

Atención plena y educación socioemocional para reducir la ansiedad escolar

Mindfulness and social and emotional learning for reducing school anxiety

RESUMEN

La ansiedad escolar puede interferir con la participación, la asistencia y el aprendizaje, por lo que numerosos centros incorporan atención plena y educación socioemocional. El objetivo de este artículo es analizar críticamente la evidencia reciente sobre su eficacia, sus condiciones de aplicación y sus límites. Se realizó una revisión bibliográfica narrativa de publicaciones de 2020 a 2026, con cierre el 13 de octubre de 2026, que priorizó metaanálisis, revisiones y un ensayo escolar de gran escala. La síntesis distingue ansiedad, estrés, bienestar y competencias socioemocionales para evitar interpretarlos como resultados equivalentes. La evidencia sobre mindfulness muestra beneficios pequeños y heterogéneos, con incertidumbre sobre mantenimiento y utilidad de programas universales en adolescentes. La educación socioemocional presenta resultados favorables en diversos dominios escolares, pero estos no permiten afirmar automáticamente una reducción clínica de ansiedad. Se propone un modelo de prevención que integra clima escolar, habilidades socioemocionales, prácticas voluntarias de atención y rutas de apoyo especializado. Se concluye que ambos enfoques requieren objetivos precisos, adaptación al desarrollo, seguimiento y evaluación de posibles dificultades. Su implementación debe acompañarse de cambios en las condiciones escolares que producen malestar y no sustituir atención profesional cuando los síntomas son persistentes o afectan significativamente el funcionamiento.

PALABRAS CLAVE: ansiedad escolar; atención plena; mindfulness; educación socioemocional; prevención.

ABSTRACT

School anxiety may interfere with participation, attendance, and learning. This critical narrative review examines the effectiveness, implementation conditions, and limitations of mindfulness and social and emotional learning through publications issued between 2020 and October 13, 2026. Meta-analyses, reviews, and a large school trial were prioritized. Anxiety, stress, wellbeing, and social and emotional competencies were treated as distinct outcomes. Mindfulness evidence indicates small and heterogeneous benefits, with uncertainty regarding sustained effects and universal programs for adolescents. Social and emotional learning shows favorable outcomes across several school domains, although these findings do not automatically establish clinically meaningful anxiety reduction. The article proposes a prevention model combining school climate improvement, social and emotional skills, optional attention practices, and referral pathways. Implementation requires specific objectives, developmental adaptation, monitoring, and assessment of potential difficulties. These approaches should address school conditions associated with distress and should complement appropriate professional support when symptoms persist or substantially impair functioning. Classroom examples and the proposed model are analytical contributions rather than tested interventions.

KEYWORDS: school anxiety; mindfulness; social and emotional learning; prevention; student wellbeing.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 01/10 /2026

Aceptación: 10 /10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

 MSc. Jimenez Jimenez Manuela
 Melania
 MSc. Castillo Balcazar Sonia Isabel
 MSc. Sanchez Paccha Monica Elena
 Lic. Aldaz Muñoz Lizeth Thalia

 manuelam.jimenez@educacion.gob.ec
 soniai.castillo@educacion.gob.ec
 monica.sanchezp@educacion.gob.ec
 c
lizeth.aldaz@educacion.gob.ec

 U.E. General Rumiñahui

 U.E. General Rumiñahui

 U.E. General Rumiñahui

 U.E. General Rumiñahui

 El Oro - Ecuador

 El Oro - Ecuador

 El Oro - Ecuador

 El Oro - Ecuador

CITACIÓN:

Jiménez, M. Castillo, S. Sánchez, M. & Aldaz, L. (2026). Atención plena y educación socioemocional para reducir la ansiedad escolar. Revista InnovaSciT. 4 (2.). p. 1331 - 1340.

INTRODUCCIÓN

La experiencia escolar puede incluir preocupación por exámenes, miedo a equivocarse, tensiones con compañeros y dificultades para responder a expectativas académicas. No todas esas experiencias constituyen un trastorno. Para el análisis educativo resulta necesario distinguir malestar transitorio, síntomas frecuentes y dificultades que afectan de manera sostenida la participación. Una intervención que mejora la convivencia puede ser valiosa sin demostrar un cambio clínico; otra que reduce una puntuación de ansiedad debe interpretarse según su magnitud, duración y contexto.

La atención plena suele proponerse como práctica para observar experiencias y orientar la atención al presente. La educación socioemocional comprende enseñanza de habilidades para reconocer emociones, relacionarse, tomar decisiones y afrontar situaciones. Pueden compartir algunas actividades, pero no son programas intercambiables. Identificar emociones no equivale a practicar meditación, y una pausa de respiración no representa por sí misma un currículo socioemocional. La comparación requiere describir componentes y objetivos.

Dunning et al. (2022) encontraron efectos pequeños y dependientes del tipo de comparación en programas de mindfulness para menores de 19 años. Cipriano et al. (2023) documentaron beneficios de intervenciones socioemocionales universales en varios dominios escolares y señalaron heterogeneidad relacionada con contenido, contexto e implementación. Estas síntesis justifican estudiar ambos enfoques, pero también exigen evitar una afirmación general de eficacia que ignore diferencias entre resultados y poblaciones.

La cuestión central es bajo qué condiciones estos programas contribuyen a reducir la ansiedad escolar y qué puede afirmarse con la evidencia disponible. El objetivo general es examinar resultados, calidad y aplicabilidad de publicaciones recientes. Los objetivos específicos son diferenciar desenlaces, contrastar mindfulness y educación socioemocional, analizar moderadores y formular criterios de implementación. El aporte es una lectura educativa que relaciona evidencia de eficacia con necesidades del aula, sin convertir estrategias pedagógicas en tratamientos universales.

El problema tiene una dimensión institucional. Si el malestar se relaciona con hostigamiento, instrucciones confusas o evaluaciones impredecibles, enseñar autorregulación no elimina esas condiciones. Una política de bienestar necesita revisar tanto habilidades personales como prácticas escolares. El presente artículo utiliza esa distinción para interpretar resultados y proponer un modelo de prevención que distribuya responsabilidades entre docentes, directivos, familias y servicios de apoyo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión narrativa crítica de publicaciones entre 2020 y 2026, disponibles hasta el 13 de octubre de 2026. La búsqueda utilizó consultas dirigidas a páginas editoriales y registros académicos, con combinaciones de mindfulness, school anxiety, school-

based interventions, social and emotional learning, meta-analysis y randomized trial. Se verificaron registros en PubMed, revistas de psicología y salud mental y portales editoriales de revisiones académicas.

Se priorizaron metaanálisis, revisiones y ensayos con población escolar o información relevante sobre infancia y adolescencia. Se excluyeron testimonios comerciales, materiales promocionales y trabajos cuya población exclusivamente universitaria impidiera interpretar resultados para escolares. Cuando una revisión incluía varias etapas educativas, su alcance se explicitó. La elegibilidad se basó en la fecha de publicación del informe, aunque sus estudios primarios pudieran ser anteriores a 2020.

La extracción consideró tipo de intervención, edades, comparador, resultados, seguimiento y advertencias metodológicas. Las síntesis con muestras potencialmente superpuestas se analizaron en paralelo; no se sumaron sus participantes ni se interpretaron como confirmaciones independientes. Se distinguieron controles pasivos, como espera o práctica habitual, de controles activos que proporcionan otra experiencia estructurada. Esa diferencia se mantuvo en la interpretación de beneficios.

La valoración fue cualitativa y no consistió en una nueva aplicación independiente de herramientas de riesgo de sesgo. Se utilizaron las limitaciones informadas por los propios estudios y se contrastaron conclusiones entre fuentes. No se efectuó metaanálisis, registro de protocolo ni cribado independiente por dos revisores. La revisión, por tanto, no pretende exhaustividad sistemática ni calcular un efecto combinado propio. Las propuestas de aula se presentan como inferencias educativas que requieren validación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Qué resultado se está midiendo

La ansiedad, el estrés percibido, el bienestar y las habilidades socioemocionales requieren indicadores diferentes. Una escala puede medir preocupación general y otra malestar ante evaluaciones. Si un estudio agrupa ansiedad y estrés, no permite atribuir todo su efecto específicamente a ansiedad escolar. También debe distinguirse un resultado autoinformado de una medida de funcionamiento, como asistencia, participación o capacidad de completar tareas.

Se propone interpretar un cambio mediante tres preguntas: cuánto varía el indicador, durante cuánto tiempo y qué significa para la vida escolar. Una diferencia estadísticamente significativa puede ser pequeña y no modificar dificultades relevantes. A la inversa, una mejora concreta en participación puede resultar importante para un estudiante aunque un estudio grupal no identifique un efecto general. La evaluación de programas debe conservar ambas perspectivas y evitar equivalencias automáticas.

La reducción de síntomas tampoco garantiza que desaparezca la causa del malestar. Un estudiante puede aprender a reconocer preocupación mientras continúa expuesto a burlas. En

ese caso, su habilidad personal no exime a la institución de intervenir sobre convivencia. Esta lectura permite distribuir los objetivos: algunas actividades fortalecen recursos individuales; otras cambian el entorno; y las rutas de atención atienden necesidades que superan la función pedagógica ordinaria.

Mindfulness y magnitud de los beneficios

El metaanálisis de Dunning et al. (2022) reunió 66 ensayos y encontró un beneficio pequeño para ansiedad y estrés frente a controles activos, con $d = 0,11$. No encontró beneficios significativos sostenidos en los estudios con seguimiento. Su conclusión advierte sobre calidad e incertidumbre. El resultado permite hablar de posibilidades modestas bajo determinadas condiciones, no de una solución general que elimina la ansiedad ni de efectos permanentes.

La revisión paraguas de Grennan et al. (2026) examinó seis metaanálisis y encontró efectos muy pequeños sobre ansiedad, bienestar y mindfulness; para ansiedad informó $g = 0,11$. La certeza de la evidencia fue muy baja. Como parte de los estudios puede estar incluida también en otras síntesis, estos resultados no deben sumarse como si procedieran de poblaciones independientes. La actualización refuerza la necesidad de comunicar magnitud e incertidumbre conjuntamente.

Una interpretación educativa prudente consiste en considerar prácticas de atención como recursos posibles dentro de un programa más amplio. No resulta adecuado prometer que unos minutos de respiración resolverán problemas emocionales de todos los estudiantes. Su uso puede orientarse a reconocer distracción o introducir una pausa, siempre que el objetivo sea explícito y se observe la respuesta. La utilidad debe revisarse en lugar de presumirse por la aceptación inicial de la actividad.

Programas universales y desarrollo adolescente

El ensayo MYRIAD no encontró respaldo para la superioridad del entrenamiento universal de mindfulness respecto de la provisión escolar habitual en sus desenlaces principales de salud mental y bienestar (Kuyken et al., 2022). Este hallazgo es particularmente relevante porque procede de una implementación escolar amplia. No permite concluir que ninguna práctica de atención sea útil, pero sí cuestiona la expectativa de que una intervención universal agregada al currículo produzca beneficios amplios por sí sola.

Galla et al. (2024) reanalizaron datos centrados en adolescentes y no observaron beneficios generales ni mantenimiento en seguimiento al combinar comparaciones. Su trabajo plantea que agrupar infancia y adolescencia puede ocultar diferencias. El artículo se interpreta aquí como una advertencia sobre generalización por edad; no como una comparación experimental independiente de todos los programas ni como evidencia de que la atención plena siempre perjudique a los escolares.

Una propuesta curricular debe considerar comprensión de instrucciones, capacidad para describir experiencias y disposición a participar. No basta con reducir la duración de un

protocolo adulto. En educación primaria pueden utilizarse actividades concretas y breves; en secundaria puede ofrecerse elección y explicar el propósito. Estas son propuestas de adaptación, no resultados demostrados por la presente revisión. La decisión debe apoyarse en seguimiento y en el respeto a la experiencia del estudiante.

También conviene distinguir universalidad de uniformidad. Una escuela puede ofrecer oportunidades de aprendizaje emocional a todo el alumnado sin imponer una misma práctica de introspección a cada persona. La alternativa puede consistir en observar un objeto, dibujar una emoción o realizar una pausa con movimiento. La participación necesita preservar agencia y evitar evaluar como falta de disciplina la preferencia por una forma diferente de autorregulación.

Educación socioemocional y alcance de sus resultados

Cipriano et al. (2023) sintetizaron 424 estudios de 53 países y encontraron mejoras en habilidades, actitudes, conducta y diversos resultados escolares. La variedad de contenidos y calidad de implementación moderó resultados. El hallazgo aporta respaldo a la educación socioemocional como campo de intervención, pero no equivale a demostrar que cada programa reduce ansiedad clínica, ni que el efecto sea idéntico en todos los centros o grupos.

La revisión estadounidense de Cipriano et al. (2024) documentó beneficios en varios dominios y dificultades para analizar algunas identidades poco representadas. Tampoco identificó un efecto general de seguimiento a seis meses o más después del final del programa. Su alcance nacional y la diversidad de implementaciones obligan a evitar extrapolaciones directas. La persistencia de beneficios necesita observarse y no puede inferirse únicamente de resultados inmediatos.

Desde el análisis se propone organizar la educación socioemocional en situaciones escolares concretas. Reconocer una emoción puede vincularse con pedir ayuda antes de una evaluación; comunicar una necesidad puede practicarse mediante acuerdos de trabajo grupal. Las habilidades se vuelven más interpretables cuando se relacionan con acciones observables. Un currículo que se limita a nombrar emociones puede resultar insuficiente para estudiar si cambia la participación o el afrontamiento de dificultades.

La enseñanza también requiere coherencia con el trato cotidiano. Una actividad sobre escucha pierde sentido si el profesor ridiculiza preguntas. Un ejercicio sobre manejo de conflictos no reemplaza procedimientos de protección frente a violencia. La consistencia institucional es una condición lógica de implementación: los comportamientos que se enseñan deben disponer de oportunidades reales para ponerse en práctica y recibir respuesta. Esta propuesta debe evaluarse sin atribuirle una eficacia ya demostrada.

Ajuste escolar y formación de facilitadores

Mettler et al. (2023) encontraron efectos pequeños en ajuste escolar global, rendimiento e impulsividad, y beneficios diferenciados según desenlace y características del

programa. La revisión incluyó desde preescolar hasta universidad, lo que limita una interpretación exclusivamente escolar. Sus análisis sugieren relevancia del nivel educativo y de la preparación de quienes facilitan la intervención. El resultado invita a describir quién aplica el programa y con qué formación, en lugar de tratarlo como un conjunto de instrucciones autosuficiente.

Para una escuela, la preparación comprende reconocer límites del rol docente, explicar actividades y registrar dificultades. La formación no convierte al profesor en profesional clínico ni lo habilita para interpretar cualquier síntoma. Puede ayudarlo a observar cambios de participación y activar apoyos institucionales. Esta división de responsabilidades protege la finalidad educativa y facilita una comunicación más precisa con familias y equipos especializados.

La fidelidad y la adaptación deben examinarse conjuntamente. Modificar una actividad puede mejorar accesibilidad, pero también alterar su función. Mantenerla sin cambios puede conservar el protocolo y dificultar participación. Se propone documentar qué se conserva, qué se modifica y por qué. Así se evita atribuir a un programa una intervención diferente o ignorar las necesidades del grupo en nombre de una reproducción literal.

Tabla 1

Lectura crítica de la evidencia sobre atención plena y educación socioemocional

Fuente	Tipo de evidencia	Hallazgo central	Límite interpretativo
Dunning et al. 2022	Metaanálisis de ensayos	Beneficios pequeños según comparador	Sin beneficio sostenido significativo en seguimiento
Kuyken et al. 2022	Ensayo escolar por conglomerados	Sin superioridad general en desenlaces principales	Programa y contexto determinados
Galla et al. 2024	Reanálisis en adolescentes	Sin beneficios generales combinados	Datos relacionados con una síntesis previa
Cipriano et al. 2023	Metaanálisis de educación socioemocional	Mejoras en varios dominios escolares	No todos los resultados representan ansiedad
Grennan et al. 2026	Revisión paraguas	Efecto muy pequeño sobre ansiedad	Certeza muy baja y solapamiento posible

Nota. Síntesis de las fuentes citadas. No representa un metaanálisis nuevo ni una comparación directa entre programas.

DISCUSIÓN

La respuesta a la pregunta de eficacia debe ser diferenciada. El mindfulness presenta beneficios pequeños e inciertos para algunos resultados; la educación socioemocional cuenta con evidencia favorable en un conjunto amplio de dominios, pero la ansiedad escolar necesita indicadores propios. No existe fundamento para sumar las dos categorías y afirmar que una combinación siempre es superior. La complementariedad puede ser pedagógicamente

razonable, aunque requiere evaluación específica.

La diferencia entre controles activos y pasivos afecta la interpretación. Participar en una actividad estructurada puede incluir atención de un adulto, novedad y tiempo de encuentro. Si la comparación no recibe una experiencia equivalente, parte de la diferencia puede relacionarse con esos componentes. El análisis de eficacia necesita preguntar qué agrega el programa respecto de una alternativa plausible. Esta consideración también orienta decisiones escolares: el tiempo curricular debe compararse con otras posibilidades de apoyo.

Se propone un modelo de prevención con tres funciones. La primera es mejorar condiciones ordinarias, como claridad de instrucciones y trato respetuoso. La segunda es enseñar habilidades mediante actividades accesibles y prácticas de atención opcionales. La tercera es reconocer necesidades persistentes y activar la ruta institucional de atención. Las funciones pueden coexistir; ninguna debe utilizarse para trasladar al estudiante toda la responsabilidad de su malestar.

Como ejemplo analítico, antes de una evaluación el docente puede explicar criterios, permitir preguntas y practicar un ejercicio equivalente. Después puede ofrecer una pausa breve y voluntaria, seguida de una estrategia para dividir el trabajo. El seguimiento observaría si aumenta la participación y cómo cambia el malestar informado. Este ejemplo no demuestra eficacia, pero ilustra cómo integrar una habilidad personal con modificaciones de la situación que produce preocupación.

La medición debería incluir línea de base, observación al terminar y seguimiento posterior. Las escalas deben ser apropiadas para edad, lengua y objetivo. Si el centro utiliza preguntas elaboradas por docentes, estas pueden ayudar a conversar y monitorear experiencias, pero no deben presentarse como instrumentos diagnósticos validados. La interpretación necesita evitar que una puntuación individual defina por sí sola al estudiante o determine sanciones.

La evaluación también debe registrar aceptación y dificultades. Un programa puede resultar agradable sin producir cambios relevantes, o mostrar un pequeño efecto promedio mientras algunas personas no desean participar. Ofrecer una alternativa y revisar la respuesta es más informativo que imponer cumplimiento. Las actividades no deben utilizarse para exigir silencio, suprimir emociones legítimas o evaluar qué estudiante parece más tranquilo. El objetivo es aprendizaje y bienestar, no una apariencia uniforme de calma.

Una agenda de investigación pertinente compararía programas completos y componentes específicos, con seguimientos suficientes. Debería examinar ansiedad ante evaluaciones, asistencia, participación y percepción de seguridad como desenlaces distintos. También necesita incluir perspectivas del alumnado y describir las modificaciones realizadas. Los análisis por subgrupos deben planificarse y evitar conclusiones fuertes basadas en muestras pequeñas. La transparencia sobre resultados nulos es necesaria para no sostener

intervenciones únicamente por popularidad.

Las limitaciones del trabajo incluyen búsqueda selectiva, diversidad de poblaciones y ausencia de análisis cuantitativo propio. Algunas revisiones incluyen estudios primarios anteriores al intervalo solicitado y pueden compartir muestras. Estas características impiden interpretar la tabla como una suma de confirmaciones independientes. El aporte es una comparación crítica de informes recientes y una propuesta de lectura educativa, cuyo modelo de implementación todavía requiere validación.

CONCLUSIONES

La atención plena puede ofrecer beneficios pequeños para algunos indicadores, pero su eficacia universal y duradera en adolescentes permanece incierta. La educación socioemocional presenta resultados favorables en múltiples áreas escolares, sin que ello demuestre automáticamente reducción clínica de ansiedad. Las decisiones deben distinguir resultados, magnitud, comparadores y seguimiento.

La implementación más justificable integra habilidades personales con mejora de condiciones escolares, participación voluntaria y apoyo especializado cuando corresponde. El profesorado necesita formación para facilitar actividades, observar dificultades y reconocer los límites de su función. Un programa no debe sustituir acciones contra hostigamiento, sobrecarga o prácticas evaluativas poco claras.

La escuela debe evaluar cambios en participación y malestar con instrumentos adecuados y revisión posterior. La propuesta presentada ofrece criterios para organizar decisiones, no una intervención de eficacia garantizada. La evidencia disponible aconseja expectativas moderadas, seguimiento y disposición a modificar o retirar componentes que no aportan beneficios pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, Article 100029. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Dunning, D., Tudor, K., Radley, L., Dalrymple, N., Funk, J., Vainre, M., Ford, T., Montero-Marín, J., Kuyken, W., & Dalgleish, T. (2022). Do mindfulness-based programmes improve the cognitive skills, behaviour and mental health of children and adolescents? An updated meta-analysis of randomised controlled trials. *Evidence Based Mental Health*, 25(3), 135–142. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300464>
- Galla, B., Karanam, A., Pelakh, A., & Goldberg, S. B. (2024). Adolescents do not benefit from universal school-based mindfulness interventions: A reanalysis of Dunning et al. (2022). *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1384531. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384531>
- Grennan, S., O'Dowd, A., Twomey, C., O'Connor, M., & Carr, A. (2026). An umbrella review of meta-analyses of school-based mindfulness based interventions (MBIs). *Mindfulness*, 17, 1341–1360. <https://doi.org/10.1007/s12671-026-02809-7>
- Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marín, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Viner, R. M., Allwood, M., Aukland, L., Dunning, D., Casey, T., Dalrymple, N., De Wilde, K., Farley, E.-R., Harper, J., ... Williams, J. M. G. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: The MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence Based Mental Health*, 25(3), 99–109. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300396>
- Mettler, J., Khoury, B., Zito, S., Sadowski, I., & Heath, N. L. (2023). Mindfulness-based programs and school adjustment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 97, 43–62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.007>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior