



# Mindfulness y música. Impacto en el rendimiento académico y la atención plena del alumnado universitario de Educación Musical

**José A. Rodríguez-Quiles**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada (España) ✉ **Alicia Monreal-Bartolomé**Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza (España) ✉ **Javier García-Campayo**Departamento de Medicina, Psiquiatría y Dermatología. Universidad de Zaragoza (España) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.100751>

Recibido: 04/02/2025 • Aceptado: 23/04/2025 • Publicado: 16/12/2025

**ES Resumen:** Los trabajos publicados en los últimos años han revelado implicaciones interesantes en la relación mindfulness-música, lo que abre las puertas a un campo de investigación relativamente virgen en el tema particular de la Educación Musical. Este estudio analiza el efecto de un entrenamiento mindfulness de 9 semanas sobre el rendimiento académico y la atención plena en una muestra (N=25) de estudiantes universitarios de la Mención en Educación Musical. Los participantes se distribuyeron en un grupo experimental y un grupo control. La metodología utilizada fue mixta. En la investigación se utilizó el *Five Facets Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) y las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas que componen la Mención como parte de un diseño pre-post. Aunque los resultados no mostraron diferencias significativas en el análisis intergrupo para la mayoría de las variables consideradas, sí se observaron diferencias estadísticamente significativas a nivel intragrupo dentro del grupo experimental. En cuanto al rendimiento académico, el estudio muestra cómo la práctica de mindfulness resultó estimulante y beneficiosa en todas las asignaturas (y no solo en aquella en la que se implementó el entrenamiento). Esto fue especialmente relevante para el alumnado que logró máxima calificación, algo que probablemente no habrían conseguido sin la intervención. Por otro lado, se identificaron mejoras significativas en la evolución del grupo de intervención para las características mindfulness. Desde una perspectiva cualitativa, las evidencias recogen reacciones positivas por parte de los participantes, quienes evolucionaron desde un escepticismo inicial hacia una integración de la práctica de mindfulness en su vida estudiantil a lo largo de más de un semestre académico. En resumen, la investigación aporta evidencia sobre el interés y la utilidad de una intervención mindfulness como parte de la formación del profesorado de Música.

**Palabras clave:** mindfulness; formación del profesorado de música; educación musical; rendimiento académico; estrés.

**Sumario:** 1. Introducción; 2. Mindfulness y Educación Musical; 3. Preguntas de investigación e hipótesis iniciales; 4. Metodología; 5. Resultados; 5.1. Análisis cuantitativo; 5.1.1. Descripción de las variables demográficas y de resultado; 5.1.2. Eficacia intergrupo; 5.1.3. Eficacia intragrupo; 5.1.4. Análisis descriptivo de las calificaciones del alumnado; 5.1.5. Evolución a lo largo de la intervención en la variable valoración; 5.2. Análisis cualitativo; 5.2.1. Entrevistas: Análisis de categorías; 5.2.2. Evolución de la práctica según los informantes; 6. Discusión; 6.1. Rendimiento académico; 6.2. Capacidad mindfulness; 6.3. Opinión del alumnado; 6.4. Limitaciones y prospectiva; 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Rodríguez-Quiles, J. A.; Monreal-Bartolomé, A.; García-Campallo, J. (2025). Mindfulness y música. Impacto en el rendimiento académico y la atención plena del alumnado universitario de Educación Musical *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 22, 2025: 189-203. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.100751>

## 1. Introducción

Con el fin de afrontar los desafíos a los que el mundo actual nos somete día a día, en los últimos años se ha acrecentado la práctica de técnicas y ayudas que pretenden facilitar a las personas un mayor control físico, mental y emocional (Camuñas *et al.*, 2022; Kim *et al.*, 2022; Yang y Jiang, 2022; Xu, 2021). De entre todas ellas, mindfulness viene mostrando su eficacia y utilidad en ámbitos muy diversos. El presente estudio se centra en este último campo, en el cual se observa un incremento progresivo en el número de investigaciones que evidencian cómo la práctica de mindfulness contribuye a la mejora del estado emocional y del rendimiento

académico en los distintos niveles educativos (Bartos *et al.*, 2022; Demirdogen *et al.*, 2022; Díaz, 2018; Galante *et al.*, 2018; Varner, 2022).

Tomando como premisa la concepción de mindfulness como habilidad metacognitiva capaz de regular los procesos de atención, concentración y consciencia (Bishop *et al.*, 2004), resulta de interés comprobar la repercusión de una intervención de mindfulness en el rendimiento académico de estudiantes de música, 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 los contenidos a evaluar en estos estudios, por lo que su buen desempeño condiciona el rendimiento académico de los futuros músicos y educadores de la música.

Así, el presente trabajo pretende evaluar el impacto de una intervención en mindfulness como parte del programa oficial de una asignatura de la *Mención en Educación Musical* en el marco de los estudios universitarios españoles conducentes al Título de Grado de Maestro en Educación Primaria. Aparte del rendimiento académico, se analizará la *capacidad mindfulness*, entendida ésta según las cinco facetas definidas por Baer *et al.* (2006). Los resultados obtenidos nos podrán servir para justificar –en su caso– la inclusión de mindfulness como parte de la formación inicial del profesorado de Música quien, a su vez, podrá ejercer de multiplicador en el futuro inmediato, ayudando a las generaciones más jóvenes a vivir una vida más plena en un mundo cada vez más hostil.

## 2. Mindfulness y Educación Musical

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). Por su parte, Baer (2003) lo describe como “la observación no enjuiciadora de la corriente continua de estímulos internos y externos conforme surgen” (p. 125).

En el ámbito específico de la música dentro de la educación de niños y adolescentes, los estudios disponibles son muy escasos todavía, si bien se observa un creciente interés por introducir la práctica de mindfulness en las aulas de música (Varner, 2022). Lo que parece quedar fuera de duda es la utilidad tanto de la práctica de mindfulness como de la música en contextos educativos (Lawlor, 2016). Asimismo, los participantes en programas de entrenamiento en mindfulness, también ratifican la utilidad de la música como parte de las actividades a realizar (Broderick y Metz, 2016).

Falter (2016), haciendo uso de la música, estudia los beneficios de mindfulness en alumnos de Educación Infantil y considera la práctica de la atención plena como una herramienta infrautilizada con la que se podría profundizar en la comprensión musical. Por su parte, Anderson (2012) estudió el efecto del mindfulness en la escucha de estudiantes de 5º curso de Primaria (N=38), haciendo uso de un diseño experimental de selección aleatoria y con un único post-test. La variable independiente fue la exposición a la instrucción mindfulness antes de escuchar fragmentos de música en comparación con la instrucción tradicional. Se analizaron dos variables dependientes: *novedad* y *disfrute*. Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de escucha atenta y el grupo de control en las dos variables dependientes, de tal modo que tanto *novedad* como *disfrute* fueron significativamente mayores en el grupo experimental con entrenamiento mindfulness. Esta investigación muestra que pedir a los estudiantes que participen en actividades de audición musical de forma consciente puede mejorar la audición y el recuerdo de más matices y detalles de la música que los métodos de instrucción no conscientes.

Auerbach y Delport (2014) estudiaron cómo se puede utilizar el sonido musical para facilitar la atención plena, desarrollar integridad y facilitar el crecimiento de los alumnos sudafricanos de Educación Primaria en entornos desfavorecidos. Los hallazgos sugieren que cuando las experiencias musicales se incluyen en la educación diaria, surgen momentos de alegría, espontaneidad, un sentido de unidad y bienestar. La capacidad de escucha de los niños del grupo se aguzó y los niveles de rendimiento en la escuela mejoraron. Estas mismas autoras implementaron años después un programa informal de música con una frecuencia semanal durante un período de 10 meses en un centro de voluntariado situado en un distrito socialmente desfavorecido de Ciudad del Cabo. El objetivo fue desarrollar algunos aspectos de la atención plena en niños de 11 a 14 años a través de su participación activa en actividades musicales. Las autoras ponen de relieve dos resultados importantes relacionados con mindfulness: una mayor conciencia sobre sí mismos y los demás y una mejora de la escucha en la práctica de la atención plena de los niños (Auerbach y Delport, 2018).

Trabajar la atención en Educación Musical resulta primordial ya que, como nos recuerda Trives-Martínez *et al.* (2014), “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” (p. 1071). En efecto, en un aspecto tan importante para todo músico como es la audición, atención y consciencia son dos actos fundamentales que caracterizan los distintos momentos del proceso auditivo y son los que, en última instancia, permiten aumentar el placer o bienestar.

Otras investigaciones han focalizado la atención hacia el constructo mindfulness como medio para potenciar el desempeño musical. De la literatura se desprende como mindfulness repercute positivamente sobre la audición y la sensibilidad musical, lo que posibilita un aumento de placer, del estado de *flow* (Díaz, 2011; Todd, 2016; Auerbach y Delport, 2018). En particular, la práctica tiene importantes efectos sobre los cantantes, al permitirles obtener una mayor consciencia micro-muscular y respiratoria, lo que contribuye –entre otras cosas– a la afinación. Además, esto posibilita un mayor enfoque y concentración en clase y durante la práctica musical, potenciando al mismo tiempo el bienestar personal (Czajkowski y Greasley, 2015; Lynch y Wilson, 2018).

Paralelamente a esto, se ha comprobado cómo mindfulness puede influir sobre la creatividad musical al propiciar una mayor expresividad. Esto se traduce en un proceso de improvisación/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 generando perturbaciones intrínsecas que afectan al acceso a la información que se requiere en el momento presente (interpretación, coordinación, etc.). En casos más extremos, según aclaran Luoma y Hayes (2003), se pueden dar casos de evitación experiencial, ocasionando malestar interno y un comportamiento defensivo para tratar de evitar un evento considerado negativo.

Los trabajos mencionados hasta aquí muestran la importancia de este tipo de intervenciones en el aula de Música y la necesidad de continuar investigando en este nuevo ámbito.

### 3. Preguntas de investigación e hipótesis iniciales

1. ¿Contribuye una intervención en mindfulness a mejorar el rendimiento académico del alumnado de Educación Musical?
2. ¿Ayuda una intervención en mindfulness a mejorar los niveles de atención plena de este alumnado?
3. ¿Qué opinión le merece al alumnado universitario de Educación Musical la práctica de mindfulness como parte de su formación inicial?

En respuesta a estas preguntas se proponen las siguientes tres hipótesis:

- H1: Una intervención en mindfulness de 9 semanas de duración contribuirá a mejorar las facetas mindfulness (observar, describir, actuar, no juzgar, no reaccionar) del alumnado universitario de Educación Musical.
- H2: Una intervención en mindfulness de 9 semanas de duración favorecerá el aumento del rendimiento académico del alumnado universitario de Educación Musical.
- H3: El alumnado implicado en una intervención en mindfulness tendrá, en general, una opinión positiva sobre su utilidad como parte de la formación inicial del docente de Música.

### 4. Metodología

Estamos ante una metodología de investigación mixta. Siguiendo la clasificación de Creswell y Plano-Clark (2011), la temporalización del trabajo ha sido secuencial (ninguna de las partes de recolección de datos se ha realizado al mismo tiempo); la relación entre las partes cuantitativa y cualitativa es independiente, pues su mezcla se produce al final; el diseño manifiesta una prioridad por la investigación cuantitativa, sirviendo la parte cualitativa para completar los resultados; por último, la integración de ambas partes tiene lugar en la interpretación de los resultados.

La muestra estuvo formada por 25 alumnas y alumnos de la Mención en Educación Musical (Grado en Educación Primaria, 4º curso, 1er. semestre), todos los cuales firmaron un consentimiento informado para participar en la investigación. De ellos, 7 (28%) eran hombres y 18 (72%) eran mujeres. La edad media fue de 22,5 años (DT= 5,5), edad que osciló entre los 21 y los 24 años, con excepción de un hombre de 49 años. 6 de los participantes manifestaron haber tenido en el pasado cierto contacto con técnicas de mindfulness, yoga o meditación, oscilando la duración entre varias semanas y un año. Todos los participantes tenían experiencias musicales previas, si bien la casuística fue variada: *Estudios Elementales de Conservatorio* (n=2, 8%), *Estudios Medios de Conservatorio* (n=8, 32%), *Estudios Superiores de Conservatorio* (n=4, 16%), *Bandas de Música* (n=4, 16%), *Amateurs* (n=7, 28%).

El grupo experimental lo constituyeron los 17 sujetos que se encontraban matriculados a la vez en las dos siguientes asignaturas optativas: *Práctica con instrumentos musicales* y *Educación Vocal y Práctica Coral*. De los 25 alumnos de la muestra, 8 (32%) estaban matriculados en la asignatura optativa *Educación Vocal y Práctica Coral* pero no así en la asignatura *Práctica con instrumentos musicales*. A estos 8 alumnos se les ofreció la oportunidad de participar como grupo control, dado que, de los 17 alumnos restantes, todos ellos se mostraron muy interesados en participar en el estudio.

La duración de la intervención fue de 9 semanas, con un total de 12 sesiones. Se presentaron prácticas de atención a la respiración y *body scan*. Tanto en la evaluación pre-intervención como la *post-intervención* se administró el cuestionario *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (Baer *et al.*, 2006) en su versión española (Cebolla *et al.*, 2012). El cuestionario está compuesto por 39 ítems. Una escala tipo Likert con 5 alternativas ordenadas del 1 a 5 puntos miden la tendencia general a actuar con atención plena a partir de cinco habilidades: *observar, describir, actuar con conciencia, no juzgar y no reaccionar*.

Como consecuencia de la pandemia por COVID-19, la Universidad de Granada (UGR) ofreció todas las clases de forma telemática durante ese semestre.

Los datos sociodemográficos se describieron mediante estadísticos descriptivos de frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas, y medias y desviación típica para las variables cuantitativas. Se efectuó una inspección visual para comprobar la distribución entre los grupos, y se realizaron análisis con la prueba de *chi-cuadrado*, o los estadísticos correspondientes en cada caso, cuando se sospechó de posibles diferencias en las distribuciones entre grupos. Además, se analizó la distribución de la muestra en el momento basal, la cual siguió una distribución normal.

Para evaluar la eficacia de la intervención en comparación con la condición de control se utilizó un *enfoque por intención de tratar*, tal como se recomienda en las principales guías o estándares, como por ejemplo la CONSORT (Calvert *et al.*, 2013). El análisis incluyó la descripción y la comparación *head to head* entre los dos grupos. Para confirmar la hipótesis principal, se compararon todas las variables de interés en ambos momentos temporales (t0-t1) mediante un análisis de la covarianza (ANCOVA). Tras ello, se realizó la prueba *t de Student* para muestras relacionadas sobre las variables de interés, a fin de realizar las comparaciones

intragrupo en las condiciones experimental y control. Por último, se realizó un análisis descriptivo de la evolución a lo largo de la intervención en la variable valoración.

Respecto a las medidas de tamaño del efecto, se empleó *eta parcial al cuadrado* ( $\eta^2$ ) en los análisis ANCOVA y *d de Cohen* para los análisis de *t de Student*. Además, se estableció un nivel alfa de 0,05, utilizando una prueba de dos colas. Para la ejecución de estos análisis estadísticos se utilizó el software SPSS-25. Para la parte cualitativa se hizo uso de entrevistas semiestructuradas que fueron transcritas y analizadas con el programa NVivo(12Plus). Además de los investigadores, se contó con un experto externo para la interpretación de los textos resultantes de las transcripciones.

## 5. Resultados

### 5.1. Análisis cuantitativo

#### 5.1.1. Descripción de las variables demográficas y de resultado

A continuación, se muestran las características sociodemográficas de la muestra total y de cada condición experimental. La mayoría de estas variables son categóricas, por lo que se utilizan porcentajes. Únicamente en el caso de la variable continua de la edad, se ha empleado la media y la desviación típica. El análisis descriptivo de las variables sociodemográficas en el momento basal sugiere que las dos condiciones experimentales que configuran el estudio eran similares entre sí antes de la intervención (ver Tabla 1). Únicamente se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control en el momento basal para la variable *Nivel Musical* ( $\chi^2 = 9,654$ ;  $p = ,022$ ), de suerte que hay mayor proporción de estudiantes con nivel *Amateur* en el grupo control respecto al grupo experimental. Sin embargo, en este último también hay una menor proporción de estudiantes con nivel *Superior* que en el grupo control, por lo que no se espera que estas diferencias vayan a afectar en gran medida a los resultados del estudio (en concreto, a la variable *Nota Media*).

Tabla 1. Características sociodemográficas basales de los participantes de la muestra total y en función de las condiciones experimentales

	Total (n=25)	Intervención (n=17)	Control (n=8)
<b>Sexo, n(%)</b>			
Mujeres	18 (72%)	12 (70,6%)	6 (75%)
Hombres	7 (28%)	5 (29,4%)	2 (25%)
<b>Edad, M(DT)</b>	22,5 (5,5)	23 (6,6)	21,3 (1,11)
<b>Nivel Musical, n (%)</b>			
Amateur	7 (28%)	3 (17,7%)	4 (50%)
Banda	4 (16%)	4 (23,5%)	0 (0%)
Elemental	2 (8%)	2 (11,8%)	0 (0%)
Medio	8 (32%)	7 (41,2%)	1 (12,5%)
Superior	4 (16%)	1 (5,8%)	3 (37,5%)
<b>Experiencia Mindfulness, n (%)</b>			
Sí	7 (28%)	3 (17,6%)	4 (50%)
No	18 (72%)	14 (82,4%)	4 (50%)

**Nota:** M: media; DT: Desviación típica. Tabla de elaboración propia

Finalmente, y antes de proceder a analizar los resultados obtenidos en cada una de las variables y momentos de evaluación, comparados entre los grupos (análisis intergrupo) y dentro de cada grupo (análisis intragrupo), se comentan las principales diferencias halladas a nivel intergrupo en el momento basal (ver Tabla 2). Tras aplicar la prueba *t de Student* para muestras independientes solamente se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control para el factor o subescala *Observar* del FFMQ ( $t = 2,744$ ;  $p = ,013$ ), obteniendo de media mejor puntuación o mayor capacidad de observación en el grupo control en comparación con el experimental, lo cual es importante y deberemos tenerlo en cuenta en la interpretación de nuestros análisis.

Tabla 2. Características basales en las variables de resultado

	Total	Intervención	Control
	M(DT)	M(DT)	M(DT)
Nota media	8,02 (0,54)	8,00 (0,52)	8,07 (0,63)
Escalas FFMQ			
Observar	27,40 (4,58)	26,00 (4,44)	31,60 (1,14)
Describir	27,95 (7,28)	26,20 (7,17)	33,20 (5,07)
Actuar	22,15 (7,18)	21,93 (7,29)	22,80 (7,66)
No juzgar	24,90 (7,52)	23,60 (8,25)	28,80 (2,17)
No reaccionar	21,60 (3,38)	20,93 (3,08)	23,60 (3,78)

**Nota:** M: media; DT: Desviación típica.

### 5.1.2. Eficacia intergrupo

A continuación, se desarrolla la evolución de los resultados en cada una de las condiciones experimentales, en función de los distintos momentos de evaluación. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en ninguna de las variables de resultado analizadas, aunque parece haber cierta tendencia a la mejora en el grupo intervención frente al control, lo cual analizaremos en detalle en el siguiente apartado de eficacia intragrupo.

En la Tabla 3 se muestran los datos resultantes de las comparaciones entre grupos en cada momento de medición, tras el análisis ANCOVA. Concretamente, se muestra detalladamente la estadística descriptiva y los análisis entre grupos para las variables de resultado FFMQ y nota media, incluidos los tamaños de efecto (representados por *eta parcial al cuadrado*).

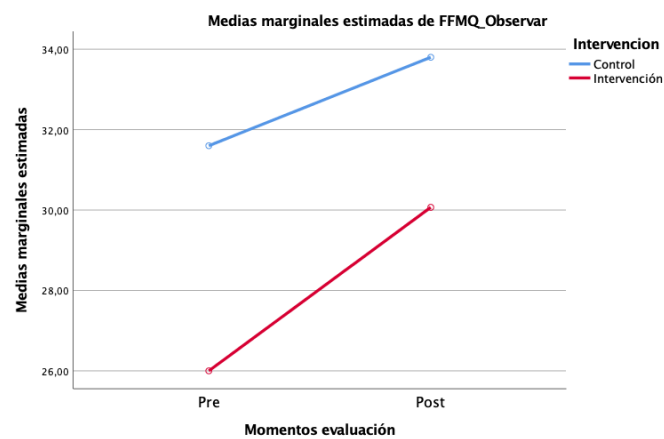
Tabla 3. Análisis intergrupos pre-test / post-test para las variables de resultado (Enfoque ITT)

		Pre-test	Post-test (9 semanas)			
	n	M (DT)	M (DT)	$\eta^2$	F (g.l.)	p
<b>Escalas FFMQ</b>						
<b>Observar</b>						
Intervención	15	26,0 (4,44)	30,07 (4,71)			
Control	5	31,6 (1,14)	33,8 (2,59)	0,07	,119 (1, 20)	,734
<b>Describir</b>						
Intervención	15	26,20 (7,17)	30,53 (5,82)			
Control	5	33,20 (5,06)	35,00 (5,00)	,005	,092 (1, 20)	,765
<b>Actuar</b>						
Intervención	15	21,93 (7,28)	26,53 (9,05)			
Control	5	22,80 (7,66)	25,20 (6,61)	,018	,319 (1, 20)	,580
<b>No juzgar</b>						
Intervención	15	21,93 (7,28)	28,67 (9,85)			
Control	5	28,80 (2,10)	31,60 (6,11)	,013	,231 (1, 20)	,637
<b>No reaccionar</b>						
Intervención	15	20,93 (3,08)	24,80 (3,82)			
Control	5	23,60 (3,78)	25,40 (3,78)	,002	,042 (1, 20)	,840
<b>Nota media</b>						
Intervención	17	8,00 (0,52)	8,12 (,46)			
Control	8	8,07 (0,64)	8,13 (,60)	,053	1,223 (1, 25)	,281

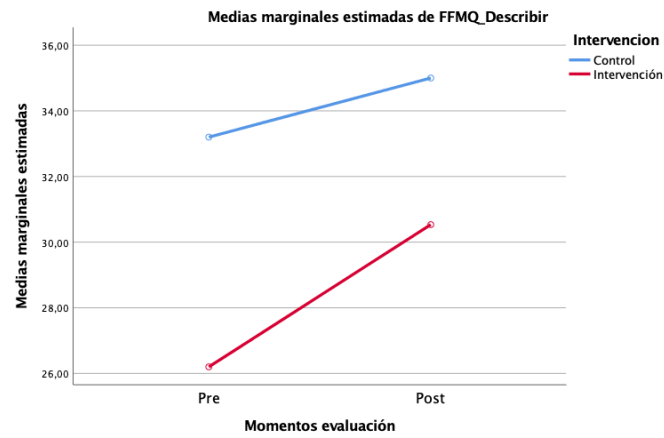
**Nota:** M: media; DT: Desviación típica.

Se presenta a continuación la evolución de los resultados, en cada condición, de las diferentes categorías del FFMQ (*observar*, *describir*, *actuar*, *no juzgar* y *no reactividad*) y la evolución de la nota media de los expedientes del alumnado:

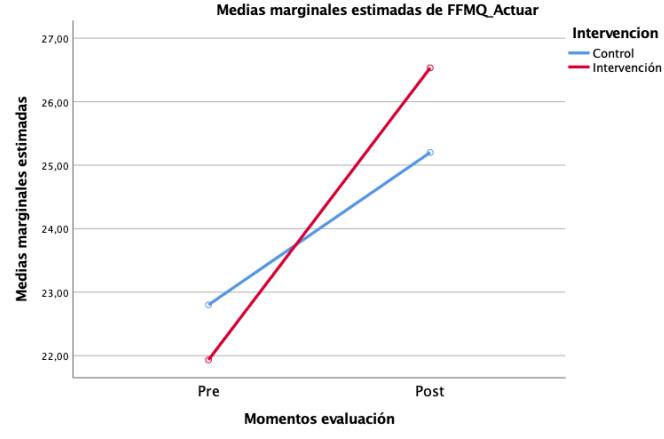
(fig. 1) Evolución del resultado de FFMQ\_Observar en cada condición



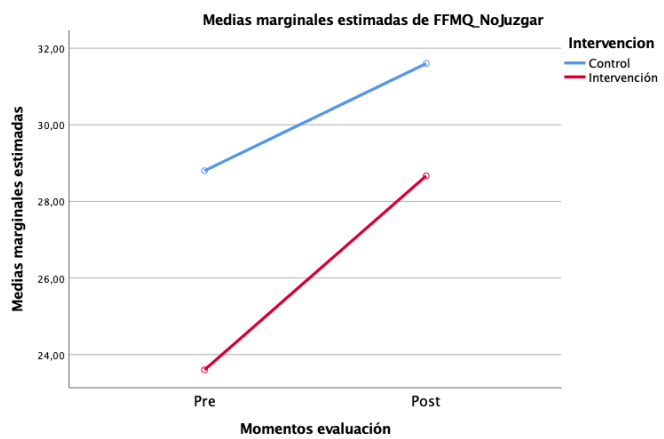
(fig. 2) Evolución del resultado de FFMQ\_Describir en cada condición



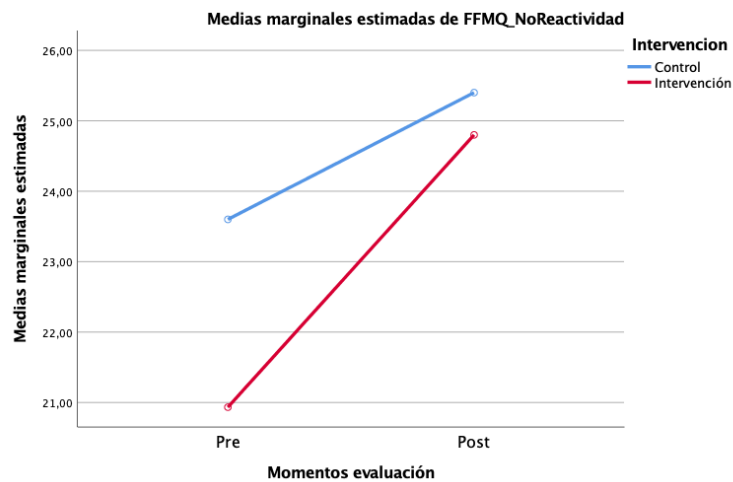
(fig. 3) Evolución del resultado de FFMQ\_Actuar en cada condición



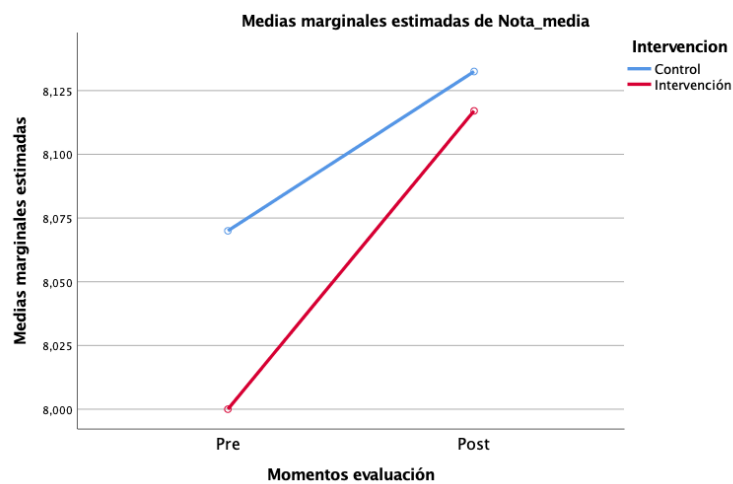
(fig. 4) Evolución del resultado de FFMQ\_NoJuzgar en cada condición



(fig. 5) Evolución del resultado de FFMQ\_NoReactividad en cada condición



(fig. 6) Evolución del resultado de nota media en cada condición



### 5.1.3. Eficacia intragrupo

En la Tabla 4 se exponen los principales cambios encontrados en las distintas variables entre los dos puntos de medida dentro del grupo experimental y dentro del grupo control, respectivamente. Como se puede observar, no aparecen resultados estadísticamente significativos en las variables referidas a las subescalas del FFMQ y nota media para el grupo control, de modo que no hubo mejoras en dichas variables en el grupo control de un momento de medida a otro. Sin embargo, se observan mejoras estadísticamente significativas en el grupo experimental para todas las subescalas del FFMQ y para la nota media.

Tabla 4. Evolución intragrupo de la condición intervención y control para las variables de resultado

	Pre-Post. 9 semanas		
	n	t	p
<b>Grupo intervención</b>			
FFMQ_Observar	15	-3,420	<b>,004</b>
FFMQ_Describir	15	-2,833	<b>,013</b>
FFMQ_Actuar	15	-2,557	<b>,023</b>
FFMQ_NoJuzgar	15	-2,830	<b>,013</b>
FFMQ_NoReactividad	15	-3,303	<b>,005</b>
Nota	17	-5,244	<b>&lt; ,001</b>
<b>Grupo control</b>			
FFMQ_Observar	5	-1,773	,151

	Pre-Post. 9 semanas		
FFMQ_Describir	5	-1,292	,266
FFMQ_Actuar	5	-,835	,451
FFMQ_NoJuzgar	5	-1,510	,206
FFMQ_NoReactividad	5	-1,857	,137
Nota	8	-1,174	,279

#### 5.1.4. Análisis descriptivo de las calificaciones del alumnado

Se analizaron y compararon los resultados obtenidos por el alumnado en las cuatro asignaturas que configuran la Mención en Educación Musical, de las cuales uno de los autores de este estudio impartió la materia *Práctica con instrumentos musicales*, en la que tuvo lugar el entrenamiento en mindfulness. En las cuatro asignaturas consideradas no hubo ninguna calificación de Suspenso. Solo aparecen dos Matrículas de Honor en dos de las asignaturas, conseguidas por sendos alumnos del grupo experimental.

Especialmente significativo resulta el alto porcentaje de alumnado (94,43%) que obtuvo la calificación de Sobresaliente en la asignatura *Audición Musical*. Se podría inferir de este dato la posible utilidad que la práctica de mindfulness supuso en una materia que requiere un alto grado de atención y concentración. Los alumnos matriculados en esta materia fueron los mismos que los de la asignatura *Práctica con Instrumentos Musicales*; es decir, todos ellos pertenecían al grupo experimental y siguieron el programa de mindfulness en esta segunda materia sin que se produjera ningún trasvase de información a lo largo del semestre académico entre los profesores de ambas asignaturas.

El mayor porcentaje correspondiente a la calificación de Aprobado se dio justamente en la asignatura *Práctica Instrumental* (27,77%), con mucha diferencia respecto a las otras tres materias de la Mención. Esto puede tener que ver con la dificultad específica que supone la aplicación directa de la teoría tanto en la práctica instrumental como en tareas de composición y arreglos musicales, unido al dominio técnico de instrumentos de placa que el alumnado debe adquirir a lo largo del semestre, lo cual es especialmente dificultoso para aquellos que acceden a estos estudios con una escasa preparación musical. En las otras tres asignaturas de la Mención el porcentaje de alumnos que obtuvieron la calificación más baja resultó insignificante (*Educación Vocal y Práctica Coral*, 4%; *Recursos Musicales*, 5,55%; *Audición Musical*, 0%), concentrándose los mayores porcentajes en la calificación de Notable (*Educación Vocal y Práctica Coral*, 64% y *Recursos Musicales*, 66,66%).

#### 5.1.5. Evolución a lo largo de la intervención en la variable valoración

La Figura 8 refleja cómo la intervención llevada a cabo en 12 sesiones a lo largo de 9 semanas presenta tres partes claramente diferenciadas: Sesiones 1 a 3; Sesiones 4 a 8; Sesiones 9 a 12. Para comprender esta evolución se hace del todo necesario acudir a las propias declaraciones de los alumnos (véase apartado 5.2.2.).



(fig. 8) Evolución de la valoración a lo largo de la intervención

### 5.2. Análisis cualitativo

#### 5.2.1. Entrevistas: Análisis de categorías

Siguiendo el modelo hipotético-inductivo referido anteriormente, la entrevista se organizó en torno a tres tópicos generales que resultaban de especial interés y que se materializaron en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles han sido tus dificultades principales en la práctica de mindfulness?
2. ¿Como valoras tu evolución personal en la práctica de mindfulness en los últimos meses?
3. Después de tu experiencia hasta el momento, ¿consideras que mindfulness puede tener alguna utilidad para la persona que lo practica?

A partir de estas tres categorías iniciales (*Dificultades de la práctica*, *Evolución*, *Utilidad de mindfulness*) surgieron otras categorías emergentes a lo largo de las conversaciones con el alumnado (ver Tabla 5).

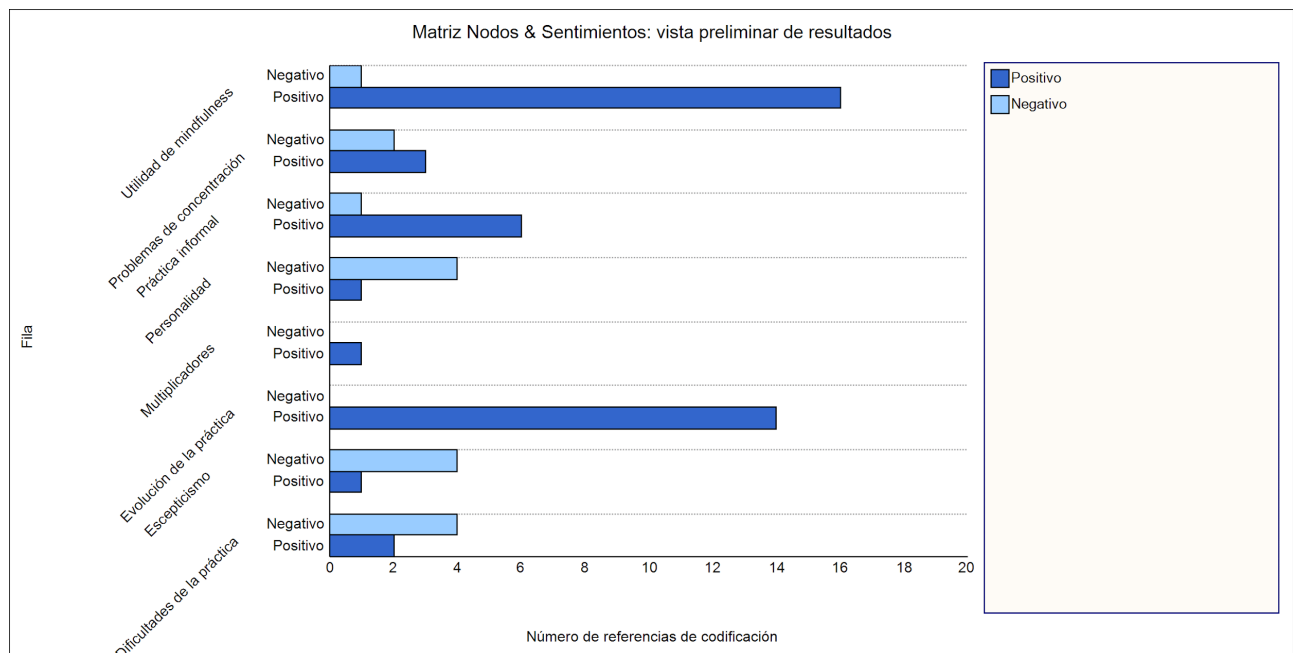
Tabla 5. Categorías emergentes

Nombre	Descripción
<i>Dificultades de la práctica</i>	Se recogen las respuestas del alumnado sobre las dificultades que han encontrado durante la práctica de mindfulness, tanto las realizadas en clase como en casa
<i>Escepticismo</i>	Expresión de escepticismo por parte del alumnado respecto a la eficacia y utilidad de mindfulness
<i>Evolución de la práctica</i>	Percepciones del alumnado sobre la evolución encontrada a lo largo del tiempo de práctica de mindfulness
<i>Mindfulness para músicos</i>	Introducción de mindfulness en la asignatura <i>Práctica con instrumentos musicales</i> para alumnos de la Mención de Música
<i>Multiplicadores</i>	Situaciones en las que el alumnado ha animado a otras personas de su entorno a practicar mindfulness
<i>Personalidad</i>	Rasgos de personalidad con que los alumnos se definen a sí mismos (sin haber sido preguntados por ello)
<i>Práctica informal</i>	Comentarios a propósito de las prácticas informales realizadas fuera de clase
<i>Problemas de concentración</i>	Comentarios sobre problemas que encuentra para concentrarse en su vida diaria
<i>Utilidad de mindfulness</i>	Opiniones sobre la utilidad de mindfulness percibida una vez comenzada la práctica y a lo largo del tiempo en que duró la investigación

Tabla de elaboración propia

NVivo genera una codificación denominada *sentimientos* (aspectos muy positivos, positivos, negativos y muy negativos) derivados del análisis de las entrevistas. Aprovechando este recurso, se realizó un primer cruce para encontrar las relaciones entre estos *sentimientos* y las diferentes categorías o nodos que previamente se habían identificado (Figura 9).

(fig. 9) Matriz de codificación: Nodos y Sentimientos



Como puede apreciarse, se obtiene una mayor densidad de codificación en aquellas categorías relacionadas con la *evolución de la práctica* y la *utilidad de mindfulness* en contextos educativos. Es decir, es en estos dos aspectos en los que el alumnado hace mayor énfasis en sus declaraciones. Más adelante se investigará el contenido de estas declaraciones para comprobar su relevancia real en el contexto del trabajo.

Si bien 4 alumnos de los entrevistados (3 mujeres y 1 hombre) no aluden explícitamente a problemas atencionales, es claro que –con carácter general– el tema de la atención y de la concentración es un pilar fundamental, cada vez más frágil entre el alumnado, y por tanto no puede ser ignorado en un contexto educativo. Por otra parte, no es de extrañar el hecho de que aparezcan *sentimientos* tanto *positivos* como *negativos* en las codificaciones de estas dos categorías (*evolución de la práctica* y *utilidad de mindfulness*), lo que no viene sino a reflejar la individualidad de la práctica de mindfulness en principiantes, así como la evolución que se da a lo largo del tiempo. Más interesante resulta, sin embargo, que en la categoría *Práctica informal* no aparezcan codificaciones relacionadas directamente con problemas de atención/concentración.

Obviamente no podemos inferir de aquí que no existan tales dificultades durante la realización de las prácticas informales, pero sí el hecho de que el alumnado realmente es más consciente de las pérdidas de atención durante las prácticas formales (llevadas a cabo tanto en clase, como en casa). Las entrevistas también nos informan de que los problemas atencionales estuvieron relacionados –sobre todo a inicio– con el escepticismo inicial que le provocaba al alumnado la idea de introducir la práctica de mindfulness en el programa de una asignatura de la titulación:

Al principio me costaba mucho y me ocurría que rechazaba [la práctica]. Me venían pensamientos del tipo: *Vaya tontería. Estoy perdiendo el tiempo. No me está saliendo nada y solo me vienen pensamientos...* Lo rechazaba todo el rato (M09).

El principal motivo que subyace en esta opinión inicial sobre la práctica de mindfulness tiene que ver con los problemas atencionales que, como es conocido, padecen tantos jóvenes en la actualidad. Resulta sin embargo positivo el hecho de que ellos mismos fueran capaces de tomar conciencia del hecho y pudieran verbalizarlo:

Me cuesta mucho centrar mi atención en lo que estoy haciendo porque siempre estoy pensando en otras cosas, ya sean buenas o malas, y no me siento yo en el momento presente en sí. Y esto me crea desesperación porque quiero que la práctica se acabe ya (M04).

La práctica informal ha resultado de gran utilidad para que los alumnos reporten –en general– una evolución positiva a lo largo del periodo de clases:

Poco a poco, yo creo que he tenido una evolución. Ahora, aunque me siguen viniendo pensamientos [durante la práctica], pero puedo controlarlos desde ese punto de vista de observador que hemos aprendido (H06).

También ha resultado de interés conocer de boca de los propios alumnos cómo su progreso en la práctica de mindfulness les incitó a actuar de multiplicadores, haciendo cómplices de sus descubrimientos a algunos miembros de su entorno:

Con mi madre he hecho algunas prácticas. Por ejemplo, la atención a los sonidos o a la respiración. Y ella las sigue manteniendo. Ella sigue haciendo la [práctica] de las respiraciones (M17).

### 5.2.2. Evolución de la práctica según los informantes

La Figura 8 refleja cómo la intervención llevada a cabo en 12 sesiones a lo largo de 9 semanas presenta tres partes claramente diferenciadas. La primera de ellas se corresponde con los acercamientos iniciales a mindfulness (sesiones 1 a 3), en donde se pasa de la incertidumbre inicial...

Se me ha hecho muy larga la práctica (H02, Sesión 1).

Ha habido un momento en que me he desesperado porque la práctica no terminaba (M04, Sesión 1).

...a una clara mejora en la tercera intervención:

Cada día mejor. Voy conectando mejor la mente y el cuerpo (M02, Sesión 3).

Cuando realizamos esta práctica de *body scan*, me siento cada vez mejor y me ayuda a canalizar las emociones (M02, Sesión 3).

La segunda parte comprende las sesiones 4 a 8. Se observa aquí una estabilización de la práctica, con un ligero descenso en la sexta intervención, debido a factores externos que, como es lógico, resultan difíciles de gestionar por practicantes noveles:

No me he concentrado nada porque hay una obra en mi calle y hacen mucho ruido (M15, Sesión 6).

Hoy no he conseguido concentrarme porque llevaba intentando acceder a la clase [online] desde las 8:20 h y no me funcionaba Internet (M02, Sesión 6).

Por último, se reconoce un tercer bloque de intervenciones (sesiones 9 a 12). En estas últimas sesiones, los alumnos declaran haber sentido una mejora en su práctica. Excepción notoria lo constituye la penúltima sesión. Analizadas las declaraciones del alumnado para ese día, se observa de nuevo que las causas tienen que ver con factores externos:

He estado bien concentrada hasta que mi madre ha abierto la puerta de mi cuarto y me he desconcentrado. Desde ese momento he desconectado y ya no he podido estar en el mismo punto que antes de la interrupción (M13, Sesión 11).

También resultan interesantes los comentarios del alumnado concernientes a la última sesión. A través de ellos se comprueba cómo han comprendido el sentido y la importancia de la práctica continuada de mindfulness:

Cada vez voy notando más evolución. Hoy he permanecido largo rato concentrado en la entrada y salida de aire, principalmente, en las fosas nasales. Además, me ha servido para aliviar tensiones y afrontar el día de otra manera. Algo que ha hecho que me distraiga en alguna ocasión ha sido el frío que he notado, sobre todo, en las manos (H06, Sesión 12).

## 6. Discusión

### 6.1. Rendimiento académico

A nivel intragrupo, –y a diferencia de lo que ocurre en el grupo intervención–, el presente estudio no arroja resultados estadísticamente significativos en la variable *nota media* para el grupo control. Sin embargo, en las cuatro asignaturas de la Mención el alumnado demostró en primera convocatoria un rendimiento positivo en todos los casos, lo cual es un dato destacable a tener en cuenta desde un punto de vista académico.

Por su particular idiosincrasia, la cual requiere de gran atención y concentración, especialmente significativo se nos ofrece la materia *Audición Musical*, siendo aquí en donde aparecen las calificaciones más altas y de donde podría inferirse la utilidad que un entrenamiento en mindfulness puede haber tenido. Este efecto positivo de mindfulness en la escucha musical estaría en consonancia con estudios previos, según los cuales un entrenamiento en mindfulness se revela como positivo para el desarrollo de la atención del alumnado (Anderson, 2012; Czajkowski y Greasley, 2015; Auerbach y Delport, 2014, 2018; Díaz, 2011; Lynch y Wilson, 2018).

Respecto a la nota media del expediente, se detecta un incremento de 12 centésimas para los alumnos del grupo intervención y de 6 para los alumnos del grupo control. Aunque este incremento pueda parecer pequeño, no es así, ya que se trata del impacto de solo 1 semestre académico sobre un total de 7 cursados por estos estudiantes<sup>1</sup>. Por otro lado, no se puede pasar por alto que hayan sido los alumnos con menos formación musical los que más se han beneficiado de este incremento en su rendimiento académico. Más allá de la cuantificación numérica, el estudio revela, por tanto, el sentido de una intervención en mindfulness en la formación inicial del profesorado de Música. Si bien existen estudios que avalan mejoras en el rendimiento académico tras un programa de mindfulness (Beauchemin *et al.*, 2008; Hjeltne *et al.*, 2015), no se han encontrado investigaciones específicas que aborden el rendimiento del alumnado universitario de Educación Musical. Resulta por tanto de interés el hecho de que este estudio muestre diferencias estadísticamente significativas a nivel intragrupo en el grupo intervención ( $p < ,001$ )<sup>2</sup>.

### 6.2. Capacidad mindfulness

Aplicando la prueba *t de Student* en el momento basal para muestras independientes, solamente se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control para el factor o subescala *observar* del FFMQ ( $t=2,744$ ;  $p=,013$ ), obteniendo de media mejor puntuación –esto es, mayor capacidad de observación– el grupo control en comparación con el experimental. Este resultado podría deberse a que el grupo control contiene a todos aquellos alumnos con cierta experiencia previa en mindfulness (17,6%); son alumnos no matriculados en la asignatura en la que se realizó la intervención, pero sin embargo son estudiantes del Conservatorio Superior que han cursado en esta institución una asignatura anual relacionada con yoga y mindfulness, si bien esto no explicaría por qué este grupo control no muestra igualmente diferencias significativas respecto al grupo intervención para el resto de condiciones del FFMQ. Posiblemente la causa no se deba exclusivamente a la práctica previa de mindfulness de estos alumnos, sino también al hecho de contar con una práctica musical dilatada. Con otras palabras, podría conjeturarse que el entrenamiento musical también contribuye a desarrollar la capacidad de observación en el sentido de Baer y su equipo, lo que estaría en concordancia con Sridharan *et al.* (2007), para quienes la música involucra áreas del cerebro implicadas en prestar atención, hacer predicciones y actualizar los eventos en la memoria.

En la evolución de la intervención no se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en ninguna de las variables FFMQ de resultado analizadas, aunque parece haber cierta tendencia a la mejora en el grupo intervención frente al grupo control. Parece más interesante para los objetivos pedagógicos planteados la evolución mostrada por los participantes del grupo intervención, quienes mejoraron significativamente en las cinco facetas del FFMQ.

Como estados análogos relacionados al hecho de *observar* ( $p=,004$  para el grupo intervención) están, el notar, prestar atención, centrarse o atender. Características todas ellas muy importantes en el ámbito educativo, tanto para alumnos como para docentes. En el caso de la praxis musical resultan, además, imprescindibles para la interpretación vocal e instrumental, tanto a solo como en grupo.

Lo mismo cabe decir para la faceta *describir* (grupo intervención,  $p=,013$ ), la cual implica también la capacidad de encontrar palabras para expresar el contenido atencional observado; exteriorizando emociones, sentimientos, estados de ánimo o estímulos sensoriales o sensitivos, aspectos estos de particular importancia en un ámbito artístico como el que aquí nos ocupa y que contribuyen al desarrollo de la creatividad, lo que estaría de acuerdo con Baas *et al.* (2014), Franco y Justo (2009) o Newton (2015).

1 Recordemos además que en las pruebas de acceso a la profesión docente de Educación Primaria y de Educación Secundaria, las calificaciones de los opositores son consideradas hasta la milésima, por lo que una décima arriba o abajo puede marcar la diferencia entre conseguir o no un puesto como profesor de Música.

2 Lo que no ocurre en el grupo control ( $p=,279$ ).

*Actuar con conciencia* ( $p=.013$  para el grupo intervención) implica el actuar conscientemente al realizar actos en los que se está concentrado (interpretación musical, por ejemplo) o tomar conciencia de aspectos específicos de la acción (como, por ejemplo, la calidad de la ejecución musical), lo que coincide con Tanner (2019).

El *no enjuiciamiento* (grupo intervención con  $p=.013$ ) alude al hecho de mostrar una visión ecuánime ante pensamientos, sensaciones o emociones que se perciben; aspecto éste de capital importancia, por ejemplo, en las actividades musicales grupales (interpretación, improvisación, creación), pero también en la labor docente misma. Conlleva tanto el no aferrarse a los éxitos, como el ser capaz de mostrarse ecuánime ante las causas de los errores. Para los intérpretes, esta regulación emocional (Baer, 2003; De la Fuente *et al.*, 2010) es de particular importancia en actividades artísticas que implican negociación grupal para funcionar adecuadamente.

Por último, la *no reactividad* ( $p=.005$  en el grupo intervención) conlleva el distanciamiento de lo que sucede en el campo atencional y enfatiza un lapso de tiempo en el cual no se actúa o reacciona al estímulo. Con el entrenamiento en mindfulness los alumnos aprenden a ver los hechos tal y como son; en particular, los relacionados con su propio aprendizaje, entendiendo la importancia de no negar, no justificar, no rechazar situaciones y acontecimientos que surgen, por ejemplo, tanto en el proceso de ensayo de obras musicales, como en las *performances* finales.

### 6.3. Opinión del alumnado

Respecto al estudio cualitativo y la hipótesis de partida (H3), el análisis de las entrevistas muestra la utilidad que, según los informantes, ofrece una intervención en mindfulness como parte de su formación universitaria, lo que está en consonancia con los trabajos de Bartos *et al.* (2021) y Bartos *et al.* (2022).

### 6.4. Limitaciones y prospectiva

La muestra considerada ha sido la marcada por la propia realidad. En futuros estudios debería plantearse una ampliación del número de alumnos que componen la muestra y una aleatorización en la asignación de la muestra a cada grupo. Por otra parte, en futuras investigaciones sería interesante superar una concepción exclusivamente instrumental de mindfulness para adoptar una aproximación más holística, siguiendo propuestas como las planteadas por Kabat-Zinn (2015) o Brito *et al.* (2022).

Otro aspecto a considerar en el futuro tiene que ver con el hecho de plantear y evaluar un programa de mantenimiento en mindfulness con el alumnado. Por último, sería conveniente la replicación de la investigación en un contexto post-pandémico y en un entorno de clases presenciales.

## 7. Conclusiones

Respecto a la primera pregunta de investigación, se concluye que la práctica de mindfulness ha resultado estimulante y beneficiosa en todas las asignaturas de la Mención (y no solo en aquella en donde se implementó el entrenamiento en mindfulness); en particular, a la hora de alcanzar la calificación máxima alumnos que de otro modo muy posiblemente no lo hubieran conseguido.

Respecto a las notas medias (pre y post) de los expedientes académicos, no es de extrañar que los cambios detectados (aunque positivos) hayan sido pequeños, habida cuenta del escaso peso que tiene un único semestre académico en relación con los seis semestres previos ya cursados por los participantes, evaluados y reflejados en sus expedientes, a la hora de calcular las notas medias. De ahí la importancia de no reducirnos exclusivamente a estas notas medias finales, sino también considerar las calificaciones de las materias del séptimo semestre, tal y como quedaron analizadas en el apartado 5.1. En todo caso, estos resultados hacen pensar en la sugerente idea de cuán positivo para el rendimiento académico del alumnado de Educación Musical podría resultar una intervención en mindfulness que comenzase en el primer semestre de la titulación y se prolongara a lo largo de todo el Grado.

Con relación a la segunda pregunta de investigación, el estudio muestra que existen mejoras estadísticamente significativas en la evolución del grupo intervención para las características mindfulness.

Por lo que a la tercera pregunta de investigación concierne, las evidencias recogidas ponen de relieve las positivas reacciones de los protagonistas respecto a la evolución vivenciada en el seno del grupo experimental, desde un escepticismo inicial, a una integración de la práctica de mindfulness en la vida estudiantil a lo largo de un semestre académico.

## 8. Referencias bibliográficas

- Anderson, W.T. (2012). Mindful Listening Instruction: Does It Make a Difference? *Contributions to Music Education*, 39, 13–30. <http://www.jstor.org/stable/24127242>
- Auerbach, C. & Delport, A. (2014). The power of musical sound and its implications for primary education in South Africa: an experiential discussion. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 10(2), 1–11. <https://doi.org/10.4102/td.v10i2.95>
- Auerbach, C. & Delport, A. (2018). Developing mindfulness in children through participation in music activities. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1–7. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.519>
- Baas, M., Nevicka, B. & Ten Velden, F. (2014). Specific mindfulness skill differentially predict creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(9), 1092–1106. <https://doi.org/10.1177/0146167214535813>
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology (New York)*, 10(2), 125–143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bartos, L. J., Funes, M. J., Ouellet, M., Posadas, M. P. & Krägeloh, C. (2021). Developing resilience during the COVID-19 pandemic: Yoga and mindfulness for the well-being of student musicians in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 642992. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642992>
- Bartos, L. J., Posadas, M. P., & Krägeloh, C. (2022). Perceived benefits of a remote yoga and mindfulness program for student musicians during COVID-19. *The Humanistic Psychologist*, 51(3). <https://doi.org/10.1037/hum0000277>
- 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(1), 34–45. <https://doi.org/10.1177/1533210107311624>
- 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(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brito, R., Joseph, S. & Sellman, Ed. (2022). From Instrumental to Integral Mindfulness: Toward a More Holistic and Transformative Approach in Schools. *Studies in Philosophy and Education*, 41, 91–109. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09810-8>
- Broderick, P.C. & Metz, S.M. (2016). Working on the Inside: Mindfulness for Adolescents, en Schonert-Reichl, K.A. & Roeser, R.W. (Eds.) (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 355–382) Springer.
- Calvert, M., Blazeby, J., Altman, D.G., Revicki, D.A., Moher, D., Brundage, M.D. & CONSORT PRO Group, for the. (2013). Reporting of Patient-Reported Outcomes in Randomized Trials. *JAMA, Journal of the American Medical Association*, 309(8), 814. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.879>
- Camuñas, N., Mavrou, I., Vaillo, M. & Martínez, R. M. (2022). An executive function training programme to promote behavioural and emotional control of children and adolescents in foster care in Spain. *Trends in Neuroscience and Education*, 27, 100175–100175. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100175>
- Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R., & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry*, 26(2), 118–126. <https://dx.doi.org/10.4321/S0213-61632012000200005>
- Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Czajkowski, A.M. & Greasley, A. (2015) Mindfulness for singers: The effects of a targeted mindfulness course on learning vocal technique. *Brithish Journal in Music Education*, 32(2), 211–233. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000145>
- De la Fuente, J., Franco, C. & Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 19, 31–52. <https://doi.org/10.15581/004.19.4579>
- Demirdogen, E. S., Orak, I., Cansever, O. M., Warikoo, N., & Yavuz, M. (2022). The associations between metacognition problems, mindfulness, and internalizing symptoms in university students quarantined due to covid-19 in Turkey. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58, 560–567. <https://doi.org/10.1111/ppc.13027>
- Díaz, F. (2011). Mindfulness, attention, and flow during music listening: an empirical investigation. *Psychology of music*, 41(1), 42–58. <https://doi.org/10.15581/004.19.4579>
- Díaz, F. (2018). Relationship among meditation, perfectionism, mindfulness, and performance anxiety among collegiate music students. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 150–167. <https://doi.org/10.1177/0022429418765447>
- Falter, H. E. (2016). Mindfulness: An Underused Tool for Deepening Music Understanding. *General Music Today*, 30(1), 20–24. <https://doi.org/10.1177/1048371316641461>
- Franco, C. & Justo, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último

- curso de educación infantil. *Revista iberoamericana de educación*, 49(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4932095>
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A.P., Stochl, J., Benton, A., Lathia, N., Howard, E. & Jones, P.B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3(2), e72-e81. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
- 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, 279-290. <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.27990>
- Kabat-Zinn, J. (2015). Two Ways to Think about Meditation: The Instrumental and the Non-Instrumental. *Mindfulness*, 6(2), 396-397. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0394-7>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kim, P.Y., Jin, J. & Bau, K. E. (2022). A mediator or moderator? Self-compassion's role in the association between emotional self-control and help-seeking attitudes among Asian American college students. *Asian American Journal of Psychology*, 13(2), 185-193. <https://doi.org/10.1037/aap0000248>
- Lawlor, M.S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework, en Schonert-Reichl, K.A. & Roeser, R.W. (Eds.) (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 65-80) Springer.
- Luoma, J. & Hayes, S.C. (2003). Cognitive defusion. En O'Donohue W.T., Fisher J.E. y Hayes S.C. (Eds.), *Empirically supported techniques of cognitive behavior therapy: A step by step guide for clinicians* (pp. 71-78). Wiley.
- Lynch, J. & Wilson, C. (2018). Exploring the impact of choral singing on mindfulness. *Psychology of Music*, 46(6), 848-861. <https://doi.org/10.1177/0305735617729452>
- Newton, J. (2015). Musical creativity and mindfulness meditation: Can the practice of mindfulness meditation enhance perceived musical creativity? *International Journal of Transpersonal Studies*, 34(1), 172-186. <http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2015.34.1-2.172>
- Sridharan, D., Levitin, D.J., Chafe, C.H., Berger, J. & Menon, V. (2007). Neural Dynamics of Event Segmentation in Music: Converging Evidence for Dissociable Ventral and Dorsal Networks. *Neuron*, 55(3), 521-532. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2007.07.003>
- Tanner, M. (2019). *Música y meditación. El arte de vivir en armonía*. Siruela. Ed. Digital.
- Todd, W. (2016). Mindful music listening instruction increases listening sensitivity and enjoyment. *National Association for Music Education*, 34(3), 48-55. <https://doi.org/10.1177/8755123314567905>
- Trives-Martínez, E.A., Romero-Naranjo, F.J., Pons-Terrés, J.M., Romero-Naranjo, A.A., Crespo-Colomino, N., Liendo-Cárdenas, A., Jauset-Berrocal, J.A., Quarello, A., Pezzutto, E. & Tripovic, Y. (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). Universidad de Alicante.
- Varner, E. (2022). Mindfulness Access Points in General Music: Singing, Breathing, and Self-Awareness. *Journal of General Music Education*, 35(2), 43-46. <https://doi.org/10.1177/27527646211060294>
- Xu, X. (2021). Influence of Music Intervention on Emotional Control and Mental Health Management Self-efficacy of College Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(20), 134-147. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i20.26511>
- Yang, F. & Jiang, Y. (2022). Adolescent Self-Control and Individual Physical and Mental Health in Adulthood: A Chinese Study. *Frontiers in Psychology*, 13, 850192-850192. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.850192>

**José A. Rodríguez-Quiles y García.** Catedrático Titular EU de Educación Musical. Estudios Superiores de Música, Licenciaturas en Matemáticas y Musicología. Doctor europeo (Universidades Granada y Berlín). Máster en Mindfulness (Universidad de Zaragoza). Investigador de la Fundación Alexander von Humboldt de Alemania en Universität der Künste Berlin y Universität Potsdam. Dirige el Grupo de Investigación Research and Innovation in Music and Music Education y la Red Internacional Performative Music Education. Fue Coordinador de EAS-European Association for Music in Schools durante más de dos décadas. Miembro fundador y del comité de dirección de la Asociación de Profesorado Universitario de Educación Musical (AUDIEMUS).

**Alicia Monreal-Bartolomé.** Doctora en Medicina por la Universidad de Zaragoza y Profesora Ayudante Doctora en dicha universidad. Fue investigadora predoctoral PFIS del Instituto de Salud Carlos III y contratada postdoctoral "Margarita Salas", con estancia en la Universidad de Lisboa. Miembro del Grupo de Investigación en Salud Mental (IIS Aragón) y de la Red RICAPPS, colabora en la coordinación de la línea de "Nuevas tecnologías en Salud Mental". Su investigación se centra en el uso de TICs, mindfulness y estrategias educativas para la prevención en salud mental, con especial interés en adicciones, gambling y entornos escolares/universitarios.

**Javier García Campayo.** Catedrático de Psiquiatría de la Universidad de Zaragoza, director del Máster en Mindfulness de la misma Universidad y psicoterapeuta. Se formó en el Hospital Clínico de Zaragoza (España), en las Universidades de Manchester y de Cambridge (Reino Unido) y en la Universidad McGill de Montreal (Canadá). Ha sido presidente de la Sociedad Española de Medicina Psicosomática y coordinador nacional de investigación en salud mental de la Red Española de Investigación en Atención Primaria (REDIAPP).