

Vol. 5, No. 2 | 2025

NÚMERO ESPECIAL

# ARJ EAD

## ARTÍCULO

Impacto de la Práctica Mindfulness en la Atención Selectiva y la Regulación Emocional en Estudiantes de Primaria

Impact of Mindfulness Practice on Selective Attention and Emotional Regulation in Elementary School Students

**Norelia Angelina Vergara Jamid**

Recepción: 12-01-2025 | Aceptación: 08-04-2025

Recepción: 12-01-2025 | Aceptación: 08-04-2025

# Impacto de la Práctica Mindfulness en la Atención Selectiva y la Regulación Emocional en Estudiantes de Primaria

## *Impact of Mindfulness Practice on Selective Attention and Emotional Regulation in Elementary School Students*

Norelia Angelina Vergara Jamid<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Educación a distancia, Aguas Calientes, México. Email: jamidangelina@gmail.com

### Resumen

En los últimos años, la práctica de *mindfulness* ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, consolidándose como una estrategia eficaz para fortalecer habilidades tanto socioemocionales como cognitivas. En este contexto, la atención selectiva y la regulación emocional se reconocen como factores clave que influyen en los procesos de aprendizaje y en la calidad de la convivencia escolar. Este estudio evaluó el impacto de una intervención basada en *mindfulness* en estas dos variables, utilizando una muestra de 80 niños de quinto grado del Colegio Tomás Carrasquilla IED, en Bogotá, Colombia.

La metodología de enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental pretest-posttest incluyó análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, aplicando el método de diferencias en diferencias (*Diff-in-Diff*) para comparar los resultados antes y después de la intervención en los grupos control y experimental. Las dos variables evaluadas fueron

la atención selectiva, medida por la prueba d2 y la regulación emocional, evaluada mediante el (ERQ) que abarca los aspectos de reevaluación cognitiva y supresión emocional. Los análisis de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, revelaron una distribución normal para las componentes de la primera variable ( $P \geq 0.05$ ) y no normal la supresión emocional. ( $P \leq 0.05$ ).

Los resultados evidenciaron mejoras en el índice de concentración del grupo experimental respecto a la atención selectiva, aunque no se observaron cambios relevantes en las otras dimensiones. En cuanto a la regulación emocional, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas tras la intervención. El estudio cumplió con las consideraciones éticas requeridas y aporta evidencia sobre los efectos de *mindfulness* en el contexto escolar.

**Palabras clave:** *Mindfulness*, atención selectiva, regulación emocional, estudiantes de pri-

maria, Bogotá.

### Abstract

In recent years, the practice of mindfulness has gained relevance in the educational field, consolidating itself as an effective strategy to strengthen both socioemotional and cognitive skills. In this context, selective attention and emotional regulation are recognized as key factors that influence learning processes and the quality of school coexistence. This study evaluated the impact of an intervention based on mindfulness on these two variables, using a sample of 80 fifth graders from the Tomás Carrasquilla IED School in Bogotá, Colombia.

The quantitative approach methodology with quasi-experimental pretest-posttest design included descriptive and inferential statistical analyses, applying the difference-in-difference method (*Diff-in-Diff*) to compare the results before and after the intervention in the control and experimental groups. The two variables evaluated were selective attention, measured by the d2 test, and emotional regulation, assessed by the ERQ, which covers the aspects of cognitive reappraisal and emotional suppression. Kolmogórov-Smirnov normality analyses revealed a normal distribution for the components of the first variable ( $P \geq 0.05$ ) and a non-normal distribution for emotional suppression ( $P \leq 0.05$ ).

The results showed improvements in the concentration index of the experimental group with respect to selective attention, although no relevant changes were observed in the other dimensions. Regarding emotional regulation, no statistically significant differences were identified after the intervention. The study complied with the required

ethical considerations and provides evidence on the effects of mindfulness in the school context.

**Keywords:** *Mindfulness*, selective attention, emotional regulation, elementary school students, Bogotá.

### Introducción

Un número considerable de estudiantes de básica primaria de los colegios públicos en Colombia, enfrentan importantes desafíos para alcanzar los estándares académicos requeridos en los centros educativos, situación que se manifiesta en calificaciones bajas y resultados insatisfactorios en evaluaciones formativas y pruebas estandarizadas, según indica Cifuentes et al. (2018) en la disminución de los niveles de logro en áreas fundamentales (lenguaje, matemáticas y ciencias), evidenciado en los informes del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2020), también en la escasa participación e interés por las tareas escolares, hecho señalado por Goulart (2022) además de una serie de conflictos convivenciales que entorpecen el desempeño académico de los niños, afectando, de acuerdo con González et al. (2017) su bienestar y desarrollo integral. Estas situaciones requieren particular atención dado que se hace necesario abordar estos obstáculos con estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje, mejoren las relaciones interpersonales y contribuyan con un entorno educativo más favorable.

En el contexto educativo de niños de primaria se identifica que la capacidad para enfocar la atención y la regulación emocional son factores importantes para el aprendizaje y fundamentales en el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas. De hecho, Resett (2021) sugiere que

la atención constituye un predictor significativo del éxito de niños y adolescentes en los entornos académicos. Además, se reconoce ampliamente que la habilidad para gestionar las emociones influye directamente en la motivación y la autoeficacia, así como en los mecanismos de enseñanza y aprendizaje (Santander et al., 2020).

Por lo tanto, en este escenario, la atención selectiva, de acuerdo con Introzzi et al. (2018) comprendida como la función cognitiva que permite centrarse en estímulos relevantes mientras se filtra información irrelevante, es fundamental para un procesamiento eficiente y un aprendizaje efectivo. La regulación emocional, por su parte, desde la perspectiva de Gross (2015) definida como la capacidad de gestionar las propias emociones para responder de forma adaptativa a diversas situaciones, es crucial para el equilibrio emocional y la interacción social, por lo que, en el contexto educativo, la práctica de *mindfulness*, conocida también como atención o consciencia plena, descrita por Hanh (2007) como la energía de estar conscientes y atentos en el aquí y el ahora, de manera compasiva y sin juicios, ha ganado relevancia en el papel de estrategia pedagógica que puede contribuir al fortalecimiento de estas habilidades, consolidándose como una herramienta clave en la educación para promover el bienestar y mejorar las competencias cognitivas y emocionales de los estudiantes.

En efecto, esta práctica contemplativa que encuentra sus raíces en la meditación budista se centra en cultivar la atención plena, la aceptación y la autorregulación emocional, fortaleciendo habilidades como gestionar las reacciones ante situaciones difíciles lo que permite a los individuos responder de manera más adaptativa a las deman-

das del entorno, junto con implicaciones en la atención, mejorando la concentración y la capacidad de mantener el interés en un estímulo específico filtrando distracciones, por lo que diversos estudios han explorado su impacto en el ámbito educativo, evidenciando mejoras en la atención y la regulación emocional de los estudiantes (González & Lagos, 2022; Ramos, 2024).

De manera que, considerando los desafíos que los estudiantes enfrentan tanto en el desempeño académico como en la construcción de relaciones interpersonales y en el manejo de situaciones emocionales, se diseñó una intervención pedagógica basada en un programa de *mindfulness*. Esta iniciativa buscó evaluar el impacto de dicha práctica sobre la Atención Selectiva y la Regulación Emocional en estudiantes de quinto grado del Colegio Tomás Carrasquilla IED, en Bogotá. Para ello, se aplicaron escalas psicométricas —la prueba d2 y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)— y se compararon los resultados entre grupos experimental y control, con el propósito de aportar evidencia empírica sobre la implementación de esta experiencia en una institución educativa pública de la ciudad.

## Método

Con la intención de evaluar el impacto de prácticas *mindfulness* sobre la Atención Selectiva y la Regulación Emocional en estudiantes de quinto de primaria, del Colegio Tomás Carrasquilla IED en Bogotá, mediante la aplicación de escalas psicométricas (Prueba d2 y Cuestionario ERQ) y la comparación entre grupos experimentales, con el fin de aportar conocimientos referentes a la efectividad de estos ejercicios meditativos en el contexto educativo de la educación

pública, se realizó una investigación cuantitativa de diseño cuasiexperimental con pretest y posttest, de alcance comparativo que involucró a 80 participantes, 42 niños y 38 niñas, entre los 9 y los 13 años distribuidos en un grupo control y uno experimental. Aquellos que conformaron el grupo tratamiento participaron en 12 sesiones de consciencia plena a lo largo de seis semanas, consignadas en secuencias didácticas detalladas, diseñadas específicamente para su nivel de formación. Las intervenciones se realizaron durante 30 minutos cada una, en la que se compartían los propósitos de la práctica, se desarrollaba la rutina correspondiente y al finalizar los encuentros se reflexionaba y se socializaba la experiencia que se consignaba en lo que se llamó: mi diario *mindfulness*.

La atención selectiva se evaluó mediante la prueba d2, versión de Brickenkamp y Seisdedos (2012) la cual ha sido validada en diversas investigaciones como la de Bates y Lemay (2004), Jiménez et al. (2012) y Pawlowski (2020) dicho test, examina tres dimensiones: el índice de variabilidad (VAR) que hace referencia a la relación entre la velocidad de procesamiento y la atención, el índice de consistencia (CON), que mide la capacidad para mantener el interés en un determinado estímulo de manera consistente a lo largo del tiempo y la efectividad en la prueba (TOT) que representa la precisión que se puede alcanzar, a partir de cuatro métricas relevantes: total respuestas (TR), aciertos (TA), omisiones (O) y comisiones (C).

La regulación emocional se midió con el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) elaborado por Gross y John (2003) el cual corresponde a un constructo de dos dimensiones: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional; la

primera, implica cambiar la perspectiva sobre una situación para modificar el impacto y la segunda se refiere a inhibir la expresión de emociones, para modular la respuesta emocional. Esta prueba tipo Likert cuenta con estudios que indican validez y confiabilidad, como los de Gómez et al. (2024) y Pérez et al. (2020) lo que permitió explorar, con rigor metodológico, los efectos del *mindfulness* en un contexto escolar público. El análisis de datos se realizó con el programa Stata 16, con el método de diferencias en diferencias (*Diff-in-Diff*), una técnica estadística que evalúa el impacto de una intervención mediante la comparación de cambios en los resultados entre un grupo de tratamiento y uno de control, antes y después de la implementación y contrasta los datos entre ambos colectivos en dos puntos temporales, aísla el efecto causal, controlando las diferencias preexistentes y las tendencias comunes (Goodman, 2018).

En el desarrollo de esta investigación se atendieron de manera rigurosa las consideraciones éticas propias del trabajo con población infantil. Se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia y el asentimiento de los estudiantes, asegurando en todo momento su participación voluntaria. Se garantizó la confidencialidad de la información recolectada, así como el respeto por la privacidad y dignidad de cada participante. Además, se diseñaron las actividades del programa de *mindfulness* bajo principios de bienestar, procurando que no generaran malestar emocional. Estas acciones buscaron proteger los derechos de los estudiantes y asegurar que la investigación se desarrollara en un marco de respeto, responsabilidad y cuidado ético.

## Resultados

El estudio contó con la participación de 80 estudiantes de quinto grado del Colegio Tomás Carrasquilla IED, distribuidos equitativamente entre un grupo experimental (n = 40) y un grupo control (n = 40). La muestra estuvo conformada por estudiantes en proporciones similares, provenientes mayoritariamente de estratos 2 y 3. En cuanto al desempeño académico, predominaban los niveles bajo y básico. La mayoría de los estudiantes no participaba en actividades extracurriculares y sus padres poseían en su mayoría formación de nivel bachillerato, técnico o tecnológico, con algunos casos de formación profesional. Esta caracterización permite contextualizar los resultados obtenidos en las mediciones de regulación emocional y atención selectiva.

La exploración de los niveles de regulación emocional en los estudiantes de grado quinto del Colegio Tomás Carrasquilla IED, así como el nivel de atención selectiva, se realizó teniendo en cuenta las mediciones de los dos instrumentos usados para el ejercicio investigativo, los cuales fueron examinados estadísticamente con respecto a cada una de las dimensiones que los componen, es decir, la regulación emocional, se abordó considerando la

revaluación cognitiva y la supresión emocional y la atención selectiva, exploró los elementos: índice de concentración, índice de variabilidad y la eficiencia total de la prueba.

Con respecto a los datos encontrados en el cuestionario EQR en las medidas de tendencia central, la media y la mediana para ambos grupos (control y experimental) se encontraron cerca, con valores de aproximadamente cinco puntos para la reevaluación cognitiva, indicando una distribución simétrica alrededor del centro. La desviación estándar fue similar, lo que sugiere niveles de variabilidad comparables en las puntuaciones de este aspecto entre los estudiantes de los dos colectivos en el pretest. Algo semejante pasa con la dimensión de supresión emocional, dado que, en general, los valores de tendencia céntrica, de dispersión y de forma son similares toda vez que sus diferencias no superan un punto. En el posttest, se evidencia que, para la dimensión de reevaluación cognitiva, las medidas de tendencia central se mantuvieron estables; mientras que, para la supresión cognitiva, si es observable una diferencia importante en el grupo tratamiento entre la puntuación alcanzada en el pretest y la obtenida en el posttest, como se observa en la tabla 1 que se presenta a continuación.

**Tabla 1**  
Medidas de tendencia central de las dimensiones de ERQ.

Dimensión	Tiempo	Grupo	Media	Mediana	Desviación	Error
Reevaluación cognitiva	Pretest	Control	5.08	5.00	1.30	0.21
		Experimental	4.83	5.00	1.26	0.20
	Posttest	Control	4.98	5.08	1.15	0.18
		Experimental	5.14	5.08	1.10	0.17

Supresión emocional	Pretest	Control	4.24	4.00	1.49	0.24
		Experimental	3.88	4.25	1.25	0.20
	Posttest	Control	4.25	4.00	1.39	0.22
		Experimental	3.44	3.25	1.34	0.21

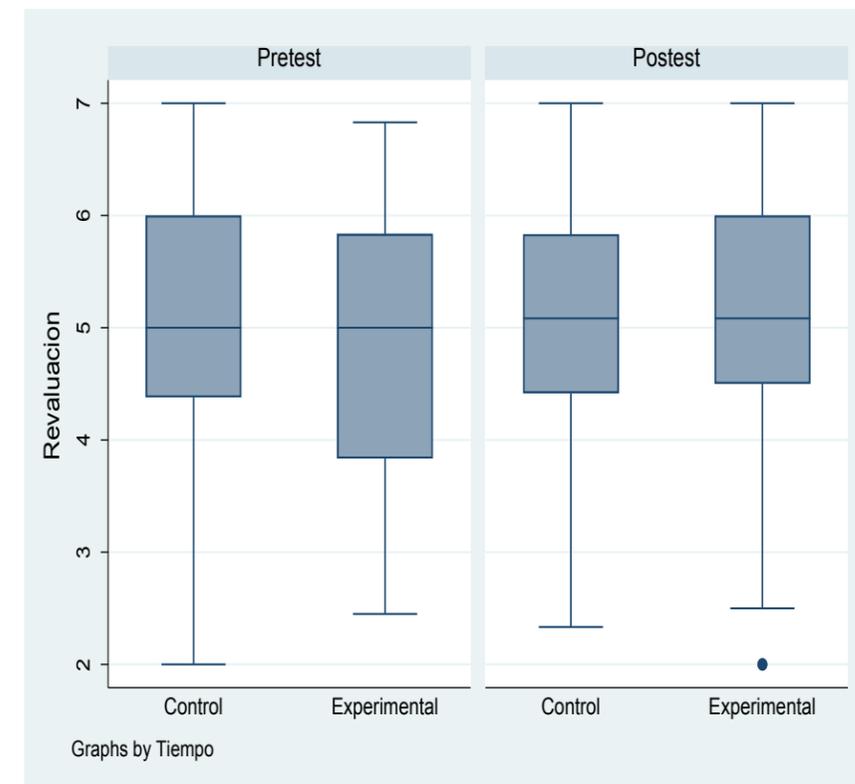
Nota. Obtenido con Stata 16®.

En cuanto al análisis inferencial mediante el modelo (*Diff-in-Diff*), referente a la regulación emocional, no evidenció cambios estadísticamente significativos en la reevaluación cognitiva atribuibles a la intervención. Aunque visualmente se advierte un leve aumento en la mediana del grupo experimental tras la implementación del pro-

grama, el efecto estimado ( $Diff-in-Diff = 0.403$ ) no alcanzó significancia estadística ( $p = 0.292$ ). Estos resultados sugieren que, bajo las condiciones evaluadas, la intervención no generó un impacto robusto en la reevaluación cognitiva de los participantes, como se observa en la figura 1.

**Figura 1**

Resultados de la dimensión Reevaluación Cognitiva en el pretest y posttest para los grupos control y experimental



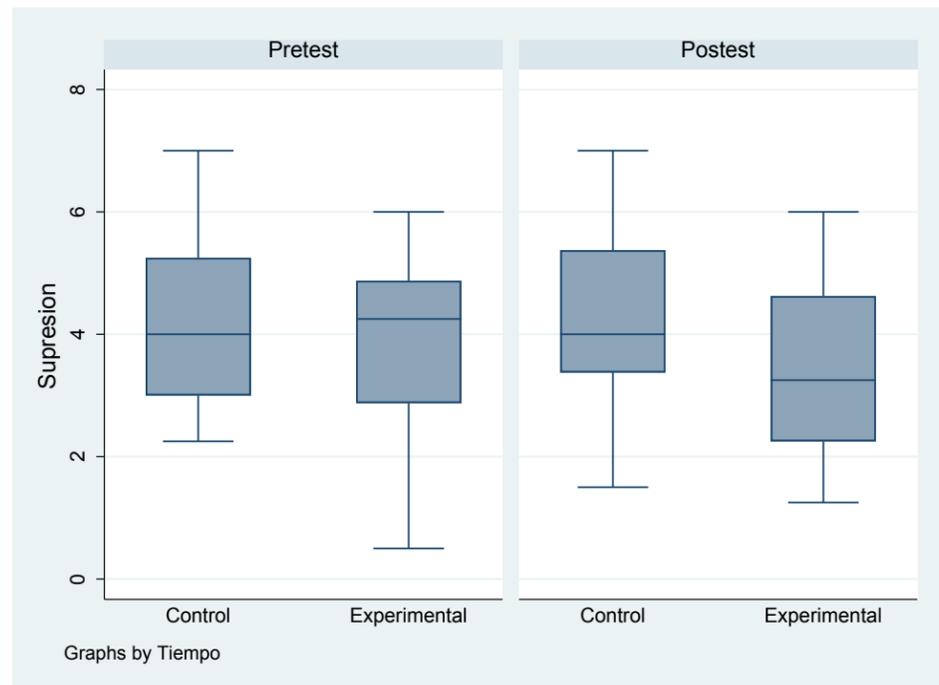
Nota. Resultados de la prueba *Diff-in-Diff* en el software Stata® 16.

En cuanto a la supresión emocional, se evidencian diferencias en la distribución de la supresión emocional entre los grupos Control y Experimental en ambos momentos (Pretest-Postest). En el Pretest, las medianas de ambos grupos fueron cercanas (Control: 4.24 Experimental: 3.88), lo que sugiere una distribución similar inicial. Sin embargo, en el Postest, el grupo Experimental mostró

una mediana notablemente menor (3.44) frente al Control (4.25), acompañada de una reducción en la dispersión, indicando un posible efecto de la intervención. Aunque la diferencia después de la intervención fue significativa ( $p=0.009$ ), el análisis *Diff-in-Diff* no alcanzó significancia estadística ( $p=0.298$ ), lo que podría atribuirse a la variabilidad intragrupo o al tamaño de la muestra.

**Figura 2**

Resultados de la dimensión supresión emocional en el pretest y postest para los grupos control y experimental



Nota. Resultados de la prueba Diff-in-Diff en el software Stata® 16.

Con respecto a la prueba d2, los resultados de las medidas de tendencia central que se muestran en la tabla 2, evidencian que hay una alta varianza entre los estudiantes en varias dimensiones. Se observa que la media y mediana en los pretest de ambos grupos son relativamente similares, sugiriendo homogeneidad inicial. Sin embargo, en los postest, el grupo experimental presenta cambios marcados en algunas variables, como TA (total

aciertos) y TO (total omisiones), donde las medias aumentan o disminuyen significativamente en comparación con el grupo control. Por ejemplo, para TO, el grupo experimental reduce su media excesivamente alta de 29,3 a 7,97, mientras que el control apenas cambia. Este patrón indica que el impacto del tratamiento no es uniforme en todas las variables.

**Tabla 2**

Medidas de tendencia central de las dimensiones del cuestionario de Atención Selectiva (d2).

Variable	Tiempo	Grupo	Media	Mediana	Desviación	Error
TR	Pretest	Control	362.58	356	40.8	6.45
		Experimental	356.95	354.5	55.58	8.79
	Postest	Control	352.2	355.5	49.76	7.87
		Experimental	369.55	371.5	45.54	7.2
TA	Pretest	Control	120.8	117.5	18.19	2.88
		Experimental	120.55	120.5	20.39	3.22
	Postest	Control	120.3	121	18.45	2.92
		Experimental	147.13	149.5	21.79	3.45
TO	Pretest	Control	31.15	32.5	5.96	0.94
		Experimental	29.3	27.5	9.15	1.45
	Postest	Control	27.8	27	7.34	1.16
		Experimental	7.97	7.5	5.1	0.81
TC	Pretest	Control	37.85	38.5	7.42	1.17
		Experimental	35.7	35.5	9.38	1.48
	Postest	Control	34.42	32.5	9.23	1.46
		Experimental	8.18	8	4.47	0.71
VAR	Pretest	Control	38.13	38	2.9	0.46
		Experimental	38.03	38	3.66	0.58
	Postest	Control	37.7	38.5	4.13	0.65
		Experimental	37.05	37	3.94	0.62
CON	Pretest	Control	82.95	83.5	17.41	2.75
		Experimental	84.85	85	15.91	2.52
	Postest	Control	85.88	88.5	15.14	2.39
		Experimental	138.95	141.5	21.2	3.35
TOT	Pretest	Control	369.27	354.5	43.14	6.82
		Experimental	363.35	364	47.34	7.07
	Postest	Control	358.83	359	52.14	8.24
		Experimental	369.75	373	57.02	9.44

Nota. Obtenido con Stata 16®.

Con respecto a los resultados inferenciales de la prueba, los hallazgos tras análisis de diferencias en diferencias sugieren variaciones importantes en el índice de concentración (CON). En el pretest, se observa que las medianas de ambos grupos son similares (Control: 82.95, Experimental: 84.85), lo que refleja la ausencia de diferencias

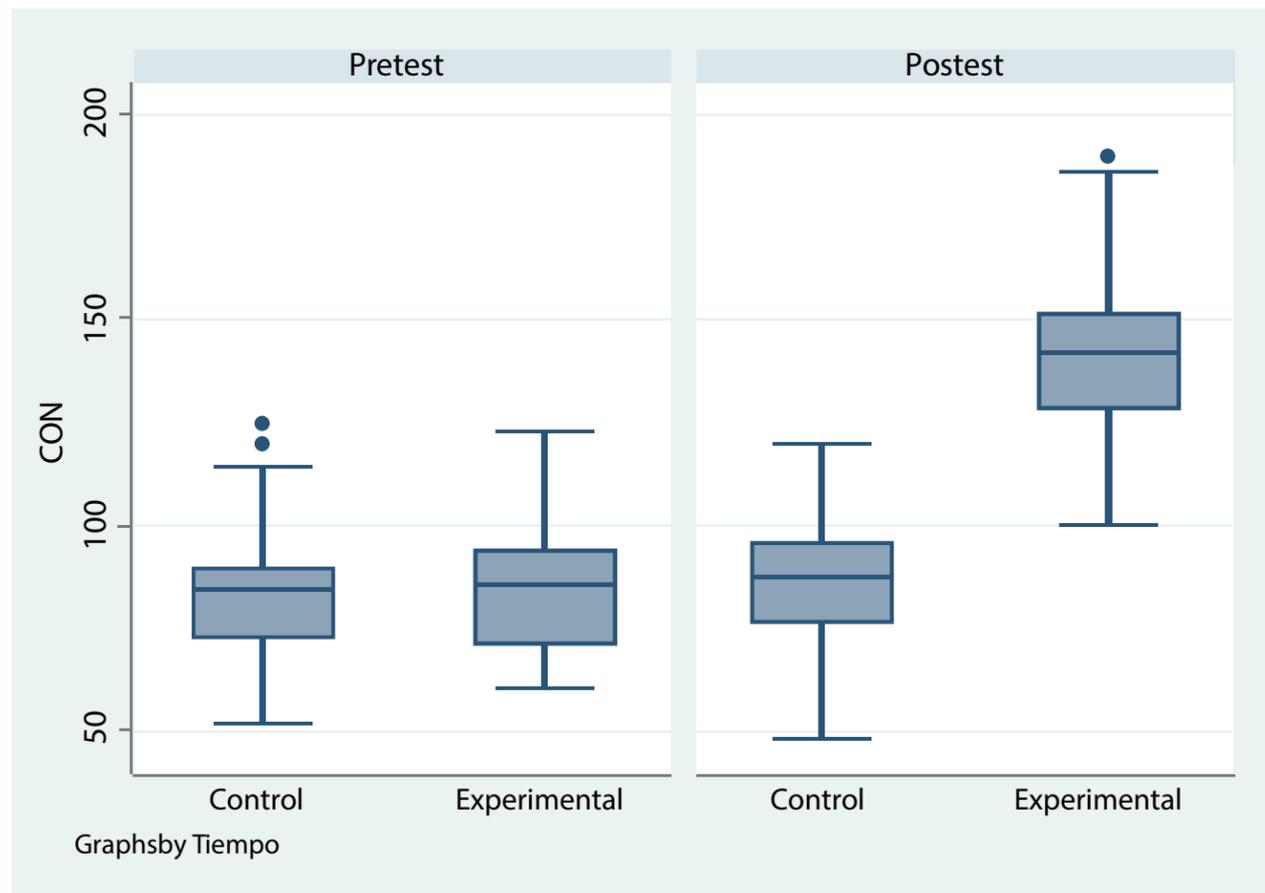
significativas ( $p = 0.629$ ). En contraste, el postest revela un cambio drástico, el grupo experimental presenta una mediana sustancialmente mayor (138.95) en comparación con el control (85.88) lo que coincide con el efecto significativo reportado en el análisis *Diff-in-Diff* ( $p < 0.001$ ). La amplitud de los bigotes y la posición de las cajas confirman

la homogeneidad de varianzas en el pretest y la marcada divergencia en el posttest, respaldando visualmente el efecto robusto de la intervención (*Diff in Diff* = 51.18,  $p < 0.001$ ). Este resultado gráfico

refuerza la conclusión de que la intervención tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo en la variable analizada como se observa en la figura 3.

### Figura 3

Resultados de la dimensión índice de consistencia (CON) en el pretest y posttest para los grupos control y experimental.



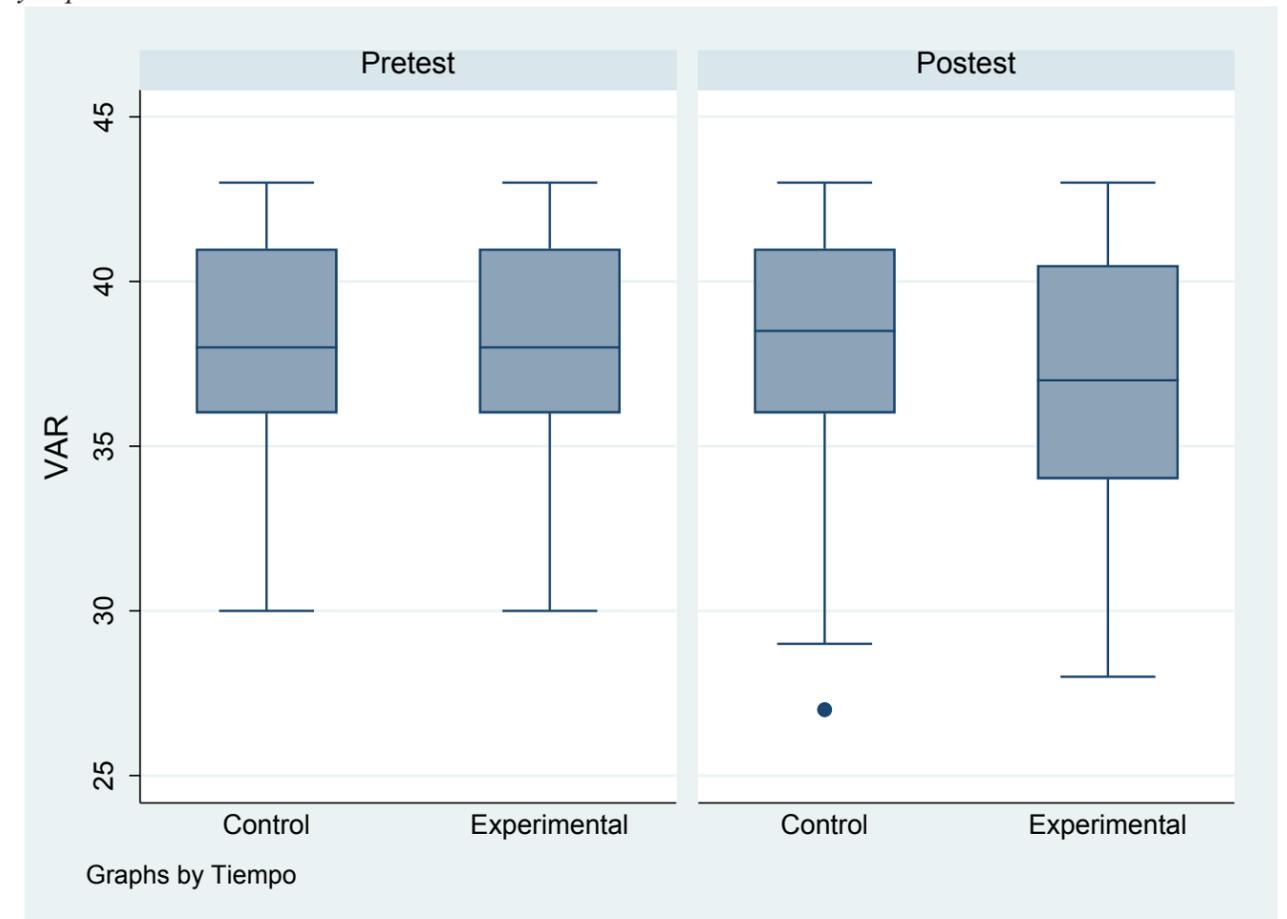
Nota. Resultados de la prueba Diff-in-Diff usando el software Stata® 16.

En contraposición con estos positivos resultados, se encuentra que el índice de variabilidad (VAR) no alcanzó efectos altamente significativos. De hecho, el análisis de este aspecto muestra una diferencia en diferencias de -0.55 con un error estándar de 1.166, y un valor p asociado a t de ( $P > |t| = 0.638$ ), lo cual indica que la intervención no tuvo

un efecto significativo en la mejora de este componente de la atención selectiva entre los grupos, como se muestra a continuación.

### Figura 4

Resultados de la dimensión índice de variabilidad (VAR) en el pretest y posttest para los grupos control y experimental.



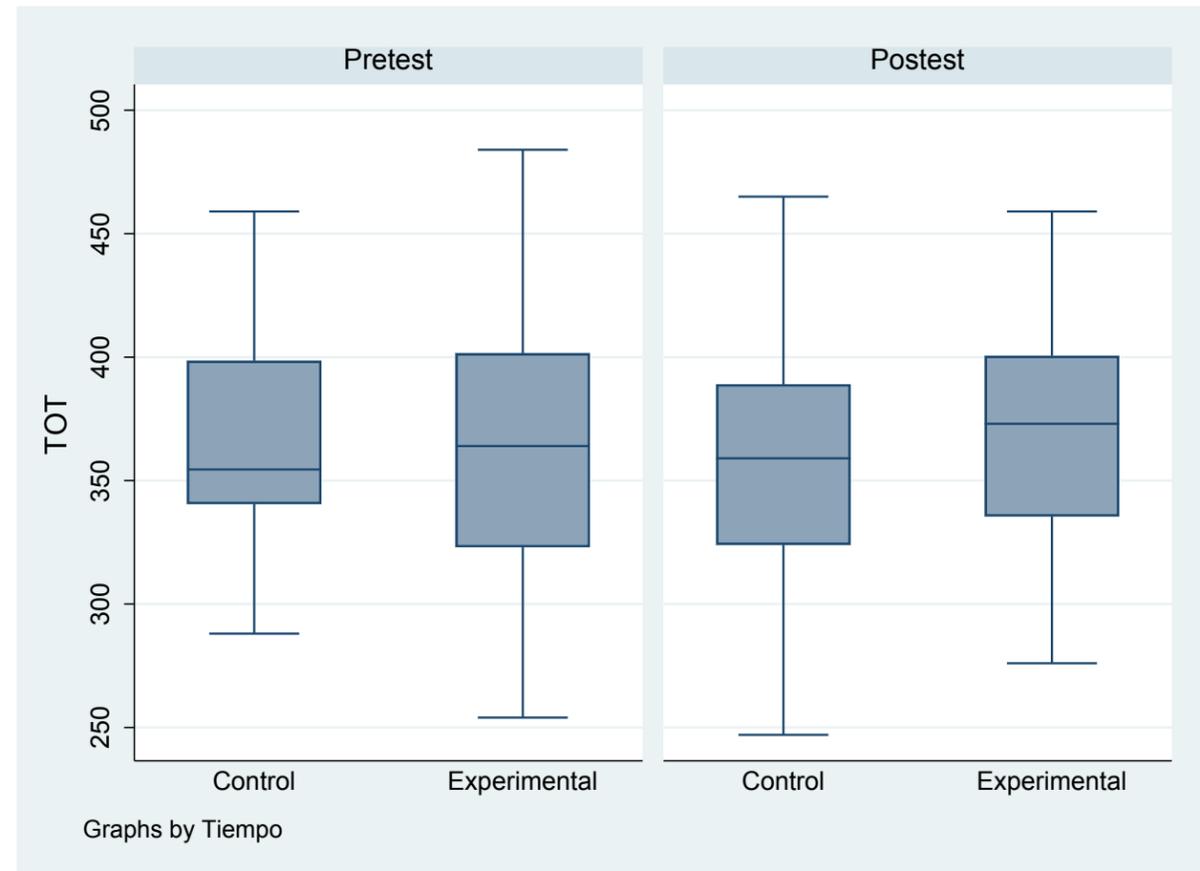
Nota. Resultados de la prueba Diff-in-Diff usando el software Stata® 16.

Algo similar ocurre con los resultados relacionados con el índice de efectividad total de la prueba (TOT). El análisis inferencial basado en el modelo de diferencias en diferencias revela que los colectivos analizados, que eran homogéneos en el pretest ( $P > |t| = 0.598$ ) no evidenciaron un impacto estadísticamente significativo tras la intervención. Esto se debe a que las variaciones observadas entre los grupos control y experimental no son lo suficientemente grandes como para ser consideradas

significativas ( $p > 0.05$ ) tal como lo confirma el valor p asociado a la prueba t en el cálculo de diferencias en diferencias ( $P > |t| = 0.290$ ).

**Figura 5**

Resultados de la dimensión efectividad total de la prueba (TOT) en el pretest y postest para los grupos control y experimental.



Nota. Resultados de la prueba Diff-in-Diff usando el software Stata® 16.

Esto sugiere que, aunque la intervención puede tener ciertos beneficios específicos, su impacto general en la regulación emocional y la atención selectiva de los estudiantes no fue concluyente, por lo que podría ser útil considerar ajustes en la intervención o explorar estrategias adicionales para lograr impactos más robustos en las variables evaluadas.

## Discusión y Conclusión

Esta investigación empírica de diseño cuasiexperimental pretest postest,

evaluó estadísticamente la influencia de la práctica *mindfulness* sobre la regulación emocional y la atención selectiva de estudiantes del grado quinto de primaria, usando dos pruebas psicométricas validadas: test D2 y el Cuestionario ERQ. En relación con la atención selectiva se encuentra que, aunque el tratamiento basado en consciencia plena pareció no afectar de manera significativa el índice de variabilidad (VAR) ni la efectividad total en la prueba (TOT), sí logra una mejora considerable en el índice de concentración (CON) pues de acuerdo con el modelo estadístico diferencias en diferen-

cias (*Diff in Diff*), este indicador en el grupo experimental en contraste con el otro colectivo, alcanzó un valor de  $p$  altamente significativo ( $P > |t| = 0.00$ ). Esto indica que los participantes del conjunto de niños intervenido lograron mantener una atención más constante y focalizada mejorando su capacidad para concentrarse y evitar distracciones, resultado que sugiere de manera parcial que esta experiencia puede ser una herramienta eficaz para fortalecer la atención selectiva.

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas como la de Ramos (2024) que resaltan la efectividad del *mindfulness* en contextos educativos. Sin embargo, los resultados en las otras dos dimensiones podrían estar limitados por factores relacionados con el tamaño reducido de la muestra y el tiempo de práctica implementado, lo que destaca la necesidad de realizar estudios adicionales, en línea con lo que sugieren Vendramini et al. (2022), quienes en su estudio consideraron que estos aspectos limitantes, posiblemente impidieron alcanzar resultados más robustos y generalizables.

Con respecto a las habilidades asociadas a la variable de regulación emocional, ninguna de las dos dimensiones evaluadas alcanzó resultados altamente significativos, dado que ambas presentaron valores de  $p > 0.05$ . De hecho, los resultados estadísticos de esta investigación mostraron una tendencia neutra hacia el uso de la reevaluación cognitiva entre los estudiantes ya que al hacer el contraste de diferencias en diferencias entre los dos grupos participantes mostraron un valor de ( $P > |t| = 0.292$ ) lo cual entra en contradicción con otros estudios como el Amundsen (2020) en el que la evidencia empírica demostró que la práctica reg-

ular de la atención plena tiene efectos positivos en la regulación de las emociones. Ahora bien, con respecto a la supresión emocional, aunque los resultados no fueron significativos ( $P > |t| = 0.298$ ) si se evidencia una disminución de este aspecto en el grupo experimental, lo cual, aunque no puede ser atribuido estrictamente a la intervención, la tendencia observada sugiere un efecto potencial que justifica la realización de estudios adicionales que permitan obtener resultados más robustos.

Por lo anterior, se considera que, los resultados de este estudio muestran efectos diferenciados de la práctica *mindfulness* en estudiantes de quinto grado. Con respecto a la atención selectiva, se evidenció una mejora significativa en el índice de concentración, lo que sugiere que la intervención puede ser útil para fortalecer esta habilidad específica. Sin embargo, la falta de efectos significativos en los otros indicadores de la atención selectiva revela que los beneficios podrían ser limitados y no extensivos a todas las dimensiones evaluadas. Respecto a la regulación emocional, los resultados no alcanzaron significancia estadística en ninguna de las dos dimensiones analizadas, aunque se observó una tendencia leve hacia la reducción de la supresión emocional en el grupo experimental. Estos hallazgos indican que, bajo las condiciones implementadas, la práctica *mindfulness* no mostró un impacto generalizado.

De manera que, aunque el estudio aportó evidencia sobre los alcances potenciales de esta práctica meditativa en contextos educativos, también destacó importantes limitaciones metodológicas. El tamaño muestral reducido y la duración de la intervención podrían explicar la falta de efectos significativos en algunas variables, lo que sub-

raya la necesidad de replicar la investigación con diseños más robustos. A pesar de estos desafíos, los resultados en el índice de concentración abren una línea prometedora para futuras aplicaciones pedagógicas. Se recomienda explorar estrategias complementarias y ajustar variables como la frecuencia de práctica o el contexto de implementación para optimizar los resultados. Estos hallazgos invitan a reflexionar sobre la importancia de contextualizar las intervenciones basadas en *mindfulness*, considerando tanto sus posibilidades como sus limitaciones en entornos escolares.

## Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia, Plantel Aguas Calientes, por reafirmar la importancia de la comunidad universitaria en la generación de conocimiento al servicio de la sociedad.

## Referencias

- Amundsen. (2020). Mindfulness in elementary school children as a way to improve life satisfaction positive attitude and effective emotion regulation. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00428>.
- Bates, M. E., & Lemay, E. P., Jr (2004). The d2 Test of attention: construct validity and extensions in scoring techniques. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 10(3), 392–400. <https://doi.org/10.1017/S135561770410307X>
- Brickenkamp, R., & Seisdodos, N. (2012). *Manual del test d2: Test de atención*. TEA Ediciones.
- Cifuentes Medina, J. E., Chacón Benavides, J. A., & Moreno Pinzón, I. A. (2018). Análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas Saber Pro en profesionales de la educación. *RHS. Revista de Humanismo y Sociedad*, 6(2), 22-48. <https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a02>
- Goodman-Bacon, A. (2018). Difference-in-difference with variation in treatment timing. *Econometrics: Multiple Equation Models e Journal*. <https://doi.org/10.1016/J.JECONOM.2021.03.014>
- Gómez-Acosta, A., Sierra-Barón, W., & Espinoza-Gallardo, A. C. (2024). Propiedades psicométricas del cuestionario de regulación emocional en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 56, 119-128. <https://doi.org/10.14349/rlp.2024.v56.12>
- González-Cortez, N. A., & Lagos-San Martín, N. (2022). Efectividad de un programa de intervención basado en mindfulness para autorregular la atención en niñez de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 129-143. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.7>
- Goulart, J. L. (2022). El desinterés escolar: en busca de un entendimiento. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 7(1), 89-110. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/el-desinteres-escolar>
- González-Cortez, NA, & Lagos-San Martín, N. (2022). Efectividad de un programa de intervención basado en mindfulness para autorregular la atención en niñez de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 129-143. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- González, M., Sánchez, R., & Pérez, L. (2018).

Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas públicas del Caribe colombiano. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 45-60. <https://doi.org/10.15332/rlie.v12i2.1234>

Gross, JJ (2015). Regulación emocional: estado actual y perspectivas futuras. *Psychological Inquiry*, 26 (1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Hanh, T. N. (2007). *The Art of Mindful Living: How to Bring Love, Compassion, and Inner Peace into Your Daily Life*. Sounds True.

Introzzi, I., Aydmune, Y., Zamora, E.V., Vernucci, S., & Ledesma, R. (2019). Mecanismos de desarrollo de la atención selectiva en población infantil. *Rev. CES Psico*, 12(3), 105-118. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v12n3/2011-3080-cesp-12-03-105.pdf>

Jiménez, JE, Hernández, S., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., & Martín, R. (2012). Test de atención D2: Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 5(1), 93-106. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129324775008.pdf>

Pawlowski, J. (2020). Test de atención d2: Consistencia interna, estabilidad temporal y evidencias de validez. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(2), 145-165. <https://doi.org/10.22544/rcps.v39i02.02>

Pérez-Sánchez, J., Delgado, A. R., & Prieto, G. (2020). Propiedades psicométricas de las puntuaciones de los test más empleados en la evaluación de la regulación emocional.

*Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers*, 41(2), 116-124. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2931>

Ramos Mejía, V., Barreyro, J. P., & Formoso, J. (2024). Práctica de Mindfulness en la Escuela y su Impacto en la Atención Selectiva, la Atención Sostenida y el Control Inhibitorio en Niños de 9 a 11 Años. *Psicod debate*, 24(1), 35-46. <https://doi.org/10.18682/pd.v24i1.10310>

Resett, S. (2021). Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes. *Revista Costarricense De Psicología*, 40(1), 3–22. <https://doi.org/10.22544/rcps.v40i01.01>

Vendramini, M., Delgado-Mejía, I., & Lacunza, A. (2022). Solución de problemas interpersonales y atención selectiva en la infancia. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 16(1). <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718->