

## **Atención plena, bienestar emocional y experiencias de flow en un aula de Educación Primaria**

María del Carmen Galera Belda      Olivia López Martínez<sup>1</sup>,

Universidad de Murcia

### **Resumen**

Esta investigación pretende analizar el bienestar emocional y las experiencias de flow del alumnado de Educación Primaria para diseñar una propuesta de intervención enfocada en la atención plena. La muestra ha sido de 53 estudiantes de 5º curso de Educación Primaria pertenecientes a dos centros educativos de la Región de Murcia. Los instrumentos que se utilizan para la recogida de información son el test PANASN para medir el bienestar emocional del alumnado y el cuestionario de experiencias de flow. Se trata de un diseño no experimental transversal descriptivo comparativo para el primer test y un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y pos-test para la segunda prueba. Los resultados extraídos indican que a estas edades los estudiantes todavía poseen un buen nivel de bienestar emocional y que las actividades que resultan más motivadoras despiertan mayores niveles de atención, por lo que se puede concluir, que es un buen momento para la intervención enfocada en la prevención, considerando la motivación y la atención como ejes de intervención educativa.

Palabras clave: psicología positiva, bienestar emocional, atención plena, flow, educación

---

<sup>1</sup> [olivia@um.es](mailto:olivia@um.es) Universidad de Murcia.

## Mindfulness, emotional well-being and flow experiences in an elementary school classroom

### **Abstract**

This research aims to analyse the emotional well-being and flow experiences of primary school students in order to design an intervention proposal focused on mindfulness. The sample consisted of 53 students in the 5th year of Primary Education from two schools in the Region of Murcia. The instruments used to collect information were the PANASN test to measure the emotional well-being of the students and the questionnaire of flow experiences. A non-experimental cross-sectional descriptive comparative design was used for the first test and a single-group pre-experimental design with pretest and post-test for the second test. The results indicate that at this age the students still have a good level of emotional well-being and that the activities that are more motivating arouse higher levels of attention, so it can be concluded that it is a good time for intervention focused on prevention, considering motivation and attention as axes of educational intervention.

Keywords: positive psychology, emotional well-being, mindfulness, flow, education

## **Introducción**

El tema escogido para la elaboración de esta investigación surge de las bases de la Psicología Positiva propuestas por Seligman en el año 2011, concretamente se centra en la teoría del bienestar emocional, que se estructura en torno a cinco pilares fundamentales, uno de ellos es la emoción positiva. Dentro de los contenidos que pueden desarrollar las emociones positivas se encuentra la atención plena y las experiencias de flow, aspectos en los que se va a centrar este trabajo.

Las emociones positivas promueven beneficios sociales, intelectuales, emocionales y físicos en el alumnado (Fredrickson y Levenson, 2001). Por ejemplo, la atención plena proporciona beneficios de autocontrol, de función cerebral y productividad, y las experiencias de flow mejoran la capacidad creativa, el rendimiento general, la productividad, entre otras. Por ello, se ha elegido esta temática porque se considera relevante intentar llevar esos beneficios al aula para que tanto el alumnado, como todo aquel agente implicado en el proceso, puedan disfrutar de ellos.

Mejorar el nivel de bienestar emocional del alumnado, implica una mejora en su salud mental y con ello sobre su calidad de vida.

Se trataría por tanto de una intervención enfocada en la prevención, dotando a los discentes de herramientas que les permitan enfrentarse a situaciones de diversa tipología, para que mantengan un equilibrio emocional frente a la adversidad.

Actualmente, tal y como recogen Chee, Wang y Cheung (2020), el diagnóstico de la depresión se da cada vez a edades más tempranas llegando a darse casos en infantil o primaria, lo que demuestra la necesidad que hay de investigar sobre la prevención de estos síntomas, no solo sobre su tratamiento. Por eso, a estas edades, teniendo en cuenta que es cuando el niño va poco a poco construyendo su personalidad, es el momento idóneo para que aprenda estrategias y hábitos que lo acompañen el resto de su vida, y que puedan evitar que su bienestar emocional se vea afectado.

En este sentido, la escuela como institución positiva se puede convertir, según Hidalgo y López (2014), en un espacio ideal no solo para desarrollar la inteligencia y sabiduría, sino también para prevenir posibles problemas en el desarrollo emocional de los niños.

Para Martin Seligman (2002) la Psicología estaba muy centrada en sanar a las personas enfermas y se había olvidado de hacer a la gente más feliz. Por eso, a finales de los años 90 junto con Mike Csikszentmihalyi fundador de la Teoría del flow, crearon los pilares de la Psicología Positiva (Hidalgo y López, 2014). La Psicología Positiva se centra no sólo en determinar el sufrimiento y aliviarlo, sino también en potenciar y construir emociones positivas (Vázquez, 2013).

En este sentido, Seligman (2011) recoge en su libro “La vida que florece” la teoría del bienestar emocional, articulándola en torno a cinco pilares fundamentales: la emoción positiva, la entrega, el sentido, las relaciones positivas y los logros.

La emoción positiva, hace referencia a la vida placentera. Se trata de experimentar emociones positivas centradas básicamente en placeres puntuales de tipo sensorial y emocional, que dependen de circunstancias externas. Sin embargo, al ser sobre algo externo, influye mucho la valoración subjetiva que cada persona realiza en un momento concreto de su vida sobre la experiencia vivida (Vicente y Díaz, 2016).

La emoción positiva reporta beneficios físicos, emocionales, sociales, de autocontrol, de función cerebral y de productividad (Gil, 2016). De forma más concreta respecto al campo educativo, Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé (2012) manifiestan que, en base a las aportaciones de estudios realizados por diversos autores, este tipo de atención mejora los niveles de creatividad, la regulación de las emociones junto con modificaciones de la conducta en el caso de la agresividad, mejora el rendimiento académico, disminuyen los niveles de estrés, mejora el humor y la actitud, así como la autoeficacia y autorregulación, con disminución de los pensamientos automáticos y aumento de la concentración.

Lo que se pretende por tanto es, coger esos beneficios y trasladarlos al aula de tal forma que tanto el alumnado, como todo aquel agente implicado en el proceso educativo, pueda beneficiarse de ello.

Dentro de los contenidos que desarrollan la emoción positiva se encuentra la atención plena y las experiencias de flow.

Según Kabat Zinn (1990) la atención plena se caracteriza por ser conscientes de los estímulos que están ocurriendo en el presente, sin evaluarlos ni juzgarlos, manteniendo una actitud de aceptación. Lo que la atención plena pretende es mantener la atención en el presente para que no divague entre otros momentos temporales como lo son el pasado o el futuro.

No se trata de mantener atención plena en todo aquello que hacemos, sino en realizar una atención focalizada en momentos puntuales del día de manera consciente e intencional, que nos haga saber realmente qué está ocurriendo en ese mismo instante (Arredondo, 2017).

La atención plena también es conocida como mindfulness, esto es así dado que ambos conceptos vienen del término “sati” de la lengua pali de los antiguos escritos budistas. La única diferencia que hay es que la atención plena es la traducción al español del concepto y mindfulness es la traducción que se hizo al inglés (Parra et al., 2012).

Por otro lado, respecto a las experiencias de flow se puede decir que parten de la teoría del flow creada por Csikszentmihalyi (1990). Este autor define el concepto de flow como una capacidad especial de atención plena que se caracteriza por una máxima concentración e interés en la tarea, de tal forma, que la persona se encuentra absorta en aquello que está haciendo olvidándose de sí misma.

Esa capacidad de estar fundido con la tarea es lo que a posteriori aporta sensación de bienestar. Según Rubio y García (2010) ocurre posterior a la actividad porque mientras se realiza no se está tomando conciencia de los estímulos que ocurren en ese momento, es decir, no se presta atención a cómo el cuerpo está viviendo esa experiencia dado que eso evitaría que la sensación de flujo tuviera lugar. Por ese motivo, las emociones positivas surgen al finalizar la actividad, cuando la persona al recordarla obtiene sensaciones de plenitud, bienestar y agradecimiento por haber podido vivir ese momento. Esa felicidad que se produce después de una experiencia de flow es individual y subjetiva, porque pertenece solo a esa persona, y además promueve un desarrollo creciente y complejo de la conciencia (Csikszentmihalyi, 1997).

Por tanto, la diferencia principal entre atención plena y experiencias de flow es que, en la atención plena, la atención decae en cómo el cuerpo y la mente están reaccionando a los estímulos concretos de ese momento, sin embargo, en las experiencias de flow la atención decae sobre la actividad y no sobre uno mismo, obviando las sensaciones corporales y fundiéndose con esa actividad.

Según Shapiro y Carlson (2014), la atención plena es una capacidad potencialmente desarrollable que poseen todos los individuos. Dicha capacidad se puede alcanzar a través de distintas técnicas, pero sobre todo mediante la meditación, ya que es una práctica que permite al individuo ser un observador de su propio cuerpo y de su propia mente. Tal y como recogen Bellosta, Garrote, Pérez, Moya y Cebolla (2019) se trata de una meditación centrada en mantener la atención de forma particular sobre los eventos internos y externos que surgen,

observándolos desde diferentes perspectivas, de forma relajada, vigilante y sincera, con una actitud de aceptación y ausencia de juicios. En este sentido, Arredondo (2017) determina que la práctica de la respiración mediante la meditación es la actividad principal para trabajar la atención plena y a su vez, es una puerta que da acceso a la fisiología y al bienestar emocional.

En síntesis, la teoría del bienestar emocional recoge que al trabajar cualquiera de sus cinco pilares se consigue mejorar el nivel de bienestar emocional (Seligman, 2011). En este caso, fomentar las emociones positivas con este tipo de prácticas, aportan diversos beneficios a ese bienestar como, la disminución del estrés, la mejora del humor y la actitud, el aumento de la autoeficacia y autorregulación, la disminución de los pensamientos automáticos y el aumento de la concentración (Parra et al., 2012).

### **Método de investigación, objetivos y/o hipótesis.**

El problema de investigación que se plantea para este trabajo es: ¿Cómo influye la atención plena y las experiencias de flow en la mejora del bienestar emocional en el alumnado de Educación Primaria de la Región de Murcia?

En base a este planteamiento, el objetivo general extraído del problema de investigación es: Analizar el bienestar emocional y las experiencias de flow en el alumnado de Educación Primaria para diseñar una propuesta de intervención enfocada en la atención plena.

De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el nivel emocional del alumnado de 5º de Educación Primaria (PANAS-N).
2. Comprobar si existen diferencias significativas en función del género y del grupo en los niveles emocionales.
3. Conocer el nivel de flow en la muestra objeto de estudio.
4. Comprobar si existen diferencias significativas en los niveles de flow entre actividades de diversa tipología.

### **Participantes y contexto**

La muestra ha sido de 53 estudiantes de 5º curso de Educación Primaria pertenecientes a dos centros educativos de la Región de Murcia, ubicados en un

contexto social medio-bajo.

De esos 53 estudiantes, 29 son niños y 24 niñas con edades comprendidas entre los 10 y 11 años. 17 de ellos pertenecen a un centro y los 36 restantes a otro centro con doble línea, con 18 alumnos por aula.

La muestra se ha obtenido con un procedimiento *no probabilístico* de tipo *accidental o casual*, es decir, la selección de los participantes ha dependido de la posibilidad de acceder a ellos (Albert, 2007).

## **Variables**

La variable dependiente es *el bienestar emocional* de los discentes que componen la muestra del estudio.

La variable independiente sería *la propuesta de trabajo* basada en actividades de atención plena. Esta variable es diseñada con la intención de fomentar la atención plena y con ello las experiencias de flow con el objetivo de analizar su posible influencia sobre el bienestar emocional del alumnado.

## **Instrumentos**

Por un lado, se va a utilizar el cuestionario Positive and Negative Affect Schedule (en adelante PANASN) diseñado para valorar los afectos positivos y negativos. Es un cuestionario que consta de veinte ítems, diez dirigidos a afectos positivos como “Soy una persona animada” y otros diez enfocados en aspectos negativos como “Siento miedo”.

Se utiliza la versión adaptada de Carpena (2014) con cuatro opciones de respuesta asociadas a un valor: “nunca” (1), “a veces” (2) y “muchas veces” (3) y “siempre” con un valor de 4, y con una fiabilidad del instrumento, caracteriza por una alta congruencia interna, con Alpha de Cronbach de .86 a .90 para el afecto positivo y de .84 a .87 para el afecto negativo.

Por otro lado, se va a utilizar el cuestionario sobre las experiencias de fluidez, adaptado por Sandoval (2016). Este test mide la percepción sobre las actividades realizadas una vez finalizadas haciendo un análisis en retrospectiva.

Se compone de 12 ítems con cuatro opciones de respuesta atribuyéndole a cada uno un valor, “nada” (1), “un poco” (2), “bastante” (3), “mucho” (4). Este cuestionario tiene como objetivo evaluar el flow global que los sujetos experimentan en las distintas actividades. En este caso, el análisis de fiabilidad da lugar a un Alpha de Cronbach de .864.

## **Procedimiento**

Todos los participantes fueron informados de la confidencialidad de los datos y objetivos de investigación, siguiendo los estándares éticos que indica el Comité de Ética de la Universidad de Murcia (2021), y fueron atendidas las dudas que surgieron en el momento de aplicación por los autores de la investigación.

Se elabora un documento oficial de consentimiento por parte de la dirección del centro para poder tratar la información obtenida en los diferentes momentos de recogida de datos.

Una vez obtenido dicho consentimiento, se pasa a la fase de recogida de datos:

Por un lado, el alumnado realiza el test PANASN y después en la misma sesión se recoge la información referente al cuestionario de experiencias de fluidez. Este cuestionario se aplica en dos momentos diferentes:

1. Tras realizar una actividad de aula considerada como tradicional (actividad N). En este caso la experiencia evaluada es sobre una actividad de lengua.
2. Dos meses después se vuelve a recoger información con el mismo cuestionario, pero en este caso tras realizar una actividad de arte que forma parte la propuesta de intervención elaborada para esta investigación con el objetivo de mejorar la atención plena y las experiencias de flow en el aula.

## **Diseño**

Con el cuestionario PANASN se ha utilizado un diseño no experimental



trasversal descriptivo comparativo, que persigue evaluar el nivel de bienestar emocional de partida que cuentan los 53 discentes que componen la muestra.

Posteriormente, en base a los resultados obtenidos, se ha elaborado una propuesta de intervención adaptada a las características de la muestra, que persigue mejorar o mantener dicho nivel inicial. Dicha propuesta de intervención se elaborará para comprobar si las experiencias de atención plena pueden ayudar a mejorar el bienestar emocional del alumnado. Este tipo de diseño da respuesta a la variable dependiente *bienestar emocional*.

Con el cuestionario de experiencias de fluidez se ha realizado un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest. Se realiza un pretest sobre una actividad cotidiana de aula, se realiza una intervención con la puesta en práctica de una de las actividades recogidas en la propuesta (actividad de arte), y se vuelve a aplicar la misma prueba mediante un postest.

Con la información recogida a través del cuestionario de experiencias de fluidez lo que se pretende es saber es si existen diferencias en los niveles de atención plena entre actividades consideradas como tradicionales y actividades más motivadoras. Este tipo de diseño da respuesta a la variable independiente que es *la propuesta de intervención*.

### **Plan de análisis de la información**

La información recogida ha sido analizada desde un enfoque cuantitativo, para ello, se han seguido las siguientes fases:

- 1.Organización y codificación de la información.
- 2.Introducción de los datos en el programa estadístico SPSS15.0
- 3.Selección de la prueba estadística: estadística descriptiva e inferencial.
- 4.Aplicación del programa estadístico.
- 5.Interpretación de resultados en función de su significación estadística

Respecto a la prueba PANASN:

Se emplearon estadísticos descriptivos para obtener una descripción de sus variables (aspectos positivos y aspectos negativos), y observar las medias y su

desviación estándar.

Como se han estudiado diferentes variables, se comprobaron los **requisitos** de parametricidad para cada una de ellas, con la finalidad de usar pruebas paramétricas. Dichos requisitos eran que la muestra fuese mayor de 30 individuos; que la muestra presente normalidad, para lo que se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov puesto que la muestra tenía más de 50 sujetos; y que cumpliera el principio de homocedasticidad

Para profundizar más en el análisis se aplicó la T de Student para muestras independientes, para comprobar si existían diferencias basadas en el **género** de los participantes, que para realizarla fue imprescindible realizar el test de Levene para comprobar la igualdad de varianzas. No obstante, con las variables que no cumplieron los requisitos de parametricidad, se usó su versión no paramétrica, que es la prueba U de Mann-Whitney. También se realizó un análisis de la varianza mediante el estadístico ANOVA para comprobar si existían diferencias significativas en función del **grupo**. Sin embargo, con las variables que no cumplieron los requisitos de parametricidad, se usó su versión no paramétrica conocida como la prueba de Kruskal-Wallis.

Respecto al cuestionario de experiencias de fluidez:

Primero se analizan los descriptivos de las variables cuantitativas recogidas en la experiencia de flow tradicional y en la experiencia de flow de arte. Se compararon cada una de las medias obtenidas en cada una de las experiencias por separado y también los resultados totales de la media entre ambas experiencias para observar si existían diferencias significativas entre esos valores.

Posteriormente se realizó la prueba de los rasgos con signo de Wilcoxon. Se trata de una prueba no paramétrica de comparación de dos muestras relacionadas y por lo tanto no necesita una distribución específica. Se aplica para comparar el rango medio entre las dos experiencias de flow y determinar si existen diferencias significativas entre ellas que apunten a posibles cambios entre los dos momentos de la investigación.

## **Resultados**

Respecto al objetivo 1: *Conocer el nivel emocional del alumnado de 5º de Educación Primaria (PANAS-N).*

Los resultados indican que los discentes presentan mejor nivel de aspectos positivos (M=29.83) por encima de los resultados negativos (M=19.19), por lo que su nivel de bienestar emocional se encuentra actualmente dentro de los límites de sanidad (ver tabla 1).

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos del cuestionario PANASN*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
ANT	53	10	30	19,19	4,942
APT	53	18	38	29,83	4,228
N válido (por lista)	53				

Respecto al objetivo 2: *Comprobar si existen diferencias significativas en función del género y del grupo en los niveles emocionales*, se han obtenidos diversos resultados.

En cuanto al género, después de realizar la prueba de normalidad y extraer que no existen diferencias significativas entre las variables que cumplen los requisitos de parametricidad (APT y ANT) analizadas con la T de Student y la prueba de Levene, con una  $p= 0,603$  y  $p= 0,079$ , se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney para la muestra no paramétrica.

Teniendo en cuenta que si  $p < 0,05$  existen diferencias significativas, se comprueba que en los aspectos AN9 con una  $p= 0,050$  y AN10 con  $p= 0,020$  si existen diferencias significativas entre género. Estas variables corresponden con los ítems “Siento sensaciones corporales como si estuviera preocupado” y “siento miedo”.

Las medias de los resultados en dichos aspectos (AN9 y AN10) muestran que en ambos casos las niñas alcanzan mayores niveles con una media de 31,35 en preocupación y 32,10 en miedo en relación a los niños. Se puede deducir por tanto que las niñas se preocupan más y sienten más miedo que los niños (ver tabla 2).

Tabla 2

*Rangos de la prueba U de Mann-Whitney*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
AN9	Niño	29	23,40	678,50
	Niña	24	31,35	752,50
	Total	53		
AN10	Niño	29	22,78	660,50
	Niña	24	32,10	770,50
	Total	53		

En cuanto a la variable grupo, los resultados indican que tanto en los aspectos positivos totales (APT) con una  $p= 0,021$ , como en los aspectos negativos totales (ANT) con una  $p= 0,009$  sí existen diferencias significativas entre grupos.

En la prueba de comparaciones múltiples, donde la diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05, se puede ver respecto a los aspectos positivos totales (APT) que existen diferencias significativas entre 5° A del primer centro educativo y entre 5°A del segundo centro educativo con  $p= 0,031$ . Por otro lado, con respecto a los aspectos negativos totales (ANT) también surgen diferencias significativas entre 5° A del colegio uno y 5°A del colegio dos ( $p=0,014$ ) así como entre 5°A del colegio 2 y 5°B del colegio 2 con  $p= 0,031$ .

Las diferencias significativas entre grupos se dan, por tanto, entre centros a la vez que, dentro de un mismo centro educativo, en este caso en el que cuenta con dos líneas en el nivel de 5° curso de Educación Primaria.

Los resultados de la prueba de Kruskal Wallis para muestras no paramétricas muestran que existen diferencias significativas entre grupos en la variable positiva AP5 con  $p= 0,007$ , y en las variables negativas AN7 ( $p= 0,000$ ) y AN10 ( $p=0,014$ ). Estas variables se corresponden en orden con los ítems “Me siento satisfecho” “Soy vergonzoso” y “Siento miedo”.

Respecto al objetivo 3: *Conocer el nivel de flow en la muestra objeto de estudio.*

Los resultados de las dos medias totales de ambas experiencias indican que el alumnado mantiene un mayor nivel de atención y capacidad de fluir en la actividad de arte (M=35.38), por encima de la actividad realizada y denominada como actividad tradicional (M= 31.34), en este caso concreto sobre una actividad del área de lengua (ver tabla 3).

Tabla 3  
*Estadísticos descriptivos de la actividad de arte y la actividad tradicional*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
FAT	53	29	41	35,38	3,014
FNT	53	22	41	31,34	4,433
N válido (por lista)	53				

Respecto al objetivo 4: *Comprobar si existen diferencias significativas en los niveles de flow entre actividades de diversa tipología.*

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon muestra que existen diferencias significativas ( $p < .05$ ) entre las variables F1A-F1N, F3A- F3N, F6A-F6N, F7A- F7N, F8A-F8N, F10A- F10N, F11A Y F11N, F12A Y F12N, así como entre los valores totales denominados como FAT-FNT ( $p = .000$ ).

Las puntuaciones obtenidas establecen que hay diferencias significativas entre ambas muestras, pero no se especifica cuál ha sido el valor que ha aumentado o disminuido. Para ello, se revisan los valores recogidos en la tabla de estadísticos descriptivos del flow y se comparan los valores resultantes entre las medias de ambas experiencias (ver tabla 4 y 5)

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos sobre la experiencia de flow en una actividad tradicional (área de lengua)*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
F1N	53	2	4	3,40	,660
F2N	53	1	4	1,55	,867
F3N	53	2	4	3,42	,633
F4N	53	1	4	3,36	,787
F5N	53	1	4	1,53	,973
F6N	53	1	4	1,62	,686
F7N	53	1	4	2,75	,998
F8N	53	1	4	2,47	1,120
F9N	53	1	4	1,68	,803
F10N	53	1	4	3,15	,886
F11N	53	1	4	3,11	,847
F12N	53	1	4	3,34	,919
N válido (por lista)	53				

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos sobre la experiencia de flow en la actividad de arte*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
F1A	53	1	4	3,62	,686
F2A	53	1	4	1,81	,900
F3A	53	2	4	3,81	,483
F4A	53	1	4	3,62	,740
F5A	53	1	4	1,58	,865
F6A	53	1	3	1,15	,456
F7A	53	1	4	3,55	,822
F8A	53	1	4	3,57	,844
F9A	53	1	4	1,60	,906
F10A	53	3	4	3,75	,434

F11A	53	2	4	3,55	,637
F12A	53	2	4	3,81	,483
N válido (por lista)	53				

Como se puede comprobar, todas las variables que han resultado tener diferencias significativas en la prueba de Wilcoxon, tienen una media más alta en la experiencia de flow de arte en comparación con la experiencia de flow de lengua. Por ejemplo, F8N ha pasado de una media de 2.47 a una media de 3.57 en F8A, y esto mismo ocurre con F7N que ha pasado de una media de 2.75 a una media de 3.55 en F7A. Estas variables coinciden con los ítems “Me gustaría volver a repetirlos” y “las actividades me gustaban tanto que el tiempo se me pasaba rápidamente”.

La diferencia más significativa se puede apreciar entre las medias de los totales, pasando de ser de 31.34 en el caso de FNT a una puntuación de 35.38 en FAT, que se corresponde con las puntuaciones totales de la experiencia de flow de arte. Por tanto, los resultados determinan que existe un aumento significativo entre las puntuaciones obtenidas en la experiencia de flow de lengua y la experiencia de flow de arte, siendo esta última más favorable.

Sin embargo, surge una excepción entre la variable F6N y F6A con un descenso de la media que pasa de recoger un valor 1.62 en la experiencia de lengua a 1.15 en la experiencia de arte. Esta variable se corresponde con el ítem “Me he aburrido”. Por tanto, los estudiantes se han aburrido más en la experiencia de lengua que en la experiencia de arte.

### **Discusiones y conclusiones**

Este estudio ha sido realizado con el objetivo de comprobar cómo la práctica de la atención plena y las experiencias de flow influyen en la mejora del bienestar emocional del alumnado de Educación Primaria de la Región de Murcia. Para ello, este trabajo recoge en una propuesta de intervención, una serie de actividades y experiencias elaboradas teniendo en cuenta los pilares de dichas teorías, consideradas como prácticas que mejoran las emociones positivas. Según Seligman (2011) cuando se trabaja cualquiera de esos pilares, el nivel de bienestar emocional mejora.

Los resultados obtenidos con la prueba PANASN respecto al bienestar emocional del alumnado de 5º de Primaria que compone la muestra, revela cómo los niños y niñas a estas edades todavía cuentan con emociones más positivas que negativas, aunque las niñas presentan ya rasgos de mayor preocupación y miedo en comparación con los niños. De esta forma, se puede determinar que el estado de ánimo de la muestra es estable y sano. En base a estos datos, se puede **concluir** que es importante intervenir a estas edades para que el alumno aprenda estrategias y hábitos que eviten que su bienestar emocional decaiga hasta presentar malestar profundo o algún tipo de patología. Se trataría por tanto de un momento ideal para la intervención enfocada en la prevención.

Respecto a los resultados obtenido con el cuestionario sobre experiencias de fluidez, se puede determinar que existen diferencias significativas en los niveles de atención del alumnado que compone la muestra, siendo más altos los resultados en la actividad de arte, que forma parte de las actividades recogidas en la propuesta, en comparación con la actividad tradicional de lengua. De aquí se puede extraer como conclusión, la importancia de la motivación en la realización de las tareas, dado que las actividades que son más motivadoras para el alumnado despiertan en ellos un mayor nivel de atención y esto a su vez influye de forma indirecta en el rendimiento escolar.

La conclusión general, es la necesidad de seguir investigando y aplicando este tipo de prácticas en el aula para poco a poco conocer de forma más específica el gran potencial que la Psicología Positiva y dentro de ella la atención plena, puede tener en los contextos educativos, y más concretamente en el bienestar emocional del alumnado. Para ello, sería interesante incluir una competencia emocional

La escuela como institución positiva se puede convertir, siguiendo las aportaciones de Hidalgo y López (2014), en un espacio ideal no solo para desarrollar la inteligencia y sabiduría en diversas ramas de conocimiento, sino también como un lugar ideal para prevenir posibles problemas en el desarrollo emocional de los niños. Trabajar sus fortalezas y virtudes para potenciar sus rasgos de la personalidad junto con las emociones positivas y el resto de pilares recogidos en la teoría del bienestar emocional resulta necesario, si desde los centros educativos se quiere ofrecer una verdadera educación integral, que no se centre solo en transmitir habilidades instrumentales sino también en enseñar a vivir y ser felices en la vida.



## Futuras líneas de investigación

Como futuras líneas de investigación se plantean dos escenarios distintos:

Por un lado, replicar la experiencia realizada en esta investigación, pero de forma más longitudinal para abarcar una intervención mayor, por ejemplo, seleccionando dos grupos de un mismo nivel con grupo experimental y grupo control, donde se apliquen las prácticas de atención plena durante un curso académico completo y comparar resultados.

Por otro lado, comprobar cómo la práctica de la atención plena puede repercutir en el ámbito social y en el ámbito familiar del alumnado, no solo en el educativo. Para ello, sería interesante aplicar un programa de intervención donde se incluya tanto al alumnado como a los padres o tutores legales, para comprobar si la atención plena mejora la relación intrafamiliar en cuestiones como el nivel de comunicación, la disminución de situaciones conflictivas, las estrategias para la resolución de conflictos, etc.

## Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación Educativa*. España: Mc Graw-Hill.
- Arredondo, M. (2017). *Diseño y eficacia de un programa de entrenamiento en mindfulness y compasión basado en prácticas breves integradas (M-PBI)*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/187152>
- Bellosta, M., Garrote, E., Pérez, J., Moya, L., & Cebolla, A. (2019). Mindfulness, empatía y compasión: Evolución de la empatía a la compasión en el ámbito sanitario. *RIECS: Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 4(1), 47-57. DOI: <https://doi.org/10.37536/RIECS.2019.4.2>
- Carpena, A. (2014). *Creatividad y emociones positivas en Educación Primaria*.

Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/40667>

- Chee, J., Wang, K., & Cheung, A. (2020). Depression in Children and Adolescents. En R. McIntyre (Ed.), *Major Depressive Disorder* (pp. 175-184). Estados Unidos: ELSEVIER.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Aprender a fluir*. [Traducción: Barcelona: Kairós, 1998.]
- Fredrickson, B. y Levenson, R. (2001). Positive emotions Speedy recovery from the cardiovascular sequelea of negative emotions. *Cognition and Emotion*. 12, 191-220. DOI: [10.1080/026999398379718](https://doi.org/10.1080/026999398379718)
- Gil, R. (2016). *Aplicación de la terapia cognitiva basada en mindfulness y compasión a personas en duelo*. Universitat de València. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/54143>
- Hidalgo, A., & López, O. (2014). Propuesta de intervención positiva en Educación Primaria. En J. J. Maquilón, A. Escarbajal, & R. Nortes (Coords.), *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 97-107). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2715>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to fase stress, pain and illness*. New York: Dell.
- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M., & Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46. DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2708>
- Rubio, F., & García, C. (2010). La experiencia de fluidez en la educación. En A.

- Caruana (Ed.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (pp. 90-109). Valencia: Generalitat Valenciana, Consejería de Educación.
- Sandoval, C. (2016). *La creatividad verbal como fortaleza pedagógica: Diseño, aplicación y evaluación de un programa para Educación Primaria*. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/50249>
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: ZETA
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Shapiro, S. & Carlson, L. (2014). *Arte y ciencia del mindfulness. Integrar el mindfulness en la Psicología y en las profesiones de ayuda*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Vázquez, C. (2013). Positive Psychology: Introduction to the Special Issue. (In memoriam: Chris Peterson). *Terapia Psicológica*, 31, 5-9. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78559051001>
- Vicente, V., & Díaz, O. (2016). Efectos del ejercicio físico en el bienestar psicológico: Una revisión de la literatura (2011-2015). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 32-44). Ediciones Universidad de San Jorge.