser muy burdo o no estar disponible en otras figuras cercanas. Además, de que podría ser un proceso muy emotivo y doloroso para ellos/as desarrollar esta apertura cuando uno/a experimenta y ha experimentado de forma cotidiana unas interacciones agresivas y/o faltas de tacto.

Esperamos que estas consignas les resulten razonables y fáciles de llevar a cabo. Para cualquier consulta o comentario, no duden en contactar con Luis (Tlf: XXXXXXX) o Cristina (directora).

## HORARIOS

1. Este Lunes, 4 de Febrero comenzaremos con nuestras prácticas. Por ser el primer día, me gustaría informar brevemente al alumnado sobre las mismas. Así como realizar la primera práctica con ustedes. Creo que utilizaré unos veinte minutos como máximo (incluida la meditación). Éste es el horario que seguiré para este próximo Lunes 4 de Febrero:

4<sup>a</sup> 9:00                  3<sup>a</sup> 9:20                  5<sup>a</sup> 09:40                  6<sup>a</sup> 10:00

2. A partir del Martes, 5 de Febrero, repartiré en cada clase a la que asista, unas fotocopias de la meditación de ese día, de forma que podamos leer lo que escucharemos momentos después, y así asegurarnos de que el alumnado comprende cada palabra de la grabación. En un mes y una semana habremos cubierto todas las meditaciones en cada clase.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
4 TODAS	5 3 <sup>a</sup>	6 4 <sup>a</sup>	7 5 <sup>a</sup>	8 6 <sup>a</sup>
11 3 <sup>a</sup>	12 4 <sup>a</sup>	13 5 <sup>a</sup>	14 6 <sup>a</sup>	15 3 <sup>a</sup>
18 4 <sup>a</sup>	19 5 <sup>a</sup>	20 6 <sup>a</sup>	21 3 <sup>a</sup>	22 4 <sup>a</sup>
25 5 <sup>a</sup>	26 6 <sup>a</sup>	27 3 <sup>a</sup>	FESTIVO	FESTIVO
4 6 <sup>a</sup>	5 3 <sup>a</sup>	6 4 <sup>a</sup>	7 4 <sup>a</sup>	8 5 <sup>a</sup>

3. Como les comenté en nuestro primer encuentro, los viernes el alumnado dispondrá de cinco minutos extra, después de la meditación, para dibujar o escribir. Es en este día donde deben de aprovechar para escribir cualquier duda que tengan sobre las prácticas o su propio proceso en particular. Para que nuestra práctica sea lo más uniforme posible entre las clases experimentales, les dejo el guión que nos gustaría que leyesen cada viernes.

Viernes (escritura):

“Os voy a entregar/coged una hoja de papel, poned vuestro nombre y aprovechad para escribir lo que queráis en relación a vuestra práctica meditativa. También es un buen momento para escribir las preguntas que necesitéis. Tenéis cinco minutos”.

Viernes (dibujo):

“Os voy a entregar/coged una hoja de papel. Poned vuestro nombre y dibujad lo que necesitéis en relación a vuestra práctica meditativa. También es un buen momento para escribir alguna duda que tengáis. Tenéis cinco minutos”.

4. Les animo a escuchar las meditaciones antes de ponerlas en el aula, sobre todo la 3 (miércoles), ya que es dinámica. Las meditaciones ya están disponibles, en *CD* y archivadas en un lápiz de memoria, para que se las descarguen en el ordenador de la clase, en el caso de que prefieran utilizar este último en vez del reproductor de audio. Cristina (directora) tiene el lápiz de memoria. Sería interesante que para el lunes a las 9:00 ya tuviesen preparado el reproductor de *CDs* o el ordenador con las meditaciones cargadas.

5. Si alguno/a de ustedes tuviese alguna dificultad, o por algún motivo no desea realizar la meditación junto con su alumnado me gustaría que me lo comunicase cuanto antes. Realizaríamos alguna modificación para respetar sus deseos.

6. Este proyecto es pionero en el estado español y sigue siendo muy novedoso a nivel internacional. No hemos realizado un programa piloto anteriormente, por lo que el proyecto podría variar durante el proceso. Para ello, sus comentarios y aportaciones son muy importantes para mí.

Ya ha comenzado esta “aventura”, creo que va a ser enriquecedora para todos/as. Espero que vuestra colaboración se vea recompensada.

Gracias por su atención.

Luis Márquez  
Coordinador del Proyecto

## ANEXO IX

Estimadas A, E, F e I:

Me dirijo a ustedes para hacer hincapié en el ejercicio extra que realizará el alumnado del grupo A, los Viernes después de la meditación. El Viernes, la clase comienza atendiendo a la grabación de la pista 5, que dura tres minutos aproximadamente. A continuación, se animará al alumnado a dibujar o escribir (según qué Viernes), durante cinco minutos, con la idea de que expresen su postura o impresiones sobre sus ejercicios diarios de meditación.

Para que nuestra práctica sea lo más uniforme posible entre las clases experimentales, les dejo el guión que nos gustaría que leyesen cada viernes. Si quieren, no tienen porqué leerlo, y pueden transmitir el mismo mensaje con sus propias palabras. Si lo hacen así, no olviden recordarles que “es un buen momento para escribir las preguntas que necesitéis”.

Viernes (escritura):

“Os voy a entregar una hoja de papel, poned vuestro nombre y aprovechad para escribir lo que queráis en relación a vuestra práctica meditativa. También es un buen momento para escribir las preguntas que necesitéis. Recogeré vuestro escrito en cinco minutos”.

Viernes (dibujo): No es necesario utilizar colores, pueden dibujar con lápiz o bolígrafo.

“Os voy a entregar una hoja de papel. Poned vuestro nombre y dibujad lo que necesitéis en relación a vuestra práctica meditativa. No importa el resultado, es decir, que sea más o menos bonito, lo importante es que disfrutéis dibujando y que represente vuestras meditaciones. También es un buen momento para escribir alguna duda que tengáis. Recogeré vuestros dibujos dentro de cinco minutos”.

No estoy seguro de si ustedes pueden entregar folios cada alumno/a. Si no fuera posible acceder a este material, háganmelo saber. Pueden utilizar medio folio por alumno.

Les entrego esta carpeta, donde me gustaría que guardasen los escritos y dibujos. Comenzaremos este viernes 8 de Febrero con el escrito. El 15 de este mismo mes tocará dibujo, el Viernes 22: escrito, y el 08 de Marzo: dibujo.

Si necesitan o desean comunicarse conmigo (Luis), pueden utilizar este teléfono: ----- o esta dirección de correo electrónico: [luis.marquezfernandez@alum.uca.es](mailto:luis.marquezfernandez@alum.uca.es).

Muchas gracias por su atención y colaboración,

Luis Márquez  
Coordinador del Proyecto

## ANEXO X

### 1. “Otros niños no me dejan concentrarme”

Es cierto, que al principio es importante escuchar la grabación. Pero una vez hayamos conectado con el estado de meditación, ya lo más importante es nuestra actitud ante nuestras sensaciones: prestamos atención a las sensaciones que nos llegan y las aceptamos. Cuando alguien hace algún ruido que no nos agrada, es como si nos atravesase, no tenemos porque sentirnos molestados. No nos quedamos atrapados en esta molestia. Simplemente lo aceptamos, es una sensación más que nos llega. Nosotros somos como la piedra pesada del fondo del río. Nos mantenemos estables y centrados.

### 2. “Me hacen poco efecto. No me tranquiliza”

No buscamos ningún efecto concreto. Tampoco el tranquilizarnos. Aunque probablemente nos vayamos acercando todos y todas al mismo estado.

### 3. Devolución de la opinión casi unánime del alumnado sobre las meditaciones.

He podido leer en vuestros escritos que a la mayoría le gusta mucho y le está sentando muy bien. Incluso ya hay alumnos y alumnas que están practicando en casa o en otros momentos del día.

### 4. “¿Para qué sirve esto? Tú dices que es para relajarnos”

Yo no digo que esto sea para relajarnos. Aunque es uno de los efectos comunes. Sirve para: Estado mental positivo. Mejorar nuestra salud. Mayor sensación de felicidad, agradecimiento y satisfacción generalizada. De todas formas, si nos olvidamos de los resultados y nos centramos en estar atentos y

receptivos, los resultados llegarán solos y en abundancia. Lo importante es la actitud de presencia y aceptación.

5. “En casa no me sale”

Es importante reconocer que acabáis de comenzar con vuestra práctica. Necesitáis familiarizaros con la práctica de la atención y la sensibilidad. Conforme vayáis practicando cada mañana iréis profundizando y conectando mejor y más rápido con un estado meditativo, y de esa forma podréis evocar este estado cuando queráis, y mantenerlo por mucho tiempo.

6. “Estoy más relajado pero estoy triste al mismo tiempo”

Es posible que al meditar muchas de vuestras emociones se hagan más notables. Es importante que simplemente observéis estas emociones o sensaciones. Lo contrario de la meditación sería decir: “esta emoción que siento es muy desagradable, no me gusta nada”. Os animo a que observéis la emoción y os quedéis con ella sin querer cambiarla inmediatamente, como si fueseis unos investigadores que estáis estudiando detalladamente vuestras emociones.

## **ANEXO XI**

### **3ºA**

- “¿Lo haces en otras clases?”

Sí

- “¿Qué significa “serenidad”?”

Tranquilidad, calma.

### **4ºA**

- “ Cuando cierras los ojos es como que te caes.”

Si perdéis el equilibrio (miércoles) o simplemente no os sienta bien tener los ojos cerrados: Abridlos. Podéis mantener vuestra atención y concentración con los ojos abiertos. Simplemente estáis incluyendo la estimulación visual y sus respectivas sensaciones.

- “¿Dónde has aprendido a relajarte?”

En Jerez. No es relajación, es meditación. También se le conoce como Consciencia Plena.

### **5ºA**

- “Me duele menos la espalda. Espalda y cuello. Brazos estirados.”

No debéis hacer ningún movimiento o adquirir ninguna postura que os haga daño. Os animo a que estéis atentos a vuestras sensaciones y cuando vuestra postura os comience a molestar, modificadla muy lentamente, prestando mucha atención a las sensaciones que se dan en el cuerpo con el cambio.

- “Me da sueño.”

Normalmente la meditación nos energiza. Siempre podéis abrir los ojos si sentís que os estáis durmiendo.

## 6ºA

- “¿Por qué no música?”

La música impide escuchar los sonidos de la realidad que nos rodea. También es importante el ambiente de silencio que crea la clase.

- “¿Se puede estar en otra postura?”

Sí. Pero os animo a que tengáis la espalda recta y si podéis que las plantas de los pies descansen en el suelo.

- “¿Por qué escucharlo todos los días?”

La práctica es necesaria.

- “Eres tú el que habla?”

Sí

- “¿Por qué lo hacemos?”

Porque queremos comprobar los efectos de esta práctica en el alumnado.

## ANEXO XII

### 3ºA

“Me he sentido agradable sensible”

“Yo me he sentido por dentro sensible y amable. Me gusta mucho la relajación. Me he sentido por fuera amabilidad. He escuchado las cosas de abajo: Los niños, los arboles moverse y los pajaritos”

“Hoy me he sentido mucho mejor que los otros días. También he sentido en estas meditaciones: que en estos días he estado muy tranquilizada y sobre todo me he llevado bien con mis compañeros”

“Yo me e sentido perfecto. Y relajado”

“Me siento en la relajación relajado y la relajacion me ayuda a conocerme a mi mismo”

“Durante estos 5 dias me e sentido muy relajado gracias a la meditaciones. La que me a gustado mas a sido la del miércoles. La que prestamos atención a nuestro cuerpo”

“Me e sentido como estuviera flotando en el aire, la meditación me ha sentido estupénda y me a gustado mucho. Gracias hadios”

“Esentido paz y tranquilidad. Me emoció la primera vez que lo ice”

“Yo quiero participar porque es muy pero que muy relajante. Siento una sensación y la sigo teniendo es una muy tranquila. Ahora mismo me a entrado ganas de hacer la relajación otra vez”

### 4ºA

“Yo con la meditación me siento tranquilo sobre todo en los días que tengo ...¿?. La verdad es que estoy muy contento con la meditación. Además me da fuerza, esperanza para conseguir lo que quiera. Y me gustaría dar las gracias a todos los investigadores”

“A mí me gusta mucho porque me relaja por ejemplo cuando tengo un examen sobre todo pero a mi me gusta mucho cuando se forma un silencio inolvidable”

“Yo antes estes estaba muy nerviosa solo por escucharlo me tranquilize y me concentre solo en la respiración. ¡Gracias por tu ayuda!”

“En el tiempo que estado en la meditación me sentido muy bien y relajada. Cuando voy a mi casa y estoy nerviosa ago la meditación y me siento muy bien me a gustado mucho”

“Me gusta. Me divierte. Me esta ayudando. Me tranquiliza”

“Yo siento que dentro de mí hay una sensación rara y cuando me tranquilizo con la meditación se van mis pensamientos de la cabeza y los actos malos se van. Me gusta”

“Yo no tengo ninguna pregunta, pero me estas ayudando mucho, en mi casa, en la calle...Resumiendo, ¡en todas partes! Gracias Luis, por ayudarme, bueno, a mi y a todos”

“Desde que estoy en la meditación, me siento muy bien y relajada, y como soy muy nerviosa me a venido muy bien”

## 5°A

“Me gusta mucho lo que estamos haciendo porque cuando hemos tenido exámenes estaba más segura de mí misma”

“Me siento relajado, tranquilo y atento”

“Me gusta porque antes de un examen esto viene muy bien porque te relajas y te quedas tranquilo. Encima lo puedes hacer cuando quieras para tranquilizarte y me gusta mucho. Te sientes muy tranquilo y al estar tranquilo te sientes relajado y acompañado”

“Me gusta esta meditación, creo que lo tiene que hacer todo el mundo. Creo que está bien para los niños y adultos. También si estás nerviosa te tranquiliza. La meditación está bien, la voy a hacer a menudo porque me tranquiliza”

“Siento al menos un poco de tranquilidad. Un poco de silencio, y cuando estamos todos callados imagino las cosas que dice el casset, como la roca nos ponemos pesados, y enseña ha ser digno, a relajarse cuando alguien te chincha. Nos transmitimos la paz entre nuestros compañeros. Yo creo que con esta actividad cada día habrá más paz en nuestro interior sea donde estemo y por eso me encanta”

“Me gusta porque todos/as los compañeros/as se suman a un silencio total, y eso a mí me encanta. También me parece bien lo de escribir porque podemos expresar lo que sentimos esos días de meditación. Me siento más tranquila y eso

me gusta. Me parece muy bien lo de la atención y meditación porque así podremos estar más atentos/as a lo que nos rodea. Adiós”

## 6ºA

“Me gusta por que relaja mucho y me quita de pensar otras cosas y me tranquiliza los nervios de todo el cuerpo me encantaría hacerla todos los dias de la semana”

“Esta bien porque tenemos unos pocos de minutos de meditación, serenidad y tranquilidad. Y siempre que hago la meditación me siento mucho más tranquilo”

“Me siento relajado. Me siento bien conmigo mismo”

“La meditación me gusto fue el tiempo de descansar me lo pase bien con las luces apagadas, etc...Estuve comodo y fue divertido”

“Con la meditación me encuentro relajada, para mí es lo mejor del día y me encuentro bien cuando pienso y recuerdo la meditación e intento poner en mi mente esa sensación”

“Es muy relajante, de ahora en adelante cuando esté intranquila o simplemente quiera lo are para relajarme con mis padres o sola. Gracias”

“Son tranquilas todas las meditaciones y hacen que te tranquilices. Espero que tranquilice a más gente”

“He aprendido muchas cosas como tranquilizarme, también me he sentido nueva, alegre, feliz, ilusionada. Y lo mejor ya se para otra vez tranquilizarme”

## ANEXO XIII

En Jerez, a 6 de marzo de 2013

Estimados profesores/as:

Hace ya un poco más de un mes desde que el alumnado de 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, y 6<sup>a</sup> están escuchando las audiciones todas las mañanas. Así como sus respectivos/as profesores/as de la primera hora. Tanto yo, como mis compañeros/as estamos muy agradecidos por su colaboración.

Soy consciente de que no todos/as los/las niños/as están entrando en un estado de meditación. Muchos de ellos/as parece que no puedan atravesar la entrada a este estado. Por otro lado, también he observado a alumnos/as absortos/as en su práctica.

Después de leer los escritos y observar los dibujos que ha realizado el alumnado durante los tres últimos viernes lectivos, he podido constatar que a la gran mayoría le gusta esta práctica y muchos/as expresan su agradecimiento por conocerla y/o tener este espacio para su desarrollo.

El viernes 8 de Marzo ya se habrán explicado en todas las clases todas las meditaciones. A partir del Martes 12, ya no se volverán a explicar los contenidos de las meditaciones, en cambio, se hará un breve hincapié en los ingredientes fundamentales de la meditación y en sus beneficios. De forma, que se siga animando al alumnado y facilitando la asimilación de dicha práctica. El tiempo que se utilizará a partir de ahora será menor que en las explicaciones realizadas hasta ahora, estableciendo una media de diez minutos.

Éste es el itinerario que seguiremos durante el mes de Marzo y Abril.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	12 3 <sup>a</sup>	13 4 <sup>a</sup>	14 5 <sup>a</sup>	15 6 <sup>a</sup>
18 3 <sup>a</sup>	19 4 <sup>a</sup>	20 5 <sup>a</sup>	21 6 <sup>a</sup>	22 3 <sup>a</sup>
1 4 <sup>a</sup>	2 5 <sup>a</sup>	3 6 <sup>a</sup>	4 3 <sup>a</sup>	5 4 <sup>a</sup>
8 5 <sup>a</sup>	9 6 <sup>a</sup>	10 3 <sup>a</sup>	11 4 <sup>a</sup>	12 5 <sup>a</sup>
15 6 <sup>a</sup>	16 3 <sup>a</sup>	17 4 <sup>a</sup>	18 5 <sup>a</sup>	19 6 <sup>a</sup>
22 3 <sup>a</sup>	23 4 <sup>a</sup>	24 5 <sup>a</sup>	25 6 <sup>a</sup>	26 3 <sup>a</sup>
29 4 <sup>a</sup>	30 5 <sup>a</sup>	1 6 <sup>a</sup>	2 3 <sup>a</sup>	3 4 <sup>a</sup>

Este viernes 8 de Marzo será el último en alternar entre dibujos y comentarios. El viernes 15 se entregará un pequeño cuestionario al alumnado para recoger información concreta sobre su vivencia. Informaremos y ofreceremos el cuestionario durante la semana que viene a las profesoras que atienden a estas clases los viernes por la mañana. Mientras, este viernes 8 de Marzo recogeremos sus experiencias mediante dibujos.

Me gustaría recordarles algunas consignas que consideramos relevantes:

- Cada clase tiene un cuaderno con pasta de color, agradecemos que dejen en él constancia de cualquier apreciación que les parezca interesante, especialmente si alguna vez no se puede realizar la meditación.
- Les animamos a que sigan las directrices y practiquen la meditación junto con su clase.
- Les rogamos que no utilicen la meditación en otros espacios de tiempo.

Si tienen alguna duda, comentario o propuesta pueden contactar conmigo:

Tlf:-----

email: [luis.marquezfernandez@mail.uca.es](mailto:luis.marquezfernandez@mail.uca.es)

Quiero volver a agradeceros vuestra paciencia y colaboración para que esta experiencia se lleve a cabo, especialmente a aquellas maestras/os que atienden alguna o varias de las meditaciones en clases donde hay algunos/as alumnos/as con especiales dificultades para seguirlas.

Luis Márquez  
Coordinador del Proyecto

## ANEXO XIV

### FUNDAMENTOS DE LA MEDITACIÓN (semana del 11 al 15 de Marzo)

Esta semana recordé la fórmula básica para la práctica de la CP: “Meditación = Atención al Presente + Aceptación”. Después se desarrollan los ingredientes, estableciendo que la “Atención al Presente” se puede conseguir a través de atender a la respiración y/o a las sensaciones que percibimos continuamente, sean éstas externas o internas. Y la “Aceptación” la relacionamos con la falta de juicio, con la apertura, acogida y bienvenida a esas sensaciones que podemos percibir a cada momento.

### BENEFICIOS (semana del 18 al 22 de Marzo)

Esta semana informé a los alumnos sucintamente de los diferentes beneficios que se desprenden de la práctica de la meditación en diferentes campos, así como la intención última de la práctica meditativa:

- Salud: Relajación, mejor funcionamiento del organismo, remisión de enfermedades.
- Escolar: Atención, Concentración, Ambiente de clase y relaciones entre alumnado y alumnado-profesor.
- Deporte: Mayor enfoque, mayor conciencia corporal, mayor control: mejores resultados.
- Intención: Sensibilizarnos, ser mejores personas, más bondadosos.

### FUNDAMENTOS DE LA MEDITACIÓN II (semana del 1 al 5 de Abril)

Se vuelve a hacer hincapié en los fundamentos de la práctica meditativa, repitiendo la explicación de la semana del 11 al 15 de Marzo. También se les motiva para que continúen practicando con determinación:

“Vamos a seguir practicando cada mañana hasta final de curso, hoy es un buen día para profundizar en nuestra práctica.”

### PENSAMIENTOS (semana del 8 al 12 de Abril)

En este programa se ha fomentado el contacto con las sensaciones para evitar el diálogo interno, sin embargo, encontré relevante hacer explícita las

dificultades que obstaculizan nuestra práctica y que al mismo tiempo salvamos a través de la meditación. El guión que seguí durante esta semana fue el siguiente:

- Estamos pensando todo el día, y la mayor parte del tiempo de forma inconsciente, sin darnos cuenta.
- Con esta práctica evitamos que los pensamientos nos arrastre de un sitio a otro sin control. Recuperamos el control prestando atención a nuestras sensaciones y a nuestra respiración.
- Si nos damos cuenta de que estamos pensando sin ningún rumbo fijo, observamos el objeto de nuestro pensamiento y volvemos a las sensaciones y a la respiración.

DUDAS Y COMENTARIOS (semana del 15 al 19 de Abril)

Durante esta semana no expuse ninguna información, sino que me ofrecí para resolver alguna posible duda o recibir algún comentario respecto al programa.

## ANEXO XV

Nombre:

Clase:

Fecha: 15/03/13

A continuación encontrarás varias preguntas, algunas tienen una escala del 1 al 10. En estas preguntas se responde rodeando con un círculo el número que más se ajuste a tu opinión. Siendo 1: Nada, muy poco, muy negativo o nunca y 10: Todo, muchísimo, muy positivo o siempre. En las que no tienen escala, debéis contestar con vuestras propias palabras.

Esto no es ninguna prueba, ni tiene ningún valor para vuestras calificaciones, de forma que podéis ser sinceros y honestos. Eso es lo más importante, que contestéis según vuestra propia experiencia.

1. ¿Qué te parece que se medite todas las mañanas en la clase?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. ¿Por qué?

3. ¿Qué es lo que más te gusta de meditar?

4. ¿Qué es lo que menos te gusta?

5. ¿Está teniendo algún efecto en ti la meditación? (rodear con círculo).

¿Cuáles?

SÍ NO

6. ¿Cuándo aparecen esos efectos? ¿Cuánto tiempo duran?

7. ¿Crees que consigues meditar (entrar en el estado de meditación)?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. ¿Te resulta fácil?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## ANEXO XVI

Nombre:

Clase:

Fecha: 22/03/13

A continuación encontraréis varias preguntas, algunas tienen una escala del 1 al 10. En estas preguntas se responde rodeando con un círculo el número que más se ajuste a tu opinión. Siendo 1: Nada, muy poco, muy negativo o nunca y 10: Todo, muchísimo, muy positivo o siempre. . Las que no tienen escala, es para desarrollar la respuesta con vuestras propias palabras.

Te agradecemos que seas sincero/a en tus respuestas. Recuerda que no esto no es ningún control, ni cuenta para tus notas. Gracias.

1. ¿Qué experimentas cuando entras en el estado de meditación?

2. ¿Consigues entrar en un estado de meditación cada mañana con las grabaciones?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. ¿Ha mejorado tu práctica de la meditación desde que comenzamos a escuchar las grabaciones a principios de Febrero?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. ¿En qué lo has notado?

5. ¿Qué crees que necesitas hacer para mejorar tu práctica?

6. ¿Crees que puedes mejorar tu práctica?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. ¿Qué nota general le pondrías a tu práctica a día de hoy?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## ANEXO XVII

Nombre:

Clase:

Fecha: 05/04/13

A continuación encontraréis varias preguntas, algunas tienen una escala del 1 al 10. En estas preguntas, se responde rodeando con un círculo el número que más se ajuste a tu opinión. Siendo 1: Nada, muy poco, muy negativo o nunca y 10: Todo, muchísimo, muy positivo o siempre. Las que no tienen escala, es para desarrollar la respuesta con vuestras propias palabras.

Te agradecemos que seas sincero/a en tus respuestas. Recuerda que no esto no es ningún control, ni cuenta para tus notas. Gracias.

1. ¿Meditas en otros momentos además de con la grabación?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. ¿Cuántas veces más al día? ¿En qué momentos?

3. ¿Te gustan las grabaciones en general?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Puntúa cada una de ellas:

Lunes: Respiración 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Martes: Barrido Corporal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Miércoles: Movimiento 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jueves: Sensaciones 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Viernes: Metta 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. ¿Cambiarías algo de las grabaciones? Ej: tiempo de duración, el lenguaje....

6. ¿Habías practicado alguna vez la meditación antes de hacerlo aquí a través de las grabaciones?

SÍ NO (Poner un círculo sobre la respuesta deseada)

7. Si es así ¿dónde y por cuánto tiempo?

## ANEXO XVIII

12 de Marzo de 2013

Estimadas A, E, F e I:

Me dirijo a vosotras para entregaros un ejemplar de los cuestionarios que nos gustaría que entregaseis al alumnado, así como algunas indicaciones para evitar cualquier duda al respecto.

Como veréis hay tres cuestionarios para los próximos tres viernes lectivos: 15 y 22 de Marzo, y 5 de Abril. Cada cuestionario lleva la fecha incorporada.

La idea es la de realizar la meditación (5) como todos los viernes y a continuación rellenar el cuestionario. Esta tarea sustituirá a los comentarios/dibujos.

- Os animamos a leer la introducción en voz alta.
- Creemos que para facilitar que todos/as contesten, lo ideal es leer la pregunta en voz alta y avanzar al mismo tiempo. Habrá alumnos/as que seguirá su propio ritmo; y está bien así, el objetivo es que aquellos que tienen más dificultades en lectoescritura, también lo rellenen. Creemos que 2 minutos por pregunta a desarrollar y medio minuto por las que tienen escala podría ser suficiente.
- Debido a que la escala puede tener varias acepciones (1: Nada, muy poco, muy negativo o nunca y 10: Todo, muchísimo, muy positivo o siempre). Quizás sea necesario recordar la que más se ajuste a cada pregunta.
- Algunas aclaraciones: 15/03 Pregunta 1: 10 sería si te parece estupendo.  
1. Si no te gusta nada. Pregunta 5: Primero rodear, “sí” o “no”. Después contestar a “¿cuáles?”: si contestó “sí”.  
Pregunta 6: Preguntas como ésta o la 8, están directamente relacionadas con la anterior (5 y 7).

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Luis Márquez  
Coordinador de Escuela Consciente

## ANEXO XIX

NOMBRE: \_\_\_\_\_

ASIGNATURA o TUTOR/A: \_\_\_\_\_

**1. A** ¿Practicaba la meditación o alguna práctica ligada a ésta antes de comenzar este experimento (Febrero 2013)?

SÍ NO

**1. B** ¿Cuál o cuáles?

**1. C** ¿Durante cuánto tiempo la ha practicado? ¿Con qué frecuencia?

**1. D** ¿Lo practicas actualmente? SÍ NO

**2.** ¿Cuál es tu valoración general de este programa de meditación (Escuela Consciente) que se ha instaurado en el CEIP Torresoto?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fundamenta tu valoración:

**3.** ¿Cómo valoras la idea de aplicar la práctica de la meditación en el sistema educativo? (independientemente de tu opinión sobre nuestro programa, Escuela Consciente)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fundamenta tu valoración:

**4.** ¿En qué grado se siente agradecido/a o afortunado/a de participar en esta experiencia?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**5. A** ¿En qué grado intenta practicar la meditación con el resto del alumnado mientras escucha la grabación?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**5. B** ¿Cuál diría que es el grado de meditación que alcanza Ud.?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**5. C** ¿Qué experimenta o ha llegado a experimentar al seguir las grabaciones?

**6.** ¿Hay algún aspecto que crea que es mejorable o necesario modificar?

Describalo. ¿Tiene alguna idea de cómo mejorarlo?

**7. A** ¿Ha comenzado a practicar meditación o a contactar con un estado meditativo de forma involuntaria en otros momentos del día a raíz de este programa?

SÍ NO

**7. B** ¿Cuántas veces al día aproximadamente de forma intencionada?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**7. C** ¿Cuántas veces al día aproximadamente de forma involuntaria o automática?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 7. D** ¿Qué profundidad en la meditación/sensibilidad acompaña a estas evocaciones del estado meditativo?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 8.** ¿Cree o siente que las meditaciones han tenido algún efecto beneficioso en Ud.?  
SÍ NO
- 9.** ¿En qué grado utiliza el tiempo de la audición (grabación) para realizar otras tareas como preparación de la clase, corrección de exámenes, control del comportamiento de la clase u otras tareas?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 10.** ¿Cambiarías algo de las grabaciones? Ej: el tiempo de duración, el lenguaje....
- 11.** ¿Hay algún o algunos aspectos que no le agraden del programa Escuela Consciente? Descríbalos.
- 12.** ¿Le interesa profundizar en esta práctica?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 13.** ¿Ha tenido la participación en este programa algún efecto en su trabajo como profesor/a?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Especifique:
- 14.** ¿Ha tenido la participación en este programa algún efecto en su vida personal?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Especifique:
- 15.** Espacio para aclaraciones, dudas o comentarios.

## ANEXO XX

Profesor/a:

Clase:

Cursos académicos en contacto con el grupo: \_\_\_\_\_

Horas semanales actuales con esta clase: \_\_\_\_\_

Días de meditación con esta clase:    L    M    X    J    V

¿Eres su tutor/a?:    SÍ    NO

**1. A** ¿Ha observado o sentido algún cambio en la clase de \_\_\_\_ a raíz de la práctica meditativa?

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

**1. B** ¿En qué grado cree que este cambio está causado por la práctica de la meditación?

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

**1. C** ¿Podría especificar cuál o cuáles han sido estos cambios?

**2. A** ¿Ha observado o sentido algún cambio que haya llamado su atención en algún o alguna alumno/a o alumnos/as concretos/as a raíz de la práctica meditativa?

SÍ    NO

**2. B** ¿En qué nivel cree que estos cambio está causado por la práctica de la meditación?

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

**2. C** Especifique los/as alumnos/as y los respectivos cambios a los que se refiere:

**3.** ¿Qué tanto por ciento aproximadamente observa Ud. que practica o intenta practicar la meditación (en esta clase)?

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

**4.** ¿Qué tanto por ciento aproximadamente observa Ud. que no está interesado en dicha práctica (en esta clase)?

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

**5.** ¿Cuántos/as alumnos/as hay en esta clase que interfieren habitualmente con conductas disruptivas (llamar la atención de otros/as alumnos/as hablando, levantándose, etc.) en las meditaciones de esta clase?

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

**6.** Espacio para aclaraciones, dudas o comentarios.

## ANEXO XXI

12 de Marzo de 2013

Estimado/a profesor/a:

Hace ya más de dos meses que el programa “Escuela Consciente” comenzó a funcionar, por lo que ya hemos atravesado su ecuador. Es crucial para nuestra investigación recabar información sobre el profesorado, debido a su rol fundamental como facilitador y mediador del efecto que este programa genera en el alumnado.

A continuación encontrará dos cuestionarios: El primer cuestionario es general y el segundo corresponde a una clase (o dos) del grupo experimental con la que coincide a primera hora. Existen tres tipos de cuestiones:

1. Cuestiones en las que aparece una escala del 1 al 10, donde debe rodear el nivel que se ajuste a su valoración. La escala puede tener varias acepciones, y 1 haría referencia a: Nada, muy poco, muy negativo o nunca. Y 10 a: Todo, muchísimo, muy positivo o siempre). También pueden hacer referencias a tantos por ciento. Ej: 7= 70%
2. Cuestiones para elegir entre SÍ o NO. Rodear con un círculo la elegida.
3. Cuestiones abiertas para responder con una respuesta a desarrollar.

Algunas preguntas están relacionadas (1, 5, 7, y 1, 2), por ello mantienen el mismo número con distintas letras. Si contesta con una negativa a la primera de la serie seguramente no tenga sentido responder a las siguientes.

Le rogamos encarecidamente que sea honesto/a en la cumplimentación de estos cuestionarios, y se rija por su criterio personal. No existen respuestas correctas o incorrectas, ya que no estamos evaluando su actitud personal. Cuando acabe esta experiencia y obtengamos los resultados definitivos, éstos no serán de utilidad si no sabemos de qué condiciones han surgido. Puede que no tenga una referencia o claridad objetiva para responder algunas preguntas, confíe en su criterio, aun siendo subjetivo.

Nos gustaría obtener los cuestionarios rellenos en el plazo de una semana a partir del día de hoy.

Muchas gracias por su colaboración y diligencia.

Luis Márquez  
Coordinador de Escuela Consciente

## ANEXO XXII

Estimados/as profesores/as:

El final de este curso académico se acerca, y con él nuestro programa (Escuela Consciente). Sin embargo, todavía falta una parte crucial del estudio: el *postest*. Siendo conscientes de que Junio es un mes muy cargado de actividad, hemos creído conveniente adelantarlo a finales de Mayo. Volveremos a administrar los mismos cuestionarios que pasamos en Febrero al alumnado y en Enero a ustedes. A diferencia, de que dos de los cuestionarios de mayor duración no se repiten. Con lo cual, todo será más dinámico y precisaremos mucho menos tiempo de sus horas lectivas. Creemos que no más de una hora por clase.

Los horarios que hemos previsto son los siguientes:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
				<b>24</b> 09:00 3A 3B (A e B) 12:00 4A 4C (C y D)
<b>27</b> 9:00 5A 5B (H e I)	<b>28</b> 10:00 6A 6B (J y K)	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>

Si a alguna/o de ustedes no le viene bien, le ruego que se pongan en contacto con Luis, o con la directora. De forma que podamos acordar un día que le venga mejor.

### CUESTIONARIOS PARA LAS/OS PROFESORAS/ES

Le adjuntamos los dos cuestionarios que rellenaron en Enero. Nos gustaría que lo rellenasen centrándose en el estado actual del alumnado y de la clase en general.

No necesitan rellenar ningún dato personal en ninguno de los cuestionarios, a excepción del número de cursos académicos que llevan en contacto con el grupo en cuestión. Esta pregunta aparece a la cabecera del primer cuestionario.

Se encontrarán con cuestiones que quizás no sepan contestar con certeza. No se preocupen, contesten lo que ustedes crean más conveniente. Les recordamos que los datos serán gestionados de forma anónima (estadísticamente), y en ningún caso el objetivo es la evaluación del profesorado o el alumnado, sino el programa Escuela Consciente.

Los cuestionarios los pueden entregar a Luis o a la directora. Nos gustaría recibirlos antes del 12 de Junio.

## CIERRE

Creemos conveniente que las clases de A continúen con la práctica meditativa (escuchando las audiciones) hasta el último día lectivo. Luis seguirá atendiendo a las clases de A por la mañana.

Si el claustro o alguno de sus miembros estuviera interesado en seguir con la práctica en cursos venideros, saben que pueden contar con nosotros.

Agradecemos de nuevo su esfuerzo y disponibilidad. Sin su estimada colaboración esta experiencia no habría sido posible.

Luis: 555555555/ [luis.marquezfernandez@mail.uca.es](mailto:luis.marquezfernandez@mail.uca.es)

Luis Márquez  
Coordinador de Escuela Consciente

## ANEXO XXIII

### HORARIO Y PLANIFICACIÓN DEL PRETEST

	LUNES 21/01/13	MIÉRCOLES 23/01/13	JUEVES 24/01/13
EVALUADOR 1 4A 6B	IGF/3R 9:00 y 12:00 10:00 y 13:00	BFQ-NA, CREA Y STAIC 9:00 y 12:00 10:00 y 13:00	D2 y PANASN 9:00 10:00
EVALUADOR 2 3A 6A	IGF/3R 9:00 y 12:00 10:00 y 13:00	BFQ-NA, CREA Y STAIC 9:00 y 12:00 10:00 y 13:00	D2 y PANASN 9:00 10:00
EVALUADOR 3 4C 5A	IGF/3R 9:00 y 12:00 10:00 y 13:00	BFQ-NA, CREA Y STAIC 9:00 y 12:00 10:00 y 13:00	D2 y PANASN 9:00 10:00
EVALUADOR 4 3B 5B	IGF/3R 9:00 y 12:00 10:00 y 13:00	BFQ-NA, CREA Y STAIC 9:00 y 12:00 10:00 y 13:00	D2 y PANASN 9:00 10:00

## ANEXO XXIV

### HORARIO Y PLANIFICACIÓN DEL POSTEST

	VIERNES 24/05/13	LUNES 27/05/13	MARTES 28/01/13
EVALUADOR 1	3°A 9:00 4°A 12:00	5°A 9:00	6°A 10:00
EVALUADOR 2	3°B 9:00 4°C 12:00	5°B 9:00	6°B 10:00

## ANEXO XXV

### ORDEN DE ADMINISTRACIÓN DEL *POSTEST*

1. Meditación (GE) /Silencio (GC)

D2

PANASC

2. Meditación (GE) /Silencio (GC)

CREA

3. Meditación (GE) /Silencio (GC)

STAI-C

BFQ-NA (*Inestabilidad*)

## ANEXO XXVI

### ORACIÓN DE SAN FRANCISCO

Señor, haz de mí un instrumento de tu paz  
donde haya odio, ponga yo amor;  
donde haya injuria, ponga yo perdón,  
donde haya duda, ponga yo fe;  
donde haya desesperación, esperanza;  
donde haya oscuridad, ponga yo luz;  
donde haya tristeza, alegría.

Oh divino Maestro, concédeme que no busque tanto  
ser consolado como consolar,  
ser comprendido como comprender,  
ser amado como amar;  
porque es dando como recibimos;  
es perdonando como somos perdonados;  
es muriendo a uno mismo como nacemos a la vida eterna.