

El Mindfulness en la Formación de Estudiantes Universitarios de Educación Musical

José A. Cáceres
José A. Rodríguez-Quiles
Universidad de Granada

Resumen

En este estudio se analiza la incidencia de un entrenamiento en mindfulness de cuatro semanas, sobre el rendimiento académico musical, grado de estrés percibido y nivel de mindfulness reflejado, en una muestra de estudiantes universitarios de Educación Musical. Los participantes fueron distribuidos aleatoriamente entre dos grupos experimentales y un grupo control. Diferentes instrumentos como la *Five Facets Mindfulness Questionnaire* (FMMQ), la *Perceived Stress Scale* (PSS) y las calificaciones obtenidas en varias asignaturas de la Mención de Educación Musical fueron empleados en la investigación. Los resultados revelaron mejores calificaciones y una reducción de los niveles de estrés en los grupos experimentales. Solo el grupo experimental con más horas de práctica obtuvo mejoras significativas en el estado de conciencia plena.

Palabras clave: Mindfulness, Educación Musical, Rendimiento Académico, Estrés, Estudiantes Universitarios.

1. Introducción¹

Durante las últimas décadas, la Educación ha quedado al servicio del neoliberalismo al considerar en última instancia que ha de promover los criterios empresariales (Roguero, 2014; Vega 2014), lo que además ha supuesto una creciente precariedad para algunas áreas de conocimiento, en particular para las Humanidades y algunas de las Ciencias Sociales (López, 2019; Rodríguez-Quiles, 2019a). Fruto de los valores que se despliegan de dicho sistema y del aumento exponencial del conocimiento, ha emergido la conocida como *economía del conocimiento*, donde la innovación y la competitividad, han adoptado papeles primordiales dentro de la Educación (David y Foray, 2002), pues ambas promueven la investigación y el desarrollo. Esta situación ha originado que las dificultades de acceso a un empleo se encuentren en las cotas más altas (Corchuelo, Cordón-Pozo & Rubio-Herrera, 2015), ocasionando un estado de aceleramiento constante en el sector universitario estudiantil ante las obligaciones que atañen a su día a día o el reto que supone dominar la amplia amalgama de competencias requerida.

La proliferación masiva de las tecnologías y los medios de comunicación no solo ha contribuido a un proceso de cambio y transformación social aún latente (Cózar, De

¹Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto europeo “Arte y Aprendizaje”, financiado por la Unión Europea (Ref.: 16PE0010).

Moya, Hernández & Hernández), sino que ha originado gran variedad de estímulos a los que debemos responder momentáneamente para la interacción con las mismas. Este hecho ha acrecentado la *mente zapping* (Moret, Gustems & Calderón, 2016), propiciando las divagaciones de la propia mente e incluso el propio sentimiento de inconformidad. La transcendencia de toda esta problemática es mayor sobre el campo educativo, donde condicionantes como la atención, aceptación o estrés sobre el individuo acaban repercutiendo sobre el rendimiento académico del estudiante.

Como respuesta a los factores mencionados anteriormente, en los últimos años se ha acrecentado la práctica de técnicas que pretenden estimular o aspirar a conseguir un mayor control físico, mental y emocional. De entre todas ellas, destaca una corriente en auge conocida como *mindfulness* que según Mañas, Franco, Gil y Gil (2014), ha mostrado su eficacia y utilidad en diversos ámbitos: clínico, familiar, deportivo, empresarial, penitenciario y educativo. Centrándonos en este último campo, ciertos estudios han constatado cómo *mindfulness* contribuye a una mejora del rendimiento académico (cf. por ejemplo Beauchemin, Hutchins & Patterson, 2008; Hjeltnes, Binder, Moltu & Dundas, 2015).

De la revisión de la literatura se desprenden una serie de implicaciones sobre el binomio *mindfulness*-música lo que abre las puertas a un campo de investigación relativamente virgen en Educación Musical. Tomando como premisa la concepción del *mindfulness* como habilidad metacognitiva capaz de regular los procesos de atención, concentración y consciencia (Bishop et al., 2004), cabe señalar el interés que para los autores del presente trabajo supone comprobar la repercusión de la inducción de *mindfulness* en el rendimiento académico de los estudiantes de Music Teacher Training (MTT) de la Universidad de Granada (España), donde la sensibilidad auditiva, la comprensión de estructuras y formas musicales, la interpretación vocal e instrumental o la ejecución de movimientos de forma coordinada (danzas, coreografías, percusiones corporales...) constituyen el grueso de la evaluación para dicha titulación, por lo que su desempeño condiciona el rendimiento académico de los mismos.

2. Marco Teórico

2.1. Origen y Concepto de Mindfulness

Aunque el *mindfulness* hunde sus raíces en el budismo, la práctica ha sido liberada de factores culturales, religiosos e ideológicos (Lynch & Wilson, 2017). Incluso, es pertinente destacar que el *mindfulness* no se limita exclusivamente a la práctica de la meditación, ni por el contrario, todas los tipos de meditación contienen *mindfulness* (Mañas et al., 2014).

El *mindfulness* ha sido descrito como “la conciencia que emerge a través de prestar atención en el momento presente a un propósito y sin enjuiciar la experiencia que se despliega en cada momento” (Kabat-Zinn, 2003, p.145). En concordancia, Baer (2003, p.125), lo describe como “la observación no enjuiciadora de la corriente continua de estímulos internos y externos conforme surgen”. “*Mindfulness* no es otra cosa que

estar conscientemente presente, queriendo comprender qué es lo que ocurre, desde una actitud abierta y amable, sin juzgar, ignorar las cosas o dejarse arrastrar por todo el ajeteo de cada día (...)” (Snel, 2010, p.21). El mindfulness también se relaciona con la forma de vivir que tienen las personas, por ello, no es solo una mera práctica, sino más bien una actitud, una filosofía de vida que influye en el modo de afrontar las divagaciones de la mente y los propios problemas (Delgado, 2009; Mañas et al., 2014). En contraposición, diversos autores afirman que no existe ninguna definición técnica aceptada universalmente, ni ningún acuerdo generalizado sobre aspectos detallados del concepto como contenido y estructura. Esto inevitablemente confiere una cierta ambigüedad al concepto (Lynch & Wilson, 2017; Van et al., 2017). Aunque son muchas las acepciones que se derivan del término, sí parece existir un acuerdo generalizado en que el mindfulness no es un mero concepto que pueda ser descrito fácilmente para su interiorización dentro de una mente racional. Más bien se trata de un concepto que necesita ser vivenciado y experimentado para comprender su verdadero significado, así como los múltiples efectos que se derivan de su práctica (Delgado, 2009; Snel, 2010; Martín, 2017).

2.2. Evidencias Científicas del Mindfulness en el Ámbito Educativo

Autores como Shapiro, Brown y Astin (2008) establecen tres áreas para agrupar los efectos que se derivan del mindfulness dentro del ámbito educativo: rendimiento cognitivo y académico, bienestar psicológico y desarrollo integral de la persona.

Entre los efectos relacionados con las habilidades cognitivas y el rendimiento académico existen evidencias que respaldan como el mindfulness incrementa la habilidad de mantener y orientar la atención (Jha, Krompinger & Baime, 2007; Tang et al., 2008). Al producirse una parálisis de la *rumiación*, la práctica permite incrementar progresivamente la habilidad de procesar la información rápida y eficazmente (Slaughter, citado en Mañas et al., 2014). Por otro lado, ha sido empleado para mejorar el bienestar psicológico de las personas (Brown & Ryan, 2003). Así pues, el mindfulness reduce los niveles de estrés, ansiedad y depresión tanto en docentes como estudiantes (Franco, 2009; Franco, Mañas & Justo, 2009), por lo que impide el aumento de los niveles de *burnout* en dichos sectores. A su vez, permite promover y mejorar la regulación emocional, así como cultivar estados psicológicos positivos (Baer, 2003; De la Fuente et al., 2010a). Por último, el mindfulness puede repercutir sobre el desarrollo integral de la persona; aspecto primordial si se persigue una educación equilibrada y de calidad. En este sentido la práctica contribuye al desarrollo de la creatividad (Baas, Nevicka & Ten Velden, 2014; Newton, 2015) o incluso mejora el desarrollo de las habilidades necesarias para las relaciones interpersonales (De la Fuente, Franco & Salvador, 2010b), ocasionado fundamentalmente por la disminución de la ansiedad. También permite desarrollar la empatía en el individuo (De la Fuente, Salvador & Franco, 2010c), por lo que, en definitiva, todo lo expuesto con anterioridad puede repercutir positivamente en el clima del aula y las relaciones docente-discente (Czajkowski & Greasley, 2015; Moret et al., 2016). En relación con estas áreas, otros estudios han constatado cómo el

mindfulness contribuye en la disminución de la ansiedad y en la mejora del rendimiento académico sobre alumnos con dificultades de aprendizaje de Educación Primaria (Beauchemin et al., 2008). Análogamente, Hjeltnes et al. (2015) destacan como tras la aplicación del programa *Mindful Based Stress Reduction (MBSR)*, estudiantes universitarios pueden reducir sus niveles de estrés, mantenerse centrados en su propio aprendizaje y mejorar su rendimiento en distintas situaciones.

2.3. Relación entre Mindfulness y Educación Musical

El trabajo de la atención en Educación Musical resulta primordial ya que de acuerdo con Trives-Martínez et al. (2014, p.1071), “la linealidad temporal de los sonidos exige una rigurosa atención. Las frases musicales fluyen, los patrones rítmicos se suceden, el flujo musical no se detiene, por lo que es necesaria la simbiosis entre movimiento y atención”. Pedagogos del ámbito musical como Martenot, Jaques-Dalcroze, Kodaly, Willems, Orff, o Suzuki, entre otros, han puesto el énfasis sobre aspectos corporales a la hora de proponer experiencias musicales (Trives-Martínez et al., 2014; Moret et al., 2016). Sin embargo, ninguna metodología trata la atención de forma directa, sino derivada mediante las distintas experiencias didácticas planteadas para el trabajo de los parámetros del sonido, ritmo, audición, entonación, percusión-corporal, etc. Con el surgimiento del método BAPNE (acrónimo de Biomecánica, Anatomía, Psicología, Neurociencia y Etnomusicología), la relación entre el binomio atención-práctica musical se presenta de una forma directa y sistematizada (Crespo-Colomino, Pons-Terrés, Romero-Naranjo, Romero-Naranjo & Liendo-Cárdenas, 2014; Pons-Terrés, Romero-Naranjo, Romero-Naranjo, Crespo-Colomino & Liendo-Cárdenas, 2014). Sin embargo, tan solo en la Educación Musical Performativa (Rodríguez-Quiles, 2018a, 2018b) se presta especial atención a la práctica del mindfulness con la intencionalidad de fomentar la percepción, atención y la comunicación del grupo-clase (Rodríguez-Quiles, 2019a, 2019b).

Según Serrano y Amaral (2017), tanto la danza y práctica musical como el mindfulness pueden ser conceptualizadas de forma similar debido a su enfoque en el momento presente. Esta idea resulta incluso reforzada al compartir áreas cerebrales que se ponen en juego durante la práctica de mindfulness tales como: córtex cingular anterior y posterior, *cuneus*, cuerpo calloso, cerebelo, hipocampo, putamen, amígdala e ínsula, sobre todo estas dos últimas (Marchand, 2014; Taylor et al., 2011), las cuales son similares a las que se activan durante la práctica musical y la danza (Hänggi et al., 2010). Concretamente en expresión corporal, el trabajo de mímicas, expresiones y danzas difícilmente resulta fructífero sin un estado de concentración plena que permita sentir el propio cuerpo. Según afirma Choque (2013, p.89) es necesaria una “preparación del cuerpo no para calentar el organismo, sino para tomar consciencia de uno mismo, hacer circular la energía por el cuerpo, centrarse, estar presente en el aquí y ahora, estar preparado para vivir con plenitud cada experiencia propuesta”. Incluso en la audición, la atención y la consciencia son dos actos fundamentales que caracterizan

los distintos momentos del proceso auditivo y las que a última estancia permiten aumentar el placer o bienestar.

Investigaciones en el campo musical han focalizado la atención hacia el constructo del mindfulness como medio para potenciar el desempeño musical. De la literatura se desprende cómo el mindfulness repercute positivamente sobre la audición y sensibilidad musical, lo que posibilita un aumento de placer (situación flow) (Díaz, 2011; Todd, 2016; Auerbach & Delport, 2018). La práctica tiene importantes efectos sobre cantantes, a quienes permiten obtener una mayor consciencia micro-muscular y respiratoria lo que contribuye a la propia afinación tonal. Además, esto posibilita un mayor enfoque y concentración en las lecciones y práctica musical, potenciando al mismo tiempo el bienestar personal (Czajkowski & Greasley, 2015; Lynch & Wilson, 2017). Paralelamente se ha comprobado cómo el mindfulness puede influir sobre la creatividad musical al propiciar una mayor expresividad. Esto se traduce en un proceso de composición más intuitivo y abierto a la hora de crear música (Newton, 2015). Durante el acto musical se requiere un elevado esfuerzo cognitivo que en muchas ocasiones acaba ocasionando perturbaciones intrínsecas que afectan al acceso a la información que se requiere en el momento presente (interpretación, coordinación, etc.). Sin embargo, en casos más extremos, según aclaran Luoma y Hayes, citado en Serrano y Amaral (2017), se pueden dar casos de *evitación experiencial*, ocasionando malestar interno y un comportamiento defensivo para tratar de evitar un evento considerado negativo. Según Farnsworth-Grodd (2012), una notoria proporción de músicos utiliza alcohol, medicamentos y drogas ilícitas para aliviar la ansiedad performativa musical o “miedo escénico”. Sin embargo, existen otras terapias como la meditación o el propio mindfulness que pueden influir en la disminución de la ansiedad musical (Lin, Chang, Zemon, & Mildlarsky, 2008; Farnsworth-Grodd, 2012; Díaz, 2018).

Fruto de la incipiente divulgación de evidencias científicas del mindfulness, cada vez es mayor la presencia de la práctica dentro del ámbito de la Educación Musical. En el contexto escolar de Educación Primaria, existe una propuesta de programa interdisciplinar: música y mindfulness (Moret et al., 2016), cuyos objetivos son: (a) facilitar herramientas para mejorar el autoconocimiento, regulación emocional y bienestar personal y social del alumnado; (b) mejorar la capacidad atencional; (c) mejorar el clima del aula y las relaciones alumnado/profesorado; y (d) aprender música desde una vertiente más experimental, creativa y personal. Como parte de la formación de instrumentistas, el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada (España) oferta también una asignatura optativa de mindfulness como parte del proyecto CRAFT (*Consciencia, Relajación, Atención Plena y Transcendencia*) (Posadas, 2018).

2.4. La Percepción de Estrés en el Contexto Universitario

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior trajo consigo nuevos planes de estudio, nuevas titulaciones, un uso más profuso de las TIC, y una particular exigencia en cuanto al dominio de la lengua extranjera (Mairal, 2010; Díaz-Corchuelo

et al., 2015). A ello se añade la situación de inestabilidad laboral, la cual se traduce en una situación de estrés continua ante la creencia de no poder alcanzar nunca el puesto deseado por la falta de experiencia y/o formación, o incluso a las propias oportunidades ocupacionales en el futuro (Cabanach, Souto-Gesta & Franco, 2016; López, 2019).

Según Campo-Arias, Bustos-Leiton y Romero-Chaparro (2009), el estrés es una respuesta física y psicológica ante las demandas y amenazas del entorno, de modo que las características de la respuesta guardan una relación más importante con aspectos individuales, sociales y culturales que dan un aspecto particular a la experiencia percibida de cada persona. Sin embargo, el estrés no afecta únicamente al plano individual, sino que como afirma Díaz-Corchuelo et al. (2015), puede tener un *efecto dominó*, de manera que se convierta en un factor determinante de la calidad de vida del individuo e incluso del propio entorno familiar.

Entre las circunstancias de la vida académica que mayor nivel de estrés generan en el sector estudiantil universitario, según Muñoz, citado en Cabanach et al. (2016), destacan tres grandes grupos de estresores que afectan potencialmente a la formación de los mismos. Entre ellos se encuentran aquellos relacionados con: (a) procesos de evaluación; (b) sobrecarga de trabajo; y (c) condiciones del propio proceso de enseñanza-aprendizaje como las relaciones sociales, metodología, componentes organizacionales (problemas de horarios, solapamiento de programas, etc). Lazarus y Folkam, citados en Cabanach et al. (2016), incluyen otras situaciones académicas más específicas como el excesivo trabajo autónomo del estudiante, problemas para compaginar la vida académica y personal, la ausencia de tiempo libre o la exigencia de mantener elevados niveles de atención y concentración durante muchas horas.

Ante las numerosas bajas laborales en el sector docente (Franco et al., 2009) y los severos casos de estrés en el sector estudiantil debido a los factores anteriormente descritos, se ha comprobado como la inducción de la práctica del mindfulness puede reducir significativamente los niveles de percepción de estrés en los individuos (Franco, 2009; Campo-Arias et al., 2015)

Considerando el estrés continuo al que están sometidos los estudiantes universitarios, el papel que este desempeña dentro del aprendizaje así como los múltiples beneficios que se derivan de la inducción del mindfulness sobre el rendimiento musical, la presente investigación tiene como objetivo analizar los efectos de la práctica del mindfulness sobre los estudiantes universitarios de la MEM, en lo referido a su rendimiento académico, nivel de estrés y estado de conciencia plena.

La hipótesis de trabajo de la que partimos son que los grupos sometidos a un entrenamiento basado en mindfulness: (a) mejoran significativamente sus niveles de conciencia plena (mindfulness) respecto al grupo no participante en el entrenamiento; (b) mejoran significativamente la percepción de sus niveles de estrés en comparación con el grupo no participante; y (c) muestran niveles de rendimiento académico superiores a los del grupo control.

3. Método

3.1. Participantes e instrumentos empleados

En la investigación participaron un total de 15 estudiantes (N=15), pertenecientes a la MEM, y cuyas edades oscilaron entre los 20 y los 27 años ($M=22$ y $D.T.=1.92$). De los tres grupos independientes establecidos, el grupo experimental I (G.E.I), realizó el entrenamiento del mindfulness en clase y en casa; el grupo experimental II (G.E.II), solamente realizó la práctica del mindfulness en casa; y el grupo control (G.C), no realizó ningún entrenamiento. Cada uno de los grupos estuvo integrado por 5 participantes, de los cuales, 3 fueron mujeres y 2 hombres.

Para analizar los efectos de la inducción del mindfulness sobre el alumnado, se utilizó la versión española de la *Five Facets Mindfulness Questionnaire*, (FFMQ), validada por Aguado et al. (2015), y cuya versión original fue desarrollada por Baer et al. (2006). El cuestionario evalúa cinco facetas de la atención plena, tales como: (a) Observación, (b) Descripción, (c) Actuar con consciencia, (d) No juzgar, y (e) No reactividad a la experiencia interna. Consta de 39 ítems, los cuales se puntúan según una escala tipo Likert de cinco puntos que oscila entre 0 (nunca), hasta 5 (muy a menudo o siempre verdad). *En el estudio con muestra española de Linares, Estévez, Soler y Cebolla (2016), con muestra española, el cuestionario ha ofrecido buenos índices de consistencia interna que oscilan entre .71 y .82.

Para medir el grado de estrés de los estudiantes se utilizó la versión española (2.0) de la *Perceived Stress Scale* (PSS) adaptada por Remor (2006) y elaborada por Cohen, Kamarck y Mermelstein, (1983). Los ítems interrogan sobre el grado con el que las personas sienten que ejercen un control sobre situaciones diarias inesperadas, impredecibles o sobrecargadas, lo cual se puede traducir en un malestar que afecta al individuo. El cuestionario consta de 14 ítems, los cuales se puntúan mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila entre 0 (nunca), hasta 4 (muy a menudo). Aunque la escala posee una estructura bifactorial, se recomienda utilizar la escala como unidimensional, al considerar que lo que se mide simplemente es estrés (Campo-Arias et al., 2009; Pedrero & Olivar, 2010).

Para mediar la variable “rendimiento académico”, se tomaron las calificaciones finales obtenidas durante el curso académico 2017-2018 para las asignaturas: “*Práctica con instrumentos musicales en la escuela*” y “*Educación Vocal y Práctica Coral*”. Estas notas fueron obtenidas de las distintas pruebas realizadas en ambas asignaturas, donde la audición, la interpretación, lectura de partituras, la dramatización, expresión corporal, la coordinación, la improvisación, canto, así como la propia creatividad o el trabajo grupal se pusieron de manifiesto.

3.2. Diseño y Procedimiento

Para analizar los efectos de la práctica del mindfulness(variable independiente) sobre el rendimiento académico musical y el grado de estrés (variables dependientes), siguiendo la clasificación que proponen García y Alvarado (2000), se empleó un diseño cuasi-experimental, univariado-multivariado, con una situación experimental de tipo III o mixta, con medidas pretest y postest entre los tres grupos independientes establecidos.

Para la obtención de la muestra se ofreció al alumnado de la MEM la posibilidad de participar en el Proyecto de Innovación Docente “*Mindfulness en las Aulas Universitarias: un reto formativo en el siglo XXI*” de la Universidad de Granada², excluyendo todo tipo de incentivo o recompensación académica. La asignación de participantes en los distintos grupos se realizó de manera totalmente voluntaria y por consiguiente de forma aleatoria, para asegurar la disponibilidad, implicación y motivación en la investigación. Al inicio de la investigación la muestra estaba comprendida por 31 participantes. Sin embargo, se realizó una reducción muestral prescindiendo de los participantes que practicaban el mindfulness asiduamente para evitar sesgos en los resultados grupales. También se excluyó a aquellos participantes que no habían formulado los cuestionarios en su totalidad o bien habían obviado algunos de los ítems durante cualquier fase. Finalmente se igualaron los grupos controlando la variable sexo, para su homogeneización.

Para el control de variables extrañas como podría ser la influencia del docente, se procuró que éste permaneciera ajeno a la inducción del entrenamiento. El control de variables enmascaradas tales como el número de entrenamientos, se llevó a cabo mediante la dotación de “Hojas de registro semanal”³, estableciendo 30 prácticas formales como mínimo para la continuidad y pertenencia en la investigación.

Tras la recopilación de datos para la fase pretest, se inició la inducción del mindfulness en ambos grupos experimentales, la cual consistió en centrar la atención en la respiración durante 7 minutos diarios a lo largo de 4 semanas con la ayuda de un audio guía, a modo de lo realizado por otras investigaciones previas (Arch & Grasse, 2006; Tang et al., 2007).El hecho de establecer dos grupos experimentales radica en el posible efecto y valor que subyace bajo la realización de la práctica grupal al ofrecer apoyo en los momentos de mayor desmotivación y soledad mediante el intercambio de experiencias (Hjeltne et al., 2005).

² Los autores agradecen a B. de Rueda y a C. Verdejo el apoyo ofrecido durante la elaboración de este trabajo.

³ Complementariamente al estudio, se realizó un análisis cualitativo de las observaciones tomadas tras la realización de cada práctica mediante el software NVivo con el objetivo de respaldar los datos del análisis cuantitativo con la percepción de sensaciones que los participantes experimentaron, y de este modo, ofrecer una mayor congruencia a la investigación. Por motivos de espacio no nos extenderemos aquí en este análisis.

4. Resultados

El análisis de todos los datos recopilados se realizó mediante el *software* estadístico SPSS (versión 23.0). Para analizar la existencia de diferencias significativas entre la fase pretest y posttest en cada una de las dimensiones que conforman el constructo, se aplicó la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas (Tabla 1). Los resultados mostraron que el G.E.I obtuvo cambios significativos para las dimensiones “*observación*” ($W = -2.023$; $p = .043$) y “*actuar consciente*” ($W = -2.023$; $p = .043$). Por otro lado, en el G.E.II, se obtuvieron cambios significativos simplemente para la dimensión “*observación*” ($W = -2.023$; $p = .043$).

Para comprobar si el entrenamiento del mindfulness había resultado fructífero, y si había tenido algún tipo de repercusión grupal, se realizó el mismo tipo de análisis (Tabla 2). Solamente el G.E.I reveló diferencias significativas en el nivel de conciencia plena ($W = -2.023$; $p = .043$). No obstante, el G.E.II, mostró una tendencia muy cercana al nivel de significación deseado ($W = -1.461$; $p = .144$), pero tanto él como el grupo control, no obtuvieron cambios significativos.

Considerando los niveles de estrés para la PSS que distintos autores establecen (Parvan, Roshangar, Seyedrasooli, Nikanfar & Sargazi, 2014; Díaz-Corchuelo et al., 2015) se distinguieron tres niveles: (a) bajo: 0-18; (b) medio o moderado: 19-37; y (c) alto: 38-56. La *figura 1* recoge los porcentajes de las situaciones iniciales de estrés, en las diferentes fases de la investigación. Al inicio del estudio el 86.7% de participantes mostraban unos niveles iniciales de estrés medios; solo el 6.7% presentó un nivel bajo y otro 6.7% un nivel alto. Tras la inducción del entrenamiento, ningún participante presentó niveles altos de estrés. Más allá, el 33.3% de participantes mostraron un nivel bajo de estrés.

Para comprobar la existencia de evidencias significativas en cuanto a los niveles de estrés percibidos en cada una de las fases y grupos se realizó la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas (tabla 3). En ambos grupos experimentales se produjo una reducción significativa en los niveles de estrés percibidos tras aplicar el entrenamiento ($W = -2.023$; $p = .043$). Por su parte, el grupo control no experimentó ningún cambio significativo ($W = -.674$; $p = .500$). Se realizó un gráfico de dispersión de puntos para intentar atribuir los efectos de cambio en el estrés percibido a la variable independiente (figuras: 2, 3 y 4). Al tratarse de una relación inversa, se denotó una cierta correlación en ambos grupos experimentales (sobre todo en el G.E.II), por lo que se procedió a analizar dicha correlación, mediante el coeficiente Rho de Spearman (tabla 4). Mientras que para el G.E.II se obtuvieron resultados significativos ($r = -1.000$; $p = .000$) para el G.E.I se obtuvieron valores muy cercanos pero no significativos ($r = -.600$; $p = .285$).

Por último, para establecer una relación entre el rendimiento académico y la variable independiente analizada, en la *tabla 5* se calcularon las medias y desviaciones típicas de las calificaciones finales obtenidas en ambas asignaturas. Los grupos experimentales obtuvieron una media de calificaciones finales bastante superior al grupo control (G.E.I=1.15; G.E.II= .77 puntos de diferencia). Incluso un aspecto muy

llamativo es que incluso la variabilidad de las calificaciones obtenidas fue menor para los grupos experimentales ($S.D1 = .62$; $S.D2=.93$), lo cual indicó que las calificaciones obtenidas por cada participante en el mismo grupo fueron muy similares.

5. Discusión

Dado que este es el primer estudio que analiza el rendimiento académico en el alumnado de MTT de la Universidad de Granada, y así mismo, supone un estudio piloto para tratar y estudiar las diferentes variables empleadas, es necesaria una cierta cautela a la hora de interpretar los resultados. Desde el inicio supimos que el tamaño muestral iba a suponer un hándicap para la propia investigación. De cualquier modo, no se busca aquí la generalización de los resultados. Sólo otros estudios posteriores podrán replicar y/o ratificar el estudio y los hallazgos principales. Una alternativa podría ser la aplicación de otro programa de mindfulness que haya sido utilizado de forma más amplia, como podría ser el propio programa MBSR de Jon Kabat-Zinn. También sería de gran interés comprobar el período de efecto que tiene el entrenamiento sobre el alumnado, es decir, el tiempo durante el cual, el alumnado experimenta los resultados logrados tras la implementación de la práctica.

En primer lugar, se puede aceptar en cierta medida la hipótesis mediante la cual se establece que los grupos sometidos a un entrenamiento basado en mindfulness mejoran significativamente sus niveles de *atención plena*, respecto al grupo no participante. Realmente, esta condición solamente se ha cumplido para el G.E.I, mientras que en el G.E.II, se ha tenido que conservar la hipótesis nula. Esto podría ser debido a multitud de factores tales como el tiempo de práctica, la continuidad temporal o incluso la motivación y actitud que se muestra hacia la práctica. Según afirma Díaz (2011), períodos de al menos 15 minutos de práctica diarios pueden desarrollar la atención en el practicante. Para Tang et al. (2007), por su parte, más que la cantidad de tiempo que los participantes pasan realizando el mindfulness, es la propia calidad de la práctica la que afecta al rendimiento de las respuestas atencionales. En su estudio, se emplearon 20 minutos de práctica diarios durante solamente 5 días, obteniendo mejoras en la atención. Concretamente para la dimensión "*observación*" (que se correspondería fundamentalmente a la atención), en ambos grupos experimentales se evidenciaron cambios estadísticamente significativos. Estos resultados son congruentes con investigaciones anteriores (Arch & Craske, 2006; Lutz, Slagter, Dunne & Davidson, 2008), lo que sugiere que incluso períodos relativamente cortos (práctica diaria de 7 minutos durante cuatro semanas), pueden contribuir a la mejora de la atención.

En segundo lugar, se puede concluir que la práctica regular del mindfulness durante al menos siete minutos diarios, contribuye a la disminución de los niveles de estrés percibidos en estudiantes universitarios de MTT. Como se evidenció mediante el análisis de correlación *Rho de Spearman* y del índice de variabilidad compartida (R^2), ambas variables poseen un alto porcentaje de elementos que explican la

variabilidad de dicha reducción. Sin embargo, el hecho de que no se obtuviesen resultados significativos en los dos grupos podría ser debido a que dicha correlación depende en gran medida del tamaño muestral, siendo en este caso muy reducido ($n=5$). En concordancia con resultados de investigaciones precedentes se puede afirmar que el *mindfulness* ofrece al individuo la capacidad para poder observar sus pensamientos perturbadores y problemas con una actitud más relajada y equilibrada. (Franco, 2009; Franco, Mañas & Justo, 2009).

En tercer lugar, se puede conservar la hipótesis de partida, mediante la cual aquellos grupos sometidos a un entrenamiento basado en *mindfulness* muestran niveles de rendimiento académico superiores a los del grupo control. Los participantes de los grupos experimentales obtuvieron unos resultados académicos superiores a los del grupo control. Aunque no se puede atribuir este fenómeno exclusivamente a la inducción de la práctica (ya que variables extrañas como el papel del profesorado o incluso las propias horas de estudio y/o práctica incidieron también sobre los resultados) no se puede descartar las evidencias mostradas de que existe una cierta relación en la que es necesaria seguir estudiando y profundizando. En concordancia con los resultados obtenidos, del estudio de Hjeltnes et al. (2015) se desprende que aprender la práctica de *mindfulness* puede contribuir a dominar los inconvenientes académicos, ya que según se deriva del estudio, el hecho de ser más capaces de mantener la atención en las diferentes situaciones de aprendizaje puede tener importantes implicaciones en el rendimiento de los mismos. Incluso, en el estudio de Beauchemin et al. (2008), tanto los alumnos con dificultades de aprendizaje como el propio profesorado experimentaron una mejoría en el rendimiento académico.

En base a los resultados obtenidos, y en concordancia con Franco (2009), cada vez son más las pruebas científicas que avalan el potencial de la práctica. Por consiguiente, es la hora de comenzar a contemplar seriamente la posibilidad de introducir prácticas sistemáticas del *mindfulness* en los programas de estudio de los futuros profesores de música (y por extensión, de cualquier especialidad), ya que de esta forma se dotaría a los docentes de técnicas, herramientas y estrategias para mejorar el propio rendimiento musical, y para afrontar los problemas que subyacen bajo la práctica docente como por ejemplo el *burnout* o el estrés.

A modo de conclusión final, no se puede incurrir en el error de considerar el *mindfulness* como una solución inmediata ante cualquier problema o mucho menos un mero placebo. Al igual que los músculos necesitan del deporte diario para su mantenimiento y fortalecimiento, la mente necesita de una práctica continuada para conducir la atención y potenciar la concentración. Así pues, su verdadero potencial solamente se puede hallar mediante una práctica continua regida por la propia motivación intrínseca. El *mindfulness*, más allá del encuadre comercial, no es únicamente un remedio para cualquier tipo de dolencia, malestar, o trastorno, sino una filosofía de vida que influye en el modo de afrontar las divagaciones de nuestra mente, los problemas y que, sin duda, contribuye a estar más presentes día a día.

6. Referencias

- AGUADO, J., LUCIANO, J., CEBOLLA, A., SERRANO-BLANCO, A., SOLER, J., & GARCÍA-CAMPAYO, J. (2015) Bifactor analysis and construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire (FFMQ) in non-clinical Spanish samples. *Frontiers in Psychology*, **6**, 404.
- ARCH, J. J. & CRASKE, M. G. (2006) Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behavior Research and Therapy*, **44**, 1849–1858.
- AUERBACH, C. & DELPORT, A. (2018) Developing mindfulness in children through participation in music activities. *South African Journal of Childhood Education* **8**, 1-7.
- BAAS, M., NEVICKA, B. & TEN VELDEN, F. S. (2014) Specific mindfulness skill differentially predict creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **40**, 1092-1106.
- 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., HOPKINS, J., KRIETEMEYER, J. & TONEY, L. (2006) Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, **13**, 27–45.
- BEAUCHEMIN, J., HUTCHINS, T. L. & PATTERSON, F. (2008) Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, **13**, 34-45.
- BISHOP, S. R., LAU, M., SHAPIRO, S., CARLSON, L., ANDERSON, N. D., CARMODY, J., SEGAL, Z. V., ABBEY, S., SPECA, M., VELTING, D. & DEVINS, G. (2004) Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, **11**, 230–241.
- BRITTON, W. B, LEPP, N. E., NILES, H. F., ROCHA, T., FISHER, N. E. & GOLD, J. S. (2015) A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in 6th grade Children. *Journal of School Psychology*, **52**, 263-278.
- 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**, 822-848.
- CABANACH, R., SOUTO-GESTAL, A. & FRANCO, V. (2016) Escala de estresores académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, **7**, 41-50.
- CAMPO-ARIAS, A., BUSTOS-LEITON, G. J. & ROMERO-CHAPARRO, A. (2009) Internal consistency and dimensionality of the Perceived Stress Scale (PSS-10 and PSS-14), in a sample of female university students in Bogotá, Colombia. *Aquichan*, **9**, 271-280.

- CHOQUE, J. (2013) *La expresión corporal. 300 ejercicios de expresión corporal, mimo y juego teatral*. Barcelona: Robinbook.
- COHEN, S., KAMARCK, T. & MERMELSTEIN, R. (1983) A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, **24**, 385-396.
- CÓZAR, R., DE MOYA, M., HERNÁNDEZ, J.A. & HERNÁNDEZ, J.R. (2015) TIC, estilos de aprendizaje y competencia musical en los estudios de grado de maestro. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, **12**, 73-85.
- CRESPO-COLOMINO, N., PONS-TERRÉS, J. M., ROMERO-NARANJO, F. J., ROMERO-NARANJO, A. A., LIENDO-CÁRDENAS, A. (2014) Atención y Dislexia: Una propuesta de trabajo mediante la didáctica de la percusión corporal-método BAPNE. En M.T. Tortosa, J. D. Álvarez & N. Pellín (Eds). *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp.1092-1105). Alicante: Universidad de Alicante.
- CZAJKOWSKI, A. M. & GREASLEY, A. (2015) Mindfulness for singers: The effects of a targeted mindfulness course on learning vocal technique. *British Journal in Music Education*, **32**, 211-233.
- DAVID, P. A. & FORAY, D. (2002) Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento. *Comercio Exterior*, **52**, 472-490.
- DE LA FUENTE, J., FRANCO, C. & MAÑAS, I. (2010a) Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Estudios Sobre Educación*, **19**, 31-52.
- DE LA FUENTE, M., FRANCO, C. & SALVADOR, M. (2010b) Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales. *Psicothema*, **22**, 369-375.
- DE LA FUENTE, M., SALVADOR, M. & FRANCO, C. (2010c) Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas. *Psicología Conductual*, **18**, 297-315.
- DELGADO, L. (2009) *Correlatos psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades Mindfulness*. Doctoral dissertation. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2177/1/17855044.pdf>
- DÍAZ, F. (2011) Mindfulness, attention, and flow during music listening: an empirical investigation. *Psychology of music*, **41**, 42-48.
- DÍAZ, F. (2018) Relationship among meditation, perfectionism, mindfulness, and performance anxiety among collegiate music students. *Journal of Research in Music Education*, **66**, 150-167.
- DÍAZ-CORCHUELO, A., CORDÓN-POZO, E. & RUBIO-HERRERA, R. (2015) Perceived stress in university administration and service staff. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, **11**, 207-2015.
- FARNSWORTH-GRODD, V.A. (2012) *Mindfulness and self-regulation of music performance anxiety*. Doctoral dissertation. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/19993>

- FRANCO, C. (2009) Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de Psicología*, **27**, 99-109.
- FRANCO, C., MAÑAS, I. & JUSTO, E. (2009) Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista Educación Inclusiva*, **2**, 11-22.
- GARCÍA, M. V. & ALVARADO, J. M. (2000) *Métodos de investigación en Psicología: experimental, selectivo y observacional*. Barcelona: EUB.
- HÄNGGI, J., KOENEKE, S., BEZZOLA, L. & JÄNCKE, L. (2010) Structural neuroplasticity in the sensorimotor network of professional female ballet dancers. *Human Brain Mapping*, **31**, 1196–1206.
- HJELTNES, A., BINDER, P., MOLTU, C. & DUNDAS, I. (2015) Facing the fear of failure: an explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, **10**, 27990.
- JHA, A., KROMPINGER, J. & BAIME, M. J. (2007) Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, **7**, 109–119.
- KABAT-ZINN, J. (2003) Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, **10**, 144–156.
- LIN, P., CHANG, J., ZEMON, V. & MIDLARSKY, E. (2008) Silent illumination: a study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of Music*, **36**, 139-155.
- LINARES, L., ESTÉVEZ, A., SOLER, J. & CEBOLLA, A. (2016) El papel del mindfulness y el descentramiento en la sintomatología depresiva y ansiosa. *Clínica y Salud*, **27**, 51-56.
- LÓPEZ, J. (2019) *Crítica de la razón precaria. La vida intelectual ante la obligación de lo extraordinario*. Madrid: Catarata.
- LUTZ, A., SLAGTER, H. A., DUNNE, J. D. & DAVIDSON, R. J. (2008) Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Science*, **12**, 163–169.
- LYNCH, J. & WILSON, C. (2017) Exploring the impact of choral singing on mindfulness. *Psychology of Music*, **46**, 848-861.
- MAIRAL, J. B. (2010) Negative emotions in the university faculty: burnout, work stress, and mobbing. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, **9**, 85-100.
- MAÑAS, I., FRANCO, C., GIL, M. D. & GIL, C. (2014) Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En S. Díaz & C. Zúñiga (Eds), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Sevilla: Aconcagua Libros.
- MARCHAND, W. R. (2014) Neural mechanisms of mindfulness and meditation: evidence from neuroimaging studies. *World Journal of Radiology*, **6**, 471–479.

- MARTÍN, A. (2017) *Con rumbo propio. Disfruta de la vida sin estrés*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- MORET, S., GUSTEMS, J., & CALDERÓN, C. (2016) Música y mindfulness: una mirada interdisciplinar. *Aloma: Revista de psicología, Ciencias de la Educación y Deporte*, **34**, 107-117.
- NEWTON, J. Z. (2015) Musical creativity and mindfulness meditation: can the practice of mindfulness meditation enhance perceived musical creativity? *International Journal of Transpersonal Studies*, **34**, 172–186.
- PARVAN, K., ROSHANGAR, F., SEYEDRASOOLI, A., NIKANFAR, A. & SARGAZI, V. (2014) Relationship between perceived stress and quality of life among cancer patients referring to the educational. *Therapeutic centers in Zahedancity. Science Road Journal*, **2**, 124-132.
- PEDRERO, E. J. & OLIVAR, Á. (2010) Estrés percibido en adictos a sustancias en tratamiento mediante la escala de Cohen. Propiedades psicométricas y resultados de su aplicación. *Anales de psicología*, **26**, 302-309.
- PONS-TERRÉS, J.M., ROMERO-NARANJO, A.A., ROMERO-NARANJO, F. J., CRESPO-COLOMINO, N., LIENDO-CÁRDENAS, A. (2014) Estimulación de la atención dividida: didáctica de la percusión corporal-método BAPNE. En M.T. Tortosa, J. D. Álvarez & N. Pellín (Eds). *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp.1040-1050). Alicante: Universidad de Alicante.
- POSADAS, P. (2018) Mindfulness para músicos. Programa CRAFT. En M. Rodríguez (Ed.), *Educación Musical. Recursos para el cambio metodológico* (pp. 221-226). Málaga: Procompal Publicaciones.
- REMOR, E. (2006) Psychometric properties of a european spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, **9**, 86-93.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J.A. (2018a) La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, **72**, 1-19.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J.A. (2018b) Educación Musical Performativa. Una aproximación teórica. En R. Vega, & P. Requeijo. *La Universidad y nuevos horizontes del conocimiento*. (pp. 401-415)Madrid: Tecnos.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2018). Educación Musical Performativa para alumnado de Conservatorios de Música. Implementación y evaluación de un proyecto musical en la Universidad, en López, V., Sánchez, P. y Botella, A. *Contenidos universitarios innovadores* (pp. 379-393). Madrid: Gedisa.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2019). L'éducation musicale en Espagne et sa precarité. Une analyse performative, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne* (pp. 11-30). Potsdam: UVP.
- ROGUERO, J. (2014) Escuela pública y derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 74-77.
- SERRANO, T. & AMARAL, H. (2017) Music, ballet, mindfulness, and psychological inflexibility. *Psychology of Music*, **45**, 725-738.

- SHAPIRO, S., BROWN, K. & ASTIN, J. (2008). Toward the integration of meditation into higher education: a review of research. Recuperado de <http://prsinstitute.org/downloads/related/spiritual-sciences/meditation/TowardtheIntegrationofMeditationintoHigherEducation.pdf>
- SNEL, E. (2010) *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós.
- TANG, Y.-Y., MA, Y., WANG, J., FAN, Y., FENG, S., LU, Q., YU, Q., SUI, D., ROTHBART, M. K., FAN, M. & POSNER, M. I. (2007) Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, **104**, 17152–17156.
- TAYLOR, V. A., GRANT, J., DANEALD, V., SCAVONE, G., BRETON, E., ROFFE-VIDAL, S., COURTEMANCHE, J., LAVARENNE, A. S., & BEAUREGARD, M. (2011) Impact of mindfulness on the neural responses to emotional pictures in experienced and beginner meditators. *Neuro Image*, **57**, 1524–1533.
- TODD, W. (2016) Mindful music listening instruction increases listening sensitivity and enjoyment. *National Association for Music Education*, **34**, 48-55.
- TRIVES-MARTÍNEZ, E. A., ROMERO-NARANJO, F. J., PONS-TERRÉS, J. M., ROMERO-NARANJO, A. A., CRESPO-COLOMINO, N., LIENDO-CÁRDENAS, A.,...QUARELLO, A. (2014) Los métodos didáctico musicales y la atención en relación al movimiento. En M.T. Tortosa, J. D. Álvarez & N. Pellín (Eds). *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp.1066-1079). Alicante: Universidad de Alicante.
- VAN DAM, N. T., VAN VUGT, M., VAGO, D. R., SCHMALZL, L., SARON, C. D., OLENDZKI, A., MEISSNER, T., LAZAR, S., KERR, C. E., GORCHOV, J., FOX, K. C., FIELD, B., BRITTON, W., BREFCYNSKI-LEWIS, J. & MEYER, D. (2017) Mind the hype: a critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on Psychological Science* **13**, 36-61.
- VEGA, R. (2014) Educational quality a neoliberal notion, own of pedagogical Darwinism. *Revista Integra Educativa*, **7**, 113-125.

Tablas y figuras

Tabla 1

Prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas de las dimensiones de mindfulness

Dimensiones	Grupos					
	G. E. I		G. E. II		G.C	
	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Observación	-2.023	.043*	-2.023	.043*	-.962	.336
Descripción	-1.236	.216	-1.084	.279	-1.134	.257
Actuar consciente	-2.023	.043*	-1.219	.223	-.944	.345
No enjuiciar	-.412	.680	-1.473	.141	-.412	.680
No reactividad	-.406	.684	-1.604	.109	-.135	.892

Nota. *W* = Prueba de signos de Wilcoxon; *p*= Nivel de significación; * Nivel de significación $\leq .05$.

Tabla 2

Prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas sobre las puntuaciones globales de mindfulness

Dimensiones	Grupos					
	G. E. I		G. E. II		G.C	
	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>W</i>	<i>P</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
<i>Mindfulness</i>	-2.023	.043*	-1.461	.144	-.405	.686

Nota. *W* = Prueba de signos de Wilcoxon; *p*= Nivel de significación; * Nivel de significación $\leq .05$

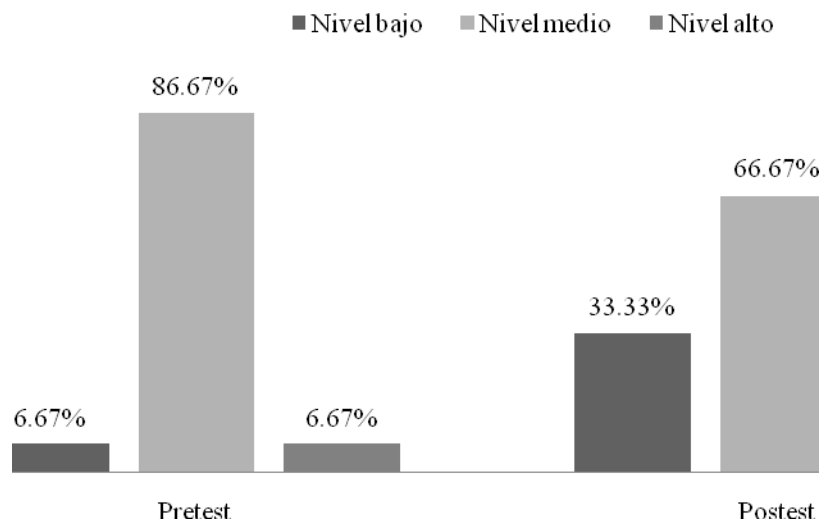


Figura 1. Porcentajes pretest y postest para las situaciones de estrés

Tabla 3

Prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas sobre las puntuaciones globales de estrés percibido

Variable	Grupos					
	G. E. I		G. E. II		G.C	
	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
<i>Estrés Académico</i>	-2.023	.043*	-2.023	.043*	-.674	.500

Nota. *W* = Prueba de signos de Wilcoxon; *p*= Nivel de significación; * Nivel de significación $\leq .05$

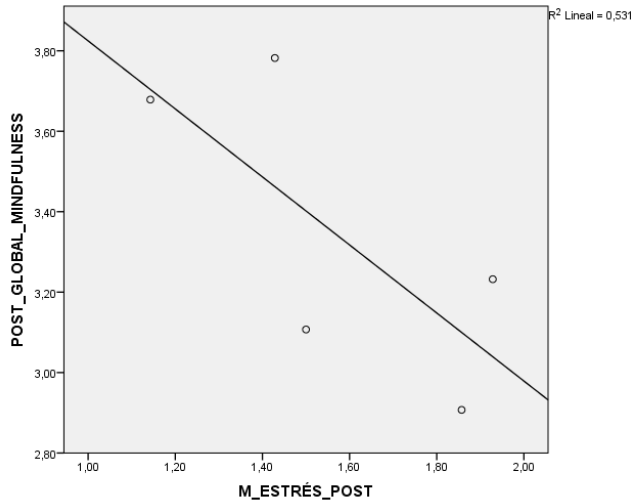


Figura 2. Correlación entre nivel de mindfulness y percepción de estrés en el G.E.I

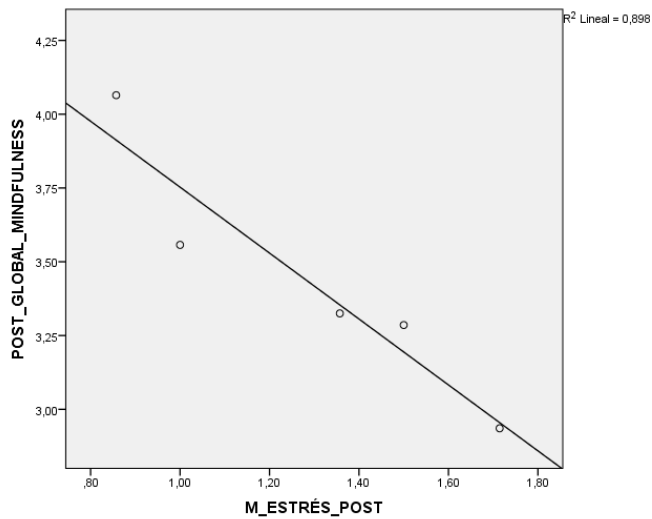


Figura 3. Correlación entre nivel de mindfulness y percepción de estrés en el G.E.II

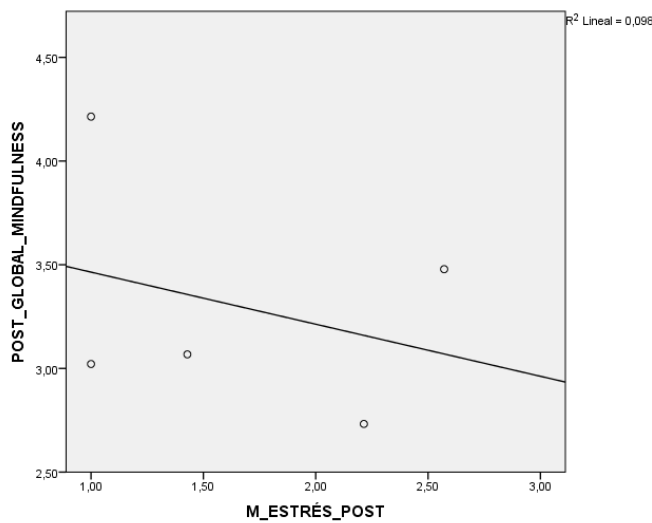


Figura 4. Correlación entre nivel de mindfulness y la percepción de estrés en el G.C

Tabla 4

Resultados grupales de correlaciones bivariadas entre mindfulness (global) y estrés percibido

Grupo	N	r	p
Grupo Experimental I	5	-.600	.285
Grupo Experimental II	5	-1.000	.000*
Grupo Control	5	-.154	.805

Nota. N= Tamaño grupo; r= Correlación Rho de Spearman; p= Nivel de significación; ** Nivel de significación $\leq .01$ (bilateral)

Tabla 5

Medias y desviaciones típicas grupales de calificaciones obtenidas en ambas asignaturas

R. A. M	Grupos					
	G. E. I		G. E. II		G.C	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Calificaciones	8.65	.62	8.27	.93	7.50	1.19

Nota. M = Media; S.D = Desviación Típica; G. E. I = Grupo Experimental I; G.E.II = Grupo Experimental II; G.C. = Grupo Control; R.A.M= Rendimiento Académico Musical