



Acuerdo no. 2025 con fecha del 15 de septiembre de 2020 del Instituto de Educación del estado de Aguascalientes

# **IMPACTO DE LA PRÁCTICA MINDFULNESS EN LA ATENCIÓN SELECTIVA Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

Tesis para **Doctorado en ciencias de la educación**

Presentan **Norelia Angelina Vergara Jamid**

Director de tesis **Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>	<b>vi</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>viii</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>x</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>xi</b>
<b>DEDICATORIA.....</b>	<b>xii</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Planteamiento del Problema.....</b>	<b>6</b>
1.1.1. Historia del Problema .....	6
1.1.2. Contextualización del Problema .....	11
1.1.3. Definición del Problema.....	17
<b>1.2. Pregunta de Investigación .....</b>	<b>22</b>
1.2.1. Preguntas Específicas.....	23
1.2.2. Hipótesis de Investigación.....	24
<b>1.3. Justificación.....</b>	<b>24</b>
1.3.1. Relevancia Social .....	26
1.3.2. Relevancia Teórica.....	27
1.3.3. Relevancia Metodológica .....	28
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1. Teorías Educativas.....</b>	<b>31</b>
2.1.1. Teoría Cognoscitiva Social de Alberto Bandura.....	32
2.1.2. Modelo Cíclico de Autorregulación de Zimmerman.....	34

<b>2.2. Variable Independiente .....</b>	<b>36</b>
2.2.1. Estudios Empíricos que Relacionan Mindfulness con Atención Selectiva .....	39
2.2.2. Estudios que Relacionan Mindfulness y Regulación Emocional .....	41
2.2.3. Estudios de Mindfulness en los Contextos Escolares .....	45
<b>2.3. Variables Dependientes .....</b>	<b>50</b>
2.3.1. La Atención.....	51
2.3.2. Atención Selectiva .....	52
2.3.3. Estudios Empíricos Relacionados con la Atención Selectiva .....	53
2.3.4. Inteligencia Emocional.....	55
2.3.5. Regulación Emocional (RE) .....	56
2.3.6. Estudios Empíricos Relacionados con la Regulación Emocional.....	57
2.3.7. Estudios alrededor de los datos Sociodemográficos en el Contexto Escolar.	58
<b>CAPÍTULO III. MÉTODO .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1. Objetivos.....</b>	<b>63</b>
3.1.1 General.....	63
3.1.2. Específicos .....	64
<b>3.2. Participantes y Criterios de Selección .....</b>	<b>64</b>
3.2.2. Población y Muestra. Criterios de Selección e Inclusión.....	64
3.2.3. Escenario.....	65
<b>3.3. Técnicas e Instrumentos.....</b>	<b>66</b>
3.3.3. Instrumentos de Recolección de Información .....	67
<b>3.4. Validez y Confiabilidad.....</b>	<b>68</b>
3.4.2. Validez.....	68
3.4.3. Confiabilidad.....	68
<b>3.5. Operacionalización de las Variables.....</b>	<b>69</b>

3.5.2.	Variable Independiente (explicativa) .....	71
3.5.3.	Variables Dependientes (de Respuesta).....	71
3.5.4.	Covariables de Control .....	71
<b>3.6.</b>	<b>Tipo de Diseño .....</b>	<b>73</b>
3.6.2.	Por Ocurrencia .....	73
3.6.3.	Por Medición.....	73
3.6.4.	Alcance.....	74
3.6.5.	Procedimiento de Trabajo de Campo.....	74
<b>3.7.</b>	<b>Análisis Empleado.....</b>	<b>98</b>
<b>3.8.</b>	<b>Consideraciones Éticas .....</b>	<b>98</b>
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS .....</b>		<b>100</b>
<b>4.1.</b>	<b>Datos Sociodemográficos .....</b>	<b>102</b>
4.1.2.	Sexo Biológico.....	102
4.1.3.	Estrato Socioeconómico.....	102
4.1.4.	Nivel Académico del Padre, Padrastro o Padre Adoptivo .....	103
4.1.5.	Nivel Académico de la Madre, Madrastra o Madre Adoptiva .....	105
4.1.6.	Actividades Artísticas o Deportivas Extracurriculares Frecuentes .....	106
4.1.7.	Calificación en la Asignatura de Matemática.....	106
4.1.8.	Calificación en la Asignatura de Lengua Castellana .....	108
<b>4.2.</b>	<b>Análisis de Estructura de las Escalas Psicométricas.....</b>	<b>109</b>
4.2.2.	Regulación Emocional.....	109
4.2.3.	Atención Selectiva .....	114
<b>4.3.</b>	<b>Análisis de Fiabilidad .....</b>	<b>117</b>
<b>4.4.</b>	<b>Pruebas de Normalidad.....</b>	<b>118</b>
<b>4.5.</b>	<b>Análisis Inferencial Causal .....</b>	<b>118</b>

4.5.2.	Resultados para Regulación Emocional.....	119
4.5.3.	Resultados para Atención Selectiva.....	122
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>		<b>129</b>
<b>5.1.</b>	<b>Discusión con Respecto a la Pregunta de Investigación. ....</b>	<b>130</b>
<b>5.2.</b>	<b>Discusión con Relación a los Objetivos.....</b>	<b>132</b>
<b>5.3.</b>	<b>Discusión con Respecto a la Hipótesis de Estudio .....</b>	<b>134</b>
<b>5.4.</b>	<b>Contraste Teórico: Datos Sociodemográficos .....</b>	<b>135</b>
<b>5.5.</b>	<b>Contraste Teórico: Discusión con los Estudios Empíricos .....</b>	<b>138</b>
5.5.1.	Regulación Emocional: Impacto Sobre la Revaluación Cognitiva.....	138
5.5.2.	Regulación Emocional: Impacto Sobre la Supresión Emocional.....	139
5.5.3.	Atención Selectiva: Impacto Sobre el Índice de Variabilidad (VAR).....	141
5.5.4.	Atención Selectiva: Impacto Sobre el Índice de Concentración (CON).....	143
5.5.5.	Atención Selectiva: Impacto Sobre la Efectividad Total de la Prueba (TOT).146	
<b>5.6.</b>	<b>Conclusiones .....</b>	<b>147</b>
5.6.1.	Análisis FODA .....	148
5.6.2.	Trabajo Futuro: Integración con el Currículo Escolar .....	150
<b>REFERENCIAS .....</b>		<b>155</b>
<b>APENDICES .....</b>		<b>175</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>176</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> <i>Comparativo entre los colegios públicos y privados de los resultados de las pruebas avanzamos en matemáticas y lenguaje.</i> .....	16
<b>Tabla 2</b> <i>Estudiantes de grado cuarto con desempeño básico o bajo en matemáticas.</i> .....	19
<b>Tabla 3</b> <i>Estudiantes de grado cuarto con desempeño bajo o básico en lenguaje</i> .....	19
<b>Tabla 4</b> <i>Estudiantes de tercero a quinto de primaria remitidos a orientación escolar entre los años 2019 a 2022.</i> .....	21
<b>Tabla 5</b> <i>Especificación de los instrumentos de recolección de información.</i> .....	67
<b>Tabla 6</b> <i>Operacionalización de las variables del estudio.</i> .....	69
<b>Tabla 7</b> <i>Etapas del trabajo de campo de la investigación.</i> .....	74
<b>Tabla 8</b> <i>Secuencia didáctica 1. Sesiones 1, 2 y 3.</i> .....	77
<b>Tabla 9</b> <i>Secuencia didáctica 2. Sesiones 4, 5 y 6.</i> .....	82
<b>Tabla 10</b> <i>Secuencia didáctica 3. Sesiones 7, 8 y 9.</i> .....	87
<b>Tabla 11</b> <i>Secuencia Didáctica 4. Sesiones 10, 11 y 12.</i> .....	92
<b>Tabla 12</b> <i>Distribución de frecuencias del sexo biológico.</i> .....	102
<b>Tabla 13</b> <i>Distribución de frecuencias del estrato socioeconómico.</i> .....	103
<b>Tabla 14</b> <i>Métricas descriptivas del estrato socioeconómico.</i> .....	103
<b>Tabla 15</b> <i>Distribución de frecuencias del nivel académico del padre.</i> .....	104
<b>Tabla 16</b> <i>Métricas descriptivas del nivel académico del padre.</i> .....	104
<b>Tabla 17</b> <i>Distribución de frecuencias del nivel académico de la madre.</i> .....	105
<b>Tabla 18</b> <i>Métricas descriptivas del nivel académico de la madre.</i> .....	106
<b>Tabla 19</b> <i>Distribución de frecuencias de las actividades extracurriculares.</i> .....	106
<b>Tabla 20</b> <i>Distribución de frecuencias de la calificación en Matemática.</i> .....	107
<b>Tabla 21</b> <i>Métricas descriptivas de la calificación en Matemáticas.</i> .....	107
<b>Tabla 22</b> <i>Distribución de frecuencias de la calificación en Lengua Castellana.</i> .....	108

<b>Tabla 23</b>	<i>Métricas descriptivas de la calificación en Lengua Castellana.....</i>	109
<b>Tabla 24</b>	<i>Análisis de la estructura de la revaluación cognitiva de la Revaluación Cognitiva... </i>	111
<b>Tabla 25</b>	<i>Análisis de estructura de la dimensión Supresión Emocional (ERQ). .....</i>	113
<b>Tabla 26</b>	<i>Análisis de estructura de ERQ. ....</i>	114
<b>Tabla 27</b>	<i>Análisis de estructura de la escala Atención Selectiva (D2). ....</i>	116
<b>Tabla 28</b>	<i>Pruebas de fiabilidad para las subescalas psicométricas por tiempo y grupo. ....</i>	117
<b>Tabla 29</b>	<i>Pruebas de normalidad de las escalas psicométricas.....</i>	118
<b>Tabla 30</b>	<i>Anexos.....</i>	176

**ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b>	<i>Descripción de las actitudes básicas para realizar prácticas Mindfulness el aula. ....</i>	<b>38</b>
<b>Figura 2</b>	<i>Colegio Tomás Carrasquilla. Sede A. ....</i>	<b>66</b>
<b>Figura 3</b>	<i>Resultados inferenciales para la subescala Revaluación Cognitiva. ....</i>	<b>119</b>
<b>Figura 4</b>	<i>Resultados inferenciales para la subescala Supresión Emocional. ....</i>	<b>121</b>
<b>Figura 5</b>	<i>Resultados inferenciales para la subescala VAR. ....</i>	<b>123</b>
<b>Figura 6</b>	<i>Resultados inferenciales para la subescala CON. ....</i>	<b>124</b>
<b>Figura 7</b>	<i>Resultados inferenciales para la subescala TOT. ....</i>	<b>125</b>

## RESUMEN

Esta investigación evaluó el impacto de la práctica de Mindfulness en la atención selectiva y la regulación emocional de estudiantes de primaria. Se llevó a cabo en el Colegio Tomás Carrasquilla IED con una muestra de 80 estudiantes de quinto grado, divididos equitativamente en grupos control y experimental. Las variables examinadas fueron la atención selectiva, medida mediante la prueba *D2* y la regulación emocional, evaluada mediante el cuestionario ERQ. El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental, aplicando análisis estadísticos descriptivos e inferenciales para comparar los resultados pre y post intervención.

La investigación cuantitativa de alcance comparativo se realizó con el análisis estadístico de diferencias en diferencias (*Diff in Diff*) se utilizó para determinar el impacto de la intervención. Las pruebas de fiabilidad y normalidad indican que, los instrumentos son confiables y que las variables de la escala de atención selectiva analizadas presentaron una distribución normal  $P \geq 0.05$  y una dimensión de la escala de regulación emocional presentó una distribución no normal  $P \leq 50$ . Los resultados indicaron que, para la atención selectiva, se alcanzaron valores que demuestran mejoras estadísticamente significativas en el índice de concentración del grupo experimental, aunque no se observaron cambios importantes en las otras dos dimensiones. En cuanto a la regulación emocional, no hubo cambios estadísticos. El estudio cumplió con las consideraciones éticas pertinentes. En conclusión, aunque la práctica *mindfulness* mostró algunos efectos positivos, su impacto general en la regulación emocional y la atención selectiva no fue concluyente, sugiriendo la necesidad de continuar investigando alrededor del tema para obtener resultados más robustos y generalizables.

**Palabras clave:** *mindfulness*, atención selectiva, regulación emocional, estudiantes de primaria, Bogotá, Colombia.

## ABSTRACT

*This research evaluated the impact of Mindfulness practice on selective attention and emotional regulation in elementary school students. It was carried out at the Tomás Carrasquilla IED School with a sample of 80 fifth grade students, divided equally into control and experimental groups. The variables examined were selective attention, measured by the D2 test, and emotional regulation, assessed by the ERQ questionnaire. The study used a quasi-experimental design, applying descriptive and inferential statistical analyses to compare pre- and post-intervention results.*

*The quantitative research of comparative scope was carried out with the statistical analysis of differences in differences (Diff in Diff) was used to determine the impact of the intervention. Reliability and normality tests indicate that, the instruments are reliable and that the variables of the selective attention scale analyzed presented a normal distribution  $P \geq 0.05$  and one dimension of the emotional regulation scale presented a non-normal distribution  $P \leq 50$ . The results indicated that, for selective attention, values were reached that demonstrate statistically significant improvements in the concentration index of the experimental group, although no significant changes were observed in the other two dimensions. As for emotional regulation, there were no statistical changes. The study complied with the relevant ethical considerations. In conclusion, although mindfulness practice showed some positive effects, its overall impact on emotional regulation and selective attention was inconclusive, suggesting the need for further research on the subject to obtain more robust and generalizable results.*

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

## AGRADECIMIENTOS

A Jehová Dios, por contestar mis oraciones y regalarme la gracia de darme cuenta de su presencia en mi vida y en el desarrollo de este trabajo. Gracias por tus bendiciones, sin tú amor infinito, nada sería posible.

Al Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García, director de tesis, por su experta guía, su paciencia y sus valiosas recomendaciones. Su apoyo y sus orientaciones han sido fundamentales para la realización de este trabajo.

A mi querido esposo John, por su amor, su comprensión y su paciencia. Sin su apoyo incondicional y constante aliento, este trabajo no habría sido posible. Gracias por estar siempre a mi lado, por tú inquebrantable fe en mí y por ser mi mayor fuente de inspiración.

A mi maravillosa hija, María José. Por su luz y alegría. Gracias por ser mi motivación diaria y por recordarme siempre la importancia de seguir adelante. Tu sonrisa, tu inteligencia, tu fuerza y vibrante personalidad ha sido mi mejor fuente de energía.

A mis preciosas amigas Yohanna Mora y Bibiana Barragán, por su constante apoyo y amistad. Gracias por estar siempre presentes, por ver y mostrarme con los ojos del corazón los pasos que juntas dimos en este viaje.

Y a mi querida Vainilla del Pilar, por ser mi fiel compañera en las noches de desvelo, juntas, guardaremos para siempre el recuerdo de noches no dormidas.

## DEDICATORIA

A mi querido hijo Juan José, cuya memoria vive en mi corazón. Fuiste la fuente de inspiración para comenzar mi práctica meditativa, y aunque nunca oí tu voz, tu recuerdo iluminó este camino y me motivó a enseñarle a otros la belleza que encierra respirar conscientemente como herramienta para levantarse y sanar el corazón.

## INTRODUCCIÓN

El estudio titulado Impacto de la práctica mindfulness en la atención selectiva y la regulación emocional de en estudiantes de primaria, se centró en la implementación de esta práctica meditativa y en la evaluación de su impacto sobre la atención selectiva y la regulación emocional en estudiantes de educación primaria del Colegio Tomás Carrasquilla IED. Esta investigación surge en un contexto donde tanto estudiantes como maestros enfrentan desafíos significativos para superar las dificultades académicas y convivenciales dentro del entorno escolar, las cuales se manifiestan en resultados insuficientes en evaluaciones formativas y sumativas, resultados poco satisfactorios en pruebas estandarizadas, la disminución de los niveles de logro en áreas fundamentales como el lenguaje y la lógica matemática, así como en el aumento de la violencia en los escenarios educativos, las conductas disruptivas y el acoso escolar . Estas problemáticas configuran un panorama complejo que afecta tanto el bienestar como el desarrollo integral de los estudiantes.

Ante este contexto, se consideró relevante responder a la pregunta: ¿Cuál es el efecto de incorporar técnicas de *mindfulness* en el fomento de la atención selectiva y la regulación emocional de los estudiantes de quinto grado de básica primaria en el Colegio Tomás Carrasquilla IED? dado que, esta técnica, derivada de la meditación budista, ha ganado popularidad en contextos escolares debido a su potencial para mejorar el bienestar emocional y cognitivo de los estudiantes, de manera que, responder a este interrogante puede significar aportes en la comprensión en este campo de estudio , particularmente en el escenario de la educación pública, donde es necesario abordar el tema con rigurosidad y un enfoque sistemático y científico que permita la implementación y evaluación de nuevas metodologías y prácticas pedagógicas que beneficien a los estudiantes.

En relación con el fundamento teórico la investigación se sustentó en la teoría del aprendizaje social de Bandura y el modelo cíclico de Zimmerman ya esta integración ofrece un

marco conceptual que permite comprender la manera en que la autoeficacia, la autorregulación, la observación y la retroalimentación interactúan para influir en el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales al observar modelos en su entorno escolar y la manera en que los mecanismos internos se adaptan mediante los procesos continuos de planificación, ejecución y autoevaluación, lo que brindó un enfoque práctico en la implementación de la intervención educativa de la práctica *mindfulness*.

Ahora bien, la propuesta investigativa adoptó un diseño cuasiexperimental, pretest y post test, que involucró a 80 estudiantes del grado quinto de primaria distribuidos en dos grupos, cada uno compuesto por 40 participantes en edades entre los 9 y los 13 años. Los estudiantes que formaron parte del grupo de control no participaron en las actividades *mindfulness*, mientras que el grupo experimental, se involucró en 12 sesiones de prácticas meditativas durante seis semanas, las cuales fueron diseñadas específicamente para los estudiantes del nivel y planificadas en secuencias didácticas.

Para evaluar los efectos de la práctica *mindfulness* mediante indicadores psicométricos, se midió la atención selectiva usando el test D2, que 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 la atención de manera consistente a lo largo del tiempo y la efectividad total en la prueba (TOT) que representa la precisión que en términos de atención se puede alcanzar. Con respecto a la regulación emocional, se utilizó el Cuestionario de Regulación Emocional (EQR) con el cual se evaluaron dos dimensiones: la reevaluación cognitiva que implica cambiar la perspectiva sobre una situación para modificar su impacto y la supresión emocional que se refiere a inhibir la expresión de emociones. A los dos conjuntos de estudiantes se les aplicaron las dos pruebas antes de la intervención y al finalizar la misma, además que, para determinar si el ejercicio meditativo tuvo efectos confiables, se consideraron aspectos sociodemográficos tales como el sexo biológico, el

estrato socioeconómico y el nivel educativo de los padres, la participación de los niños en actividades extracurriculares y el rendimiento académico en matemáticas y lengua castellana para disminuir el sesgo.

El estudio se estructuró en cinco capítulos. En el primero, se realizó la contextualización del problema y su definición con la intención de destacar la necesidad de explorar las razones por las cuales fue necesario realizar esta investigación en el contexto de la educación pública de la ciudad de Bogotá, Colombia. Este capítulo estableció la pregunta de investigación y la formuló las hipótesis, sentando las bases para el estudio. El capítulo dos, presentó el marco teórico, que incluyó la revisión de la literatura relevante relacionada con el concepto de atención, en particular con la atención selectiva y la regulación emocional, fundamentada en el concepto de inteligencia emocional. Asimismo, se examinaron temas relacionados con la práctica Mindfulness en escenarios educativos y en relación tanto con la atención como con la regulación emocional; además de la revisión de algunos estudios empíricos sobre datos sociodemográficos en el contexto escolar. Este capítulo proporcionó las bases teóricas necesarias para la interpretación de los resultados del estudio.

La metodología que permitió asegurar la rigurosidad y la precisión en la obtención y análisis de los datos, garantizando la calidad del estudio, se detalló en el capítulo tres. Inició con la construcción de los objetivos y continuó con la caracterización de la población y la muestra seleccionada. Se describieron las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, abordando su validez y confiabilidad y se especificó el diseño del estudio. El análisis de datos se realizó utilizando el método de diferencias en diferencias (*Diff-in-Diff*) que permitió evaluar el impacto de la intervención *mindfulness* en la atención selectiva y la regulación emocional de los estudiantes. Además, se abordaron las consideraciones éticas relacionadas con la investigación, garantizando que los derechos y el bienestar de los participantes se mantuvieran.

En el capítulo cuatro se presentaron los resultados de los datos recabados. Se inició con la presentación de la distribución de las frecuencias y las métricas descriptivas de los datos sociodemográficos y se ofreció el análisis de la estructura de las escalas psicométricas de las pruebas D2 y ERQ, incluyendo su análisis de fiabilidad y pruebas de normalidad. Teniendo en cuenta que, los datos presentaron una distribución normal y la población de estudio era de 80 participantes, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, que indicó que todas las variables y grupos, excepto uno, presentaban valores de  $p \geq 0.05$ , lo que indica que la distribución de los datos es normal en la mayoría de los casos, salvo la supresión emocional, que no presentó normalidad en su distribución. Este capítulo proporcionó la perspectiva de los resultados obtenidos en el estudio con los que se interpretaron los hallazgos y se establecieron los fundamentos necesarios para la discusión y las conclusiones que se abordaron.

Finalmente, en el capítulo cinco, se abordó la discusión y las conclusiones con respecto a la pregunta de investigación, en relación con los objetivos y las hipótesis de estudio planteadas. También incluyó un contraste teórico con los datos sociodemográficos obtenidos y la literatura empírica existente relacionada con la perspectiva de los autores que realizaron investigaciones del impacto de la práctica *mindfulness* en la atención selectiva y la regulación emocional. Se presentó un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) con el que se evaluaron los resultados del estudio y se formularon recomendaciones para futuras líneas de investigación en esta área de estudio. A continuación, se presenta esta investigación como una contribución en el campo educativo, específicamente en el estudio que aborda el impacto de la práctica *mindfulness* en los contextos escolares de la educación básica primaria. La pretensión fue hacer un aporte para las reflexiones académicas que fomentara el diálogo dentro de la comunidad educativa basándose en los hallazgos y las conclusiones obtenidas.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1.1 Planteamiento del Problema**

Los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria del Colegio Tomás Carrasquilla IED enfrentan importantes desafíos para alcanzar los estándares académicos esperados por sus educadores, situación que se manifiesta en calificaciones bajas, resultados insatisfactorios en pruebas estandarizadas, disminución en la participación e interés por las tareas escolares, conflictos convivenciales, así como en altas tasas de estudiantes promovidos sin alcanzar con suficiencia los mínimos conceptuales para cada nivel. Estas situaciones requieren particular atención dado que se hace necesario abordar estos obstáculos con estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje y reduzcan los conflictos escolares contribuyendo a un entorno educativo más favorable para alcanzar los logros planteados por los docentes que se diseñan de acuerdo con las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional.

En este sentido, entendiendo que la institución educativa busca promover el desarrollo integral de los estudiantes y por lo tanto requiere reconocer sus habilidades y limitaciones, se ha identificado que, la atención selectiva —la habilidad de concentrarse en información relevante mientras se ignoran distracciones— y la regulación emocional —la capacidad de gestionar las emociones de manera efectiva—, se destacan como aspectos cruciales en el proceso educativo, ya que no sólo influyen en el bienestar de niños y adolescentes en el entorno escolar, sino que también son fundamentales para mejorar su capacidad de aprendizaje, de manera que, es importante explorar la manera en que se han entendido dichos factores en los entornos escolares.

### **1.1.1. Historia del Problema**

La interrelación entre la atención selectiva y la regulación emocional ha captado el interés de los investigadores en las últimas décadas. Aunque estos conceptos han sido analizados de manera aislada con anterioridad, es en el transcurso del siglo XX cuando se empieza a

comprender la dinámica que mantienen entre sí, pues la comunidad académica avanza en comprender la interacción de estos factores, logrando evidenciar que, deficiencias tanto en la atención como en la regulación emocional desembocan en estudiantes con dificultades académicas y conflictos frecuentes en el aula que afectan las dinámicas escolares.

De hecho, los estudios que se desarrollaron alrededor de la atención en entornos educativos como el de los investigadores Hiscok y Kinsbourne (1978), identificaron que estudiantes con problemas atencionales también muestran inquietudes físicas y respuestas inapropiadas en clase, asociando las dificultades cognitivas con respuestas emocionales ya que argumentaron que, la atención es esencial para asimilar y manipular información, siendo crucial para un aprendizaje efectivo y que dificultades en ese aspecto permite que se presenten situaciones convivenciales que entorpecen los procesos académicos. Por su parte, Roselló (1996) enfatizó cómo las deficiencias en la atención pueden obstaculizar el enfoque y discernimiento de información relevante, afectando así la capacidad cognitiva general, entendiéndola como indispensable para el aprendizaje y la obtención de resultados óptimos en el ámbito escolar ya que, los estudiantes con carencias en la atención experimentan dificultades significativas en su capacidad de enfocarse, finalizar las tareas y relacionarlas con actividades posteriores.

En este sentido, LaBerge (1995) destacó el papel de la atención como reguladora del aprendizaje, resaltando su influencia directa en las capacidades cognitivas, la evidencia sugiere que, los estudiantes con carencias en la atención experimentan deficiencias para enfocarse y discernir la información pertinente además de dificultades para procesarla, retenerla y utilizarla de manera efectiva. De manera similar, Bernal y Guevara (2003) explicaron que los problemas atencionales impactan en otros procesos cognitivos como la concentración, el procesamiento de la información y la memoria de trabajo que resultan en una inadaptación a las exigencias ambientales y personales, evidenciando un componente emocional en el proceso, de manera

que, esta investigación vincula la atención, las emociones y éxito escolar.

Otros investigadores como Boujon y Quaireau (2004) exploraron cómo dificultades en la atención se relacionan con la capacidad de aprendizaje, encontrando que la habilidad para concentrarse y completar tareas es un importante indicador de capacidades cognitivas avanzadas que impactan directamente en el rendimiento académico, pues de acuerdo con los autores, las dificultades atencionales pueden llevar a una menor capacidad para aprender, retener y evocar la información, lo cual impacta negativamente en la planificación y ejecución de tareas propias del contexto escolar.

En la misma línea, Vallés (2006) también vinculó directamente la atención deficiente con dificultades cognitivas indicando que los estudiantes con bajos niveles en pruebas de atención selectiva enfrentan desafíos en áreas que requieren alta abstracción y concentración, como matemáticas y lectura, pero además identificó que la inatención trasciende al campo de la impulsividad no sólo cognitiva, sino también emocional y lo destacó como un factor relacionado con la hiperactividad considerado un detonante tanto para dificultades atencionales como emocionales. Además, Moreno y Martínez (2010) estudiaron la importancia de la atención selectiva y la concentración no sólo para las capacidades cognitivas generales sino en el manejo de lo que llaman conductas externalizantes, es decir, comportamientos que se manifiestan de manera visible como conductas agresivas o desafiantes que afectan el entorno social y físico de los niños, abogando por la implementación de programas de intervención desde etapas tempranas para prevenir dificultades, especialmente en áreas críticas como la lectura, las matemáticas y la convivencia en entornos escolares.

No obstante, aunque se sabe del vínculo entre el aprendizaje y los procesos atencionales, otros autores reconocen la importancia de otros factores relacionados que influyen en las experiencias educativas de los sujetos. Entre estos, cabe destacar la regulación emocional, puesto que en palabras de Shutz y Pekrun (2007), esta cuenta con el potencial de influir de

manera positiva o negativa en el contexto académico, de allí que, sea otro aspecto que ha cobrado notable importancia en el ámbito educativo, ya que, aunque tradicionalmente este concepto estaba circunscrito a disciplinas como la psicología o la psiquiatría, los hallazgos actuales reflejan un creciente interés por comprender el influjo de las emociones en el rendimiento académico de los estudiantes (Extremera & Ramos, 2004).

Por lo tanto, la investigación se ha extendido al impacto de la regulación emocional en las capacidades cognitivas, pues en el contexto escolar, la importancia de comprender y enseñar como los estudiantes identifican y regulan sus emociones radica en la necesidad de trabajar por enseñar a construir estrategias y habilidades que permitan controlar las reacciones emocionales que podrían ser disruptivas para el aprendizaje, como lo afirman Linnenbrink y Pekrun (2011), quienes al respecto insisten en la importancia de clarificar el papel de las emociones en el rendimiento académico. De hecho, se indica que cuando los estudiantes tienen experiencias emocionales que catalogan como negativas, centran su atención en la información emocional, y las herramientas cognitivas requeridas para procesar los estímulos educativos no se usan para tal fin, desatendiendo en ese caso, el trabajo de evocar la información, relacionarla y ajustarla, es decir, se deja de lado el interés de aprender, por lo que se infiere que, dificultades para alcanzar una regulación emocional adecuada, interfiere con el rendimiento académico. (Ivcevic & Brackett, 2014).

En este mismo sentido, otras investigaciones revelan hallazgos distintos en cuanto al impacto de las competencias emocionales en el aprendizaje. Por un lado, investigaciones como la de y Moreta et al. (2018), sugieren una conexión directa entre la habilidad de los estudiantes para regular sus emociones y su rendimiento académico, vinculando estrechamente las competencias emocionales con el éxito en la educación, mientras que, por otro lado, existen estudios que presentan resultados contrarios, como el de Ferragut y Fierro (2012), quienes reportan que su investigación evidencian una relación significativa entre el bienestar emocional y

el rendimiento académico, destacando la complejidad y el debate aún vigente en este campo de estudio.

En esta misma línea de trabajo, se suscribe el estudio de Posner y Rothbart (2007), quienes investigaron sobre las redes de atención como enfoque interdisciplinar ya que busca integrar los procesos atencionales y la psicología cultural, sugiriendo que, la forma en que las personas procesan y prestan atención a diferentes fuentes de información está influenciada por factores culturales y emocionales. Sin embargo, estudios como el de MacLeod et al. (2002) encontraron que, el sesgo atencional puede mediar causalmente en la vulnerabilidad emocional, pues señalan una relación significativa entre la regulación emocional y las capacidades cognitivas, la base causal de esta relación sigue sin determinarse, subrayando la persistencia de debates en este campo.

De hecho, estudios recientes como el de Flores (2021) evidencian que la atención está ligada a una variedad de procesos cognitivos como la percepción, la memoria de trabajo, el proceso de la información, la inhibición y flexibilidad cognitiva, de manera que, dificultades para centrarse en una tarea, causa que los niños tengan dificultad para desempeñar de manera natural dichos procesos, lo que desemboca en que los menores tengan menos posibilidades de generar y aplicar estrategias para solucionar problemas cotidianos, además de problemas de aprendizaje que no necesariamente están vinculados con el intelecto de los individuos, sino con dificultades para concentrarse y dirigir su interés hacia una actividad específica y finalizarla, lo que afecta la experiencia escolar.

En resumen, el estudio de la interacción entre atención, regulación emocional sigue siendo un área activa de investigación. Las teorías y métodos emergentes buscan comprender y mejorar la capacidad general de los individuos para enfrentar y completar exitosamente tareas cognitivas, sugiriendo que un enfoque integral que abarque estos aspectos puede ser beneficioso en diversos contextos. El siguiente apartado presenta una selección de investigaciones

internacionales, nacionales y locales que abordan esta temática, incluyendo aquellas cuyas propuestas de intervención están alineadas con los objetivos de la presente investigación.

### **1.1.2. Contextualización del Problema**

Fortalecer el aprendizaje y contribuir con la apropiación de herramientas cognitivas y emocionales en los estudiantes son metas constantes en el contexto escolar, lo que hace necesario comprender y gestionar las variables que influyen en este entorno y que dificultan alcanzar los objetivos propuestos. Entre estas variables, la atención selectiva —la habilidad de concentrarse en estímulos específicos— y la regulación emocional —la capacidad para gestionar eficazmente las emociones— se consideran esenciales, no solo para el aprendizaje, sino también para el bienestar emocional, por lo que, diversas investigaciones a nivel internacional, nacional y local resaltan la importancia de estas, evidenciando su impacto en el bienestar integral de los estudiantes, como se muestra en el siguiente apartado.

**Evidencia Internacional.** En un entorno global en constante evolución, diversas investigaciones internacionales han explorado la influencia de la atención selectiva y la regulación emocional en los estudiantes en edad escolar. Estos estudios, que han adoptado una variedad de enfoques teóricos y metodológicos, sugieren diversas implicaciones educativas en lo relacionado a las dinámicas dentro de las aulas escolares con niños y/o adolescentes que muestran dificultades para regularse emocionalmente y/o centrar su atención. En China, por ejemplo, Lei y Cui (2018) observaron una fuerte correlación entre las dimensiones cognitivas, atencionales y emocionales, pues los hallazgos de su investigación se orientaron a determinar que los estudiantes con dificultades para centrar su atención, suelen mostrar conductas disruptivas asociadas a tropiezos para realizar tareas escolares que requieren cierto nivel de concentración e identificación de información relevante de manera eficiente, por lo que funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la planificación y la organización resultan afectadas haciendo complejo alcanzar niveles sobresalientes en el proceso escolar. En este sentido, Acosta

y García (2015) realizaron un análisis detallado sobre la formación pedagógica en el ámbito educativo de Cuba, destacando cómo la relación entre los aspectos cognitivos, emocionales y atencionales ha evolucionado junto con las transformaciones educativas en ese país. Su investigación revela que, históricamente, existió una segregación evidente entre lo instructivo y lo educativo, así como entre la educación afectiva-emocional y la intelectual; sin embargo, en la actualidad, se busca un acercamiento entre estos aspectos, enfatizando la importancia de integrar la formación cognitiva y emocional para mejorar la práctica docente. De hecho, Algunos estudiantes muestran problemas para mantener comportamientos consistentes con sus metas académicas cuando se encuentran en situaciones emocionalmente cargadas. En Estados Unidos, otros investigadores hallaron que hay relación entre la claridad emocional y la diferenciación de las emociones vinculadas a la red atencional con la habilidad de identificarlas y entenderlas. Consideraron que las dificultades en la comprensión de estas impactan de forma negativa la capacidad de manejarlas y en consecuencia en la salud emocional de las personas puesto que la manera de procesar aquello a lo que le damos atención repercute en la capacidad para gestionar eficazmente las respuestas emocionales en contextos específicos (Boden et al., 2013).

Por otra parte, Ordóñez et al. (2016) en su estudio desarrollado en Alicante, España, centraron su investigación en la conciencia emocional en la infancia, analizando cómo esta, formada por aspectos actitudinales y atencionales, influye significativamente en la personalidad, los estilos educativos parentales y la adaptación de los niños en el contexto educativo. Sus resultados indican que la conciencia emocional está estrechamente relacionada con variables como la amabilidad, la inadaptación personal y el estilo educativo equilibrado, subrayando que tanto la apertura a los demás, como la inadaptación social difiere entre los niños con alta y baja conciencia emocional y atencional, mostrando que aquellos con dificultades emocionales comúnmente presentan trastornos en la atención. Estos hallazgos refuerzan la noción de que una

adecuada regulación emocional y atención selectiva son necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes, destacando la necesidad de enfoques educativos que promuevan estas competencias desde edades tempranas para fomentar un entorno de aprendizaje más efectivo y equilibrado.

**Evidencia Nacional.** En el contexto de la educación en Colombia, diversas investigaciones se han desarrollado con la intención de favorecer el rendimiento académico de los estudiantes, dados los bajos resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales. Estas investigaciones, han abordado diversos ejes de interés, entre los cuales se cuenta el estudio de la atención y la regulación emocional, de manera que, se ha examinado cómo la primera influye en el rendimiento académico, considerando que una atención adecuada puede favorecer de manera significativa el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Así como también se ha indagado el papel de la regulación emocional en el escenario escolar, el cual se ha ido entendiendo como un factor crucial en las dinámicas del aula, ya que la capacidad de gestionar las emociones puede afectar directamente el bienestar y la capacidad de los alumnos para enfrentar desafíos académicos.

Un estudio reciente que aborda la relación entre la atención y la comprensión lectora es el desarrollado por Mesía et al. (2021) quienes encontraron que la falta de concentración, la hiperactividad y la impulsividad durante la lectura de textos contextualizados se asocia a problemas atencionales que hoy por hoy siguen siendo comunes en estudiantes de primaria, dado que la comprensión de lectura requiere procesamientos complejos y sostenidos ya que demandan interpretar, integrar y retener la información, de manera que los estudiantes con déficit atencional enfrentan dificultades para seguir la estructura de un texto, identificar ideas principales, y hacer inferencias afectando su rendimiento lector.

Adicionalmente, la investigación de Amézquita (2017) en Medellín exploró cómo el estrés académico y la regulación emocional están interconectados, de hecho, dentro de los hallazgos

que refiere este estudio, se encuentra que las dificultades de niños y jóvenes para identificar y gestionar su mundo emocional tiene un impacto negativo en su desempeño escolar ya que ello genera un importante estrés académico, pues la ineficacia para manejar las emociones desemboca en conflictos consigo mismos y el entorno, ya que muestran dificultades para gestionar las demandas y las presiones tanto sociales como académicas de la vida escolar.

Otra de las investigaciones que aborda estos temas en los contextos educativos es la de Hoyos y Borrajo (2023) ellos investigaron la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Colombia y España que practican técnicas de relajación, encontrando que estos estudiantes colombianos presentan puntuaciones más altas en claridad y reparación emocional, lo que sugiere una mayor habilidad para manejar sus emociones y, por ende, una mejor disposición para el aprendizaje, coincidiendo con el estudio realizado por Castañeda et al. (2014) en una institución educativa de Envigado, que reveló que la inteligencia emocional en estudiantes de grado once que practican alguna técnica que privilegie el reconocimiento y gestión de sus emociones y que se encuentren en un nivel competente de regulación emocional, muestran diferencias significativas con respecto a su desempeño social y académico, lo que destaca la importancia de desarrollar habilidades emocionales desde temprana edad para mejorar el desempeño escolar y el bienestar general.

En concreto, estos hallazgos subrayan la necesidad de integrar estrategias de atención selectiva y regulación emocional en el sistema educativo colombiano, pues las investigaciones citadas no solo sugieren que las habilidades cognitivas y emocionales son fundamentales para el éxito académico, sino que, también destacan su rol en el bienestar socioemocional y en la convivencia escolar, las cuales son fundamentales para alcanzar un buen desempeño escolar y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que su comprensión puede ofrecer estrategias valiosas para mejorar los resultados educativos.

**Evidencia Local.** Bogotá enfrenta desafíos considerables en lo que respecta a la educación de su población juvenil, influidos por un conjunto de factores políticos, económicos y socioculturales que añaden complejidad al panorama educativo de la ciudad. A pesar de los esfuerzos por parte de las entidades educativas locales para elevar la calidad del aprendizaje en el sector público, persisten dificultades reflejadas en indicadores subóptimos. Los resultados de las pruebas, que evalúan a los estudiantes en distintos niveles de su formación académica —tercero y quinto de primaria, séptimo, noveno de educación básica secundaria y undécimo de educación media conocidas como Pruebas Saber—, son cruciales para valorar el progreso y el éxito escolar en Bogotá. Según el (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2022) las últimas evaluaciones revelan niveles insatisfactorios en habilidades fundamentales como la comprensión lectora y el razonamiento lógico-matemático, lo que señala un área de atención prioritaria en el sistema educativo de la ciudad.

Según los datos, se destaca una marcada diferencia en el rendimiento académico entre los colegios oficiales como el Tomás Carrasquilla IED, y los colegios privados, los primeros mostrando promedios en matemáticas y lectura crítica significativamente inferiores. Dados los resultados se observa que, enfrentan obstáculos en competencias de comprensión lectora, tales como localizar información relevante en un texto, identificar causas y efectos, comprender ideas principales y evaluar argumentos, dificultades que son indicativos del progreso y los desafíos existentes en el sistema educativo bogotano, lo que evidencia que las instituciones públicas en comparación con la de carácter privado están por debajo de un nivel competitivo, particularmente para las asignaturas mencionadas. La tabla 1 que se presenta a continuación, muestra los niveles de desempeño en lectura para grado quinto de primaria. El nivel 1 corresponde al grupo de estudiantes que exhiben destrezas básicas en comprensión lectora, nivel 2, estudiantes con nivel medio, el nivel tres, estudiantes con altas destrezas y el nivel 4, con habilidades en lectura crítica y comprensiva consideradas adecuadas para el nivel.

**Tabla 1**

*Comparativo entre los colegios públicos y privados de los resultados de las pruebas avanzadas en matemáticas y lenguaje.*

<b>Año</b>	<b>Tipo de Colegio</b>	<b>Nivel 1 (%)</b>	<b>Nivel 2 (%)</b>	<b>Nivel 3 (%)</b>	<b>Nivel 4 (%)</b>
<b>Matemáticas</b>					
2019	Público	40	30	20	10
2019	Privado	10	20	40	30
2020	Público	45	30	15	10
2020	Privado	12	25	38	25
2021	Público	42	32	16	10
2021	Privado	11	23	40	26
2022	Público	38	34	18	10
2022	Privado	9	21	42	28
<b>Lenguaje</b>					
2019	Público	35	35	20	10
2019	Privado	8	22	45	25
2020	Público	37	34	19	10
2020	Privado	10	24	43	23
2021	Público	36	35	19	10
2021	Privado	9	23	44	24
2022	Público	33	36	21	10
2022	Privado	7	20	46	27

*Nota.* Tomado de (Instituto colombiano para la evaluación de la educación [ICFES], 2019 – 2022).

En respuesta a la situación, dentro del contexto local, se han desarrollado algunos estudios empíricos orientados a fortalecer habilidades cognitivas y emocionales con la intención de que los estudiantes involucrados mejoren su rendimiento académico y sus relaciones convivenciales como la propuesta de Romero (2020), quien considera que el bajo nivel académico, debido a situaciones como la impulsividad cognitiva y circunstancias que afectan la convivencia escolar asociadas al mismo factor están incidiendo negativamente en el rendimiento escolar, razón por la cual considera que es necesario plantear acciones pedagógicas que privilegien el autocontrol cognitivo y conductual, pues la impulsividad en estudiantes de primaria puede evidenciarse en respuestas poco reflexivas y precipitadas que dan lugar a dificultades académicas y convivenciales.

Otro estudio sobresaliente a nivel local es el de Díaz y Arias (2013), quienes analizaron el uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Este estudio destacó cómo la integración de tecnologías emergentes influye en la atención y la regulación emocional de los estudiantes, evidenciando la necesidad de entrenar la atención cuando se cuentan con herramientas tecnológicas para mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues aunque las TIC tienen el potencial de mejorar la concentración y el estado emocional de los estudiantes ya que les resulta motivante, es esencial gestionar cuidadosamente su implementación para maximizar estos beneficios y abordar desafíos como los constantes distractores que tienen los entornos digitales al enfrentarse al contenido en línea o la frustración al presentarse problemas técnicos que puedan surgir al interactuar con estas herramientas en el proceso educativo.

En este sentido y considerando los desafíos identificados, se hace evidente la necesidad de diseñar e implementar estrategias educativas centradas en el desarrollo de habilidades específicas para mejorar la atención selectiva y la regulación emocional de los estudiantes ya que son importantes para contribuir con su desarrollo integral, pues influyen directamente en su capacidad para realizar tareas académicas y regular sus respuestas emocionales, por lo que se deben considerar factores a tener en cuenta en el contexto escolar, particularmente en el escenario de la educación pública, donde la evidencia muestra que se requiere intervención para que los estudiantes de dichas instituciones obtengan mejores resultados.

### ***1.1.3. Definición del Problema***

Esta investigación, se lleva a cabo en el Colegio Tomás Carrasquilla IED, una institución pública de la localidad 12 de la ciudad de Bogotá, Colombia, y surge en respuesta a las observaciones en una proporción significativa de alumnos, que enfrentan dificultades académicas y convivenciales importantes que obstaculizan su progreso y bienestar. Estas dificultades se

manifiestan en los resultados académicos caracterizados por bajas calificaciones, resultados insatisfactorios en evaluaciones de desempeño, conflictos entre pares, conductas disruptivas en el aula de clase y conductas consideradas inapropiadas en el entorno escolar, que se traducen en problemas de convivencia al interior de la institución.

De hecho, en el contexto del Colegio, el Sistema Integrado de Evaluación Educativa (SIEE) se ajusta a las normativas de la legislación educativa nacional, especificando una escala de evaluación con categorías que van desde bajo a superior. Según esta escala de evaluación, el nivel básico representa la superación de los desempeños mínimos requeridos en concordancia con los estándares mencionados, así como un desempeño catalogado como bajo indica que el estudiante no ha logrado superar los desempeños que son considerados necesarios para determinados ciclos y niveles educativos que se enuncian desde los lineamientos curriculares y las directrices adicionales provistas por el ente legislativo que enmarca estas disposiciones reglamentarias por las cuales deben regirse todas las instituciones pública y privadas del país (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009).

Considerando la escala de evaluación mencionada, se ha observado que, un número considerable de alumnos de la institución educativa referida, se sitúa en los niveles de desempeño bajo y básico en las asignaturas de matemáticas y lenguaje. Estas materias son cruciales dentro del currículo de educación primaria, por el rol esencial que desempeñan en el fomento y desarrollo de competencias lógicas y comunicativas, las cuales son vitales para el progreso académico y la interacción social de los estudiantes. La tabla 2, que se presenta a continuación muestra que, un número significativo de estudiantes tiene un desempeño bajo en la asignatura de matemáticas, la cual se caracteriza por trabajar habilidades de razonamiento lógico-deductivo y la resolución de problemas, demostrando las dificultades en esa área que tiene, de acuerdo con López et al. (2013) quienes en su estudio confirmaron la hipótesis de que la atención selectiva tiene relación con el desempeño en el área de matemáticas. La tabla 2, que

se presenta a continuación muestra los resultados de los estudiantes de grado cuarto, con desempeño básico o bajo en el Colegio Tomás Carrasquilla IED.

**Tabla 2**

*Estudiantes de grado cuarto con desempeño básico o bajo en matemáticas*

Año lectivo	2019	2020	2021	2022
Estudiantes de grado cuarto con desempeño básico o bajo en matemáticas	71	77	82	88
Estudiantes matriculados durante el año	122	105	112	125

*Nota:* Datos de indicadores de la gestión académica Colegio Tomás Carrasquilla IED (2019-2022).

Así mismo, el desempeño en lenguaje, asignatura que se caracteriza por fortalecer las habilidades comunicativas, las cuales son fundamentales para el éxito escolar, también muestra un número elevado de estudiantes con desempeño básico o bajo, como se muestra en la tabla 3, lo que subraya una persistente ineficiencia en la comprensión, interpretación y argumentación textual, incluso después de que los estudiantes han completado etapas educativas como preescolar y el primer grado de primaria, en las que se supone que consolidan las bases de la lectoescritura.

**Tabla 3**

*Estudiantes de grado cuarto con desempeño bajo o básico en lenguaje*

Año lectivo	2019	2020	2021	2022
Estudiantes de grado cuarto con desempeño bajo o básico en lenguaje	75	70	89	86
Estudiantes matriculados durante el año	122	105	112	125

*Nota:* indicadores de la gestión académica Colegio Tomás Carrasquilla IED (2019-2022)

De hecho, un bajo desempeño en áreas como matemática y lenguaje a menudo está vinculado a dificultades en la regulación de la atención, lo cual puede manifestarse en inconvenientes para mantener el enfoque durante actividades prolongadas o en la tendencia a

distraerse con facilidad, como lo sostienen Perpiñà et al. (2022), quienes sostienen que esta falta de capacidad para seleccionar y priorizar información impacta directamente en la comprensión y resolución de problemas matemáticos, así como en la interpretación y producción de textos. Por lo tanto, es crucial implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la atención selectiva, ya que su desarrollo no solo mejora el rendimiento académico en matemáticas y lenguaje, sino que también contribuye a un aprendizaje más eficiente y una mayor capacidad para enfrentar desafíos académicos complejos, por lo que el desarrollo de esta habilidad promueve un ambiente educativo más efectivo, respondiendo a las necesidades individuales de los estudiantes y potenciando su éxito escolar a largo plazo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante señalar que, en el escenario educativo, se fortalezcan habilidades atencionales para que los estudiantes enfrenten desafíos en las académicos, ya que la atención selectiva, por ejemplo, permite a los estudiantes tener mejores niveles de concentración mientras ignoran distractores, lo cual, facilita no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino que, les ayuda a centrarse en la información esencial lo cual se considera crucial a la hora de realizar tareas escolares propias del fortalecimiento de las habilidades comunicativas y lógico matemáticas como la comprensión de lectura y la resolución de problemas (Bustillo et al., 2023).

Ahora bien, por otra parte, es relevante mencionar que, en el Colegio Tomás Carrasquilla IED, también son frecuentes algunas actitudes disruptivas por parte de los estudiantes, como frustración ante el trabajo escolar, comportamientos desafiantes o desinteresados ante las prácticas escolares, intentos por llamar la atención de maneras inapropiadas, conflictos con los compañeros, dificultades para seguir instrucciones, causadas tanto por dificultades en el entorno escolar, así como situaciones en el hogar que causan que los estudiantes requieran apoyo emocional ya que se evidencian problemas para gestionar sus emociones afectando la convivencia. En tales circunstancias, los profesores se ven en la necesidad de solicitar la

intervención de los orientadores escolares o coordinadores para manejar dichas situaciones. Estos eventos se pueden rastrear en los observadores de los estudiantes y en las remisiones a orientación escolar que dan cuenta de los estudiantes de básica primaria que han sido remitidos a esta área por tales motivos.

A continuación, se presentan la Tabla 4, que especifica en términos de porcentaje la cantidad de estudiantes de tercero a quinto de primaria que han sido remitidos al área de orientación escolar por requerir apoyo para el desarrollo de habilidades de regulación emocional. Se tuvieron en cuenta aquellos estudiantes que fueron remitidos a dicha área por manifestar dificultades en este aspecto. Entre las causas más comunes se encuentra la frustración académica, conflictos sociales, resistencia y dificultades para adaptarse a los cambios, ansiedad y estrés por cambios en el entorno y problemas de autoestima.

**Tabla 4**

*Estudiantes de tercero a quinto de primaria remitidos a orientación escolar entre los años 2019 a 2022.*

Año	Estudiantes de tercero a quinto de primaria	Estudiantes Remitidos	Porcentaje de Remitidos (%)
<b>2019</b>	287	50	17.40%
<b>2020</b>	303	70	23.10%
<b>2021</b>	294	85	28.90%
<b>2022</b>	313	100	31.90%

*Nota.* Los datos fueron suministrados por el equipo de orientación escolar de primaria del Colegio Tomás Carrasquilla IED.

Así que, teniendo en cuenta que Investigaciones han demostrado que la atención selectiva permite a los niños, niñas y adolescentes concentrarse en estímulos relevantes mientras ignoran

distracciones, lo cual es fundamental para el aprendizaje efectivo y la adquisición de conocimientos y por otra parte, la regulación emocional es necesaria para desarrollar habilidades sociales que, además de facilitar el aprendizaje contribuye con la reducción de los conflictos y mejora las relaciones interpersonales como lo sostiene Sarmiento (2022), se considera que comprender y abordar las dificultades en atención selectiva y la regulación emocional en los estudiantes del Colegio Tomás Carrasquilla IED es crucial, debido a que los estudiantes enfrentan problemas académicos y convivenciales. De manera que, fortalecer estos aspectos puede contribuir significativamente a fortalecer la capacidad de aprendizaje y a mejorar la convivencia escolar, fomentando un entorno de escolar más positivo y productivo.

Por lo tanto, considerando los desafíos identificados, se considera necesario diseñar y aplicar estrategias educativas que se enfoquen en fortalecer la capacidad de los estudiantes para fortalecer la atención selectiva y regular sus emociones de manera efectiva. Estos factores son cruciales para el desarrollo integral de los alumnos, influyendo directamente en su participación en el proceso de aprendizaje. De manera que, una propuesta pedagógica que integre prácticas para fortalecer la atención de los estudiantes en el entorno académico, junto con el desarrollo de sus habilidades emocionales, se presenta como una iniciativa que puede aportar fortalecimiento de estos aspectos y contribuir con la formación integral de los niños en etapa escolar.

## **1.2. Pregunta de Investigación**

Frente a la preocupante situación de que un segmento considerable de la población estudiantil muestra deficiencias académicas, enmarcadas en la dificultad para finalizar las tareas que empiezan, impulsividad cognitiva durante la ejecución de tareas que demandan atención y resultados académicos pocos satisfactorios, se añaden también problemas en la convivencia escolar caracterizadas por un manejo inapropiado de la ira y la presencia de comportamientos perturbadores, tal como se registra en los informes de comportamiento y las remisiones a

orientación escolar, resulta imperativo enfocarse en el fortalecimiento de la atención selectiva y la regulación emocional. Por consiguiente, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto de incorporar técnicas de Mindfulness en el fomento de la atención selectiva y la regulación emocional de los estudiantes de quinto grado de básica primaria en el Colegio Tomás Carrasquilla?

### **1.2.1. Preguntas Específicas**

¿Cuál es el nivel de atención selectiva que presentan los estudiantes de quinto grado del Colegio Tomás Carrasquilla IED, según los indicadores del instrumento psicométrico (test de atención D2 antes y después de la implementación de intervenciones basadas en mindfulness?

¿Cuál es el nivel de regulación emocional que presentan los estudiantes de quinto grado del Colegio Tomás Carrasquilla IED, según los indicadores del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) antes y después de la implementación de intervenciones basadas en mindfulness?

¿De qué manera se manifiesta la significancia estadística en los niveles de atención selectiva y regulación emocional en los grupos control y experimental en las fases pretest y posttest tras la implementación de prácticas mindfulness, según los resultados del test de atención D2 y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)?

### **1.2.2. Hipótesis de Investigación**

**Hipótesis Nula.** La implementación de un programa de Mindfulness en el Colegio Tomás Carrasquilla IED, dirigido a estudiantes de quinto grado, no evidencia efectos significativos en el mejoramiento de la atención selectiva ni en la regulación emocional de los participantes.

**Hipótesis Alternativa.** La implementación de un programa de Mindfulness en el Colegio Tomás Carrasquilla IED, dirigido a los estudiantes de quinto grado, impacta en la atención selectiva y la regulación emocional de los participantes.

### **1.3. Justificación**

La etapa de la educación primaria es esencial en la formación integral de los estudiantes, puesto que durante este período se establecen y refuerzan habilidades cognitivas, sociales y emocionales importantes para el aprendizaje y el crecimiento personal. Dichas competencias emergen a través de interacciones sociales múltiples y diferenciadas, que habitualmente tienen lugar en un entorno escolar diseñado específicamente para fomentar el desarrollo completo de los alumnos. Es importante que los educadores reconozcan las habilidades, potencialidades y áreas de mejora de los estudiantes. En este contexto, se identifica que la capacidad para enfocar la atención y la regulación emocional son determinantes significativos para potenciar la capacidad de aprendizaje, de hecho, Velástegui et al. (2021) Sugiere que la atención no sólo se limita a una mera capacidad cerebral, sino que la presenta como una herramienta evolutiva esencial para la interacción adaptativa con el entorno comprendiendo la importancia y las implicaciones de seleccionar la información en los entornos clínicos y educativos. 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).

En el ámbito educativo, la regulación emocional es especialmente significativa. Los estudiantes con habilidades efectivas de regulación emocional tienden a experimentar menos

ansiedad, logran una mayor concentración y mantienen interacciones más positivas con compañeros y educadores. Por el contrario, aquellos que luchan con la regulación emocional pueden encontrarse enfrentando una serie de desafíos. Estos pueden incluir dificultades en mantener la concentración durante las clases, comportamientos disruptivos. Además, investigaciones recientes sugieren la estrecha relación entre la regulación emocional y el desempeño escolar de los infantes en los primeros años de escolaridad, pues se evidencia que los niños que carecen de herramientas para gestionar y regular sus emociones enfrentan problemas para resolver problemas y relacionarse de manera más efectiva (Moya et al., 2024).

Desde el punto de vista del desarrollo, la habilidad para regular las emociones se construye y mejora a lo largo del tiempo y puede ser influenciada por una serie de factores internos y externos. Entre estos se incluyen el temperamento del individuo, las experiencias de vida, y el apoyo social que recibe, especialmente de la familia y la escuela. Los educadores juegan un papel al modelar respuestas emocionales adecuadas y al proporcionar un ambiente que promueve prácticas saludables de regulación emocional. Las estrategias de intervención en regulación emocional en contextos educativos a menudo implican programas de entrenamiento en conciencia emocional y terapias cognitivo-conductuales diseñadas para enseñar a los estudiantes a identificar, comprender y manejar sus emociones de manera constructiva. Estas intervenciones no solo buscan mejorar la capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones día a día, sino que también apuntan a incrementar su resiliencia frente a desafíos futuros, ya que, la incapacidad para regular las emociones adecuadamente puede llevar a conflictos con los pares y contribuir a problemas de salud mental a largo plazo, como ansiedad y depresión (Wadlinger & Isaacowitz, 2011).

Por otra parte, la atención selectiva permite un análisis más profundo y detallado de la información relevante, lo que mejora la comprensión y la memoria a largo plazo, y es adaptativa, ajustándose en respuesta a las condiciones cambiantes del entorno para optimizar el

procesamiento de la información según sea necesario (Livingstone & Isaacowitz, 2017). En ese sentido en el escenario escolar, al no tener la habilidad de centrar la atención para resolver las tareas que se demandan por no lograr filtrar distracciones como conversaciones paralelas, actividades en el aula u otros distractores propios de los salones de clase, la eficacia al resolver tareas con eficiencia y precisión disminuye de forma importante (Mesía et al, 2021).

### **1.3.1. Relevancia Social**

Diversas investigaciones han examinado las dificultades que enfrentan los estudiantes en entornos educativos que están frecuentemente saturados de estímulos y caracterizados por niveles elevados de estrés. Se ha identificado que, en estos escenarios, los estudiantes experimentan barreras significativas para manejar la complejidad cognitiva y social, como lo muestran (Robledo & Ramírez 2023). Ante este panorama, se recomienda que las instituciones educativas implementen metodologías enfocadas en fortalecer la atención selectiva y la regulación emocional, como implementar prácticas *mindfulness* en el contexto escolar, ya que puede ser una opción viable y prometedora para fortalecer las habilidades atencionales y la regulación emocional de los participantes, como lo muestra (Arrasco, 2018).

De hecho, si se tiene en cuenta que, la atención selectiva funciona como una habilidad fundamental que permite a los individuos enfocarse en un estímulo relevante mientras ignoran otros, facilitando la concentración en tareas específicas y mejorando el rendimiento en actividades que requieren un alto grado de atención y la regulación emocional, permite que los sujetos manejen de manera más efectiva sus emociones mejorando la toma de decisiones y dirijan su enfoque hacia estímulos positivos o neutros, reduciendo así la influencia de estímulos negativos lo que permite manejar mejor los desafíos y conflictos de acuerdo con lo expuesto por (Valim et al. 2019).

Por lo anterior, se considera que la propuesta es conveniente, ya que la implementación de prácticas pedagógicas que promueven la atención selectiva y la regulación emocional de los estudiantes de básica primaria promueve el éxito académico y el bienestar de los estudiantes como lo sostiene Zheng (2021), por lo tanto, al realizar prácticas mindfulness con los estudiantes del Colegio Tomás Carrasquilla IED, es posible influir en la población estudiantil de la institución y de acuerdo con el éxito de la intervención, replicar la práctica con otros grados y contextos educativos abriendo la posibilidad de utilizar la propuesta en el contexto escolar como una forma de enfrentar los desafíos que en términos de rendimiento y convivencia escolar se presentan al interior de los escenarios escolares.

### **1.3.2. Relevancia Teórica**

El estudio de la interacción entre la atención selectiva y la regulación emocional ha sido ampliamente explorado, destacándose como elementos significativos en la comprensión de las funciones ejecutivas y su influencia en el proceso de aprendizaje. Investigadores de diversas disciplinas han propuesto marcos teóricos para examinar cómo estas habilidades cognitivas y emocionales se relacionan y contribuyen al desarrollo de competencias esenciales para un aprendizaje efectivo. En la actualidad, se acepta que la cognición y la emoción se encuentran estrechamente vinculadas. De hecho, Vendramini et al. (2022), sostienen que, no solo las actividades propiamente académicas se ven afectadas por dificultades en la atención, sino que, de manera particular la atención selectiva y las habilidades sociocognitivas son factores que influyen en la habilidad para resolver problemas interpersonales y regularse emocionalmente, por lo que resulta importante fortalecerlas en niños de primaria ya que están constantemente expuestos a diferentes situaciones escolares y sociales a las que deben responder para adaptarse y resolver los asuntos propios de la vida escolar y social.

Sin embargo, a pesar de la creciente popularidad de la práctica del Mindfulness como pedagogía innovadora en diversos entornos educativos, su aplicación no ha sido sistemáticamente explorada con rigor investigativo en el contexto de la educación pública de Colombia. De hecho, aunque en la página web, de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2022) hay algunas referencias a instituciones educativas distritales que mencionan incursiones en prácticas de atención plena, en el repositorio de esta institución no se encuentran artículos, estudios o tesis que muestren la eficacia de la práctica en este escenario. Esta carencia representa una oportunidad significativa para profundizar en el estudio de su impacto en un entorno educativo con características únicas. La falta de estudios detallados sobre la adopción del *mindfulness* en las escuelas públicas sugiere una laguna importante en la literatura actual, lo que abre la puerta a nuevas investigaciones que puedan ofrecer su efectividad.

### **1.3.3. Relevancia Metodológica**

Este estudio aporta el diseño y la implementación de secuencias didácticas específicas para implementar la práctica mindfulness en el contexto escolar del Colegio Tomás Carrasquilla (anexo 1), las cuales fueron elaboradas para implementar dichos ejercicios meditativos hacia el fortalecimiento de la atención selectiva y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado. La estructuración de estas actividades didácticas permitió una intervención sistemática y controlada, lo que facilita la evaluación precisa de los cambios producidos por la intervención, como lo sostiene Vázquez (2021), quien considera que, elaborar este tipo de diseños metodológicos facilita vincular las prácticas pedagógicas con el mundo circundante del estudiantado. Además, se adaptaron para ser culturalmente pertinentes y adecuadas al contexto educativo específico de la institución educativa donde se lleva a cabo la intervención. La utilización de estos diseños didácticos proporciona un marco replicable para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en otros entornos educativos.

Por lo anterior, también se puede destacar que, otra de las implicaciones prácticas de la tesis radica en la posibilidad de implementar prácticas pedagógicas que fortalecen la atención selectiva y la regulación emocional en los estudiantes de quinto grado, dada la evidencia que vincula estas habilidades con el rendimiento académico y el bienestar emocional de los niños y adolescentes, ya que al incorporar prácticas como el *mindfulness* en los entornos escolares tal y como se propone, se fomenta que los estudiantes gestionen respuestas emocionales y atencionales de manera más efectiva en los ambientes escolares mejorando el clima escolar y propiciando ambientes propicios para el aprendizaje al reducir la reactividad emocional y fortaleciendo el control atencional. De este modo, el aporte metodológico de esta investigación se encuentra en la elaboración de un conjunto de estrategias pedagógicas que pueden ser empleadas y adaptadas por otros educadores e investigadores interesados en mejorar la atención y la regulación emocional en contextos escolares a través de prácticas *mindfulness*.

En conclusión, se justifica que, la implementación de estrategias escolares enfocadas en mejorar la atención selectiva y la regulación emocional se hacen necesarias, dada su influencia en el desarrollo integral de los estudiantes, debido a que no sólo optimizan el proceso de aprendizaje, sino que mejoran las relaciones interpersonales de manera que facilita la adaptación a los desafíos del entorno académico y comunitario. Por lo tanto se considera importante facilitar la adquisición de herramientas que las fortalezcan, ya que se requiere promover prácticas en el aula que propendan por fortalecer estas habilidades para contribuir con ambientes escolares propicios para el aprendizaje y la sana convivencia.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

La práctica *mindfulness* en el ámbito escolar es relativamente nueva, y aunque los ejercicios de esta propuesta meditativa se han extendido particularmente en las escuelas anglosajonas y europeas, también países como España, Chile, Perú y México dan cuenta de investigaciones alrededor del tema, enfocándose en la inteligencia emocional, el desarrollo de la creatividad, el fortalecimiento de la autoestima o el control de la impulsividad entre otras cosas. De acuerdo con esto, considerando que la práctica del *mindfulness*, podría ser una estrategia para mejorar la atención selectiva y que además impacta positivamente en la regulación emocional, hace posible considerar su implementación en las instituciones educativas públicas en la ciudad de Bogotá.

Dado lo anterior, en el siguiente capítulo se presentan diferentes enfoques conceptuales y empíricos que explican la importancia de fortalecer la atención selectiva y la regulación emocional en los contextos escolares por considerarlos factores críticos en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes de primaria. Se considera también, la teoría del Aprendizaje Social y el Modelo Cíclico de Autorregulación que postulan que la adquisición de habilidades de autorregulación y control emocional son fundamentales para un aprendizaje efectivo. Se incluye la revisión de la literatura relevante relacionada con el concepto de atención, en particular con la atención selectiva y la regulación emocional, fundamentada en el concepto de inteligencia emocional. Asimismo, se examinaron temas relacionados con la práctica *mindfulness* en escenarios educativos y en relación tanto con la atención como con la regulación emocional, además de la revisión de estudios empíricos sobre datos sociodemográficos en el contexto escolar.

## **2.1. Teorías Educativas**

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1997) y el modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman (2000), son considerados para este estudio dado que, ambos destacan la

influencia de factores internos y sociales tanto en el aprendizaje como en la autorregulación, puesto que el primer autor plantea que el aprendizaje se desarrolla en gran medida a través de la observación y la imitación de modelos del entorno para internalizar comportamientos, habilidades y valores, lo que constituye la base para la autorregulación al considerar que los niños no sólo aprenden contenidos académicos sino también estrategias para regular sus propias emociones. Zimmerman, por su parte, amplía este enfoque y describe como los elementos de planificación y desempeño operacionalizan el proceso de autorregulación, donde el estudiante asume un papel activo en su aprendizaje. Así, el mindfulness actúa como un facilitador del proceso de autorregulación promoviendo una atención más dirigida y una regulación emocional constante, elementos que estos dos autores identifican como importante en entornos de aprendizaje.

### **2.1.1. Teoría Cognoscitiva Social de Alberto Bandura**

Los principales postulados de la teoría cognoscitiva social de Bandura (1986), de acuerdo con de la Fuente (2023) en relación con el aprendizaje observacional, el procesamiento de la información que se elabora a través de la atención, la retención y la reproducción, el modelado, la autorregulación, entre otros, se han aplicado en diferentes propuestas de enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas, motoras, sociales y volitivas, entre otras, pues, en su propuesta teórica, expone cómo los sujetos intentan controlar los acontecimientos que les impactan mediante la autorregulación de sus pensamientos y acciones. De hecho, Bandura sostiene que, los sujetos actúan motivados y regulados por estándares internos y respuestas de autoevaluación de sus propias acciones, más que por ajustarse a las preferencias de los demás y establece pasos básicos para autorregularse que parten del establecimiento de metas, continúan con el cálculo adelantado de los resultados de las acciones, la evaluación de progreso

hacia la consecución de la meta, para finalizar con la autorregulación de pensamientos emociones y acciones.

De ahí que, se entiende que el aprendizaje es un proceso mediante el cual se puede transformar las operaciones mentales y las creencias epistemológicas, que obliga a realizar esfuerzos metacognitivos de evaluación, como lo menciona Bandura (2001), lo cual permite que se genere un cambio de estrategias. De manera que, en este planteamiento retomado por Rigo et al. (2021), explican que en la teoría sociocognitiva la autorregulación es un proceso motivacional y de adaptación donde se habla de la autoeficacia, desde la concepción de diversificar las estrategias para lograr las metas fijadas, considerando que el individuo desarrolla la autoeficacia como una herramienta que le permite observar sus propias capacidades de aprender, cumplir con tareas y mejorar su rendimiento. Así, el aprendizaje autorregulado se concibe como un fenómeno donde los estudiantes de manera metódica dinamizan y sostienen un proceso cognitivo, motivacional, afectivo y conductual para el logro de los objetivos, minimizando los distractores, desarrollando un ritmo de trabajo que les permite hacer una mirada óptima de sus alcances.

Ahora bien, como lo afirma Rodríguez-Rey (2020), se entiende que uno de los principales supuestos de la teoría cognoscitiva social es que las personas desean controlar los acontecimientos que afectan su vida, como lo explica Bandura (1997), dicho deseo, se manifiesta en actos intencionales, procesos cognoscitivos y afectivos, los cuales, para alcanzarse, requieren de la autorregulación o aprendizaje autorregulado, entendido como el proceso mediante el cual, los sujetos activan y mantienen las conductas, las cogniciones y los afectos, que están metódicamente orientados hacia alcanzar una meta específica, por lo que la autorregulación, se considera un eje central de dicha teoría. Dicho eje es retomado por Lindían et al. (2020), quien teniendo en cuenta los postulados de Zimmerman (2001) del modelo cíclico de autorregulación contempla tres fases: preparación, o previsión, control de desempeño y

autorreflexión, para diseñar una secuencia pedagógica en Moodle para contribuir a la autorregulación del aprendizaje en contextos híbridos.

### **2.1.2. Modelo Cíclico de Autorregulación de Zimmerman**

La autorregulación debe entenderse, como el proceso que se usa para dirigir de manera sistemática los pensamientos, sentimientos y acciones con la intención de alcanzar un objetivo específico en una tarea determinada, como lo afirma Berridi (2017), investigadora que, para plantear estrategias de autorregulación en ambientes virtuales retoma los postulados de Zimmerman y Schunk (2001) quienes explican que, este concepto, entra en escena en un contexto clínico, producto de estudios que intentaban comprender, explicar o intervenir el autocontrol en niños y adultos, con la intención de modificar conductas disfuncionales como las adicciones, agresividad, conflictos intrapersonales y problemas de conducta tanto en la escuela como en el hogar, hasta que, dada su utilidad, relevancia y eficacia se extiende al campo educativo para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, teniendo en cuenta la postura de autores como Díaz et al. (2017) que retoman la propuesta de autorregulación cíclica de Zimmerman y Schunk (2004), la cual enuncia que la interacción entre los factores personales, conductuales y ambientales, son elementos dinámicos porque los principios cambian, varían y tienen diferentes perspectivas durante el aprendizaje y por tal las tres fases de autorregulación de Zimmerman ya mencionadas, se enfocan en que la última etapa lleve a la autorreflexión y las personas, puedan hacer un análisis de su desempeño, valorar su trabajo, hacer los ajustes y responder al esfuerzo de manera positiva, pues, entendiendo que, el modelo se basa en la idea de que los sujetos son los protagonistas de su aprendizaje en la medida en que pueden regular su proceso, el cual implica la fijación de metas, la planificación de las estrategias que conducen a la consecución del objetivo fijado, la implementación de estas y el seguimiento de los pasos que se han establecido para

monitorear el progreso finalizando con la autorreflexión, la autorregulación es importante para alcanzar el éxito académico ya que brinda a los estudiantes la posibilidad de controlar, medir y mejorar los procesos de aprendizaje de manera activa.

De esta manera, el aprendizaje autorregulado está ligado no solo con la efectividad en los procesos cognitivos, sino que permite una acertada vinculación motivacional, que potencia el aprendizaje, por consiguiente, las estrategias se relacionan en conjunto con las diferencias individuales que particularizan a cada individuo por lo cual se debe tener en cuenta los cuatro niveles de desarrollo de habilidades que menciona Zimmerman (2000), pues en el nivel de observación, el estudiante identifica un modelo y sus características, es decir desarrollo de habilidades; en el de imitación, el estudiante reproduce un modelo, el docente guía y hay un refuerzo social dentro de su contexto, para desembocar en el nivel de autocontrol donde el estudiante muestra sus habilidades de manera estructurada y las interioriza, alcanzando el nivel de autorregulación, en el cual sus habilidades se adaptan a su contexto, ya no imita un modelo, sino que es capaz de establecer su propia estrategia de aprendizaje, hecho que es uno de los mejores predictores del rendimiento académico.

De acuerdo con lo anterior, se puede considerar que la Teoría Social de Bandura y el Modelo Cíclico de Autorregulación De Zimmerman son adecuadas para sustentar la implementación de prácticas *mindfulness* en la escuela con la intención de fortalecer la atención selectiva y la regulación emocional, puesto que, se sostiene que el aprendizaje sucede en la interacción con otros y a través de la observación, por lo que, al promover prácticas meditativas como la que se pretende, mediante los ejercicios en comunidad con experiencias que vinculan a los participantes, estos pueden desarrollar habilidades que conduzcan a interiorizar los ejercicios de atención plena además de promover la autorregulación para que estos sean capaces de reconocer y gestionar no sólo distractores propios de las aulas de clase, sino también sus emociones. Así, una vez establecida la relevancia de la teoría educativa y el modelo sobre la

cual se sustenta la investigación, se da paso al análisis conceptual de las variables de estudio que se describen a continuación.

## **2.2. Variable Independiente**

Como se ha determinado, la variable independiente es la práctica *mindfulness*. Se espera analizar la relación de esta práctica con los niveles de atención selectiva y regulación emocional. De manera que, a continuación, se explicita lo que se entiende por dicho ejercicio meditativo mediante una breve descripción que enuncia su origen, una conceptualización y principales características. Luego, se presentan los estudios empíricos en relación con cada una de las variables dependientes, además de investigaciones que dan cuenta de su aplicación en contextos académicos.

El término *mindfulness* es una palabra de origen inglés que, a su vez, proviene de la palabra Sati en lengua Pali que significa conciencia, atención y recuerdo, refiriéndose a la habilidad de recordar estar aquí y ahora en el momento presente, el cual es uno de los ejes centrales de esta práctica meditativa, en concordancia con lo que expone Didona (2011). Ahora bien, Joan Kabat-Zinn, uno de los más importantes pioneros de la práctica la define como la conciencia de estar presente gracias a prestar atención intencionalmente sin juzgar las experiencias que se presentan en cada momento. El término *mindfulness*, atención plena y/o consciencia plena, se usan en español para referirse conceptualmente al conjunto de prácticas meditativas que promueven la consciencia del estar aquí y ahora de manera compasiva y sin emitir juicios (Kabat-Zinn 2003).

Es importante aclarar que *mindfulness* no surge inicialmente para ser aplicado en el contexto escolar, sino que es introducida en occidente para el tratamiento de la depresión y el dolor en pacientes terminales, como lo exponen Marlatt y Kristeller (1999) y tales fueron los resultados que poco a poco ha sido integrada en otros campos distintos al psiquiátrico, entre los

cuales se cuenta el educativo, de tal manera que, la aplicación en este terreno se ha entendido como una intervención que puede beneficiar a las personas en el manejo de condiciones especiales tanto psicosociales como cognitivas; es decir, como apoyo a niños y adolescentes con trastorno de la atención o autismo, pero su práctica se ha extendido de tal manera, que ya se trabaja en aulas con estudiantes considerados como regulares.

Esta práctica extendida corresponde a lo que sostienen autores como Huppert y Johnson (2010), como intervención *mindfulness* en aula, atención o consciencia plena para todos, pues en la actualidad, ha crecido la aceptación de que la escuela no sólo debe equipar a los estudiantes con herramientas, habilidades y destrezas cognitivas, sino que también requieren elementos que contribuyan a regularlos emocionalmente, lo que implica lidiar con el dolor, el duelo y la frustración pues eso, forma parte del bienestar de los estudiantes y para lo cual se ha venido considerando la posibilidad de implementar ejercicios meditativos como estrategia pedagógica para lograrlo.

Se entiende entonces, que la práctica *mindfulness* es un proceso mediante el cual, las personas prestan vital importancia sobre la consciencia de lo que se hace en el presente, teniendo en cuenta la aceptación, de una forma positiva, de las condiciones, limitaciones y circunstancias que puedan llegar a presentarse en su contexto. De este modo el ejercicio que se desarrolla mediante dicha práctica integra una introspección de las condiciones materiales y espirituales a las que son expuestos los individuos, por tal motivo, su desarrollo como herramienta necesita en algunos casos, el acompañamiento de profesionales que manejen el tema, puesto que el encuentro con la propia consciencia puede llegar a ser un proceso bastante complejo, pues dicho método es un gran propulsor del manejo de emociones, estableciendo una focalización de las realidades que conciernen con el desarrollo de los individuos (Torres, 2017).

Para finalizar con esta caracterización sobre Mindfulness, Ruiz et al.(2014) lo definen como un estado mental y temporal en la cual se es consciente de las experiencias del presente,

dejando a un lado percepciones futuras o pasadas sobre lo acontecido, premisa que se encamina en la misma disposición que los planteamientos desarrollados por los autores referidos anteriormente, de hecho, la innovación planteada por estos autores recae en que nos ofrecen una perspectiva de las actitudes básicas que se deben tener en cuenta para el desarrollo práctico de esta técnica, pues dichas actitudes basadas en el ejercicio de la atención plena, requieren un pensamiento que se afianza en la tolerancia y en el establecimiento de pautas relacionadas con el cuidado y respeto por las opiniones, los saberes, el conocimiento, las necesidades y los deseos del individuo o grupo de personas que participen en el proceso, como se puede ver en la figura 1, que se presenta a continuación.

### Figura 1

*Descripción de las actitudes básicas para realizar prácticas Mindfulness el aula.*



*Nota.* Las actitudes básicas para la práctica *mindfulness* han sido adaptadas de la propuesta realizada por Kabat-Zinn (2003) consideradas como básicas en la práctica y las propuestas que se hacen alrededor de la práctica de atención plena en el aula

Debido a lo anterior, se puede afirmar que *mindfulness* se presenta en el campo educativo como una herramienta que aporta al mejoramiento de procesos atencionales y convivenciales, con lo cual se crea todo un escenario que permite al estudiante reconocerse a sí mismo, expresando pensamientos, sentimientos y emociones convirtiéndolos así en protagonistas autónomos de la dinámica de enseñanza-aprendizaje, además de fortalecer procesos cognitivos como la atención, ya que su práctica implica conectarse con el aquí y el ahora, ejercicio que, para el caso, pueden aportar a mejores índices escolares.

### **2.2.1. Estudios Empíricos que Relacionan Mindfulness con Atención Selectiva**

La investigación educativa ha otorgado de manera reciente atención al concepto y la práctica Mindfulness en el contexto escolar, de hecho, la influencia de prácticas como esta en procesos convivenciales y cognitivos ha suscitado interés en la comunidad académica. Por tal, este estado del arte presenta una visión general de las investigaciones previas no mayores a cinco años tiene y como propósito presentar una idea general del impacto de la práctica *mindfulness* en el contexto educativo, en particular relacionados con las variables de interés entre las que se encuentran la atención selectiva, la regulación emocional, dado que las investigaciones que se consideraron implementan prácticas de atención plena en contextos educativos.

Con respecto a la relación entre la práctica Mindfulness y la atención selectiva, se encuentra el trabajo de Ramos (2021) quien realiza un estudio titulado: "Efectos de la práctica Mindfulness sobre la atención sostenida y selectiva y el control inhibitorio en alumnos de cuarto y quinto año de Educación Primaria". Dicho estudio se realizó con 114 estudiantes de un colegio privado del AMBA, en Buenos Aires, Argentina. Tuvo un enfoque cuantitativo de contrabalanceo, con diseño experimental de pre y posttest con un grupo de control. El objetivo que se perseguía

era evaluar los efectos de la práctica de sobre la atención selectiva y sostenida y el control inhibitorio en los estudiantes en mención.

Dicho estudio implementó la práctica meditativa a través del programa “Tranquilos y atentos como una rana” de Eline Snell y tres técnicas psicométricas validadas. Para la atención selectiva se utilizó el subtest Búsqueda de Símbolos Forma B de las versiones WISC-IV y WISC-V, en su formato original en papel, mientras que, para la atención sostenida, la prueba empleada fue la de Ejecución Continua de Conners (CPT-3), una tarea de evaluación computarizada orientada a evaluar problemas relacionados con la atención en sujetos de 8 años en adelante. Los resultados del estudio concluyeron que, aunque hay algunos efectos importantes en la atención selectiva, no hay hallazgos de impacto significativo en la atención sostenida y el control inhibitorio.

Otro estudio cuyo objetivo fue determinar si la práctica *mindfulness* impacta de manera positiva en la atención y reduce el estrés del alumnado, es el realizado por Baena et al. (2021) Se titula: “Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness”. Esta investigación cuasiexperimental pretest y posttest, con método lineal mixto, utilizó los instrumentos D2, y un cuestionario del estrés infantil. Se realizó en un centro educativo de Granada, España, con estudiantes de primaria y secundaria que cursan entre primero y sexto grado, con una muestra de 320 alumnos y aunque se presentaron diferencias en los resultados atribuidos a diferencias de sexo y edad. Los resultados muestran que la aplicación de un programa basado en dicha técnica de origen oriental mejora la atención y reduce el estrés en los estudiantes, concluyendo la importancia de implementar ejercicios de atención plena en contextos escolares.

Ahora bien, dentro de la reciente bibliografía que enriquece el tema, se encuentra el estudio de Sumantry y Stewart (2021), cuya investigación titulada *Meditation, Mindfulness and Attention: A Meta-analysis*, realizada en Alemania, se centra en indagar la relación entre las

prácticas meditativas como *mindfulness* y la atención. Este estudio, contó con 87 participantes que realizan regularmente la práctica de consciencia plena y los procesos atencionales para tener en cuenta fueron red atencional y control ejecutivo inhibitorio. Este estudio tuvo el objetivo de examinar posibles mecanismos atencionales de las meditaciones y los resultados del metaanálisis sugieren que la atención generalizada obtuvo un índice de concentración (IC) del 95%, (0,119), 0,256], el control ejecutivo alcanzó un IC de 95% (0.143, 0,264). Dichos investigadores tras realizar un estudio longitudinal con pretest y post test sostienen que, aunque aún no es clara la relación entre meditación y la manera en que esta afecta la atención, lo cierto es que, los resultados que obtuvieron demuestran que hay un vínculo entre estos dos aspectos y aunque no todos los procesos atencionales se ven implicados, si hay una mejora en las tareas que involucran precisión en las tareas de selección de la información y el control atencional.

Los estudios anteriores abordan la relación entre Mindfulness y atención mediante investigaciones desarrolladas para contextos escolares, dando resultados variados, puesto que, aunque para unos, los hallazgos son alentadores, otros consideran la necesidad de seguir investigando alrededor del tema para demostrar evidencia significativa de los beneficios de la práctica en la escuela con relación a la atención. A continuación, se abordará la variable dependiente regulación emocional, concepto que se desprende de lo que en la actualidad se conoce como inteligencia emocional.

### **2.2.2. Estudios que Relacionan Mindfulness y Regulación Emocional**

En los últimos años, el estudio de la relación entre la práctica Mindfulness y su efecto en la regulación emocional de niños y adolescentes en edad escolar ha llamado la atención de distintos investigadores, como se evidencia en el estudio titulado: *The Effectiveness of School-Based Mindfulness and Cognitive Behavioural Programmes to Improve Emotional Regulation in 7–12-Year-Olds: A Systematic Review and Meta-Analysis*” autoría de Pickerell et al. (2023), quienes en Inglaterra realizaron búsquedas en distintas bases de datos como (*British Education*

*Index, Child Development and Adolescent Studies, Cinahl, Education Source, Eric, Medline*) con el objetivo de recopilar datos acerca de los resultados en escuelas primarias que implementaran programas de mindfulness. Concluyeron que en su mayoría las intervenciones de la práctica *mindfulness* mejoran aspectos de la regulación de las emociones, aumento en las emociones positivas, reducción de la depresión e incluso hay hallazgos que afirman mejorías cognitivo-conductuales en de los estudiantes entre 10 y 12 años de básica primaria, por lo que sugieren investigaciones futuras alrededor de las intervenciones basadas en atención plena se realicen en diferentes grupos etarios.

Por otra parte, entre los estudios relevantes que abordan la incidencia de la práctica Mindfulness en la escuela, la adaptación escolar y los problemas conductuales, se cuenta con la propuesta de Moreno y Cejudo (2020), quienes en España presentan una investigación que se tituló: Promoviendo el éxito escolar mediante una intervención basada en atención plena (*mindfulness*) en Educación infantil: *Mindkinder*, cuyo objetivo es evaluar la eficacia de ese programa de atención plena con estudiantes que exhiben problemas conductuales, dificultades en la adaptación escolar y bajos resultados académicos.

Fue un diseño cuasi experimental, con medidas repetidas de pretest y posttest en un grupo de 118 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 5 y los 6 años. Los resultados antes de la intervención no revelan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control  $p= .333$ , tras la intervención, se lograron evidenciar cambios estadísticamente significativos entre los dos grupos  $p= 0.03$ . Las conclusiones de este estudio sugieren que la implementación del programa *Mindkinder* en alumnado de Educación Infantil puede mejorar la adaptación escolar, los problemas conductuales escolares y los resultados académicos.

Otro estudio empírico que aborda la relación entre prácticas de consciencia plena y regulación emocional, se puede considerar el estudio titulado: *The effectiveness of a teacher-delivered Mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive*

*functioning. Mindfulness* de Frank et al. (2021), realizaron un estudio con 251 adolescentes del Noreste de Estados Unidos para evaluar la influencia de un programa *mindfulness* en el bienestar socioemocional, la salud mental, el uso de sustancias y las funciones ejecutivas de un grupo de 251 adolescentes. El diseño cuasiexperimental con medidas repetidas pretest y posttest con grupo experimental y de control, utilizó instrumentos como el Programa *Learning to Breathe* (L2B), la versión modificada de la prueba de *Stroop* para evaluar la atención selectiva y el control inhibitorio y la prueba *Emotional Faces N-back T*, que valora la memoria, la atención y la regulación emocional. Los resultados de dicho estudio mostraron que el programa *mindfulness* impactó positivamente en el control inhibitorio y la atención selectiva de los involucrados y concluyeron que era necesario buscar alternativas de intervención como la práctica de atención plena para implementar en las escuelas dado el éxito alcanzado.

De igual forma, se encuentra un estudio desarrollado en Italia por Ghiroldi et al. (2020) con una muestra de 400 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años, titulado: *Effectiveness of a school-based Mindfulness intervention on children's internalizing and externalizing problems: the Gaia Project*. El objetivo, determinar las consecuencias de una intervención *mindfulness* en los problemas comportamentales y emocionales de los niños de la escuela primaria intervenida. El diseño de la investigación fue cuasiexperimental de pretest y posttest con grupo de control y grupo de práctica. El instrumento aplicado para medir el impacto de la práctica *Mindfulness* (Programa Gaia) fue TRF 6-18: *Teacher's Report Form* (Achenbach y Rescorla, y aunque los resultados en el aspecto comportamental no fueron concluyentes, ya que un número importante de estudiantes seguían mostrando conductas comportamentales preocupantes, el grupo experimental disminuyó en un 3,7% mejoró en el cumplimiento de normas y disminuyó el nivel de depresión/ansiedad, lo que demostró que los problemas atencionales y relacionales disminuyen tras la participación de un programa de Consciencia Plena.

En esa misma línea, se encuentra la investigación de Volanen et al. (2020) quienes

realizan una evaluación comparativa de la efectividad de un programa *de Mindfulness-Based Interventions (MBI)* frente a un programa de relajación y la enseñanza habitual en escuelas. La investigación, basada en un ensayo controlado aleatorizado, abarcó a 3519 estudiantes finlandeses de 12 a 15 años. Los resultados revelaron que el programa *mindfulness* mostró efectos positivos en la supresión emocional de los participantes al finalizar las 9 semanas del programa, en comparación con el grupo de control. Además, se observó una reducción significativa de los síntomas depresivos en niñas a las 26 semanas de seguimiento y una mejora en el funcionamiento socioemocional de los estudiantes de séptimo grado, tanto al finalizar el programa como a las 26 semanas, en comparación con el grupo de control activo.

La metodología rigurosa del estudio, que incluyó modelos multinivel y un seguimiento de 26 semanas, permitió una evaluación robusta y válida de la efectividad de las MBI en un entorno escolar, los autores destacan la importancia de la práctica independiente continua de consciencia plena para mantener y fortalecer los efectos positivos observados. En conclusión, sugirieron que, la integración regular de prácticas en los currículos escolares podría intensificar estos efectos, beneficiando la salud mental y el bienestar de los adolescentes y que las futuras investigaciones deberían explorar adaptaciones de las intervenciones de este tipo para diferentes grupos de edad y examinar los mecanismos detrás de su eficacia observada.

Así mismo, el estudio realizado en Reino Unido titulado: *Mindfulness in elementary school children as a way to improve life satisfaction, positive attitude and effective emotion Regulation* realizado por Amundsen et al. (2020), fue desarrollado para evaluar los resultados en el bienestar y la regulación emocional de estudiantes del noreste de Inglaterra tras una intervención basada en Mindfulness usando un programa específico conocido como *Living Mindfully Programme*. En este estudio cuantitativo de corte transversal y alcance correlacional, participaron niños entre los 9 y 10 años quienes se involucraron en un programa de 6 semanas. Los resultados mostraron que los niños en *mindfulness* mostraron mejoras significativas en regulación emocional ( $d = .76$

y .77), perspectiva positiva ( $d = .55$  y  $.64$ ) y satisfacción con la vida ( $d = .65$  y  $0.72$ ), por lo que concluyen que el estudio demostró una relación importante entre la atención plena, la regulación emocional y cambios en la reevaluación cognitiva.

### **2.2.3. Estudios de Mindfulness en los Contextos Escolares**

Como se ha mencionado, en los últimos años, el interés por estudiar el impacto de las prácticas *mindfulness* en el contexto escolar viene en auge, de manera que, una de las indagaciones a considerar es la titulada: Investigación de Mindfulness en neurociencia cognitiva, de Castellanos y Diez (2022) quienes sostienen que la atención plena se ha extendido desde el contexto clínico y terapéutico al educativo por considerarse una herramienta que contribuye al crecimiento personal y que si bien es cierto, se puede demostrar desde la neuro cognición por la evidencia empírica existente que estos ejercicios meditativos generan cambios funcionales de la red frontolímbica y la amígdala, relacionados con la regulación emocional y aunque no en todos los estudios longitudinales que abordan se concluye lo mismo, las conclusiones del estudio resaltan la idea de que la práctica, contribuye a la salud mental y el bienestar de los sujetos que la aplican y por tal, son un apoyo en los contextos escolares.

En ese sentido, respecto a los estudios que intentan determinar el impacto de la práctica *mindfulness* en atención, se encuentra el de Janz et al. (2019) quienes en Australia adelantaron una investigación con 91 estudiantes para evaluar el impacto de esta práctica meditativa en las funciones ejecutivas y el comportamiento de los niños en un contexto escolar. El análisis se desarrolla tras la aplicación del programa *Calmspace* basado en la implementación de atención plena al grupo experimental pues el estudio presentó un análisis de correlaciones cruzadas con tres fases de evaluación. Los instrumentos utilizados para validar esta investigación fueron: Test de atención y control inhibitorio dirigido a niños SDQ, el cuestionario de fortalezas y dificultades completado por profesores de la institución donde se aplicó el programa, compuesto por cinco escalas, entre las que se cuenta la de inatención e hiperactividad *Flanker Task*.

Los resultados fueron alentadores, puesto que, los niños que recibieron el programa *CalmSpace* mostraron mejoras en relación con el control de la lista de espera en el momento 2 ( $d$  de Cohen = 0,48) y el momento 3 ( $d$  de Cohen = 1,10). Se encontraron resultados similares en la tarea Flanker con mayores mejoras encontradas en el momento 2 ( $d$  de Cohen = 0,77) y el momento 3 ( $d$  de Cohen = 1,33). Por lo que se concluye que aunque tanto el grupo de control como el experimental mostraron mejoría en la superación de problemas atencionales, el colectivo que participó en la práctica de consciencia plena tuvo una tendencia significativamente superior a los que iniciaron los ejercicios meditativos posteriormente.

Otro estudio valioso en esta línea investigativa es el de Ramos-Mejía (2024) ya que realiza una contribución significativa al campo de la psicología educativa mediante la evaluación de la efectividad de una intervención basada en *mindfulness* en un entorno escolar. El estudio cuasiexperimental con contrabalanceo se enfoca en tres habilidades cognitivas críticas: atención selectiva, atención sostenida y control inhibitorio, utilizando un diseño cuasiexperimental con un grupo experimental y un grupo de control. Los resultados mostraron un efecto significativo del entrenamiento meditativo sobre la atención selectiva, medida que se basó en los resultados de la tarea de Búsqueda de Símbolos del WISC-IV. En el caso de la medida obtenida de atención selectiva, la distribución de los residuos no se aleja significativamente de una distribución normal asintótica ( $w = .99$ ,  $p = .80$ ) y es homocedástica.  $F(5, 107) = .67$ ,  $p = .64$ , es decir, la variabilidad entre los grupos es similar. En cambio, para las medidas de atención sostenida y de control inhibitorio, la distribución de los residuos mostró un alejamiento significativo de la distribución normal asintótica, Stroop:  $w = .96$ ,  $p < .01$ ; Prueba de la Jota:  $w = .92$ ,  $p < .01$ .

Los niños del grupo experimental demostraron mejoras significativas en la atención en selectiva comparación con el grupo de control. Sin embargo, no se encontraron efectos significativos en la atención sostenida y el control inhibitorio. El estudio sugiere que futuras investigaciones deben ampliar la duración de las intervenciones para evaluar la sostenibilidad de

los efectos observados, considerar un seguimiento post-intervención más extenso y estandarizar los métodos de evaluación para mejorar la comparabilidad entre estudios

Ahora bien, también hay estudios que indagan alrededor de otros efectos en la implementación de *mindfulness* en el aula. De hecho, la investigación de Muller et al. (2021) tuvo como objetivo investigar sobre el efecto de la atención plena en la comprensión lectora y la compara con el efecto de la actividad física. Estos investigadores en Frankfurt, Alemania diseñaron un estudio cuasiexperimental con diseño pretest y posttest con grupo experimental y grupo de control. Aplicaron un programa de atención plena aplicado después de clases en intervalos de 10 minutos diarios durante dos semanas, para establecer los efectos de esta práctica en la comprensión de lectura y la autoestima de niños cuyas edades oscilan entre los 10 y los 12 años, y hallaron cambios significativos.

De hecho, en la investigación titulada: *Short breaks at school: effects of a physical activity and a Mindfulness intervention on children's attention, reading comprehension, and self-esteem. Trends in Neuroscience and Education*, los resultados en el análisis del efecto en la intervención de atención plena la comprensión lectora mejoró ( $p < .012$ ,  $\eta^2_{\text{pag2}} = .08$ ) en comparación con el grupo control que no mostró mejoras importantes, por lo que se concluyó que la práctica de origen oriental tiene un efecto significativo en los niveles de atención selectiva de los estudiantes que participaron, dado que es una herramienta que se requiere para adelantar procesos de lectura comprensiva.

En ese mismo sentido se presenta que, de la misma manera en que se ha estudiado la relación entre *mindfulness* y el impacto de esta en la atención y la regulación emocional de los estudiantes, la relación de la Conciencia Plena con la capacidad de aprendizaje de los niños y adolescentes en edad escolar, sus funciones cognitivas y bienestar subjetivo, también ha sido objeto de investigación. De hecho, el estudio que desarrolla en Sevilla, España, Lori (2021), da cuenta de una evaluación del programa *Mindful Schools* en relación con el rendimiento

académico de 207 estudiantes entre los 8 y los 14 años, de escuelas públicas españolas e italianas que participaron en un estudio cuasiexperimental que tomó como referentes los informes de los docentes, padres de familia y los mismos alumnos que se dieron a la tarea de evaluar las funciones ejecutivas de los participantes antes y después de la implementación de la práctica meditativa.

Ese estudio tras cinco meses de intervención demostró con resultados obtenidos para la muestra española de primaria, donde el contraste pretest- posttest resultó estadísticamente significativo con un tamaño de efecto medio:  $F(1,50) = 4,118$ ;  $p = ,048$ ;  $\eta^2$  parcial =  $,076$ . Y el contraste posttest-seguimiento fue estadísticamente significativo y tuvo un tamaño de efecto medio:  $F(1,50) = 5,197$ ;  $p = ,027$ ;  $\eta^2$  parcial =  $,094$ , por lo que se concluye que hay algunas mejoras en funciones ejecutivas como la atención, también en el control emocional y la regulación del comportamiento, particularmente en la gestión del estrés y la habilidad de relacionarse mejor con los demás, es decir, con la inteligencia interpersonal.

En esa misma línea, se encuentra el trabajo investigativo adelantado por Benesh (2020), que lleva por título: Mindfulness, habilidades sociales, competencia emocional y rendimiento académico en Educación Primaria, cuyo objetivo era estudiar el impacto de una práctica continua de mindfulness en las habilidades sociales, las competencias emocionales y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de quinto grado. Se llevó a cabo en Madrid, España, con un diseño cuasiexperimental, con grupo de control y de intervención. Con respecto a los resultados se observó un incremento significativo en la competencia emocional ( $p < 0.01$ ), ya que estudiantes del grupo experimental mostraron mayor autorregulación y empatía. En términos de rendimiento académico, las calificaciones del grupo de intervención superaron significativamente a las del grupo de control ( $p < 0.05$ ), destacándose en áreas de comprensión y resolución de problemas. Finalmente, el análisis de la atención selectiva arrojó una mejora significativa ( $p < 0.01$ ) en la capacidad de concentración en tareas prolongadas. Presentan como conclusión que

las prácticas meditativas influyen positivamente en las habilidades sociales, competencias emocionales y rendimiento académico del alumnado.

Otro estudio relevante fue presentado por Romero (2020), esta investigadora brindó una alternativa de intervención psicoeducativa a los niños entre 5 y 7 años que presentan comportamientos impulsivos que afectan el desenvolvimiento escolar y social de sí mismos y de sus compañeros mediante la práctica *mindfulness*. Su trabajo de enfoque mixto realizado en la capital colombiana titulado: Efectos de la implementación de un programa de atención plena en los comportamientos impulsivos de niños del grado 1° de un colegio del norte de Bogotá, tuvo como objetivo establecer la relación entre dicha práctica y el control de la impulsividad, lo cual, se relaciona directamente con la capacidad de aprendizaje.

En cuanto los resultados demostraron que entre mayor sea el control de la impulsividad cognitiva y actitudinal, mejor es el desempeño escolar. De hecho, tras la implementación de prácticas *mindfulness* y relación con las respuestas correctas, la autora manifiesta que, se incrementó el promedio del puntaje estándar en 7 puntos, se mantuvo el máximo puntaje estándar (70), se incrementó a un 18% (6 puntos) la cantidad de niños que obtuvieron este puntaje se disminuyó a un 18% (11 puntos) el número de niños en el límite o por debajo de lo esperado en este aspecto, se aumentó a 82% (12 puntos) los niños que estaban dentro de lo esperado, por lo que concluye que es importante y pertinente explorar e implementar prácticas *mindfulness* con niños en los primeros años de educación primaria.

En esa misma línea se encuentra la investigación de Sánchez-Gómez et al. (2020), que persiguen el objetivo de establecer el efecto de un programa de atención plena sobre el bienestar emocional de los estudiantes, pero abordando además, la percepción de los docentes acerca del rendimiento académico y el clima escolar tras la práctica, de modo que, el estudio titulado: Mindfulness en educación infantil, un programa para desarrollar la atención plena, se implementó en Madrid, España, con población infantil, cuyas edades oscilan entre 5 y los 6 años. Este estudio

de enfoque cualitativo, pretest-posttest, concluye que la práctica continua del mindfulness podría impactar positivamente el bienestar emocional de los estudiantes, además del rendimiento escolar y el clima en el aula.

En la revisión bibliográfica, también se encontró un estudio titulado: *Effects of a school-based mindfulness program for young Children*, en el que Sciutto et al. (2021) realizan un estudio cuasi experimental y descriptivo con un grupo de control con intervención retardada durante ocho semanas para evaluar el efecto de un programa *mindfulness* en las conductas externalizantes y prosociales que se reflejan en el rendimiento académico de los niños en edad escolar, los participantes, niños de jardín de infantes hasta grado segundo. Los resultados señalaron que el programa de consciencia plena se relacionó con mejoras significativas en las puntuaciones de los maestros de conductas externalizantes y prosociales. Los resultados de la intervención no se relacionaron con el sexo o la raza/etnia del niño, pero presentaron variaciones según el grado de escolaridad de los participantes. Dicho estudio concluyó que no hubo mejoras significativas estadísticamente demostrables en las variables aplicadas. Sin embargo, se especifica que se requiere un compromiso importante por parte de los profesores y estudiantes que participen en el estudio en términos de constancia e implicación en la implementación de la práctica.

En concordancia con lo anterior, es necesario señalar que la implementación de prácticas asociadas al programa Mindfulness en instituciones educativas ha venido creciendo y centran su interés en temas variados, pues se encuentra que los estudios empíricos que abordan diferentes grupos etarios, y se orientan en determinar, evaluar o establecer el impacto de dicha práctica en diversidad de funciones ejecutivas, así como en temas vinculados con el esfuerzo, las aspiraciones, los talentos, las conductas, ideas y sentimientos que afloran bajo el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje.

### **2.3. Variables Dependientes**

Esta investigación presenta dos variables dependientes (atención selectiva y regulación

emocional) y una variable independiente (práctica Mindfulness), cuyas definiciones, descripciones, características, particularidades y estudios empíricos se describen a continuación. Para cada una de las variables, se dan a conocer distintos estudios empíricos que muestran el sentido de las investigaciones recientes en el campo educativo, sin embargo, el mayor número de estudios conexos se encuentran en relación con la variable independiente por considerarse que de esa manera se ajusta con mayor precisión al propósito de la presente investigación. Como se ha establecido, las variables dependientes para considerar son la atención selectiva y la regulación emocional. A continuación, se inicia con el concepto de atención puesto que la selectividad es un aspecto de dicha noción y requiere que se establezca el constructo para clarificar lo que se pretende, que es la importancia de la atención selectiva en el contexto educativo, razón por la cual se propone fortalecerla mediante prácticas Mindfulness.

### **2.3.1. La Atención**

La atención es un constructo ampliamente estudiado desde diferentes perspectivas, principalmente el campo de la psicología, y la pedagogía, a pesar de ello, de acuerdo con Bustillos (2023), aún se sigue explorando el concepto, pues su definición es divergente dado los diferentes fenómenos que engloba, además, hay una importante multiplicidad de teorías que pueden dar cuenta de su definición, dependiendo del enfoque desde el cual se aborde. De hecho, Rossignoli (2020), sostiene que, desde William James, (1842-1910), quien es considerado uno de los padres de la psicología, el concepto ha evolucionado, pues inicialmente se comprendía como un factor único que focalizaba y concentraba la conciencia hasta llegar a entenderse como una concepción multifactorial, que, por su complejidad conceptual, neuroanatómica y funcional, se considera formada por diferentes complejos cerebrales.

Por lo tanto, desde distintas corrientes teóricas del siglo XIX y XX, se ha abordado el concepto de atención, lo que refleja una evolución del concepto, pues este se ha entendido de diversas maneras, ya que ha transitado desde la noción de ser el foco central de la conciencia;

entenderse como una función del organismo, que requiere de la percepción, de la motivación y la memoria, hasta identificar que la atención presenta tres objetivos, el primero refiere a la precisión para seleccionar adecuadamente el estímulo relevante, el segundo es la rapidez para detectar estímulos, y finalmente, la posibilidad de mantener la atención hacia estímulos externos o mantener conductas durante un tiempo, idea aceptada en el campo de la psicología y la pedagogía y se consideran como un punto de partida para significar el concepto en contextos específicos, como el propuesto por González (2022), cuya investigación gira alrededor de técnicas de relajación muscular para mejorar la atención en niños diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad

De hecho, los procesos atencionales son un predictor importante del desempeño escolar, de acuerdo con Lori (2021), que retoma en su investigación los estudios de Posner y Rothbart (2007), junto con el modelo de atención realizado por Posner (2008), ya que se considera el más apropiado, pues allí se identifican tres sistemas o redes atencionales neuro anatómicamente distintas: red alerta, de orientación y de función ejecutiva, donde la atención selectiva pertenece a la última de las redes y aunque aún no es clara la clara la taxonomía de los procesos atencionales, se puede establecer que los procesos implicados en la atención son los procesos selectivos, los de distribución y de mantenimiento que, a su vez, se relacionan respectivamente con los tres componentes que se señalan como: selección, control y vigilancia.

### **2.3.2. Atención Selectiva**

El concepto de atención selectiva en la investigación de Egan et al. (2019), que retoma los estudios de Vallés (2006), señala que la atención selectiva es la habilidad para responder a los aspectos esenciales de una tarea y pasar por alto aquellos irrelevantes, indicando que este tipo de recurso es fundamental en la cognición humana, ya que las personas con alteraciones o dificultades en esta habilidad, al tener excesivos distractores muestran serias dificultades para terminar una tarea, considerándola un punto crítico en la edad escolar, hasta el punto que, puede

ser un predictor que establece la diferencia entre niños con éxito escolar de aquellos que no lo tienen.

En la actualidad, se entiende que la atención selectiva es un proceso esencial en el aprendizaje, puesto que permite seleccionar la información relevante, localizar el punto central, o el foco de interés y mantener niveles adecuados de intensidad hasta que esta se pueda procesar, por lo que es necesario para desarrollar actividades propias de la vida escolar, como lo enuncian Introzzi et al. (2019), pues para los autores, la atención selectiva, pertenece al último tejido, es decir, a la función ejecutiva y hace referencia a la capacidad del organismo para centrarse en una parte de la información o del mensaje, de manera que el objeto de atención pueda ser percibido desde muchos puntos de vista, tan claramente como sea posible, ignorando el resto de los estímulos.

### ***2.3.3. Estudios Empíricos Relacionados con la Atención Selectiva***

El interés por estudiar el impacto de la atención y las habilidades sociocognitivas en el contexto escolar sigue suscitando interés, por lo cual da lugar a investigaciones como la llevada a cabo por Vendramini et al. (2022) quienes en un estudio transversal de tipo descriptivo-correlacional perseguían el objetivo de identificar la relación entre las habilidades para la solución de problemas interpersonales y la atención selectiva, tomaron una muestra intencionada de 51 estudiantes entre los 6 y los 8 años en un colegio de Santiago del Estero, Argentina, aplicaron el Test de Percepción de Diferencias-Revisado (CARAS-R) y el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas (EVHACOSPI).

El resultados de la investigación arrojado por las pruebas Kruskal Wallis, el coeficiente de correlación de Spearman y la prueba Chi cuadrado, mostraron vinculación entre las variables analizadas, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de eficacia respecto a la generación de alternativas ( $\chi^2 = 3.80$ ,  $p = .87$ ). Por lo anterior se concluyó que, a la hora de enfrentar conflictos e intentar resolverlos, los niños requieren no sólo

eficacia y eficiencia atencional, sino que se requiere la evaluación de otras variables propias del contexto como el nivel socioeconómico y socio cultural, pues aunque los datos obtenidos en las habilidades socioemocionales, se requiere ampliar la muestra para determinar la dinámica entre las habilidades sociocognitivas para la solución problemas en la interacción social y la atención selectiva.

Otro estudio que aborda el tema de la atención en el contexto escolar es el desarrollado por Vieteis (2019), quien hace un estudio en dos centros educativos ubicados en Madrid y provincia de Coruña, España. Este estudio transversal, descriptivo, se llevó a cabo con 80 estudiantes, el 40% de ellos, con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), y busco analizar las dificultades en atención (selectiva y alternante) y la memoria (a corto plazo y de trabajo) de los escolares con entre los ocho y doce años. escolarizados. Los hallazgos que arroja el estudio muestran que hay una estrecha relación entre el déficit de atención y la ejecución de los procesos cognitivos, llamando la atención sobre la importancia de que la escuela fije su mirada en la importancia de trabajar las redes atencionales para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que en el índice de impulsividad del Test de caras, que mide la atención selectiva y la sostenida, la diferencia de medias es significativa, ( $p < 0,005$ ), lo que permite concluir que los estudiantes con TDH, así como la población estudiantil regular, responden de manera positiva a intervenciones que se realizan para trabajar las redes atencionales.

En conclusión, el desarrollo de la atención y en particular la atención selectiva constituye un elemento importante para alcanzar aprendizajes efectivos, por lo cual, la implementación de prácticas pedagógicas como programas mindfulness en el aula, ya que han demostrado ser una herramienta eficaz en diferentes contextos educativos, facilita que los estudiantes seleccionen de manera consciente aquello a lo que prestan su interés y respondan de manera menos impulsiva a las distracciones lo cual sugiere que fortalecer la atención es una necesidad en el

contexto escolar en el que se pretende implementar.

#### **2.3.4. *Inteligencia Emocional***

La definición de Inteligencia Emocional (IE), no es unitaria, como lo explican conceptos retomados por Huayta y Gutiérrez (2021), investigadores que abordan este tema en contextos escolares, pues explican que, Gardner (1993), la define como un potencial bio-psicológico útil para resolver problemas cuando se generan en un contexto cultural que permite procesar la información que allí se genera y Mayer y Cobb (2000), la consideran una habilidad que va desde la percepción hasta el direccionamiento de las emociones. Sin embargo, es a partir de estos dos autores que en la actualidad se entiende la IE como la capacidad de procesar la información emocional con exactitud y de manera eficaz, lo que significa no sólo percibir las emociones personales e identificarlas, sino comprender la de las otras personas para interpretarlas, además de tener dominio sobre ellas y responder de manera apropiada ante diversas situaciones, es decir, la IE, implica una adecuada regulación emocional, lo que conlleva a gestionar las emociones de manera constructiva,

Otros autores relevantes que abordan el concepto son Bar-On (1997), quien considera que la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades y competencias que influyen en la habilidad de tener éxito al afrontar aspectos del medio que implican reaccionar frente a diversas situaciones, así como la propuesta de uno de los principales exponentes del concepto de inteligencia emocional, Goleman (1995), para el que la inteligencia emocional es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. Estos estudios, a pesar del tiempo, son referentes para investigaciones relacionadas con el tema, como se puede rastrear en (Domínguez, 2020).

Lo cierto es que, la inteligencia emocional es hoy en un área de estudio e intervención en el campo educativo, ya que se reconoce su impacto en el aprendizaje y el desarrollo de

habilidades socioemocionales en los estudiantes, además de la necesidad de fortalecerla en los docentes, como es claro en el estudio de Costa et al. (2021). Por lo tanto, los estudios enunciados en este apartado, han establecido que la promoción de la inteligencia emocional en el entorno educativo puede tener efectos positivos en el comportamiento y la motivación de los estudiantes, y por esto, la enseñanza de habilidades de inteligencia emocional, como la autorregulación o regulación emocional (RE), se ha integrado cada vez más en los programas escolares para contribuir con el bienestar de los estudiantes, pues se acepta que estos requieren habilidades que les ayuden a enfrentar los desafíos emocionales y sociales que la vida en comunidad les plantea.

### **2.3.5. Regulación Emocional (RE)**

El concepto de regulación emocional también ha sido abordado por distintos investigadores como lo muestra Pascual y Conejero (2019). Pues en su investigación explican que hay un creciente interés por el estudio de la regulación emocional y por tal ha sido entendido desde diferentes perspectivas a nivel teórico como un proceso o habilidad para manejar de forma eficaz las reacciones emocionales con la finalidad de mejorar el funcionamiento del sujeto ante ciertas circunstancias, como lo hace Bisquerra (2003). Sin embargo, los autores la definen la RE desde el enunciado de Gross (1999) quien considera la regulación emocional como la habilidad consciente del sujeto de distinguir los estados internos, es decir, identificar lo que se siente, además de la habilidad para diferenciar una emoción de otra, de modo que, al ser consciente de ellas, se pueda precisar y delimitar la experiencia emocional, lo que permite una mayor probabilidad de manejar los estados afectivos y responder emocionalmente de manera adecuada, de ahí la importancia de reconocer la emoción, gestionarla y expresarla.

Ahora bien, también son múltiples los estudios que indican la existencia de una relación entre la autorregulación emocional y la adaptación social del individuo, como se evidencia en el estudio de Olhaberry y Sieverson (2022), quien retomando los postulados de Ato et al. (2004),

refiriéndose al modelo relacional, vincula la intensidad emocional, la autorregulación y el funcionamiento social, pues aseguran que una alta emotividad negativa ya que enlazan a su concepto de regulación emocional a habilidades personales como la capacidad para sobreponerse a la frustración, generar emociones positivas y la disposición de técnicas de afrontamiento adecuadas para el manejo de las emociones, pues para ellos, hay una evidente relación entre emoción, cognición y comportamiento y sostienen que los estados emocionales influyen en las actuaciones de los sujetos, pero estos pueden ser controlados y dominados por el razonamiento.

### ***2.3.6. Estudios Empíricos Relacionados con la Regulación Emocional***

El creciente interés por estudiar el impacto de la regulación emocional en el contexto educativo es notable, de ahí que son múltiples los estudios que lo abordan como el desarrollado en la zona central de México, cuyo objetivo era analizar la manera en que la familia influye en los procesos de regulación emocional y como esta, determina la autoeficacia académica de estudiantes mexicanos. Esta investigación cuantitativa de diseño correlacional y transversal llevada a cabo por Orozco et al. (2020), tuvo la participación de 729 estudiantes de preparatoria. Los resultados demostraron que el modelo de la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar mostró un ajuste adecuado ( $\chi^2 / gl = 43/20$ , CFI = .98, TLI = .95, SRMR = .02, RMSEA = .04) y que particularmente para los efectos del funcionamiento familiar en la regulación emocional fueron significativos (coeficiente de trayectoria estandarizado = .48;  $z = 4.28$ ), concluyendo que los niveles altos de funcionamiento familiar estuvieron relacionados con los niveles altos de regulación emocional, de manera que, las dinámicas familiares influyen en las habilidades propias de la regulación emocional y que esta a su vez tiene influencia en los procesos de autoeficacia académica

Otros hallazgos notables en esta área de estudio fue el trabajo divulgado por Andrés et al. (2020), quienes, en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, realizaron un estudio correlacional en el que se evaluaron de forma intencional no probabilística, 119 estudiantes de esa ciudad, cuyas edades oscilaban entre 9 a 11 años, que pertenecían a los grados cuarto, quinto y sexto grado de educación básica. El objetivo del estudio consistió en analizar la relación entre regulación emocional (manejo emocional) y reevaluación cognitiva aplicada a tareas escolares para el hogar. Los resultados se presentan mediante un ANOVA factorial introduciendo como factores fijos el género, el grado escolar y el estatus social de los participantes y como variables dependiente las estrategias de regulación emocional. Los hallazgos obtenidos sugieren que no hay una relación estrecha entre reevaluación cognitiva y las tareas escolares. Sin embargo, se concluyó que el manejo emocional y dichas actividades para el hogar se asocian con el éxito y la productividad académica, además de relacionarse con el desempeño académico en asignaturas como lenguaje y matemáticas.

### ***2.3.7. Estudios alrededor de los datos Sociodemográficos en el Contexto Escolar.***

Es relevante para esta investigación comprender la influencia de los datos sociodemográficos debido a que permite evaluar la representatividad de la muestra y a minimizar los sesgos en los resultados. De acuerdo con estudios empíricos previos, covariables como el factor familiar, de acuerdo con Alonso y Castrillo (2019) es un indicador importante para considerar, pues los ambientes familiares disfuncionales pueden llevar a los niños a comportamientos inadecuados. Este estudio analiza familias disfuncionales y se observa cómo la negligencia y la falta de pautas coherentes afectan negativamente el desarrollo físico y conductual de los niños, concluyendo que el proceso de socialización inicial en el entorno familiar y la interacción niño-adulto juegan un papel importante, ya que los patrones de comportamiento desordenados y las situaciones de conflicto y crisis en la familia moldean la autocomprensión y las relaciones futuras del menor. La clasificación de los malos tratos infantiles y la importancia

de los factores afectivos subrayan la necesidad de una intervención médico-social adecuada.

Por otra parte, el artículo Assante y Lisman (2023) examina la relación predictiva entre la motivación autónoma, el compromiso cognitivo y la participación en actividades extracurriculares (ECA). Atributos individuales como la regulación emocional, la motivación autónoma y el compromiso cognitivo influyen en la participación de los estudiantes en ECA. Este estudio, basado en una muestra de 502 estudiantes de Rumania, recolectada mediante muestreo por conveniencia, encontró que el reenfoque positivo tiene un efecto significativo en la participación en ECA y la motivación autónoma, pero no en el compromiso cognitivo. Por otro lado, la reevaluación positiva, aunque no predice directamente la participación en este tipo de actividades, influye positivamente en la motivación autónoma y el compromiso cognitivo.

El estudio sugiere que estrategias como la reevaluación positiva y el reenfoque positivo son esenciales para mejorar la motivación autónoma y el compromiso cognitivo, lo que a su vez incrementa la participación en ECA. Desarrollar habilidades de regulación emocional en los estudiantes puede tener beneficios sustanciales en su crecimiento personal y académico. La integración de talleres y sesiones de formación enfocados en el desarrollo de estas habilidades dentro del entorno educativo podría mejorar significativamente la participación estudiantil en actividades extracurriculares, contribuyendo a su desarrollo integral y preparación para el mercado laboral. Estos hallazgos proporcionan evidencia empírica de la influencia sustancial de las habilidades de autorregulación emocional en la motivación autónoma y la participación en actividades extracurriculares, sugiriendo que fomentar estas habilidades desde temprana edad puede llevar a una mayor motivación autónoma y compromiso cognitivo en diversas actividades académicas.

El estudio de Egan et al. (2019) examina la relación causal entre actividades extracurriculares y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en estudiantes en riesgo, centrando el análisis en la orquesta juvenil de Curanilahue, una intervención sin

precedentes en el ámbito musical en una comunidad pobre del sur de Chile. La investigación utiliza un enfoque cuasiexperimental para evaluar los efectos de la participación intensiva en la orquesta juvenil de Curanilahue, abarcando desde la educación primaria hasta el final de la secundaria. Se implementó un emparejamiento por puntuación de propensión para controlar las características observables de los estudiantes, abordando posibles sesgos de selección. Los resultados muestran que la participación en la orquesta tiene efectos positivos en el desempeño escolar, especialmente en pruebas similares al SAT en matemáticas y lenguaje, con impactos estimados en el límite superior de las evaluaciones de impacto en países en desarrollo. Además, se observa un incremento progresivo en las puntuaciones de los estudiantes que participan en la orquesta, lo que sugiere una mejora en la persistencia y orientación hacia metas personales.

La orquesta se desarrolló en un contexto de alta vulnerabilidad socioeconómica, en una de las zonas con mayor pobreza de Chile, ofreciendo una referencia valiosa para políticas públicas en municipios empobrecidos. La evidencia internacional y local respalda que la participación artística intensiva fomenta habilidades cognitivas y socioemocionales, siendo más efectiva en contextos de baja condición socioeconómica. La participación en la orquesta juvenil de Curanilahue se destaca como una intervención eficaz en contextos de alta vulnerabilidad, con un impacto significativo y positivo en las habilidades de los estudiantes. Los resultados sugieren que las actividades extracurriculares, particularmente en el ámbito artístico, pueden ser una estrategia efectiva para mejorar los resultados educativos y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

En conclusión, el análisis de la literatura subraya la importancia de desarrollar o fortalecer habilidades como la atención selectiva y la regulación emocional en el contexto educativo, además del éxito de la implementación de ejercicios de consciencia plena en dicho escenario, destacando su influencia en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, lo cual brinda la posibilidad para la intervención educativa propuesta en esta investigación. A continuación, se

presentará la metodología diseñada para abordar y explorar estos aspectos, en la investigación que se propone en el marco de esta tesis doctoral.

### **CAPÍTULO III. MÉTODO**

En este capítulo, se describe el método de la investigación empírica que se estableció para determinar el objetivo de investigación que fue evaluar el impacto de prácticas *mindfulness*, en la atención selectiva y la regulación emocional, la cual se implementó y documentó a través de la elaboración y ejecución de secuencias didácticas que explican la intervención en estudiantes de quinto de primaria del Colegio Tomás Carrasquilla IED en Bogotá, Colombia. Este estudio incluye un diseño cuasiexperimental con etapas pretest y posttest, aplicando escalas psicométricas validadas para medir la relación causal entre las variables de interés.

La población con la que se trabajó fueron niños y preadolescentes, de 9 a 13 años, con una muestra de 80 estudiantes. El diseño experimental contempló la asignación de un grupo experimental, que participó en la práctica de *mindfulness*, y un grupo control. La técnica estadística fue el método de inferencia causal de diferencias en diferencias (*Diff-in-Diff*) usado para estimar el efecto del programa. Este enfoque permitió explorar el impacto causal del *mindfulness* sobre la atención selectiva y la regulación emocional, considerando tanto las mediciones previas (pretest) como las posteriores (posttest) al programa, además, de implicaciones prácticas para la implementación de programas basados en esta práctica meditativa en el sistema educativo público colombiano.

### **3.1. Objetivos**

#### **3.1.1 General**

Evaluar el impacto de la práctica *mindfulness* sobre la Atención Selectiva y la Regulación Emocional en estudiantes de quinto de primaria, del Colegio Tomás Carrasquilla IED, mediante la aplicación de escalas psicométricas (Cuestionario de Regulación Emocional ERQ y Test de atención D2) y la comparación entre grupos experimentales, con el fin de aportar conocimientos sobre la efectividad de esta práctica en el contexto educativo.

### **3.1.2. Específicos**

- Explorar las variaciones en los niveles de atención selectiva desde los índices de variabilidad, concentración y efectividad en los estudiantes que participan en la práctica *mindfulness* (grupo experimental) y aquellos que no lo hacen (grupo de control) antes y después de la intervención mediante el instrumento psicométrico (test de atención D2) para comparar resultados y establecer el impacto de la práctica.
- Explorar las variaciones en los niveles de regulación emocional desde los índices de reevaluación cognitiva y supresión emocional en los estudiantes que participan en la práctica *mindfulness* (grupo experimental) y aquellos que no lo hacen (grupo de control) antes y después de la intervención mediante el instrumento psicométrico Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) para comparar resultados y establecer el impacto de la práctica.
- Analizar econométricamente los datos obtenidos de las dos escalas psicométricas (test de atención D2 y Cuestionario de Regulación Emocional ERQ) durante las fases –pretest y posttest–, entre los grupos control y experimental para comparar los resultados, establecer la significancia estadística de los cambios observados y contribuir al entendimiento del impacto de prácticas de *mindfulness* en el contexto escolar.

## **3.2. Participantes y Criterios de Selección**

### **3.2.2. Población y Muestra. Criterios de Selección e Inclusión.**

La población objetivo fueron 124 niños y adolescentes de quinto de primaria, matriculados en el Colegio Tomás Carrasquilla IED, con edades entre 9 y 13 años, lo que fue adecuado para estudiar procesos cognitivos y emocionales en una etapa crucial de su desarrollo. La muestra, seleccionada por conveniencia, corresponde a 80 estudiantes del mismo colegio divididos en grupo experimental (cursos 502 y 504) y grupo control (501 y 503), lo cual asegura homogeneidad en términos de contexto educativo y socioeconómico y aporta a la validez interna del estudio, ya

que dentro de los criterios de inclusión establecidos se contempló que los menores debían contar con el consentimiento informado de padres o tutores legales, estar matriculados y asistir regularmente a clases.

No se contó con aquellos que manifestaron por medio del consentimiento informado no desear formar parte de la investigación, ni estudiantes que tuviesen diagnóstico de trastornos cognitivos y/o de aprendizaje debido a que este factor constituiría un sesgo en los resultados, puesto que la presencia de trastornos de aprendizaje o conductuales como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) pueden afectar significativamente la atención y regulación emocional de los niños, pues aunque se entiende la importancia de considerar estos trastornos para entender la influencia de la práctica *mindfulness* en este sector de la población, no se contempló en este estudio, ya que podrían haber influido en los resultados.

### **3.2.3. Escenario**

Esta investigación empírica se llevó a cabo en el Colegio “Tomás Carrasquilla IED”, ubicado en la localidad de Barrios Unidos, del distrito capital de Bogotá, Colombia. Este escenario específico permitió estudiar el impacto de la práctica *Mindfulness* en un contexto educativo real y controlado, facilitando la observación de cambios en un ambiente natural a los estudiantes participantes (Creswell, 2014). Dicha institución es de carácter oficial, adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá y funciona en dos sedes: Sede A: Básica Secundaria y Media Técnica con especialidad en Gestión empresarial y Sistemas e informática empresarial y Sede B: Primera Infancia (prejardín, jardín y transición) y Básica Primaria. A continuación, se muestra una fotografía de la institución educativa.

La intervención se llevó a cabo en un ambiente escolar estructurado durante un periodo de seis semanas. Se realizaron dos sesiones semanales con los estudiantes, los cuales tenían lugar en el salón 204 de la sede A del Colegio Tomás Carrasquilla, por lo cual se acordó con los directores de grupo de los estudiantes de los grados 502 y 504 que correspondieron al grupo

experimental los permisos para asistir a la práctica mindfulness. Este contexto controlado brindó las condiciones necesarias para que la intervención se realizara de forma constante y sin interrupciones.

## Figura 2

*Colegio Tomás Carrasquilla. Sede A.*



*Nota.* Toma aérea sede A Colegio Tomás Carrasquilla IED. Obtenida de Manual de Calidad Tomasino. ([Colegio Tomás Carrasquilla \(IED\) | Portal Red Académica \(redacademica.edu.co\)](http://redacademica.edu.co))

### 3.3. Técnicas e Instrumentos

#### 3.3.2. Técnicas estadísticas de análisis

La técnica de análisis fue la evaluación causal de impacto. Esta técnica, de naturaleza estadística, está definida y contextualizada para estudios sociales por Gertler *et al.* (2012), para quien este tipo de mediciones intentan responder por los cuestionamientos alrededor de la causa y el efecto de una intervención, de manera que, la intención de esta gira en torno a responder o determinar el impacto o efecto causal de un programa sobre un aspecto en particular o sobre el resultado de interés, dirigiendo su atención de manera particular sobre el impacto de un programa o intervención hacia el efecto directo que se evidencia en los resultados.

### 3.3.3. Instrumentos de Recolección de Información

En específico, se utilizaron solamente instrumentos validados; estos son pruebas psicométricas estandarizadas para garantizar la fiabilidad y validez de los potenciales resultados (Thompson, 2007). Además, son instrumentos idóneos dentro de este estudio ya que se diseñaron para aplicarse a la población de niños y adolescentes. En la siguiente tabla se compendian las especificaciones de los instrumentos. En la tabla 5, que aparece a continuación, se especifican las generalidades de los instrumentos con los cuales se evaluó el impacto de la práctica *mindfulness* en la atención selectiva, medida con la prueba D2 y la regulación emocional, que se analizó con el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ).

**Tabla 5**

*Especificación de los instrumentos de recolección de información.*

Aspecto	Prueba D2 - Atención Selectiva	ERQ - Regulación Emocional
Descripción	Test de rendimiento que evalúa la atención y la concentración (Brickenkamp & Seisdodos, 2002).	Herramienta psicométrica para evaluar estrategias de regulación emocional. Desarrollada por James Gross y John Oliver (Gross & John, 2003).
Objetivo	Medir la capacidad de enfocarse en una tarea específica ignorando distracciones. (atención selectiva)	Medir cómo las personas regulan sus emociones.
Dimensiones	Velocidad de procesamiento, precisión, capacidad de mantener la atención.	Reevaluación cognitiva y supresión expresiva o emocional.
Tipo de preguntas	Tarea de identificación de símbolos o caracteres entre distractores.	Afirmaciones sobre la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional.
Aplicación	Utilizado en contextos clínicos, educativos y de investigación para evaluar trastornos de la atención, como el TDAH.	Ampliamente utilizado en psicología clínica, investigación en salud mental, y estudios sobre bienestar emocional.
Duración	Variable, pero generalmente alrededor de 10 minutos.	Corta, generalmente toma menos de 10 minutos completarla.
Formato	Test de lápiz y papel o versión digital.	Cuestionario de autoinforme, disponible en formato de papel o digital.
Población objetivo	Niños, adolescentes y adultos.	Adolescentes y adultos.
Fiabilidad y validez	Alta fiabilidad y validez comprobada en diversos estudios.	Buena fiabilidad y validez, ampliamente estudiada en diferentes contextos y poblaciones.

### **3.4. Validez y Confiabilidad**

#### **3.4.2. Validez**

Las escalas psicométricas, elegidas para este estudio, (prueba de atención D2 y Cuestionario de Regulación Emocional ERQ) ya han sido validadas en investigaciones previas, de modo que al tratarse de instrumentos estandarizados se tiene la validez estadística de las inferencias que se obtengan (Bryman, 2016). De manera específica, con respecto al instrumento, al test de atención D2, se encontró que, los aspectos que evalúa, es decir, TR (Total de respuestas) y TA (Total de aciertos) y TO (total de omisiones) son bastante fiables, ya que cuentan con una consistencia moderada a alta (Culbertson & Zilmer, 1998).

Asimismo, estudios demuestran que la prueba ERQ también alcanzó una consistencia entre moderada y alta en las dos subdimensiones que conforman el instrumento: (supresión emocional y la reevaluación cognitiva). De hecho, estudios de validez test-retest, como el presentado por Mérida y Extremera (2017), encontraron que el ICC va desde 0.70 hasta 0.85. En conjunto, estos hallazgos respaldaron la validez de la prueba ERQ y de la prueba de atención D2 y por tal, se consideraron como herramientas consistentes para medir la regulación emocional y la atención selectiva en la investigación.

#### **3.4.3. Confiabilidad**

Para evaluar la consistencia interna de las escalas psicométricas utilizadas para medir la atención selectiva y la regulación emocional, se ha utilizado el estadístico de Alpha de Cronbach, lo que asegura que las herramientas de medición son confiables y proporcionan resultados consistentes de las mediciones (Tavakol & Dennick 2011). De hecho, con respecto a la prueba D2, que evalúa la atención selectiva, el nivel de confiabilidad ha demostrado ser adecuado pues la prueba tiene una fiabilidad moderada alta que oscila entre 0.70 y 0.90. Por otro lado, el Cuestionario de Regulación emocional (ERQ), que evalúa estrategias de regulación emocional,

también ha demostrado una buena consistencia interna, con coeficientes superiores a 0.70, lo que sugiere que es un instrumento confiable.

### 3.5. Operacionalización de las Variables

Para abordar las variables de estudio, se realizaron una serie de intervenciones planteadas y desarrolladas mediante cuatro secuencias didácticas alrededor de la práctica *mindfulness*, diseñadas para que los estudiantes realizaran los ejercicios propios de esta técnica meditativa, orientadas particularmente con ejercicios que buscaron desarrollar la atención selectiva y la regulación emocional. En la tabla 6, se consignan las variables del estudio: definiendo su tipo, unidad de medida y el dominio de valores que puede tener y a continuación se explica cada una de ellas.

**Tabla 6**

*Operacionalización de las variables del estudio.*

Variable	Instrumento	Dominio	Dimensiones	Número de ítems
<p><b>(Variable independiente)</b></p> <p><b>Programa Mindfulness</b></p> <p>Conjunto de prácticas meditativas que promueven la consciencia del estar aquí y ahora de manera compasiva y sin emitir juicios</p>	Secuencias didácticas	0: No participa 1: Participa	12 sesiones dispuestas a lo largo de 4 secuencias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepto mindfulness</li> <li>▪ Respiración consciente</li> <li>▪ Scanner Corporal</li> <li>▪ Exploración respiración en el abdomen</li> <li>▪ Exploración de texturas</li> <li>▪ Meditación de la vela</li> <li>▪ Respiración consciente</li> <li>▪ Meditación guiada</li> <li>▪ Atención focalizada</li> <li>▪ Respiración de la Calma</li> <li>▪ Visualización Transformadora</li> <li>▪ Observación Emocional</li> </ul>
<p><b>(Variables dependientes)</b></p> <p><b>Atención selectiva</b></p> <p>Habilidad para focalizar conscientemente su atención en tareas académicas específicas, filtrando estímulos irrelevantes.</p>	Prueba de atención D2		<p><b>Índice de variabilidad (VAR).</b> la <b>velocidad o cantidad de trabajo</b>, <b>Número de estímulos que se han procesado en un determinado tiempo.</b></p> <p><b>Índice de concentración (CON)</b> <b>Grado de precisión</b> que está inversamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resultados obtenidos en la prueba D2, donde se mide la capacidad para identificar y marcar estímulos específicos entre distractores.</li> <li>▪ Desempeño en la prueba D2, evaluando la consistencia y precisión en la tarea de detección de estímulos</li> <li>▪ Tiempo total empleado para completar la prueba D2, considerando la rapidez en la identificación de estímulos</li> </ul>

				relacionado con la tasa de errores	
				<b>Efectividad de la prueba (TOT)</b> Relación entre la velocidad y la precisión de la actuación	
				<b>Revaluación Cognitiva</b> Estrategia de regulación emocional adaptativa que implica modificar acerca de lo que se piensa sobre una situación para modificar el impacto emocional.	Revaluación Cognitiva: Preguntas 1, 3, 5, 7, 8, 10 Supresión emocional: Preguntas 2, 4, 6, 9.
				<b>Supresión Emocional</b> Inhibición de la expresión de emociones. Se asocia con una peor salud mental y relaciones interpersonales más pobres.	
<b>Regulación emocional</b> Habilidad para manejar de forma eficaz las reacciones emocionales con el fin de responder de manera adecuada ante diversas circunstancias.	Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)	Escala Likert: 1 a 7 puntos			
<b>Datos sociodemográficos</b>	Cuestionario Sociodemográfico	9-13 años		N/A	1
<b>Edad</b>					
<b>Sexo biológico</b>	Cuestionario Sociodemográfico	1: Mujer 2: Hombre		N/A	1
<b>Estrato socio Económico</b>	Cuestionario Sociodemográfico	1: Bajo-bajo 2: Bajo 3: Medio-bajo 4: Medio 5: Medio-alto 6: Alto		N/A	1
<b>Educación madre Educación padre</b>	Cuestionario Sociodemográfico	0: Ninguno 1: Primaria 2: Secundaria 3: Técnica 4: Profesional 5: Posgradual		N/A	1
<b>Rendimiento académico</b>	Cuestionario Sociodemográfico	1: Bajo 2: Básico 3: Alto 4: Superior		N/A	2

<b>Actividad extracurricular</b>	Cuestionario Sociodemográfico	1: Arte 2: Deportes	N/A	1
----------------------------------	-------------------------------	------------------------	-----	---

*Nota.* Para cada variable se define su dominio, dimensión y número de ítems. Se incluyeron datos sociodemográficos porque el método econométrico Diff-in-Diff los usa para controlar el sesgo.

### **3.5.2. Variable Independiente (explicativa)**

En este estudio, el programa o tratamiento definido es la práctica pedagógica *mindfulness*, la cual fue entendida como la variable independiente o de tratamiento. Así, la participación o no en los ejercicios asociados a la atención plena constituye como la métrica cuyo efecto se desea evaluar sobre las variables de respuesta, debido a que, en el estudio, el grupo experimental, participó en una serie de 12 sesiones en las que se realizaron prácticas *mindfulness*, mientras que el grupo control, no las realizó y a los dos colectivos se les contrastó en los diferentes momentos del estudio para evaluar el impacto de la práctica.

### **3.5.3. Variables Dependientes (de Respuesta)**

Se definieron dos variables a las que se identifica como dependientes o de respuesta, la atención selectiva y regulación emocional, ambas relevantes en el contexto educativo. La atención selectiva, como se ha mencionado es necesaria para el aprendizaje Posner & Petersen (1990), mientras que la regulación emocional, además de, complementaria para el bienestar y las interacciones sociales dentro la escuela, es fundamental para adelantar procesos de aprendizaje de acuerdo con Gross (1998), razones por las cuales se establecieron como variables a investigar en la investigación.

### **3.5.4. Covariables de Control**

Dentro de las covariables de control, se tuvo en cuenta la edad, ya que es un factor crítico en el desarrollo cognitivo y emocional. Conforme los niños crecen, sus habilidades para enfocar la atención y regular sus emociones mejoran debido a la maduración cerebral y la acumulación de experiencias de acuerdo con Steinberg (2005). Por esto, es importante considerar la edad en

el estudio porque las respuestas a la práctica *Mindfulness* pueden variar según la etapa de desarrollo del niño. El sexo biológico por otra parte, también se tuvo en cuenta ya que existen diferencias en el desarrollo neurológico y psicológico entre niños. Estas diferencias pueden influir en cómo procesan la atención y manejan las emociones (Gurian et al., 2001).

Otra covariable de control que se valoró fue el nivel educativo de los padres ya que puede influir en el ambiente educativo del hogar, en las expectativas y apoyo hacia el aprendizaje y desarrollo emocional de los niños. Padres con mayor nivel educativo suelen proporcionar más recursos y estimulación intelectual, lo que puede beneficiar el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes con los que se realiza la intervención (Davis-Kean, 2005). El Estrato socioeconómico familiar también se consideró al estar asociado con numerosos factores que pueden afectar el desarrollo cognitivo y emocional, como el acceso a la educación de calidad, la nutrición, la atención médica y el estrés familiar. Los niños de familias con menor estrato social pueden enfrentar más desafíos que afecten su atención y emociones (Bradley & Corwyn, 2002).

En ese mismo sentido, se tuvo en cuenta como covariable de control el rendimiento académico previo, ya que este puede reflejar habilidades subyacentes en atención y regulación emocional, un rendimiento académico alto, podría indicar una mayor capacidad para concentrarse y manejar emociones de manera efectiva, lo que puede ser relevante al evaluar el impacto del *Mindfulness* (Masten et al., 2005). También la Participación en actividades extracurriculares fue otro elemento a tener en cuenta, pues la participación en deportes, artes, música u otras actividades puede proporcionar oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Estas actividades pueden ayudar a mejorar la atención y la regulación emocional al ofrecer experiencias positivas y estructuradas fuera del ambiente académico (Eccles & Barber, 1999).

### **3.6. Tipo de Diseño**

#### **3.6.2. Por Ocurrencia**

Esta investigación empírica correspondió a un estudio cuasiexperimental con diseño pretest-postest. Se consideró que este diseño es el más adecuado pues se busca evaluar la efectividad de intervenciones educativas, ya que permitió comparar el desempeño o comportamiento de un grupo de sujetos antes y después de la implementación de una determinada intervención o tratamiento; toda vez que este diseño permitió medir el cambio en las variables de respuesta y comparar los resultados entre los grupos de tratamiento y control, aspectos requeridos para este tipo de diseño como lo indica (Valadez, 2023).

Ahora bien, puesto que, en principio, el estudio comenzó con la identificación de la población objetivo; a continuación, se aplicó un pretest a todos los participantes, evaluando las variables de atención selectiva y regulación emocional. Posteriormente, se implementó el programa de práctica *Mindfulness* en el grupo experimental, mientras que el grupo de control no lo recibió y finalmente, se realizó un postest en ambos grupos para medir los cambios en las variables de interés, se entendió que la investigación fue también de tipo prospectivo por tratarse de un análisis estadístico que buscó medir el impacto de una variable sobre otras a lo largo del estudio en momentos distintos.

#### **3.6.3. Por Medición**

El tipo de diseño de investigación es comparativo, porque se pretende evaluar el impacto del tratamiento o intervención de la práctica *mindfulness* sobre la atención selectiva y la regulación emocional en dos grupos, uno experimental que recibiría los ejercicios de dicha práctica meditativa y el grupo control que no tendría ningún tipo de entrenamiento ni contacto con este tipo de ejercicios. Al comparar los resultados de los dos grupos, es posible determinar si se ha tenido un efecto significativo, para lo cual, es necesario comparar las puntuaciones de

estos dos aspectos en los dos grupos, controlando otras variables que pueden influir en los resultados del estudio, como el entorno familiar o el nivel educativo de los padres, por lo que el diseño comparativo es el más adecuado para este tipo de estudio (Batthyány & Cabrera, 2011).

#### **3.6.4. Alcance**

Con la intención de nutrir el corpus teórico del campo educativo y contribuir con el debate académico, la presente investigación tiene un alcance comparativo y explicativo, puesto que está orientada a determinar si la práctica *mindfulness* tiene un efecto sobre la habilidad cognitiva de atención selectiva y la regulación emocional. Se entiende como comparativo ya que se enfoca en explicar la razones y las condiciones en que la práctica meditativa oriental mencionada se relaciona con las dos variables dependientes enunciadas, proporcionándole, de acuerdo con Hernández (2004), sentido de entendimiento al fenómeno al que hace referencia.

#### **3.6.5. Procedimiento de Trabajo de Campo**

A continuación, se especifican, una a una, las etapas del trabajo de campo de esta investigación; luego el correspondiente proceso de tratamiento de la información, que se presentan sucinta en la tabla 7, y se explicita a continuación.

**Tabla 7**

*Etapas del trabajo de campo de la investigación.*

<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>
<b>1. Selección de la muestra</b>	Seleccionar 80 estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Tomás Carrasquilla IED en Bogotá, Colombia.
<b>2. Asignación de grupos</b>	Asignar a los estudiantes a un grupo experimental (intervención Mindfulness) y un grupo control (sin intervención).
<b>3. Evaluación pretest</b>	Aplicar escalas psicométricas (para medir la atención selectiva y la regulación emocional en ambos grupos antes de iniciar el programa.
<b>4. Intervención del programa</b>	Realizar sesiones de Mindfulness con el grupo experimental durante seis semanas, a razón de dos sesiones semanales de 30 minutos c/u.

**5. Evaluación postest**

Aplicar nuevamente las mismas escalas psicométricas en ambos grupos al finalizar el programa para evaluar los cambios.

**6. Análisis de datos**

Realizar un análisis estadístico de los datos recolectados para determinar el impacto del programa sobre las variables de atención selectiva y regulación emocional.

*Nota.* Cada una de las etapas fue secuencial y obedecen a la estructura en que planteó la investigación.

Para la selección de la muestra, se le entregó a 124 Padres de Familia y/o acudientes de los estudiantes de grado quinto el consentimiento informado, (ver anexo 2), en el que libremente decidían formar parte de la investigación, como se mencionó, se tuvo en cuenta quienes lo firmaron y decidieron formar parte de manera voluntaria de la investigación y se dejó por fuera del conjunto muestral, a aquellos estudiantes que estén diagnosticados con algún trastorno cognitivo o de aprendizaje debido a que este factor constituiría un sesgo en los resultados. Sin embargo, se sugiere una investigación particular para esta población estudiantil. Dado lo anterior, la población total para desarrollar el ejercicio investigativo fue de 80 participantes, los cuales fueron distribuidos entre el grupo experimental (estudiantes de los grados 501 y 504) y grupo control (502 y 503).

La intervención de la práctica *mindfulness* con el grupo experimental se desarrolló en 12 sesiones dispuestas a lo largo de seis semanas. Dichas intervenciones se realizaban dos veces a la semana durante 30 minutos cada una, en la que se compartían los propósitos de la práctica, se realizaban los ejercicios correspondientes y al finalizar cada sesión se socializaba la experiencia que se consignaba en lo que se llamó “mi diario *mindfulness*”. (Ver anexo 1, 6 y 7). Cada una de las intervenciones que se realizó con el grupo experimental se planearon y se detallaron en las siguientes secuencias didácticas, las cuales fueron construidas de acuerdo con el modelo de planeación de clases periódicas del Colegio Tomás Carrasquilla IED, con la intención de documentar la intervención y que esta propuesta pueda ser replicada con más facilidad por otros docentes que consideren implementar los ejercicios relacionados con la práctica *mindfulness* dentro del contexto escolar.

A continuación, se presentan las cuatro secuencias didácticas que se elaboraron y se implementaron en el marco de la investigación. Cada una de ellas contiene tres sesiones independientes, con actividades particulares, claramente delimitadas y especificadas que persiguen objetivos específicos, estrategias didácticas diseñadas para que, dentro de los ejercicios comunes a la práctica *mindfulness*, se trabajara específicamente la atención selectiva y la regulación emocional, junto con una propuesta evaluativa que propone alternativas para realizar la auto, hetero y coevaluación de los ejercicios durante el desarrollo de las actividades.

Cada una de las secuencias didácticas presentó un objetivo general que se sustentó en las competencias cognitiva, procedimental y socioemocional. Adicionalmente, muestra tres unidades temáticas, cada una de las cuales corresponde a una sesión concreta que se desarrolló dentro del documento detalladamente, planteando un momento de introducción de cada clase, las actividades que se desarrollaron, una guía sucinta de cada ejercicio, sugerencias para el cierre, y estrategias didácticas específicas, además de los recursos requeridos, todo en concordancia con el objetivo específico que se estableció para cada sesión. Adicionalmente, se planteó en el documento la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación que permitió evaluar el compromiso del grupo experimental en cada encuentro. A continuación, se muestran las tablas 3, 4, 5 y 6 que corresponde a las secuencias Didácticas que se elaboraron y desarrollaron dentro del marco de la investigación que, como se mencionó corresponde al formato institucional donde se lleva a cabo la práctica.

**Tabla 8**

*Secuencia didáctica 1. Sesiones 1, 2 y 3.*

<b>Mentes atentas, corazones calmados</b>					
TITULO DE LA SECUENCIA DIDACTICA		"Explorando la Calma, con calma" Sesiones 1, 2 y 3.			
PERIODO: <b>Sesiones 1, 2 y 3.</b>	FECHA INICIAL Febrero	FECHA FINAL Marzo	CICLO	ÁREA: Investigación Educativa	Asignatura
3 sesiones de 30 a 40 minutos cada una.		DOCENTE: Norelia Angelina Vergara Jamid	UNIDAD TEMÁTICA Concepto mindfulness Respiración consciente Scanner Corporal		
<b>OBJETIVO O PROPOSITO DE APRENDIZAJE</b>	Introducir a los niños de 9 a 12 años a la práctica del mindfulness a través de ejercicios de respiración consciente y el escaneo corporal. Durante estos ejercicios, los niños aprenderán a enfocar su atención en la respiración y en las sensaciones físicas en diferentes partes del cuerpo, con el propósito de desarrollar habilidades para mejorar la atención selectiva y promover la regulación emocional.				
<b>COMPETENCIAS COGNITIVAS</b>	<b>COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES</b>		<b>COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES</b>		
Comprender los principios básicos del mindfulness y la importancia de la práctica de la respiración consciente y el escaneo corporal en actividades cotidianas	Identificar, desarrollar y/o fortalecer habilidades socioemocionales para reconocer, emociones y sentimientos a través de la práctica de mindfulness.		Adquirir habilidades prácticas para realizar ejercicios de respiración consciente y escaneo corporal como parte de la rutina diaria		
<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS</b>				<b>RECURSOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Zafus y/o tapetes de yoga.</li> <li>•Cuadernillos de registro con la plantilla textual</li> <li>•Zona verde</li> </ul>	

---

**Sesiones de mindfulness guiadas:**

Estrategia: Organizar sesiones periódicas de mindfulness guiadas en el aula, entre 20 y 30 minutos, 3 días a la semana, con la intención de que los estudiantes participen en ejercicios de respiración consciente y escaneo corporal, las cuales, serán las dos técnicas introductorias para introducir a los niños en esta práctica meditativa.

Implementación: Durante estas sesiones, el docente guiará a los estudiantes a través de diferentes ejercicios de mindfulness de respiración abdominal y la técnica de escaneo corporal. Se proporcionarán instrucciones claras y se alentará a los estudiantes a participar activamente, centrándose en sus sensaciones físicas y emocionales.

**Diario de mindfulness:**

Estrategia: Los estudiantes, usando una plantilla textual, registrará sus experiencias y reflexiones sobre las prácticas de mindfulness realizadas en el aula.

Implementación: Cada estudiante tendrá un diario de mindfulness, en el cual, mediante una plantilla textual diseñada para orientar su ejercicio escritural, puede narrar su experiencia a partir de la identificación de sus sensaciones, emociones y pensamientos durante las sesiones de mindfulness, qué emociones y sensaciones físicas experimentaron. Se dedicará tiempo corto al final de cada sesión para reflexionar sobre estas experiencias y el que desee, pueda compartir sus aprendizajes con sus compañeros.

**Actividades de mindfulness en la zona verde:**

Estrategia: Organizar actividades de mindfulness en la zona del colegio, donde los estudiantes practiquen ejercicios de respiración consciente y escaneo corporal en contacto con la naturaleza.

Implementación: Realizar caminatas y/o ejercicios mindfulness sentados en la zona verde o la huerta escolar de primaria, buscando que los estudiantes puedan practicar mindfulness en un ambiente relajado y tranquilo. Durante estas actividades, se guiará a los estudiantes para que presten atención a los sonidos, olores, texturas y sensaciones físicas presentes en la naturaleza, utilizando técnicas de respiración consciente y escaneo corporal.

---

---

## DESARROLLO DE LA SECUENCIA Y # SESIONES

### **Sesión de Mindfulness #1: "Respirando como un árbol"**

**Objetivo:** Promover la relajación y la conexión con la naturaleza a través de la práctica de la respiración consciente.

**Duración:** Aproximadamente 30-40 minutos.

#### **1. Introducción:**

- Comienza la sesión reuniendo a los estudiantes en un área tranquila del aula o al aire libre. Pueden sentarse cómodamente en círculo, se les indica que es importante que en el ejercicio traten de tener su espalda recta pero relajada, cierren sus ojos e intenten poner la mirada en el entrecejo, la lengua en el paladar y pueden, si desean, poner una leve sonrisa en sus labios, eso pone el cuerpo en disposición de relajación.
- Explícales que van a realizar una sesión de mindfulness centrada en la respiración consciente, utilizando la metáfora de "respirar como un árbol" para conectarse con la naturaleza y encontrar calma y paz interior, que no es otra cosa que buscar para nosotros mismos un momento de tranquilidad.
- Pueden conversar acerca de que la idea de "respirar como un árbol" es una técnica utilizada en la práctica del mindfulness para enseñar a los niños a conectar con la naturaleza y encontrar calma y serenidad a través de la respiración consciente. Al igual que un árbol que se encuentra arraigado en la tierra con sus fuertes raíces y se eleva hacia el cielo con sus ramas extendidas, los niños son invitados a imaginar que son como árboles durante este ejercicio.
- Se les guía para que respiren profundamente, inhalando lentamente por la nariz, y al hacerlo, que intenten llevar el aire a sus barriguitas y exhalando, es decir, sacando suavemente por la boca, mientras imaginan que absorben la energía y la calma de la tierra con cada inhalación, como si fuera una lucecita que nos regalan los árboles o las plantas que están a nuestro alrededor y liberar cualquier tensión o preocupación con cada exhalación, que se la pueden imaginar como humo que sale y se mete en la tierra. Esta metáfora ayuda a los niños a visualizar y experimentar la sensación de arraigo, estabilidad y tranquilidad que se asocia con la naturaleza, fomentando así la relajación y el bienestar emocional.
- Es en este momento donde pueden hacer un par de respiraciones de práctica, decirles que tan sólo intentándolo van a tener éxito con su ejercicio, que todas las sensaciones que perciben son correctas.

#### **2. Iniciando con el ejercicio de respiración consciente: El tiempo dependerá del nivel de conexión del grupo y su disposición para el ejercicio, para niños de 9 años, se sugieren al iniciar, no más de 3 minutos, pueden ir aumentando el tiempo paulatinamente o disminuyendo de acuerdo con la edad.**

- Invita a los estudiantes a sentarse cómodamente en el suelo con la espalda recta y las manos sobre las rodillas.
- Pídeles que cierren suavemente los ojos y pongan la mirada con los ojos cerrados en el entrecejo o bajen la mirada hacia el suelo.
- Recuerda como el instructor sugerir que pongan la lengua en el paladar y pongan una leve sonrisa en los labios
- Guíalos para que imaginen que son como árboles, con raíces fuertes que se hundan en la tierra y ramas extendidas hacia el cielo.
- Instrúyelos para que respiren profundamente, inhalando lentamente por la nariz y exhalando suavemente por la boca, como si fueran el tronco de un árbol respirando.
- Anímalos a imaginar que absorben la energía y la calma de la tierra con cada inhalación y liberan cualquier tensión o preocupación con cada exhalación.

#### **3. Reflexión:**

- Después del ejercicio, se invita a los estudiantes a abrir lentamente los ojos y volver a la conciencia del entorno.
-

- 
- Pregúntales cómo se sintieron durante el ejercicio y qué sensaciones físicas y emocionales experimentaron.
  - Anímalos a compartir cualquier pensamiento o reflexión que hayan tenido durante la práctica y que la escriban en la plantilla textual que ha sido diseñada como estrategia didáctica para registrar la práctica mindfulness en el aula.

### **Sesión de Mindfulness #2: "Respirando con los cinco sentidos"**

Objetivo: Desarrollar la conciencia plena y la atención focalizada a través de la práctica de la respiración consciente centrada en los cinco sentidos.

Duración: Aproximadamente 25-30 minutos.

#### **1. Introducción:**

- Reúne a los estudiantes en un círculo en el suelo o en sillas dispuestas en un círculo.
- Explícales que van a realizar una sesión de mindfulness centrada en la respiración consciente, utilizando la técnica de "respirar con los cinco sentidos" para enfocar su atención en el momento presente.

#### **2. Ejercicio de respiración consciente:**

- Pídeles que se sienten cómodamente con la espalda recta y los ojos cerrados.
- Guíalos para que respiren profundamente, inhalando y exhalando lentamente por la nariz, de la misma manera como lo hicieron en el ejercicio pasado. (Ojos cerrados con la mirada en el entrecejo, lengua en el paladar y llevando el aire que se inhala a la barriguita)
- Durante cada inhalación, pídeles que se enfoquen en un sentido diferente:
  - Inhalar y enfocarse en lo que pueden ver a su alrededor, aún con los ojos cerrados.
  - Inhalar y enfocarse en lo que pueden escuchar.
  - Inhalar y enfocarse en lo que pueden oler.
  - Inhalar y enfocarse en lo que pueden sentir con su piel.
  - Inhalar y enfocarse en lo que pueden saborear o en la sensación de su propia saliva en la boca.
- Anímalos a observar las sensaciones y experiencias que surgen con cada inhalación y exhalación.

#### **3. Reflexión:**

- Después del ejercicio, invita a los estudiantes a abrir lentamente los ojos y volver a la conciencia del entorno.
- Pregúntales qué sensaciones experimentaron durante la práctica y cómo se sintieron al enfocarse en cada uno de los cinco sentidos y pídeles nuevamente que registren en su diario mindfulness la experiencia.
- Anímalos a compartir cualquier pensamiento, emoción o experiencia que hayan tenido durante la práctica.

Estas sesiones de mindfulness están diseñadas para ayudar a los niños de quinto grado a desarrollar habilidades de respiración consciente y a cultivar la conciencia plena y la atención focalizada a través de ejercicios prácticos y significativos.

### **Sesión de Mindfulness #3: Ejercicio de Escaneo Corporal: "Explorando Nuestro Cuerpo"**

Objetivo: Desarrollar la conciencia corporal y la capacidad de reconocer sensaciones físicas a través de la práctica del escaneo corporal.

Duración: Aproximadamente 10-15 minutos.

#### **1. Introducción:**

- Reúne a los estudiantes en un área tranquila del aula o al aire libre.
- Explícales que van a realizar un ejercicio de escaneo corporal para explorar las sensaciones físicas en sus cuerpos y desarrollar la conciencia corporal.

#### **2. Preparación:**

---

- Pídeles a los estudiantes que se sienten cómodamente en sillas o en el suelo con la espalda recta y las manos descansando sobre las piernas.
  - Guíalos para que cierren suavemente los ojos y se concentren en su respiración, inhalando y exhalando profundamente varias veces para relajarse.
  - Recuérdales que los ojos van cerrados con la mirada en el entrecejo, o la mirada baja, la lengua en el paladar y una leve sonrisa en los labios.
3. **Ejercicio de Escaneo Corporal:**
- Comienza por dirigir la atención de los estudiantes hacia los pies. Pídeles que presten atención a las sensaciones en sus pies, como la presión sobre el suelo, el contacto con el calzado o las sensaciones de calor o frescura.
  - Luego, guíalos para que se muevan gradualmente hacia arriba por el cuerpo, prestando atención a cada parte del cuerpo, incluyendo las piernas, el abdomen, el pecho, los brazos, las manos, el cuello, el rostro y el cuero cabelludo.
  - Para cada parte del cuerpo, anímalos a observar cualquier sensación física que puedan experimentar, como la tensión, la relajación, el calor, el frío o el hormigueo.
  - Pídeles que observen estas sensaciones sin juzgarlas y que simplemente las reconozcan como parte de su experiencia corporal en ese momento.
4. **Cierre:**
- Después de completar el escaneo corporal, invita a los estudiantes a abrir lentamente los ojos y volver a la conciencia del entorno.
  - Anímalos a compartir brevemente sus experiencias durante el ejercicio y cómo se sintieron al prestar atención a las sensaciones físicas en sus cuerpos.
  - Pídeles que registren en su diario mindfulness la experiencia de esta práctica

Este ejercicio de escaneo corporal ayuda a los niños a desarrollar la conciencia corporal y la capacidad de reconocer las sensaciones físicas en sus cuerpos, lo que puede promover la relajación, la conexión mente-cuerpo y el bienestar emocional

#### AUTOEVALUACIÓN

- Reflexionar sobre la propia participación en el ejercicio.
- Evaluar la capacidad para seguir las instrucciones del docente que guía el ejercicio.
- Considerar la postura y la atención mantenida durante la práctica.
- Identificar y describir las sensaciones físicas y emocionales experimentadas durante las sesiones.

#### EVALUACIÓN COEVALUACIÓN

- Observar y proporcionar retroalimentación sobre la participación y compromiso de los compañeros durante la práctica
- Comentar sobre las sensaciones y emociones compartidas por los compañeros durante la práctica.

#### HETEROEVALUACIÓN

- Participación en el ejercicio de respiración consciente.
- Capacidad para seguir las instrucciones del docente que da la instrucción
- Mantenimiento de la postura adecuada durante el ejercicio.
- Ejercicio oral y escritural de sensaciones físicas y emocionales experimentadas durante la práctica compartidas al cierre de las sesiones y consignadas en el diario mindfulness.

**Tabla 9.***Secuencia didáctica 2. Sesiones 4, 5 y 6.*

<b>Mentes atentas corazones calmados Sesiones 4, 5 y 6</b>		
<b>TITULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	<b>Viaje Sensorial hacia la Atención Plena: Explorando la Respiración, las Texturas y la Luz Sesiones 4, 5 y 6</b>	
<b>PERIODO: Sesiones 4, 5 y 6</b> 3 sesiones de 30 a 40 minutos cada una.	<b>DOCENTE: Norelia Angelina Vergara Jamid</b>	<b>ÁREA:</b> Investigación Educativa <b>Asignatura</b> <b>UNIDAD TEMÁTICA</b> Exploración respiración en el abdomen Exploración de texturas Meditación de la vela
<b>OBJETIVO O PROPOSITO DE APRENDIZAJE</b>	Desarrollar y fortalecer la atención selectiva a través de la práctica regular de ejercicios de mindfulness de respiración consciente y exploración sensorial. Al aprender a enfocar su atención en el momento presente de manera intencional y sin juicios, los estudiantes mejorarán su habilidad para seleccionar y mantener su atención en una tarea específica, ignorando distracciones externas e internas.	
<b>COMPETENCIAS COGNITIVAS</b>	<b>COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES</b>	<b>COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES</b>
Comprende las instrucciones de los ejercicios e intenta interiorizar la práctica al reconocer y socializar algunos elementos que interfieren en el desarrollo de los ejercicios.	Demuestra empatía y respeto hacia sus compañeros de clase al participar en actividades de mindfulness en grupo.	Participa activamente en ejercicios de mindfulness que involucran la exploración sensorial, como la respiración consciente y la exploración de texturas

## ESTRATEGIAS DIDACTICAS ESPECIFICAS

### Respiración en el Abdomen: "Globo de Respiración"

Descripción: Utiliza un globo inflable para ayudar a los estudiantes a practicar la respiración en el abdomen. Pídeles que se sienten en posición cómoda y coloquen una mano suavemente sobre su abdomen. Infla lentamente el globo y, a medida que lo haces, pide a los estudiantes que imaginen que están llenando su abdomen de aire como si fuera un globo. Luego, exhala suavemente el aire del globo y pide a los estudiantes que sientan cómo su abdomen se desinfla. Repite este ejercicio varias veces, guiando a los estudiantes para que respiren de manera profunda y consciente, enfocándose en la expansión y contracción de su abdomen.

### Exploración de Texturas: "Rally de Texturas"

Descripción: Organiza un rally de texturas donde los estudiantes exploren diferentes materiales y superficies con sus manos. Prepara estaciones con objetos que tengan diferentes texturas, como papel de lija, tela suave, plastilina, piedras lisas, etc. Divida a los estudiantes en grupos y haga que roten entre las estaciones, tocando y describiendo las texturas de cada objeto. Anima a los estudiantes a prestar atención a las sensaciones táctiles y a expresar cómo se sienten al tocar cada textura.

### Meditación de la Vela: "Visualización de la Luz Interior"

Descripción: Se inicia mostrando una vela encendida, luego, se guía a los estudiantes a una visualización de una vela encendida en su mente. Se les pide que cierren los ojos y se imaginen a sí mismos sentados en un lugar tranquilo con una vela encendida frente a ellos. Luego, se les anima a visualizar la llama de la vela moviéndose suavemente con la respiración, trayendo una sensación de calma y claridad. Guíalos para que respiren profundamente y se concentren en la luz y la calidez de la vela en su mente, dejando que cualquier pensamiento o distracción pase suavemente mientras mantienen su atención en la visualización

## RECURSOS

Zafus y/o tapetes de yoga.  
Cuadernillos de registro con la plantilla textual  
Globo  
Vela  
Hojas secas,  
Tela,  
Papel lija  
Algodón  
Espuma,  
Maíz,  
Bolitas de gel

## DESARROLLO DE LA SECUENCIA Y # SESIONES

### Sesión de Mindfulness # 4: Atento al globo de la respiración

Objetivo de la Sesión: Practicar la respiración abdominal para cultivar la calma interior y la atención plena.

Materiales Necesarios:

Descripción de la Sesión

#### Introducción:

- Comienza la sesión reuniendo a los estudiantes en un círculo en el suelo o en sus asientos con las almohadas. Explícales que hoy practicarán la respiración abdominal para encontrar la calma interior y promover la atención selectiva, que no es otra cosa que la habilidad de prestar atención a lo que quiero, cuando quiero durante más tiempo.
- Motiva a los estudiantes a cerrar los ojos suavemente si se sienten cómodos haciéndolo, o a mantener una mirada suave en el suelo delante de ellos. Es importante que se continúe insistiendo en mantener la espalda recta pero relajada, la mirada en el entrecejo, la lengua en el paladar y una leve sonrisa en el rostro.

#### 1. Respiración Consciente:

- Guía a los estudiantes para que coloquen una mano suavemente sobre su abdomen, justo debajo del ombligo.
- Pídeles que respiren profundamente por la nariz, sintiendo cómo su abdomen se expande como un globo inflándose mientras inhalan.
- Luego, pídeles que exhale lentamente por la boca, sintiendo cómo su abdomen se contrae suavemente como el globo se desinfla.
- Continúa guiando a los estudiantes en esta respiración consciente durante algunos minutos, enfocándose en la sensación de su abdomen subiéndolo y bajándolo con cada respiración.
- Durante la respiración abdominal, invita a los estudiantes a explorar su entorno con atención plena utilizando sus sentidos, es decir, que mientras toman el aire y lo sueltan, pongan su atención en algo específico, lo que deseen, esto puede ser a la sensación de su abdomen subiéndolo y bajándolo, a la forma en que perciben el aire sintiendo entrar y salir por su nariz, a un sonido en particular, a una sensación física, a un olor o sabor, es decir, cualquier otra experiencia sensorial presente en ese momento y que luego que lo escojan, mantengan su atención deliberadamente en eso que escogieron durante el resto del ejercicio.
- Se les indica que, si sus pensamientos se van a otro lugar, a otra sensación o idea, vuelvan nuevamente con calma al elemento que habían elegido para centrar su atención inicialmente de manera amable, sin críticas o juicios.

#### 2. Reflexión y Cierre:

- Para finalizar la sesión, reúne a los estudiantes en el círculo nuevamente y abre un espacio para la reflexión, se les invita a los estudiantes a compartir cómo se sintieron durante la práctica de la respiración abdominal y la exploración sensorial.
- Anímalos a llevar consigo la sensación de calma interior que cultivaron durante la sesión a lo largo del día.
- Se les pide que anoten en su diario mindfulness lo que sintieron, pensaron, es decir, cómo conectaron con esta práctica
- Agradece a los estudiantes por su participación y compromiso con la práctica de mindfulness

### Sesión de Mindfulness # 5: "Explorando el Mundo Sensorial"

Objetivo: Fomentar la atención selectiva y la conciencia plena a través de la exploración táctil de diferentes texturas.

#### 1. Introducción:

- Da la bienvenida a los estudiantes y presenta el tema de la sesión: explorar y disfrutar de las diferentes texturas a través de un "Rally de Texturas".

- Explica que este ejercicio nos ayudará a practicar la atención selectiva, centrando nuestra mente en las sensaciones táctiles de manera consciente y sin juicios.

2. **Rally de Texturas:**

- Prepara varias estaciones con diferentes materiales que tengan texturas variadas, como papel de lija, tela suave, papel arrugado, hojas secas, etc.
- Divide a los estudiantes en grupos pequeños y asigne a cada grupo una estación de texturas.
- En cada estación, los estudiantes tocarán y explorarán la textura del material con sus manos durante unos minutos de la siguiente manera:

**Exploración Desprevenida:**

Al inicio del ejercicio, los estudiantes se acercan a las estaciones de texturas y tocan los materiales de manera desprevenida, sin instrucciones específicas.

Esta fase inicial permite que los estudiantes se sumerjan en la experiencia sensorial de manera espontánea, explorando las texturas de forma natural y observando sus reacciones iniciales ante cada material.

**Exploración Intencional:**

Después de un breve período de exploración desprevenida, se invita a los estudiantes a participar en una segunda fase de tocar los materiales de manera más intencional y consciente.

Durante esta fase, se les guía para que presten atención plena a las sensaciones táctiles que experimentan al tocar cada material. Se les anima a observar la textura, la temperatura y la forma en que reacciona su cuerpo al entrar en contacto con cada superficie.

Los estudiantes practican la atención selectiva al enfocarse en las sensaciones físicas presentes en el momento presente, cultivando una mayor conciencia sensorial y aprendiendo a apreciar las experiencias simples pero significativas que ofrece el entorno.

3. **Reflexión y Cierre:**

- Después de completar todas las estaciones, reúne a los estudiantes en un círculo y abre un espacio para la reflexión.
- Invita a los estudiantes a compartir sus experiencias durante el Rally de Texturas. ¿Qué texturas les gustaron más? ¿Cuáles fueron las más interesantes de explorar? ¿Cómo se sintieron al prestar atención a las sensaciones táctiles de manera consciente? ¿Notaron diferencias cuando se acercaron a los materiales de manera desprevenida a cuando lo hicieron de manera intencional?
- Facilita una discusión sobre cómo la práctica de mindfulness puede ayudarnos a ser más conscientes de nuestro entorno y a apreciar las pequeñas cosas en la vida, como las diferentes texturas que nos rodean.
- Se les pide que anoten en su diario mindfulness sus percepciones, semejanzas y diferencias entre la atención desprevenida y la atención intencional
- Concluye la sesión agradeciendo a los estudiantes por su participación y recordándoles llevar consigo la conciencia plena en sus actividades diarias.

**Sesión de Mindfulness # 6: "Luz Interior: Meditación de la Vela"**

**Objetivo de la Sesión:** Desarrollar la atención selectiva y la conciencia plena a través de la práctica de la meditación enfocada en una vela.

1. **Introducción:**

- Da la bienvenida a los estudiantes y presenta el tema de la sesión: explorar la práctica de la meditación de la vela para cultivar la atención plena.
- Explica que en esta sesión se enfocarán en la llama de una vela como objeto de atención para desarrollar la concentración y la calma mental.

2. **Preparación:**
  - Invita a los estudiantes a sentarse cómodamente en sus asientos o en el suelo con la columna vertebral recta y las manos apoyadas suavemente en sus regazos.
  - Coloca una vela encendida en el centro del espacio y asegúrate de que todos los estudiantes puedan verla claramente.
3. **Meditación de la Vela:**
  - Guía a los estudiantes para que cierren los ojos suavemente y respiren profundamente varias veces para relajarse y centrarse.
  - Después de unos momentos de respiración consciente, invita a los estudiantes a abrir lentamente los ojos y enfocar su atención en la llama de la vela.
  - Se les anima a observar la llama de la vela con atención plena, notando sus movimientos, colores y formas sin juzgar ni analizar. Una forma de orientar la práctica podría ser así:

“Para comenzar nuestra meditación de la vela, les invito a encontrar una posición cómoda y relajada. Siéntense con la columna vertebral recta y las manos apoyadas suavemente en sus regazos. Permitan que sus ojos se cierren suavemente llevándose la imagen de la vela mentalmente o mantengan una mirada suave en la llama de la vela frente a ustedes.

Comencemos tomando unas respiraciones profundas y conscientes. Inhalamos suavemente por la nariz, sintiendo cómo el aire llena nuestros pulmones, nuestro abdomen. Exhalamos lentamente por la boca, liberando cualquier tensión o preocupación que podamos llevar con nosotros en este momento.

Ahora, dirijan su atención hacia la imagen mental que tienen de la llama de la vela o a la que tienen frente a ustedes. Observen cómo la llama se mueve suavemente, danzando en el aire. Noten los colores y las formas que pueden percibir en la llama.

A medida que continúan observando la llama, mantengan su enfoque en este momento presente. Si sus mentes comienzan a divagar, suavemente vuelvan su atención a la llama de la vela. No se preocupen por los pensamientos que puedan surgir, simplemente déjenlos pasar como nubes en el cielo.

Permitan que cada inhalación les traiga calma y claridad. Cada exhalación les permite soltar cualquier tensión o distracción. Sientan cómo su cuerpo se relaja con cada respiración consciente, estando plenamente presentes en este momento.

(Silencio durante unos minutos mientras los estudiantes practican la meditación de la vela, guiándolos suavemente con la voz para mantener su enfoque en la llama y en su respiración).

A medida que concluimos nuestra meditación de la vela, tomen un momento para agradecerse a ustedes mismos por dedicar este tiempo a cultivar la calma y la atención plena. Cuando estén listos, lentamente abran los ojos y regresen al espacio que nos rodea, llevando consigo la paz y la serenidad que han cultivado

**Procura usar un lenguaje natural, un tono de voz suave y relajado al dar las instrucciones.**

- Si los estudiantes se distraen o sus mentes divagan, es importante recordarles suavemente que vuelvan su atención a la llama de la vela.
- Se continúa guiando a los estudiantes en la meditación de la vela durante varios minutos, alentándolos a mantener su enfoque en la llama con calma y atención.

4. **Reflexión y Cierre:**

- Después de la meditación, invita a los estudiantes a cerrar los ojos nuevamente y tomar unas respiraciones profundas para regresar lentamente al momento presente.
- Facilita una breve reflexión compartida, preguntando a los estudiantes cómo se sintieron durante la meditación de la vela. ¿Qué sensaciones experimentaron al enfocarse en la llama? ¿Cómo les ayudó la práctica a cultivar la atención plena?
- Se invita a los estudiantes a consignar en su cuaderno lo percibido en esta experiencia, es decir, que escriban, dibujen o plasmen de alguna manera lo que sintieron o pensaron al realizar el ejercicio.
- Concluye la sesión agradeciendo a los estudiantes por su participación y recordándoles llevar consigo la calma y la atención plena que cultivaron durante la meditación de la vela en su día a día.

**AUTOEVALUACIÓN**

**EVALUACIÓN  
COEVALUACIÓN**

**HETEROEVALUACIÓN**

- Reflexionar sobre la propia participación en el ejercicio.
- Evaluar la capacidad para seguir las instrucciones del docente que guía el ejercicio.
- Considerar la postura y la atención mantenida durante la práctica.
- Identificar y describir las sensaciones físicas y emocionales experimentadas durante las sesiones
- Observar y proporcionar retroalimentación sobre la participación y compromiso de los compañeros durante la práctica
- Comentar sobre las sensaciones y emociones compartidas por los compañeros durante la práctica.
- Participación en el ejercicio de respiración consciente.
- Capacidad para seguir las instrucciones del docente que da la instrucción
- Mantenimiento de la postura adecuada durante el ejercicio.
- Ejercicio oral y escritura de sensaciones físicas y emocionales experimentadas durante la práctica compartidas al cierre de las sesiones y consignadas en el diario mindfulness.

*Nota. Los ejercicios de la secuencia 2, requirieron más tiempo del inicialmente presupuestado para llevarse a cabo.*

## Tabla 10

*Secuencia didáctica 3. Sesiones 7, 8 y 9.*

<b>Mentes atentas, corazones calmados. Sesiones 7, 8 y 9</b>						
<b>TITULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		<b>"Focalizando la Atención en el Aquí y Ahora" Sesiones 7, 8 y 9</b>				
<b>PERIODO:</b> <b>Sesiones 7, 8 y 9</b>	<b>FECHA INICIAL</b>	<b>FECHA FINAL</b>	<b>CICLO</b>	<b>ÁREA:</b> Investigación Educativa	<b>Asignatura</b>	<b>UNIDAD TEMÁTICA</b>
3 sesiones de 30 a 40 minutos cada una.	<b>DOCENTE: Norelia Angelina Vergara Jamid</b>					Respiración consciente Meditación guiada Atención focalizada

**OBJETIVO O  
PROPÓSITO DE  
APRENDIZAJE**

Fomentar y fortalecer la atención selectiva en niños de 9 a 12 años mediante prácticas de mindfulness centradas en la respiración consciente, la meditación guiada y ejercicios de observación focalizada. Estas prácticas ayudarán a los estudiantes a mejorar su capacidad de concentración, ignorar distracciones y regular sus emociones, promoviendo así un mejor desempeño académico y bienestar emocional

**COMPETENCIAS COGNITIVAS**

Comprende qué es la atención selectiva y las razones por las que las técnicas mindfulness puede influir en esta habilidad cognitiva.

**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES**

Fomentarla empatía y el respeto hacia los compañeros al compartir experiencias y reflexiones sobre las prácticas de mindfulness.

**COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES**

Realiza ejercicios de respiración consciente, meditación guiada y observación focalizada como parte de la rutina diaria, además de registrar y reflexionar sobre las experiencias y sensaciones vividas durante las prácticas de mindfulness en un diario personal.

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**

**Respiración consciente: "Contando Respiraciones"** Descripción: En esta sesión, los estudiantes practicarán la respiración consciente contando sus respiraciones para mejorar la atención y la concentración. Implementación: Los estudiantes se sentarán cómodamente y contarán cada inhalación y exhalación hasta llegar a 10, comenzando nuevamente si pierden la cuenta o se distraen.

**Meditación Guiada: "Viaje Imaginario"** Descripción: A través de una meditación guiada, los estudiantes imaginarán un viaje a un lugar tranquilo y relajante, enfocando su atención en los detalles sensoriales del lugar imaginado. Implementación: El docente guiará a los estudiantes a través de la visualización, ayudándolos a concentrarse en los sonidos, olores y sensaciones de su lugar imaginario.

**Atención Focalizada: "Observando un Objeto"** Descripción: En esta actividad, los estudiantes elegirán un objeto pequeño y se concentrarán en observarlo detalladamente, notando sus características físicas y cualquier sensación o pensamiento que surja. Implementación: Los estudiantes sostendrán un objeto en sus manos y dedicarán tiempo a observarlo y describirlo en detalle, enfocando toda su atención en el objeto.

**RECURSOS**

- Zafus y/o tapetes de yoga.
- Cuadernillos de registro con la plantilla textual.
- bjetos pequeños (piedras, hojas, etc.).

**DESARROLLO DE LA SECUENCIA Y # SESIONES**

**Sesión de Mindfulness #7: "Contando Respiraciones"**

**Objetivo de la Sesión:** Mejorar la capacidad de concentración a través de la práctica de la respiración consciente contando respiraciones.

**Duración:** Aproximadamente 30-40 minutos.

**Introducción:**

- Reúne a los estudiantes y explícales el propósito de la sesión: utilizar la respiración profunda para mejorar la concentración y ayudar a identificar las emociones.
- Pídeles que se sienten cómodamente con la espalda recta y los ojos cerrados.

- 
- Explica que durante esta sesión practicarán una técnica de mindfulness llamada "contar respiraciones", que les ayudará a concentrarse y a ser más conscientes de sus emociones

**Instrucciones para el Ejercicio: Preparación:**

- Pide a los estudiantes que se sienten en una posición cómoda con la espalda recta, las manos descansando sobre las rodillas y los ojos suavemente cerrados.
- Anímalos a relajar los hombros y a permitir que su cuerpo se sienta calmado y relajado.
- Introducción a la Respiración Consciente:
  - Guía a los estudiantes a que tomen unas cuantas respiraciones profundas, inhalando por la nariz y exhalando por la boca. Esto les ayudará a concentrarse y a calmarse.
- Explica que, en este ejercicio, contarán cada inhalación y exhalación hasta llegar a 10. Si se distraen o pierden la cuenta, deben empezar de nuevo desde

**Iniciando el Ejercicio:**

- Indica a los estudiantes que comiencen con la primera respiración profunda, inhalando por la nariz y contando "1" mentalmente.
- Al exhalar por la boca, deben contar "2".
- Continúa guiándolos a contar cada inhalación y exhalación hasta llegar a 10. Recuérdales que, si se distraen o pierden la cuenta, deben empezar nuevamente desde 1.
- Anímalos a enfocar su atención en la sensación del aire entrando y saliendo de sus cuerpos, y a notar cualquier emoción o pensamiento que surja sin juzgarlo.

**Reflexión y Cierre:**

- Invita a los estudiantes a compartir sus experiencias y dificultades durante el ejercicio.
- Pídeles que registren sus reflexiones en su diario de mindfulness.

**Sesión de Mindfulness #8: "Viaje Imaginario"**

**Objetivo de la Sesión:** Fomentar la atención selectiva a través de una meditación guiada en un lugar tranquilo y relajante.

**Duración:** Aproximadamente 30-40 minutos.

**Introducción:**

- Reúne a los estudiantes y explícales el propósito de la sesión: mejorar la atención selectiva mediante una visualización positiva y relajante.
- Pídeles que se sienten cómodamente con la espalda recta y los ojos cerrados.
- Explica que durante esta sesión realizarán una meditación guiada en la que visualizarán un lugar tranquilo y relajante, concentrándose en los detalles sensoriales del lugar para mejorar su capacidad de atención.

**Meditación Guiada:****Instrucciones para el Ejercicio:****1. Preparación:**

- "Por favor, siéntense en una posición cómoda con la espalda recta, las manos descansando suavemente sobre las rodillas y los ojos cerrados."
-

- 
- "Tomen unas cuantas respiraciones profundas, inhalando por la nariz y exhalando por la boca, permitiendo que su cuerpo se relaje más con cada exhalación."

2. **Iniciando la Visualización:**

- "Ahora, quiero que imaginen que están caminando en una hermosa zona verde. El sol brilla suavemente y sienten una brisa cálida en su piel."
- "A medida que caminan, pueden escuchar el suave murmullo del agua en un arroyo cercano. El sonido del agua es relajante y constante."

3. **Exploración Sensorial de Sonidos:**

- "Concentrémonos en los sonidos a nuestro alrededor. Escuchen atentamente el murmullo del arroyo. Quizás puedan oír el canto de los pájaros en los árboles o el susurro del viento moviendo las hojas."
- "Permitan que estos sonidos llenen su mente, notando cada detalle de los diferentes sonidos que pueden escuchar."

4. **Exploración Sensorial de Olores:**

- "Ahora, enfoquémonos en los olores de este lugar tranquilo. Inhalen profundamente y sientan el aroma fresco del pasto y las flores."
- "Quizás huelan el aire limpio y fresco del arroyo cercano. Permitan que estos olores llenen su mente, trayendo una sensación de paz y calma."

5. **Exploración Sensorial de Sensaciones Físicas:**

- "Imaginen ahora que se detienen junto a un gran árbol. Deciden sentarse bajo su sombra y quitarse los zapatos."
- "Sientan la hierba suave y fresca bajo sus pies descalzos. Noten la textura y la temperatura de la hierba, y cómo se siente contra su piel."
- "Permitan que esta sensación los conecte aún más con este lugar tranquilo y relajante."

6. **Refuerzo de la Visualización:**

- "Tómense un momento para absorber completamente la tranquilidad de este lugar. Recuerden que siempre pueden volver a este lugar en su mente cuando necesiten concentrarse y encontrar calma."
- "Permanezcan aquí por unos momentos más, disfrutando de la paz y la claridad que este lugar les brinda."

**Finalizando la Meditación:**

- "Ahora, tomen unas cuantas respiraciones profundas, permitiendo que la sensación de calma y tranquilidad se extienda por todo su cuerpo."
- "Cuando estén listos, abran suavemente los ojos y regresen su atención al entorno presente."

**Reflexión y Cierre:**

- Invita a los estudiantes a compartir sus experiencias y sensaciones durante la meditación. Pregúntales cómo se sintieron al visualizar su lugar tranquilo y si notaron algún cambio en su capacidad de concentración.
- Pídeles que registren sus reflexiones en su diario de mindfulness, describiendo cómo se sintieron durante la práctica y cualquier emoción o pensamiento que hayan identificado.

**Sesión de Mindfulness #9: "Observando un Objeto"**

**Objetivo de la Sesión: Mejorar la atención selectiva a través de la observación detallada de un objeto.**

**Duración: Aproximadamente 30-40 minutos.**

**Introducción:**

---

- 
- Reúne a los estudiantes y explícales el propósito de la sesión: mejorar la atención selectiva mediante la observación detallada de un objeto.
  - Pídeles que elijan un objeto pequeño que tengan a mano (puede ser una piedra, una hoja, un bolígrafo, etc.) y que se sienten cómodamente con la espalda recta.
  - Explica que durante esta sesión se concentrarán en observar el objeto en detalle, notando sus características físicas y cualquier sensación o pensamiento que surja.

### **Meditación Guiada.**

#### **Instrucciones para el Ejercicio:**

##### **1. Preparación:**

- "Por favor, elijan un objeto pequeño y sosténganlo en sus manos. Siéntense en una posición cómoda con la espalda recta y las manos descansando sobre sus rodillas con el objeto en las manos."
- "Tomen unas cuantas respiraciones profundas, inhalando por la nariz y exhalando por la boca, permitiendo que su cuerpo se relaje más con cada exhalación."

##### **2. Iniciando la Observación del Objeto:**

- "Ahora, quiero que miren atentamente el objeto que tienen en sus manos. Observen su forma, su tamaño y su color."
- "Noten cualquier detalle que quizás no hayan visto antes. Fíjense en cómo la luz se refleja en su superficie y en cualquier sombra que pueda crear."

##### **3. Exploración Sensorial del Objeto:**

- "Pasemos a explorar la textura del objeto. ¿Es suave o rugoso? ¿Duro o blando? ¿Frío o cálido al tacto?"
- "Permitan que sus dedos recorran la superficie del objeto, notando cada detalle de su textura y cómo se siente en sus manos."

##### **4. Concentración en Detalles Específicos:**

- "Ahora, elijan una parte específica del objeto para observar aún más de cerca. Podría ser una esquina, una curva o una marca particular."
- "Enfoquen toda su atención en esa parte del objeto, notando cada pequeño detalle y permitiendo que su mente se concentre completamente en esa área."

##### **5. Refuerzo de la Observación:**

- "Tómense un momento para absorber completamente la experiencia de observar este objeto. Recuerden que siempre pueden volver a esta práctica cuando necesiten mejorar su concentración y atención."
- "Permanezcan aquí por unos momentos más, disfrutando de la tranquilidad y la claridad que esta práctica les brinda."

#### **Finalizando la Meditación:**

- "Ahora, tomen unas cuantas respiraciones profundas, permitiendo que la sensación de calma y concentración se extienda por todo su cuerpo."
- "Cuando estén listos, dejen el objeto a un lado, abran suavemente los ojos y regresen su atención al entorno presente."

#### **Reflexión y Cierre**

- Invita a los estudiantes a compartir sus experiencias y sensaciones durante la meditación. Pregúntales cómo se sintieron al observar el objeto en detalle y si notaron algún cambio en su capacidad de concentración.
  - Pídeles que registren sus reflexiones en su diario de mindfulness, describiendo cómo se sintieron durante la práctica y cualquier emoción o pensamiento que hayan identificado.
-

AUTOEVALUACIÓN	EVALUACIÓN COEVALUACIÓN	HETEROEVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reflexionar sobre la propia participación en el ejercicio.</li> <li>● Evaluar la capacidad para seguir las instrucciones del docente.</li> <li>● Considerar la postura y la atención mantenida durante la práctica.</li> <li>● Identificar y describir las sensaciones físicas y emocionales experimentadas durante las sesiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar y proporcionar retroalimentación sobre la participación y compromiso de los compañeros.</li> <li>● Comentar sobre las sensaciones y emociones compartidas por los compañeros durante la práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Participación en el ejercicio de respiración consciente, meditación guiada y atención focalizada.</li> <li>● Capacidad para seguir las instrucciones del docente.</li> <li>● Mantenimiento de la postura adecuada durante el ejercicio.</li> <li>● Ejercicio oral y escritural de sensaciones físicas y emocionales experimentadas durante la práctica compartidas al cierre de las sesiones y consignadas en el diario mindfulness.</li> </ul>

**Tabla 11**

*Secuencia Didáctica 4. Sesiones 10, 11 y 12.*

Mentes atentas, corazones calmados					
Sesiones 10, 11 y 12					
TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	<b>Mindfulness para la Regulación Emocional: Explorando la Tranquilidad Interior"</b> <b>Sesiones 10, 11 y 12</b>				
PERIODO: <b>Sesiones 10, 11 y 12</b>	FECHA INICIAL Febrero	FECHA FINAL Marzo	CICLO	ÁREA: Educativa	Investigación
3 sesiones de 30 a 40 minutos cada una.	DOCENTE: <b>Norelia Angelina Vergara Jamid</b>		UNIDAD TEMÁTICA Respiración de la Calma		

Visualización Transformadora  
Observación Emocional

**OBJETIVO O PROPOSITO DE APRENDIZAJE** Desarrollar la capacidad de los niños de 9 a 12 años para regular sus emociones a través de prácticas de mindfulness. Estas prácticas ayudarán a disminuir la supresión emocional y a fomentar la reevaluación cognitiva, promoviendo un manejo saludable de las emociones y un mejor bienestar emocional.

**COMPETENCIAS COGNITIVAS**

- Relacionar las técnicas de mindfulness con estrategias prácticas para manejar situaciones emocionales difíciles

**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES**

- Desarrollar habilidades para reconocer y gestionar emociones durante la práctica de mindfulness.
- Fomentar la empatía y el respeto hacia los compañeros al compartir experiencias y reflexiones sobre las prácticas de mindfulness

**COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES**

- Realizar ejercicios de mindfulness enfocados en la regulación emocional.
- Registrar y reflexionar sobre las experiencias y sensaciones vividas durante las prácticas de mindfulness en un diario personal.

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**

**Ejercicio de Respiración: "Respiración de la Calma"** Descripción: Los estudiantes practicarán la respiración profunda para calmar el sistema nervioso y reducir la supresión emocional. Implementación: Los estudiantes se sentarán cómodamente y realizarán respiraciones profundas, inhalando por la nariz y exhalando por la boca, imaginando que están liberando cualquier emoción reprimida con cada exhalación.

**Meditación Guiada: "Visualización Transformadora"** Descripción: A través de una meditación guiada, los estudiantes aprenderán a reevaluar situaciones estresantes visualizando alternativas positivas. Implementación: El docente guiará a los estudiantes en una visualización donde reevalúan una situación difícil, transformándola en una experiencia positiva mediante el cambio de perspectiva.

**Ejercicio de Atención Plena: "Observación Emocional"** Descripción: En esta actividad, los estudiantes practicarán la observación de sus emociones sin juzgarlas, aprendiendo a aceptar y gestionar sus sentimientos de manera saludable. Implementación: Los estudiantes identificarán y observarán sus emociones actuales, registrándolas en su diario de mindfulness sin intentar cambiarlas o suprimirlas.

**DESARROLLO DE LA SECUENCIA Y # SESIONES**

**Sesión de Mindfulness #10: "Respiración de la Calma"**

**Objetivo de la Sesión:** Reducir la supresión emocional mediante la práctica de la respiración profunda.

**Duración:** Aproximadamente 30-40 minutos.

**Introducción (5 minutos):**

- Reúne a los estudiantes y explícales el propósito de la sesión: utilizar la respiración profunda para identificar y liberar emociones.
- Pídeles que se sienten cómodamente con la espalda recta y los ojos cerrados.

**RECURSOS**

- Zafús y/o tapetes de yoga.
- Cuadernillos de registro con la plantilla textual.
- Música relajante para la meditación guiada.

**Ejercicio de Respiración Profunda:****Instrucciones para el Ejercicio:**

- "Por favor, siéntense en una posición cómoda con la espalda recta, las manos descansando suavemente sobre las rodillas y los ojos cerrados."
- "Tomen unas cuantas respiraciones profundas, inhalando por la nariz y exhalando por la boca, permitiendo que su cuerpo se relaje más con cada exhalación."

**Iniciando la Respiración de la Calma:**

- "Ahora, quiero que comiencen a respirar profundamente, inhalando por la nariz y sintiendo cómo el aire llena su abdomen."
- "Exhalen lentamente por la boca, sintiendo cómo su cuerpo se relaja con cada exhalación."

**Identificación de Emociones:**

- "Mientras continúan respirando profundamente, empiecen a notar cualquier emoción que puedan estar sintiendo en este momento. No importa si es una emoción fuerte o débil, positiva o negativa."
- "Permitan que estas emociones surjan sin intentar cambiarlas o juzgarlas. Simplemente observen cómo se sienten en su cuerpo y en su mente."

**Liberación de Emociones:**

- "Con cada exhalación, imaginen que están liberando cualquier tensión o emoción negativa que puedan estar sintiendo. Permitan que el aire que exhalan lleve consigo cualquier sensación incómoda."
- "A medida que inhalan, imaginen que están trayendo calma y paz a su cuerpo. Permitan que esta sensación de calma se extienda con cada respiración."

**Refuerzo de la Respiración de la Calma:**

- "Tómense un momento para absorber completamente la sensación de calma y claridad que han creado con su respiración."
- "Recuerden que siempre pueden volver a esta práctica cuando necesiten identificar y liberar emociones."

**Finalizando la Meditación:**

- "Ahora, tomen unas cuantas respiraciones profundas más, permitiendo que la sensación de calma y tranquilidad se extienda por todo su cuerpo."
- "Cuando estén listos, abran suavemente los ojos y regresen su atención al entorno presente."

**Reflexión y Cierre:**

- Invita a los estudiantes a compartir sus experiencias y sensaciones durante el ejercicio. Pregúntales cómo se sintieron al identificar y liberar emociones con su respiración.
- Pídeles que registren sus reflexiones en su diario de mindfulness, describiendo cómo se sintieron durante la práctica y cualquier emoción o pensamiento que hayan identificado.

**Sesión de Mindfulness #11: "Visualización Transformadora"**

**Objetivo de la Sesión:** Fomentar la reevaluación cognitiva a través de la visualización de situaciones positivas.

**Duración:** Aproximadamente 30-40 minutos.

**Introducción:**

- Reúne a los estudiantes y explícales el propósito de la sesión: aprender a evaluar situaciones difíciles mediante la visualización positiva.
- Pídeles que se sienten cómodamente con la espalda recta y los ojos cerrados.

**Meditación Guiada. Instrucciones para el Ejercicio:****Preparación:**

- "Por favor, siéntense en una posición cómoda con la espalda recta, las manos descansando suavemente sobre las rodillas y los ojos cerrados."
- "Tomen unas cuantas respiraciones profundas, inhalando por la nariz y exhalando por la boca, permitiendo que su cuerpo se relaje más con cada exhalación."

**Iniciando la Visualización:**

- "Ahora, quiero que piensen en una situación reciente que les haya causado estrés o preocupación. No se enfoquen en los detalles negativos, simplemente identifiquen la situación."
- "Imaginen que están observando esta situación desde una distancia segura, como si estuvieran viendo una película."

**Transformación Positiva:**

- "Ahora, comiencen a cambiar la perspectiva de esta situación. Imaginen que tienen la capacidad de transformar esta experiencia en algo positivo."
- "Por ejemplo, si tuvieron un conflicto con un amigo, visualicen una conversación amable y comprensiva que resuelve el problema y fortalece su amistad."

**Exploración Sensorial Positiva:**

- "Concentren su atención en los detalles sensoriales de esta nueva perspectiva. ¿Qué sonidos escuchan? ¿Hay palabras amables o risas?"
- "Inhalen profundamente y perciban los olores agradables que podrían estar presentes en esta situación transformada. Tal vez el aroma de flores frescas o de comida deliciosa."
- "Sientan las sensaciones físicas de esta nueva experiencia. ¿Cómo se siente su cuerpo ahora que la situación se ha resuelto positivamente? ¿Relajado, ligero, en paz?"

**Refuerzo de la Visualización:**

- "Tómense un momento para absorber completamente esta nueva perspectiva positiva. Recuerden que tienen el poder de cambiar la forma en que perciben y reaccionan a las situaciones difíciles."
- "Permanezcan aquí por unos momentos más, disfrutando de la paz y la claridad que esta nueva perspectiva les brinda."

**Finalizando la Meditación:**

- "Ahora, tomen unas cuantas respiraciones profundas, permitiendo que la sensación de calma y positividad se extienda por todo su cuerpo."
- "Cuando estén listos, abran suavemente los ojos y regresen su atención al entorno presente."

**Reflexión y Cierre:**

- Invita a los estudiantes a compartir sus experiencias y sentimientos durante la meditación. Pregúntales cómo se sintieron al transformar la situación difícil en algo positivo.
- Pídeles que registren sus reflexiones en su diario de mindfulness, describiendo cómo se sintieron durante la práctica y cualquier emoción o pensamiento que hayan identificado

## **Sesión de Mindfulness #12: "Observación Emocional"**

**Objetivo de la Sesión:** Mejorar la gestión emocional mediante la observación y aceptación de las emociones sin juzgarlas.

**Duración:** Aproximadamente 30-40 minutos.

### **Introducción:**

- Reúne a los estudiantes y explícales el propósito de la sesión: aprender a observar y aceptar las emociones sin intentar cambiarlas o suprimirlas.
- Pídeles que se sienten cómodamente con la espalda recta y los ojos cerrados.
- Explica que durante esta sesión realizarán una meditación guiada en la que se enfocarán en identificar y observar sus emociones actuales, aceptándolas sin juzgarlas

### **Meditación Guiada. Instrucciones para el Ejercicio:**

#### **Preparación:**

- "Por favor, siéntense en una posición cómoda con la espalda recta, las manos descansando suavemente sobre las rodillas y los ojos cerrados."
- "Tomen unas cuantas respiraciones profundas, inhalando por la nariz y exhalando por la boca, permitiendo que su cuerpo se relaje más con cada exhalación."

#### **Iniciando la Observación Emocional:**

- "Ahora, quiero que enfoquen su atención en su respiración natural. No intenten cambiarla, simplemente observen cómo el aire entra y sale de sus cuerpos."
- "A medida que se concentran en su respiración, comiencen a notar cualquier emoción que puedan estar sintiendo en este momento. No importa si es una emoción fuerte o débil, positiva o negativa."

#### **Exploración de las Emociones:**

- "Permitan que estas emociones surjan sin intentar cambiarlas o juzgarlas. Simplemente observen cómo se sienten en su cuerpo y en su mente."
- "Quizás sientan alguna tensión en el cuerpo, o noten pensamientos específicos relacionados con sus emociones. Tomen nota de estos detalles sin intentar analizarlos."

#### **Aceptación de las Emociones:**

- "Ahora, imaginen que están observando estas emociones como si fueran nubes en el cielo. Pueden verlas pasar lentamente, cambiando de forma y tamaño."
- "Recuerden que está bien sentir estas emociones, sean cuales sean. Permítanse aceptarlas como parte de su experiencia en este momento."

#### **Refuerzo de la Observación Emocional:**

- "Tómense un momento para agradecerse a sí mismos por dedicar tiempo a observar y aceptar sus emociones. Recuerden que esta práctica puede ayudarles a manejar sus emociones de manera más saludable."
- "Permanezcan aquí por unos momentos más, observando y aceptando sus emociones con amabilidad y sin juicio."

#### **Finalizando la Meditación:**

- "Ahora, tomen unas cuantas respiraciones profundas, permitiendo que la sensación de calma y aceptación se extienda por todo su cuerpo."

- "Cuando estén listos, abran suavemente los ojos y regresen su atención al entorno presente."

### **Reflexión y Cierre:**

- Invita a los estudiantes a compartir sus experiencias y sensaciones durante la meditación. Pregúntales cómo se sintieron al observar sus emociones y si notaron algún cambio en su perspectiva.
- Pídeles que registren sus reflexiones en su diario de mindfulness, describiendo cómo se sintieron durante la práctica y cualquier emoción o pensamiento que hayan identificado

### **AUTOEVALUACION**

Reflexionar sobre la propia participación en el ejercicio  
 Evaluar la capacidad para seguir las instrucciones del docente. Considerar la postura y la atención mantenida durante la práctica.  
 Identificar y describir las sensaciones físicas y emocionales experimentadas durante las sesiones.

### **EVALUACION COEVALUACION**

Observar y proporcionar retroalimentación sobre la participación y compromiso de los compañeros.  
 Comentar sobre las sensaciones y emociones compartidas por los compañeros durante la práctica.

### **HETEROEVALUACION**

Participación en el ejercicio de respiración profunda, meditación guiada y observación de emociones.  
 Capacidad para seguir las instrucciones del docente.  
 Mantenimiento de la postura adecuada durante el ejercicio.  
 Ejercicio oral y escritural de sensaciones físicas y emocionales experimentadas durante la práctica compartidas al cierre de las sesiones y consignadas en el diario mindfulness

### **3.7. Análisis Empleado**

Para cumplir con el objetivo planteado, el método de diferencias en diferencias (*Diff-in-Diff*) es una técnica estadística que evaluó el impacto de una intervención mediante la comparación de cambios en los resultados entre un grupo de tratamiento y un grupo de control, antes y después de la implementación: este enfoque se distingue de las estimaciones intra-sujetos y entre-sujetos al considerar la diferencia de las diferencias en los resultados entre ambos grupos en dos puntos temporales. El *Diff-in-Diff* buscó aislar el efecto causal del tratamiento, controlando las diferencias preexistentes y las tendencias temporales comunes, aunque puede estar sujeto a limitaciones como sesgos de reversión a la media (Goodman-Bacon, 2018).

### **3.8. Consideraciones Éticas**

La investigación tuvo en cuenta consideraciones como la adhesión al consentimiento informado pues se tomaron medidas para obtenerlo de los padres o tutores de los niños involucrados en la investigación, junto con el asentimiento de los menores, (Anexo 2). Este proceso aseguró que los responsables legales de los menores estuviesen plenamente conscientes de la naturaleza y los objetivos del estudio, así como de cualquier riesgo potencial y beneficio asociado, ya que como sugiere Calvert (2017), a los padres o tutores se les explicó el propósito del estudio y la voluntariedad en la participación indicando que la decisión de participar o no hacerlo no tendría repercusiones, pues no afecta la relación con el personal de la institución ni el rendimiento académico.

También se mantuvo la confidencialidad y el anonimato, puesto que la información recopilada durante el estudio se desvinculó de los identificadores personales, protegiendo así la privacidad y utilizada estrictamente para fines académicos. Se tuvo en cuenta una selección justa y no discriminatoria de los participantes mediante el establecimiento de criterios claros con los que fueron seleccionados, que consistieron en pertenecer al grado quinto en el Colegio Tomás Carrasquilla, tener firmado el documento y la voluntad de participar en la propuesta de

investigación. Este enfoque reforzó la autonomía de los participantes y subraya el compromiso ético del estudio. (Castro, 2004)

En conclusión, la metodología que se aplicó en esta investigación estableció un marco para evaluar el impacto de un programa de *mindfulness* en la atención selectiva y regulación emocional en estudiantes de básica primaria. El diseño cuasiexperimental, con etapas pretest y posttest, y el uso de escalas psicométricas validadas, obedeció al método científico para el análisis empírico. Este estudio contribuyó a la investigación en educación, y sentó las bases para futuras indagaciones que exploren la efectividad de prácticas pedagógicas innovadoras en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes de la ciudad de Bogotá, Colombia, teniendo en cuenta las consideraciones éticas de investigaciones que se desarrollan con menores de edad. A continuación, se presentan los resultados alcanzados.

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS**

En un esfuerzo por comprender cómo, la práctica *mindfulness* pueden influir en la atención selectiva y la regulación emocional, este informe presenta el análisis descriptivo de datos sociodemográficos específicos, tales como el sexo biológico, el estrato socioeconómico y el nivel educativo de los padres, junto con la participación en actividades extracurriculares y el rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas y lenguaje de los estudiantes, con la intención de tener un panorama del contexto socioeconómico y familiar de los participantes. También se presenta el análisis estadístico descriptivo e inferencial de la investigación diseñada para examinar la interacción entre la Regulación Emocional –evaluada mediante el cuestionario EQR- y la Atención Selectiva –evaluada mediante la prueba D2– en dicho conjunto muestral de los estudiantes.

Con la intención de explorar los niveles de regulación emocional en los estudiantes de grado quinto del Colegio Tomás Carrasquilla, así como el nivel de atención selectiva, las mediciones de los dos instrumentos que se usaron para el ejercicio investigativo, fueron analizados estadísticamente con respecto a cada una de las dimensiones que lo componen, es decir, la regulación emocional, se abordó teniendo en cuenta la reevaluación cognitiva y la supresión emocional y la atención selectiva, tuvo en cuenta y exploró las dimensiones de índice de concentración, índice de variabilidad y la eficiencia total de la prueba.

Como diseño cuasiexperimental, se tiene a dos colectivos de 40 estudiantes cada uno, que actuaron como grupos de control y experimental. En general, las medidas descriptivas identificadas al inicio del estudio estos dos grupos resultaron ser homogéneos; con ello se tiene que las características psicométricas y sociodemográficas de la muestra son comparables entre los estudiantes, tal similitud en las distribuciones frecuenciales sugiere que las diferencias observadas, pueden atribuirse con mayor confianza a las intervenciones aplicadas que a desequilibrios inherentes entre los grupos, dichas diferencias, demostrables desde la estadística inferencial aunque no son estadísticamente significativos en su mayoría, sugieren que la

intervención surtió efectos parciales en el grupo experimental.

#### 4.1. Datos Sociodemográficos

##### 4.1.2. Sexo Biológico

Desde una perspectiva científica, la inclusión equitativa de ambos sexos biológicos fortalece la validez externa de los hallazgos. La Tabla de frecuencias (Tabla 12) revela una distribución equitativa de los sexos biológicos entre los grupos control y experimental, subrayando la homogeneidad de las muestras en términos de composición de género. En específico, la proporción de hombres en el grupo experimental (57.5%) frente al grupo control (47.5%) y de mujeres (42.5% en el experimental *versus* 52.5% en el control) sugiere una variabilidad mínima que respalda la validez interna del experimento.

**Tabla 12**

*Distribución de frecuencias del sexo biológico.*

<b>Sexo biológico</b>	<b>Control (N=40)</b>	<b>Experimental (N=40)</b>
<b>Hombre</b>	19 (47.5%)	23 (57.50%)
<b>Mujer</b>	21 (52.5%)	17 (42.50%)

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

##### 4.1.3. Estrato Socioeconómico

La Tabla 13, que aparece a continuación muestra que, las categorías Bajo-bajo y Medio representan las menores proporciones en ambos grupos, siendo particularmente marginal la presencia del estrato Medio en el experimental. En el grupo de control, la mayoría de los estudiantes se clasifica dentro del estrato Medio-bajo (55.00%), seguido por el estrato Bajo (32.50%). En contraste, el grupo experimental presenta una mayor proporción de estudiantes en el estrato Bajo (52.50%), con un porcentaje menor en el estrato Medio-bajo (42.50%).

**Tabla 13**

*Distribución de frecuencias del estrato socioeconómico.*

<b>Estrato socioeconómico</b>	<b>Control (N=40)</b>	<b>Experimental (N=40)</b>
1: Bajo-bajo	4 (10.00%)	2 (5.00%)
2: Bajo	13 (32.50%)	21 (52.50%)
3: Medio-bajo	22 (55.00%)	17 (42.50%)
4: Medio	1 (2.50%)	0 (0.00%)

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

Respecto a las medidas descriptivas del estrato socioeconómico, que se muestran en la Tabla 14 se observa que la media se sitúa en 2.44, lo que indica que la mayoría de los estudiantes provienen de un entorno entre Bajo y Medio-bajo. La mediana, en 2.5, confirma que la mitad de la muestra se encuentra en este rango. La moda, con un valor de 3.0, destaca que Medio-bajo es el nivel más común entre los estudiantes. El error estándar de 0.073 sugiere una precisión considerable en la estimación de la media, mientras que la desviación estándar de 0.653 refleja una variabilidad moderada en los niveles socioeconómicos.

**Tabla 14**

*Métricas descriptivas del estrato socioeconómico.*

<b>Métrica</b>	<b>Valor</b>
Media	2.4375
Mediana	2.5
Moda	3.0
Error estándar	0.073
Desviación estándar	0.653
Mínimo	1.0
Máximo	4.0

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

#### **4.1.4. Nivel Académico del Padre, Padrastro o Padre Adoptivo**

En particular, en la Tabla 15 se observan proporciones cercanas entre ambos grupos en categorías clave: los que obtuvieron título técnico o tecnológico representan el 22.5% en el grupo de control y el 27.5% en el experimental; y aquellos con secundaria completa son el 35.0% y 45.0%, respectivamente. Aunque se aprecian ligeras variaciones, como en los niveles de educación universitaria profesional (2.5% en el control y 7.5% en el experimental) y primaria

completa (27.5% en control frente a 15.0% en experimental), estas diferencias se interpretan dentro de un margen aceptable que no compromete la equiparación inicial de los grupos.

**Tabla 15**

*Distribución de frecuencias del nivel académico del padre.*

<b>Nivel Académico</b>	<b>Control (N=40)</b>	<b>Experimental (N=40)</b>
0: No completó la primaria	5 (12.50%)	2 (5.00%)
1: Primaria completa	11 (27.50%)	6 (15.00%)
2: Secundaria completa	14 (35.00%)	18 (45.00%)
3: Obtuvo título técnico o tecnológico	9 (22.50%)	11 (27.50%)
4: Obtuvo título profesional universitario	1 (2.50%)	3 (7.50%)

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

De acuerdo con las métricas descriptivas, presentadas en la Tabla 16, el nivel académico de los padres muestra que, en promedio, ellos han alcanzado un nivel de educación cercano a completar la secundaria, con una media de 1.96. La mediana también se sitúa en 2.0, indicando que la mitad de los padres han terminado la secundaria. La moda, que es también 2.0, refuerza esta observación, sugiriendo que es el nivel educativo más común entre los padres. La desviación estándar de 1.006 sugiere que hay una variabilidad moderada en los niveles educativos de los padres, con algunos no completando la primaria (mínimo de 0.0) y otros obteniendo títulos universitarios (máximo de 4.0). El error estándar de 0.112 indica que la estimación de la media es bastante precisa, proporcionando una visión confiable del nivel educativo de los padres en esta muestra.

**Tabla 16**

*Métricas descriptivas del nivel académico del padre.*

<b>Métrica</b>	<b>Valor</b>
Media	1.96
Mediana	2.0
Moda	2.0
Error estándar	0.112
Desviación estándar	1.006
Mínimo	0.0
Máximo	4.0

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

#### 4.1.5. Nivel Académico de la Madre, Madrastra o Madre Adoptiva

De forma homóloga a la educación académica del padre, la diversidad observada en los niveles educativos de las figuras maternas que se muestra en la Tabla 17 refleja variaciones en el contexto familiar y sociocultural. En especial, se destaca la similitud en las categorías de Secundaria completa con un 30.0% en el grupo de control y un 32.5% en el experimental. La presencia de niveles similares en las demás categorías educativas refuerza la noción de que no hay desequilibrios críticos en los antecedentes educativos de las familias de los participantes.

**Tabla 17**

*Distribución de frecuencias del nivel académico de la madre.*

<b>Nivel Académico</b>	<b>Control (N=40)</b>	<b>Experimental (N=40)</b>
0: No completó la primaria	4 (10.00%)	2 (5.00%)
1: Primaria completa	9 (22.50%)	5 (12.50%)
2: Secundaria completa	12 (30.00%)	13 (32.50%)
3: Obtuvo título técnico o tecnológico	10 (25.00%)	17 (42.50%)
4: Obtuvo título profesional universitario	5 (12.50%)	3 (7.50%)

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

En cuanto al nivel académico de las madres, los datos revelan que, en promedio, ellas han alcanzado un nivel educativo ligeramente superior al de los padres, con una media de 2.20. La mediana también es 2.0, lo que indica que la mitad de las madres han completado la secundaria. La moda es 3.0, señalando que es común que las madres tengan títulos técnicos o tecnológicos. La desviación estándar de 1.089 indica una dispersión moderada en los datos, similar a la de los padres, pero con una ligera tendencia hacia niveles educativos más altos. El error estándar de 0.121 refuerza la precisión de la media, proporcionando una visión clara y confiable del nivel educativo de las madres en esta muestra, tal como aparece en la Tabla 18.

**Tabla 18**

*Métricas descriptivas del nivel académico de la madre.*

<b>Métrica</b>	<b>Valor</b>
Media	2.20
Mediana	2.0
Moda	3.0
Error estándar	0.121
Desviación estándar	1.089
Mínimo	0.0
Máximo	4.0

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

#### **4.1.6. Actividades Artísticas o Deportivas Extracurriculares Frecuentes**

Este dato sociodemográfico que se presenta en la Tabla 19 refleja la implicación de los estudiantes en contextos extracurriculares, ofrece una ventana única hacia el entendimiento de cómo experiencias fuera del ámbito académico formal influyen en el desarrollo de habilidades sociales esenciales. Para ambos grupos prevalece que los estudiantes no practican actividades extracurriculares de forma frecuente (85% y 75%: control y experimental).

**Tabla 19**

*Distribución de frecuencias de las actividades extracurriculares.*

Actividad	Control (N=40)	Experimental (N=40)
Clases de baloncesto	0 (0.00%)	2 (5.00%)
Clases de fútbol	1 (2.50%)	2 (5.00%)
Clases de natación	3 (7.50%)	2 (5.00%)
Clases de patinaje	0 (0.00%)	3 (7.50%)
Ninguna actividad	34 (85.00%)	30 (75.00%)
Otra	2 (5.00%)	1 (2.50%)

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

#### **4.1.7. Calificación en la Asignatura de Matemática**

En el grupo de control, se observa que un 32.5% de los estudiantes alcanzaron una calificación Alto, en comparación con un 37.5% en el grupo experimental. Aunque esta diferencia sugiere una mayor proporción de calificaciones altas en el grupo experimental, la presencia de proporciones sustanciales en la categoría Básico, con un 45.0% en el control y un 52.5% en el

experimental, contribuye a una base de comparabilidad general. La categoría Superior muestra una distribución más equilibrada entre los grupos, con un 12.5% en el control frente a un 7.5% en el experimental, lo que demuestra que no hay diferencias significativas entre los grupos en este aspecto, como se muestra en la Tabla 20.

**Tabla 20**

*Distribución de frecuencias de la calificación en Matemática.*

Calificación	Control (N=40)	Experimental (N=40)
(0.0-2.9): Bajo	4 (10.00%)	1 (2.50%)
(3.0-3.9): Básico	18 (45.00%)	21 (52.50%)
(4.0-4.5): Alto	13 (32.50%)	15 (37.50%)
(4.6-5.0): Superior	5 (12.50%)	3 (7.50%)

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

Este patrón que se muestra en la Tabla 21 sugiere que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel de competencia matemática básica que les permite comprender y aplicar conceptos fundamentales. Las calificaciones en matemáticas revelan que los estudiantes, en promedio, se sitúan en el nivel Básico con una media de 3.80. Sin embargo, la mediana es de 4.25, lo que indica que al menos la mitad de los estudiantes alcanzan un nivel Alto. La moda, con un valor de 3.45, confirma que el nivel Básico es el más frecuente entre los estudiantes. La desviación estándar de 0.764 sugiere una variabilidad considerable en las calificaciones. El error estándar de 0.085 indica una precisión aceptable en la estimación de la media, proporcionando una visión clara del rendimiento general en matemáticas.

**Tabla 21**

*Métricas descriptivas de la calificación en Matemáticas.*

Métrica	Valor
Media	3.80
Mediana	4.25
Moda	3.45
Error estándar	0.085
Desviación estándar	0.764
Mínimo	1.45
Máximo	4.80

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

#### **4.1.8. Calificación en la Asignatura de Lengua Castellana**

La distribución de calificaciones en la asignatura de Lengua Castellana, observada a través de la tabla de frecuencias que se presenta en la Tabla 22, muestra que, en el grupo de control, un 10.0% de los estudiantes alcanzaron calificaciones clasificadas como Superior, comparado con un 7.5% en el grupo experimental. La mayoría de los estudiantes en el grupo de control se situaron en la categoría Básico con un 57.5%, frente a un 37.5% en el grupo experimental. Pese a las particularidades, la presencia de estudiantes es relativamente equilibrada entre los grupos, con un leve predominio de calificaciones básicas en ambos.

**Tabla 22**

*Distribución de frecuencias de la calificación en Lengua Castellana.*

Calificación	Control (N=40)	Experimental (N=40)
(0.0-2.9): Bajo	3 (7.50%)	1 (2.50%)
(3.0-3.9): Básico	23 (57.50%)	15 (37.50%)
(4.0-4.5): Alto	10 (25.00%)	21 (52.50%)
(4.6-5.0): Superior	4 (10.00%)	3 (7.50%)

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

Las calificaciones en Lengua Castellana muestran que, en promedio, los estudiantes se encuentran también en el nivel "Básico", con una media de 3.78. La mediana de 3.45 y la moda del mismo valor refuerzan la predominancia del nivel "Básico" entre los estudiantes. La desviación estándar de 0.709 refleja una variabilidad moderada. El error estándar de 0.079 sugiere una buena precisión en la estimación de la media, proporcionando una representación fiel del rendimiento de los estudiantes en Lengua Castellana, tal como se presenta en la Tabla 23.

**Tabla 23**

*Métricas descriptivas de la calificación en Lengua Castellana.*

<b>Métrica</b>	<b>Valor</b>
Media	3.78
Mediana	3.45
Moda	3.45
Error estándar	0.079
Desviación estándar	0.709
Mínimo	1.45
Máximo	4.80

*Nota.* Obtenido con el software Google Colaboratory®

## **4.2. Análisis de Estructura de las Escalas Psicométricas**

### **4.2.2. Regulación Emocional**

En esta investigación aplicada, la variable de regulación emocional se midió como una escala cuantitativa psicométrica a través del cuestionario ERQ. A su vez, esta escala corresponde a un constructo de dos dimensiones; a saber: reevaluación cognitiva y supresión emocional. La reevaluación cognitiva y la supresión emocional son dimensiones clave del proceso de regulación emocional. La reevaluación cognitiva implica cambiar la manera en que una persona piensa sobre una situación para modificar su impacto emocional; es considerada una estrategia de regulación adaptativa porque tiende a estar asociada con mejores resultados en el bienestar psicológico. La supresión emocional, por otro lado, implica inhibir la expresión de emociones ya generadas y es vista como menos adaptativa debido a sus asociaciones con una peor salud mental y relaciones interpersonales más pobres.

**Cuestionario de Regulación Emocional ERQ (Reevaluación Cognitiva)** Al realizar el análisis de las frecuencias, se observa los grupos control y experimental, en el pretest, exhibieron poca dispersión alrededor de su tendencia central, indicativo de una capacidad homogénea dentro de estos colectivos para reevaluar cognitivamente estímulos emocionales, dicha

condición, al realizar el análisis de la frecuencia de sus respuestas en el posttest, se evidencia que no tuvo cambios significativos para ninguno de los dos grupos.

La reevaluación cognitiva en el cuestionario de Pagano y Vizioli (2021), que corresponde a la versión en español que se utilizó para la investigación utiliza una escala de 1 a 7, en la que 1, indica que se está totalmente desacuerdo con la afirmación, 2 en desacuerdo, 3 ligeramente en desacuerdo, 4 de acuerdo ni en desacuerdo, 5 ligeramente de acuerdo, 6 de acuerdo y 7, totalmente de acuerdo. Las preguntas de esta prueba tipo Likert, que buscan evaluar la reevaluación cognitiva son las preguntas uno, tres, cinco, siete, ocho y diez, como se pueden observar en la Tabla 24, la cual aparece a continuación.

Tabla 24

*Análisis de la estructura de la reevaluación cognitiva de la Reevaluación Cognitiva.*

Ítem	Tiempo	Grupo	1		2		3		4		5		6		7	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
P1. Cuando quiero aumentar mis emociones positivas (p.ej. alegría, emoción), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	Pretest	Control	0	0.0	0	0.0	6	15	2	5.0	5	12.5	11	27.5	16	40.0
		Experimental	0	0.0	0	0.0	6	15	2	5.0	5	12.5	11	27.5	16	40.0
	Posttest	Control	1	2.5	3	7.50	4	1.0	2	5.0	7	17.5	11	27.5	12	3.0
		Experimental	0	0.0	5	6.25	6	7.5	10	12.5	7	17.5	19	23.7	13	32.5
P3. Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	Pretest	Control	6	15.0	1	2.5	1	2.5	1	2.5	5	12.5	9	22.5	10	25.0
		Experimental	6	15.0	1	2.5	1	2.5	5	12.5	1	2.5	8	20.0	10	25.0
	Posttest	Control	1	2.5	5	12.5	1	2.5	7	17.5	9	22.5	8	20.0	9	22.5
		Experimental	4	1.0	2	5.0	2	5.0	5	12.5	5	12.5	8	20.0	14	35.0
P5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	Pretest	Control	0	0.0	0	0.0	1	2.5	1	2.5	15	37.5	4	10.0	19	47.5
		Experimental	0	0.0	0	0.0	1	2.5	1	2.5	15	37.5	4	10.0	19	47.5
	Posttest	Control	0	0.0	0	0.0	1	2.5	2	5.0	15	37.5	10	25.0	12	3.0
		Experimental	1	2.5	2	5.0	0	0.0	4	10.0	11	27.5	7	17.5	27	33.7
P7. Cuando quiero aumentar mis emociones "positivas" cambio mi manera de pensar sobre la situación	Pretest	Control	7	17.5	3	7.5	3	7.5	9	22.5	7	17.5	5	12.5	6	15.0
		Experimental	6	15.0	3	7.5	9	22.5	7	17.5	3	7.5	5	12.5	7	17.5
	Posttest	Control	1	2.5	5	12.5	5	12.5	11	27.5	7	17.5	6	15.0	5	12.5
		Experimental	1	2.5	3	7.5	3	7.5	9	22.5	6	15.0	4	10.0	12	30.0
P8. Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	Pretest	Control	3	7.5	3	7.5	1	2.5	7	17.5	7	17.5	7	17.5	12	30.0
		Experimental	3	7.5	3	7.5	12	30.0	1	2.5	7	17.5	7	17.5	7	17.5
	Posttest	Control	2	5.0	5	12.5	1	2.50	6	15.0	9	22.5	5	12.5	12	30.0
		Experimental	1	2.5	3	7.59	2	5.0	8	20.0	7	17.5	10	25.0	9	22.5
P10. Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación	Pretest	Control	12	30.0	2	5.0	0	0.0	3	7.50	6	15.0	5	12.5	12	30.0
		Experimental	3	7.50	12	30.0	2	5.0	6	15.0	5	12.5	12	30.0	0	0.0
	Posttest	Control	7	17.5	4	10.0	0	0.0	6	15.0	5	12.5	8	20.0	10	25.0
		Experimental	8	20.0	2	5.0	2	2.5	4	10.0	5	12.5	8	20.0	11	27.5

*Nota.* Obtenido con Stata 16®, a partir de las respuestas obtenidas por los grupos control y experimental tanto en el pretest como en el posttest, a partir de la versión en español de Pagano Y Vizioli (2021) del cuestionario de regulación Emocional ERQ

**Regulación Emocional ERQ (Revaluación Cognitiva)** La tabla 25 que aparece a continuación muestra la distribución de los puntajes obtenidos en la supresión emocional para los dos colectivos. Al igual que en la revaluación cognitiva, la escala de valoración es la misma, es decir, la escala de respuestas se mantiene, señalando que al elegir el 1 se está totalmente de acuerdo con la afirmación 3, en desacuerdo, 3 ligeramente en desacuerdo, 4 ni acuerdo ni desacuerdo, 5 ligeramente de acuerdo, 6 de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Las preguntas que buscan establecer la supresión expresiva en el cuestionario de Pagano y Vizioli (2021), utilizado para la presente investigación son las que se identifican con los números dos, cuatro, seis y nueve. En la tabla que aparece a continuación se aprecia la frecuencia de respuestas de los dos grupos (control y experimental) en los dos tiempos (pretest y postest).

Tabla 25

*Análisis de estructura de la dimensión Supresión Emocional (ERQ).*

Ítem	Tiempo	Grupo	1		2		3		4		5		6		7	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
P2 Guardo mis emociones para mí mismo	Pretest	Control	0	0.0	8	2.0	2	5.0	7	17.5	7	17.5	5	12.5	3	7.5
		Experimental	8	20.0	2	5.0	7	17.50	7	17.5	5	12.5	3	7.5	0	0.0
	Postest	Control	0	0.0	5	12.5	9	22.5	3	7.5	9	22.5	7	17.5	2	5.0
		Experimental	4	10.0	12	15.0	11	13.7	10	12.5	16	20.0	5	12.5	8	20.0
P4 Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas	Pretest	Control	7	17.5	3	7.5	10	25.0	10	25.0	3	7.50	4	10.0	3	7.50
		Experimental	10	25.0	10	25.0	3	7.5	10	25.0	3	7.50	4	10.0	7	17.5
	Postest	Control	10	25.0	2	5.0	8	20.0	11	27.5	1	2.5	6	15.0	2	5.0
		Experimental	8	20.0	4	10.0	7	17.5	8	20.0	3	7.5	8	20.0	2	5.0
P6 Controlo mis emociones no expresándolas	Pretest	Control	2	5.0	6	15.0	5	12.5	7	17.5	5	12.5	5	12.5	10	25.0
		Experimental	2	5.0	7	17.5	6	15.0	5	12.5	5	12.5	10	25.0	5	12.5
	Postest	Control	4	10.0	5	12.5	5	12.5	7	17.5	4	10.0	5	12.5	9	22.5
		Experimental	5	12.5	4	10.0	5	12.5	6	15.0	4	10.0	6	15.0	10	25.0
P9 Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas	Pretest	Control	0	0.0	4	10.0	4	10.0	6	15.0	8	20.0	3	7.50	15	37.50
		Experimental	0	0.0	4	10.0	4	10.0	6	15.0	8	20.0	3	7.50	15	37.50
	Postest	Control	1	2.5	2	5.0	3	7.5	6	15.0	6	15.0	5	12.5	17	42.5
		Experimental	2	5.0	2	5.0	3	7.5	7	17.5	13	16.25	2	5.0	17	42.5

*Nota.* Obtenido con Stata 16®, a partir de las respuestas obtenidas por los grupos control y experimental tanto en el pretest como en el postest, a partir de los ítems de la versión en español de la versión en español del Pagano y Vizioli (2021) del Cuestionario de regulación Emocional ERQ.

Con respecto a las medidas de tendencia central, La media y la mediana para ambos grupos se encuentran cerca, con valores de aproximadamente 5 puntos para la reevaluación cognitiva, indicando una distribución simétrica alrededor del centro. La desviación estándar es similar entre los grupos, lo que sugiere niveles de variabilidad comparables en las puntuaciones de reevaluación cognitiva entre los estudiantes de ambos grupos en el pretest. Algo similar pasa para la dimensión de supresión emocional, dado que, en general, los valores de tendencia céntrica, de dispersión y de forma son similares entre grupos toda vez que sus diferencias no superan un punto. En el postest, 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 experimental entre la puntuación alcanzada en el pretest y la obtenida en el postest, como se muestra en la Tabla 26.

**Tabla 26**

*Análisis de estructura de ERQ.*

Dimensión	Tiempo	Grupo	Media	Mediana	Desviación	Error
Reevaluación cognitiva	Pretest	Control	5.08	5	1.3	0.21
		Experimental	4.83	5	1.26	0.2
	Postest	Control	4.98	5.08	1.15	0.18
		Experimental	5.14	5.08	1.1	0.17
Supresión emocional	Pretest	Control	4.24	4	1.49	0.24
		Experimental	3.88	4.25	1.25	0.2
	Postest	Control	4.25	4	1.39	0.22
		Experimental	3.44	3.25	1.34	0.21

*Nota.* Medidas de tendencia central de las dimensiones de ERQ. Obtenido con Stata 16®.

#### **4.2.3. Atención Selectiva**

En particular, la escala cuantitativa psicométrica de *Atención Selectiva* se evalúa con el cuestionario *D2*. Este cuestionario arroja tres métricas resultantes, a saber: VAR: Índice de variación; CON: Índice de concentración; y TOT: Efectividad total en la prueba, resultados que se obtienen a partir del total de respuestas (TR), total de aciertos (TA), omisiones (O) y comisiones (C). En concreto:

- El índice VAR ofrece una mirada a la consistencia de la atención durante la tarea.

- El índice de concentración (CON) mide la capacidad para mantener la atención focalizada evitando distracciones.
- Por último, la efectividad TOT refleja la habilidad general del individuo para procesar estímulos de forma rápida y precisa.

Los resultados evidencian que hay una alta varianza entre los estudiantes en todas las dimensiones. Esto podría indicar diferencias en las habilidades cognitivas, estrategias de afrontamiento, y posiblemente la influencia de factores externos como el estrés o el entorno de estudio; lo que hace más interesante a este estudio. En sí, identificar estudiantes con puntuaciones bajas en estas medidas puede señalar la necesidad de intervenciones dirigidas a mejorar la atención selectiva, lo cual es crítico para la capacidad de aprendizaje. Intervenciones como entrenamientos en *mindfulness* y estrategias de manejo del tiempo y del estrés pueden ser particularmente útiles.

**Índice de Variabilidad (VAR)** Este análisis revela que, mientras que ambos grupos exhiben variabilidades intrínsecas en sus respuestas a la prueba VAR –reflejadas en la amplitud y forma de las distribuciones entre grupos los comportamientos de las medias y desviaciones estándar sugieren homogeneidad en las capacidades de procesamiento y en los niveles de atención sostenida entre los participantes de cada grupo para el pretest.

**Índice de Concentración (CON)** Para ambos grupos, la eficacia con la que los estudiantes logran focalizar atención evidencia una distribución asimétrica; lo cual sugiere que la tendencia en esta calificación psicométrica es a la baja. Las medidas descriptivas de los valores de tendencia central y dispersión permanecen en rangos de puntajes similares; el coeficiente de asimetría respalda el análisis anterior al respecto

**Efectividad Total en la Prueba (TOT)** La efectividad total de la prueba de atención refleja la plasticidad y la capacidad de adaptación del cerebro humano ante intervenciones dirigidas. Al

graficar la distribución de esta escala es evidente la asimetría positiva para ambos colectivos de estudiantes; esto revela que las puntuaciones psicométricas están, *a priori*, con tendencia a la baja. Las medidas descriptivas respectivas que se presentan entre grupos son bastante homogéneas considerando el amplio rango que puede alcanzar esta escala en particular (hasta 658 puntos). Debido a que la escala D2 corresponde a una variable cuantitativa escalar, su estructura se analizó a partir de sus medidas de tendencia central y de dispersión. La estructura de la prueba de atención D2, se muestra en la Tabla 27.

**Tabla 27**

*Análisis de estructura de la escala Atención Selectiva (D2).*

<b>Variable</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Grupo</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desviación</b>	<b>Error</b>
TR Total de respuestas	Pretest	Control	362.58	356	40.8	6.45
		Experimental	356.95	354.5	55.58	8.79
	Posttest	Control	352.2	355.5	49.76	7.87
		Experimental	369.55	371.5	45.54	7.2
TA Total de aciertos	Pretest	Control	120.8	117.5	18.19	2.88
		Experimental	120.55	120.5	20.39	3.22
	Posttest	Control	120.3	121	18.45	2.92
		Experimental	147.13	149.5	21.79	3.45
TO Total de omisiones	Pretest	Control	31.15	32.5	5.96	0.94
		Experimental	29.3	27.5	9.15	1.45
	Posttest	Control	27.8	27	7.34	1.16
		Experimental	7.97	7.5	5.1	0.81
TC Total de comisiones	Pretest	Control	37.85	38.5	7.42	1.17
		Experimental	35.7	35.5	9.38	1.48
	Posttest	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
	Posttest	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
	Posttest	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
	Posttest	Control	358.83	359	52.14	8.24
		Experimental	369.75	373	57.02	9.44

*Nota.* Medidas de tendencia central de las dimensiones del cuestionario de Atención Selectiva (D2).  
*Análisis de estructura de ERQ*

### 4.3. Análisis de Fiabilidad

El análisis de fiabilidad de las subescalas psicométricas que se aprecia en la tabla 28, muestra los siguientes resultados: La prueba de regulación emocional en su totalidad alcanza un Alfa de Cronbach es de 0.7399 para el grupo control y 0.7397 para el grupo experimental, teniendo que, para la reevaluación cognitiva el Alfa de Cronbach para el grupo control es de 0.7376 y en el grupo experimental alcanza 0.7374, lo, lo que indica una buena consistencia interna; este resultado sugiere que los ítems de esta subescala están razonablemente bien correlacionados, algo similar en términos de fiabilidad pasa con la dimensión de supresión emocional, que pertenece al cuestionario ERQ, pues para el grupo control, el alfa de Cronbach alcanza una medida de 0.7781, y para el experimental, alcanza una medida de 0.7783, lo que permite inferir que miden el constructo de manera coherente. Así mismo, para la *Atención Selectiva donde* el coeficiente de Cronbach para el grupo control es de 0.676 y para el grupo experimental es de 0.6885. Este valor indica una consistencia interna moderada para el conjunto completo de ítems.

**Tabla 28**

*Pruebas de fiabilidad para las subescalas psicométricas por tiempo y grupo.*

Escala	Grupo	$\alpha$ de Cronbach
Atención selectiva ( <i>D2</i> )	Control	0.6276
	Experimental	0.6885
Regulación emocional (ERQ)	Control	0.7399
	Experimental	0.7397
Reevaluación cognitiva ( <i>ERQ</i> )	Control	0.7376
	Experimental	0.7374
Supresión Emocional ( <i>ERQ</i> )	Control	0.7781
	Experimental	0.7783

*Nota.* Valores del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems de las escalas psicométricas de *ERQ* y *D2*.

#### 4.4. Pruebas de Normalidad

En la Tabla 29 se presentan los resultados de las pruebas de hipótesis de normalidad para cada dimensión de las variables psicométricas. Los resultados de esta prueba revelan que, de las cinco subescalas psicométricas, cuatro provienen de una distribución normal y una de las dimensiones del cuestionario EQR que corresponde a la supresión emocional no tiene una distribución normal.

**Tabla 29**

*Pruebas de normalidad de las escalas psicométricas.*

<b>Escala</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Grupo</b>	<b>Sig.</b>	<b>g.l.</b>	
<b>Atención Selectiva</b>	Índice de variabilidad*	Pretest	Control	0.201	40	
			Experimental	0.151	40	
		Postest	Control	0.293	40	
			Experimental	0.288	40	
	Índice de concentración	Pretest	Control	0.185	40	
			Experimental	0.286	40	
		Postest	Control	0.174	40	
			Experimental	0.216	40	
	<b>Regulación Emocional</b>	Puntaje total de la prueba*	Pretest	Control	0.634	40
				Experimental	0.849	40
			Postest	Control	0.618	40
				Experimental	0.331	40
Revaluación cognitiva*		Pretest	Control	0.191	40	
			Experimental	0.555	40	
		Postest	Control	0.924	40	
			Experimental	0.465	40	
Supresión emocional*	Pretest	Control	0.551	40		
		Experimental	0.130	40		
	Postest	Control	0.574	40		
		Experimental	0.019	40		

*Nota.* Resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogórov-Smirnov para las escalas psicométricas, agrupando por tiempo y grupo experimental. Elaboración con el software STATA®.

#### 4.5. Análisis Inferencial Causal

La metodología estadística de Diferencias en Diferencias permite realizar inferencias causales de un tratamiento aplicado sobre un grupo experimental en momentos diferentes del tiempo. A continuación, se presenta el análisis inferencial de cada una de las dimensiones que se operacionalizaron durante el ejercicio investigativo. Con la intención de ilustrar los resultados

obtenidos, se presentan los datos arrojados por el Software estadístico Stata 16®, junto con el gráfico del diagrama de dispersión para cada una de las variables del estudio, comenzando con los resultados de la regulación emocional, considerada en sus dos variables (revaluación cognitiva y supresión emocional), así como las que corresponden a la atención selectiva (índice de variabilidad, índice de concentración y efectividad total de la prueba).

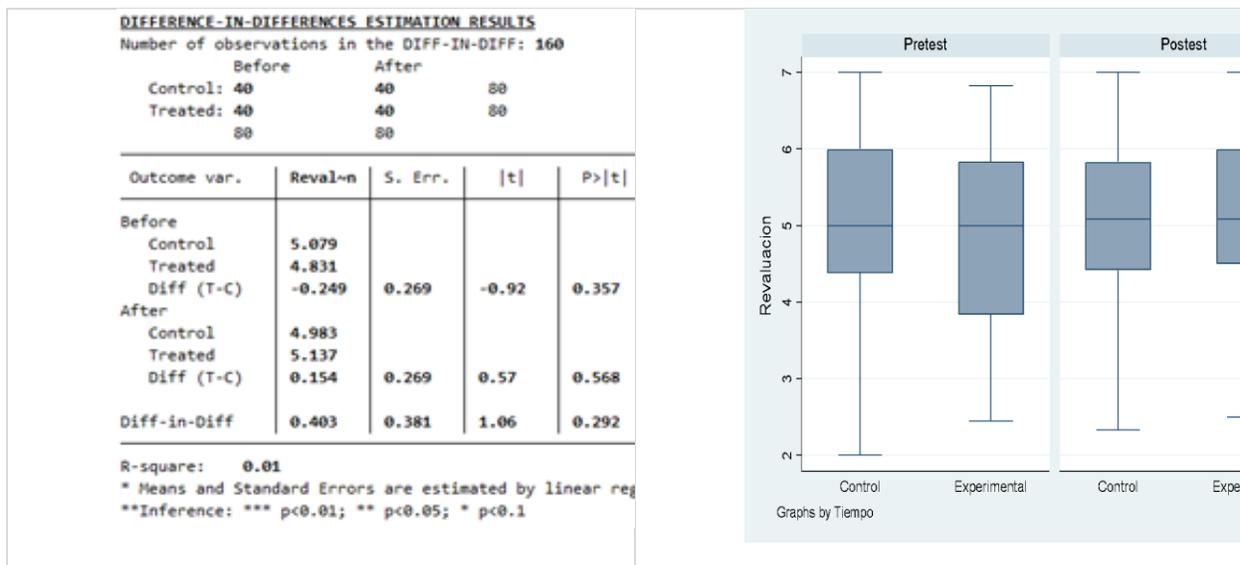
Dado que los objetivos específicos de la investigación están orientados a explorar los niveles tanto de la regulación emocional como de la atención selectiva, se presenta el análisis estadístico correspondiente a las dos subdimensiones de la regulación emocional: la supresión emocional y la reevaluación cognitiva, así como a las tres subdimensiones de la atención selectiva, que incluyen el índice de concentración, de variabilidad y efectividad total. Este análisis permitió profundizar en la comprensión de las interacciones entre estas variables tras la implementación de prácticas asociadas a *mindfulness* y su impacto en la regulación emocional y la atención selectiva de los estudiantes, proporcionando un marco empírico para las conclusiones que se derivarán de esta investigación.

#### **4.5.2. Resultados para Regulación Emocional**

**Revaluación Cognitiva** En este análisis, se exploró la dimensión de reevaluación cognitiva cuyos datos se obtuvieron tras la aplicación y análisis de la prueba ERQ en dos momentos diferentes: pretest y postest y los datos se han recopilado tanto para el grupo control como para el grupo experimental. Se aplicó un modelo de diferencias en diferencias (*Diff-in-Diff*) para evaluar el impacto de una intervención específica en los estudiantes que participaron en el ejercicio investigativo, como se muestra en la figura 3.

#### **Figura 3**

*Resultados inferenciales para la subescala Revaluación Cognitiva.*



*Nota.* Resultados de la prueba Diff-in-Diff usando covariables sociodemográficas para controlar sesgo en el software Stata® 16. Los estadísticos son significativos al 95%.

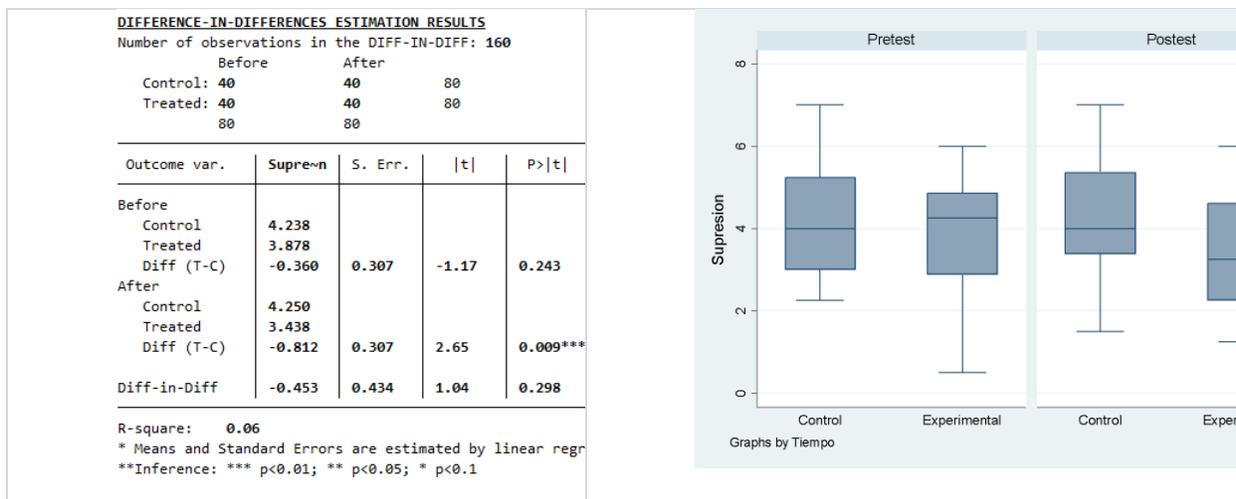
- En la etapa experimental del pretest, se observó que el grupo control presentó una puntuación promedio de reevaluación de 5.079, mientras que el grupo experimental obtuvo una puntuación promedio de 4.831. La diferencia entre ambos grupos en esta fase inicial fue de -0.249, con un error estándar de 0.269. Este resultado arrojó un valor t de -0.92 y un valor p de 0.357, lo que sugiere que la diferencia observada no es estadísticamente significativa.
- Durante la etapa experimental del postest, el grupo control alcanzó una puntuación promedio en reevaluación de 4.983, mientras que el grupo experimental obtuvo una media de 5.137. La diferencia observada entre los dos grupos en el postest fue de 0.154, con un error estándar de 0.249. Esto arrojó un valor t de 0.62 y un valor p de 0.539, lo que indica que la diferencia no es estadísticamente significativa.
- El contraste de diferencias en el análisis inferencial sugiere que la intervención aplicada no tuvo un impacto significativo en la dimensión de reevaluación cognitiva de los estudiantes. La diferencia observada entre los grupos control y experimental, tanto en el pretest como en el postest, no es estadísticamente significativa, lo que indica que cualquier variación podría atribuirse a factores aleatorios en lugar de a la intervención misma. Las pruebas T para

muestras independientes realizadas en el pretest y el postest confirman que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental antes y después de la intervención ( $p > 0.05$ ).

**Supresión Emocional** En este análisis, se exploró la dimensión de reevaluación cognitiva cuyos datos se obtuvieron tras la aplicación y análisis de la prueba ERQ en dos momentos diferentes: pretest y postest y los datos se han recopilado tanto para el grupo control como para el grupo experimental. Se aplicó un modelo de diferencias en diferencias para evaluar el impacto de una intervención específica en los estudiantes que participaron en el ejercicio investigativo, presentado a continuación en la figura 4.

**Figura 4**

*Resultados inferenciales para la subescala Supresión Emocional.*



*Nota.* Resultados de la prueba Diff-in-Diff usando covariables sociodemográficas para controlar sesgo en el software Stata® 16. Los estadísticos son significativos al 95%.

El análisis realizado con el método de diferencias en diferencias (Diff-in-Diff) permite evaluar el efecto de una intervención específica sobre la supresión emocional en dos grupos distintos: un grupo experimental y otro de control. Se observan las siguientes comparaciones:

- En la fase experimental de pretest antes de la intervención, el grupo experimental presentó un nivel de supresión emocional ligeramente inferior (3.878) en comparación con el grupo control (4.238). Sin embargo, esta diferencia no alcanzó significancia estadística ( $p=0.243$ ).
- Durante la etapa posttest, después de la intervención, el grupo experimental mostró una reducción en la supresión emocional a 3.438, mientras que el grupo control mantuvo niveles similares a los iniciales (4.250). La diferencia entre los grupos en este punto fue más pronunciada y estadísticamente significativa ( $p=0.009$ ).
- El análisis de diferencias en diferencias indica un efecto de la intervención de -0.452 en la supresión emocional. Sin embargo, esta diferencia no resulta estadísticamente significativa ( $p=0.298$ ). Esto sugiere que, aunque hubo un cambio en los niveles de supresión emocional en el grupo experimental, dicho cambio no fue significativamente diferente del observado en el grupo control, considerando la variabilidad de los datos.

Estos resultados indican que, aunque hay una tendencia a la disminución de la supresión emocional en el grupo experimental después de la intervención, esta disminución no es lo suficientemente fuerte como para ser concluyente cuando se compara con el grupo control. Sin embargo, en la gráfica de dispersión se observa una tendencia a la disminución que se interpreta como un resultado alentador.

#### **4.5.3. Resultados para Atención Selectiva**

**Índice de Variación (VAR)** La figura 5 presenta los resultados del análisis inferencial basado en el modelo de diferencias en diferencias aplicado a los resultados de la prueba D2 en estudiantes. Se compararon los grupos control y experimental tanto en el pretest como en el posttest.

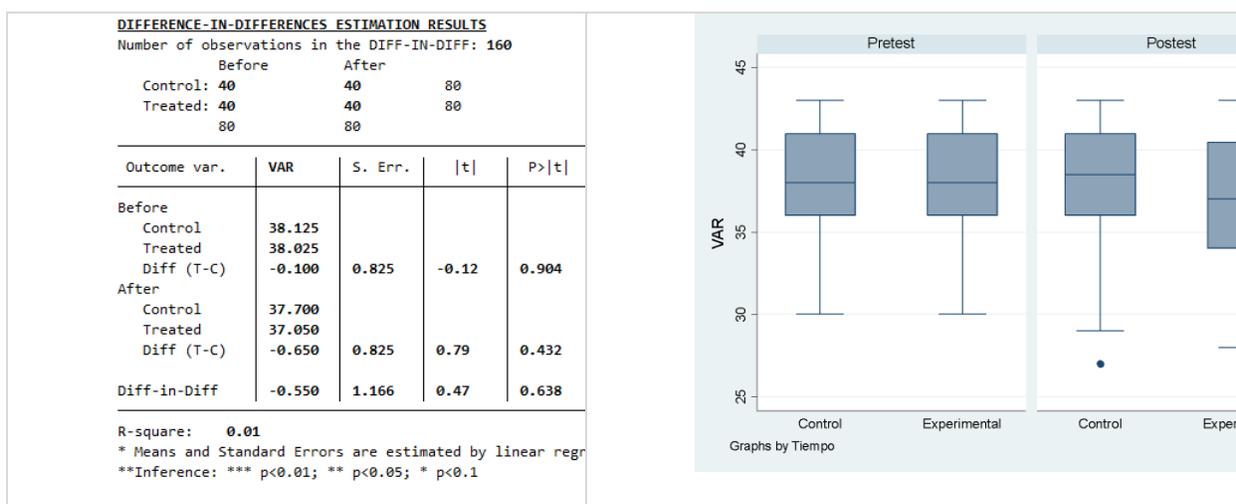
- En la etapa experimental del Pretest Diff (T-C), se observó una diferencia media entre los grupos control y experimental antes de la intervención de -0.10 con un error estándar de

0.825. El valor t calculado fue de -0.12, acompañado de un valor p de 0.904. Estos resultados indican que no existía una diferencia significativa entre los grupos en el pretest.

- En el análisis realizado Postest Diff (T-C) muestra que la diferencia media entre los grupos control y experimental después de la intervención es de -0.65 con un error estándar de 0.825. El valor t es 0.79 con un valor p de 0.432, lo cual también sugiere que no hay una diferencia significativa entre los grupos en el postest.

## Figura 5

*Resultados inferenciales para la subescala VAR.*



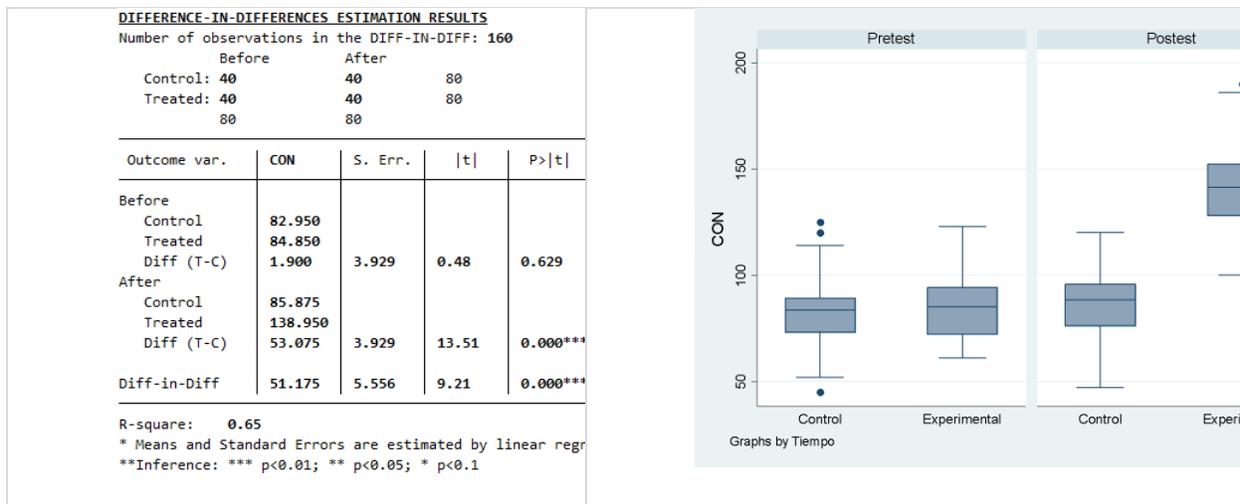
*Nota.* Resultados de la prueba Diff-in-Diff usando covariables sociodemográficas para controlar sesgo en el software Stata® 16. Los estadísticos son significativos al 95%.

- En el contraste Diff-in-Diff muestra una diferencia en diferencias de -0.55 con un error estándar de 1.166. El valor t es 0.47 con un valor p de 0.638, lo cual indica que la intervención no tuvo un efecto significativo en la mejora del índice de variación de la atención selectiva entre los grupos.

**Índice de Concentración (CON)** El análisis inferencial de los datos se enfoca en evaluar la efectividad de una intervención en el grupo experimental comparado con el grupo control en dos momentos en el tiempo, tal como lo muestra que se presenta a continuación en la figura 6.

Figura 6

Resultados inferenciales para la subescala CON.



Nota. Resultados de la prueba Diff-in-Diff usando covariables sociodemográficas para controlar sesgo en el software Stata® 16. Los estadísticos son significativos al 95%.

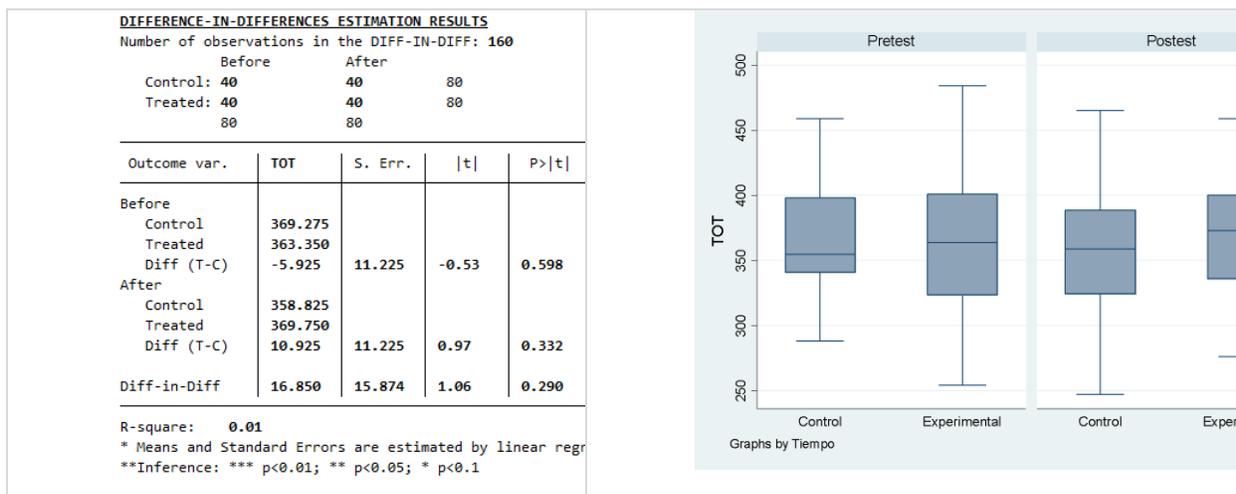
Utilizando el enfoque de diferencias en diferencias, se puede observar lo siguiente: En el análisis pretest, los puntajes de concentración iniciales fueron similares entre el grupo control (82.950) y el grupo experimental (84.850), mostrando una diferencia no significativa ( $p = 0.629$ ). Por otro lado, en el análisis posttest, tras la intervención, el grupo experimental presentó un incremento significativo en sus puntajes de concentración (138.950) en comparación con el grupo control (85.875). La diferencia en los puntajes posttest (T-C) fue de 53.075, con un valor  $p$  altamente significativo ( $p = 0.000$ ). Finalmente, al calcular la diferencia en diferencias (Diff in Diff), se observó un incremento neto de 51.175 puntos en el índice de concentración del grupo experimental en comparación con el grupo control, también con un valor  $p$  altamente significativo ( $p = 0.000$ ).

Estos resultados sugieren que la intervención aplicada al grupo experimental tuvo un efecto positivo y significativo en el índice de concentración. La metodología de diferencias en diferencias permite aislar el efecto de la intervención, controlando por las diferencias iniciales entre los grupos y otros factores temporales que pudieran afectar los resultados

**Efectividad Total de la Prueba TOT** El análisis de los datos se realiza utilizando el método de diferencias en diferencias, que permite medir el impacto del tratamiento comparando las diferencias en los resultados antes y después de la intervención para los grupos experimental y control, como muestra la figura 7, que se presenta a continuación.

## Figura 7

### Resultados inferenciales para la subescala TOT.



*Nota.* Resultados de la prueba Diff-in-Diff usando covariables sociodemográficas para controlar sesgo en el software Stata® 16. Los estadísticos son significativos al 95%.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en el análisis del pretest la diferencia media entre el grupo experimental y el grupo control es de -5.925 puntos, con un error estándar de 11.225, lo cual no es estadísticamente significativo ( $p=0.598$ ). Esto indica que no hay una diferencia significativa en la efectividad total de la prueba D2 entre los dos grupos antes de la intervención.

En el postest, la diferencia media es de 10.925 puntos a favor del grupo experimental, con un error estándar de 11.225 y un valor  $p$  de 0.332. Nuevamente, esta diferencia no es estadísticamente significativa, lo que sugiere que después de la intervención, no hay una diferencia significativa en los resultados de la prueba entre los dos grupos. El contraste de diferencias en diferencias (Diff-in-Diff) muestra una diferencia de 16.850 puntos, con un error

estándar de 15.482, un valor  $t$  de 1.06 y un valor  $p$  de 0.298. Aunque hay una mejora en la efectividad de la prueba D2 en el grupo experimental en comparación con el grupo control después de la intervención, esta no es estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ). En resumen, aunque se observa una tendencia positiva en la efectividad de la prueba D2 en el grupo experimental después de la intervención, el análisis inferencial sugiere que estas diferencias no son estadísticamente significativas.

En conclusión, dados los resultados del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ), en la cual se analizaron dos las dos dimensiones que la componen (revaluación cognitiva y regulación emocional) para explorar la variable de la regulación emocional y los resultados alcanzados en la prueba D2, con la que se exploró la atención selectiva en la cual se analizaron las tres dimensiones que la componen (variabilidad VAR, concentración, CON y efectividad total, TOT) lo que permitió analizar de manera detallada los efectos de la intervención sobre estas habilidades.

De manera que, con respecto a la variable dependiente regulación Emocional, la intervención aplicada no parece haber tenido un impacto significativo en la dimensión de revaluación cognitiva de los estudiantes. La comparación de medias entre los grupos control y experimental en ambos momentos (pretest y posttest) no muestra diferencias estadísticamente significativas, indicando que cualquier variación observada podría ser atribuida a factores aleatorios en lugar de a la intervención misma, puesto que, en pretest los resultados alcanzados fueron  $p=0.35$  y un valor de  $t=-0.92$ , demostrando que antes de la intervención los grupos eran homogéneos. Dicha homogeneidad se mantuvo, ya que en posttest, los puntajes alcanzados correspondieron a  $p=0.539$  y  $t=0.62$ . Estos resultados indican que la intervención no logró mejorar significativamente la revaluación cognitiva, una estrategia clave de regulación emocional.

En cuanto a la supresión emocional, que corresponde a la segunda dimensión del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) los resultados indican que, aunque hay una

tendencia a la disminución de la supresión emocional, pues antes de la intervención, la diferencia en diferencias de los dos grupos arrojó una significancia de  $p=0.243$  que evidencia la homogeneidad de los dos colectivos, el grupo experimental, después de la intervención, mostró disminución en esta dimensión: 3.878 con respecto al grupo control que obtuvo 4.238, aunque esta disminución no es lo suficientemente importante como para ser concluyente cuando se compara con el grupo control al alcanzar una significancia de  $p=0.243$ . Esto implica que la intervención no tuvo un impacto significativo en la reducción de la supresión emocional entre los estudiantes, aunque lo observado en la diferencia de diferencias para el grupo experimental mostró una disminución, pues este colectivo en específico pasa de alcanzar en la supresión emocional 3.878 a obtener 3.438, lo que puede considerarse alentador. Sin embargo el *Diff in Diff* entre ambos datos fue de  $P=0.298$ , por lo que se considera no estadísticamente significativo.

Con respecto a los resultados de la prueba D2, que aborda los tres índices (variabilidad VAR, concentración, CON y efectividad total, TOT), se concluyó para cada aspecto que con respecto a la efectividad total de la prueba (TOT), el análisis de diferencias en diferencias sugiere que no hay una diferencia significativa en los resultados entre los grupos experimental y control tanto en el pretest como en el postest, dados que los resultados alcanzados para cada caso fueron: Pretest:  $p=0.598$  y  $t=-0.53$  y en el postest se refleja una significancia de  $p=0.332$ . Aunque se observó una mejora en el grupo experimental, ya que en el análisis *Diff in Diff* se evidencia un valor de  $t=1.06$  y  $p=0.298$ , esta no fue estadísticamente significativa, lo que implica que la intervención no tuvo un impacto considerable en la efectividad total de la prueba.

En cuanto al índice de concentración (CON), los resultados fueron más prometedores: el análisis mostró una mejora significativa en el grupo experimental tras la intervención, con un incremento neto de 51.17 puntos comparado con el grupo control. Es decir, la diferencia en los puntajes postest entre los colectivos del grupo control y el grupo experimental fue de 53.075, con un valor  $p$  altamente significativo ( $p = 0.000$ ). Estos resultados sugieren que la intervención tuvo

un efecto positivo en el índice de concentración de los estudiantes del grupo experimental, indicando que la intervención puede ser efectiva para este aspecto.

Para el índice de variabilidad (VAR), los análisis no muestran diferencias significativas entre los grupos control y experimental ni antes ni después de la intervención, pues para el pretest los resultados obtenidos alcanzaron valores de  $p=0.904$  y  $t=-0.12$ , lo que demostró la homogeneidad de los colectivos, la cual se mantuvo tras la intervención, puesto que en el posttest, no se evidenciaron cambios importantes ya que los resultados fueron  $p=0.432$  y  $t=0.79$  y en el contraste *Diff-in-Diff*, el valor  $t$  es  $0.47$  con un valor  $p$  de  $0.638$ , evidenciando que no hubo un efecto significativo en la mejora del índice de variación de la atención selectiva entre los grupos. Esto sugiere que, mientras 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 estas áreas.

## **CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En esta investigación evaluó la influencia de la práctica Mindfulness sobre la regulación emocional y la atención selectiva de estudiantes del grado quinto de primaria, se usaron las pruebas psicométricas ERQ y D2. En el contexto de la regulación emocional, se valoraron dos dimensiones: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional; la reevaluación cognitiva implica cambiar la perspectiva sobre una situación para modificar su impacto emocional; en paralelo, la supresión emocional implica inhibir la expresión de emociones. Con respecto a la atención selectiva, esta se midió a través del índice de variabilidad (VAR), el índice de concentración (CON) y la efectividad de la prueba (TOT); el índice de variabilidad refleja la consistencia en la atención y de forma homóloga, el índice de concentración mide la capacidad para mantener una atención focalizada y la efectividad total de la prueba hace referencia a la cantidad de trabajo que realiza el sujeto. A continuación, se discuten los hallazgos con respecto a los preliminares de investigación.

### **5.1. Discusión con Respecto a la Pregunta de Investigación.**

Para responder a la pregunta de investigación que gira en torno al cuestionamiento sobre ¿Cuál es el efecto de incorporar técnicas de Mindfulness en el fomento de la atención selectiva y la regulación emocional de los estudiantes de quinto grado de básica primaria en el Colegio Tomás Carrasquilla? Fue necesario desarrollar los ejercicios de atención plena orientados a fortalecer tanto la atención selectiva como la regulación emocional. Cada una de las 12 sesiones fueron diseñadas específicamente para este fin, construidas para los estudiantes que participaron en el programa y consignadas de manera sistemática en unidades didácticas. (Anexo 1). Al finalizar cada práctica se compartieron momentos de introspección y reflexión en los que se privilegiaba la observación de sí mismos y el entorno y se consignaron en el diario de *mindfulness* (Anexos 2 y 3).

Este modelo de intervención, permitió incorporar prácticas meditativas en entornos escolares de manera sistemática, lo cual es requerido para responder la pregunta de

investigación y aunque la intervención no alcanzó efectos significativos tanto en la regulación emocional como en la atención selectiva, es claro que , aunque la práctica de Mindfulness no influye significativamente en la habilidad de los estudiantes para la reevaluación cognitiva, sí contribuye a una disminución considerable de la supresión emocional, como se puede ver en la gráfica de dispersión y tuvo un efecto altamente significativo en el índice de concentración, uno de los indicadores con que se mide la atención selectiva. Con respecto a la supresión emocional, verificado mediante la estadística descriptiva, se evidenció que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para aceptar y procesar sus emociones en vez de suprimirlas. Esta transformación favorece una apertura emocional incrementada y mejora las interacciones interpersonales de los estudiantes, en concordancia con los hallazgos de Ramos (2021) quien indicó que, la práctica *mindfulness* en el aula tiene un impacto positivo en la supresión emocional de los estudiantes. Sus hallazgos destacaron varios beneficios clave en la regulación emocional y sostiene que ayuda a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones de manera más efectiva, esto incluye la reducción de reacciones impulsivas y una mayor capacidad para manejar el estrés y la ansiedad.

En relación con la atención selectiva se encontró que, aunque el tratamiento basado en Mindfulness parece no afectar de manera significativa el índice de variabilidad (VAR) ni la efectividad total en la prueba índice (TOT), sí logra una mejora considerable en el índice de concentración (CON). Esto sugirió que los estudiantes del grupo experimental lograron mantener una atención más constante y focalizada mejorando su capacidad para concentrarse y evitar distracciones. Estos hallazgos se alinean con estudios previos como el de Vendraminia et al. (2022) que destacan la efectividad del Mindfulness en el fortalecimiento de la atención y la concentración en contextos educativos. La mejora en estas dimensiones sugiere de manera parcial que el Mindfulness puede ser una herramienta eficaz para fortalecer la atención selectiva y contribuir con las habilidades asociadas requeridas para potenciar el rendimiento académico

de los estudiantes al facilitar una mayor capacidad de enfoque en las tareas escolares, por lo que la inclusión de técnicas Mindfulness en el currículo escolar ofrece un enfoque prometedor para proporcionar a los estudiantes habilidades emocionales y cognitivas esenciales para su desarrollo integral.

## **5.2. Discusión con Relación a los Objetivos**

El objetivo de la propuesta investigativa fue evaluar el impacto de la práctica *mindfulness* sobre la habilidad cognitiva de Atención Selectiva y la capacidad psicológica de Regulación Emocional en estudiantes de quinto de primaria, del colegio Tomás Carrasquilla IED en Bogotá, mediante la aplicación de escalas psicométricas (prueba D2 y EQR) y la comparación entre grupos experimentales, con el fin de aportar conocimientos sobre la efectividad de esta práctica en el contexto educativo, de manera que, dados los resultados, se reveló que tras obtener resultados de la implementación se reflejaron mejoras tanto en la atención selectiva como en la regulación emocional.

La utilización de escalas psicométricas y la comparativa entre el grupo de control y el experimental mostró que la práctica de *mindfulness* mejoró un aspecto de la atención selectiva y facilitó la adopción de estrategias adecuadas de regulación emocional. Específicamente, en cuanto a la atención selectiva, los resultados mostraron que el grupo experimental presentó una mejora leve en el índice de variabilidad (VAR) y una mejora notable índice de concentración (CON), lo que sugirió que la práctica Mindfulness facilita una mayor consistencia y concentración en tareas cognitivas. Esta mejora en la atención selectiva se evidenció en una mayor capacidad para mantener el enfoque y reducir la dispersión atencional, lo que es fundamental para el rendimiento académico y el manejo de distracciones en el entorno educativo, en contraste con lo que encontraron Castellanos y Díez (2022) quienes también consideraron que la práctica de *mindfulness* en el aula tuvo un impacto positivo en el proceso cognitivo de la atención pues sus hallazgos indicaron que la práctica meditativa puede fortalecer la corteza prefrontal dorsolateral,

una región del cerebro crucial para la regulación de la atención. La teoría detrás de estos hallazgos se basa en investigaciones previas que mostraron cómo el Mindfulness puede inducir cambios neuronales significativos, estos cambios incluyen la mejora de la actividad de la red de modo por defecto y la red frontolímbica, que están directamente relacionadas con la regulación de la atención y las emociones, pues los estudiantes que participaron en las sesiones de *mindfulness*, de acuerdo con dichos autores mostraron una mejora significativa en su capacidad para concentrarse y mantener la atención durante periodos prolongados. Este fortalecimiento de la corteza prefrontal dorsolateral favorece no solo las tareas relacionadas con la atención, sino también otras funciones cognitivas implicadas en esta área cerebral.

En relación con la regulación emocional, el análisis de las dimensiones de reevaluación cognitiva y supresión emocional mediante el cuestionario ERQ reveló que los estudiantes que participaron en la práctica Mindfulness desarrollaron una mayor habilidad en la supresión emocional reduciendo la dependencia en estrategias menos adaptativas como suprimir sus emociones. Este cambio hacia estrategias de regulación emocional más efectivas contribuye significativamente al bienestar emocional y a la calidad de las interacciones interpersonales de los estudiantes. Además, el análisis estadístico causal basado en el modelo de diferencias en diferencias (DiD) validó estadísticamente los cambios observados, confirmando que la práctica Mindfulness tuvo un impacto estadísticamente demostrable en algunas de las subdimensiones de las variables, en concordancia con los hallazgos de Ramos (2021) quien subrayó la efectividad de la práctica *mindfulness* en el contexto educativo, pues al favorecer la regulación emocional del estudiantado se disminuyen los comportamientos disruptivos y se mejora en la interacción social entre pares promoviendo un clima escolar más armonioso.

De manera que, al evaluar el impacto de la práctica Mindfulness en el contexto escolar para determinar la influencia de esa práctica en el contexto escolar de los estudiantes de grado quinto del Colegio Tomás Carrasquilla, se pudo afirmar que esta tuvo un importante potencial

para enriquecer el desarrollo emocional de los estudiantes y mejorar sus habilidades atencionales, proporcionando herramientas valiosas para trabajar alrededor del fortalecimiento de la regulación emocional y la atención selectiva.

### **5.3. Discusión con Respecto a la Hipótesis de Estudio**

En concreto, los resultados del análisis cuantitativo proporcionó un apoyo parcial a la hipótesis alterna, pues la idea que la implementación de un programa Mindfulness tiene un impacto positivo en la atención selectiva y la regulación emocional de los estudiantes de grado quinto de la IED Tomás Carrasquilla en contraste con los resultados obtenidos estadísticamente se pudo establecer que, en cuanto a la atención selectiva, evaluada mediante la prueba D2, se observaron diferencias significativas en el índice de concentración (CON), con un incremento notable en el grupo experimental que sugirió una mejora en la capacidad para mantener la atención focalizada, respaldada por un análisis de diferencias en diferencias (Diff-in-Diff) que confirmó esta mejora con significancia estadística. Sin embargo, el índice de variabilidad (VAR), aunque mostró una leve mejora en la gráfica de dispersión, y la efectividad total de la prueba (TOT), no mostraron diferencias estrictamente significativas entre los grupos, indicando que la consistencia en la atención y la capacidad general de procesamiento de estímulos no se vieron significativamente afectadas por la intervención, lo que sugirió un impacto diferencial del *mindfulness* en las diversas dimensiones de la atención selectiva.

Dichos hallazgos se alinean con lo encontrado por Franco (2020), quien sostiene que los estudiantes que practican *mindfulness* mostraron una mejora notable en su capacidad de atención y concentración, pues de acuerdo con el autor, la práctica regular ayudó a los estudiantes a enfocarse mejor en sus tareas y reducir la dispersión mental, lo cual es crucial para el rendimiento académico.

Con respecto a la evaluación de la regulación emocional a través del cuestionario ERQ, los resultados revelaron diferencias significativas. La técnica de reevaluación cognitiva no

presentó mejora en el grupo experimental. Por otro lado, la supresión emocional mostró una disminución notable en el mismo grupo después de la intervención, lo que indicó que la práctica de *mindfulness* pudo fomentar una aceptación y manejo más efectivo de las emociones, al entenderlas como naturales. Algo similar halló Santander (2022) pues los hallazgos de su estudio indicaron que la implementación de *mindfulness* en las aulas tiene efectos positivos significativos en la regulación emocional de los estudiantes, ya que los participantes mostraron mejoría en la capacidad para gestionar sus emociones, hecho que se reflejó en una disminución de los niveles de estrés y ansiedad, así como en una mayor capacidad para enfrentar situaciones emocionales difíciles de manera efectiva, además de reflejar incremento de la conciencia emocional pues de acuerdo con el autor y en concordancia con los resultados del presente estudio, los estudiantes lograron ser más conscientes de sus propias emociones.

Estos hallazgos resaltaron que, aunque la práctica *mindfulness* pudo ser efectiva para mejorar ciertos aspectos de la regulación emocional y la atención selectiva, su impacto no es uniforme en todas las dimensiones evaluadas, lo que destacó la importancia de considerar factores adicionales como los tiempos de intervención y la duración de los mismos, así como la implicación y el acompañamiento de varios miembros de la comunidad educativa en la implementación de las propuesta pedagógica, además de las características individuales y contextuales de los estudiantes al implementar y evaluar programas Mindfulness en entornos educativos.

#### **5.4. Contraste Teórico: Datos Sociodemográficos**

Para que este estudio condujera a resultados comparativos se intentó disminuir el sesgo que pueden proporcionar las variables sociodemográficas, razón por la cual fue necesario controlar el impacto del tratamiento con variables sociodemográficas intrínsecas a los estudiantes; pues estos factores teóricamente pueden influir la atención selectiva y la regulación emocional enmascarando el verdadero aporte de la práctica *mindfulness*.

Por lo tanto, inicialmente, se analizó cómo el sexo biológico de los estudiantes impacta en su capacidad para regular emociones y mantener la atención selectiva, tema que se ha explorado extensamente en la literatura científica. Diversos estudios confirmaron que existen discrepancias marcadas entre hombres y mujeres en la gestión emocional. Según Suárez et al. (2024) se observó que las mujeres recurren con mayor frecuencia a la reevaluación cognitiva, una técnica adaptativa para la regulación emocional, en comparación con los hombres. Carrillo-López (2023) argumentó que el desempeño emocional puede variar según el sexo, lo que influye en la efectividad de las técnicas de regulación empleadas. Por otra parte, Gawande et al. (2023) sugieren que los hombres tienden a ser más aptos en actividades que exigen respuestas rápidas y precisas, mientras que las mujeres se destacaron en aquellas que requieren una concentración prolongada y minuciosa, por lo tanto, los grupos control y experimental se distribuyeron homogéneamente.

Los hallazgos estadísticos indicaron que el nivel socioeconómico también opera como una variable de control, revelándose como un factor determinante en la evolución y funcionamiento de los procesos emocionales. De modo que, dado que el análisis reveló que la mayoría de los estudiantes pertenecen a estratos socioeconómicos medio-bajos, lo que sugiere una asociación entre limitados recursos económicos y mayores obstáculos en los procesos cognitivos, pues según Assante y Lişman (2023), individuos pertenecientes a estratos socioeconómicos medio-bajos enfrentan retos particulares que pueden impactar su habilidad para gestionar emociones de manera efectiva, este factor fue considerado, ya que es claro que, el estrés derivado del entorno y la exposición a condiciones adversas, típicas de estos niveles socioeconómicos, pueden tener un efecto adverso en las técnicas para la regulación emocional. (Baena et al.2021).

Con respecto al nivel de educación académica de los padres, su inclusión como variable de control no es crítica pero sí recomendada. Qasim et al. (2022) sostienen que una educación

avanzada en los padres a menudo se asocia con un ambiente más rico en estímulos educativos y culturales. Esto puede favorecer el desarrollo de habilidades avanzadas de regulación emocional en los estudiantes; por ejemplo, estudiantes cuyas figuras paternas poseen niveles educativos más altos podrían beneficiarse de estrategias más efectivas de regulación emocional debido a un ambiente familiar más propicio para el desarrollo cognitivo.

Por otra parte, la participación en actividades extracurriculares, aunque no frecuente en la muestra estudiada, demostró tener beneficios significativos en la regulación emocional. De hecho, Qasim et al. (2022) también observaron que la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares como los deportes y las artes fomentó un entorno enriquecido con estímulos y experiencias de aprendizaje activo, lo que fortalece su habilidad para regular sus emociones de manera eficiente, pues para los autores mencionados el nivel académico de los padres, especialmente de la madre, puede influir en la atención selectiva de los estudiantes; un mayor nivel educativo materno se asocia con un entorno más estimulante y prácticas educativas más efectivas. Los estudiantes cuyas madres tienen niveles educativos más altos tienden a mostrar mejores habilidades atencionales, debido a la mayor probabilidad de recibir apoyo académico en el hogar.

Ahora bien, el rendimiento académico de los estudiantes actuó como regresor de control de forma efectiva. De hecho, los estudiantes con mejores calificaciones en matemáticas, una asignatura que requiere razonamiento lógico y analítico, podrían poseer habilidades avanzadas para la atención; en efecto, el rendimiento académico en matemáticas es un indicador significativo del nivel de atención selectiva ya que esta asignatura requiere una concentración constante y la aplicación de habilidades cognitivas complejas. Al tiempo, Guilmette et al. (2019) señalaron que un rendimiento sobresaliente en Lengua Castellana, indicativo de competencias lingüísticas avanzadas, podría resultar en una mayor eficiencia al aplicar estrategias para la regulación emocional, por lo que se implementó un análisis estadístico de diferencias en

diferencias que tiene en cuenta las covariables para presentar resultados más precisos.

## **5.5. Contraste Teórico: Discusión con los Estudios Empíricos**

### **5.5.1. Regulación Emocional: Impacto Sobre la Revaluación Cognitiva**

La revaluación cognitiva, como dimensión clave de la regulación emocional evaluada mediante el cuestionario ERQ, implica la reinterpretación de situaciones emocionalmente evocadoras con el objetivo de alterar su impacto emocional. Este enfoque ha sido ampliamente reconocido en la literatura como una estrategia adaptativa, asociada con resultados positivos en el bienestar psicológico. En el presente estudio, los resultados indicaron una tendencia neutra hacia el uso de la revaluación cognitiva entre los estudiantes que participaron en prácticas *mindfulness*; sin embargo, esta tendencia no se alineó estrictamente con hallazgos previos que sugirieron que las intervenciones basadas en *mindfulness* deberían mejorar significativamente la capacidad para reevaluar cognitivamente situaciones estresantes.

Al comparar estos hallazgos con la literatura existente, se observó que investigaciones como la de Janz et al. (2019) resaltan la influencia positiva de entornos familiares favorables en el desarrollo de estrategias adaptativas de regulación emocional, tales como la revaluación cognitiva. Por su parte encontraron que programas de meditación pueden mejorar significativamente la revaluación cognitiva en niños si tienen acompañamiento en casa. No obstante, esto sugiere la idea de que un entorno que fomente prácticas reflexivas necesariamente potenciaría estas estrategias, sin ser este el caso de los estudiantes de quinto grado del Colegio Tomás Carrasquilla IED.

De hecho, la diversidad en los contextos familiares y educativos desempeña un papel significativo. Moscoso (2019) analizó la relevancia del apoyo familiar y su impacto en la capacidad de los adolescentes para reevaluar cognitivamente situaciones complicadas. Los resultados del estudio indican que, independientemente del nivel de apoyo familiar, las intervenciones de *mindfulness* pueden ser un medio efectivo para desarrollar esta habilidad.

Moreno et al. (2020) subrayaron cómo ciertas competencias pueden estar asociadas con una mejor regulación emocional. Además, identificaron la procrastinación académica como un factor que puede reducirse mediante una regulación emocional.

En esa misma línea avanzan otras investigaciones adicionales que también respaldan la idea de que la práctica Mindfulness puede desligarse del contexto. Por ejemplo, el estudio de Lori (2021) reveló que la reevaluación cognitiva puede mediar tanto las conductas externalizantes como el rendimiento académico, y en esta investigación se identificó el rendimiento académico como un factor de control significativo. El autor señala la influencia de factores contextuales en el rendimiento académico y la regulación emocional de los estudiantes, y aunque los resultados del estudio no se centraron específicamente en estos factores, sugieren que el *mindfulness* puede ser una herramienta valiosa para mejorar la reevaluación cognitiva independientemente del contexto.

### **5.5.2. Regulación Emocional: Impacto Sobre la Supresión Emocional**

La inhibición consciente de la expresión de emociones ya generadas es una práctica que, aunque puede parecer efectiva en ciertos contextos, se asocia frecuentemente con consecuencias adversas para la salud mental y las relaciones interpersonales. En el contexto de esta investigación, se ha evaluado cómo la práctica mindfulness impacta en la supresión emocional entre los estudiantes. Los resultados experimentales indican que la integración de ejercicios de conciencia plena en la rutina diaria de los participantes produce una reducción significativa en la utilización de la supresión emocional como estrategia de regulación. Este hallazgo es consistente con la literatura existente que sugiere que las prácticas *mindfulness* promueven una mayor aceptación y procesamiento de las emociones en lugar de su represión, mejorando así el bienestar emocional y la calidad de las interacciones interpersonales.

Al comparar estos resultados con los de otros estudios, se apreció una notable coincidencia. Pickerell et al. (2023) destacan la influencia del entorno familiar en el desarrollo de

estrategias de regulación emocional, señalando que los ambientes que promueven la expresión emocional abierta se asocian con niveles más bajos de supresión emocional. Los resultados del experimento corroboran esta perspectiva, ya que la práctica de *mindfulness* fomenta un entorno interno de autoaceptación y expresión emocional. Él autor sugiere que el entrenamiento en solución de problemas sociales disminuye la supresión emocional en niños, una conclusión que se alinea con los resultados de este estudio donde *mindfulness* mejora la capacidad de afrontamiento emocional, reduciendo así la necesidad de suprimir emociones. Estos autores encuentran que la supresión emocional se asocia con mayores niveles de estrés, y sus datos corroboran esto, mostrando que los ejercicios de atención plena no solo reducen la supresión emocional, sino que también disminuye los niveles de estrés reportados.

Ahora bien, teniendo en cuenta otros estudios relevantes que contrastan con lo que se halló en el marco de esta investigación, se encontró el estudio de Sciutto (2021) quien resalta que la supresión emocional puede constituir una barrera significativa para la comunicación efectiva. Sugiere que la práctica de *mindfulness*, al disminuir la supresión emocional, favorece la comunicación interpersonal y que una mayor aceptación emocional, facilitada por esta práctica, puede contribuir a mejorar el rendimiento académico. Desde una perspectiva distinta, Frank et al. (2021) sostienen que la supresión emocional es un predictor negativo del rendimiento académico. Esto se evidencia en los resultados que muestran cómo la práctica de Mindfulness reduce la supresión emocional, lo cual puede disminuir la procrastinación y mejorar el rendimiento académico, pero requiere tiempo para ver el impacto en el desempeño escolar, lo cual se alinea con los datos obtenidos, pues se requiere más tiempo para concluir si la evidente reducción de la supresión emocional reportada en el grupo experimental es suficiente para mejorar el rendimiento académico de los participantes. En la misma línea se inscribe el trabajo de Amundsen (2020) quien indica que la supresión emocional no necesariamente se relaciona con el control ejecutivo, y los hallazgos de la investigación corroboran esta idea, mostrando que

la práctica *mindfulness*, aunque puede reducir la supresión emocional, requieren afianzarse para mejorar de manera significativa las funciones ejecutivas. De hecho, este autor determina que suprimir las emociones se asocia con peores resultados en la salud mental, y que la práctica de *mindfulness*, al disminuir dicha supresión, puede contribuir de manera significativa a una mejor salud mental, lo que sugiere que el desarrollo emocional en la educación primaria es esencial para el bienestar a largo plazo, y que *mindfulness*, al reducir la supresión emocional, podría ser una intervención efectiva en el contexto escolar, pero no necesariamente se relaciona con mejores resultados académicos, lo cual se alineó con lo presentado en esta investigación, pues esta investigación confirmó la efectividad de *mindfulness* en la reducción de la supresión emocional y se requeriría continuar con la investigación para determinar el impacto de esto con el rendimiento académico.

### **5.5.3. Atención Selectiva: Impacto Sobre el Índice de Variabilidad (VAR)**

Uno de los aspectos para el análisis de la atención selectiva en este estudio se centró en el Índice de Variabilidad (VAR), evaluado mediante el cuestionario D2, que proporciona una visión de la consistencia con la que los estudiantes mantienen su atención durante una tarea. Los resultados obtenidos revelaron que tanto el grupo de control como el experimental exhiben comportamientos homogéneos en términos de medias y desviaciones estándar, sugiriendo una consistencia similar en las capacidades de procesamiento y niveles de atención sostenida entre ambos grupos. Esta homogeneidad permite atribuir con mayor confianza las diferencias observadas a las intervenciones aplicadas, particularmente la práctica *mindfulness*, que ha mostrado una mejora significativa en la variabilidad atencional. Los diagramas de dispersión mostraron que la práctica Mindfulness ha tenido un leve impacto en la capacidad de los estudiantes para mantener una atención constante, aun cuando los resultados inferenciales no fueron estadísticamente significativos.

Confrontando estos hallazgos con la literatura existente, se observó que otros estudios

en este aspecto obtuvieron resultados más contundentes. Por ejemplo, según los hallazgos de Egan et al. (2019), se puede afirmar que la práctica del *mindfulness* puede incrementar la estabilidad de la atención al ejecutar tareas en tiempos establecidos, mejorando la habilidad de atender a ciertos estímulos de manera intencional. Los investigadores resaltaron la relevancia y relación entre la atención selectiva y el entrenamiento en la resolución de problemas, observando que la práctica de consciencia plena puede promover periodos de atención más largos, lo cual se traduce en mayor estabilidad atencional. Prakash (2021) subrayó la importancia de la atención selectiva en el rendimiento cognitivo, y los resultados apoyan esta idea, mostrando que el *mindfulness* puede ser una estrategia efectiva para mejorar el enfoque y la estabilidad en la atención, ya que, esta práctica oriental motiva a sus practicantes para que se centren en el estímulo que escojan, ignorando distractores.

En esta misma línea se encontró el estudio de Ramos y Mejía (2024) , para quienes la influencia de la atención como predictor de éxito en el entorno educativo es significativa, los resultados sugirieron que intervenciones educativas como el Mindfulness pueden mitigar factores externos adversos, mejorando la consistencia atencional de los estudiantes. Guzmán et al. (2019) establecieron una relación entre la capacidad de realizar tareas y el rendimiento académico, y los hallazgos indican que el Mindfulness no solo optimiza la atención, sino que también podría influir favorablemente en el trabajo escolar al facilitar un mejor manejo de la variabilidad atencional.

Por su parte, otro investigador que desarrolla estudios en la misma línea es Romero (2020) quien discutió la conexión entre los comportamientos externalizantes y la atención selectiva, y en su investigación la práctica de *mindfulness* parece disminuir la variabilidad en la atención, sugiriendo que podría ser una intervención eficaz para mejorar la atención en estudiantes con dificultades conductuales. Vieites (2019) argumentó la relevancia de la atención en la gestión emocional, destacando que el Mindfulness puede fortalecer esta relación,

mejorando tanto la regulación emocional como la consistencia atencional, coincidiendo con los resultados obtenidos en este estudio, pues los resultados alcanzados demuestran que, la práctica *mindfulness* mejora la consistencia en la atención, por lo que de acuerdo con los estudios relacionados, los resultados obtenidos no se alinean de manera contundente con los hallazgos de estas investigaciones. A continuación, se analiza otra de las dimensiones de la prueba de atención D2, la cual hace referencia al índice de concentración, otro elemento que en conjunto es un indicativo que determina el grado de atención selectiva

#### **5.5.4. Atención Selectiva: Impacto Sobre el Índice de Concentración (CON)**

El análisis de la atención selectiva, que se evaluó a través del índice de concentración (CON) en la prueba D2, reveló la capacidad de los estudiantes para mantener su enfoque en tareas específicas evitando distracciones. Este índice es esencial para comprender cómo la práctica *mindfulness* pudo influir en la atención selectiva y la capacidad de concentración de los individuos. Los resultados de este estudio mostraron que la práctica de atención plena tiene un impacto significativo en el índice de concentración de los estudiantes. Los datos indican que los estudiantes del grupo experimental, que participaron en sesiones Mindfulness, presentaron un aumento notable en sus puntajes de índice concentración en comparación con el grupo control. Este hallazgo sugiere que las técnicas de atención plena fortalecieron la capacidad de los estudiantes para mantener la atención focalizada y resistir distracciones, por lo que la mejora práctica *mindfulness* puede ser particularmente relevante para contextos académicos donde se requiere un alto nivel de concentración y manejo efectivo del tiempo.

Los hallazgos anteriores se alinean con varios autores que recientemente han investigado el tema, como es el caso de Benesh (2022) quien plantea que prácticas como el Mindfulness pueden desempeñar un papel importante en la mejora de la concentración, independientemente del entorno familiar, es decir, considera que la práctica regular de esta técnica meditativa además de mejorar la atención trae bienestar emocional al incrementar la autoconciencia, pues además

de aumentar la concentración, fortalece la regulación emocional. Por su parte, Orozco et al. (2022) identificaron que el entrenamiento en solución de problemas sociales y la regulación emocional puede mejorar las capacidades atencionales en niños pequeños y los hallazgos de estos autores abordan esta perspectiva, demostrando que el *mindfulness*, como técnica de autorregulación, también puede tener efectos positivos en la atención selectiva en una muestra de estudiantes. Igualmente, López (2023) subrayó la relevancia de la atención selectiva en contextos escolares. Esta investigación evidencia que la práctica de consciencia plena puede ser un recurso eficaz para potenciar la atención selectiva en general. Lo que este autor sostiene es que hay una correlación importante entre el índice de concentración y la práctica meditativa, lo que a su vez puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, aunque también indica que, esta relación es tan compleja y multifacética que requiere investigaciones profundas y detalladas alrededor del tema.

De manera similar se encuentra lo señalado por Sánchez et al. (2020), quienes consideraron que mejorar el nivel de concentración a través de *Mindfulness* puede disminuir la procrastinación al incrementar la capacidad de los estudiantes para centrarse en las tareas, coincidiendo con los resultados encontrados en esta investigación. Aunque su enfoque es diferente, pues se basan en el impacto de la consciencia plena en las relaciones familiares, la mejora en la atención selectiva observada en este estudio puede atribuirse, en parte, a un entorno que promueve prácticas *mindfulness*, alineándose con la idea de que el entorno educativo tiene un impacto significativo en las habilidades cognitivas, ya que los autores enfatizaron la interconexión entre la emocionalidad y la razonabilidad en la didáctica, pues sus hallazgos indicaron que la práctica de *mindfulness* puede actuar como un vínculo que optimiza tanto la regulación emocional como la atención selectiva, contribuyendo así a un mejor rendimiento académico.

Por su parte, Baena (2021), sugiere que la práctica regular de *mindfulness* puede ser una

herramienta efectiva para mejorar la atención y el rendimiento cognitivo en general, este autor analiza el control atencional desde tres perspectivas, la atención selectiva, la atención sostenida y el enlace de atención alternante, encontrando que la práctica de la atención plena reduce la mente errante, es decir, disminuye la tendencia a que la mente divague, que es lo que se persigue particularmente en la atención selectiva y que mide específicamente la prueba D2 en este aspecto, argumento que se alinea con los datos obtenidos en esta investigación, pues los resultados para esta prueba demuestran que la intervención tuvo un impacto estadísticamente significativo en el índice de concentración al comparar el desempeño del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Dentro de este marco interpretativo, Vendraminia et al. (2022) investigaron la influencia del nivel educativo en el rendimiento académico. Los hallazgos indican que, sin importar el nivel educativo, la práctica de Mindfulness puede potenciar la atención selectiva, ofreciendo una herramienta adicional para el éxito académico. También analizaron el coeficiente intelectual y las funciones cognitivas en el TDAH. Según sus conclusiones, la práctica de *Mindfulness* puede proporcionar beneficios tanto cognitivos como atencionales a individuos con TDAH, mejorando su capacidad de concentración. Benesh (2022) investigó el desarrollo emocional en la educación primaria. Este estudio propone que el *Mindfulness*, al optimizar la atención selectiva, puede favorecer tanto el desarrollo emocional como académico en esta etapa educativa. Este estudio demuestra que la práctica recurrente de mindfulness incrementa la atención selectiva y sostenida pues además de fortalecer la red atencional, disminuye el estrés y la ansiedad.

Por la anterior, se concluyó que, los resultados obtenidos en este estudio contribuyeron a la creciente evidencia que sugiere que la práctica regular de *mindfulness* tiene un impacto positivo y significativo la atención selectiva de los estudiantes. Estos hallazgos fueron consistentes con la literatura existente y sugirieron que la práctica meditativa puede ser una herramienta efectiva para mejorar tanto la atención selectiva como la regulación emocional,

facilitando un mejor desempeño en actividades escolares y relaciones intra e interpersonales, de manera que la integración de prácticas de consciencia plena en los programas educativos podría proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para gestionar mejor sus emociones y mantener la concentración en tareas académicas, contribuyendo así a su éxito general. A continuación, se discutirán los resultados relacionados con otro componente de la prueba D2 relacionado con la efectividad total de la prueba que proporciona una medida adicional de la atención selectiva.

#### **5.5.5. Atención Selectiva: Impacto Sobre la Efectividad Total de la Prueba (TOT).**

El análisis de la Efectividad Total de la Prueba (TOT) como indicador de la capacidad de atención y la velocidad de procesamiento, permite analizar esta habilidad cognitiva en términos de eficiencia, pues mide específicamente la efectividad total de la atención al medir la capacidad para mantenerse en una tarea durante periodos prolongados, seleccionar y enfocarse en los estímulos relevantes y controlar los impulsos evitando errores. Este enfoque es especialmente relevante cuando se consideran las variables de atención selectiva en respuesta a intervenciones *mindfulness*. De acuerdo con Gallen (2019) no es necesario que todos los indicadores de la prueba D2 muestren resultados estadísticamente significativos para determinar que la intervención de Mindfulness fue efectiva, de manera que la mejora en algunos de los indicadores clave puede ser suficiente para concluir que la intervención tuvo un impacto positivo, pues en su investigaciones sugirió que la adaptación de los individuos a nuevos aprendizajes y experiencias, puede no manifestarse inmediatamente en cambios observables en pruebas psicométricas a corto plazo, esto implica que las mediciones de la efectividad en tareas de atención selectiva podrían necesitar evaluarse a lo largo de periodos extendidos para captar adecuadamente la influencia de prácticas meditativas y de *mindfulness* sobre la cognición.

Adicionalmente, estudios como los de Finn et al. (2020) enfatizan la importancia del contexto en el que se desarrolla la atención selectiva. Argumentan que el entorno y las

circunstancias específicas bajo las cuales se mide la atención pueden influir significativamente en los resultados de tales pruebas. De hecho, se ha encontrado que, otros factores como el estrés ambiental y la fatiga pueden alterar la capacidad de un individuo para mantener la atención, lo que sugiere que las medidas de TOT podrían reflejar no solo la capacidad cognitiva intrínseca, sino también la resiliencia frente a factores. (Wang et al., 2019)

Lo anterior subraya la complejidad de los procesos cognitivos y la necesidad de abordarlos de manera holística en estudios futuros. Mientras que la medida TOT proporcionó una ventana valiosa hacia la comprensión de este aspecto en el contexto de la educación pública de u colegio bogotano, los resultados del estudio presentan un punto de partida para indagaciones más detalladas que deberían incluir variables contextuales y longitudinales. Esto enriquecerá la comprensión de cómo las intervenciones *mindfulness* afectan la cognición y permitirá el desarrollo de estrategias más efectivas para potenciar la atención selectiva y, por ende, la capacidad cognitiva general.

## **5.6. Conclusiones**

Los resultados alcanzados aportan un fundamento para la integración de prácticas de meditativas en el ámbito educativo, puesto que los ejercicios de consciencia plena promueven tanto el desarrollo cognitivo como socioemocional de los estudiantes. Por lo anterior, se destaca la viabilidad y los beneficios de implementar prácticas de *mindfulness* en el contexto escolar, subrayando que estos pueden mejorar la capacidad de los estudiantes para mantener la atención selectiva y fortalecer la regulación emocional. Además, las intervenciones son accesibles y pueden integrarse de manera efectiva en las actividades educativas diarias, alineándose con los principios de la educación social y emocional. De manera que las conclusiones de la investigación se presentan haciendo una valoración de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la aplicación de la práctica de atención plena en el aula, como se presenta a

continuación.

### **5.6.1. Análisis FODA**

**Fortalezas** El proyecto presenta una serie de fortalezas que refuerzan su validez y potencial impacto. En primer lugar, el diseño cuasiexperimental con mediciones pretest y postest en los grupos control y experimental, permitió comparar los efectos de la intervención y validar los hallazgos. Además, la inclusión de variables sociodemográficas, tales como el sexo, el estrato socioeconómico, el nivel educativo de los padres, las actividades extracurriculares y las calificaciones académicas, ofrece una comprensión causal del contexto de los participantes, lo que enriquece la profundidad del análisis. Asimismo, el uso de instrumentos de medición validados, como las escalas psicométricas ERQ para la regulación emocional y D2 para la atención selectiva, garantiza la fiabilidad y validez de los datos recolectados. Otro aspecto importante es la homogeneidad inicial de los grupos control y experimental, lo cual sugiere que las diferencias observadas pueden atribuirse con mayor confianza a la intervención aplicada. Por último, el análisis estadístico, que abarca desde análisis descriptivos hasta inferenciales y pruebas de fiabilidad, proporciona una evaluación detallada de los resultados, lo que respalda la credibilidad de las conclusiones.

**Oportunidades** El proyecto abre diversas oportunidades para su aplicación y expansión futura. Una de las principales oportunidades es la posibilidad de ampliar el estudio a otros contextos educativos y sociodemográficos e incluso la continuación del mismo estudio para determinar el progreso de los participantes con respecto a otras variables como el rendimiento académico lo que permitiría la generalización de los hallazgos y su aplicación en diferentes entornos. Además, los resultados pueden servir como base para desarrollar programas educativos que integren prácticas de regulación emocional y atención selectiva, beneficiando a una mayor población estudiantil. El diseño y los resultados también facilitan posibles colaboraciones interinstitucionales con otras entidades educativas y de investigación,

permitiendo estudios a mayor escala y validación de los hallazgos. Por otro lado, los hallazgos pueden influir en la formulación de políticas educativas que promuevan estrategias de regulación emocional y atención selectiva en el currículo escolar, mejorando así la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes.

**Debilidades** A pesar de sus fortalezas, el proyecto enfrenta algunas debilidades que pueden limitar su impacto. Una de las principales debilidades es el tamaño de muestra limitado, con solo 80 participantes divididos en dos grupos, lo cual puede restringir la generalización de los resultados. Además, la duración de la intervención puede no ser suficiente para observar cambios significativos en algunas variables, lo que podría afectar la interpretación de los resultados y su relevancia a largo plazo. La baja frecuencia de participación en actividades extracurriculares entre los estudiantes es otra limitación, ya que puede dificultar una comprensión completa de cómo estas actividades influyen en la regulación emocional y atención selectiva. Finalmente, el contexto geográfico y cultural específico del estudio puede limitar la aplicabilidad de los resultados a otras regiones con características sociodemográficas diferentes, lo que restringe la capacidad de generalización de los hallazgos.

**Amenazas** El proyecto también enfrenta varias amenazas que podrían afectar su implementación y sostenibilidad. La presencia de factores externos no controlados, como el ambiente familiar y social, puede influir en los resultados y dificultar la atribución de cambios exclusivamente a la intervención, lo que complica la interpretación de los hallazgos. Además, la resistencia al cambio entre estudiantes y docentes puede representar un obstáculo significativo para la implementación de nuevas prácticas educativas basadas en los resultados del estudio. La falta de recursos financieros y humanos para implementar y mantener programas derivados del proyecto puede restringir el impacto potencial de los hallazgos y su aplicación práctica. Por último, cambios en las políticas educativas y en los presupuestos gubernamentales pueden

afectar la continuidad y expansión de las prácticas recomendadas, limitando su sostenibilidad a largo plazo y su integración en el sistema educativo.

### **5.6.2. Trabajo Futuro: Integración con el Currículo Escolar**

La investigación futura sobre la práctica *mindfulness* en diversos contextos escolares es necesaria para entender su efectividad y adaptar las intervenciones a comunidades con diferentes niveles de recursos, cognitivos, condiciones sociodemográficas, entre otras, permitiendo desarrollar estrategias específicas que maximicen el impacto positivo de esta práctica en diversos entornos. Por ello, para el trabajo investigativo futuro se proponen las siguientes líneas de acción:

Principalmente la integración de la práctica de *mindfulness* en el currículo escolar de la educación pública en Colombia representa una estrategia pedagógica innovadora y efectiva que busca el desarrollo integral de los estudiantes. La práctica que promueve la atención plena, que incluye técnicas de respiración consciente y meditación, ha demostrado ser altamente benéfica en otros contextos educativos promoviendo mejoras significativas en diversas competencias emocionales y cognitivas esenciales para el desempeño académico y el bienestar general de los estudiantes, pues son varias las experiencias que indican que los programas de consciencia plena contribuyen a la mejora de la autorregulación emocional, la atención y las funciones ejecutivas de los alumnos. Además, en lugares donde se ha implementado como ejercicio diario se ha observado una reducción en los niveles de estrés y ansiedad, factores que frecuentemente afectan el rendimiento académico y la salud mental de los estudiantes (Lam & Seiden, 2019).

De hecho, esta integración en otros contextos educativos nacionales e internacionales ha mostrado beneficios significativos en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, ya que se ha destacado la efectividad de las intervenciones basadas en *mindfulness* para mejorar el rendimiento atencional, la regulación emocional y el bienestar general de los estudiantes. Estos beneficios se derivan de la naturaleza de la práctica meditativa, que se centra en la atención

plena y la conciencia del momento presente, promoviendo una mayor capacidad para manejar el estrés y las emociones negativas. Según el análisis de Verhaeghen (2020), la intervención en *mindfulness* está asociada con mejoras significativas en la atención ejecutiva y sostenida, lo que se traduce en un mejor desempeño en tareas académicas que requieren concentración y control cognitivo.

Además, la práctica regular de *mindfulness* puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de metacognición, permitiéndoles monitorear y ajustar sus estrategias de aprendizaje de manera más efectiva. De acuerdo con, Volanen et al., (2020) los estudiantes que participan en este tipo de programas reportan niveles más altos de satisfacción con la vida y bienestar psicológico, lo que indica una mejora general en su salud mental y emocional, de hecho, Hirshberg et al. (2019) aporta significativamente a la comprensión de cómo la integración de prácticas *mindfulness* y conexión en la formación inicial de profesores puede mejorar las prácticas en el aula, pues su estudio, en el cual utilizó un diseño experimental robusto y controlado aleatoriamente para examinar los efectos de una intervención basada en atención plena de nueve semanas en un grupo de 88 futuros profesores de educación temprana, demostró que la formación en *mindfulness* puede mejorar significativamente las prácticas de enseñanza, ya que, se evidenciaron mejoras en los dominios de soporte instruccional, soporte emocional y organización del aula en el grupo de intervención, en comparación con el grupo de control.

Para lograr una integración efectiva del Mindfulness en el currículo escolar, es crucial que los programas sean adaptados a las necesidades específicas del entorno educativo. Esto incluye la adaptación de actividades y prácticas para que sean culturalmente relevantes y apropiadas para la edad de los estudiantes, como lo plantea Hirshberg et al., (2019) de hecho, se sugiere que sean diseñados específicamente como complementos curriculares, permitiendo a los jóvenes beneficiarse del entrenamiento en Mindfulness sin sobrecargar sus horarios académicos o extracurriculares. Una estrategia efectiva es la incorporación de sesiones regulares de

mindfulness durante las clases habituales, facilitando la integración sin interrumpir el proceso de aprendizaje. Estas sesiones pueden incluir prácticas de respiración consciente, escaneo corporal y ejercicios de atención plena que se integran naturalmente con el contenido académico y los objetivos educativos.

Ahora bien, el papel de los educadores es fundamental en la integración del Mindfulness en las escuelas. Frank et al. (2021) encontraron que los programas de aprendizaje socioemocional son más efectivos cuando son implementados por los propios maestros en lugar de expertos externos. Los maestros pueden integrar de manera más natural las prácticas de *mindfulness* en sus clases, adaptándolas a las dinámicas y necesidades específicas de sus estudiantes. Es esencial que los maestros reciban formación y apoyo adecuados para la implementación de estas prácticas. Esto puede incluir talleres de formación, sesiones y recursos continuos que les permitan desarrollar sus propias competencias en Mindfulness y transmitirlos de manera efectiva a sus estudiantes.

A pesar de los numerosos beneficios, la integración *mindfulness* en el currículo escolar también presenta desafíos. La resistencia inicial de algunos estudiantes, la necesidad de adaptar las prácticas a diferentes contextos culturales y educativos, y la limitada disponibilidad de tiempo durante el día escolar son algunos de los obstáculos que deben abordarse, como lo indica Verhaeghen (2020). Sin embargo, con una planificación adecuada y un enfoque flexible, estos desafíos pueden superarse, pues la clave está en desarrollar programas que sean adaptables, atractivos y relevantes para los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje que valore tanto el desarrollo académico como el bienestar emocional y social de los alumnos como lo mencionan Hirshberg et al. (2019), pues a través de un enfoque colaborativo que involucre a educadores, estudiantes y la comunidad educativa en general, es posible crear un entorno escolar más equilibrado y favorable para el crecimiento integral de los jóvenes.

En conclusión, la recomendación de incluir la práctica *mindfulness* en el entorno escolar

se basa en la evidencia empírica que los ejercicios de consciencia plena mejoran los niveles de atención y concentración, habilidades esenciales para el aprendizaje, además fomenta la autoaceptación y la compasión, elementos clave para un desarrollo emocional saludable. Al fortalecer la atención selectiva y fortalecer la salud emocional, los estudiantes están mejor preparados para enfrentar los desafíos académicos y personales. Las intervenciones deben ser diseñadas para ser accesibles y atractivas para estudiantes de todas las edades, y deben estar respaldadas por una evaluación continua para medir su efectividad y hacer ajustes según sea necesario. La formación de los docentes es un componente crucial, ya que son ellos quienes facilitan la práctica *mindfulness* en el aula y apoyan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La implementación exitosa de estos programas requiere un compromiso institucional y la para asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de esta práctica. En resumen, la integración de prácticas *mindfulness* en el currículo escolar es una estrategia prometedora para mejorar el rendimiento académico, la regulación emocional y el bienestar general de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos de la vida académica y personal (Volanen et al., 2020).

Como recomendaciones, se puede considerar que otras intervenciones potenciales son: implementar prácticas *mindfulness* con estudiantes con trastornos cognitivos y/o comportamentales, pues se requiere ampliar el estudio sobre la relación entre la participación en actividades *mindfulness* y el desarrollo de habilidades de regulación emocional y atención selectiva en estudiantes con algún tipo de trastorno cognitivo y/o comportamental que forman parte de las escuelas regulares en el contexto de la educación pública, así como medir el Impacto a largo plazo de prácticas de atención plena por lo que realizar estudios longitudinales que sigan a los estudiantes durante varios años para evaluar los efectos a largo plazo de la práctica *mindfulness* en la regulación emocional, atención selectiva y su relación con el rendimiento académico.

Ahora bien, los aportes de este estudio para la sociedad gira en torno a la propuesta de implementar prácticas mindfulness en estudiantes de primaria en el contexto de la educación pública colombiana para abordar dos aspectos importantes en esta población: mejorar los niveles de atención que privilegia el aprendizaje y contribuir al fortalecimiento de habilidades que les permitan regularse emocionalmente, lo cual contribuye a la promoción de entornos educativos más saludables y seguros. Con respecto al aporte en el campo del conocimiento, es importante mencionar que la investigación profundiza en la relación entre el *mindfulness*, la regulación emocional y la atención selectiva y los hallazgos amplían la comprensión de la manera en que esa práctica meditativa impacta en las dos habilidades mencionadas presentando evidencia empírica de los aportes en un campo emergente como la educación pública en entornos urbanos, en el que la atención plena mostró potencial para aportar beneficios en los entornos escolares, sugiriendo que su implementación en el currículo puede beneficiar a la población estudiantil.

## REFERENCIAS

- Acosta, M., & García, J. (2015). *La formación profesional pedagógica en el ámbito educativo cubano*.
- Alonso, A., & Castrillo, E. (2019). Influencia de la familia en el desarrollo de pautas inadecuadas de conducta. *Revista de Psicología y Educación*, 29(1), 123-137.
- Amézquita-Londoño, J. A. (2017). Regulación emocional y aprovechamiento escolar: estudio correlacional en estudiantes de noveno grado de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín (Tesis de maestría). *Universidad de Antioquia*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/9664>
- Amundsen. (2020). Mindfulness in elementary school children as a way to improve life satisfaction, positive attitude and effective emotion regulation. [Mindfulness en niños de primaria como forma de mejorar la satisfacción vital, la actitud positiva y la regulación eficaz de las emociones] <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00428>.
- Andrés, M. L., Vernucci, S., García Coni, A., Richard's, M. M., Amazzini, M. L., & Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), e2284. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284>
- Arrasco Alegre, N. E. (2018). *Aplicación y validación del programa Mindfulness para mejorar la atención plena en estudiantes de pregrado de una universidad de Lima* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/21324>
- Ato, E., González, C. & Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1), 69-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876867>.
- Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Marfil Sánchez, A. M., & Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un

programa de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 132-142. [Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness - ScienceDirect](#)

- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [https://espanol.libretexts.org/Ciencias\\_Sociales/Educacion\\_y\\_Desarrollo\\_Profesional/Apoyo\\_al\\_comportamiento\\_informado\\_sobre\\_el\\_trauma%3A\\_una\\_guia\\_practica\\_para\\_desarrollar\\_aprendices\\_resilientes\\_\(Ayre\\_y\\_Krishnamoorthy\)/05%3A\\_Ense%C3%B1ar\\_y\\_reforzar/05.5%3A\\_Teor%C3%ADa\\_cognitiva\\_social](https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Educacion_y_Desarrollo_Profesional/Apoyo_al_comportamiento_informado_sobre_el_trauma%3A_una_guia_practica_para_desarrollar_aprendices_resilientes_(Ayre_y_Krishnamoorthy)/05%3A_Ense%C3%B1ar_y_reforzar/05.5%3A_Teor%C3%ADa_cognitiva_social)
- Bandura, A. (1991). Autorregulación de la motivación a través de mecanismos anticipatorios y reactivos. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: (Vol. 38. Perspectives on motivation pp. 69- 164)*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- <https://psycnet.apa.org/record/1991-98255-002>
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. Nueva York: Freeman.
- [https://www.academia.edu/28274869/Albert\\_Bandura\\_Self\\_Efficacy\\_The\\_Exercise\\_of\\_Control\\_W\\_H\\_Freeman\\_and\\_Co\\_1997\\_pdf](https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf).
- Bandura, A. (2001). Teoría cognitiva social: una perspectiva agencial. *Revista Anual de Psicología*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M., Marfil Sánchez, A., & Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención. Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness – Science Direct. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 132-142.
- Barkley, R. A. (1997). Inhibición conductual, atención sostenida y funciones ejecutivas: construcción de una teoría unificadora del TDAH. *Boletín psicológico*] 121(1), 65.

<https://psycnet.apa.org/buy/1997-02112-004>

Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales.

Apuntes para un curso inicial. Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4544>

Benesh-Fernández-Miranda, N. (2020). Mindfulness, habilidades sociales, competencia emocional y rendimiento académico en Educación Primaria. *Universidad Complutense de Madrid (ucm.es)*.

Bernal, B., & Guevara, A. (2003). Estudio correlacional entre la atención selectiva y el rendimiento académico en estudiantes del Colegio Panamá. *Centros: Revista Científica Universitaria*, 12(2), 9–25. <https://doi.org/10.48204/j.centros.v12n2.a4037>.

Berridi Ramírez, R., & Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156) [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200089](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089)

Boden, M. T., Thompson, R. J., Dizén, M., Berenbaum, H., & Baker, J. P. (2013). Are emotional clarity and emotion differentiation related Cognition and Emotion? [¿Están relacionadas la claridad y la diferenciación emocionales están relacionadas Cognición y emoción?] *Cognition and Emotion*, 27(2), 474-482. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.732040>

Boujun, C., & Quaireau, C. (2004). Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. *Narce*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=75686>

Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>

Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., & Schweitzer, J. (2009). El impacto de las alteraciones tempranas del comportamiento en el rendimiento académico en la

- escuela secundaria. *Pediatría*, 123(6), 1472–1476. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1406>
- Brickenkamp, R., & Seisdedos, N. (2002). *D2: Test de Atención. Adaptación española*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bryman, A. (2016). *Métodos de investigación social*. Oxford university. <https://ktpu.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/02/social-research-methods-alan-bryman.pdf>
- Bustillos-Freire, M., Poveda-Toalombo, J., Lizano-Villarreal, L., & Silva-Chávez, J., (2023). La atención selectiva y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Educativa Juan León Mera “La Salle”. 593 digital Publisher CEIT, 9(1-1), 20-36, <https://doi.org/10.33386/593 dp.2024.1-1.2259>
- Callaway, B., & Sant’Anna, P. (2021) Diferencias en diferencias con múltiples periodos de tiempo. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2020.12.001>.
- Carrillo-López, P., & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Prácticas evaluativas formativas del docente y rendimiento académico en escolares de primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.001>
- Castañeda, O., Ramírez, S., Rivera, B., Merchán, V. (2014). La inteligencia emocional de los estudiantes del grado once de una Institución Educativa de Envigado. *Revista Psicoespacios*, Vol. 8, N. 13, diciembre 2014, pp.179-201, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Castellanos, N., & Díez, G. G. (2022). Investigación de mindfulness en neurociencia cognitiva. *Rev Neurol*, 74, 163-169. <https://doi.org/10.33588/rn.7405.2021014>
- Castro, L. R. (2004). Consideraciones éticas en el desarrollo de investigaciones que involucran a seres humanos como sujetos de investigación. Las investigaciones en terapia ocupacional. *Revista chilena de terapia ocupacional*, (4), Pág-19.

- Clarke, P., Van Bockstaele, B., Marinovic, W., Howell, J., Boyes, M., & Notebaert, L. (2020). Los efectos de DLPFC izquierda TDCS en la regulación de la emoción, la atención sesgada, y la reactividad emocional a contenido negativo. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, *cs.1323-1335*. <https://doi.org/10.3758/s13415-020-00840-2>
- Cohen, N., & Ochsner, K. (2018). De sobrevivir a prosperar frente a las amenazas: La ciencia emergente del entrenamiento en regulación emocional. *Opinión actual en ciencias del comportamiento*. 143-155. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.08.007>
- Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes: Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, *47(1)*. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052021000100219](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100219)
- Creswell, J. (2014). *Diseño de la investigación: Métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos*. SAGE Publications. [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Cronbach, L., & Meehl, P. (1955). Validez de constructo en test psicológicos. *Psychological Bulletin*, *52(4)*, 281-302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- De la Fuente J, Kauffman DF and Boruchovitch E (2023). Aportaciones pasadas, presentes y futuras de la teoría cognitiva social (Albert Bandura). *Front. Psychol.* <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1258249/full>
- Díaz, J., & Arias, L. (2013). El uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras de profesores en formación: (El caso de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá). *Revista Iberoamericana de Educación*, *61(13)*, 1-15. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300087%20&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300087%20&script=sci_arttext)
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., González-Pienda, J. A., & Núñez Pérez, J. C. (2017).

Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157)

Didonna F, Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2011). Mindfulness: ¿Qué es? ¿Dónde surgió? En R. A. Baer (Ed.), *Manual clínico de mindfulness* (p. 73). Editorial Desclée De Brouwer

Domínguez España, A. B., Papotti, I., Fernández Berrocal, P., Gómez Leal, R., Gutiérrez Cobo, M. J., Cabello González, R., Megías Robles, A., Faria, L., Costa, A., Mountinho, H., Enea, M., Meli, E., D'Amico, A., & Geraci, A. (2020). *Inteligencia emocional: Herramienta educativa para el desarrollo de competencias clave*. UMA Editorial, Universidad de Málaga.

Eccles, J., & Barber, B. (1999). Consejo estudiantil, voluntariado, baloncesto o banda de música: Qué tipo de participación extraescolar importa. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>

Egana-del Sol, P., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2019). El impacto de la educación artística en el capital humano: Una evaluación empírica de una orquesta juvenil. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo* <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102105>

Fenske, M., & Raymond, J. (312-316 de 2006). Influencias afectivas de la atención selectiva. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 312-316. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00459.x>.

Ferragut, M., & Fierro Bardají, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4128485>

Flores Yalle, K. (2021). Programa de atención selectiva en la atención y percepción visoespacial en niños de un centro educativo estatal (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Escuela de Posgrado, Maestría en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje.

[https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/4199/M-PSIC-T030\\_09891718\\_M%20%20%20FLORES%20YALLE%20KETTY.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/4199/M-PSIC-T030_09891718_M%20%20%20FLORES%20YALLE%20KETTY.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Frank, J., Broderick, O., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D., Geier, C., . . . Greenberg, M. (2021). La efectividad de un currículo basado en mindfulness impartido por un profesor sobre el funcionamiento socio-emocional y ejecutivo de los adolescentes. *Mindfulness*, 12(5), 1234-1251. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01594-9>.
- Gawande, R., Smith, L., Comeau, A., Creedon, T., Wilson, C., Griswold, T., Schuman-Olivier, Z. (2023). Impacto del warm mindfulness en la regulación de las emociones: A randomized controlled effectiveness trial. *Psicología de la salud: revista oficial de la División de Psicología de la Salud, APA*. <https://doi.org/10.1037/hea0001303>.
- Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2012). La evaluación de impacto en la práctica. Grupo Banco Mundial. Obtenido de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25030/9781464808883.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- González Salazar, C. E. (2022). Técnica de relajación muscular de Jacobson para mejorar la atención sostenida y atención selectiva en niños 6 a 12 años diagnosticados con déficit de atención combinada, inatento e hiperactividad que asisten al centro psicopedagógico <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23543>
- Goodman-Bacon, A. (2018). Diferencia en diferencias con variación en el momento del tratamiento. *Econometrics: Multiple Equation Models eJournal*. <https://doi.org/10.1016/J.JECONOM.2021.03.014>.
- Gross, J. (1998). El campo emergente de la regulación de las emociones: Una revisión integradora. *Revista de Psicología General*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Gross, J., & John, O. (2003). Diferencias individuales en dos procesos de regulación de las emociones: *Implications*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemaire-Krajden, R., & Barker, E. (2019). La participación pasada y presente en actividades extracurriculares se asocia con la autorregulación adaptativa de metas, el éxito académico y el bienestar emocional entre estudiantes universitarios. *Aprendizaje y diferencias individuales*. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2019.04.006>.
- Ghiroldi, S., Scafuto, F., Montecucco, N. F., Presaghi, F. y Iani, L. (2020). Efectividad de una intervención de mindfulness en la escuela sobre los problemas de internalización y externalización de los niños: el proyecto Gaia *Mindfulness*, 11(11), 2589–2603. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01473-9>.
- Guzmán-Cortés, J., C. Calvillo, H., Jorge, B., & Ángel F, V.-S. (2019). Beneficios de la práctica de Mindfulness y el proceso atencional: una revisión teórica sobre su relación. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*.
- Herrera, R., Rodríguez, T., & Villacrés, N. (2020). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 26(3), 198-210.
- Hill, C., & Updegraff, J. (2012). Mindfulness y su relación con la regulación emocional. *Emoción*, 12(1), 81-90. <https://doi.org/10.1037/a0026355>.
- Hirshberg, M., Flook, L., Enright, R., & Davidson, R. (2019). La integración de prácticas de atención plena y conexión en la formación docente inicial mejora las prácticas en el aula. *Aprendizaje e Instrucción*.. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101298>.
- Hoyos Cifuentes, J. D., & Borrajo Mena, E. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Colombia y España que practican técnicas de relajación. *Retos*, 49, 478–484. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98006>.
- Huayta Franco, Y. J., & Gutiérrez Rojas, J. R. (2021). Mecanismos de la atención selectiva en la

educación infantil. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-30802019000300105](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802019000300105)

Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). Un ensayo controlado de entrenamiento en mindfulness en las escuelas: la importancia de la práctica para lograr un impacto en el bienestar. *La Revista de Psicología Positiva*.

5(4), 264–274. <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>

ICFES. (2019 - 2022). *Informe Nacional de Resultados* Bogotá D.C. ICFES

<https://www2.icfes.gov.co/informe-nacional-2022>

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>

Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014) Predecir el éxito escolar: comparación de la escrupulosidad, el valor y la capacidad de regulación de las emociones. *Revista de investigación en personalidad*. 52, 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.irp.2014.06.005>

Janz, P., Dawe, S., & Wyllie, M. (2019). El programa basado en la atención plena integrado en el plan de estudios existente mejora el funcionamiento ejecutivo y el comportamiento en niños pequeños: A X.

Jiménez, J. E., 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. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 93-106. *Frontiers in Psychology*, 10(2025), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02052>

Kabat-Zinn, J. (2003). Intervenciones basadas en mindfulness en contexto: pasado, presente y futuro. *Psicología clínica: ciencia y práctica.*, 10(2), 144-156.

<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

LaBerge, D. (1995). *Procesamiento atencional: el arte de la atención plena del cerebro*. Prensa

de la Universidad de Harvard Cambridge.

<https://psycnet.apa.org/record/1995-97550-000>

Lam, K., & Seiden, D. (2019). Efectos de un breve plan de estudios de atención plena sobre el funcionamiento ejecutivo y la regulación de las emociones auto informados en adolescentes de Hong Kong. *Consciencia*.

<https://doi.org/10.1007/s12671-019-01257-w>

Lei, H., & Cui, Y. (2018). Relaciones entre la participación de los estudiantes y el rendimiento académico: un metaanálisis. *Comportamiento social y personalidad: una internacional An International Journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>

Lluch Molins, L., Lindín Soriano, C., Alguacil Mir, L., & Gil Fraca, S. (2021). Diseño de una secuencia pedagógica en Moodle para contribuir a la autorregulación del aprendizaje en contextos híbridos. En S. Olmos Miguel, F. J. Frutos Esteban, F. J. García Peñalvo, M. J. Rodríguez Conde, A. R. Bartolomé Pina, & J. M. Salinas Ibáñez (Eds.), *Retos de la educación postpandemia: Libro de actas: II Conferencia Internacional de Investigación en Educación* (pp. 19-20). Universidad de Barcelona.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8931974>

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Emociones de los estudiantes y compromiso académico: Introducción al número especial. *Psicología Educativa Contemporánea*

, 36(1), 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>

Lopez, L. S., Avila, M., & Camargo, G. (2013). Atención selectiva y funciones ejecutivas como predictores del conocimiento matemático informal. *Revista de Psicología Educativa*, 15(2), 55-72. <https://core.ac.uk/download/pdf/328835988.pdf>

López-Martínez, V. (2023). Mindfulness para la mejora de la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Voces de la educación*.

- Lori, A. (2021). Eficacia de un programa de entrenamiento en mindfulness en el rendimiento académico, las funciones ejecutivas y el bienestar subjetivo de estudiantes de educación primaria y secundaria españoles e italianos. *Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico*.  
<https://idus.us.es/handle/11441/128897>
- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Atención plena y meditación. En W. R. Miller (Ed.), *Integración de la espiritualidad en el tratamiento: recursos para profesionales* (págs. 67–84). Asociación Americana de Psicología.  
<https://doi.org/10.1037/10327-004>
- Menezes, C., Couto, M., Buratto, L., Erthal, F., Pereira, M., & Bizarro, L. (2013). La mejora de la regulación de la emoción y la atención después de un entrenamiento de seis semanas de meditación enfocada: un ensayo controlado aleatorio. *Medicina complementaria y alternativa basada en evidencia: ECAM*. <https://doi.org/10.1155/2013/984678>
- Mesía Vargas, G. W., Méndez Vergara y, J., & Picho Duran, D. J. (2021). La atención en el aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes de primaria: Revisión teórica. CIEG, *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, ISSN: 2244-8330. Depósito Legal: ppi201002LA3492. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.50116-127-Mesia-et-al.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia: nota técnica. *Ministerio de Educación Nacional*. <https://ote.mineducacion.gov.co/sites/default/files/otepublic/2022-09/Desercio%CC%81n.pdf>
- Moreno, A., Luna, P., & Cejudo, J. (2020). Promoviendo el éxito escolar mediante una intervención basada en atención plena (mindfulness) en educación Infantil: Programa Mindkinder. *Revista de Psicodidáctica*, 5(2), 136-146.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.12.001>

- Moreno, J., & Martínez, N. (2010). Conductas externalizantes, rendimiento académico y atención selectiva en niños con y sin hiperactividad. *Psicología: Avances de la disciplina*. Obtenido de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/1157>
- Moreta, R., Durán, T., & Gaibor, I. (2018). Estructura factorial y fiabilidad del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en una muestra de estudiantes del Ecuador. *Pontificia Universidad Católica del Ecuador* 10(2).
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Moscoso, M. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. 25(1), 136-142.
- Moya Castillo, E. V., Jara Silva, R. G., Jara Silva, S. A., Jara Silva, M. V., & Betancourt Asencio, O. G. (2024). La Influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6685-6698. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12860](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12860)
- Müller, C., Otto, B., Sawitzki, V., Kanagalingam, P., Scherer, J.-S., & Lindberg, S. (2021). Breves descansos en la escuela: efectos de una actividad física y una intervención de mindfulness sobre la atención, la comprensión lectora y la autoestima de los niños. *Tendencias en Neurociencia y Educación*, 25, 100160. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100160>
- O'Brien, E., Kraemer, K., Johnson, A., McLeish, A., & McLaughlin, L. (2017). Examinar el papel del control atencional en términos de dificultades específicas de regulación del amotino. *Personalidad e individuo* 158-163.

[https://www.researchgate.net/publication/311677294\\_Examining\\_the\\_role\\_of\\_attentional\\_control\\_in\\_terms\\_of\\_specific\\_emotion\\_regulation\\_difficulties](https://www.researchgate.net/publication/311677294_Examining_the_role_of_attentional_control_in_terms_of_specific_emotion_regulation_difficulties)

Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748>

Ordóñez, A., González, R., & Montoya, I. (2016). Conciencia emocional en la infancia y su relación con factores personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 79-85. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152554009.pdf>

Orozco-Vargas, A., Aguilera-Reyes, U., García-López, G., & Venebra-Muñoz, A. (2022). Funcionamiento Familiar y Autoeficacia Académica: Efecto Mediador de la Regulación Emocional. *Revista de Psicología y Educación*, 396-532.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532>

Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., & Serrat Sellabona, E. (2022). *Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la inteligencia emocional y las habilidades sociales* *Revista de Educación*, 396, 105-126. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>

Pérez, L., González, C., & Beltrán, J. (2009). Atención, inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 1(4), 57-72.

Piaget, J. (1975). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Fondo de Cultura Económica.

Posner, M. I., y Rothbart, M. K. (2007). Investigación sobre redes de atención como modelo para la integración de la ciencia psicológica. *Annu. Revista de psicología*, 58, 1-23.

doi:[10.1146/annurev.psych.58.110405.085516](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516)

Pickerell, L., Pennington, K., Cartledge, C., Miller, K., & Curtis, F. (2023). La eficacia de los programas cognitivo-conductuales y de atención plena en la escuela para mejorar la regulación emocional en niños de 7 a 12 años: una revisión sistemática y un

- metaanálisis. Consciencia, *Mindfulness*, 1068-1087. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02131-6>
- Posner, M., & Petersen, S. (1990). T El sistema de atención del cerebro humano. Revisión Anual de Neurociencia, 13(1), 25-42. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2183676/>
- Posner, M., & Rothbart, M. (2007) Investigación sobre redes de atención como modelo para la integración de la ciencia psicológica. Annu. Revista psicológica., 58, 1-23.
- Posner, M., & Rothbarth, M. (2008). *Educación del cerebro humano*. Washington: APA. de <https://psycnet.apa.org/record/1994-98150-000>
- Pagano, A. E., & Vizioli, N. A. (2021). Adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional
- Prakash, R. (2021). Meditación de atención plena: impacto en el control de la atención y la desregulación de las emociones. Archivos de neuropsicología clínica: revista oficial de la Academia Nacional de Neuropsicólogos, 36 (7), 1283-1290  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34651648/>
- Qasim, N., Rana, H., & Ashraf, R. (2022). Atención plena y malestar psicológico en estudiantes de medicina: papel mediador de la regulación de las emociones. Pakistán. *Revista de Ciencias Médicas y de la Salud*.  
<https://doi.org/10.53350/pjmhs22167568>
- Quer, L. (2019). Mindfulness aplicado a niños de Educación Primaria con conductas Agresivas (Tesis Posgradual). España: Universidad de Jaén.  
<https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/8316>
- Ramos, M. (2021). Efectos de la práctica de mindfulness sobre la atención selectiva y sostenida y el control inhibitorio en alumnos de 4º y 5º año de educación primaria. *Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires*.
- Ramos-Mejía, V. (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. *Psicodebate*, 24. <https://doi.org/10.18682/pd.v24i1.10310>
- Ruiz Lázaro, P. J., Rodríguez Gómez, T., Martínez Prádanos, A., & Núñez Marín, E. (2014). Mindfulness en Pediatría: El proyecto "Creciendo con atención y consciencia plena". *RevistadePediatríadeAtenciónPrimaria*, 16(62).  
[https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322014000300011&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322014000300011&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Resett, S. (2021). Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(1), [número de páginas si lo tienes].  
<https://doi.org/10.22544/rcps.v40i01.01>
- Rigo, D. Y., Beatriz Squillari, R., Caraballo, M. R., & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92.  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/184919/CONICET\\_Digital\\_Nro.2f8fe251-196f-4c05-b866-fc56635d0377\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/184919/CONICET_Digital_Nro.2f8fe251-196f-4c05-b866-fc56635d0377_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Rodríguez-Rey, R. & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.01>
- Robledo Castro, C., & Ramírez-Suárez, G. R. (2023). Desarrollo de las funciones ejecutivas en la niñez en contextos escolares. 1ª ed. Sello Editorial Universidad del Tolima. ISBN: 978-628-7537-46-0. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/5ea69ed8-81bf-4a9f-9377-599a8a2c91cf/content>
- Roemer, L., Williston, S., & Rollins, L. (2015). Mindfulness y regulación de las emociones. Opinión actual en psicología, 3, 52-57. <https://doi.org/10.1016/J.COPSYC.2015.02.006>
- Romero Carvajal, Á. M. (2020). Efectos de la implementación de un programa de Mindfulness en

- los comportamientos impulsivos de niños del grado 1° de un colegio del norte de Bogotá [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional Unisabana. <http://hdl.handle.net/10818/42750>.
- Roselló. (1996). *Psicología de la atención: introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid: Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=144432>
- Sánchez-Gómez, M., Adelantado-Renau, M., Huerta Andrés, M., & Bresó, E. (2020). Mindfulness en educación infantil: Un programa para desarrollar la atención plena. *Academia Y Virtualidad*, 13(2), 133-144. <https://doi.org/10.18359/ravi.4726>
- Santander, S., Gaeta, M., & Martínez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Universitaria Formación de Profesorado* (95), 225-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7537504>
- Sciutto, M., Veres, D., Marinstein, T., Bailey, B., & Cehelyk, S. (2021). Efectos de un programa escolar de mindfulness para niños pequeños *30(6)*, 1516-1537. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33875914>
- Sarmiento, A. (2022). Relación entre regulación emocional y rendimiento académico desde el modelo de James Gross en estudiantes escolares y universitarios [Trabajo de suficiencia profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de Lima]. Repositorio institucional de la Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/15816>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022.). *Repositorio de la Secretaría de Educación del Distrito*. Repositorio SED. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/home>
- Sheikhzadeh, M., & Khatami, A. (2017). La posible relación entre la atención plena y el

- rendimiento académico entre los estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera. *Revista Internacional de Estudios de Lengua y Literatura Inglesas*, 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2017.62.1.10>
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introducción a la emoción en la educación. En P. A. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *La emoción en la educación* (págs. 3-10). Prensa académica de Elsevier <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50002-2>
- Steinberg, L. (2005). Desarrollo cognitivo y afectivo en la adolescencia. *Tendencias en Ciencias Cognitivas*, 9(2), 69-74
- Suárez-Manzano, S., Solas-Martínez, J., Loureiro, V., & Rusillo-Magdaleno, A. (2024). La práctica de actividad física se asocia con mejor cálculo matemático, razonamiento lingüístico, comportamiento y atención en chicas TDAH. *Repositorio*. Obtenido de <https://repositorio.ipbeja.pt/server/api/core/bitstreams/d5cdd7ec-3592-4113-b1e4-89c40f561bcc/content>.
- Sumantry, D., Stewart, K.E. (2021) Meditación, atención plena y atención: un metanálisis. *Consciencia* 12, 1332–1349 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01593-w>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Dar sentido al alfa de Cronbach. *Revista Internacional de Educación Médica*, 2, 53-55 <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4205511/>
- Thompson, B. (2007). Fiabilidad de la puntuación: pensamiento contemporáneo sobre cuestiones fiabilidad. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=gV10AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Thompson,+B.+\(2007\).+Score+reliability:+Contemporary+thinking+on+reliability+issues.+Sage+publications.&ots=wPB6hlq1PD&sig=6yJEyQxdld7bfcfOBvA-x\\_khKQU#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=gV10AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Thompson,+B.+(2007).+Score+reliability:+Contemporary+thinking+on+reliability+issues.+Sage+publications.&ots=wPB6hlq1PD&sig=6yJEyQxdld7bfcfOBvA-x_khKQU#v=onepage&q&f=false)
- Torres Gavilán, R. (2017). La atención plena o mindfulness en la educación emocional: “Taller de educación emocional y atención plena para niños de 4 a 8 años”. Proyecto Final del

Postgrado en Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Depósito Digital: <http://hdl.handle.net/2445/118590>

Valadez, L. (2023). Diseño no experimental: ¿cuál es la diferencia entre transversal y longitudinal? *Experimentos fácil*. <https://experimentosfacil.com/disenos/disenos-no-experimental-transversal-y-longitudinal/>

Vázquez Cano, E. (2021). *Diseño de unidades didácticas en Primaria, Secundaria y Bachillerato*. Ediciones Octaedro.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13901/1/v%C3%A1zquez-cano2021-dise%C3%B1o.pdf>

Vallés Arándiga, A. (2006). *Alumnos con Inatención, Impulsividad e Hiperactividad*. Madrid: EOS Editorial.

Valim, C., Marques, L., & Boggio, P. (2019). Una meditación basada en emociones positivas, pero no una meditación basada en la atención plena mejora la regulación emocional. *Frontiers in Psychology*.  
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.00647/full>

Velastegui, R., Flores, F., Velastegui, D., & Bel Fenellos, C. (2021). Evaluación de atención selectiva en niños de 9 a 11 años mediante la prueba de Stroop. VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC), Madrid, España

Velázquez, A. (2018). Diferencias entre estudio transversal y estudio longitudinal. *QuestionPro*.  
<https://www.questionpro.com/blog/es/diferencias-entre-estudio-transversal-y-estudio-long/>

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->

[41232022000100057&script=sci\\_abstract&tln=pt](https://doi.org/10.1007/s12671-020-01532-1)

Verhaeghen, P. (2020). Mindfulness como entrenamiento de la atención: metanálisis sobre los vínculos entre el desempeño de la atención y las intervenciones de mindfulness, la práctica de meditación a largo plazo y el rasgo de mindfulness. *Consciencia plena*.

<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01532-1>

Vieites, T. (2019). Dificultades en atención y memoria en alumnado de Educación Primaria con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 136-143.

Volanen, S., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., . . .

Mullola, S. (2020). Mente de aprendizaje saludable: eficacia de un programa de atención plena sobre la salud mental en comparación con un programa de relajación y la enseñanza habitual en las escuelas: un ensayo controlado aleatorio por grupos. *Revista de trastornos afectivos*, 660-669.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087>

Wadlinger, H., & Isaacowitz, D. (2011). Arreglando nuestro enfoque: entrenar la atención para regular las emociones. *Revisión de personalidad y psicología social*, 15, 102-75.

<https://doi.org/10.1177/1088868310365565>.

Wang, X., Pan, D., & Li, X. (2019). El mecanismo neuronal del entrenamiento de la memoria de trabajo que mejora la regulación de las emociones. 72-81.

[https://doi.org/10.1007/978-3-030-37078-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37078-7_8)

Zhang, N., Liu, W., Liu, F., & Guo, X. (2022). Relación entre la depresión y la reevaluación cognitiva en niños de 8 a 12 años: el papel mediador del sesgo de atención hacia la expresión triste. *Acta Psychologica Clínica*.

<https://doi.org/10.3724/sp.j.1041.2022.00025>

Zheng, J., Lajoie, S., & Li, S. (2021). El impacto de las prácticas de regulación emocional en el aprendizaje de los estudiantes: un metaanálisis. *Fronteras en la Educación*, 6, Artículo

668022.

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1137010/full>

Zimmerman, B. J. (2000). Lograr la autorregulación: una perspectiva cognitiva social. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (págs. 13-39).

*Prensa académica*. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J (2001). Teorías del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico: una visión general y un análisis. En BJ Zimmerman y DH Schunk (Eds.), *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico: perspectivas teóricas* (2.<sup>a</sup> ed., págs. 1–37).

Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico: perspectivas teóricas* (2<sup>a</sup> ed.). Editores asociados de Lawrence Erlbaum.

<https://psycnet.apa.org/record/2001-06817-000>

## APENDICES

APÉNDICE	NOMBRE DEL APÉNDICE	ENLACE
APÉNDICE 1	Carta de solicitud de permiso a la rectoría del Colegio Tomás Carrasquilla IED y respuesta a la solicitud de implementación de investigación.	<a href="#"><u>CARTA DE SOLICITUD DE PERMISO A LA RECTORÍA DEL COLEGIO TOMÁS CARRASQUILLA IED Y RESPUESTA A LA SOLICITUD DE IMPLEMENTACIÓN DE INVESTIGACIÓN.DOCX</u></a>
APÉNDICE 2	Cuestionario Sociodemográfico	<a href="#"><u>CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO.DOCX</u></a>
APÉNDICE 3	Cuestionario ERQ y test de atención D2 y evidencia fotográfica	<a href="#"><u>FORMATO Y EVIDENCIA FOTOGRÁFICA PRESENTACIÓN PRUEBA D2 Y EL CUESTIONARIO ERQ.DOCX</u></a>
APÉNDICE 4	Base de datos del grupo control y grupo experimental pretest y posttest.	<a href="#"><u>BASE DE DATOS COMPLETA DATOS D2 Y EQR PRETEST POSTEST DEL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL.XLSX</u></a>

## ANEXOS

Tabla 30

Anexos

ANEXOS		
NÚMERO DE ANEXO	NOMBRE DEL ANEXO	ENLACE
ANEXO 1	Secuencias Didácticas	<a href="#"><u>SECUENCIAS MINDFULNESS</u></a>
ANEXO 2	Consentimiento Informado	<a href="#"><u>CONSENTIMIENTO INFORMADO.DOCX</u></a>
ANEXO 3	Carta de solicitud de permiso a la rectoría del Colegio Tomás Carrasquilla IED y respuesta a la solicitud de implementación de investigación.	<a href="#"><u>CARTA DE SOLICITUD DE PERMISO A LA RECTORÍA DEL COLEGIO TOMÁS CARRASQUILLA IED Y RESPUESTA A LA SOLICITUD DE IMPLEMENTACIÓN DE INVESTIGACIÓN.DOCX</u></a>
ANEXO 4	Cuestionario Sociodemográfico	<a href="#"><u>CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO.DOCX</u></a>
ANEXO 5	Cuestionario ERQ y test de atención D2 y evidencia fotográfica	<a href="#"><u>FORMATO Y EVIDENCIA FOTOGRÁFICA PRESENTACIÓN PRUEBA D2 Y EL CUESTIONARIO ERQ.DOCX</u></a>
ANEXO 6	Evidencia fotográfica de la intervención	<a href="#"><u>EVIDENCIA FOTOGRÁFICA DE LAS SESIONES MINDFULNESS.DOCX</u></a>
ANEXO 7	Evidencia fotográfica diario mindfulness	<a href="#"><u>EVIDENCIA FOTOGRÁFICA DEL DIARIO MINDFULNESS.DOCX</u></a>
ANEXO 8	base de datos	<a href="#"><u>BASE DE DATOS COMPLETA DATOS D2 Y EQR PRETEST POSTEST DEL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL.XLSX</u></a>