



Atención en Acción: Modelo curricular de microprácticas diarias de *mindfulness* para apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional en estudiantes de tercer grado de primaria de The American School of Kinshasa (TASOK), durante el ciclo escolar 2024–2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Trent Parcels

ASESORA

Erika Severeyn Varela

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Parcells, T. (2026). *Atención en Acción: Modelo curricular de microprácticas diarias de mindfulness para apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional en estudiantes de tercer grado de primaria de The American School of Kinshasa (TASOK), durante el ciclo escolar 2024–2025 [Tesis doctoral, Universidad de Investigación e Innovación de México]*.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

La presente tesis tuvo como propósito central proponer el currículo Atención en Acción: 40 días de *mindfulness* en el aula (AEA), entendido como modelo curricular de microprácticas diarias para estudiantes de tercer grado de primaria de The American School of Kinshasa (TASOK), durante el ciclo escolar 2024–2025, y examinar su viabilidad pedagógica en condiciones escolares reales. Se desarrolló un diseño de métodos mixtos explicativo secuencial, de predominio cuantitativo, con comparación pretest-postest entre grupo experimental y grupo de control y una fase cualitativa posterior. La cohorte elegible estuvo conformada por 27 estudiantes, distribuidos mediante sorteo simple en un grupo experimental ($n = 14$) y un grupo de control ($n = 13$). El currículo incluyó cinco familias de práctica: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente. Los resultados mostraron un patrón más favorable en el grupo experimental, especialmente en entusiasmo por asistir a la escuela, disposición a esforzarse, interés por aprender, percepción de calma y foco atencional, así como en indicadores familiares vinculados con curiosidad por el aprendizaje y paciencia en rutinas diarias. La participación escolar se interpretó de forma prudente a partir de indicadores distribuidos en distintos instrumentos, mientras que el rendimiento académico se mantuvo en un lugar exploratorio debido a las limitaciones de comparabilidad de IXL. En conjunto, el estudio aporta evidencia situada sobre la viabilidad curricular de AEA y ofrece una base empírica para su transformación posterior en una versión más flexible, transferible y reevaluable.

Palabras clave: *mindfulness* escolar; innovación curricular; motivación académica; autorregulación emocional y atencional; educación primaria.

Abstract

This doctoral thesis aimed to propose the Attention in Action: 40 days of mindfulness in the classroom curriculum (AEA), understood as a curricular model of daily micro-practices for third grade students at The American School of Kinshasa (TASOK) during the 2024–2025 school year, and, through its implementation in real school conditions, to examine its pedagogical viability and its relationship to observed changes mainly in motivation and emotional and attentional self-regulation. The study followed an explanatory sequential mixed-methods design with quantitative predominance, using a pretest-posttest comparison between an experimental group and a control group, followed by a qualitative phase. The eligible cohort included 27 students, randomly assigned to an experimental group ($n = 14$) and a control group ($n = 13$). The curriculum included five families of practice: mindful breathing, mindful body, mindful listening, mindful looking, and mindful tasting. Results showed a more favorable pattern in the experimental group, especially in enthusiasm for attending school, willingness to make an effort, interest in learning, perceived calm, and attentional focus, as well as family-reported indicators related to curiosity for learning and patience in daily routines. School participation was interpreted prudently through distributed indicators across instruments, while academic performance remained exploratory because of the comparability limits of IXL. Overall, the study provides evidence of AEA's curricular viability and offers an empirical basis for its later transformation into a more flexible, transferable, and re-evaluable version.

Keywords: *school mindfulness; curriculum innovation; academic motivation; emotional and attentional self-regulation; primary education.*

Agradecimientos

A mi querida esposa, por acompañarme en cada paso de este camino, sostenerme en los momentos difíciles y apoyarme mucho más de lo que jamás hubiera podido imaginar. Su paciencia, su amor y su confianza han sido el motor silencioso de este proyecto.

A mi familia, que a lo largo de mi vida ha estado siempre presente, animándome a perseguir mis sueños personales y académicos. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba, y por recordarme constantemente de dónde vengo y hacia dónde quiero ir.

A todos mis maestros, desde la infancia hasta la formación de posgrado, que me han enseñado las ideas, herramientas y habilidades necesarias para llegar a este punto. Cada clase, cada conversación y cada reto académico han contribuido a que hoy pueda presentar esta tesis. De manera especial, a mi asesora, la Dra. Erika Severeyn Varela, por su paciencia, su guía y su apoyo constante a lo largo de este proceso de investigación y redacción.

A las familias y los estudiantes que participaron en este estudio, gracias por su confianza, su apertura y su disposición para experimentar nuevas formas de aprender. Su atención al momento presente y su compromiso con la investigación hicieron posible este trabajo.

A The American School of Kinshasa, a su equipo directivo y a mis colegas del equipo de tercer grado de primaria, por su colaboración generosa durante todo el proceso, por confiar en esta investigación y por ayudarme a hacerla realidad en el aula. Su apoyo, apertura y disposición para ajustar la dinámica del día a día hicieron posible la implementación de este proyecto.

Finalmente, agradezco la constancia, la disciplina y el compromiso personal que hicieron posible la culminación de este proceso académico.

Dedicatorias

Dedico esta tesis a mi papá, mi héroe y mi mayor inspiración. Su ejemplo, sus consejos y su manera de ver la vida han guiado silenciosamente cada página de este trabajo.

La dedico también a mi familia y a mis estudiantes, pasados, presentes y futuros, con la esperanza de que estas ideas contribuyan a que la escuela sea un lugar donde se aprenda con más calma, sentido y alegría.

La dedico, en último término, a todas las personas que me han apoyado en este camino, recordándome que no se llega solo a ninguna parte importante.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO 1. Proyección de la investigación.....	18
1.1. Línea de investigación de UIIX	21
1.2. Planteamiento del problema	22
1.3. Formulación del problema	24
1.4. Justificación.....	25
1.5. Objeto de estudio.....	27
1.6. Campo de acción	28
1.7. Objetivos	28
1.7.1. Objetivo general	28
1.7.2. Objetivos específicos.....	29
1.8. Hipótesis.....	29
1.8.1. Hipótesis general	30
1.9. Alcance temático	30
1.10. Delimitación espacial y temporal.....	31
CAPÍTULO 2. Fundamentos teóricos referenciales	34
2.1. Estado del arte (marco histórico y actual).....	35
2.1.1. Dificultades actuales de atención, motivación y autorregulación en la educación primaria	35
2.1.2. Orígenes del <i>mindfulness</i> y su tránsito a la escuela.....	36
2.1.3. Evidencia empírica en educación primaria.....	38
2.1.4. Vacíos recurrentes y aportes de esta investigación	40
2.1.5. Operacionalización del <i>mindfulness</i> en el aula: cinco familias de actividades	41
2.2. Marco teórico	45
2.2.1. El currículo de <i>mindfulness</i> como práctica psicoeducativa	46
2.2.2. Teoría de la autodeterminación y motivación de calidad	47
2.2.3. Atención, funciones ejecutivas y aprendizaje en la infancia	49

2.2.4. Aprendizaje socioemocional como marco amplio y su relación con la participación escolar	51
2.2.5. Aprendizaje autorregulado y transferencia de estrategias	52
2.2.6. Propuesta curricular Atención en Acción: 40 días de <i>mindfulness</i>	53
2.3. Marco conceptual	54
2.3.1. <i>Mindfulness</i> diario en la escuela y currículo Atención en Acción	54
2.3.2. Atención, funciones ejecutivas y divagación mental	55
2.3.3. Motivación y participación escolar	55
2.3.4. Éxito escolar y rendimiento académico en este estudio	56
2.3.5. Cadena conceptual de cambio del currículo Atención en Acción	57
2.3.6. Delimitaciones conceptuales y exclusiones	57
2.4. Marco contextual	58
2.4.1. Contexto institucional: The American School of Kinshasa	58
2.4.2. Características del grupo de tercer grado	59
2.4.3. Clima de aula y necesidades detectadas antes de la intervención	60
2.4.4. El currículo Atención en Acción en la jornada escolar	61
2.4.5. Condiciones de implementación y factores contextuales	62
2.5. Marco legal y normativo	63
2.5.1. Normativa internacional sobre derechos de la niñez y educación	64
2.5.2. Marcos éticos para la investigación con menores de edad	65
2.5.3. Referentes normativos institucionales y académicos	67
2.5.4. Implicaciones éticas y normativas para el diseño del estudio	68
CAPÍTULO 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación	70
3.1. Cuadro de operacionalización de variables	70
3.2. Diseño metodológico	74
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación	75
3.2.2. Método e integración de fases	76
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos	76
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección	81

3.3. Trabajo de campo	82
3.3.1. Aplicación de los instrumentos	85
3.3.2. Procesamiento de la información	90
3.4. Análisis de los resultados	92
3.4.1. Motivación académica de los estudiantes.....	93
3.4.2. Autorregulación del estudiante.....	97
3.4.3. Resultados de la rúbrica familiar sobre cambios en casa	101
3.4.4. Rendimiento académico en plataforma IXL.....	109
3.4.5. Cambios percibidos y usos de AEA según los estudiantes	111
3.4.6. Preferencias de los estudiantes sobre las actividades del currículo AEA	112
3.4.7. Perspectivas de las familias en general	114
3.5. Resultados y discusión	115
3.5.1. Síntesis general de los hallazgos del estudio	115
3.5.2. Motivación, autorregulación emocional y atencional y participación escolar inferida.....	116
3.5.3. Rendimiento académico en clave exploratoria.....	118
3.5.4. Éxito escolar en el estudio	119
3.5.5. Limitaciones del estudio y proyecciones de investigación.....	120
CAPÍTULO 4. Propuesta de transformación	122
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación	123
4.1.1. Teoría de cambio del currículo de <i>mindfulness</i> escolar.....	125
4.2. Estructura y descripción de la propuesta de transformación.....	126
4.3. Objetivos de la propuesta de transformación	131
4.3.1. Objetivo general de la propuesta	131
4.3.2. Objetivos específicos de la propuesta.....	132
4.4. Organización general de la propuesta	133
4.4.1. Secuencia general del ciclo de implementación	133
4.4.2. Estructura básica de las sesiones e integración en la jornada escolar	134
4.4.3. Sesiones tipo y ejemplos de ampliación del currículo AEA 2.0	136

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta	138
4.6. Resultados esperados e indicadores de evaluación	140
4.6.1. Resultados o productos a obtener	141
4.6.2. Indicadores e instrumentos de evaluación	142
4.7. Valoración, evaluación y revisión experta de la propuesta de transformación...	144
CONCLUSIONES	148
RECOMENDACIONES.....	151
BIBLIOGRAFÍA	154
ANEXOS	163
Anexo A. Carta de permiso papás antes del estudio	163
Anexo A.1. Carta de permiso papás antes del estudio ejemplos de algunos estudiantes	166
Anexo B. Cartas de gratitud después del estudio	171
Anexo C. Encuesta Likert estudiantes antes y después del estudio	172
Anexo C.1. Resultados encuesta Likert estudiantes antes del estudio	174
Anexo C.1.1. Resultados encuesta Likert estudiantes antes del estudio gráficas...	175
Anexo C.2. Resultados encuesta Likert estudiantes después del estudio	179
Anexo C.2.1. Resultados encuesta Likert estudiantes después del estudio gráficas	180
Anexo D. Rúbrica familiar antes y después del estudio.....	184
Anexo D.1.1. Resultados rúbrica familiar antes y después del grupo experimental	186
Anexo D.1.2. Resultados rúbrica familiar antes y después del grupo de control...	188
Anexo E. Encuesta de percepción estudiantes después del estudio grupo experimental	190
Anexo E.1. Respuestas encuesta de percepción estudiantes después del estudio grupo experimental	192
Anexo E.1.1. Respuestas encuesta de percepción estudiantes después del estudio grupo experimental gráficas	203
Anexo F. Entrevista estudiantes después del estudio grupo experimental.....	209

Anexo F.1. Respuestas entrevista estudiantes después del estudio grupo experimental	210
Anexo F.1.1. Respuestas entrevista estudiantes después del estudio grupo experimental gráfica	226
Anexo G. Entrevista escrita familiar después del estudio grupo experimental.....	235
Anexo G.1. Respuestas entrevista escrita a familias después del estudio grupo experimental	236
Anexo G.1.1. Respuestas entrevista escrita a familias después del estudio grupo experimental gráficas.....	243
Anexo H. Participación de los niños o niñas en cada instrumento	248
Anexo I. Evidencia fotográfica del trabajo de campo	250
Anexo J. Ejemplos de los reportes diagnósticos individuales de IXL	253
Anexo K. Las evaluaciones de los instrumentos y AEA 2.0	259
Anexo K.1. Nota introductoria general del Anexo K	259
Anexo K.2. Traducción revisada al español de los formatos base vacíos de validación	260
Anexo K.3. Evaluación del Experto 1: Dr. Gilbert Kaburu	270
Anexo K.3.1. Síntesis de la valoración del experto Dr. Gilbert Kaburu	279
Anexo K.4. Evaluación del Experto 2: Dra. Tosca Killoran	280
Anexo K.4.1. Síntesis de la valoración del experto Dra. Tosca Killoran.....	296
Anexo K.5. Evaluación del Experto 3: Dr. Robert Johnson.....	297
Anexo K.5.1. Síntesis de la valoración del experto Dr. Robert Johnson	306
Anexo K.6. Evaluación del Experto 4: Dr. Robert J. Parcells.....	307
Anexo K.6.1. Síntesis de la valoración del experto Dr. Robert J. Parcells	316
Anexo L. Atención en Acción 40 Días de mindfulness currículo.....	317
Anexo L.1. Bitácora de seguimiento del currículo AEA.....	463
Anexo M. Ejemplos de ampliación del currículo AEA 2.0	464
Anexo N. Recursos para crear actividades de mindfulness	487

Índice de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de las variables del estudio	69
Tabla 2. Cronograma de actividades del estudio	80
Tabla 3. Medias pre y post por ítem y grupo en motivación académica	91
Tabla 4. Resumen global de motivación (media de los siete ítems).....	93
Tabla 5. Medias pre y post por ítem y grupo en autorregulación	95
Tabla 6. Resumen global de autorregulación (media de los 4 ítems)	97
Tabla 7. Rúbrica familiar: medias pre y post, cambios ($\Delta = \text{post} - \text{pre}$) y diferencia de cambios por ítem ($\Delta\text{Dif} = \Delta\text{Exp} - \Delta\text{Ctrl}$).....	99
Tabla 8. Comparación pre y post de IXL y diferencias entre grupos	107
Tabla 9. Propuesta de transformación.....	124

Índice de Figuras

Figura 1. Frecuencia de prácticas por familia.....	85
Figura 2. Medias pre y post por ítem y grupo en motivación académica	93
Figura 3. Crecimiento de los dos grupos por cada ítem.....	94
Figura 4. Media global de motivación	95
Figura 5. Comparación de pre y post entre los dos grupos	95
Figura 6. Medias pre y post por ítem y grupo en autorregulación.....	97
Figura 7. Crecimiento de los dos grupos por cada ítem.....	98
Figura 8. Resumen global de autorregulación pre y post por grupo	99
Figura 9. Demuestra entusiasmo por la escuela.....	102
Figura 10. Muestra curiosidad sobre el aprendizaje	102
Figura 11. Expresa sentimientos positivos sobre la escuela	103
Figura 12. Demuestra un sentido de pertenencia.....	103
Figura 13. Habla sobre la experiencia escolar positivamente.....	104
Figura 14. Discute lo que sucede en la escuela en casa.....	104
Figura 15. Maneja la frustración (tareas/actividades).....	105
Figura 16. Maneja los desacuerdos con la familia con calma	105
Figura 17. Muestra paciencia en las rutinas diarias	106
Figura 18. Habla con entusiasmo sobre lo aprendido en la escuela	106
Figura 19. Muestra iniciativa al completar tareas.....	107
Figura 20. Aplica lo aprendido en conversaciones o actividades diarias	107
Figura 21. Comparación IXL pre y post y diferencias entre grupos.....	109
Figura 22. Cambio percibido en el entusiasmo por asistir a la escuela	110
Figura 23. Preferencias de actividades de mindfulness (favorita #1).....	111
Figura 24. Menciones totales por actividad (Top-1 + Top-2 + Top-3).....	112

INTRODUCCIÓN

La educación primaria contemporánea se desarrolla en un escenario marcado por múltiples demandas atencionales, emocionales y sociales que atraviesan la experiencia cotidiana del aula. En este contexto, muchos estudiantes deben aprender no solo contenidos académicos, sino también a sostener el foco, recuperar la calma después de situaciones de activación y encontrar disposición interna para participar en las actividades escolares con continuidad y sentido. Estas exigencias adquieren especial relevancia en contextos donde la vida escolar convive con sobrecarga de estímulos, hábitos de distracción, heterogeneidad lingüística y necesidades crecientes de acompañamiento emocional dentro de la jornada escolar. Desde esta perspectiva, la pregunta por cómo construir condiciones más favorables para aprender en la infancia temprana se vuelve una preocupación pedagógica central.

La presente tesis se sitúa en ese problema y propone como respuesta el currículo Atención en Acción: 40 días de *mindfulness* en el aula (AEA), concebido como un modelo curricular de microprácticas diarias para estudiantes de tercer grado de educación primaria en The American School of Kinshasa (TASOK), durante el ciclo escolar 2024–2025. El estudio parte de una premisa clara: antes de esperar mejoras visibles en resultados académicos, resulta pedagógicamente necesario atender procesos más próximos a la vida cotidiana del estudiante, especialmente la motivación para aprender y la autorregulación emocional y atencional. En coherencia con esta lógica, la tesis propone primero el currículo AEA y, mediante su implementación en condiciones escolares reales, examina su viabilidad pedagógica y su relación con cambios observados en esas dimensiones centrales, incorporando además una lectura prudente de la participación escolar y un lugar exploratorio para el rendimiento académico.

El *mindfulness* se entiende aquí como una habilidad laica y entrenable para prestar atención al momento presente, reconocer la distracción y volver al foco con amabilidad. Trasladado al aula, este enfoque se concreta en microprácticas breves, repetibles y comprensibles para la infancia, orientadas a ayudar al estudiante a notar lo que ocurre en

su cuerpo, en su atención y en sus emociones durante la jornada escolar. A partir de esta comprensión, el currículo AEA se estructuró en cinco familias de práctica: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente. Cada sesión incluyó una meta del día, práctica guiada y cierre reflexivo orientado a conectar la experiencia de la práctica con situaciones reales de aprendizaje y convivencia. La propuesta dialogó, además, con marcos amplios de aprendizaje socioemocional, como el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), y con referentes institucionales del Programa de la Escuela Primaria del Bachillerato Internacional, sin sustituir con ellos las categorías centrales del estudio.

La pertinencia de esta investigación se apoya tanto en necesidades observadas en el contexto de implementación como en vacíos presentes en la literatura reciente. Por una parte, en el grupo de tercer grado participante se identificaron dificultades recurrentes para sostener la atención, responder con calma ante la frustración y mantener una motivación estable hacia el trabajo escolar. Por otra, aunque la literatura sobre *mindfulness* escolar ha crecido de forma significativa, siguen siendo relativamente escasos los estudios que documenten con detalle currículos de microprácticas diarias diseñados e implementados por el propio docente en contextos reales de educación primaria, especialmente en entornos internacionales y multilingües poco representados en la investigación. En este sentido, el estudio no solo aborda una necesidad pedagógica concreta, sino que también busca aportar evidencia situada sobre una forma curricular específica de integrar el *mindfulness* en la rutina escolar.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un diseño de métodos mixtos explicativo secuencial, de predominio cuantitativo, con comparación pretest-postest entre un grupo experimental y un grupo de control, seguido de una fase cualitativa posterior orientada a matizar y contextualizar los hallazgos. La cohorte elegible estuvo conformada por 27 estudiantes de tercer grado, distribuidos mediante sorteo simple en un grupo experimental ($n = 14$) y un grupo de control ($n = 13$). La fase cuantitativa incluyó una encuesta tipo Likert de motivación y autorregulación aplicada antes y

después de la intervención, una rúbrica familiar también aplicada en dos momentos y registros diagnósticos exploratorios de lectura y matemáticas de la plataforma IXL. La fase cualitativa incorporó entrevistas y encuestas de percepción a estudiantes del grupo experimental, así como una entrevista escrita a sus familias. Esta arquitectura metodológica permitió articular una lectura comparativa de cambios observados con una comprensión más cercana de cómo las prácticas del currículo AEA fueron experimentadas, utilizadas y valoradas por quienes participaron en ellas.

Los hallazgos del estudio mostraron un patrón descriptivamente más favorable en el grupo experimental, especialmente en indicadores vinculados con entusiasmo por asistir a la escuela, disposición a esforzarse, interés por aprender, percepción de calma y foco atencional, así como en apreciaciones familiares relacionadas con curiosidad por el aprendizaje y paciencia en rutinas diarias. En coherencia con la formulación conceptual ya estabilizada en la tesis, la participación escolar se interpretó de forma prudente y convergente a partir de indicadores distribuidos en distintos instrumentos, mientras que el rendimiento académico se mantuvo en un plano exploratorio, descriptivo y contextualizado debido a las limitaciones de comparabilidad de IXL y a las condiciones reales de uso de esa plataforma durante el estudio. Por ello, la principal contribución de la investigación no radica en afirmar efectos concluyentes o generalizables, sino en documentar de manera rigurosa la viabilidad curricular, pedagógica y contextual de una propuesta breve de *mindfulness* escolar diseñada desde la práctica docente.

A partir de los resultados obtenidos, la tesis no se limita a describir una experiencia de aula, sino que avanza hacia una reformulación posterior del currículo en el Capítulo 4: Atención en Acción 2.0 (AEA 2.0). Esta propuesta transformada recoge los hallazgos, alcances y limitaciones del estudio base y los traduce en una versión más flexible, transferible, escalable y reevaluable, pensada para implementaciones futuras en distintos contextos escolares. De esta manera, el trabajo articula innovación curricular, implementación empírica y proyección pedagógica, manteniendo siempre la distinción entre el estudio base efectivamente aplicado y la propuesta transformada derivada de él.

En conjunto, la investigación busca aportar evidencia situada y una propuesta pedagógica documentada que contribuya a pensar de qué manera la escuela primaria puede convertirse en un espacio donde se aprenda con mayor calma, foco y sentido.

CAPÍTULO 1. Proyección de la investigación

La presente investigación tuvo como propósito central proponer el currículo Atención en Acción: 40 días de *mindfulness* en el aula (AEA) como un modelo curricular de microprácticas diarias, organizado en cinco familias de práctica e integrado a la rutina escolar, para apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional en estudiantes de tercer grado de primaria de The American School of Kinshasa (TASOK), durante el ciclo escolar 2024–2025. A partir de este propósito, el estudio implementó empíricamente el currículo en condiciones escolares reales y examinó su viabilidad pedagógica y su relación con cambios observados principalmente en la motivación y la autorregulación emocional y atencional de los estudiantes. Con base en esta experiencia, la tesis articula propuesta curricular, implementación empírica y análisis contextualizado para derivar una versión posterior más flexible y transferible: Atención en Acción 2.0 (AEA 2.0).

Mindfulness se comprendió de forma operativa como una habilidad laica y entrenable para notar la distracción, regresar al momento presente con amabilidad y cultivar una actitud no evaluativa ante la experiencia, sin connotaciones religiosas ni rituales y con una finalidad eminentemente educativa, en línea con la literatura clásica sobre *mindfulness* en contextos psicoeducativos (Kabat-Zinn, 1994, 2013). A partir de esta comprensión, se integró al aula una secuencia diaria de aproximadamente 25 minutos durante un bloque fijo de la jornada escolar, ubicado después del recreo de la mañana, compuesta por una meta del día, práctica guiada y un cierre reflexivo orientado a transferir lo aprendido a las tareas académicas y, a la convivencia cotidiana. En el grupo de tercer grado donde se llevó a cabo este estudio se observaban tres dificultades recurrentes: problemas para sostener la atención en medio de múltiples distractores, alta reactividad emocional ante conflictos cotidianos con pérdida de autocontrol y una motivación irregular para asistir a la escuela y participar en las actividades de aula.

La intervención combinó cinco prácticas esenciales: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente. Cada una

se seleccionó por su potencial para activar distintas dimensiones de la autorregulación, desde la atención al cuerpo y a la respiración hasta la gestión de emociones y pensamientos durante la jornada escolar. Las sesiones se diseñaron en formato lúdico y accesible, sin perder rigor pedagógico, y se aplicaron de manera constante durante un periodo de ocho semanas, equivalente a 40 días lectivos.

El estudio respondió a una necesidad específica del nivel de tercer grado, donde la regulación emocional y la capacidad de mantener la atención suelen fluctuar con frecuencia. La literatura especializada ha documentado efectos diversos de los currículos de *mindfulness* en contextos escolares, especialmente en intervenciones estructuradas en sesiones semanales de varias semanas de duración (Zenner et al., 2014; García-Rubio et al., 2023). En comparación, se han descrito menos propuestas que integren microprácticas diarias y breves en la educación primaria y que detallen su implementación en aulas reales, lo que abre un espacio de aportación específica para este estudio. Para atender este vacío, se implementó un diseño de métodos mixtos explicativo secuencial, con una fase cuantitativa basada en mediciones antes y después de la implementación del currículo AEA, y una fase cualitativa posterior, aplicada al término de la intervención, orientada a explicar los cambios observados.

En el componente cuantitativo se aplicó, antes y después de la intervención, una encuesta tipo Likert de motivación y autorregulación dirigida al estudiante, integrada por 11 ítems agrupados en dos dimensiones analíticas. Estas dimensiones se definieron en coherencia con los objetivos del currículo y con el énfasis principal del estudio en la motivación y la autorregulación emocional y atencional, dentro del marco más amplio de las condiciones para el éxito escolar. Asimismo, se aplicó una rúbrica familiar en los mismos momentos, con el fin de recoger la percepción de las familias sobre posibles cambios en entusiasmo, actitud hacia la escuela, control emocional y compromiso en casa relacionado con el aprendizaje.

En el componente cualitativo se realizaron, al finalizar la intervención, entrevistas y encuestas de percepción a los estudiantes del grupo experimental, así como una

entrevista escrita a las familias de dicho grupo, con el propósito de comprender cómo experimentaron las prácticas de *mindfulness*, qué significado les atribuyeron y de qué manera las aplicaron dentro y fuera del aula. El rendimiento académico en lectura y matemáticas se examinó mediante registros diagnósticos exploratorios de la plataforma IXL, considerados con fines descriptivos y como indicador complementario dentro del marco más amplio de las condiciones para el éxito escolar, sin constituir una medición estandarizada de los efectos del currículo. Las condiciones de uso, la variabilidad en la familiaridad con la herramienta y las diferencias de acceso limitaron la posibilidad de establecer inferencias causales sólidas.

Bajo este diseño, el propósito central de la investigación fue proponer el currículo AEA como una innovación pedagógica situada para tercer grado de educación primaria y, mediante su implementación en condiciones escolares reales, examinar su viabilidad pedagógica y su relación con cambios observados principalmente en la motivación y la autorregulación emocional y atencional, en el marco de las condiciones para el éxito escolar. El estudio buscó describir no solo los cambios observables asociados a la implementación del currículo, sino también la manera en que los estudiantes explicaron dichas experiencias al vincular la respiración, la conciencia corporal y la observación atenta con la calma, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

La aplicación del currículo se realizó bajo un estricto compromiso ético, con consentimiento familiar y asentimiento estudiantil, resguardando la confidencialidad y el uso responsable de la información. La investigación se inscribió en la línea “Currículum, innovación pedagógica y formación” de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), y aportó evidencia empírica situada sobre la implementación de una innovación pedagógica breve, laica y replicable en el aula, así como sobre su relación con el bienestar emocional, la convivencia escolar y las condiciones para el éxito escolar del estudiante. En síntesis, los hallazgos obtenidos permitieron valorar el currículo AEA como una propuesta pedagógica con viabilidad contextual y con aportes relevantes para el clima de aula y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que

ofrecieron una base empírica para su posterior transformación en una versión más flexible y transferible, AEA 2.0.

1.1. Línea de investigación de UIIX

La presente tesis se inscribe en la línea “Currículum, innovación pedagógica y formación” del Doctorado en Educación e Innovación de la UIIX. Desde esta perspectiva, el estudio se concibe como una experiencia de innovación pedagógica situada, cuyo eje central es proponer el currículo Atención en Acción (AEA) como modelo curricular de microprácticas diarias de *mindfulness* en tercer grado de primaria, orientado a apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional de los estudiantes.

Esta línea de investigación promueve trabajos que articulan la reflexión teórica con propuestas concretas de mejora de la práctica docente, privilegiando intervenciones de bajo costo, alta viabilidad y potencial de transferencia a distintos contextos escolares. En este marco, el currículo AEA desarrollado en este estudio se plantea como un recurso pedagógico sencillo y replicable, diseñado para apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional del estudiante, dentro del marco de las condiciones para el éxito escolar.

Al mismo tiempo, la tesis vincula la innovación curricular con procesos sistemáticos de evaluación. La propuesta no se limita a describir una experiencia de aula, sino que la examina mediante un diseño de métodos mixtos explicativo secuencial, de predominio cuantitativo, con grupo experimental y grupo de control, complementado por una fase cualitativa orientada a matizar e interpretar los cambios observados. De este modo, el trabajo aporta evidencia empírica situada sobre cómo una práctica breve y cotidiana de *mindfulness* puede integrarse al currículo escolar para apoyar especialmente la motivación y la autorregulación emocional y atencional de los estudiantes, así como generar insumos para la formación docente inicial y continua en el marco de la línea “Currículum, innovación pedagógica y formación”.

1.2. Planteamiento del problema

En el contexto educativo contemporáneo, los estudiantes de educación primaria se enfrentan a entornos de aprendizaje cada vez más saturados de estímulos y demandas que compiten por su atención. Entre estos factores se incluyen la sobrecarga de información, la presencia habitual de tecnologías digitales y la multiplicidad de distractores externos e internos que atraviesan la vida cotidiana del aula. En muchas escuelas, esta combinación dificulta que el estudiante sostenga el foco, recupere la calma tras momentos de activación y disponga de recursos internos para aprender con mayor continuidad (Martin et al., 2025; Thapa et al., 2025). Desde esta perspectiva, el problema no se limita a la presencia de pantallas, sino a la dificultad más amplia de construir condiciones pedagógicas que favorezcan la atención, la autorregulación y la implicación del estudiante en su experiencia escolar.

La dificultad para mantener la atención sostenida no puede entenderse solo como una suma de episodios aislados de distracción. La evidencia reciente sugiere un patrón más amplio: el aumento del tiempo de pantalla recreativa y el uso intensivo del teléfono celular se asocian con menor curiosidad por aprender, menor persistencia ante los retos y menor compromiso con la escuela, mientras que la divagación mental durante actividades académicas también interfiere con el recuerdo inmediato y posterior del contenido. Más que señalar una causa única, estos hallazgos apuntan a un escenario en el que la dispersión atencional y la reactividad emocional debilitan la motivación y reducen las condiciones necesarias para aprender con continuidad en la educación primaria (Lyu & Wehby, 2023; Qayyum et al., 2024; Cherry et al., 2024).

Frente a este escenario, el *mindfulness* escolar emerge no como una solución aislada, sino como una línea pedagógica prometedora para entrenar la atención, la autorregulación emocional y la disposición del estudiante para participar en la vida de aula. La evidencia disponible sugiere efectos modestos pero consistentes sobre variables como la atención, el bienestar, la regulación emocional y el ajuste escolar, y en el ámbito iberoamericano comienzan a acumularse experiencias que describen mejoras en clima de

aula, calma y disposición para aprender cuando estas prácticas se integran de forma breve y sistemática a la rutina escolar. Esta base empírica justifica considerar el *mindfulness* diario como una respuesta educativa plausible, aunque todavía persisten vacíos sobre su implementación curricular cotidiana en educación primaria y en contextos internacionales y multilingües (Phan et al., 2022; D’Souza & Smyth, 2025; Castillo & Ruiz Crespín, 2024; Cordero Cabellos, 2021; Ramos Mejía et al., 2024; Redero-García, 2016).

No obstante, persisten vacíos importantes. En primer lugar, la mayoría de los currículos escolares de *mindfulness* descritos en la literatura se organizan en bloques semanales o quincenales y se implementan durante períodos acotados, lo que dificulta valorar con precisión los alcances de una práctica realmente cotidiana, integrada a la rutina diaria del aula. En segundo lugar, son relativamente escasos los estudios que analizan de manera integrada la relación entre *mindfulness* diario y procesos vinculados al éxito escolar en educación primaria, particularmente la motivación, la autorregulación emocional y atencional, la participación escolar y, de manera exploratoria, el rendimiento académico; menos aún en contextos internacionales y multilingües donde el inglés es lengua de instrucción, pero no necesariamente lengua materna de los estudiantes (Castillo & Ruiz Crespín, 2024; Phan et al., 2022). Finalmente, muchos trabajos describen currículos diseñados externamente, con menor detalle sobre cómo el propio docente adapta y articula las prácticas con las necesidades concretas de su grupo.

En el contexto específico de esta investigación, se constató que un grupo de tercer grado de primaria en una escuela internacional presentaba altos niveles de distractibilidad y señales de desmotivación ante las tareas académicas, sin contar con una rutina sistemática que ayudara al estudiante a preparar mente y cuerpo para aprender. Esta realidad llevó al diseño de un currículo propio de *mindfulness* de 40 días, denominado AEA, compuesto por microprácticas diarias organizadas en cinco familias de actividades: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente, articuladas con las competencias

socioemocionales propuestas por el modelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning y con referentes pedagógicos del Bachillerato Internacional (CASEL, 2020; Organización del Bachillerato Internacional, s. f.).

En síntesis, el problema central no se limita a los resultados de aprendizaje medidos en pruebas estandarizadas, sino a la dificultad del estudiante para disponer de las condiciones internas necesarias para aprender: regular sus emociones, sostener la atención y encontrar sentido y disfrute en su experiencia escolar cotidiana. El problema educativo específico que aborda esta tesis radica en la ausencia de estrategias cotidianas y sostenibles, integradas a la jornada de aula, que ayuden a estudiantes de educación primaria a fortalecer procesos centrales para el éxito escolar, con énfasis principal en la motivación y la autorregulación emocional y atencional. Frente a un entorno escolar cada vez más disperso y acelerado, el *mindfulness*, operacionalizado aquí mediante el currículo diario AEA, se plantea como una herramienta pedagógica viable y replicable orientada a apoyar la calma, la concentración, la motivación y, en conjunto, las condiciones para el éxito escolar del estudiante de tercer grado de primaria.

1.3. Formulación del problema

Con base en el planteamiento anterior, la formulación del problema se organiza en torno a la necesidad de comprender cómo un currículo de microprácticas diarias de *mindfulness*, diseñado desde la práctica docente e implementado en condiciones escolares reales, puede relacionarse con cambios observados en la motivación y la autorregulación emocional y atencional de estudiantes de tercer grado de primaria. Esta formulación mantiene, además, una lectura prudente sobre otras condiciones vinculadas al éxito escolar, especialmente la participación escolar como dimensión inferida y el rendimiento académico como componente exploratorio.

De esta formulación se desprende la siguiente pregunta central de investigación:

¿De qué manera se relaciona la implementación de un currículo de microprácticas diarias de *mindfulness* con cambios observados en la motivación y la autorregulación emocional y atencional del estudiante de tercer grado de educación primaria, y qué lectura prudente permite construir sobre otras condiciones vinculadas al éxito escolar?

1.4. Justificación

La presente investigación se justifica porque la escuela primaria contemporánea enfrenta un escenario en el que la atención, la autorregulación y el compromiso con el aprendizaje se ven tensionados por la fragmentación del foco, la sobrecarga de estímulos y la dificultad de muchos estudiantes para disponer de recursos internos de calma y concentración en su vida cotidiana. La literatura reciente ha documentado que las distracciones digitales y el uso intensivo del teléfono celular se asocian con menor concentración, menor compromiso escolar y peores resultados académicos, lo que refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas que no se limiten a restringir dispositivos, sino que ayuden al estudiante a desarrollar recursos internos de calma, foco y autorregulación (Martin et al., 2025; Thapa et al., 2025; Lyu & Wehby, 2023; Qayyum et al., 2024; Forsström et al., 2025).

En este contexto, el *mindfulness* escolar resulta pertinente como objeto de estudio porque la evidencia sintetizada por revisiones sistemáticas y metaanálisis recientes sugiere efectos pequeños o moderados en atención, autorregulación, bienestar y clima de aula. No obstante, persisten vacíos en torno a la implementación cotidiana de currículos breves de *mindfulness* en educación primaria, especialmente cuando son diseñados e implementados por el propio docente y se analizan en contextos internacionales y multilingües. Desde esta perspectiva, la investigación no solo responde a una necesidad pedagógica actual, sino también a una oportunidad académica de aportar evidencia situada sobre la viabilidad de una propuesta curricular diaria integrada a la rutina escolar (Phan et al., 2022; D'Souza & Smyth, 2025; Castillo & Ruiz Crespín, 2024).

No obstante, la literatura aún presenta vacíos relevantes. Por un lado, la mayoría de los estudios se concentran en contextos de Norteamérica y Europa, con relativamente pocas experiencias documentadas en escuelas latinoamericanas o en entornos internacionales multilingües donde el inglés es lengua de instrucción, pero no necesariamente lengua materna de los estudiantes (Castillo & Ruiz Crespín, 2024). Por otro lado, son escasos los trabajos que describen con detalle propuestas curriculares de *mindfulness* diseñadas e implementadas por el propio docente en el marco de la práctica cotidiana, con actividades breves, diarias y explícitamente articuladas con la motivación y el entusiasmo por aprender en edades tempranas de primaria. En este sentido, investigaciones de caso, trabajos de grado y estudios cuasiexperimentales han demostrado la viabilidad de adaptar prácticas de *mindfulness* al aula de primaria, aunque suelen centrarse en una sola dimensión, como la atención selectiva, o en experiencias de corta duración (Cordero Cabellos, 2021; Ramos Mejía et al., 2024; Redero-García, 2016).

La presente investigación se justifica teóricamente porque propone una articulación entre dos campos que con frecuencia se abordan por separado en la literatura. Por una parte, la problemática de la distracción, la divagación mental y la sobrecarga de estímulos en la escuela actual (Cherry et al., 2024; Martin et al., 2025; Thapa et al., 2025), y por otra, el cuerpo emergente de evidencia sobre los efectos de las intervenciones de *mindfulness* en contextos escolares (Phan et al., 2022; D'Souza & Smyth, 2025; Castillo & Ruiz Crespín, 2024). Al centrarse principalmente en la motivación y la autorregulación emocional y atencional, el estudio aporta una mirada más precisa e integrada sobre cómo la práctica diaria de *mindfulness* puede incidir en la experiencia escolar del estudiante de tercer grado.

Desde el punto de vista práctico, el estudio se justifica porque propone el currículo AEA como una innovación pedagógica situada y, mediante su implementación en condiciones escolares reales, examina su viabilidad pedagógica como modelo de microprácticas diarias de *mindfulness* integrado a la rutina de aula de tercer grado de primaria. Se trata

de una propuesta curricular de bajo costo, sin requerimientos tecnológicos adicionales y con potencial de adaptación a otros contextos escolares. Su valor no reside únicamente en la aplicación de actividades breves, sino en la posibilidad de ofrecer a la comunidad educativa un modelo estructurado, viable y documentado para apoyar especialmente la motivación y la autorregulación emocional y atencional del estudiante, con aportes potenciales para otras condiciones vinculadas al éxito escolar y para la convivencia cotidiana en el aula.

Finalmente, la investigación se justifica desde una perspectiva social y educativa más amplia. En un contexto donde se multiplican las señales de desmotivación, estrés y desconexión estudiantil, surge la necesidad de prácticas pedagógicas que cuiden el bienestar emocional del estudiante sin desvincularlo del aprendizaje académico. En este sentido, proponer un currículo diario de *mindfulness* en un aula de tercer grado de una escuela internacional permite visibilizar una alternativa pedagógica concreta que coloca la atención, la presencia y la conciencia del propio proceso de aprender en el centro de la experiencia escolar. De este modo, los hallazgos del estudio pueden alimentar el debate sobre cómo construir entornos de aprendizaje más humanos, atentos y significativos para la niñez en la escuela del siglo XXI, sin sobredimensionar sus alcances más allá de los límites metodológicos del estudio.

1.5. Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación es la innovación curricular basada en microprácticas diarias de *mindfulness* en educación primaria, concretada en el currículo Atención en Acción (AEA) como propuesta pedagógica situada para tercer grado. En este objeto se manifiesta el problema relacionado con la necesidad de construir estrategias escolares breves, sistemáticas y viables que apoyen la motivación y la autorregulación emocional y atencional de los estudiantes.

1.6. Campo de acción

El campo de acción de esta investigación comprende la implementación cotidiana del currículo AEA en un grupo de tercer grado de educación primaria de The American School of Kinshasa (TASOK), en la República Democrática del Congo, durante un periodo de ocho semanas del ciclo escolar 2024–2025. La intervención se integró durante un bloque fijo de la jornada escolar, ubicado después del recreo de la mañana, con una duración aproximada de 25 minutos diarios, y se desarrolló dentro de la rutina académica ordinaria, sin modificar los contenidos ni los tiempos de enseñanza.

El estudio se llevó a cabo en un contexto internacional y multilingüe, cuyo idioma principal de instrucción es el inglés. Este entorno permitió observar la implementación del currículo en un grupo diverso en cuanto a nacionalidades, lenguas maternas y estilos de aprendizaje, lo que amplió la comprensión de su aplicabilidad en contextos educativos interculturales.

La evaluación combinó, antes y después de la intervención, una encuesta tipo Likert aplicada a los estudiantes para valorar motivación académica y autorregulación percibida, así como una rúbrica familiar orientada a recoger cambios observados en casa. Además, al finalizar el currículo, se aplicaron una entrevista y una encuesta de percepción a los estudiantes del grupo experimental, así como una entrevista escrita a sus familias, con el propósito de explorar cambios observados en concentración, calma, claridad emocional y utilidad percibida de las prácticas, así como su posible transferencia dentro y fuera del aula.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Proponer el currículo Atención en Acción (AEA) de microprácticas diarias de *mindfulness*, organizado en cinco familias de práctica e integrado a la rutina escolar, para apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional en estudiantes de

tercer grado de primaria de The American School of Kinshasa (TASOK), durante el ciclo escolar 2024–2025.

1.7.2. Objetivos específicos

1. Identificar las principales dificultades de autorregulación emocional, atención sostenida y motivación hacia el aprendizaje que se presentan en estudiantes de educación primaria, con especial referencia al grupo de tercer grado participante en el estudio, a partir del análisis de la literatura reciente y de la descripción del contexto escolar.
2. Analizar los aportes teóricos y empíricos sobre *mindfulness* diario en la escuela, funciones ejecutivas, motivación académica y condiciones para el éxito escolar, con el fin de fundamentar la pertinencia de un currículo de microprácticas diarias de *mindfulness* en educación primaria.
3. Elaborar un currículo de microprácticas diarias de *mindfulness*, organizado en cinco familias de actividades e integrado a la rutina de aula de un grupo de tercer grado de educación primaria, alineado con las necesidades detectadas y con los marcos teóricos revisados.
4. Evaluar los cambios observados en procesos vinculados al éxito escolar, definido en esta tesis como la motivación, la autorregulación emocional y atencional, la participación escolar y el rendimiento académico entendido de manera exploratoria y contextualizada, asociados a la implementación del currículo AEA en el grupo experimental, mediante la comparación con un grupo de control y el análisis conjunto de encuestas tipo Likert, reportes académicos exploratorios y percepciones de estudiantes y familias.

1.8. Hipótesis

La investigación se desarrolló desde un enfoque de métodos mixtos explicativo secuencial, de predominio cuantitativo. En la fase cuantitativa se compararon

mediciones pretest y posttest entre un grupo experimental y un grupo de control conformados mediante asignación aleatoria simple en contexto escolar real; en la fase cualitativa se recogieron percepciones de estudiantes y familias con el fin de matizar e interpretar los cambios observados. En coherencia con este diseño y con el objetivo general del estudio, se formula la siguiente hipótesis general.

1.8.1. Hipótesis general

Se plantea como hipótesis de trabajo que la implementación diaria y sistemática del currículo AEA podría asociarse con cambios observados en la motivación y la autorregulación emocional y atencional de los estudiantes de tercer grado, contribuyendo así al fortalecimiento de condiciones más favorables para el éxito escolar. De manera complementaria, la participación escolar se interpreta de forma prudente y convergente, mientras que el rendimiento académico se examina en clave exploratoria y contextualizada.

1.9. Alcance temático

El estudio se circunscribió al análisis del *mindfulness* escolar como una práctica psicoeducativa laica, breve y cotidiana, orientada a apoyar procesos vinculados al éxito escolar del estudiante de tercer grado. En este marco, el interés temático se centró principalmente en la relación del currículo AEA con la motivación y la autorregulación emocional y atencional.

La intervención consistió en una práctica diaria del currículo AEA de aproximadamente 25 minutos durante un bloque fijo de la jornada escolar, ubicado después del recreo de la mañana, estructurada con una meta del día, una práctica guiada y un cierre reflexivo. El currículo integró cinco tipos de práctica: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente.

Desde el punto de vista conceptual, el alcance temático comprendió la operacionalización pedagógica del *mindfulness* en un contexto de aula y su vínculo con

la motivación escolar, entendida como la disposición del estudiante a asistir a la escuela, aprender, esforzarse y encontrar sentido en la experiencia escolar, así como con la autorregulación emocional y atencional, entendida como la capacidad de manejar estados emocionales, recuperar la calma y sostener el foco en la actividad escolar. Asimismo, el estudio abordó los mecanismos de cambio esperados a nivel práctico, bajo la premisa de que la práctica cotidiana podría relacionarse con mejoras observadas especialmente en estas dos dimensiones centrales.

El alcance incluyó la revisión de evidencia empírica reciente en educación primaria sobre currículos de *mindfulness* escolar, privilegiando los últimos cinco años de investigación y complementando con estudios en etapas posteriores solo cuando estos aportaron mecanismos generales de regulación y atención aplicables a la infancia.

1.10. Delimitación espacial y temporal

El estudio se llevó a cabo en The American School of Kinshasa (TASOK), una institución internacional ubicada en Kinshasa, República Democrática del Congo. TASOK constituye un contexto multicultural y multilingüe, con estudiantes procedentes de diversos países y con distintos niveles de dominio del inglés, lo que ofreció un entorno auténtico para examinar la aplicabilidad de un currículo de *mindfulness* en condiciones reales de aula. La investigación se desarrolló en tercer grado de primaria, nivel que contaba con 29 estudiantes matriculados distribuidos originalmente en dos secciones académicas, cada una a cargo de un docente titular. De este total, 27 estudiantes conformaron la cohorte elegible del estudio al contar con consentimiento familiar y asentimiento estudiantil. A partir de esta cohorte, se realizó un sorteo simple para conformar dos condiciones de estudio: un grupo experimental ($n = 14$), que recibió la intervención de *mindfulness*, y un grupo de control ($n = 13$), que continuó con la rutina habitual de clase. De este modo, ambas condiciones quedaron integradas por estudiantes procedentes de las dos secciones del grado. El idioma de instrucción y de la intervención fue el inglés.

La intervención tuvo una duración de ocho semanas (40 días lectivos), desarrollándose entre finales de septiembre y finales de noviembre de 2024. Cada sesión se integró en un bloque fijo de la jornada escolar, ubicado después del recreo de la mañana, con una duración aproximada de 25 minutos, y seguía una estructura estable: una meta del día, una práctica focal guiada y un cierre reflexivo orientado a transferir lo trabajado a las actividades escolares y a la convivencia cotidiana. Las actividades se organizaron en torno a las cinco familias de práctica del currículo, distribuidas de forma equilibrada y registradas en una bitácora de seguimiento.

La implementación estuvo a cargo del docente-investigador en el grupo experimental. Aunque el tercer grado se organizaba originalmente en dos secciones a cargo de dos docentes titulares, el sorteo realizado para el estudio conformó dos grupos, experimental y control, integrados por estudiantes procedentes de ambas secciones. Durante el bloque diario destinado a la intervención, los estudiantes asignados al grupo experimental se reunían en el aula del docente-investigador para participar en las actividades de *mindfulness* del currículo AEA, mientras que los estudiantes asignados al grupo de control se reunían en el aula de la otra docente del nivel, donde continuaban con la rutina escolar habitual correspondiente a ese momento de la jornada, sin actividades de *mindfulness*. Esta organización permitió desarrollar la intervención dentro del horario escolar y diferenciar con claridad ambas condiciones, aunque mantuvo como posible fuente de variación la presencia de dos docentes y de dos climas de aula.

Las mediciones cuantitativas se realizaron en dos momentos, antes del inicio de la intervención y después de su conclusión, en momentos próximos al inicio y al cierre de la intervención. Los instrumentos incluyeron: (a) una encuesta tipo Likert (1–5) de motivación y autorregulación aplicada a los estudiantes de ambos grupos; (b) una rúbrica familiar de cuatro niveles con cuatro dimensiones, entusiasmo, actitud hacia la escuela, control emocional y compromiso en casa, administrada a las familias antes y después de la intervención; y (c) los registros diagnósticos exploratorios de rendimiento en lectura y matemáticas de la plataforma IXL, utilizados como indicadores

complementarios dentro del marco más amplio de las condiciones para el éxito escolar y tratados con cautela debido a sus limitaciones de implementación y comparabilidad.

El componente cualitativo se recogió al cierre del proceso mediante entrevistas y encuestas de percepción aplicadas a los estudiantes del grupo experimental. Estas permitieron comprender cómo los estudiantes experimentaron las prácticas, qué beneficios identificaron y cómo describieron los efectos del *mindfulness* en su vida escolar y cotidiana. Esta información se trianguló con la entrevista escrita a las familias del grupo experimental, lo que enriqueció la interpretación de los resultados al mostrar coincidencias en torno a cambios percibidos en la motivación para aprender, la autorregulación emocional y atencional y la participación escolar del estudiante.

Los criterios de inclusión consideraron a todos los estudiantes matriculados en tercer grado que contaban con consentimiento familiar y asentimiento del menor. Los datos se analizaron sin imputación y se reportaron los tamaños efectivos de muestra por grupo e instrumento. El resguardo de la información se realizó bajo normas éticas de confidencialidad, con almacenamiento digital seguro y anonimización de los participantes.

En síntesis, la delimitación espacial y temporal de este estudio establece con precisión el marco en el que se desarrolló la investigación en TASOK, tercer grado de primaria. Por su carácter situado en un solo centro escolar, un grado específico y un periodo acotado, los resultados no se consideran generalizables estadísticamente, pero sí aportan evidencia contextual y transferible para el diseño de intervenciones similares en otros entornos de educación primaria.

CAPÍTULO 2. Fundamentos teóricos referenciales

Este capítulo presenta los fundamentos teóricos referenciales que orientan la interpretación del estudio y sostienen las decisiones metodológicas desarrolladas posteriormente. En coherencia con el Capítulo 1, el análisis se organiza en torno a procesos centrales vinculados al éxito escolar del estudiante, con énfasis principal en la motivación y la autorregulación emocional y atencional, incorporando además una lectura prudente de la participación escolar y un lugar exploratorio para el rendimiento académico.

En este marco, el *mindfulness* se aborda como una habilidad laica y entrenable para prestar atención al presente, reconocer la distracción y volver al foco con amabilidad. A partir de esta comprensión, el capítulo articula el estado del arte, el marco teórico, el marco conceptual, el marco contextual y el marco legal y normativo que sustentan la propuesta curricular Atención en Acción: 40 días de *mindfulness* en el aula (AEA).

En conjunto, este capítulo busca ofrecer el andamiaje conceptual necesario para comprender cómo una práctica cotidiana de *mindfulness* puede relacionarse con cambios observados en procesos vinculados al éxito escolar dentro de un contexto real de educación primaria. Desde esta perspectiva, el interés no recae en atribuir efectos directos o uniformes, sino en comprender los mecanismos pedagógicos y psicoeducativos que podrían vincular estas prácticas con mejores condiciones para aprender y participar en la vida cotidiana del aula.

Para sostener esta estructura conceptual, el capítulo prioriza la evidencia empírica reciente en contextos escolares e incorpora estudios en adolescencia y educación superior solo cuando ayudan a clarificar mecanismos generales relevantes para primaria, como la atención, la autorregulación o la participación escolar. En el plano académico, la literatura sugiere que cualquier posible contribución del *mindfulness* al rendimiento tiende a ser modesta y a depender de procesos intermedios, por lo que en esta tesis dicho componente se mantendrá siempre en clave exploratoria y contextualizada.

2.1. Estado del arte (marco histórico y actual)

2.1.1. Dificultades actuales de atención, motivación y autorregulación en la educación primaria

En las últimas décadas, la educación primaria se ha desarrollado en un contexto cada vez más saturado de estímulos y demandas. Ritmos de vida acelerados, agendas familiares sobrecargadas, entornos físicos ruidosos y la presencia constante de dispositivos digitales forman parte del paisaje cotidiano de los estudiantes. Diversas revisiones recientes señalan que las distracciones ligadas a la tecnología se han convertido en un problema estructural en las aulas, asociado a interrupciones frecuentes del foco atencional, menor aprovechamiento del tiempo de instrucción y dificultades para sostener el compromiso con las tareas escolares (Martin et al., 2025). Estudios de corte transversal muestran que, especialmente en los cursos superiores donde los estudiantes disponen de dispositivos personales, un porcentaje elevado consulta el teléfono móvil, mensajes o redes sociales durante las clases, y que estas conductas se vinculan con menor concentración y peor rendimiento académico (Thapa et al., 2025).

Estas distracciones externas se superponen con procesos internos de la divagación mental que también afectan el aprendizaje. Investigaciones con niños y niñas de educación primaria indican que la mente del estudiante se aleja con frecuencia de la tarea y que una mayor proporción de pensamientos no relacionados con la actividad se asocia con un peor recuerdo inmediato y demorado del material trabajado en clase (Cherry et al., 2024). En la vida cotidiana del aula, esto se traduce en estudiantes que, aun sin tener un teléfono en la mano, piensan en lo que ocurre en casa, en juegos, en preocupaciones o en planes futuros y encuentran difícil volver a concentrarse después de cada interrupción. La combinación de distracción externa, como pantallas, notificaciones y ruido ambiental, y de distracción interna, como preocupaciones, fantasías o pensamientos intrusivos, configura un escenario en el que muchos niños y niñas llegan a la escuela con dificultades para sostener la atención y regular sus emociones ante la frustración o el error.

Además, distintos estudios han documentado un descenso en el florecimiento infantil y en el compromiso escolar en un contexto de aumento del tiempo de pantalla recreativa y de otras formas de ocio sedentario. En un análisis con una amplia muestra de estudiantes de 6 a 17 años en Estados Unidos, se encontró que, durante 2020, disminuyeron significativamente la curiosidad por aprender, la participación activa en la escuela y la persistencia ante los retos, mientras que aumentó el tiempo de uso recreativo de pantallas (Lyu & Wehby, 2023). Investigaciones con niños y niñas de 4 a 8 años señalan, a su vez, que el uso excesivo del teléfono celular se vincula con una menor capacidad de mantener la atención, un descenso en el compromiso con las tareas académicas y un rendimiento inferior en pruebas escolares (Qayyum et al., 2024). Estos hallazgos no implican que todos los problemas de concentración se reduzcan al teléfono móvil, especialmente en grupos de primaria baja que aún no tienen acceso regular a dispositivos en clase, pero sí sugieren que los hábitos de uso de pantallas y el estilo de vida fuera de la escuela influyen en cómo ellos llegan al aula: más cansados, con mayor tendencia a la dispersión y con menos energía para sostener una participación activa y continuada en las actividades de aprendizaje.

2.1.2. Orígenes del *mindfulness* y su tránsito a la escuela

El desarrollo contemporáneo del *mindfulness* se entiende, en primer lugar, como la adaptación laica de prácticas contemplativas de atención presentes desde hace siglos en tradiciones budistas y otras corrientes meditativas. A finales del siglo XX, Jon Kabat-Zinn impulsó esta transición al ámbito clínico al conceptualizar el *mindfulness* como una forma de atención intencional al presente, orientada por una actitud de no juicio, y al desarrollar el currículo de Reducción del Estrés Basada en *Mindfulness*, que buscó situar estas prácticas en un marco de salud pública y bienestar psicológico accesible para la población general (Kabat-Zinn, 1994, 2013). Aunque estas obras exceden el rango de los últimos cinco años, se consideran referencias fundacionales para comprender la conceptualización actual del *mindfulness*.

En las décadas posteriores, el *mindfulness* se extendió a diversos campos de la psicología clínica, la medicina y la promoción de la salud, mostrando efectos beneficiosos en la reducción del estrés, la ansiedad y síntomas depresivos en distintos grupos de población (Fulambarkar et al., 2023; Alvarado-García et al., 2025). Paralelamente, en el ámbito educativo creció el interés por las competencias socioemocionales y por los currículos orientados a su desarrollo. Un metaanálisis de referencia mostró que estos currículos se asocian con mejoras significativas en habilidades socioemocionales, actitudes, comportamiento prosocial y rendimiento académico, lo que abrió un marco fértil para incorporar el *mindfulness* como recurso complementario dentro de las escuelas (Durlak et al., 2011).

A partir de este giro hacia la educación, comenzaron a desarrollarse currículos de *mindfulness* específicamente diseñados para contextos escolares. El campo se consolidó progresivamente como *mindfulness* en educación, con aportes teóricos y aplicados que exploran cómo entrenar la atención plena puede integrarse en la vida cotidiana del aula (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). En los últimos años, revisiones sistemáticas y metaanálisis han sintetizado la evidencia disponible sobre intervenciones de *mindfulness* basadas en la escuela (*mindfulness-based school interventions*, MBSI), reportando efectos pequeños a moderados en atención, autorregulación, bienestar y ajuste escolar, con resultados generalmente favorables cuando los currículos se implementan con fidelidad y se articulan con el currículo (Phan et al., 2022; Mettler et al., 2023). De manera complementaria, otros trabajos recientes han insistido en la necesidad de clarificar los mecanismos de cambio y de mejorar la calidad metodológica de las intervenciones en contextos educativos (D'Souza & Smyth, 2025).

En este escenario, el *mindfulness* se ubica hoy como una herramienta psicoeducativa que dialoga con los marcos de aprendizaje socioemocional, como el modelo de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Este marco organiza el desarrollo socioemocional en cinco competencias centrales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones

responsable, consideradas relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes (CASEL, 2020; Dermody et al., 2022). Desde esta perspectiva, las prácticas de *mindfulness* orientadas al contexto escolar pueden comprenderse como un medio para fortalecer dichas competencias mediante el entrenamiento sistemático de la atención, la conciencia corporal y la regulación emocional en situaciones reales de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la presente investigación retoma la definición clásica de *mindfulness* como atención intencional al momento presente y la reformula en clave educativa, alineada con el enfoque ya planteado en el Capítulo 1: una habilidad laica, entrenable y accesible para que niños y niñas noten la distracción y regresen con amabilidad a la experiencia de aprender. El tránsito histórico del *mindfulness* desde sus raíces contemplativas hasta su adopción en las escuelas fundamenta la pertinencia de elaborar currículos específicos de prácticas breves, integradas a la jornada escolar, como el currículo AEA que se analiza en esta tesis.

2.1.3. Evidencia empírica en educación primaria

En los últimos años se ha consolidado un cuerpo creciente de evidencia sobre los efectos del *mindfulness* en contextos escolares, con un número cada vez mayor de estudios rigurosos en educación primaria. Una revisión sistemática de 77 intervenciones escolares basada en criterios de calidad metodológica concluyó que los currículos de *mindfulness* muestran efectos pequeños o moderados sobre la autorregulación, el bienestar, la conducta y, en menor medida, el rendimiento académico, aunque persisten limitaciones en el diseño de muchos estudios y en el seguimiento a largo plazo (Phan et al., 2022; D'Souza & Smyth, 2025). En el ámbito hispanohablante, metaanálisis y revisiones en español señalan efectos positivos globales de los currículos escolares de *mindfulness*, pero también advierten la necesidad de descripciones más claras de las intervenciones y de una selección más sistemática de los resultados académicos y socioemocionales (Arenilla Villalba et al., 2022; Castillo & Ruiz Crespín, 2024).

Dentro de este panorama general, comienzan a multiplicarse los estudios que analizan intervenciones específicas en educación primaria, con diseños experimentales y cuasiexperimentales. En un ensayo aleatorizado por conglomerados con estudiantes de primaria en España, una intervención de ocho semanas basada en *mindfulness* mostró mejoras significativas en regulación emocional, prosocialidad y ajuste escolar frente a un grupo de control activo, además de cambios en procesos mediadores como *mindfulness* disposicional y la rumiación, lo que aporta pistas sobre cómo estas prácticas inciden en la experiencia subjetiva del estudiante (García-Rubio et al., 2023). De forma complementaria, un ensayo aleatorizado en Alemania evaluó los aportes de descansos breves de respiración consciente guiados por el docente a lo largo del día escolar. Tras varios meses de práctica, el grupo de intervención presentó una trayectoria de mejora más pronunciada en desempeño aritmético que un grupo de control activo, lo que sugiere que las microprácticas cotidianas pueden contribuir a sostener la atención y el rendimiento en tareas académicas exigentes (Vltmer et al., 2023).

En el ámbito hispanohablante, las experiencias en educación primaria ofrecen evidencia convergente sobre el potencial del *mindfulness* para apoyar la atención y el clima de aula. Un estudio cuasiexperimental con estudiantes de 9 a 11 años mostró que una intervención basada en *mindfulness* produjo un efecto favorable en la atención selectiva, aunque no se observaron mejoras equivalentes en atención sostenida ni en control inhibitorio, lo que refuerza la necesidad de interpretar sus aportes de manera diferenciada y prudente (Ramos Mejía et al., 2024). Otros trabajos con diseños de intervención y estudios de caso en centros de primaria han descrito efectos positivos en la reducción del estrés, la mejora del ambiente de aula y el incremento de la participación activa del estudiante, al integrar ejercicios breves de respiración, conciencia corporal y observación atenta en la rutina diaria (Cordero Cabellos, 2021; Redero-García, 2016). De modo complementario, revisiones recientes en español subrayan el interés creciente de los centros educativos por estas propuestas y la necesidad de seguir acumulando evidencia contextualizada (Castillo & Ruiz Crespín, 2024).

En conjunto, esta evidencia empírica sugiere que las intervenciones de *mindfulness* en educación primaria pueden favorecer procesos pedagógicamente relevantes para el aprendizaje, especialmente la atención sostenida y la regulación emocional, y en algunos casos mostrar asociaciones modestas con la participación escolar y con ciertos indicadores de rendimiento académico. Sin embargo, también deja ver heterogeneidades importantes en la frecuencia y duración de las prácticas, en el papel del docente y en el grado de integración curricular de las propuestas. En particular, siguen siendo escasos los estudios que describen con detalle currículos de microprácticas diarias diseñados e implementados por el propio docente en contextos reales de aula y analizados de forma sistemática mediante métodos mixtos.

2.1.4. Vacíos recurrentes y aportes de esta investigación

Aunque la literatura sobre *mindfulness* escolar ha crecido de forma sostenida en los últimos años, las revisiones sistemáticas y metaanálisis disponibles coinciden en señalar varias limitaciones recurrentes. En primer lugar, se observa una alta heterogeneidad en los currículos aplicados, tanto en su duración como en los objetivos y prácticas específicas que incluyen. Estudios recientes han mostrado que, si bien los currículos basados en *mindfulness* pueden producir mejoras pequeñas o moderadas en atención, autorregulación, bienestar y ajuste escolar, la diversidad de diseños y componentes dificulta precisar qué elementos curriculares resultan más influyentes y bajo qué condiciones (Phan et al., 2022; D’Souza & Smyth, 2025). En el contexto español, un metaanálisis multinivel reporta efectos positivos globales de los currículos escolares de *mindfulness*, pero también advierte la necesidad de mayor claridad en la descripción de las intervenciones y en la selección de resultados académicos y socioemocionales (Arenilla Villalba et al., 2022).

En segundo lugar, gran parte de la evidencia disponible se centra en intervenciones organizadas en bloques semanales o quincenales, con una duración limitada en el tiempo. Aunque recientemente han comenzado a documentarse experiencias con prácticas breves diarias, como ejercicios de respiración basados en pausas atencionales o

intervenciones de *mindfulness* integradas en la jornada escolar, estos estudios siguen siendo minoritarios en comparación con los currículos de formato semanal (García-Rubio et al., 2023; Voltmer et al., 2023). Los resultados preliminares de estos trabajos sugieren que las microprácticas cotidianas pueden mejorar el ajuste socioemocional y, en algunos casos, el rendimiento en áreas específicas como las matemáticas, pero aún se requiere evidencia adicional en contextos diversos de educación primaria.

En tercer lugar, las revisiones recientes subrayan un desequilibrio geográfico importante. La mayoría de los estudios se concentra en Norteamérica y Europa, con menos investigaciones desarrolladas en América Latina, África u otros contextos internacionales y multilingües. Una revisión sistemática en español destaca que, pese al aumento de publicaciones, todavía son relativamente pocos los trabajos que analizan el *mindfulness* en entornos escolares diversos y con diseños metodológicos rigurosos, especialmente en educación básica (Castillo & Ruiz Crespín, 2024).

Finalmente, son escasos los estudios que analizan de forma integrada la relación entre el *mindfulness* diario y distintas condiciones relevantes para aprender en educación primaria. Con frecuencia, las investigaciones se concentran en un único resultado, como la atención, el estrés, los síntomas emocionales o el rendimiento académico, sin articular con suficiente claridad procesos centrales como la motivación para aprender y la autorregulación emocional y atencional, ni otras dimensiones escolares que pueden contribuir a una comprensión más amplia de la experiencia educativa del estudiante (Monsillion et al., 2023; Phan et al., 2022).

2.1.5. Operacionalización del *mindfulness* en el aula: cinco familias de actividades

Dentro de la presente investigación, el *mindfulness* no se concibe únicamente como una disposición general de estar atento, sino como un conjunto de prácticas concretas que pueden ser sistematizadas en un currículo escolar. En este sentido, la propuesta se organiza en cinco familias de actividades. Cada familia enfatiza un aspecto particular de la experiencia, pero todas comparten elementos centrales de las definiciones

contemporáneas de *mindfulness*: intención, atención sostenida y actitud de curiosidad y no juicio (Moreno-Pérez & Delgado-Ríos, 2024; Nur'aini & Patry, 2024).

Estas cinco familias no constituyen categorías inéditas dentro del campo del *mindfulness* escolar, sino una reorganización pedagógica de prácticas sensoriales y atencionales ya presentes en distintos currículos y programas, como MindUP, TREVA o Aulas Felices. En estas propuestas se combinan recursos como la respiración consciente, la conciencia corporal, la escucha atenta y la observación detallada para entrenar la atención y la autorregulación de los estudiantes (López-González et al., 2016; Balasca, 2024). En este sentido, AEA no introduce prácticas completamente nuevas, sino que las articula como un currículo cotidiano de microprácticas breves, organizadas en cinco familias y vinculadas de forma explícita con metas del día, momentos de práctica guiada y preguntas de transferencia a la vida escolar. De manera complementaria, investigaciones desarrolladas en centros de primaria han documentado efectos positivos de este tipo de prácticas sobre el clima de aula y el bienestar de los estudiantes (Cordero Cabellos, 2021; Redero-García, 2016).

2.1.5.1. Respiración consciente

La familia de respiración consciente se centra en utilizar la respiración como ancla principal de la atención. Las actividades asociadas a esta familia invitan al estudiante a observar el ritmo de la respiración, el recorrido del aire al entrar y salir del cuerpo o el movimiento del pecho y del abdomen al inhalar y exhalar. En lugar de modificar la respiración de forma forzada, se busca que los estudiantes la reconozcan tal como es en ese momento, notando si está acelerada, lenta, superficial o profunda. Desde el punto de vista educativo, este tipo de práctica ofrece una herramienta accesible para regular el nivel de activación ante situaciones de estrés, frustración o ansiedad académica. Al aprender a dirigir voluntariamente la atención hacia la respiración y a sostener ese foco durante algunos ciclos respiratorios, el estudiante ejercita procesos de autorregulación emocional y atencional relevantes para el aprendizaje y la vida escolar. En esta línea, estudios escolares sobre *mindfulness* han reportado aportes en atención selectiva y

regulación en contextos educativos, especialmente cuando las prácticas se integran de forma sistemática a la rutina escolar (Ramos Mejía et al., 2024; Ventura et al., 2023). Estudios que incorporan pausas breves de respiración consciente guiadas por el docente apuntan, además, a efectos beneficiosos sobre el rendimiento en tareas académicas concretas, como las matemáticas (Vultmer et al., 2023).

2.1.5.2. Cuerpo consciente

La familia de cuerpo consciente agrupa actividades que ponen el énfasis en las sensaciones físicas y en el uso intencional del cuerpo como ancla de la atención. Incluye posturas de equilibrio mantenidas por algunos segundos, como sostenerse sobre un pie o realizar posturas sencillas inspiradas en el yoga, así como exploraciones de tensión y relajación muscular, escáner corporal y pequeños movimientos guiados. Estas prácticas buscan que los estudiantes identifiquen qué partes de su cuerpo se activan cuando están inquietos, preocupados o muy emocionados y que experimenten con claridad la diferencia entre un cuerpo agitado y un cuerpo más estable y relajado. En el contexto del aula, el cuerpo consciente permite traducir el *mindfulness* a experiencias muy concretas, como notar el esfuerzo de los músculos al mantener una postura de equilibrio, percibir cómo responde el cuerpo cuando se estira de manera intencional o sentir cómo diferentes grupos musculares colaboran para sostener una posición. La evidencia reciente con currículos escolares que integran conciencia corporal y movimiento consciente sugiere que estas prácticas contribuyen a reducir el estrés y a mejorar la autorregulación y el clima de aula (Moreno-Pérez & Delgado-Ríos, 2024; Ventura et al., 2023).

2.1.5.3. Escucha consciente

La familia de escucha consciente se orienta a entrenar la atención auditiva y la calidad de la escucha hacia el entorno y hacia otras personas. Las actividades incluyen, por ejemplo, identificar sonidos lejanos y cercanos, diferenciar entre momentos de silencio relativo y de ruido, o escuchar intencionalmente la voz de un compañero o del docente sin interrumpir. En todos los casos se invita al estudiante a notar cómo la mente tiende a

distraerse y a volver una y otra vez al sonido elegido como foco. Desde la perspectiva socioemocional, la escucha consciente se vincula con la conciencia social y con habilidades relacionales necesarias para participar en clase, seguir instrucciones, colaborar en grupo y resolver conflictos. Para ello, es necesario ser capaz de escuchar con atención y suspender, aunque sea por unos instantes, la respuesta automática. Las intervenciones escolares que incluyen ejercicios sistemáticos de escucha atenta, como las prácticas de atención al sonido de una campana o a la voz de los demás, han mostrado mejoras en la regulación emocional, la empatía y las conductas prosociales del estudiante (Castillo & Ruiz Crespín, 2024; Schonert-Reichl & Roeser, 2016).

2.1.5.4. Mirada consciente

La familia de mirada consciente se centra en la percepción visual. Las prácticas de esta categoría invitan a observar el entorno con detenimiento, por ejemplo, detectar detalles del aula que normalmente pasan desapercibidos, a seguir con la mirada un objeto en movimiento o a identificar múltiples elementos que ocurren al mismo tiempo en una imagen o un video. En lugar de consumir los estímulos visuales de forma rápida y automática, se propone mirar despacio, describir lo que se ve y notar cómo cambia la percepción cuando se sostiene la atención por más tiempo. Desde el punto de vista cognitivo, la mirada consciente contribuye a entrenar la atención selectiva, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de considerar más información antes de tomar decisiones, habilidades relevantes tanto para la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos como para la lectura de situaciones sociales complejas en la vida escolar. Estudios recientes sobre *mindfulness* escolar en educación primaria señalan que este tipo de prácticas puede asociarse con mejoras pequeñas o moderadas en procesos atencionales y de autorregulación. En el caso de la mirada consciente, esta relación resulta especialmente pertinente para la atención selectiva, ya que observar con detenimiento, sostener el foco visual y distinguir detalles relevantes exige elegir a qué estímulos atender y cuáles dejar en segundo plano (Phan et al., 2022; Ramos Mejía et al., 2024).

2.1.5.5. Alimentación consciente

Finalmente, la familia de alimentación consciente traslada el *mindfulness* al acto de comer, una actividad cotidiana que suele realizarse en modo automático. Las prácticas de esta categoría invitan al estudiante a utilizar los cinco sentidos para observar el alimento antes de comerlo, percibir sus olores, texturas y sabores, y notar cómo se transforman durante la masticación. Se anima a los estudiantes a desacelerar el ritmo habitual, a distinguir entre hambre física y deseo de comer por costumbre, y a reflexionar sobre la experiencia de comer con prisa frente a comer con calma. Además de entrenar la capacidad de pausar y observar antes de actuar, la alimentación consciente permite trabajar la toma de decisiones y el control de impulsos en un contexto muy concreto. Los estudios recientes sobre alimentación consciente con niños y adolescentes señalan que este tipo de práctica puede apoyar la autorregulación en torno a la comida, favorecer hábitos alimentarios más conscientes y abrir líneas de intervención adaptadas a poblaciones infantiles y adolescentes (Cuén-Tánori et al., 2025; Serrano-Gonzalez et al., 2025).

2.2. Marco teórico

El marco teórico de este estudio se articula en torno a cinco ejes complementarios: (a) el *mindfulness* escolar como práctica psicoeducativa y curricular orientada al desarrollo de la atención y la autorregulación; (b) la teoría de la autodeterminación como base para comprender la motivación académica; (c) la atención y las funciones ejecutivas en la infancia; (d) el aprendizaje socioemocional como marco amplio y su relación con la participación escolar; y (e) el aprendizaje autorregulado y la transferencia de estrategias a la vida escolar y cotidiana.

En conjunto, estos ejes permiten situar conceptualmente el currículo AEA como una innovación pedagógica orientada a apoyar condiciones más favorables para aprender en educación primaria. Desde esta base, el capítulo ofrece el andamiaje teórico para comprender cómo una secuencia diaria de microprácticas de *mindfulness*, diseñada e

implementada por el propio docente, puede relacionarse principalmente con cambios observados en la motivación y la autorregulación emocional y atencional, incorporando además una lectura prudente de la participación escolar y un lugar exploratorio para el rendimiento académico (Diamond, 2013; Ryan & Deci, 2020; CASEL, 2020; Zimmerman, 2002; Panadero, 2017).

2.2.1. El currículo de *mindfulness* como práctica psicoeducativa

La secuencia de 40 días se concibe aquí no como una lista de ejercicios aislados, sino como un conjunto de experiencias articuladas dentro de una propuesta curricular breve y cotidiana. Cada familia de actividades se asocia con competencias socioemocionales y procesos cognitivos específicos, de manera que el currículo funcione como una estructura pedagógica organizada para entrenar atención, autorregulación y presencia en la vida escolar.

En esta tesis se asume el *mindfulness* en la escuela como una habilidad laica y entrenable para prestar atención al presente de manera deliberada y amable. En términos sencillos para la infancia, se trabajó la capacidad de notar lo que está pasando ahora, en el cuerpo y en la actividad, reducir la velocidad y responder con calma. Esto implicó, de forma práctica, tres movimientos básicos: darse cuenta de la distracción, elegir volver al foco y hacerlo sin juzgarse. Esta formulación es coherente con las definiciones psicoeducativas recientes que conciben el *mindfulness* como un entrenamiento sistemático de la atención y la regulación emocional en contextos escolares. Recientes revisiones de intervenciones de *mindfulness* basadas en la escuela han mostrado que, cuando las prácticas se integran de forma estructurada en la rutina de aula, se observan mejoras pequeñas o moderadas en regulación emocional, estrés y bienestar, aunque los efectos sobre rendimiento académico son más modestos y heterogéneos (Fulambarkar et al., 2023).

La definición clásica de *mindfulness* propuesta por Kabat-Zinn se tomó como punto de partida para traducir una formulación general sobre atención intencional, presencia y no

juicio en acciones pedagógicas concretas y repetibles en primaria (Kabat-Zinn, 2013). Esta referencia se considera aquí un marco fundacional, que se actualiza a la luz de evidencias más recientes sobre *mindfulness* en educación básica. Los estudios contemporáneos coinciden en que el potencial de estas intervenciones depende menos de la marca del currículo y más de su calidad de implementación, de la frecuencia de las prácticas y de su adaptación al desarrollo infantil (Fulambarkar et al., 2023).

La evidencia neurocientífica ha mostrado que el entrenamiento sostenido de la atención puede producir cambios funcionales en redes cerebrales implicadas en el control de la conducta y la regulación emocional (Davidson & Lutz, 2008). Asimismo, los ejercicios de atención focalizada combinan dos procesos clave: la atención sostenida sobre un objeto, por ejemplo, la respiración, y la metaconciencia, que permite detectar cuándo la mente se ha desviado y redirigirla suavemente hacia el foco elegido (Lutz, Slagter, Dunne & Davidson, 2008). Estudios recientes en población infantil y adolescente sugieren que las intervenciones de *mindfulness* que enfatizan estos componentes pueden generar mejoras graduales en control atencional y estrategias de afrontamiento, especialmente cuando se aplican varias veces por semana en el contexto escolar habitual (Fulambarkar et al., 2023).

Desde esta perspectiva, en el ámbito escolar, el *mindfulness* puede entenderse como una herramienta psicoeducativa breve y repetible orientada a favorecer procesos de atención, metaconciencia y autorregulación emocional. Su interés teórico no radica en constituirse como un fin en sí mismo, sino en su potencial para integrarse a rutinas pedagógicas cotidianas y contribuir a generar condiciones más favorables para el aprendizaje y la convivencia. Esta lectura resulta coherente con la evidencia reciente sobre intervenciones breves y sistemáticas en educación primaria.

2.2.2. Teoría de la autodeterminación y motivación de calidad

La motivación se concibe en este estudio no como un rasgo fijo de los estudiantes, sino como una experiencia dinámica de querer participar, querer aprender y percibir sentido

en el esfuerzo escolar. La teoría de la autodeterminación ofrece una arquitectura sólida para comprender esta experiencia, al proponer que la calidad de la motivación aumenta cuando el contexto satisface tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, entendida como la posibilidad de elegir y tener voz; competencia, entendida como sentirse capaz y eficaz; y relación, entendida como la experiencia de vínculos cercanos y de apoyo con otras personas (Ryan & Deci, 2020).

Los desarrollos recientes de la teoría de la autodeterminación en el ámbito educativo han mostrado que no solo importa cuánto motivado está el estudiante, sino cómo está motivado. La motivación autónoma, cuando los estudiantes actúan porque valoran la actividad o la sienten coherente con sus intereses, se asocia con mayor bienestar, persistencia y rendimiento académico, mientras que las formas de motivación más controladas, impulsadas principalmente por presión externa o culpa, se vinculan con menor disfrute y más agotamiento (Howard et al., 2021). Metaanálisis recientes indican que los contextos de aula que apoyan la autonomía, ofrecen retroalimentación que nutre la competencia y construyen relaciones respetuosas tienden a promover perfiles motivacionales más autónomos y, en consecuencia, mejores resultados de aprendizaje y ajuste escolar (Bureau et al., 2022).

Desde esta perspectiva, no basta con que niños y niñas obedezcan o cumplan tareas; lo relevante es que experimenten sus acciones como voluntarias y significativas. El apoyo a la autonomía se expresa cuando el estudiante puede elegir cómo aplicar una meta del día o qué estrategia usar para calmarse; la competencia se cultiva cuando las tareas ofrecen un nivel de desafío manejable y existen criterios claros de éxito, de modo que el estudiante puede notar sus propios avances; y la relación se fortalece en climas de aula donde se sienten escuchados, respetados y emocionalmente seguros (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2020).

Desde esta perspectiva, la motivación escolar no se reduce al cumplimiento externo de tareas, sino que remite a una implicación más autónoma, sostenida y significativa con la experiencia de aprender. En contextos educativos que favorecen la autonomía, ofrecen

desafíos manejables y construyen relaciones respetuosas, es más probable que los estudiantes desarrollen formas de motivación de mejor calidad, expresadas en mayor entusiasmo por asistir a la escuela, disposición a esforzarse, curiosidad por aprender y una mayor implicación en la vida cotidiana del aula. En este sentido, la teoría de la autodeterminación ofrece un marco sólido para comprender cómo ciertas condiciones pedagógicas pueden contribuir a apoyar la motivación del estudiante y a generar mejores condiciones para aprender y participar en la vida escolar.

2.2.3. Atención, funciones ejecutivas y aprendizaje en la infancia

En este estudio, la atención se entiende como la capacidad de orientar y sostener el foco en una tarea, objetivo o instrucción relevante dentro de la actividad escolar. Las funciones ejecutivas, por su parte, se conciben como el conjunto de procesos de control cognitivo que permite regular la conducta hacia metas, mantener información útil en mente y ajustar estrategias cuando las condiciones cambian (Diamond, 2013, 2020; Miyake et al., 2000). En la vida escolar, estos procesos resultan decisivos para seguir instrucciones de varios pasos, inhibir respuestas impulsivas, sostener la lectura de un texto o cambiar de procedimiento ante un problema matemático que no se resuelve de inmediato.

La literatura actual coincide en distinguir tres componentes centrales de las funciones ejecutivas: (a) la inhibición, que permite frenar respuestas automáticas y resistir distracciones; (b) la memoria de trabajo, que sostiene y manipula información durante una actividad; y (c) la flexibilidad cognitiva, que hace posible cambiar de estrategia, perspectiva o regla según lo exijan las demandas de la situación (Diamond, 2013, 2020; Miyake et al., 2000). Estudios recientes en educación primaria han mostrado que estos componentes se relacionan de forma robusta con el rendimiento en lectura y matemáticas, incluso al controlar variables como el cociente intelectual o el nivel socioeconómico (Gordon et al., 2018).

Asimismo, revisiones y metaanálisis recientes indican que las funciones ejecutivas y las conductas de aprendizaje asociadas, como la persistencia en la tarea, la autorregulación del comportamiento y las habilidades sociales, predicen de manera consistente el desarrollo de habilidades vinculadas al aprendizaje en etapas tempranas de escolarización (Offer-Boljahn et al., 2022). Desde esta perspectiva, mejorar las funciones ejecutivas no solo implica beneficios cognitivos, sino también condiciones más favorables para participar en clase, seguir las normas de convivencia y aprovechar las oportunidades de aprendizaje.

Un cuerpo creciente de investigaciones ha explorado si estas funciones pueden fortalecerse mediante intervenciones específicas. Entre ellas, los currículos escolares de *mindfulness* han mostrado efectos prometedores en la mejora del control inhibitorio, la atención selectiva y la regulación emocional en la infancia (Janz, Dawe y Wyllie, 2019; Tang et al., 2015). En particular, estudios con currículos de *mindfulness* integrados regularmente han reportado mejoras en tareas estandarizadas de flexibilidad cognitiva y atención, así como en reportes docentes sobre conducta y autorregulación en el aula (Janz et al., 2019). Estos hallazgos respaldan la idea de que entrenar la capacidad de notar distracciones, pausar y volver al foco puede traducirse en cambios observables en el comportamiento escolar.

Desde esta perspectiva, la relación entre *mindfulness*, atención y funciones ejecutivas puede entenderse en términos de prácticas breves que entrenan la capacidad de detener la reacción automática, sostener el foco en una consigna relevante y volver a la tarea cuando aparece la distracción. En el ámbito escolar, este tipo de entrenamiento resulta especialmente pertinente porque favorece procesos de inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva que sostienen la autorregulación del comportamiento y la participación en las actividades de aula. Así, más que producir efectos inmediatos por sí mismas, estas prácticas pueden contribuir a generar condiciones cognitivas y autorregulatorias más favorables para el aprendizaje.

2.2.4. Aprendizaje socioemocional como marco amplio y su relación con la participación escolar

El aprendizaje socioemocional se ha consolidado como un componente esencial de la educación de calidad. Desde el marco de CASEL, se define como el proceso mediante el cual niños y niñas desarrollan conocimientos, actitudes y habilidades para comprender y gestionar sus emociones, establecer y alcanzar metas, sentir y mostrar empatía, construir relaciones positivas y tomar decisiones responsables, organizadas en cinco competencias centrales: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020). Sobre esta base, las prácticas de aprendizaje socioemocional se conciben como un apoyo directo a las condiciones internas y relacionales necesarias para aprender.

Los metaanálisis de currículos de aprendizaje socioemocional en educación básica han mostrado mejoras significativas en habilidades socioemocionales, actitudes, conductas prosociales y rendimiento académico, con efectos de magnitud moderada en comparación con grupos de control (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Evidencia más reciente confirma que las intervenciones universales de aprendizaje socioemocional, cuando se implementan de forma sostenida e integrada al currículo, se asocian con aumentos en competencias socioemocionales, clima de aula positivo y logros académicos, tanto en primaria como en secundaria (Cipriano et al., 2023). Estos hallazgos refuerzan la idea de que trabajar explícitamente habilidades como reconocer emociones, manejar la frustración, colaborar con otras personas y pedir ayuda de manera adecuada no compite con el currículo académico, sino que crea un terreno más fértil para aprender.

En esta tesis, el aprendizaje socioemocional se asume como un marco amplio de referencia y no como equivalente directo de las categorías centrales del estudio. Desde esta perspectiva, aporta un soporte conceptual para comprender cómo habilidades como la autoconciencia, la autogestión, la empatía y la colaboración pueden favorecer mejores condiciones para aprender y convivir en la escuela. En particular, la participación

escolar puede entenderse como una manifestación visible del involucramiento del estudiante en la vida cotidiana del aula, expresada en conductas como colaborar, sostenerse en la tarea, escuchar, compartir ideas y responder de forma más ajustada a las demandas escolares.

2.2.5. Aprendizaje autorregulado y transferencia de estrategias

En esta tesis, el aprendizaje autorregulado se incorpora también como marco de apoyo para comprender cómo los estudiantes aprenden a gestionar su propio aprendizaje mediante ciclos de planificación, ejecución y reflexión. Desde la perspectiva clásica de Zimmerman, el aprendizaje autorregulado implica que los estudiantes sean capaces de fijar metas realistas, seleccionar estrategias, supervisar su desempeño y ajustar la conducta a partir de la autoevaluación (Zimmerman, 2002). Revisiones posteriores han confirmado que estos procesos, metas, estrategias, monitoreo y reflexión, se asocian con mejor rendimiento académico, mayor persistencia y mayor bienestar en contextos escolares diversos (Panadero, 2017; Schunk & Greene, 2018). Más recientemente, los metaanálisis sobre intervenciones de aprendizaje autorregulado han mostrado que incluso los currículos breves, incorporados a la rutina de aula, pueden producir mejoras pequeñas a moderadas en estrategias de estudio y en el rendimiento académico cuando se integran objetivos claros, modelamiento y oportunidades de práctica guiada (Ortubé, Panadero & Dignath, 2024).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado resulta útil en esta tesis como marco para comprender por qué las prácticas escolares breves pueden adquirir valor más allá del momento puntual en que se realizan. Cuando una actividad incluye una meta del día, práctica guiada y cierre reflexivo sobre su posible uso en otras situaciones, se favorece que el estudiante no solo ejecute una consigna, sino que comience a reconocer estrategias transferibles para calmarse, concentrarse, persistir o responder de manera más ajustada en distintos momentos de la vida escolar y cotidiana. En este sentido, el aprendizaje autorregulado funciona aquí como un puente conceptual entre la atención, la

autorregulación emocional y atencional y la transferencia de estrategias a contextos reales de aprendizaje y convivencia.

2.2.6. Propuesta curricular Atención en Acción: 40 días de *mindfulness*

A partir de la revisión teórica sobre *mindfulness* escolar, motivación, funciones ejecutivas, aprendizaje socioemocional y aprendizaje autorregulado, se elaboró el currículo AEA específicamente para tercer grado de primaria. Esta propuesta se concibió como una secuencia de 40 sesiones diarias de aproximadamente 25 minutos, integrada a la rutina escolar con el propósito de ofrecer experiencias repetidas, breves y estructuradas de *mindfulness* que resultaran significativas para los estudiantes y viables para el docente de aula.

Desde el punto de vista curricular, AEA organizó las prácticas en cinco familias: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente, y estructuró cada sesión en tres momentos estables: meta del día, práctica guiada y cierre reflexivo. Esta organización permitió traducir los aportes teóricos revisados en el presente capítulo a una gramática pedagógica concreta, orientada a entrenar la atención, favorecer la autorregulación emocional y atencional y promover la transferencia de estrategias a situaciones reales de la vida escolar y cotidiana.

A lo largo del currículo, también se incorporaron referencias explícitas a marcos pedagógicos reconocibles para el grupo. En distintas sesiones se hicieron visibles conexiones con competencias del modelo CASEL, especialmente la autoconciencia y la autogestión, así como con atributos de la comunidad de aprendizaje del Bachillerato Internacional, como ser reflexivo, equilibrado o solidario (CASEL, 2020; Organización del Bachillerato Internacional, s. f.). De este modo, AEA no se limitó a una secuencia de ejercicios de *mindfulness*, sino que integró estas prácticas en un lenguaje pedagógico más amplio, coherente con el contexto institucional y con la reflexión sobre su posible transferencia a la vida cotidiana del aula.

En síntesis, AEA puede entenderse, dentro del marco teórico de esta tesis, como la traducción pedagógica de los ejes revisados en este apartado: una propuesta laica, breve y sistemática que busca articular atención, autorregulación, motivación y transferencia de estrategias en una rutina escolar viable.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. *Mindfulness* diario en la escuela y currículo Atención en Acción

El *mindfulness* se entiende como una práctica psicoeducativa laica y entrenable orientada a reconocer la distracción, regresar al foco y responder con mayor calma y amabilidad ante la experiencia escolar. En línea con la formulación clásica de Kabat-Zinn, se asume que implica “prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar” (Kabat-Zinn, 2013), pero traducida aquí a un lenguaje accesible para la infancia. En el contexto escolar, esta práctica supone enfocarse en lo que se está haciendo, notar lo que sucede en el propio cuerpo, reducir la velocidad y relajarse. En el currículo AEA, esta atención al presente se organiza mediante distintas formas concretas de focalización, como observar la respiración, notar sensaciones corporales, escuchar con intención, mirar con detenimiento y atender con más conciencia a la experiencia de comer. En este contexto, el *mindfulness* no se entiende como meditación ritualizada, no implica decir OM ni se presenta como práctica religiosa o sistema de creencias, sino como una estrategia de atención aplicable a la vida escolar y cotidiana.

El currículo AEA se define como una propuesta cotidiana de *mindfulness* escolar organizada en microprácticas diarias, breves y predecibles, integrables en la rutina del aula sin desplazar el currículo académico. Su estructura se articula en cinco familias de práctica que funcionan como un vocabulario común para entrenar atención, autorregulación y presencia en la vida escolar. Así, AEA constituye un currículo de *mindfulness* cotidiano orientado a convertir el gesto de notar la distracción y volver al foco en un recurso disponible para el aprendizaje y la convivencia.

2.3.2. Atención, funciones ejecutivas y divagación mental

La atención se entiende como la capacidad de orientar y sostener el foco en una tarea, objeto o instrucción relevante, aun cuando existan estímulos internos y externos que compitan por ese foco. Así, no se asume que el estudiante deba concentrarse de forma continua, sino que pueda darse cuenta cuando la mente se desvía y volver deliberadamente a la actividad importante.

Este proceso se vincula con las funciones ejecutivas, entendidas como el conjunto de procesos de control que permiten inhibir respuestas impulsivas, mantener información en la memoria de trabajo y cambiar de estrategia cuando es necesario (Miyake et al., 2000; Diamond, 2013, 2020). En la vida de aula, estas funciones se hacen visibles cuando los estudiantes logran frenar una reacción inmediata, sostener una consigna de varios pasos o ajustar su respuesta ante una dificultad sin escalar rápidamente la frustración.

La divagación mental se comprende como la tendencia espontánea de la mente a desplazarse hacia pensamientos no relacionados con el momento presente. La literatura reciente indica que, cuando esta deriva aparece con mucha frecuencia durante tareas de aprendizaje, puede afectar la comprensión, el recuerdo y la profundidad del procesamiento de la información (Cherry et al., 2024). Por ello, no se la concibe como una falla moral, sino como un fenómeno natural que puede reconocerse y gestionarse.

Conceptualmente, la atención, las funciones ejecutivas y la divagación mental operan como procesos intermedios entre las prácticas de *mindfulness* y ciertos comportamientos de aula, como sostener la tarea, seguir instrucciones, tolerar mejor la frustración y retomar la actividad después de una distracción.

2.3.3. Motivación y participación escolar

La motivación se entiende como la disposición interna del estudiante hacia la experiencia escolar, expresada en el deseo de asistir a la escuela, aprender, esforzarse y

encontrar sentido en participar en las actividades de aula. Desde la teoría de la autodeterminación, esta motivación adquiere mejor calidad cuando el contexto favorece autonomía, competencia y relación con los otros, de modo que el estudiante se involucre por interés y propósito más que por presión externa (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2020; Howard et al., 2021; Bureau et al., 2022).

La participación escolar se entiende como la manifestación visible de ese involucramiento en la vida cotidiana del aula. Se expresa en conductas como iniciar las actividades con menor demora, sostenerse en la tarea, responder a las demandas de la clase, colaborar con otros y pedir ayuda de manera adecuada cuando es necesario.

Así, la motivación remite a la experiencia interna de querer aprender y participar, mientras que la participación escolar nombra el conjunto de conductas concretas que hacen visible esa disposición en la actividad escolar cotidiana. La distinción entre ambos conceptos evita confundir el deseo de involucrarse con su expresión observable en el aula.

2.3.4. Éxito escolar y rendimiento académico en este estudio

El éxito escolar se entiende como un constructo multidimensional que integra distintas condiciones relevantes para aprender y participar de manera más favorable en la vida escolar. No se reduce a las calificaciones ni a un único indicador de rendimiento, sino que se formula a partir de cuatro componentes interrelacionados: la motivación, la autorregulación emocional y atencional, la participación escolar y el rendimiento académico entendido de manera exploratoria y contextualizada.

La motivación remite a la disposición del estudiante a asistir a la escuela, aprender, esforzarse y encontrar sentido en su experiencia escolar. La autorregulación emocional y atencional alude a la capacidad de reconocer estados de activación o distracción, recuperar la calma, sostener el foco y recurrir a estrategias que permitan responder de manera más ajustada ante las exigencias cotidianas del aula. La participación escolar se refiere a la expresión visible de esa disposición en la vida escolar diaria y se interpreta

de manera prudente a partir de indicadores distribuidos en los instrumentos cuantitativos y cualitativos. Por su parte, el rendimiento académico se incorpora como un componente del constructo, aunque no como su criterio principal ni suficiente por sí solo.

En este estudio, el rendimiento académico se operacionaliza mediante los puntajes de la plataforma IXL en lectura y matemáticas, interpretados siempre como datos descriptivos y exploratorios. De este modo, el núcleo interpretativo del éxito escolar se concentra principalmente en la motivación y la autorregulación emocional y atencional, incorpora además una lectura prudente de la participación escolar inferida y ubica el rendimiento académico en una función complementaria, contextualizada y no concluyente dentro del conjunto.

2.3.5. Cadena conceptual de cambio del currículo Atención en Acción

A partir de los constructos definidos en este capítulo, el estudio organiza una cadena conceptual de cambio con función principalmente interpretativa. Esta cadena propone, de manera prudente, que las microprácticas diarias del currículo AEA pueden ofrecer oportunidades repetidas para notar la distracción, recuperar el foco y sostener respuestas más adaptativas frente a la exigencia escolar.

Desde esta perspectiva, dichos procesos proximales de atención y autorregulación emocional y atencional podrían favorecer una motivación más disponible para aprender y una mayor implicación en la vida cotidiana del aula, interpretada de forma prudente como participación escolar inferida. Así, la cadena conceptual mantiene la jerarquía del estudio: motivación y autorregulación emocional y atencional como núcleo principal, participación escolar como dimensión inferida y rendimiento académico como indicador descriptivo y exploratorio, no como prueba concluyente de efecto académico.

2.3.6. Delimitaciones conceptuales y exclusiones

El marco conceptual delimita ciertas nociones que aparecen como trasfondo del estudio, pero que no se abordan de forma directa ni se operacionalizan como variables

específicas. Entre ellas se encuentran la resiliencia, el clima escolar y el bienestar físico, constructos relevantes en la literatura sobre *mindfulness* y educación, pero considerados aquí como parte del contexto amplio en el que se desarrollan la motivación, la autorregulación emocional y atencional y la participación escolar del estudiante.

Asimismo, el currículo AEA se entiende como una propuesta pedagógica breve, laica y no terapéutica, orientada a entrenar la atención, la calma y la disposición para aprender en el aula. El estudio no busca diagnosticar ni tratar trastornos clínicos, ni sustituir apoyos especializados de salud mental, sino explorar de manera pedagógica y contextualizada la relación entre una práctica cotidiana de *mindfulness* escolar y procesos vinculados a las condiciones para el éxito escolar.

2.4. Marco contextual

2.4.1. Contexto institucional: The American School of Kinshasa

El estudio se llevó a cabo en TASOK, un colegio internacional privado, sin fines de lucro, ubicado en Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo. Fundada en 1961, la institución cuenta con más de seis décadas de trayectoria educativa y se define como una comunidad escolar guiada por los valores de excelencia, integridad e inclusión (The American School of Kinshasa [TASOK], s. f.).

El campus se sitúa en un terreno boscoso de aproximadamente 42 acres, con espacios verdes e instalaciones escolares distribuidas en un entorno amplio. En este contexto, la escuela acoge a una población estudiantil de alrededor de 350 estudiantes provenientes de más de 40 nacionalidades distintas. Esta composición da cuenta del carácter multicultural y diverso de TASOK, en el que convergen estudiantes de familias diplomáticas, organizaciones internacionales, empresas y comunidad local (TASOK, s. f.).

En el ámbito curricular, TASOK ofrece una educación internacional fundamentada en los estándares y marcos pedagógicos del Bachillerato Internacional, a través de sus tres

programas: Programa de la Escuela Primaria, Programa de los Años Intermedios y Programa del Diploma. En la escuela primaria, la enseñanza se estructura desde un enfoque por indagación, centrado en el desarrollo de la agencia estudiantil, el pensamiento crítico y la construcción de comprensiones significativas más allá de la memorización de contenidos. Esta orientación curricular ofrece un marco institucional compatible con la incorporación de propuestas pedagógicas como el currículo AEA dentro de la vida escolar del centro (TASOK, s. f.).

2.4.2. Características del grupo de tercer grado

La intervención se implementó en un grupo de tercer grado de primaria compuesto inicialmente por 29 estudiantes de entre 8 y 9 años de edad. La cohorte elegible quedó conformada por 27 estudiantes. Este grupo se dividió en un grupo experimental ($n = 14$), que participó en la secuencia completa del currículo AEA, y un grupo de control ($n = 13$), que continuó con la rutina escolar ordinaria.

El grupo de tercer grado reflejaba la diversidad propia de TASOK. Entre los estudiantes se encontraban niños y niñas cuyas familias procedían de Estados Unidos, República Democrática del Congo, Francia, Noruega, India, Japón, China, Corea del Sur, Zimbabue, Sudáfrica e Inglaterra. Mientras el inglés funcionaba como lengua principal de instrucción y de interacción en el aula, en los hogares se hablaban otras lenguas como francés, japonés, noruego, chino, coreano, árabe, hindi y variantes del inglés. Esta configuración multilingüe se inscribía en el perfil global de la escuela, que albergaba a estudiantes de más de 40 nacionalidades y asumía la diversidad cultural y lingüística como un rasgo constitutivo de su proyecto educativo (TASOK, s. f.).

En términos académicos, el grupo presentaba niveles heterogéneos de rendimiento en lectura y matemáticas, así como distintos ritmos de trabajo y grados de autonomía en la gestión de las tareas escolares. Esta variabilidad, habitual en educación primaria, adquiriría matices particulares en un entorno internacional y multilingüe, donde varios

estudiantes habían transitado por trayectorias educativas diversas y procesos de escolarización en más de una lengua.

En conjunto, el grupo de tercer grado donde se desarrolló la intervención reflejaba rasgos característicos del perfil estudiantil de TASOK: estudiantes internacionales, multilingües y con trayectorias educativas variadas, que aprendían en inglés como lengua de instrucción dentro de un entorno de alta diversidad cultural.

2.4.3. Clima de aula y necesidades detectadas antes de la intervención

Antes de implementar el currículo de *mindfulness* AEA, el funcionamiento cotidiano del grupo de tercer grado permitió identificar varias necesidades recurrentes vinculadas con la atención, la autorregulación emocional y atencional, las relaciones entre pares, la motivación y la participación en las actividades de aprendizaje.

En primer lugar, se observaron dificultades de atención sostenida durante actividades de lectura y matemáticas, especialmente después del recreo o de cambios de asignatura. Era frecuente que una parte de los estudiantes perdiera el hilo de la tarea, se dispersara con estímulos del ambiente o de la propia mente y tardara en reengancharse al trabajo académico. Este tipo de demandas es coherente con lo que la literatura describe sobre la exigencia atencional y ejecutiva en aulas de primaria, particularmente en contextos diversos y dinámicos (Diamond, 2013, 2020; Miyake et al., 2000).

En segundo lugar, se identificaron retos de autorregulación emocional y atencional. Estos se manifestaban en respuestas impulsivas ante la frustración, por ejemplo, cuando un problema de matemáticas resultaba difícil o cuando surgían desacuerdos en trabajos en grupo, así como en dificultades para recuperar la calma y volver al foco después de momentos de alta activación, como el recreo o actividades físicas. Estas observaciones reforzaron la pertinencia de considerar microprácticas breves que ayudaran a pausar, notar lo que ocurría internamente y retomar la tarea con mayor ajuste.

En tercer lugar, se observaron conflictos interpersonales y dificultades para resolver problemas entre pares de manera autónoma, tanto en el aula como en el recreo, lo que hacía necesaria la intervención frecuente del adulto para mediar. Este patrón resultó relevante para la propuesta curricular porque sugería la necesidad de trabajar no solo atención y calma, sino también escucha, reconocimiento de emociones y formas más ajustadas de interacción entre compañeros.

Finalmente, en algunos estudiantes se identificaron señales de baja motivación y baja participación escolar en ciertas actividades, expresadas en comentarios sobre no querer venir a la escuela, percibir determinadas tareas como poco significativas o desconectadas de sus intereses, y mostrar resistencia ante actividades que exigían esfuerzo sostenido.

En este escenario, el currículo AEA se concibió como una rutina pedagógica breve y laica orientada a tres propósitos principales: (a) ofrecer estrategias concretas de atención y autorregulación emocional y atencional que los estudiantes pudieran aplicar durante la jornada escolar; (b) facilitar transiciones más suaves entre recreo y aprendizaje académico; y (c) favorecer un clima de aula más calmado, cooperativo y propicio para la motivación y la participación escolar. Estas necesidades de partida funcionaron como punto de referencia para diseñar la intervención, sin etiquetar al grupo como deficitario, sino como un contexto cotidiano en el que se exploraron los alcances realistas de un currículo escolar de *mindfulness*.

2.4.4. El currículo Atención en Acción en la jornada escolar

La jornada escolar en TASOK iniciaba a las 7:45 y concluía a las 14:30 horas. El horario se organizaba en bloques de trabajo académico con el docente titular y en espacios de especialidades como educación física, arte, música, francés y biblioteca. Esta estructura combinaba periodos de alta exigencia cognitiva con momentos de movimiento y socialización, lo que hacía especialmente relevante la existencia de rutinas que facilitaran la transición hacia el trabajo académico.

Dentro de esta organización, el currículo AEA se insertó como una rutina estable de microprácticas de *mindfulness*. La intervención se situó estratégicamente en el bloque matutino inmediatamente posterior al recreo de la mañana, entre las 9:40 y las 10:05. De este modo, AEA funcionó como un puente entre un momento de alta activación física y social y el retorno al trabajo académico.

Cada sesión seguía una secuencia relativamente constante. El grupo se reunía en el aula, por lo general sentado en el piso o en círculo, y el docente planteaba una meta breve para orientar la práctica. A continuación, se realizaba una actividad guiada perteneciente a una de las cinco familias de prácticas. La sesión concluía con una breve reflexión sobre cuándo y cómo podía utilizarse esa habilidad fuera de la actividad formal, vinculándola con situaciones concretas del grupo, como conflictos durante el recreo, momentos de frustración en tareas académicas o dificultades para concentrarse en lectura.

El currículo se extendió durante ocho semanas, con 40 días de práctica, lo que permitió consolidar la rutina y ofrecer múltiples oportunidades para que las estrategias de atención y autorregulación se volvieran familiares para los estudiantes.

2.4.5. Condiciones de implementación y factores contextuales

La implementación del currículo AEA estuvo condicionada por una serie de factores institucionales, profesionales y familiares que conviene explicitar para interpretar los resultados del estudio y valorar su posible transferibilidad a otros contextos. En este tipo de intervenciones, el contenido del currículo importa, pero también las condiciones concretas de la escuela, del aula y de la comunidad educativa donde se inserta la propuesta.

En primer lugar, el proyecto contó con apoyo explícito de la dirección de TASOK. El equipo directivo fue informado sobre los objetivos de la intervención y autorizó su realización en el marco de la práctica docente habitual, siempre que se respetaran los tiempos de instrucción, la confidencialidad de los datos y el bienestar de los estudiantes.

Este respaldo facilitó integrar AEA en la jornada escolar sin que se percibiera como una actividad marginal o exclusivamente extracurricular.

En segundo lugar, el docente que implementó AEA actuó simultáneamente como uno de los dos docentes titulares del tercer grado y como investigador principal. Esta doble condición tuvo ventajas y desafíos. Entre las ventajas, destacó la posibilidad de acompañar de cerca la recepción cotidiana de las prácticas y de ajustar las actividades en tiempo real según las necesidades emergentes del grupo experimental. Entre los desafíos, se incluyó la necesidad de mantener una actitud reflexiva y prudente para que el interés personal por la propuesta no influyera indebidamente en la interpretación de los resultados.

En tercer lugar, las familias fueron informadas sobre el estudio y se solicitó su consentimiento para la participación de sus hijos e hijas. En términos generales, la propuesta se desarrolló en un clima de receptividad favorable por parte de las familias, lo que contribuyó a su implementación sin resistencias significativas.

Por último, el estudio se desarrolló en un contexto con recursos relativamente favorables, como acceso a materiales, espacio físico flexible y una comunidad escolar habituada a proyectos de innovación pedagógica. Estos elementos constituyeron fortalezas para la implementación del currículo, pero también delimitan el alcance de la transferencia de los hallazgos. En consecuencia, los resultados deben interpretarse como evidencia situada en un entorno internacional específico, distinto de realidades escolares con mayores limitaciones estructurales.

2.5. Marco legal y normativo

El estudio se desarrolló con niños y niñas de tercer grado de educación primaria en un contexto escolar internacional, lo que hizo imprescindible enmarcar la propuesta en referentes legales y éticos orientados a resguardar los derechos de la niñez, garantizar condiciones de bajo riesgo y orientar las decisiones metodológicas del estudio.

2.5.1. Normativa internacional sobre derechos de la niñez y educación

El referente principal fue la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas, ratificada por la mayoría de los países del mundo y considerada el instrumento básico para la protección integral de la infancia (Naciones Unidas, 1989). Entre sus principios generales destacan el interés superior del niño, la no discriminación, el derecho a la supervivencia y al desarrollo, y el derecho a ser escuchado en los asuntos que le afectan (artículos 2, 3, 6 y 12). Estos principios obligan a que toda intervención educativa priorice el bienestar integral de los estudiantes, respete su dignidad y asegure espacios seguros de participación.

En el ámbito del derecho a la educación, la CDN establece que los Estados deben garantizar una educación orientada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. Asimismo, señala que dicha educación debe prepararlo para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia y amistad entre los pueblos (artículo 29; Naciones Unidas, 1989). Este énfasis en el desarrollo integral y en la convivencia pacífica resulta coherente con la finalidad del currículo AEA, centrado en ofrecer apoyos breves para la atención, la autorregulación emocional y atencional y la participación escolar, favoreciendo procesos vinculados al éxito escolar y a la convivencia respetuosa.

De manera complementaria, se consideraron las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO y UNICEF, que han subrayado la importancia de la educación socioemocional y del bienestar como dimensiones inseparables de la calidad educativa. La UNESCO ha destacado que el aprendizaje social y emocional forma parte del derecho a una educación integral y contribuye tanto al rendimiento académico como a la construcción de comunidades escolares inclusivas y pacíficas (UNESCO, 2024). En la misma línea, UNICEF ha documentado experiencias de enfoque de escuela completa en las que la promoción sistemática de habilidades como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsable se vincula con la protección del bienestar psicológico

de los estudiantes (UNICEF, 2022). Desde esta perspectiva, el presente estudio se alinea con una concepción de educación integral que trasciende el rendimiento académico aislado y reconoce el bienestar, la participación escolar y la implicación activa de los estudiantes como dimensiones legítimas de la experiencia escolar.

Finalmente, aunque el trabajo de campo se realizó en la República Democrática del Congo, la tesis se presentó académicamente en México en la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), por lo que también se consideraron como referentes orientadores los principios de la Ley General de Educación de México. Esta ley concibe la educación básica como un proceso formativo integral orientado al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y al fortalecimiento de valores para la convivencia democrática, la paz y los derechos humanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

2.5.2. Marcos éticos para la investigación con menores de edad

Además de la normativa educativa, el estudio se guió por principios éticos ampliamente aceptados en la investigación con seres humanos, en particular con niños y niñas.

Documentos de referencia como el Informe Belmont, elaborado por la National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, y los códigos de ética específicos para la investigación del desarrollo infantil han consolidado tres principios básicos: respeto por las personas, beneficencia y justicia (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979; Society for Research in Child Development, SRCD, 2021). En el caso de menores de edad, estos principios se traducen en la necesidad de asegurar consentimiento familiar, asentimiento del niño o la niña, protección reforzada frente a posibles daños y equidad en el acceso a los beneficios de la intervención.

En relación con el principio de respeto, se operacionalizó al garantizar que la participación fuera voluntaria, informada y revocable. Las familias recibieron una carta de consentimiento en la que se explicó, en lenguaje claro, la naturaleza del estudio, la

duración de la intervención, los instrumentos de recolección de datos y las medidas de confidencialidad. Paralelamente, los estudiantes recibieron una explicación adaptada a su edad sobre el propósito del proyecto, el carácter no evaluativo de las prácticas y su derecho a expresar incomodidad o retirarse de alguna actividad sin consecuencias académicas. Esta atención al consentimiento familiar y al asentimiento infantil es coherente con las recomendaciones actuales sobre investigación ética con niños y niñas, que subrayan la importancia de procesos comprensibles y continuos de información para asegurar una participación realmente voluntaria (Foster et al., 2023).

En cuanto al principio de beneficencia se asumió al desarrollar una intervención pedagógica de riesgo mínimo, equivalente o menor a experiencias habituales del aula. Las actividades se diseñaron con fines educativos claros, sin abordar contenidos clínicos ni explorar experiencias traumáticas, y se evitó cualquier técnica que pudiera generar malestar intenso o desregulación emocional. Además, se procuró que la participación aportara un beneficio educativo directo a los estudiantes, al ofrecerles estrategias breves para apoyar la atención, la calma y la convivencia, en línea con la idea de maximizar beneficios y minimizar riesgos en la investigación con niños y niñas (Foster et al., 2023).

El principio de justicia se atendió al trabajar con la cohorte elegible de tercer grado que contaba con consentimiento familiar y al asignar de manera aleatoria a los estudiantes a un grupo experimental y a un grupo de control, evitando la exclusión por características personales, académicas o culturales. Aunque solo el grupo experimental recibió el currículo AEA durante el periodo de estudio, ambos grupos mantuvieron acceso a oportunidades educativas comparables dentro del currículo ordinario. Al finalizar el proceso, el docente-investigador quedó en condiciones de compartir adaptaciones del currículo con otras secciones, de modo que el acceso a los beneficios potenciales de la intervención no dependiera exclusivamente de la asignación inicial a uno u otro grupo, en consonancia con las recomendaciones de justicia y equidad en la distribución de riesgos y beneficios en investigación con población infantil (National Commission for

the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979; SRCD, 2021).

2.5.3. Referentes normativos institucionales y académicos

En el plano institucional, TASOK se rige por un proyecto educativo internacional orientado al desarrollo académico, personal y social de los estudiantes en un entorno seguro y respetuoso, en coherencia con valores como la excelencia, la integridad y la inclusión (TASOK, s. f.). Sus declaraciones orientadoras destacan, además, la importancia de ofrecer desafíos educativos dinámicos e individualizados, promover la diversidad y favorecer el desarrollo integral del estudiante.

Antes de iniciar la intervención, se informó a la dirección del centro acerca del propósito del estudio, el contenido del currículo AEA y la forma prevista de recolección de datos. La administración escolar autorizó su implementación como parte de la práctica docente ordinaria, con la condición de mantener el carácter pedagógico de las actividades, respetar el tiempo destinado al currículo formal y garantizar la confidencialidad de los datos y la protección de la identidad de los estudiantes.

En el plano académico, la tesis se presenta y consolida en el marco del doctorado de la UIIX, cuyos lineamientos de investigación, ética y difusión establecen criterios de vinculación con las líneas institucionales, resguardo de la integridad académica y exigencias de rigor científico en la documentación, análisis y presentación de los resultados (Universidad de Investigación e Innovación de México, 2023). De este modo, el estudio quedó situado en la intersección entre la responsabilidad profesional del docente en su contexto escolar y las exigencias de una investigación académica responsable.

2.5.4. Implicaciones éticas y normativas para el diseño del estudio

Los marcos legales y éticos descritos orientaron decisiones metodológicas clave del estudio. Trabajar con estudiantes de primaria implicó ajustar el diseño a las condiciones reales del aula y priorizar en todo momento el bienestar de los estudiantes.

En primer lugar, el estudio se organizó de manera que respetara la dinámica escolar ordinaria y mantuviera el carácter pedagógico de la intervención. La implementación del currículo AEA se integró a la jornada habitual del tercer grado y se asumió en todo momento como una propuesta de riesgo mínimo, comparable a otras prácticas formativas que pueden desarrollarse dentro de la vida cotidiana del aula.

En segundo lugar, el doble rol de docente-investigador se abordó de forma explícita. Que el mismo docente condujera la intervención favoreció la continuidad de las actividades y el seguimiento cercano de la respuesta del grupo. Al mismo tiempo, se reconoció la necesidad de evitar que los estudiantes percibieran la participación como obligatoria. Para ello, las actividades se presentaron como parte de la experiencia pedagógica del aula, sin asociarlas a calificaciones ni a sanciones, y se enfatizó que no existían respuestas correctas o incorrectas en los instrumentos aplicados. Asimismo, se evitó cualquier presión individual sobre estudiantes o familias que expresaran dudas respecto a su participación, en consonancia con recomendaciones éticas recientes para la investigación educativa con menores de edad (British Educational Research Association [BERA], 2024).

En tercer lugar, la confidencialidad y el resguardo de datos se aseguraron mediante la anonimización de la información desde el momento de su registro. Las encuestas de estudiantes y las rúbricas familiares se codificaron con identificadores numéricos, y los nombres propios no se utilizaron en la presentación de resultados. Los comentarios cualitativos se integraron como comentarios de estudiante o comentarios de familia, sin elementos identificables. Los archivos digitales se almacenaron en dispositivos protegidos por contraseña y únicamente accesibles al investigador principal. Estas

medidas se alinean con orientaciones recientes sobre protección de datos infantiles en contextos escolares, que destacan la necesidad de informar con claridad sobre el uso de los datos, minimizar la información personal recogida y aplicar procedimientos robustos de anonimización (UNICEF, 2024).

En cuarto lugar, se delimitó el alcance de la intervención para evitar cualquier desplazamiento hacia el terreno clínico o terapéutico. El currículo AEA se diseñó como una secuencia de microprácticas de *mindfulness* con fines pedagógicos claros, sin pretender diagnosticar ni tratar trastornos de salud mental. En caso de que durante el proceso surgiera alguna preocupación específica sobre el bienestar de un estudiante, la situación debía canalizarse a través de los mecanismos institucionales habituales de apoyo, coordinación o dirección, sin que la investigación se constituyera en una instancia de intervención clínica.

Por último, los resultados del estudio se interpretan a la luz de este entramado legal y ético. Los cambios observados se analizan como evidencia contextual y exploratoria vinculada a procesos relacionados con el éxito escolar, sin extrapolaciones que sobrepasen los límites del diseño y de la muestra.

CAPÍTULO 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación

En los capítulos anteriores se presentaron el problema de investigación, la justificación, los objetivos y el marco teórico-conceptual que sustentan el estudio. Con base en ese andamiaje, el presente capítulo desarrolla la estructura metodológica de la investigación y expone los resultados principales vinculados a procesos relacionados con el éxito escolar. En coherencia con la formulación ya establecida en el Capítulo 2, dichos resultados se examinan principalmente en relación con la motivación y la autorregulación emocional y atencional, incorporando además una lectura prudente de la participación escolar y un lugar exploratorio para el rendimiento académico.

El estudio se desarrolló desde un diseño de métodos mixtos explicativo secuencial, de predominio cuantitativo, con comparación pretest-postest entre grupo experimental y grupo de control, y una fase cualitativa posterior orientada a matizar y contextualizar los hallazgos. En coherencia con la hipótesis formulada en el Capítulo 1, la fase cuantitativa comparó mediciones iniciales y finales entre ambos grupos en contexto escolar real, mientras que la fase cualitativa posterior recogió percepciones de estudiantes y familias para contextualizar los cambios observados. Esta lógica metodológica orienta la lectura integrada de los resultados presentados en este capítulo.

3.1. Cuadro de operacionalización de variables

Con el fin de garantizar la coherencia entre el problema de investigación, los objetivos planteados y los procedimientos de recolección y análisis de datos, fue necesario traducir los constructos teóricos definidos en el Capítulo 2 en variables observables, dimensiones e indicadores específicos. Este proceso de operacionalización permitió precisar cómo se definió y se observó la implementación del currículo AEA, así como la manera en que se examinaron las variables vinculadas a las condiciones para el éxito escolar.

En este estudio, la implementación sistemática del currículo AEA en el grupo experimental se definió como la variable independiente principal. Sus relaciones con los

cambios observados se examinaron a través de variables dependientes principales asociadas a la motivación y a la autorregulación emocional y atencional, así como mediante una variable dependiente complementaria referida a la percepción familiar sobre cambios en casa. La participación escolar no se operacionalizó como una variable dependiente autónoma ni se midió mediante una escala independiente, sino que se interpretó de forma prudente y convergente a partir de indicadores distribuidos en los insumos cuantitativos y cualitativos. De manera complementaria, se incorporó un componente cualitativo orientado a matizar e interpretar los cambios observados a partir de las percepciones de estudiantes y familias del grupo experimental.

La Tabla 1 resume esta articulación entre teoría y medición. En ella se especifican, para cada variable o componente complementario, su definición operativa, las dimensiones que la componen, los indicadores seleccionados y los instrumentos utilizados. De esta manera, la operacionalización asegura que los análisis presentados en los apartados posteriores se apoyen en criterios claros y consistentes, y que los resultados se interpreten de forma alineada con el marco conceptual y los objetivos del estudio.

Tabla 1. Operacionalización de las variables del estudio

Operacionalización de variables							
Título: Atención en Acción: Modelo curricular de microprácticas diarias de <i>mindfulness</i> para apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional en estudiantes de tercer grado de primaria de The American School of Kinshasa (TASOK), durante el ciclo escolar 2024–2025							
Pregunta de investigación	Objetivo General	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
¿De qué manera se relaciona la implementación de un currículo de micropráctica	Proponer el currículo Atención en Acción (AEA) de microprácticas diarias de <i>mindfulness</i> ,	Identificar las principales dificultades de autorregulación emocional, atención sostenida y motivación hacia el	Se plantea como hipótesis de trabajo que la implementación diaria y sistemática	Variable independiente implementación del currículo AEA	Respiración consciente, Cuerpo consciente, Escucha consciente, Mirada	Sesiones diarias registradas en bitácora docente; notas breves de cierre sobre	Bitácora docente de implementación de AEA.

s diarias de <i>mindfulness</i> con cambios observados en la motivación y la autorregulación emocional y atencional del estudiante de tercer grado de educación primaria, y qué lectura prudente permite construir sobre otras condiciones vinculadas al éxito escolar?	organizado en cinco familias de práctica e integrado a la rutina escolar, para apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional en estudiantes de tercer grado de primaria de The American School of Kinshasa (TASOK), durante el ciclo escolar 2024–2025.	aprendizaje que se presentan en estudiantes de educación primaria, con especial referencia al grupo de tercer grado participante en el estudio, a partir del análisis de la literatura reciente y de la descripción del contexto escolar.	del currículo AEA podría asociarse con cambios observados en la motivación y la autorregulación emocional y atencional de los estudiantes de tercer grado, contribuyendo así al fortalecimiento de condiciones más favorables para el éxito escolar. De manera complementaria, la participación escolar se interpreta de forma prudente y convergente, mientras que el rendimiento académico se examina en clave exploratoria y contextualizada.		consciente, Alimentación consciente	foco y transferencia.	
		Analizar los aportes teóricos y empíricos sobre <i>mindfulness</i> diario en la escuela, funciones ejecutivas, motivación académica y condiciones para el éxito escolar, con el fin de fundamentar la pertinencia de un currículo de microprácticas diarias de <i>mindfulness</i> en educación primaria.		Variable dependiente principal: motivación académica	Entusiasmo por la escuela; Interés por lo aprendido; Disposición a implicarse en las actividades de clase; Esfuerzo por comprender; Disposición a compartir ideas y colaborar en grupo	Puntuaciones medias por ítem y puntaje global en la encuesta estudiantil de motivación	Encuesta estudiantil de motivación y autorregulación (pre y post).
		Elaborar un currículo de microprácticas diarias de <i>mindfulness</i> , organizado en cinco familias de actividades e integrado a la rutina de aula de un grupo de tercer grado de educación primaria, alineado con las necesidades detectadas y con los marcos teóricos revisados.		Variable dependiente principal: autorregulación emocional y atencional	Concentración en actividades; Calma ante el enojo; Relajación ante la preocupación; Claridad para resolver conflictos con pares	Puntuaciones medias por ítem y puntaje global en la encuesta estudiantil de autorregulación (Likert 1–5, pre y post).	Encuesta estudiantil de motivación y autorregulación (pre y post).
				Variable dependiente complementaria: percepción familiar sobre	Entusiasmo por el aprendizaje; Actitud hacia la	Niveles alcanzados en cada dimensión de la rúbrica	Rúbrica familiar sobre entusiasmo por el aprendizaje,

				cambios en casa	escuela; Manejo emocional en casa; Compromiso con el aprendizaje en casa	familiar (escala 1–4, pre y post), así como porcentaje de estudiantes con mejora, estabilidad o descenso por dimensión.	actitud hacia la escuela, manejo emocional en casa y compromiso con el aprendizaje en casa (pre y post).
				Variable dependiente complementaria: rendimiento académico exploratorio	Rendimiento académico en lectura IXL; Rendimiento académico en matemáticas IXL	Puntajes diagnósticos exploratorios de IXL en lectura y matemáticas, comparando pre y post. Indicadores: media por área y ganancia $\Delta = \text{post} - \text{pre}$ por grupo. Interpretación prudente por la naturaleza acumulativa de la plataforma y el periodo de intervención.	Registros diagnósticos exploratorios de la plataforma IXL (lectura y matemáticas).
		Evaluar los cambios observados en procesos vinculados al éxito escolar, definido en esta tesis como la motivación, la autorregulación emocional y atencional, la participación escolar y el rendimiento académico entendido de manera exploratoria y contextualizada,		Componente cualitativo complementario: percepciones sobre el currículo AEA y su transferencia	Utilidad percibida; Disfrute de las prácticas; Transferencia a otros contextos; Cambios percibidos en motivación, calma, atención y participación escolar	Temas y patrones emergentes en entrevistas y encuestas de percepción: utilidad, disfrute, calma, atención, formas de participación escolar inferida, resolución de	Entrevistas y encuestas de percepción a estudiantes del grupo experimental, y entrevista escrita a familias del grupo experimental.

		asociados a la implementación del currículo AEA en el grupo experimental, mediante la comparación con un grupo de control y el análisis conjunto de encuestas tipo Likert, reportes académicos exploratorios y percepciones de estudiantes y familias.			inferida	conflictos y ejemplos de transferencia al hogar, recreo u otros contextos.	
--	--	--	--	--	----------	--	--

Nota. En esta investigación, la participación escolar no se operacionalizó como una variable dependiente autónoma ni se midió mediante una escala independiente. Su interpretación se construyó de forma prudente y convergente a partir de indicadores distribuidos en la encuesta estudiantil, la rúbrica familiar y los insumos cualitativos de estudiantes y familias.

3.2. Diseño metodológico

El estudio se condujo bajo un diseño de métodos mixtos explicativo secuencial, de predominio cuantitativo, con comparación pretest-posttest entre grupo experimental y grupo de control, y una fase cualitativa posterior orientada a matizar y contextualizar los hallazgos. La fase cualitativa posterior se incorporó con el propósito de matizar y contextualizar los cambios observados a partir de las percepciones de los estudiantes y sus familias del grupo experimental.

La lógica metodológica del estudio buscó articular, en un mismo diseño, la comparación descriptiva de cambios observados entre grupos y la comprensión cualitativa de cómo dichos cambios fueron percibidos por los participantes. De este modo, el componente cuantitativo permitió identificar tendencias en motivación, autorregulación emocional y atencional, percepción familiar sobre cambios en casa y rendimiento académico

exploratorio, mientras que el componente cualitativo ofreció insumos para matizar e interpretar esos hallazgos en el contexto real de la implementación del currículo AEA.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación

Siguiendo la clasificación de Creswell y Plano Clark (2018), el estudio se enmarca en un enfoque de métodos mixtos explicativo secuencial, de predominio cuantitativo, con una fase cualitativa posterior orientada a matizar e interpretar los hallazgos observados.

En su fase cuantitativa, se empleó un diseño pretest-postest comparativo entre grupo experimental y grupo de control. Antes del inicio de la intervención se aplicaron a ambos grupos los instrumentos correspondientes, y al finalizar los 40 días de implementación se repitieron las mediciones cuantitativas previstas. Dadas las características del trabajo de campo, las comparaciones se construyeron con Ns efectivas variables según el instrumento y el momento de aplicación, y con una lectura por tendencias de grupo más que por emparejamientos estrictos, estudiante por estudiante.

La fase cualitativa se desarrolló de manera posterior y complementaria, con el propósito de comprender la experiencia vivida por estudiantes y familias del grupo experimental y de contextualizar los patrones observados en las mediciones cuantitativas. En cuanto a su alcance, la investigación se considera descriptiva y explicativa en sentido prudente: descriptiva porque caracteriza cambios y tendencias observados, y explicativa porque los interpreta a la luz del currículo AEA, del marco teórico y del contexto específico de implementación, sin formular inferencias causales fuertes. Por ello, el estudio debe entenderse como una investigación desarrollada en condiciones escolares reales, con asignación aleatoria simple de estudiantes, pero sin aislamiento completo del tratamiento ni control experimental estricto de todas las variables contextuales que pudieron influir en los resultados observados.

3.2.2. Método e integración de fases

3.2.2.1. Método

En este estudio, el método se entendió como la ruta operativa mediante la cual se concretó el enfoque de métodos mixtos explicativo secuencial. En una primera fase se recogieron y compararon datos cuantitativos entre el grupo experimental y el grupo de control antes y después de la implementación del currículo AEA. En una segunda fase, de carácter cualitativo y complementario, se recuperaron percepciones de estudiantes y familias del grupo experimental con el propósito de contextualizar e interpretar los patrones observados. La integración final de ambas fases se realizó mediante una lectura articulada de hallazgos, en la que la información cualitativa permitió matizar el sentido pedagógico de los resultados cuantitativos.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

En coherencia con la operacionalización de variables presentada en el apartado 3.1, el estudio utilizó un conjunto de instrumentos diseñados o adaptados para recoger información desde distintos ángulos del problema investigado. Su selección respondió a criterios de pertinencia conceptual, claridad lingüística, factibilidad de aplicación en tercer grado y adecuación al contexto multilingüe de TASOK. En conjunto, estos instrumentos permitieron examinar la implementación del currículo AEA y su relación con cambios observados en las variables dependientes principales, así como incorporar una lectura complementaria desde la percepción familiar y desde los insumos cualitativos de estudiantes y familias del grupo experimental. Esta combinación favoreció una aproximación metodológica viable para un estudio de innovación pedagógica situada, con triangulación entre datos cuantitativos, datos cualitativos y registros de implementación.

3.2.3.1. Currículo Atención en Acción y registro de implementación

El currículo AEA constituyó el núcleo de la intervención pedagógica y el principal desarrollo curricular del estudio. Aunque no funciona como instrumento de medición en

sentido estricto, su diseño y su registro resultaron fundamentales para documentar la implementación real de la propuesta, así como la dosis y la fidelidad con que se aplicó durante el periodo de intervención.

Para ello, el docente-investigador mantuvo una bitácora en la que se consignaron la fecha de cada sesión, la familia de práctica trabajada y, cuando correspondía, la habilidad socioemocional asociada. Este registro permitió verificar que se alcanzó la meta de 40 días de práctica distribuidos a lo largo de ocho semanas y que las cinco familias de práctica tuvieron presencia suficiente en el periodo. La bitácora se presenta en el Anexo L.1.

3.2.3.2. Encuestas de estudiantes de motivación y autorregulación

Para recoger información cuantitativa sobre cambios observados en motivación académica y autorregulación emocional y atencional, se utilizaron dos conjuntos de ítems de respuesta tipo Likert de 5 puntos, aplicados en formato pretest y posttest al grupo experimental y al grupo de control. Su desarrollo respondió a la necesidad de contar con un instrumento breve, comprensible para estudiantes de tercer grado y viable para comparar tendencias antes y después de la implementación del currículo AEA en un contexto escolar real.

La encuesta de motivación académica incluyó siete ítems que indagaron entusiasmo por asistir a la escuela, motivación por poner su mejor esfuerzo y aprender cosas nuevas, gusto por participar en las actividades de clase, interés por lo que se aprende en clase, esfuerzo por comprender los conceptos trabajados, disposición para compartir ideas y entusiasmo por las actividades grupales. Cada ítem se respondió en una escala de cinco categorías ordenadas de nunca a siempre, de modo que una puntuación más alta indicaba mayor motivación percibida.

La dimensión de autorregulación emocional y atencional estuvo formada por cuatro ítems que exploraron la capacidad de concentración en las actividades, la calma ante el enojo, la relajación ante la preocupación y la claridad para resolver desacuerdos con

pares. Se empleó la misma escala de 5 puntos, de manera que los estudiantes pudieran valorar con continuidad sus propias conductas y sensaciones.

En ambos instrumentos, las puntuaciones se analizaron por ítem y mediante índices globales de motivación y de autorregulación, lo que permitió observar tanto cambios en dimensiones específicas como en el perfil general de cada estudiante y de cada grupo.

3.2.3.3. Rúbrica familiar sobre percepción de cambios en casa

Las percepciones familiares se recogieron mediante una rúbrica de cuatro niveles aplicada antes y después de la intervención. Este instrumento se desarrolló con el propósito de incorporar una mirada complementaria desde el hogar sobre cambios vinculados con el estudio, mediante un formato breve, estructurado y factible para las familias.

La rúbrica contempló cuatro dimensiones: entusiasmo por el aprendizaje, actitud hacia la escuela, manejo emocional en casa y compromiso con el aprendizaje en casa. Cada dimensión se describió mediante enunciados claros para los cuatro niveles de valoración, de manera que las familias pudieran ubicar a sus hijos e hijas en el nivel que mejor representara su comportamiento habitual. La rúbrica se envió en formato escrito y se recogió en dos momentos: antes y después de la implementación de AEA. A partir de estas respuestas se calcularon cambios por dimensión y se identificó el porcentaje de estudiantes que mejoraron al menos un nivel o que se mantuvieron en el nivel máximo.

3.2.3.4. Registros de rendimiento académico en la plataforma IXL

Como indicador exploratorio de rendimiento académico, se utilizaron los puntajes globales de la plataforma digital IXL en lectura y matemáticas. Su incorporación respondió al interés de contar con un referente cuantitativo complementario que permitiera observar tendencias de rendimiento antes y después del periodo de intervención, aprovechando una herramienta ya disponible en el contexto escolar.

Para cada estudiante se seleccionó un conjunto equivalente de habilidades de dificultad acorde al nivel de grado y se recuperaron reportes en dos momentos de consulta próximos al inicio y al cierre del periodo de intervención. Los reportes se conservaron con la fecha de lectura y se emparejaron mediante un código interno que resguardó la identidad de los estudiantes.

No obstante, dado que la plataforma funciona de manera acumulativa y que el uso por parte de los estudiantes fue heterogéneo en intensidad, frecuencia y momento de acceso, los puntajes no corresponden a una prueba estandarizada aplicada en una única sesión, sino a registros diagnósticos de progreso. Además, en algunos casos no se contó con información completa en ambos momentos de consulta. Por estas razones, los datos de IXL se interpretaron con cautela como evidencia descriptiva y exploratoria de tendencias de mejora, y no como mediciones concluyentes del efecto del currículo AEA. Los resultados se presentan mediante medias de grupo y diferencias pre-post (Δ) por área.

3.2.3.5. Encuesta de percepción y entrevista al grupo experimental

Al finalizar la intervención, se aplicó al grupo experimental una breve encuesta de percepción y una entrevista de cierre con el propósito de profundizar en la experiencia vivida por los estudiantes y triangular la lectura de los hallazgos cuantitativos con información cualitativa sobre utilidad, apropiación y transferencia de las prácticas.

La encuesta de percepción incluyó preguntas abiertas y cerradas sobre la utilidad percibida de las prácticas de *mindfulness*, el grado de disfrute, las situaciones concretas en las que habían utilizado las estrategias y su disposición a seguir practicando.

Complementariamente, se hicieron entrevistas para profundizar en ejemplos concretos de uso de las prácticas y en los significados que los estudiantes atribuían al currículo AEA. Estas entrevistas se registraron mediante notas ampliadas y se analizaron temáticamente como parte de la fase cualitativa del estudio.

3.2.3.6. Entrevista escrita familiar

La entrevista escrita familiar consistió en un breve instrumento cualitativo orientado a recoger percepciones de las familias del grupo experimental desde el contexto del hogar. Su propósito fue complementar la información obtenida mediante la rúbrica familiar y aportar ejemplos concretos sobre cambios percibidos en la actitud hacia la escuela, el manejo emocional en casa y la posible transferencia de las prácticas de *mindfulness* a la vida cotidiana. En términos metodológicos, este instrumento permitió triangular la lectura de los hallazgos cuantitativos y enriquecer la comprensión del proceso desde la perspectiva familiar.

3.2.3.7. Procedimiento de revisión experta de los instrumentos

Los instrumentos de autoría propia fueron objeto de revisión de contenido y claridad mediante un proceso de revisión académica y juicio experto. En una primera instancia, durante su elaboración, los borradores se compartieron con la asesora académica, quien revisó la pertinencia de los ítems respecto de las variables del estudio y la claridad de las instrucciones. Asimismo, se ajustó el lenguaje para adecuarlo al contexto multilingüe de TASOK, evitando tecnicismos y expresiones de difícil comprensión para estudiantes y familias. Cuando fue necesario, se incorporaron ejemplos breves, sinónimos y aclaraciones lingüísticas puntuales que facilitaron la comprensión sin alterar el contenido medido.

En segundo lugar, una vez concluido el trabajo de campo y como parte del proceso de consolidación documental de la tesis doctoral, los instrumentos fueron sometidos a una revisión experta formal por juicio experto con profesionales externos del ámbito de la educación, el currículo y la investigación. Esta revisión tuvo como finalidad fortalecer la documentación metodológica del estudio y ofrecer insumos para futuras aplicaciones del currículo y de sus instrumentos asociados. Sus observaciones y dictámenes se incorporan en los anexos.

Es importante precisar que esta revisión experta formal posterior no constituye una validación psicométrica retroactiva de los datos ya obtenidos ni modificó los instrumentos aplicados durante la investigación. Por ello, los resultados del estudio deben interpretarse dentro de un marco exploratorio y prudente. Debido al tamaño reducido de la muestra y al carácter aplicado del diseño, no se estimaron índices de confiabilidad interna. En consecuencia, los instrumentos se asumen como herramientas de aproximación contextual con adecuada revisión de contenido y claridad, útiles para un estudio de innovación pedagógica situada, pero necesitadas de futuras aplicaciones con muestras mayores y procedimientos psicométricos más robustos.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección

La población accesible del estudio estuvo constituida por los estudiantes matriculados en tercer grado de primaria en TASOK durante el año escolar en que se implementó el currículo AEA. El nivel contaba con dos secciones paralelas, una a cargo del docente-investigador y otra a cargo de la segunda docente del grado, con un total de 29 estudiantes matriculados: 15 en una sección y 14 en la otra.

Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en tercer grado en TASOK, contar con consentimiento informado firmado por la familia y otorgar asentimiento para participar en las actividades y mediciones previstas. A partir de estos criterios, la cohorte elegible quedó conformada por 27 estudiantes. En consecuencia, la muestra coincidió con casi la totalidad del grado, salvo dos casos en los que no se recibió el consentimiento familiar firmado dentro del plazo previsto y, por ello, no fue posible incorporarlos a la cohorte elegible.

Una vez delimitada la cohorte elegible, se procedió a la asignación aleatoria simple de los estudiantes a dos condiciones: grupo experimental y grupo de control. El sorteo se realizó por sección, distribuyendo a los estudiantes elegibles entre ambas condiciones con el propósito de asegurar que tanto el grupo experimental como el grupo de control

incluyeran estudiantes procedentes de las dos aulas originales. De este modo, el grupo experimental quedó conformado por 14 estudiantes y el grupo de control por 13.

Esta estrategia permitió conservar la organización general del grado y, al mismo tiempo, favorecer una equivalencia inicial razonable entre grupos dentro de un contexto escolar real. Sin embargo, durante el bloque diario destinado a la intervención, el grupo experimental trabajó con el docente-investigador, mientras que el grupo de control continuó la rutina habitual con la otra docente del nivel. Además, fuera de ese bloque, los estudiantes permanecían principalmente en sus grupos y aulas de referencia, dentro de una dinámica escolar ordinaria en la que seguían existiendo interacciones cotidianas entre pares y posibles diferencias entre estilos de enseñanza y climas de aula. En consecuencia, la presencia de dos docentes, dos contextos de aula potencialmente distintos y la imposibilidad de aislar completamente el tratamiento deben considerarse fuentes de variación relevantes y amenazas a la validez interna.

3.3. Trabajo de campo

Una vez definida la cohorte elegible y conformadas las condiciones experimental y control, el trabajo de campo se desarrolló en tercer grado durante ocho semanas. Esta fase comprendió la ejecución operativa del estudio en contexto escolar real, incluyendo la preparación inicial, la implementación del currículo AEA en el grupo experimental, la aplicación gradual de los instrumentos y el cierre cuantitativo y cualitativo del proceso.

La secuencia del trabajo de campo comprendió tres momentos. En el primero, se realizó la preparación inicial del estudio y la recolección de las primeras mediciones cuantitativas en ambos grupos. En el segundo, se implementó diariamente el currículo AEA en el grupo experimental durante 40 días lectivos, de manera fija después del recreo de la mañana, mientras el grupo de control continuó la rutina habitual con la otra docente del nivel. En el tercero, se aplicaron las mediciones finales y los instrumentos cualitativos de cierre al grupo experimental y a sus familias.

Todas las actividades se desarrollaron dentro del horario escolar y en espacios habituales de la institución. La participación fue voluntaria y la N efectiva varió según el instrumento y el momento de medición por razones operativas del trabajo de campo, entre ellas ausencias puntuales, registros incompletos y formularios familiares no devueltos o incompletos. Por esta razón, los análisis cuantitativos se realizaron siempre con base en los casos válidos disponibles en cada instrumento y momento, sin imputación de datos faltantes y declarando en tablas y figuras la N analítica correspondiente.

Tabla 2. Cronograma de actividades del estudio

Semana/Rango	Actividad Principal	Instrumentos Aplicados	Observaciones
Semanas 1–3 (3–20 septiembre 2024)	Presentación del estudio, envío y recolección de consentimientos familiares. Aplicación de encuesta Likert antes de motivación y autorregulación. Envío de la primera rúbrica familiar.	Formato de consentimiento informado (familias, ambos grupos). Encuesta Likert antes de motivación y autorregulación (estudiantes, ambos grupos). Rúbrica familiar inicial (familias, ambos grupos).	El consentimiento se envía el 3 de septiembre con plazo hasta el 10. La escala Likert antes se aplicó en pequeños grupos entre el 11 y el 18 de septiembre. La rúbrica familiar inicial se envió el 16 y se recibió hasta el 20 de septiembre. Algunas no la entregaron, lo que generó datos faltantes.
Semanas 3–10 (18 septiembre–20 noviembre 2024)	Implementación diaria del currículo AEA en el grupo experimental.	Registros breves de sesiones.	Las prácticas se realizaron durante un bloque fijo de la jornada escolar, ubicado después del recreo de la mañana. Hubo un descanso de una semana en octubre; el grupo de control mantuvo su rutina habitual sin AEA.

Semanas 11–12 (21–27 noviembre 2024)	Aplicación de instrumentos finales a los estudiantes y envío de la segunda rúbrica familiar.	Encuesta Likert después de motivación y autorregulación (estudiantes, ambos grupos). Rúbrica familiar final (familias, ambos grupos).	La escala Likert después se aplicó entre el 21 y el 27 de noviembre. La segunda rúbrica familiar se envió el 21 de noviembre y las familias tuvieron hasta el 6 de diciembre para devolverla; algunas no la entregaron, lo que generó datos faltantes.
Semanas 11–13 (25 noviembre–6 diciembre 2024)	Entrevistas y encuestas de percepción a los estudiantes del grupo experimental.	Entrevista individual; encuesta de percepción final (estudiantes, grupo experimental).	Las entrevistas y encuestas de percepción a los estudiantes se realizaron entre el 25 de noviembre y el 6 de diciembre. El 28 y 29 de noviembre no hubo clases. Un estudiante completó solo la encuesta de percepción, pero no la entrevista.
Semanas 11–14 (25 noviembre–13 diciembre 2024)	Aplicación de la entrevista escrita a familias del grupo experimental sobre cambios observados en casa.	Entrevista escrita de percepción para familias del grupo experimental.	La entrevista se envió el 25 de noviembre y las familias tuvieron hasta el 13 de diciembre para responder; no todas las familias respondieron a la entrevista escrita.
Agosto–diciembre 2024 (uso continuo en el aula, todo el periodo)	Uso pedagógico de la plataforma IXL en lectura y matemáticas a lo largo del año.	Reportes diagnósticos exploratorios de rendimiento académico en lectura y matemáticas (IXL).	Los estudiantes alternaban entre modo diagnóstico, modo de práctica, recomendaciones del docente y trabajo en casa. Los puntajes se generaron en rangos de fechas distintas; por ello se trataron como datos diagnósticos exploratorios y no como

			medición estandarizada del efecto del currículo AEA.
--	--	--	--

3.3.1. Aplicación de los instrumentos

3.3.1.1. Lógica general de la secuencia del currículo AEA

El currículo AEA se operacionalizó mediante una secuencia de 40 días escolares de práctica breve, integrada como rutina diaria en la jornada académica. La estructura estable de cada sesión combinó una meta del día, práctica guiada y cierre reflexivo.

Aunque la propuesta contó desde el inicio con una estructura base, cinco familias de práctica y una rutina pedagógica estable, la secuencia concreta de actividades se fue afinando durante la implementación a partir de lo observado por el docente-investigador en las sesiones diarias con el grupo experimental. Estos ajustes se apoyaron específicamente en la respuesta de los estudiantes a las actividades durante ese espacio de trabajo, en la apropiación progresiva de las rutinas y en las reflexiones compartidas al cierre de cada sesión. De este modo, las decisiones para ajustar las actividades siguientes se tomaron con base en lo notado en el momento de implementación del currículo, y no a partir de observaciones generales del comportamiento de los estudiantes a lo largo de toda la jornada escolar. En este proceso se procuró mantener cierta regularidad en familias como respiración consciente y alimentación consciente por su valor pedagógico dentro del grupo. A lo largo de los 40 días, la secuencia avanzó desde rutinas más simples y altamente guiadas hacia prácticas con mayor profundidad reflexiva, autonomía y transferencia.

3.3.1.1.1. Sesión tipo y dinámica de aplicación del currículo AEA

Las dos primeras jornadas se destinaron a presentar el sentido general del currículo y a ensayar la rutina de entrada al espacio de práctica. A partir del tercer día, las sesiones del

currículo AEA siguieron una secuencia relativamente estable que se mantuvo durante el resto de la implementación.

Al ingresar al aula, los estudiantes se organizaban en la alfombra o en un lugar cómodo del salón, dentro de un ambiente intencionalmente tranquilo. En el aula utilizaron apoyos como luces más bajas, música suave o música relajante para favorecer la transición desde el ritmo habitual de la jornada hacia la práctica. Esta rutina funcionaba como un momento de preparación, centrado en disminuir la activación del grupo y disponer la atención antes de la actividad principal.

Después de esta entrada, el docente-investigador presentaba la meta del día, explicaba brevemente el propósito de la sesión y anticipaba los pasos a seguir. En algunas jornadas también se incorporaban referencias puntuales a habilidades socioemocionales o a conexiones con situaciones de la vida escolar, aunque esto no ocurría de forma uniforme todos los días. A continuación, el docente modelaba o guiaba la actividad según la familia de práctica correspondiente. En respiración consciente, conducía verbalmente el patrón respiratorio y, en algunos casos, se apoyaba en música suave o en videos guiados para sostener el foco del grupo. En cuerpo consciente, mostraba físicamente la postura o el movimiento, con apoyo visual en pantalla y, en ocasiones, ofreciendo distintos niveles de dificultad dentro de una misma actividad. En escucha consciente, guiaba la atención hacia sonidos del entorno, campanas u otras fuentes auditivas, acompañando la práctica con indicaciones breves para ayudar a notar y recuperar el foco. En mirada consciente, utilizaba imágenes, videos u otros estímulos visuales en pantalla, formulando preguntas durante la observación o dejando momentos de atención más autónoma, según el tipo de actividad. En alimentación consciente, guiaba de manera directa la observación del alimento y de la experiencia de comer, invitando a prestar atención a sabor, textura, masticación y cambios sensoriales a lo largo de la práctica.

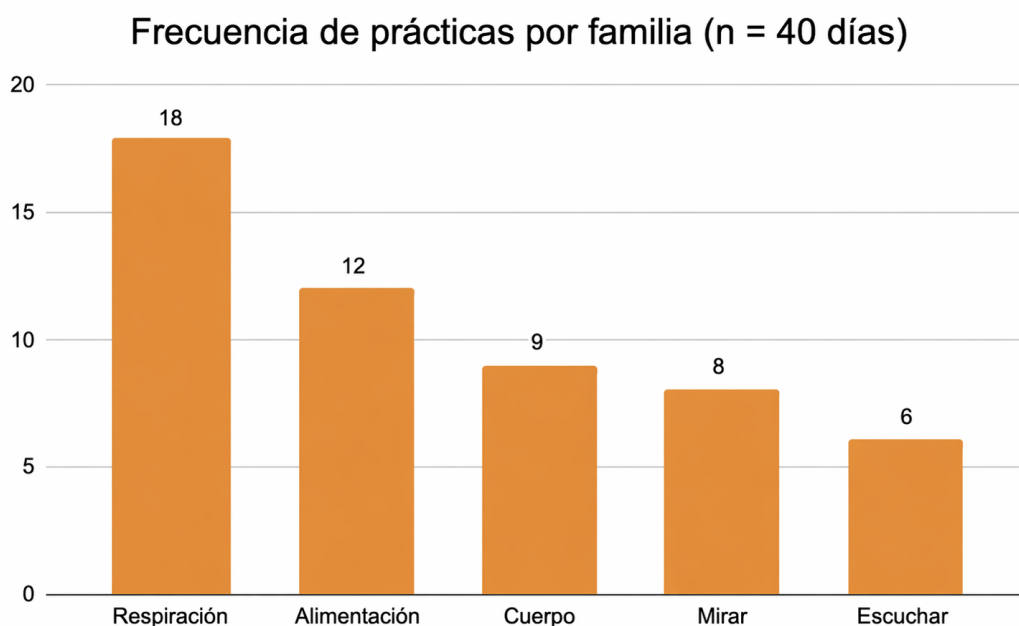
La organización física del grupo variaba según la actividad. En muchas sesiones, los estudiantes podían elegir una postura cómoda dentro del espacio disponible; en otras, especialmente cuando la tarea requería mirar una pantalla, trabajar en parejas o realizar

movimientos corporales, el docente reorganizaba al grupo para facilitar la participación y el seguimiento de las instrucciones. Una vez iniciada la práctica, el docente-investigador acompañaba el desarrollo del ejercicio con recordatorios breves para ayudar a los estudiantes a volver al foco cuando aparecía la distracción.

El cierre de la sesión seguía también una rutina reconocible. Los estudiantes se reunían nuevamente en círculo y el docente planteaba unas preguntas de reflexión sobre lo vivido durante la práctica y sobre su posible aplicación en otros momentos de la jornada, en casa o en situaciones concretas como conflictos en el recreo, tareas académicas o momentos de frustración. De forma habitual, primero compartían sus ideas con un compañero cercano y después algunos estudiantes intervenían en voz alta con el grupo completo. Al finalizar, los estudiantes regresaban a la organización habitual del grado para continuar con la jornada escolar.

3.3.1.1.2. Frecuencia de uso de las familias de práctica

Además de describir la dinámica general de las sesiones, se llevó un registro sencillo de cuántas veces se utilizó cada familia de práctica durante los 40 días del currículo AEA. La Figura 1 sintetiza esta distribución: la respiración consciente fue la familia más recurrente (18 sesiones), seguida de la alimentación consciente (12), el cuerpo consciente (9), la mirada consciente (8) y la escucha consciente (6). En conjunto, estos datos no pretenden evaluar resultados, sino documentar la implementación real del currículo y mostrar que todas las familias estuvieron presentes con suficiente frecuencia para favorecer la familiarización del grupo con el repertorio de prácticas.

Figura 1. Frecuencia de prácticas por familia

3.3.1.2. Encuestas de estudiantes de motivación y autorregulación

Las encuestas de estudiantes se aplicaron en dos momentos: una primera medición en la semana previa al inicio del currículo AEA y una segunda en la semana posterior a la intervención. En ambos casos, la aplicación se realizó en horario escolar y en grupos pequeños, con instrucciones equivalentes para todos los participantes. Cuando fue necesario, el docente-investigador ofreció apoyos puntuales de comprensión lingüística o traducción, sin orientar el contenido de las respuestas ni sugerir opciones específicas.

3.3.1.3. Rúbrica familiar para ambos grupos

La rúbrica familiar se aplicó a las familias del grupo experimental y del grupo de control en dos momentos: antes del inicio de la intervención y al finalizarla. El instrumento se envió en formato impreso a las familias a través de los estudiantes, acompañado de un aviso previo en el que se informaba su envío y el plazo para devolverlo a la escuela. Una

vez recibido, el docente-investigador organizó y digitalizó las respuestas para su posterior resguardo.

3.3.1.4. Entrevista escrita a familias del grupo experimental

Al cierre del periodo de intervención, se invitó a las familias del grupo experimental a responder por escrito una breve entrevista enviada mediante un formulario digital en Google Forms. La participación fue voluntaria y estuvo orientada a recoger apreciaciones sobre cambios observados en casa y posibles usos de las prácticas fuera del aula.

3.3.1.5. Encuesta de percepción y entrevista final al grupo experimental

Al finalizar la intervención, los estudiantes del grupo experimental completaron una encuesta de percepción y una entrevista breve de cierre. Ambos instrumentos se aplicaron de manera individual y en momentos separados dentro del contexto escolar. En la entrevista, cada estudiante se sentó con el docente-investigador, escuchó cada pregunta y tuvo oportunidad de responder con amplitud. Las respuestas se registraron en el momento, pregunta por pregunta, mediante formularios digitales completados por el docente-investigador.

3.3.1.6. Reportes diagnósticos de rendimiento académico en IXL (datos exploratorios)

La plataforma IXL se utilizó como fuente de registros diagnósticos exploratorios de lectura y matemáticas. La intención inicial fue recuperar puntajes cercanos al inicio y al cierre del periodo de intervención para cada estudiante, emparejados mediante un código interno que resguardó su identidad. Sin embargo, durante el desarrollo del estudio los estudiantes continuaron accediendo a la plataforma en condiciones heterogéneas de frecuencia, temporalidad y contexto de uso, incluyendo trabajo en clase, centros, práctica autónoma y uso en casa. En consecuencia, los puntajes disponibles no provinieron de una aplicación única y homogénea en ambos momentos, sino de un sistema acumulativo con trayectorias de uso desiguales entre estudiantes. Por ello, estos

registros se mantuvieron como una fuente exploratoria de información y su administración debe entenderse dentro de esas condiciones reales de uso.

3.3.2. Procesamiento de la información

3.3.2.1. Captura, depuración y resguardo

Las respuestas de encuestas, rúbricas y entrevistas se organizaron en archivos digitales utilizando códigos internos que preservaron la identidad de estudiantes y familias. La información se gestionó mediante un entorno digital privado de trabajo, apoyado en Google Drive, Google Forms, Google Sheets y Google Slides. En el caso de los instrumentos aplicados en formato impreso, sus respuestas se digitalizaron posteriormente para facilitar su organización y análisis.

Se revisó la consistencia de los datos, los rangos válidos de respuesta y la ausencia de duplicados. Los casos con información faltante se mantuvieron como tales y los análisis se realizaron por casos válidos, sin imputar valores ausentes. Cuando la N efectiva varió según instrumento, grupo o momento de medición, este dato se declaró explícitamente en los resultados.

Antes del análisis, los nombres se sustituyeron por códigos numéricos. En el caso de los insumos cualitativos, se procuró conservar las respuestas en términos lo más cercanos posible a las palabras de los participantes, evitando reformulaciones interpretativas prematuras. Los archivos digitales se almacenaron con acceso restringido al docente-investigador, en coherencia con los criterios éticos de confidencialidad ya descritos en la tesis.

3.3.2.2. Encuestas de estudiantes de motivación y autorregulación

Los ítems de las encuestas de estudiantes de motivación y autorregulación se codificaron de 1 a 5 en orden ascendente, de modo que los valores más altos indicaran mayores niveles de motivación o de autorregulación percibida. Para cada instrumento se calculó la media por ítem en los momentos previo y posterior, la media global de la escala en los

grupos experimental y control, y la ganancia de grupo como diferencia entre el puntaje promedio posterior y el promedio previo. Las comparaciones entre ambos grupos se realizaron siempre sobre la N efectiva disponible en cada cruce de datos.

3.3.2.3. Rúbrica familiar para ambos grupos

Las categorías de la rúbrica familiar se codificaron en una escala de 1 a 4, en la que los valores más altos representaban conductas más favorables en términos de entusiasmo por el aprendizaje, actitud hacia la escuela, manejo emocional en casa y compromiso con el aprendizaje en casa. Para el procesamiento de la información, se calcularon las medias por ítem y por grupo en el momento previo y en el momento posterior, así como el cambio entre ambas mediciones.

Para el procesamiento de la rúbrica familiar, se consideró que una familia mostraba mejora cuando el puntaje subía al menos un nivel entre mediciones o cuando se mantenía en el nivel 4 en pre y post, entendido como un techo de conducta muy favorable. Los resultados se organizaron mediante medias y cambios por ítem y grupo, calculados como diferencia entre la medición posterior y la previa, así como mediante la diferencia de cambios entre el grupo experimental y el grupo de control. El análisis se realizó por casos válidos, sin imputación de datos faltantes.

3.3.2.4. Entrevista escrita a familias del grupo experimental

Las respuestas de la entrevista escrita a familias del grupo experimental se integraron en una matriz de análisis cualitativo. A partir de una lectura inicial, se organizaron en cuatro códigos temáticos de partida: motivación hacia el aprendizaje, autorregulación y manejo emocional, utilidad percibida del currículo de *mindfulness* y transferencia de las prácticas al hogar u otros contextos. Posteriormente, las respuestas se agruparon por tema, se identificaron regularidades y se seleccionaron fragmentos textuales representativos.

3.3.2.5. Encuesta de percepción y entrevista final al grupo experimental

Las respuestas de la encuesta de percepción y los registros de las entrevistas finales con estudiantes del grupo experimental se revisaron de manera conjunta para identificar temas recurrentes relacionados con la motivación, la autorregulación, la utilidad percibida del currículo y la transferencia de las prácticas a otros contextos. En el caso de las entrevistas, las respuestas fueron registradas en el momento por el docente-investigador, pregunta por pregunta, y posteriormente organizadas junto con la encuesta. Las preguntas cerradas de la encuesta de percepción se resumieron mediante frecuencias y porcentajes. En conjunto, esta información permitió comprender con mayor claridad cómo fue recibida y valorada la experiencia del currículo AEA por parte de los estudiantes.

3.3.2.6. Reportes IXL

En los registros diagnósticos de la plataforma IXL en lectura y matemáticas se seleccionaron, para cada estudiante y para cada área, los puntajes globales disponibles más cercanos al inicio y al cierre del periodo de intervención. En los análisis solo se incluyeron los casos con información válida en ambos momentos. A partir de estos registros se calcularon la media de grupo en cada momento para cada área y grupo, así como el cambio entre la medición posterior y la medición previa. Dado que la plataforma fue utilizada en condiciones heterogéneas de acceso, frecuencia y temporalidad, y que sus puntajes provienen de un sistema acumulativo y no de una aplicación estandarizada en una única sesión controlada, estos datos se mantuvieron como indicadores descriptivos y exploratorios del rendimiento académico.

3.4. Análisis de los resultados

En este apartado se presentan los resultados derivados de los instrumentos ya descritos y procesados en los apartados anteriores. La exposición se organiza en función de los principales núcleos empíricos del estudio: motivación académica, autorregulación emocional y atencional, percepción familiar sobre cambios observados en casa,

rendimiento académico entendido de manera exploratoria y perspectivas cualitativas de estudiantes y familias. Dado el tamaño muestral, la variación en las Ns efectivas según instrumento y la concentración del estudio en un solo centro educativo, la lectura se mantiene en un plano descriptivo, comparativo y prudente. En este marco, la participación escolar no se presenta como una variable medida de forma independiente, sino como una dimensión interpretada de manera convergente a partir del conjunto de resultados cuantitativos y cualitativos.

3.4.1. Motivación académica de los estudiantes

El grupo experimental mostró aumentos sostenidos en los siete ítems entre el inicio y el cierre del periodo. Los ascensos más notorios se observaron en el interés por lo que se aprende, el gusto por compartir ideas y el entusiasmo por asistir a la escuela. En contraste, el grupo de control se mantuvo estable o descendió levemente en varios ítems, sobre todo en entusiasmo por asistir y en gusto por compartir ideas. La Tabla 3 y las Figuras 2 y 3 presentan las medias pre y post por ítem y grupo.

Las ganancias pre-post, entendidas como la diferencia simple entre el promedio posterior y el promedio previo en cada grupo, favorecen al grupo experimental en todos los ítems de la escala. En este grupo, los cambios se sitúan aproximadamente entre +0.5 y +0.8 puntos, mientras que en el grupo de control las variaciones oscilan entre 0.0 y -0.5 puntos. En términos de diferencial de cambio entre grupos, todos los ítems favorecen al experimental, con valores que van de +0.5 a +1.2 puntos en la escala de 1 a 5. Los diferenciales más amplios se observan en el gusto por compartir ideas, el entusiasmo por asistir a la escuela, el interés por lo que se aprende y la motivación para poner el mejor esfuerzo, con valores cercanos a +1.1. La Tabla 4 resume el comportamiento global de la motivación académica a partir de la media de los siete ítems en cada grupo y momento. El grupo experimental pasó de 3.91 a 4.60, con un cambio de +0.69, mientras que el grupo de control pasó de 4.03 a 3.79, con un cambio de -0.24, lo que produce una diferencia global de cambios de +0.93 a favor del grupo

experimental. Las Figuras 4 y 5 permiten visualizar estas diferencias globales entre los grupos antes y después de la intervención.

Tabla 3. Medias pre y post por ítem y grupo en motivación académica

Ítem	Grupo	Pre M	Post M	Δ (Post–Pre)	Diferencia Δ Dif
(Ítem 1) Me siento entusiasmado para ir a la escuela	Experimental	4.0	4.6	+0.6	Experimental Δ Dif = +1.1
	Control	4.3	3.8	–0.5	
(Ítem 2) Me siento motivado para poner mi mejor esfuerzo	Experimental	3.9	4.7	+0.8	Experimental Δ Dif = +1.1
	Control	4.2	3.9	–0.3	
(Ítem 3) Me gusta participar en las actividades de la clase	Experimental	4.2	4.8	+0.6	Experimental Δ Dif = +0.7
	Control	4.1	4.0	–0.1	
(Ítem 4) Me interesa lo que estamos aprendiendo	Experimental	3.8	4.6	+0.8	Experimental Δ Dif = +1.1
	Control	4.1	3.8	–0.3	
(Ítem 5) Me esfuerzo por entender bien los conceptos	Experimental	4.1	4.6	+0.5	Experimental Δ Dif = +0.5
	Control	4.0	4.0	0.0	
(Ítem 6) Me gusta compartir mis ideas	Experimental	3.4	4.2	+0.8	Experimental Δ Dif = +1.2
	Control	3.4	3.0	–0.4	
(Ítem 7) Me siento entusiasmado en actividades de grupo	Experimental	4.0	4.7	+0.7	Experimental Δ Dif = +0.8
	Control	4.1	4.0	–0.1	

Figura 2. Medias pre y post por ítem y grupo en motivación académica

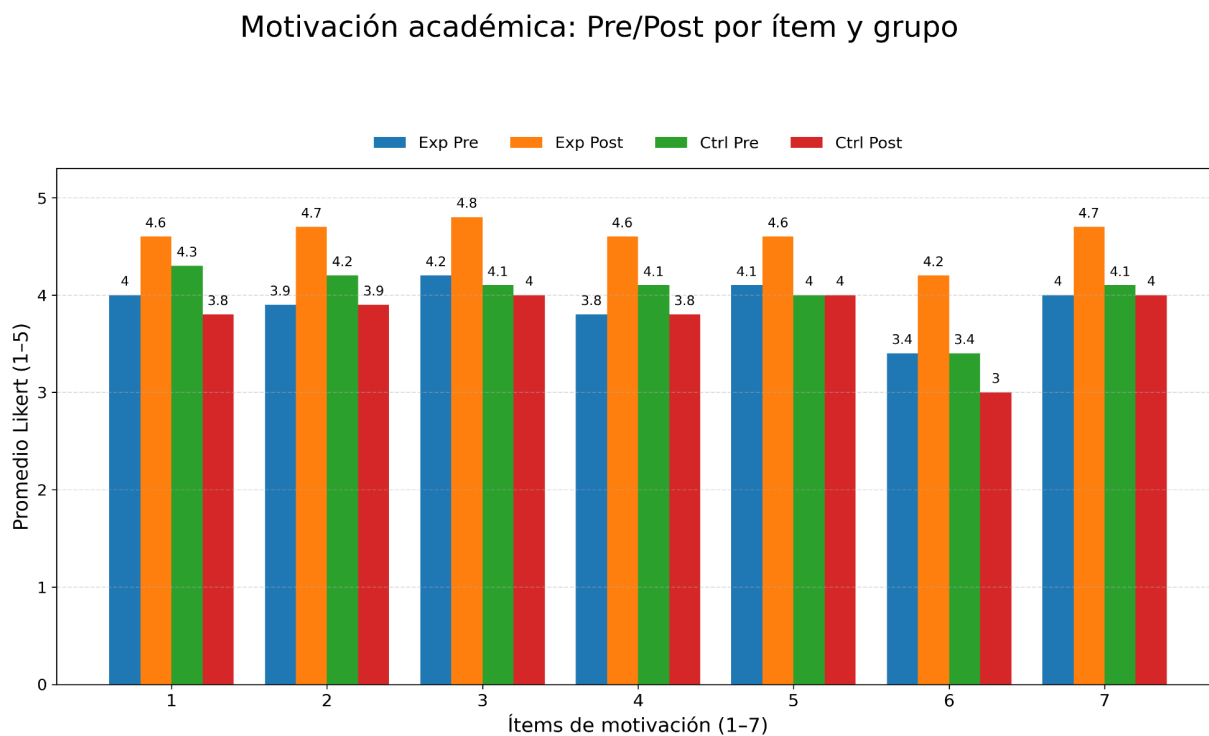


Figura 3. Crecimiento de los dos grupos por cada ítem

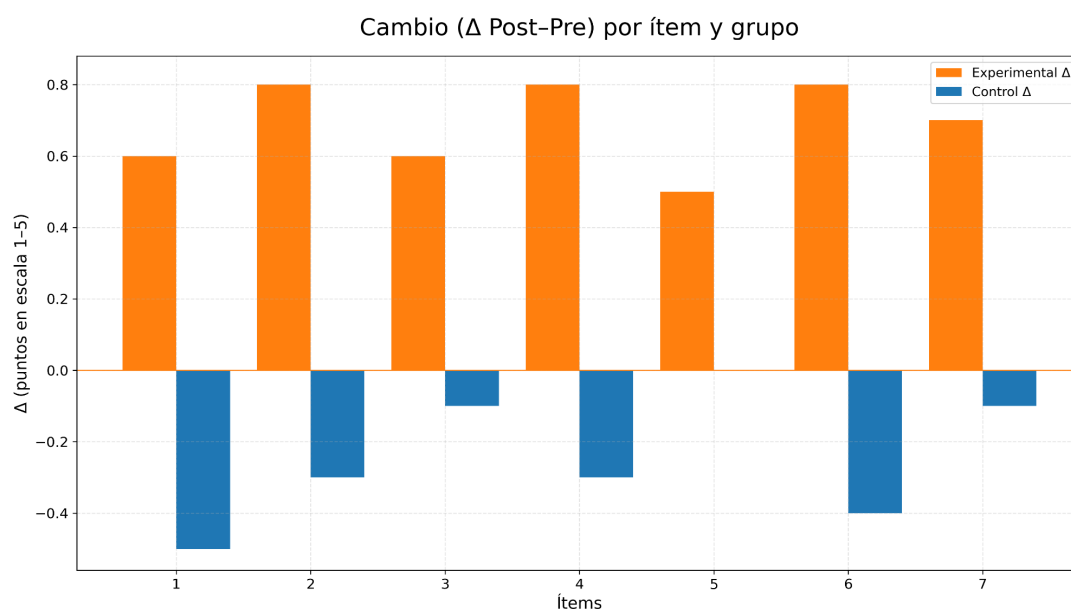


Tabla 4. Resumen global de motivación (media de los siete ítems)

Grupo	Pre M	Post M	Δ (Post–Pre)	Diferencia Δ Dif
Experimental	3.91	4.60	+0.69	Experimental Δ Dif = +0.93
Control	4.03	3.79	–0.24	

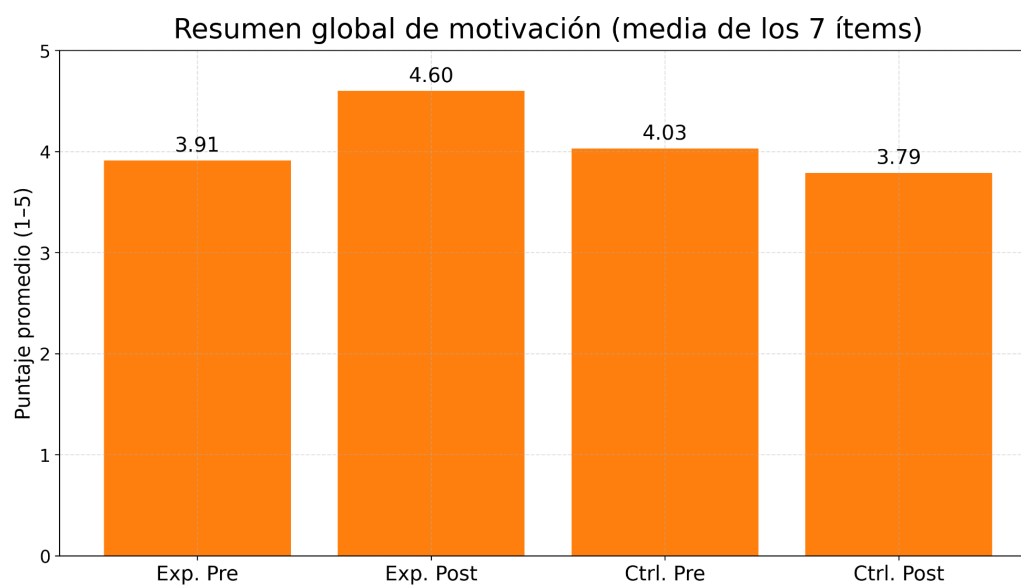
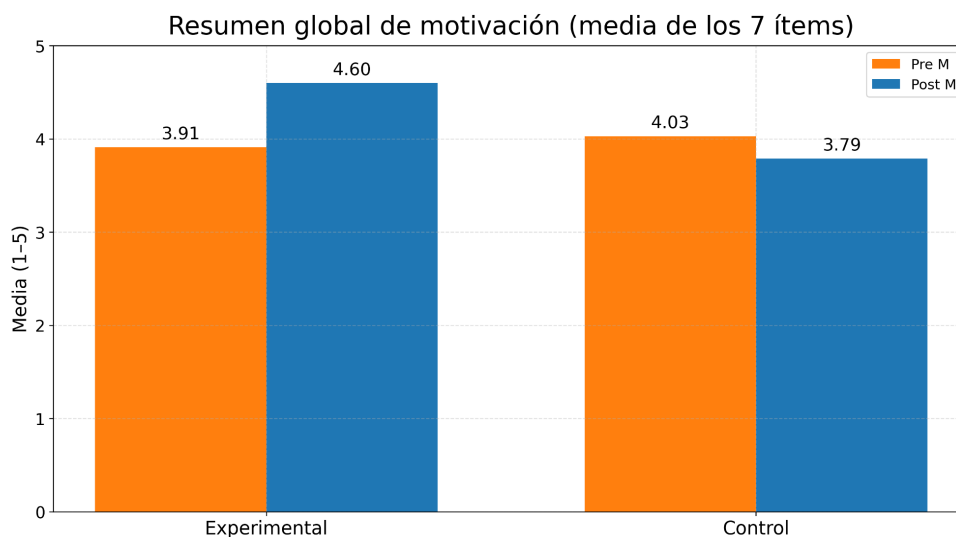
Figura 4. Media global de motivación

Figura 5. Comparación de pre y post entre los dos grupos



3.4.2. Autorregulación del estudiante

El grupo experimental mostró aumentos en los cuatro ítems de la subescala entre la medición inicial y la final. Los cambios más notorios se observaron en la capacidad para calmarse cuando hay enojo y en la capacidad para relajarse cuando hay preocupación. También se registraron mejoras en concentración en clase y en claridad para resolver un problema con un compañero. En contraste, el grupo de control se mantuvo relativamente estable y presentó pequeños descensos en varios de los indicadores de la subescala. La Tabla 5 y las Figuras 6 y 7 presentan las medias pre y post por ítem y grupo.

Al comparar los cambios promedio por ítem, los diferenciales favorecen al grupo experimental en los cuatro componentes de la escala. En concentración en clase, la diferencia de cambios fue de +0.2 a favor del grupo experimental. Las brechas más amplias se observaron en la capacidad para calmarse cuando hay enojo y en la capacidad para relajarse cuando hay preocupación, con un diferencial de +1.0 en ambos casos. En pensar claramente para resolver un problema con un compañero, la diferencia de cambios fue de +0.7 a favor del grupo experimental. La Tabla 6 resume el comportamiento global de la subescala: el grupo experimental pasó de 3.60 a 4.30, con

un cambio de +0.70, mientras que el grupo de control pasó de 3.45 a 3.43, con un cambio de -0.02 , lo que produce un diferencial global de +0.72 a favor del grupo experimental. La Figura 8 permite visualizar este comportamiento global antes y después de la intervención.

Tabla 5. Medias pre y post por ítem y grupo en autorregulación

Ítem	Grupo	Pre M	Post M	Diferencia Δ (Post–Pre)	Diferencia Δ Dif
(Ítem 1) Concentración en clase	Experimental	4.1	4.5	+0.4	Experimental Δ Dif = +0.2
	Control	3.6	3.8	+0.2	
(Ítem 2) Calmarme cuando estoy enojado	Experimental	3.3	4.2	+0.9	Experimental Δ Dif = +1.0
	Control	3.2	3.1	–0.1	
(Ítem 3) Relajarme cuando me preocupo	Experimental	3.2	4.1	+0.9	Experimental Δ Dif = +1.0
	Control	3.3	3.2	–0.1	
(Ítem 4) Pensar claramente para resolver un problema con un compañero	Experimental	3.8	4.4	+0.6	Experimental Δ Dif = +0.7
	Control	3.7	3.6	–0.1	

Figura 6. Medias pre y post por ítem y grupo en autorregulación

Autorregulación: medias pre y post por ítem y grupo

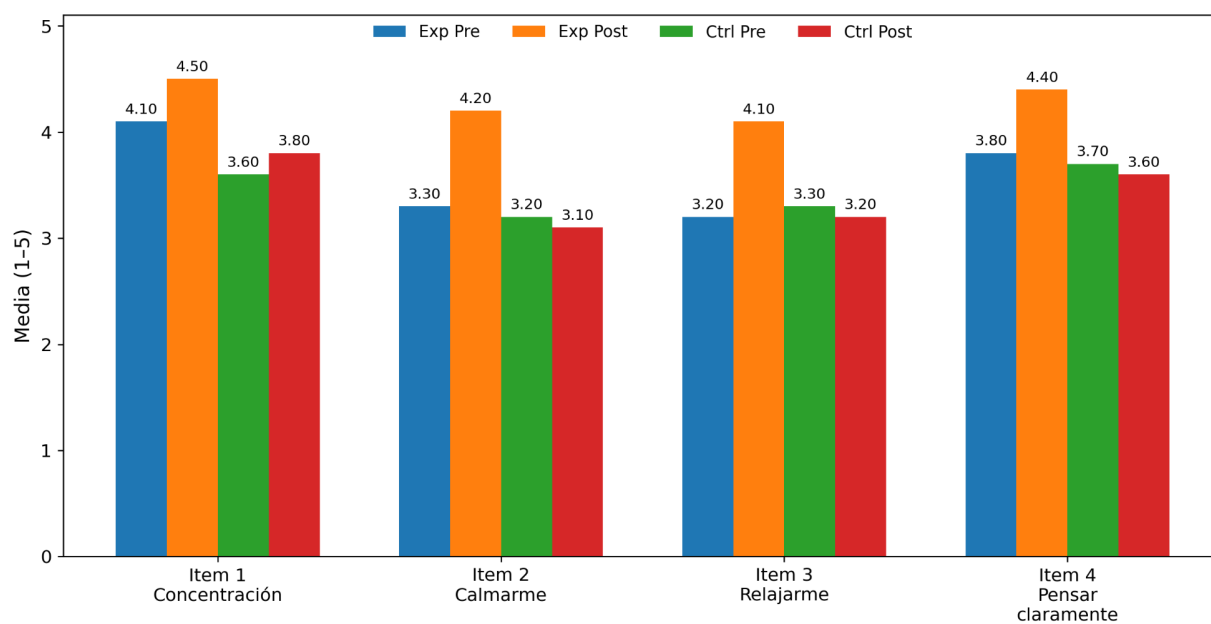


Figura 7. Crecimiento de los dos grupos por cada ítem

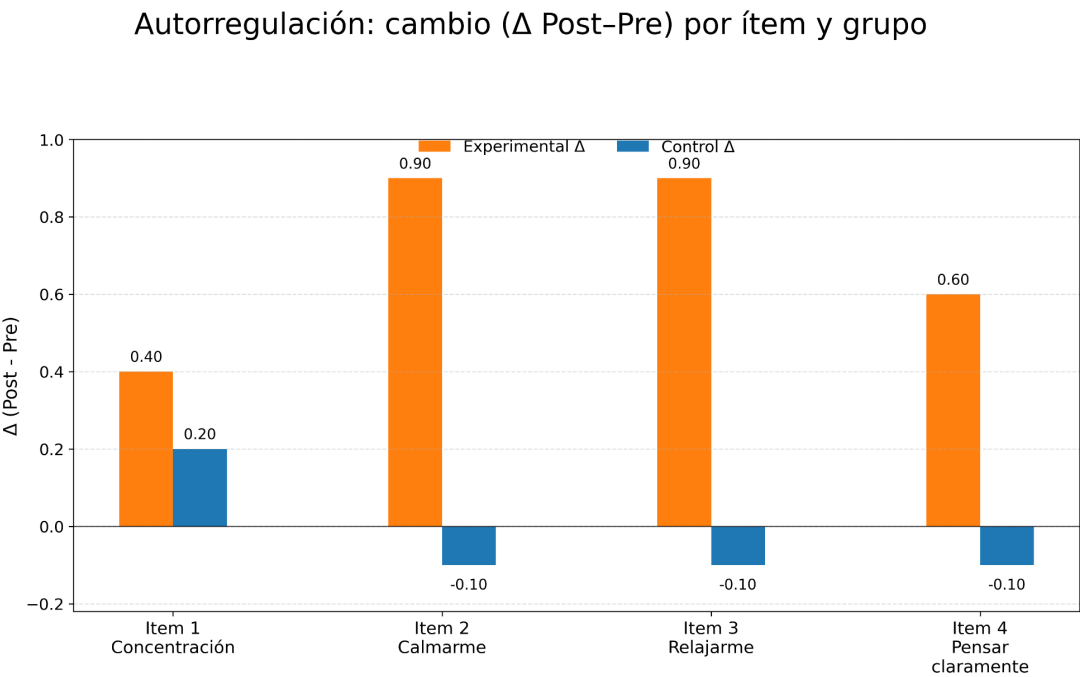
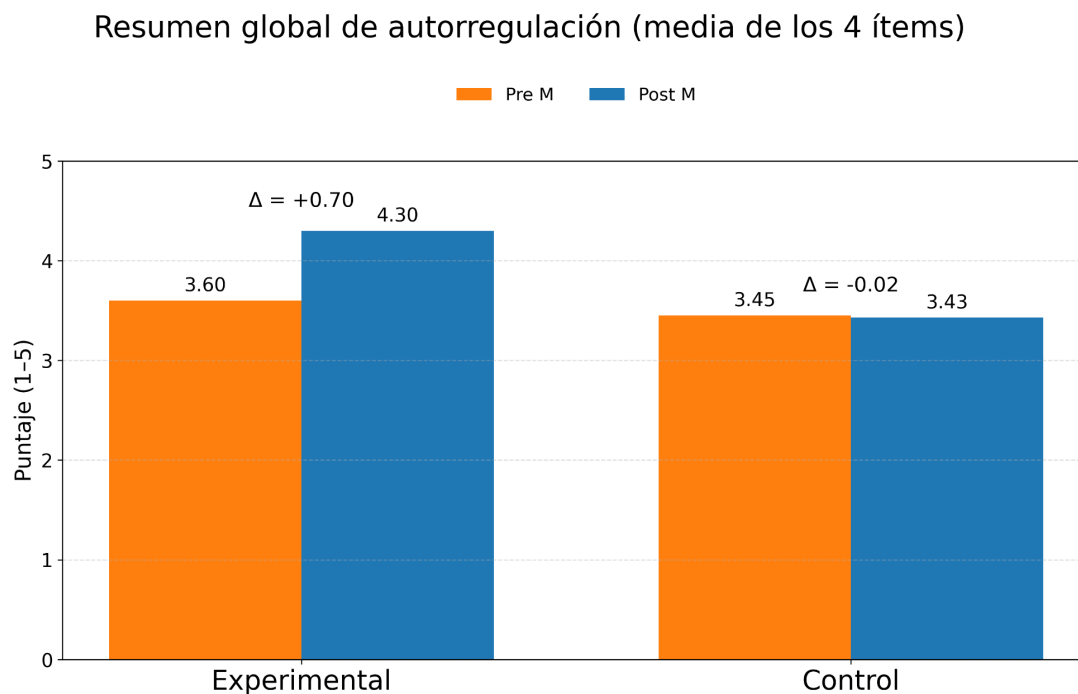


Tabla 6. Resumen global de autorregulación (media de los 4 ítems)

Grupo	Pre M	Post M	Δ (Post-Pre)	Diferencia Δ Dif
Experimental	3.60	4.30	+0.70	Experimental Δ Dif = +0.72
Control	3.45	3.43	-0.02	

Figura 8. Resumen global de autorregulación pre y post por grupo

3.4.3. Resultados de la rúbrica familiar sobre cambios en casa

En la rúbrica familiar, el grupo experimental presentó un patrón general más favorable en varios indicadores vinculados con entusiasmo por el aprendizaje, actitud hacia la escuela, manejo emocional en casa y compromiso con el aprendizaje cotidiano. Los cambios más notorios se observaron en curiosidad por el aprendizaje, sentido de pertenencia, paciencia en las rutinas diarias y en indicadores relacionados con regulación emocional en casa. En contraste, el grupo de control mostró un comportamiento más estable o menos favorable en varios de estos ítems. La Tabla 7 y las Figuras 9 a 20 presentan las medias pre y post por ítem y grupo.

La comparación se realizó con los casos válidos disponibles en ambos momentos de medición, correspondientes a 10 familias en el grupo experimental y 9 en el grupo de control. En este marco, varios diferenciales favorecen al grupo experimental. Los

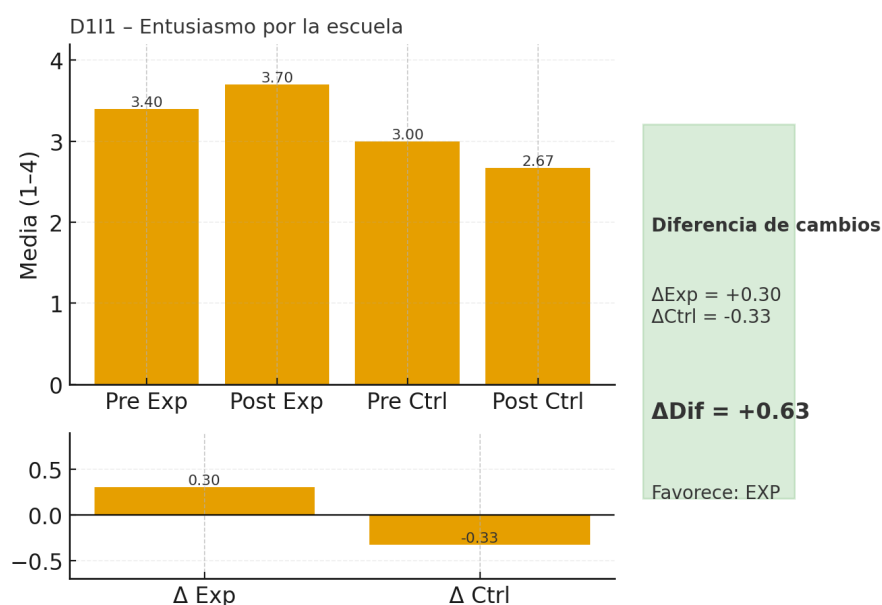
valores más amplios se observan en curiosidad por el aprendizaje, con una diferencia de cambios de +0.86, y en paciencia en las rutinas diarias, con +0.94. También se registran diferencias favorables al grupo experimental en entusiasmo por la escuela y en manejo de la frustración en tareas o actividades, ambos con +0.63, así como en sentido de pertenencia, con +0.48, y en manejo de desacuerdos con calma, con +0.40. En conjunto, la comparación entre grupos registra diferencias favorables al grupo experimental en varios indicadores de la rúbrica, aunque no de forma uniforme en todos los ítems.

Tabla 7. Rúbrica familiar: medias pre y post, cambios (Δ = post–pre) y diferencia de cambios por ítem (Δ Dif = Δ Exp – Δ Ctrl)

Ítem	Grupo	Pre M	Post M	Δ (Post–Pre)	Diferencia Δ Dif
D1I1 – Entusiasmo por la escuela	Experimental	3.40	3.70	+0.30	Experimental Δ Dif = +0.63
	Control	3.00	2.67	–0.33	
D1I2 – Curiosidad por el aprendizaje	Experimental	3.50	3.80	+0.30	Experimental Δ Dif = +0.86
	Control	3.22	2.67	–0.56	
D2I1 – Sentimientos positivos sobre la escuela	Experimental	3.10	3.60	+0.50	Experimental Δ Dif = +0.28
	Control	3.00	3.22	+0.22	
D2I2 – Sentido de pertenencia	Experimental	3.00	3.70	+0.70	Experimental Δ Dif = +0.48
	Control	2.89	3.11	+0.22	
D2I3 – Habla sobre la experiencia escolar positivamente	Experimental	3.20	3.50	+0.30	Experimental Δ Dif = +0.19
	Control	3.11	3.22	+0.11	
D2I4 – Discute lo que sucede en casa	Experimental	3.10	3.40	+0.30	Experimental Δ Dif = +0.41
	Control	2.89	2.78	–0.11	
D3I1 – Maneja la frustración (tareas/actividades)	Experimental	2.70	3.00	+0.30	Experimental Δ Dif = +0.63
	Control	2.66	2.33	–0.33	

D3I2 – Maneja desacuerdos con calma	Experimental	2.50	2.90	+0.40	Experimental $\Delta\text{Dif} = +0.40$
	Control	2.33	2.33	0.00	
D3I3 – Muestra paciencia en rutinas diarias	Experimental	2.80	3.30	+0.50	Experimental $\Delta\text{Dif} = +0.94$
	Control	3.11	2.67	-0.44	
D4I1 – Habla con entusiasmo sobre lo que ha aprendido	Experimental	3.20	3.70	+0.50	Control $\Delta\text{Dif} = -0.06$
	Control	2.22	2.78	+0.56	
D4I2 – Muestra iniciativa al completar tareas	Experimental	3.10	3.40	+0.30	Control $\Delta\text{Dif} = -0.03$
	Control	2.56	2.89	+0.33	
D4I3 – Aplica lo aprendido en conversaciones /actividades	Experimental	3.30	3.60	+0.30	Experimental $\Delta\text{Dif} = +0.19$
	Control	2.67	2.78	+0.11	

Figura 9. Demuestra entusiasmo por la escuela



Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

Figura 10. Muestra curiosidad sobre el aprendizaje

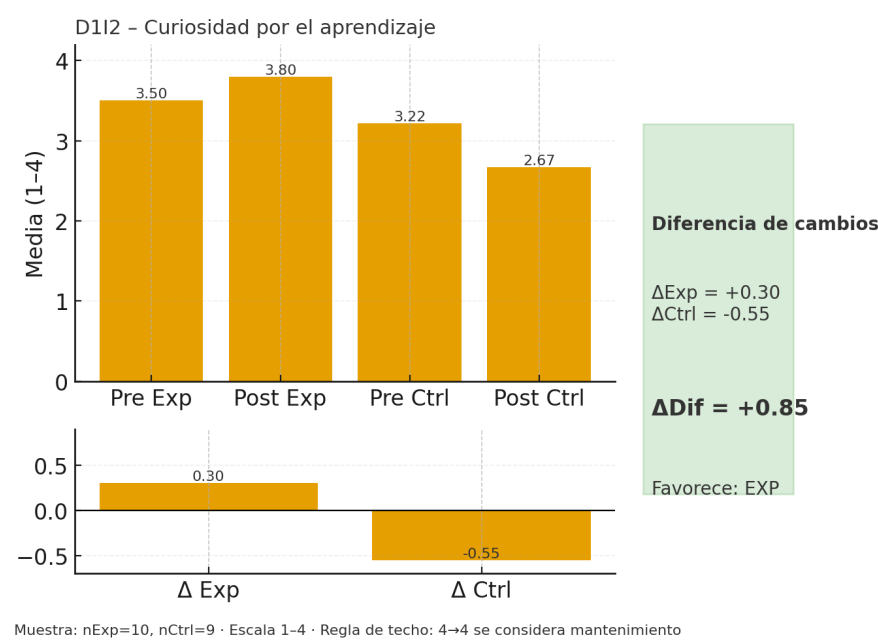


Figura 11. Expresa sentimientos positivos sobre la escuela

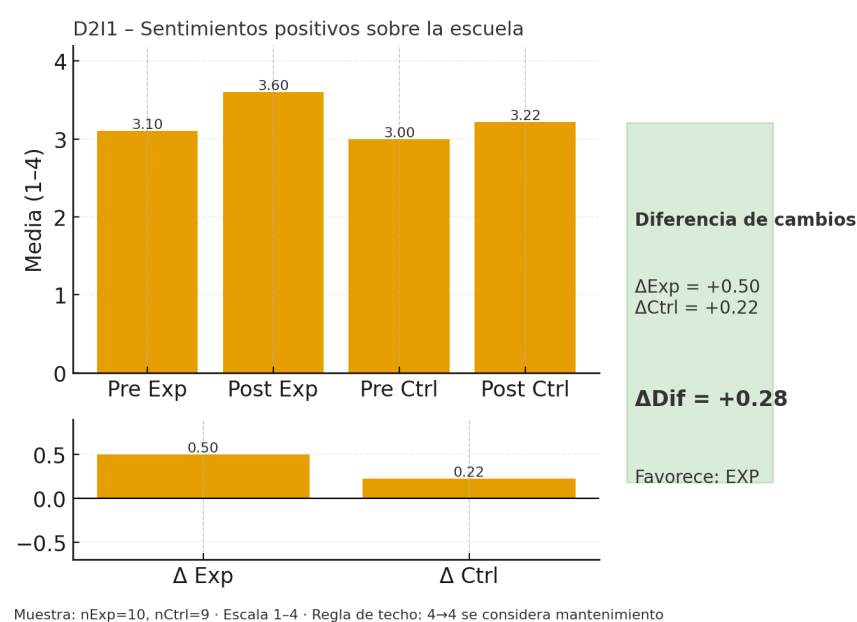
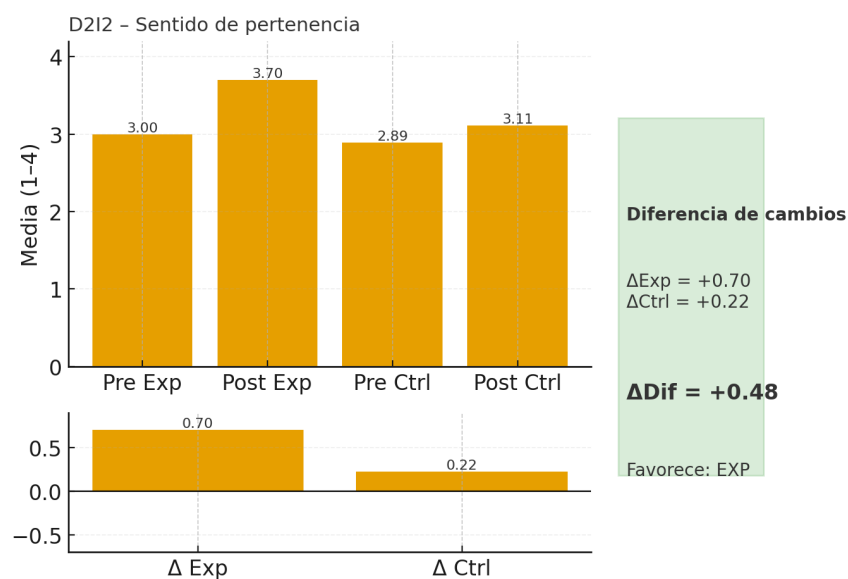
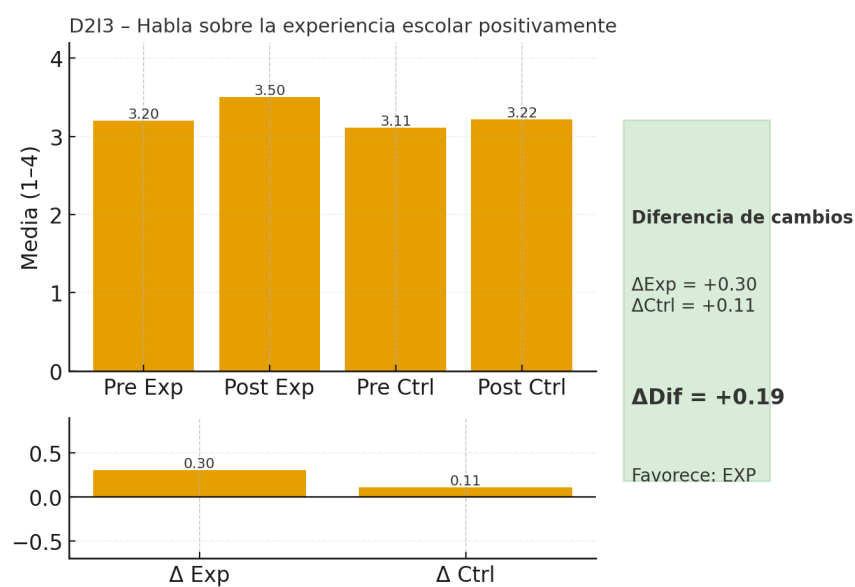


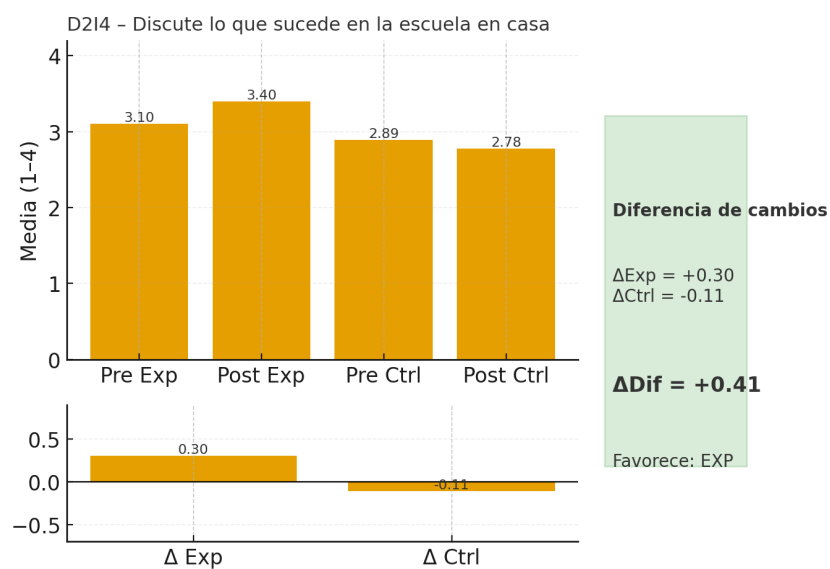
Figura 12. Demuestra un sentido de pertenencia

Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

Figura 13. Habla sobre la experiencia escolar positivamente

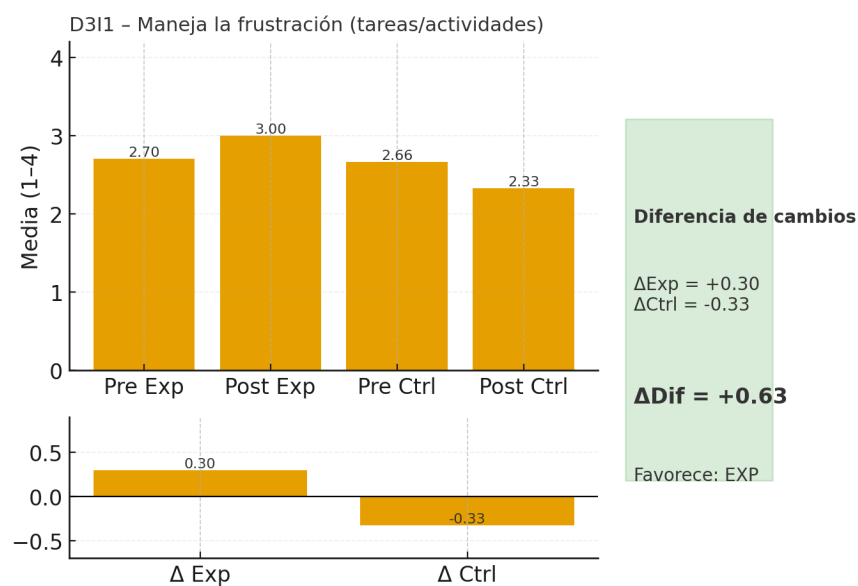
Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

Figura 14. Discute lo que sucede en la escuela en casa



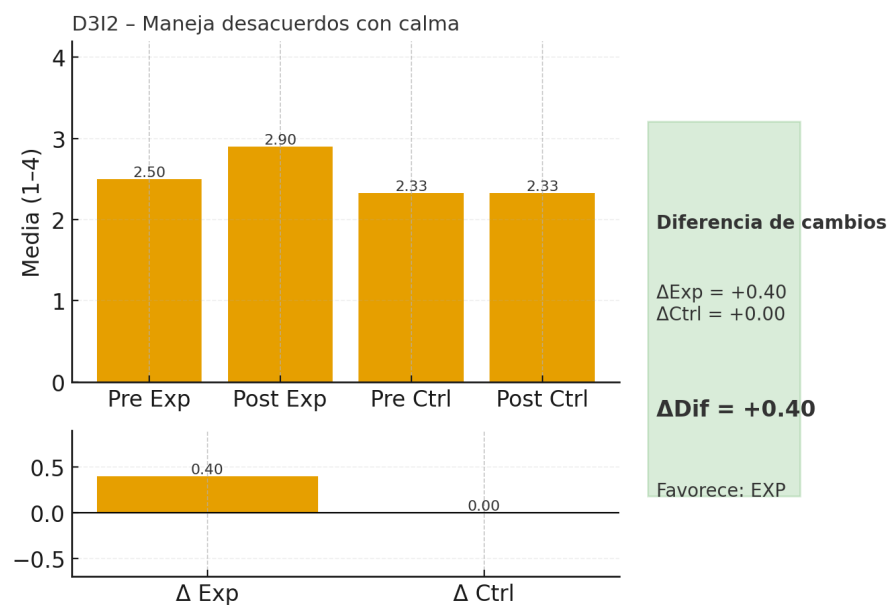
Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

Figura 15. Maneja la frustración (tareas/actividades)



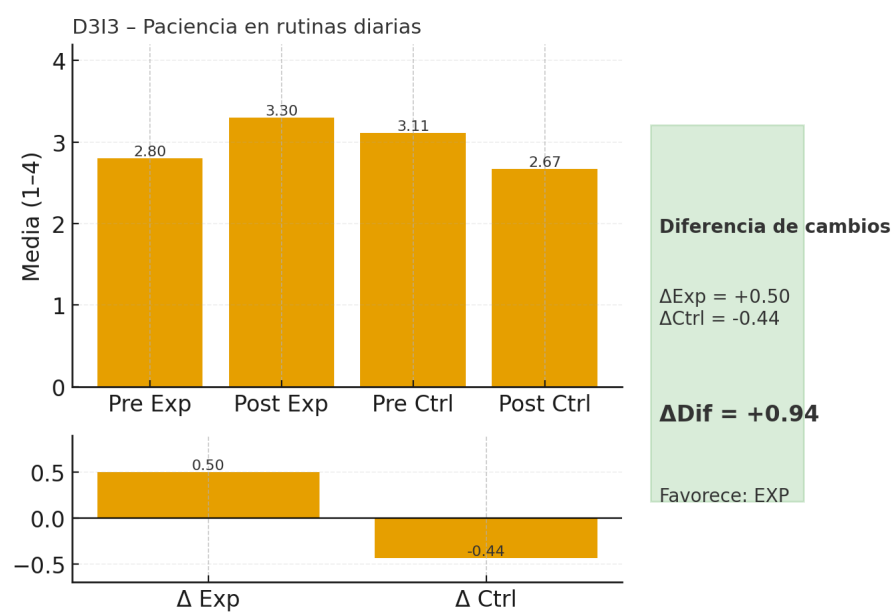
Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

Figura 16. Maneja los desacuerdos con la familia con calma



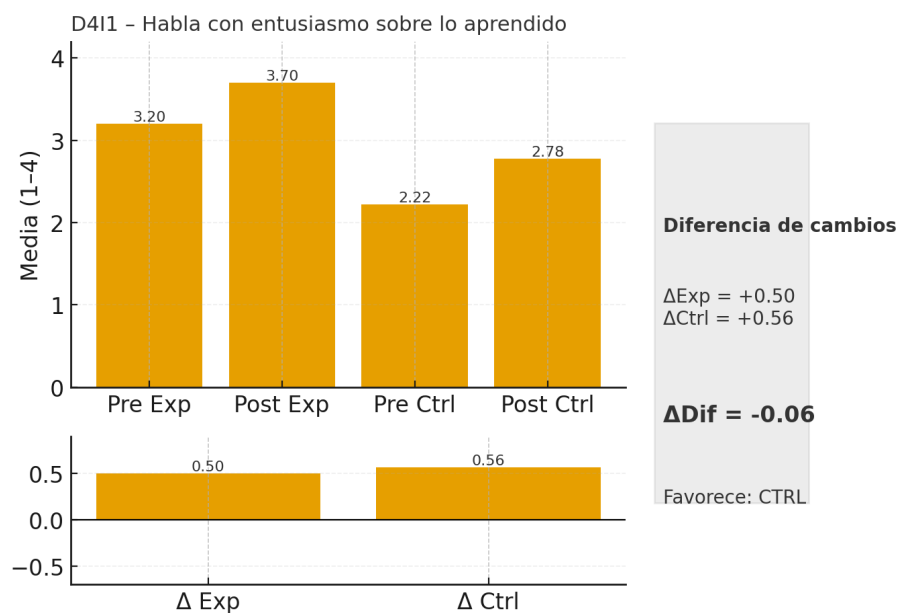
Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

Figura 17. Muestra paciencia en las rutinas diarias



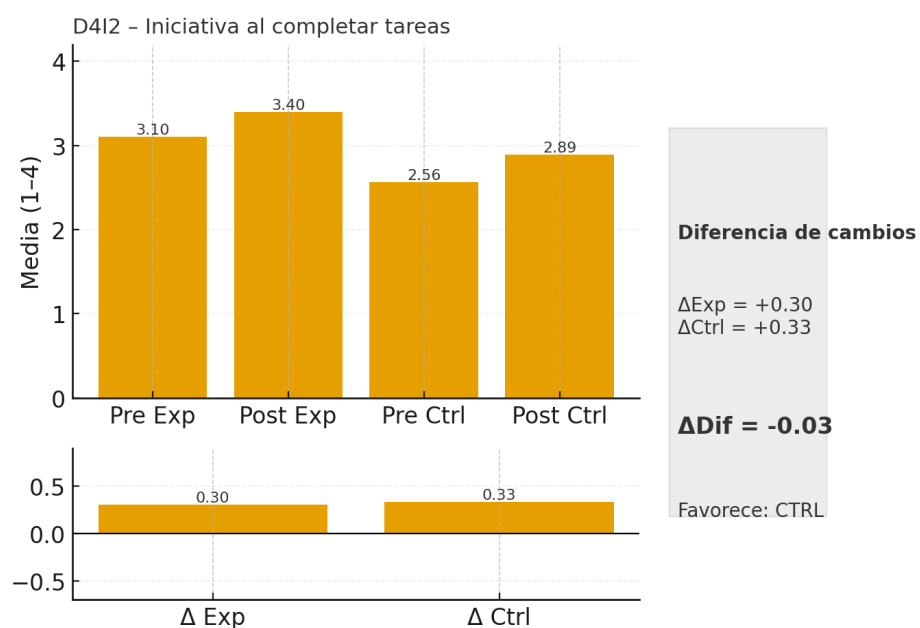
Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

Figura 18. Habla con entusiasmo sobre lo aprendido en la escuela

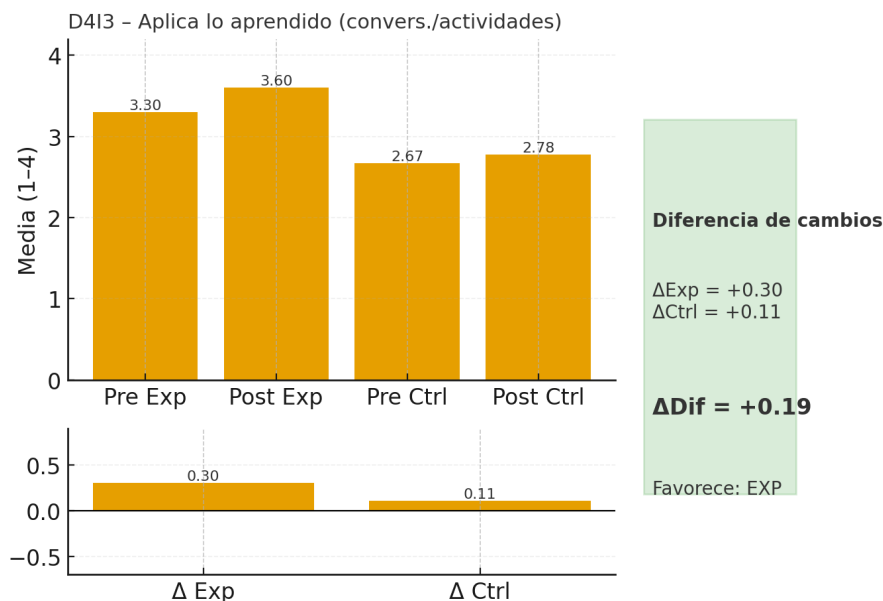


Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

Figura 19. Muestra iniciativa al completar tareas



Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

Figura 20. Aplica lo aprendido en conversaciones o actividades diarias

Muestra: nExp=10, nCtrl=9 · Escala 1-4 · Regla de techo: 4→4 se considera mantenimiento

3.4.4. Rendimiento académico en plataforma IXL

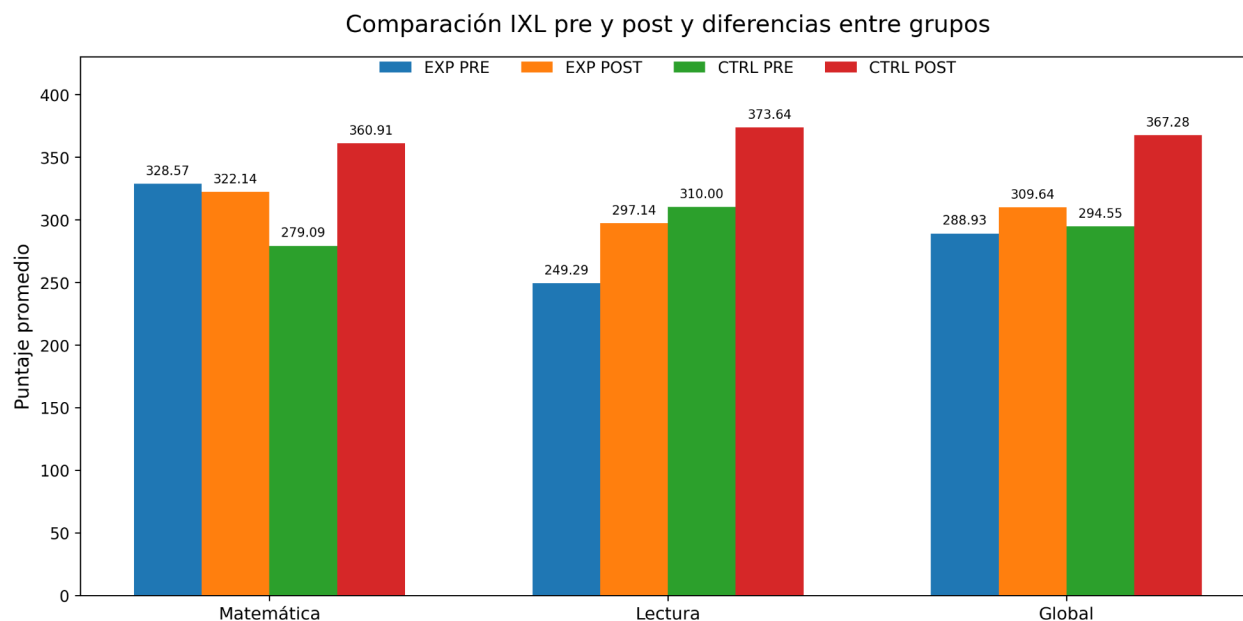
En los registros de la plataforma IXL, el grupo experimental mostró comportamientos distintos según el área. En matemáticas, el promedio pasó de 328.57 a 322.14, con un cambio de -6.43 . En lectura, el promedio pasó de 249.29 a 297.14, con un cambio de $+47.86$. Al consolidar ambas áreas en un índice global, el grupo experimental pasó de 288.93 a 309.64, con un cambio de $+20.71$. En el grupo de control, los promedios aumentaron tanto en matemáticas como en lectura: en matemáticas, de 279.09 a 360.91, con un cambio de $+81.82$; en lectura, de 310.00 a 373.64, con un cambio de $+63.64$. En el índice global, el grupo de control pasó de 294.55 a 367.28, con un cambio de $+72.73$. La Tabla 8 y la Figura 21 presentan estos resultados por grupo y área.

Al comparar los cambios entre grupos, el grupo de control registró aumentos mayores que el grupo experimental en matemáticas, en lectura y en el índice global combinado. En el indicador global, la diferencia de cambio favorece al grupo de control por $+52.02$ puntos. En matemáticas, la diferencia entre grupos se sitúa en $+88.25$ puntos a favor del

control, mientras que en lectura el diferencial es de +15.78 puntos. No obstante, estos resultados deben leerse únicamente como datos descriptivos y exploratorios. Los puntajes de IXL no proceden de una aplicación homogénea única para todos los estudiantes, sino de un sistema acumulativo utilizado en condiciones diversas durante el periodo de estudio, incluyendo modo diagnóstico, práctica guiada, recomendaciones del docente y trabajo en casa. Además, los registros recuperados no siempre correspondieron a momentos idénticos respecto del inicio y del cierre de la intervención. Por ello, la comparabilidad entre estudiantes, grupos y momentos es restringida, y estos datos no se tratan como una medición estandarizada del efecto del currículo AEA.

Tabla 8. Comparación pre y post de IXL y diferencias entre grupos

Área	Grupo	Pre	Post	Diferencia Δ (Post-Pre)	Diferencia Dif Δ	Diferencia $\Delta\%$	Diferencia Dif $\Delta\%$
Matemática	Experimental	328.57	322.14	-6.43	Control Dif Δ = +88.25	-1.96%	Control Dif $\Delta\%$ = +31.28%
	Control	279.09	360.91	+81.82		+29.32%	
Lectura	Experimental	249.29	297.14	+47.86	Control Dif Δ = +15.78	+19.20%	Control Dif $\Delta\%$ = +1.33 %
	Control	310.00	373.64	+63.64		+20.53%	
Global (promedio de áreas)	Experimental	288.93	309.64	+20.71	Control Dif Δ = +52.02	+7.17%	Control Dif $\Delta\%$ = +17.52 %
	Control	294.55	367.28	+72.73		+24.69%	

Figura 21. Comparación IXL pre y post y diferencias entre grupos

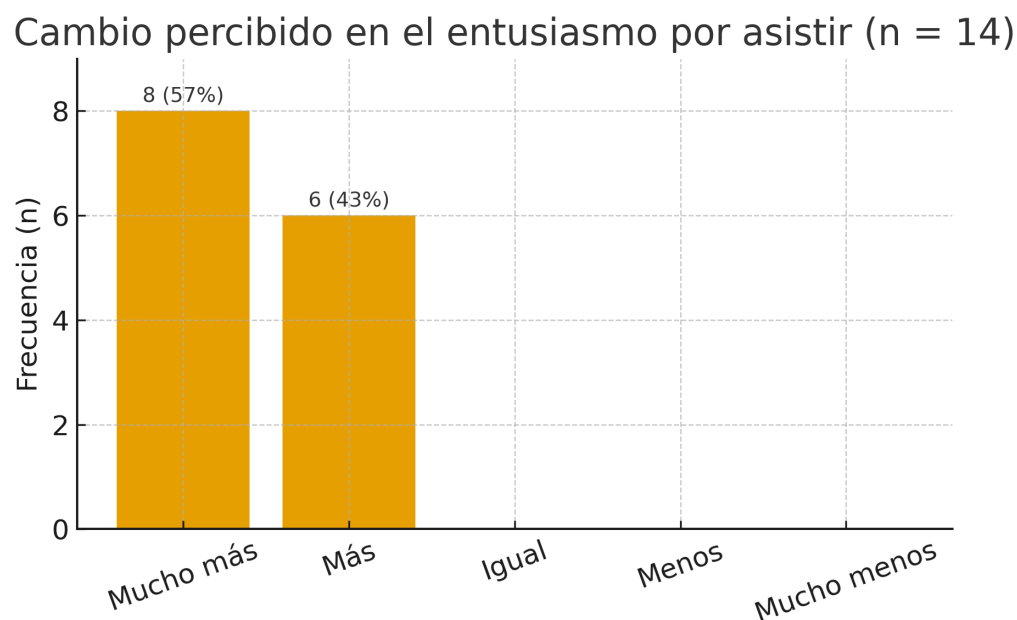
3.4.5. Cambios percibidos y usos de AEA según los estudiantes

Los estudiantes del grupo experimental describieron el currículo AEA como una experiencia asociada con mayor calma, mejor concentración y un uso más consciente de estrategias para responder ante frustración, conflicto o exceso de activación. En las entrevistas finales se mencionaron sobre todo distintas formas de respiración, así como ejercicios de escucha consciente, mirada consciente, cuerpo consciente y alimentación consciente. Los ejemplos reportados se sitúan tanto dentro del salón como en otros espacios de la escuela y, en varios casos, también fuera del contexto escolar.

Algunas voces estudiantiles ilustran estos usos reportados: “Respiré en cuadrado y me calmé”; “Escuché el timbre hasta el final y luego pude leer en silencio”; “Miré con más detalle y eso me ayudó a escribir mejor”; “Cuando me distraigo, respiro y vuelvo a la idea”. Estas voces recogen referencias a calma, foco, escucha, regulación antes de juegos o conflictos y aplicación de las prácticas fuera del aula.

En la encuesta de percepción aplicada al cierre, los 14 estudiantes indicaron un cambio favorable en su entusiasmo por asistir a la escuela: 7 marcaron la opción “Estoy mucho más entusiasmado/a” y 7 marcaron “Estoy más entusiasmado/a”, como se presenta en la Figura 22.

Figura 22. Cambio percibido en el entusiasmo por asistir a la escuela



3.4.6. Preferencias de los estudiantes sobre las actividades del currículo AEA

En cuanto a las preferencias sobre las actividades del currículo AEA, la alimentación consciente concentró 12 de las 14 elecciones principales. La mirada consciente y el cuerpo consciente registraron una elección principal cada una. Cuando se consideran conjuntamente las menciones Top-1, Top-2 y Top-3, la alimentación consciente aparece en 13 menciones, la mirada consciente en 11, el cuerpo consciente en 10, la respiración consciente en 5 y la escucha consciente en 3. En las recomendaciones abiertas, varios estudiantes también solicitaron ampliar o diversificar las actividades, incluyendo más propuestas de cuerpo consciente, más experiencias de alimentación consciente y opciones adicionales como dibujo consciente. Las Figuras 23 y 24 resumen esta distribución.

Algunas voces estudiantiles ilustran estas preferencias y sugerencias: “Me gustó comer con atención y descubrir sabores”; “Mirar con calma me ayudó a notar cosas nuevas en el aula”; “Las posturas de equilibrio me gustaron porque tenía que concentrarme mucho”; “Me gustaría hacer más tipos de actividades de *mindfulness*”. Estas voces recogen razones vinculadas con variedad, observación de detalles, equilibrio corporal, foco y deseo de ampliar el currículo con nuevas experiencias.

Figura 23. Preferencias de actividades de *mindfulness* (favorita #1)

Preferencias de actividades de mindfulness (favorita #1)
(n = 14)

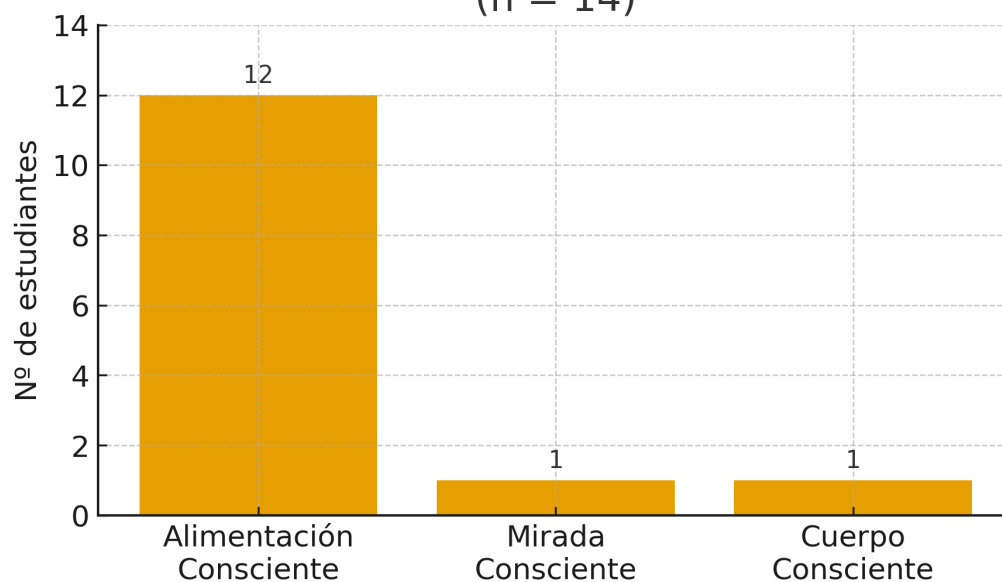
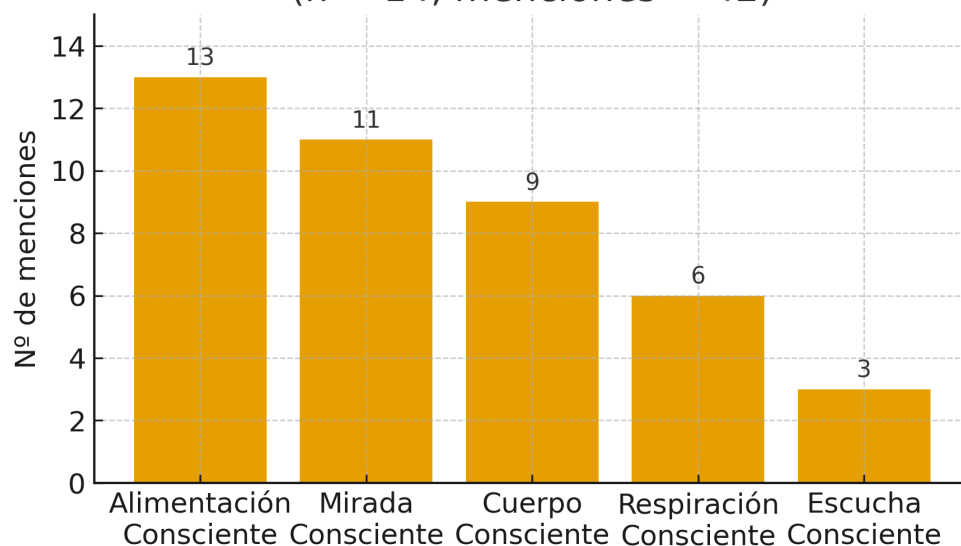


Figura 24. Menciones totales por actividad (Top-1 + Top-2 + Top-3)

Menciones totales por actividad (Top-1 + Top-2 + Top-3)
(n = 14, menciones = 42)



3.4.7. Perspectivas de las familias en general

Respondieron a la entrevista escrita 7 familias del grupo experimental. En la primera pregunta cerrada, 1 familia marcó “Sí, mucho”, 3 marcaron “Sí, un poco” y 3 indicaron “El mismo comportamiento”. No se registraron respuestas en las categorías de empeoramiento. En las respuestas abiertas, las familias que reportaron cambios positivos mencionaron sobre todo mayor calma, más capacidad para calmarse de forma independiente, más atención en actividades tranquilas y, en algunos casos, mayor colaboración en rutinas del hogar. También aparecen referencias a respiración, sentarse en silencio, observar con más atención y alimentación consciente. Cuatro de las siete familias describieron alguna práctica realizada también en casa, mientras que tres no reportaron usos domésticos claros.

Algunas voces familiares ilustran estos cambios percibidos: “Se calma solo con respiraciones y vuelve a la actividad”; “Pide menos atención para dormir y se organiza mejor”; “Llegó más sereno/a después de clase y conversó con atención”; “En la mesa

come más despacio y presta atención a la comida”; “Le explicó la respiración a su hermano menor”. Estas voces recogen referencias a calma, mayor organización, atención en la interacción cotidiana, alimentación consciente y transferencia de las prácticas al hogar.

3.5. Resultados y discusión

En este apartado se integran los hallazgos cuantitativos y cualitativos presentados en el Capítulo 3 y se ponen en diálogo con el marco teórico del Capítulo 2. La discusión se organiza en cinco movimientos complementarios: una síntesis general de los hallazgos del estudio; una lectura interpretativa de la motivación, la autorregulación emocional y atencional y la participación escolar inferida de manera prudente y convergente; una revisión del rendimiento académico en clave exploratoria; una formulación del éxito escolar en el estudio; y, finalmente, una explicitación de las principales limitaciones del estudio y de algunas proyecciones de investigación.

3.5.1. Síntesis general de los hallazgos del estudio

En conjunto, los resultados del estudio muestran un patrón global más favorable para el grupo experimental en dimensiones centrales del análisis desarrollado en esta tesis. La evidencia más consistente se concentró en la motivación y en la autorregulación emocional y atencional, mientras que la participación escolar se interpretó como una dimensión inferida de forma prudente y convergente a partir del conjunto de instrumentos aplicados. En cambio, el rendimiento académico recogido mediante la plataforma IXL presentó un comportamiento distinto y más matizado, por lo que se mantuvo en un lugar exploratorio, descriptivo y contextualizado.

En términos generales, el grupo experimental registró cambios más favorables en entusiasmo por asistir a la escuela, interés por aprender, disposición para participar y compartir ideas, así como en indicadores vinculados con calma, foco atencional y capacidad para responder de manera más ajustada ante situaciones de enojo, preocupación o conflicto. Esta lectura encontró apoyo complementario en la rúbrica

familiar y en los insumos cualitativos de cierre, donde estudiantes y familias reportaron usos de las prácticas asociados con mayor serenidad, mejor manejo emocional y aplicación de algunas estrategias dentro y fuera del aula. En conjunto, estos hallazgos permiten sostener una lectura prudente: la implementación del currículo AEA se asoció con cambios observados favorables principalmente en motivación y autorregulación emocional y atencional, con una participación escolar inferida de forma convergente, mientras que cualquier posible traducción de estos cambios a indicadores académicos más visibles requiere mayor duración, mejor control de exposición y métricas más robustas.

3.5.2. Motivación, autorregulación emocional y atencional y participación escolar inferida

Los hallazgos observados en el grupo experimental pueden comprenderse de manera consistente a la luz de la teoría de la autodeterminación y de los aportes sobre funciones ejecutivas revisados en el Capítulo 2. Desde la teoría de la autodeterminación, el incremento en entusiasmo por asistir a la escuela, interés por aprender, disposición para participar y gusto por compartir ideas puede leerse como un patrón compatible con una motivación de mejor calidad, favorecida por un contexto que ofreció oportunidades breves pero reiteradas de autonomía, competencia y relación. En este sentido, las microprácticas del currículo AEA no operaron como actividades aisladas, sino como una rutina cotidiana que permitió a los estudiantes experimentar pequeñas decisiones guiadas, logros visibles en tareas de atención y calma y experiencias compartidas con el grupo y con el docente.

Desde la perspectiva de las funciones ejecutivas, las mejoras reportadas en concentración, capacidad para pausar antes de reaccionar, uso de la respiración para calmarse y recuperación del foco tras distracciones o conflictos resultan compatibles con procesos próximos como el control inhibitorio, la atención sostenida y la flexibilidad cognitiva. En este marco, el currículo AEA puede interpretarse como una secuencia de entrenamiento psicoeducativo breve, pero frecuente, orientada a fortalecer

microprocesos de pausa, foco, retorno a la tarea y regulación de la activación emocional dentro de la jornada escolar. Esta lectura resulta especialmente pertinente en un estudio que definió la autorregulación no solo en clave emocional, sino también atencional.

Esta interpretación coincide con el marco conceptual desarrollado en el Capítulo 2, donde la motivación remite a la disposición interna hacia el aprendizaje y la participación escolar refiere a la manifestación visible de ese involucramiento en la vida cotidiana del aula. Desde esta perspectiva, los cambios observados en el grupo experimental permiten una lectura articulada: un estudiante con mayor capacidad de pausar, recuperar la calma, volver al foco y sostenerse en la tarea también dispone de mejores condiciones para participar, compartir ideas, colaborar y responder de forma más ajustada a las demandas escolares. Así, la participación escolar inferida en esta tesis puede entenderse no como un resultado separado de la motivación y de la autorregulación, sino como una expresión visible de ambas en la experiencia concreta del aula.

Los insumos cualitativos del grupo experimental refuerzan esta interpretación. En las entrevistas y encuestas de percepción, los estudiantes describieron el currículo AEA como útil para calmarse, volver a concentrarse, esperar el turno, escuchar mejor y participar con mayor serenidad en juegos, actividades grupales y otras situaciones de la jornada escolar. De forma complementaria, las familias reportaron mayor entusiasmo hacia la escuela, mejor manejo emocional en casa y más disposición para aplicar fuera del aula algunas de las prácticas trabajadas durante la intervención. Estas voces no sustituyen la evidencia cuantitativa, pero sí ayudan a comprender cómo los cambios observados en motivación y autorregulación pudieron traducirse en una implicación más disponible y mejor regulada en la vida escolar cotidiana.

Desde esta perspectiva, el aporte específico del estudio no radica en afirmar una transformación total del comportamiento escolar. Más bien, consiste en documentar cómo un formato de microprácticas diarias, integrado a la rutina del aula y diseñado por el propio docente en un contexto internacional y multilingüe, puede asociarse con

cambios observados compatibles con una mayor motivación, una mejor autorregulación emocional y atencional y una participación escolar inferida más favorable. En este sentido, los resultados del grupo experimental sostienen una lectura prudente pero consistente: el currículo AEA pudo contribuir a apoyar condiciones internas y relacionales que facilitan una implicación más calmada, más disponible y mejor regulada en las actividades de aprendizaje y convivencia.

3.5.3. Rendimiento académico en clave exploratoria

En el plano del rendimiento académico, los registros de la plataforma IXL mostraron un patrón distinto al observado en motivación y autorregulación emocional y atencional. Aunque ambos grupos registraron movimientos en lectura y matemáticas, los incrementos fueron mayores en el grupo de control en varios indicadores, tanto por área como en el índice global combinado. Por ello, este componente no se alinea de manera directa con el patrón descriptivamente más favorable observado en otras dimensiones del estudio para el grupo experimental.

No obstante, este resultado debe interpretarse con especial cautela. Tal como se señaló en el Capítulo 3, los puntajes de IXL no procedieron de una aplicación homogénea única para todos los estudiantes, sino de un sistema acumulativo utilizado en condiciones diversas durante el periodo de estudio, incluyendo práctica guiada, recomendaciones del docente, trabajo en clase y uso en casa. Además, los registros recuperados no siempre correspondieron a momentos idénticos respecto del inicio y del cierre de la intervención, lo que restringe la comparabilidad entre estudiantes, grupos y momentos.

En consecuencia, en esta tesis el rendimiento académico no se interpreta como evidencia concluyente del efecto del currículo AEA, sino como un indicador exploratorio, descriptivo, contextualizado y complementario. Su inclusión permite ampliar la lectura del estudio, pero no desplaza la evidencia más consistente observada en motivación y autorregulación emocional y atencional ni modifica la prudencia con la que debe comprenderse la participación escolar inferida en el marco general de los hallazgos.

3.5.4. Éxito escolar en el estudio

En coherencia con la definición conceptual fijada en el apartado 2.3.4, en esta tesis el éxito escolar se entiende como un constructo multidimensional que integra motivación, autorregulación emocional y atencional, participación escolar inferida de forma prudente y convergente y rendimiento académico en clave exploratoria. A la luz de los hallazgos del estudio, el patrón más favorable se concentró principalmente en las tres primeras dimensiones, mientras que el rendimiento académico presentó un comportamiento distinto y metodológicamente más restringido.

Esta formulación permite una lectura jerarquizada del constructo. Por un lado, la evidencia cuantitativa y cualitativa converge en una misma dirección general en motivación y autorregulación emocional y atencional. Por otro, la participación escolar puede interpretarse de manera prudente como una dimensión complementaria inferida a partir de indicadores distribuidos en distintos instrumentos, especialmente aquellos relacionados con disposición para participar, compartir ideas, implicarse en las actividades y responder con mayor serenidad a las demandas escolares. En conjunto, estas tres dimensiones permiten sostener que el grupo experimental mostró condiciones más favorables para aprender y participar en la vida escolar cotidiana, dentro de los alcances reales del estudio.

En cambio, el rendimiento académico no permitió una lectura equivalente dentro del mismo periodo de observación. Por ello, aunque se mantuvo como parte del constructo de éxito escolar definido en esta tesis, su lugar debe seguir siendo exploratorio, descriptivo, contextualizado y complementario. En este sentido, los hallazgos del estudio sugieren que futuras investigaciones podrían fortalecer la comprensión integral del éxito escolar mediante diseños que permitan triangular con mayor precisión los cuatro componentes del constructo, especialmente a través de mediciones más robustas de rendimiento académico y de participación escolar.

3.5.5. Limitaciones del estudio y proyecciones de investigación

Los hallazgos de esta investigación deben interpretarse a la luz de varias limitaciones que delimitan su alcance. En primer lugar, se trató de una muestra reducida, circunscrita a una cohorte elegible de 27 estudiantes de tercer grado en un solo centro educativo internacional. En segundo lugar, aunque la conformación de las condiciones experimental y control se realizó mediante asignación aleatoria simple, la intervención se desarrolló en condiciones escolares reales, con dos docentes, posibles diferencias en estilos de enseñanza y climas de aula, interacciones cotidianas entre pares y permanencia principal de los estudiantes en sus grupos y aulas de referencia fuera del bloque específico de intervención. A ello se suman la duración breve del estudio, la ausencia de seguimiento longitudinal y el peso de instrumentos de autorreporte y percepción, tanto en estudiantes como en familias. Del mismo modo, la participación escolar no fue medida mediante una escala autónoma ni por medio de un protocolo independiente de observación, sino inferida de forma prudente y convergente a partir de indicadores distribuidos en distintos instrumentos. Finalmente, el rendimiento académico fue examinado mediante registros de la plataforma IXL, cuyo uso durante el periodo de estudio fue heterogéneo y no estandarizado, por lo que este componente se mantuvo en un lugar exploratorio, descriptivo, contextualizado y complementario.

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta evidencia situada sobre la viabilidad pedagógica de una innovación curricular breve, laica e integrada en la jornada escolar. A partir de ello, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra y el número de centros participantes, extender la duración de la intervención e incorporar mediciones de seguimiento para valorar la estabilidad de los cambios observados. Asimismo, convendría fortalecer la medición de la participación escolar mediante instrumentos u observaciones más específicas y utilizar métricas académicas más homogéneas y robustas para explorar con mayor precisión la relación entre este tipo de currículo y el rendimiento académico. En este sentido, la principal proyección del estudio no radica en cerrar el tema, sino en abrir una línea de investigación curricular, pedagógica y

contextual que pueda seguir desarrollándose en otros grados, escuelas y contextos educativos.

CAPÍTULO 4. Propuesta de transformación

El presente capítulo expone la propuesta de transformación del currículo Atención en Acción 2.0 (AEA 2.0), construida a partir del problema de investigación planteado en el Capítulo 1 y de los hallazgos, alcances y limitaciones presentados en el Capítulo 3.

Sobre la base de la evidencia recopilada, se formula una propuesta curricular orientada a apoyar la motivación, la autorregulación emocional y atencional y la participación escolar de los estudiantes y, en conjunto, las condiciones que favorecen el éxito escolar en educación primaria. Entre los elementos que sostienen esta reformulación destacan el aumento del entusiasmo por asistir a la escuela, la percepción de mayor calma y foco atencional y la valoración positiva de estudiantes y familias sobre la utilidad de un currículo breve de *mindfulness* integrado en la jornada escolar.

La propuesta de transformación sistematiza la experiencia obtenida con la implementación original de AEA, explicita sus fundamentos pedagógicos y socioemocionales y proyecta un modelo adaptable a diferentes grados, tiempos y contextos escolares, manteniendo la lógica de microprácticas breves e integradas en la jornada escolar. En esta nueva formulación, el rendimiento académico se mantiene como un componente complementario de seguimiento dentro de una lógica exploratoria y no como criterio único de valoración. Por ello, AEA 2.0 se plantea como una versión más sistematizada y transferible del currículo original, con orientaciones metodológicas más explícitas para futuras aplicaciones, seguimiento y adaptación contextual.

Conviene precisar que la intervención empíricamente implementada y analizada en esta tesis corresponde al currículo AEA en su versión base, desarrollado durante 40 días lectivos con sesiones diarias de aproximadamente 25 minutos. La propuesta AEA 2.0 presentada en este capítulo no constituye la intervención directamente evaluada, sino una reformulación posterior derivada de los hallazgos, alcances y limitaciones del estudio base, concebida para favorecer su transferibilidad, flexibilidad y futura reevaluación en otros contextos escolares.

Esta diferencia de formato entre el estudio base y la propuesta transformada no debe leerse como una contradicción, sino como una decisión de diseño curricular orientada a aumentar la viabilidad institucional, la transferibilidad y la sostenibilidad de la propuesta. En esta tesis, los 40 días lectivos con sesiones diarias de aproximadamente 25 minutos funcionaron como un prototipo intensivo de prueba pedagógica que permitió observar la implementación del currículo AEA en condiciones reales. A partir de esa experiencia, AEA 2.0 se formula como un modelo más escalable para centros escolares con horarios ya cargados, distintas prioridades curriculares y niveles heterogéneos de formación docente. Por ello, se propone como recomendación general un punto de entrada más realista, de tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos, organizado inicialmente en ciclos de 4 semanas que permitan implementar, recoger datos sencillos, revisar la experiencia y decidir si conviene prolongar el proceso a 6 u 8 semanas, o bien enlazar nuevos ciclos sucesivos de acuerdo con las necesidades y posibilidades del centro.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación

La propuesta transformada del currículo AEA 2.0 se sustenta en una visión pedagógica breve, funcional y viable para la educación primaria. Su propósito es ofrecer a los estudiantes un repertorio de microprácticas integradas en la jornada escolar que contribuya a apoyar condiciones vinculadas al éxito escolar, especialmente la motivación y la autorregulación emocional y atencional, así como una participación escolar leída de forma prudente. En esta nueva formulación, el rendimiento académico se mantiene como un componente complementario de seguimiento dentro de una lógica exploratoria y contextualizada. Desde esta perspectiva, AEA 2.0 no se presenta como una promesa de resultados inmediatos en todos los componentes del éxito escolar, sino como una propuesta curricular orientada a crear condiciones más favorables para aprender y convivir en el aula.

Desde la perspectiva del *mindfulness* escolar y del aprendizaje socioemocional, la propuesta se inscribe en marcos que destacan la importancia de la autorregulación, la

conciencia emocional, las habilidades relacionales y el uso de estrategias de atención y calma como condiciones relevantes para el aprendizaje. En este sentido, AEA 2.0 busca traducir esos principios generales en una propuesta breve, realista y viable para su adaptación a distintos contextos de educación primaria.

En el plano didáctico, AEA 2.0 se organiza a partir de principios de alta usabilidad que buscan facilitar su incorporación realista en la jornada escolar. La propuesta combina brevedad, frecuencia suficiente y viabilidad institucional; sitúa cada micropráctica en momentos concretos de la rutina; mantiene una progresión visible mediante la secuencia de meta del día, práctica guiada y cierre reflexivo; y permite un escalamiento gradual a partir de ciclos acotados, revisión de la experiencia y ampliación posterior según los datos recogidos. Además, requiere recursos mínimos y un lenguaje simple, repetible y apropiado para la edad. Su finalidad no es competir con el tiempo destinado a la enseñanza de contenidos, sino apoyar condiciones más estables de atención, calma y disposición para el aprendizaje y la convivencia.

La fundamentación de AEA 2.0 parte también de la experiencia del estudio base desarrollado con el currículo AEA. Ese proceso permitió observar cambios favorables, sobre todo en motivación y autorregulación emocional y atencional, junto con una participación escolar inferida de manera prudente y convergente, mientras que el rendimiento académico se mantuvo como un componente exploratorio cuya lectura exigió especial cautela. Asimismo, el estudio dejó visibles varias limitaciones, entre ellas el tamaño muestral reducido, la aplicación en un solo grado, la ausencia de seguimiento longitudinal y las restricciones asociadas al uso de indicadores académicos. Estas condiciones impiden presentar el currículo base como una propuesta probada a gran escala, pero sí permiten considerarlo un punto de partida prometedor para una reformulación más flexible, transferible y reevaluable.

A partir de estos hallazgos y limitaciones, la propuesta transformada no abandona la lógica central del estudio base, sino que la reorganiza. AEA 2.0 conserva el núcleo pedagógico de las microprácticas breves integradas en la jornada escolar, pero lo

proyecta hacia un modelo más viable para otras instituciones, otros grados y otras condiciones de implementación. En esta reformulación, la transformación no se entiende como ruptura con el estudio original, sino como una sistematización posterior que busca hacer explícitos los principios pedagógicos, las condiciones de aplicación, los criterios de seguimiento y las posibilidades de adaptación que el estudio base permitió visibilizar.

4.1.1. Teoría de cambio del currículo de *mindfulness* escolar

Para los fines de esta propuesta transformada, la teoría de cambio de AEA 2.0 se entiende como una formulación prudente de cómo un currículo flexible de microprácticas breves de *mindfulness*, integrado en momentos clave de la jornada escolar, podría contribuir al fortalecimiento de condiciones vinculadas al éxito escolar. En esta tesis, dicha formulación no se presenta como un mecanismo causal cerrado, sino como una hipótesis pedagógica sobre la manera en que microprácticas breves, repetidas y contextualizadas pueden favorecer procesos de pausa consciente, calma fisiológica, foco atencional y disposición más favorable para aprender y convivir en educación primaria.

La cadena propuesta parte de la incorporación sistemática de pausas conscientes y microprácticas breves dentro de la jornada escolar. Estas experiencias pueden favorecer, en primer término, una combinación de pausa consciente, calma fisiológica y foco atencional. A partir de ello, los estudiantes podrían desarrollar mayor capacidad para notar lo que ocurre en su cuerpo, recuperar la calma, volver al foco y responder de manera más ajustada ante situaciones de distracción, frustración o conflicto. En conjunto, esta secuencia pedagógica puede contribuir a apoyar condiciones más propicias para el éxito escolar, especialmente mediante una mejor motivación y una autorregulación emocional y atencional más disponible en la vida cotidiana del aula.

Desde esta perspectiva, la participación escolar se entiende como una expresión más visible de esa disposición a implicarse en las actividades, en la convivencia y en las demandas escolares, por lo que se mantiene en un lugar prudente dentro de la cadena de

cambio. Por su parte, el rendimiento académico no se formula como efecto inmediato ni como resultado garantizado de la propuesta, sino como un componente complementario de seguimiento en una lógica exploratoria y contextualizada. En esta tesis, la teoría de cambio cumple así una función principalmente interpretativa y proyectiva: justificar la lógica pedagógica de AEA 2.0 y delimitar qué resultados sería razonable esperar de futuras implementaciones del currículo transformado.

4.2. Estructura y descripción de la propuesta de transformación

La propuesta de transformación se concreta en AEA 2.0, un currículo escolar de *mindfulness* que reorganiza la experiencia del estudio base en un formato más flexible, transferible y reevaluable para educación primaria. En este sentido, AEA 2.0 no constituye un currículo completamente distinto al estudiado, sino una reformulación posterior que conserva el núcleo pedagógico del currículo AEA y lo proyecta hacia condiciones de implementación más viables para otros grados, aulas e instituciones. La Tabla 9 sintetiza esta reorganización al contrastar la versión empíricamente aplicada del currículo AEA, los principios de transformación derivados del estudio y la estructura operativa de AEA 2.0.

En términos temporales, la propuesta deja de entenderse exclusivamente como una secuencia fija de 40 días lectivos consecutivos y pasa a formularse como un modelo adaptable de ciclos breves. La recomendación general es iniciar con tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos, ubicadas en momentos estratégicos de la jornada, como el inicio del día, el regreso del recreo, la transición entre asignaturas o la preparación previa a tareas más exigentes. El primer ciclo sugerido es de 4 semanas, no como versión reducida del estudio base, sino como punto de entrada para instalar la rutina, recoger información básica de implementación y realizar una primera revisión colegiada. A partir de esa revisión, el centro puede decidir si prolonga el trabajo a 6 u 8 semanas, si enlaza nuevos ciclos o si ajusta de manera gradual la duración, la frecuencia y el repertorio de actividades. De este modo, la transformación curricular se presenta como una decisión de diseño orientada a la viabilidad institucional, la sostenibilidad y la

transferibilidad, y no como una contradicción respecto de la implementación empírica original.

AEA 2.0 conserva como núcleo estable las cinco familias de práctica del currículo AEA: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente. La transformación no sustituye ese núcleo, sino que lo vuelve más adaptable al permitir variantes breves compatibles con cada familia según la edad del grupo, el momento de la jornada y los objetivos de aprendizaje. Dentro de estas variantes pueden incorporarse, entre otras, caminata consciente, conversación consciente, observación detallada de imágenes o videos, coordinación fina, dibujo consciente, calco atento, escritura consciente, comparación sensorial y otras microprácticas afines, siempre que se mantenga la lógica central de pausa, foco, conciencia y transferencia a situaciones concretas de la vida escolar o cotidiana.

La gramática interna de las sesiones se mantiene simple y estable. Cada sesión se organiza en tres momentos básicos: un inicio donde se explicita la meta del día con lenguaje accesible, una práctica guiada y un cierre reflexivo orientado a nombrar lo observado y a vincular la experiencia con situaciones concretas de aprendizaje y convivencia. Esta estructura permite conservar continuidad pedagógica entre sesiones, facilitar la apropiación gradual por parte de los estudiantes y ofrecer al docente una plantilla clara para adaptar las prácticas sin perder coherencia.

La propuesta se concibe, además, como un currículo integrable a la vida cotidiana del aula y no como un añadido aislado. Por ello, las microprácticas pueden articularse con transiciones, con momentos previos a tareas demandantes y con actividades de lectura, escritura, matemáticas o trabajo colaborativo. Como marcos complementarios, y no como sustitutos de las categorías centrales del estudio, AEA 2.0 puede dialogar con referentes de aprendizaje socioemocional como CASEL y con los enfoques de aprendizaje del Programa de la Escuela Primaria del IB, cuando ello resulte pertinente para el proyecto educativo del centro.

La adaptabilidad constituye uno de los ejes centrales de la propuesta transformada. Aunque el estudio base se desarrolló en tercer grado de una escuela internacional específica, AEA 2.0 se formula para poder ajustarse a distintos niveles de educación primaria. En grados iniciales puede privilegiarse un mayor peso de prácticas corporales y sensoriales con acompañamiento verbal más intenso; en grados superiores pueden incorporarse momentos más prolongados de silencio, breves registros escritos, variantes de comunicación consciente o secuencias más extensas de respiración guiada. En todos los casos, la adaptación debe preservar el núcleo del currículo y mantener su orientación hacia procesos vinculados a las condiciones para el éxito escolar.

De manera complementaria, AEA 2.0 se plantea como un modelo en mejora continua. Tras cada ciclo de implementación, el equipo docente puede revisar información básica de proceso, valorar qué actividades funcionaron mejor y decidir si conviene mantener el formato inicial, ajustarlo o ampliarlo. Esta lógica de revisión no convierte a la propuesta en una versión cerrada o definitivamente validada, sino en un currículo prometedor, aplicable y reevaluable, cuya fortaleza reside en conservar el núcleo del estudio base y, al mismo tiempo, hacer explícitas las condiciones necesarias para su uso más amplio en otros contextos escolares.

Tabla 9. Propuesta de transformación

Dimensión	Versión AEA aplicada en The American School of Kinshasa (TASOK)	Principios de transformación	Currículo AEA transformado (AEA 2.0)
Contexto y secuencia de implementación	Aplicación del currículo AEA en un grupo de tercer grado de primaria de una escuela internacional, durante 40 días lectivos consecutivos.	Enfoque contextual ampliado: proyección del currículo a distintos contextos escolares (escuelas locales, nacionales e internacionales; centros públicos y privados), manteniendo la lógica de microprácticas breves integradas en la jornada escolar.	Secuencia base adaptable: microprácticas breves integradas a la jornada escolar, organizadas como recomendación general en tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos. El modelo sugiere iniciar con un ciclo de 4 semanas para

		Entrada progresiva y reevaluable: recomendación de iniciar con tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos en un primer ciclo de 4 semanas, con revisión posterior para decidir si conviene prolongar la implementación a 6 u 8 semanas o enlazar nuevos ciclos sucesivos.	instalar la rutina, recoger datos sencillos de proceso y realizar una primera revisión colegiada. A partir de esa revisión, el centro puede decidir si prolonga la implementación a 6 u 8 semanas o si enlaza nuevos ciclos sucesivos según su planificación y necesidades.
Frecuencia y duración de las sesiones	Cinco sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos cada una, integradas en la rutina del aula durante un periodo de ocho semanas, completando un total de 40 sesiones de intervención.	Flexibilidad temporal con punto de entrada definido: conservación de sesiones de aproximadamente 25 minutos y ajuste de la frecuencia a tres sesiones semanales, considerando la carga horaria, la formación docente y las prioridades institucionales. Escalamiento progresivo: posibilidad de prolongar el ciclo, enlazar nuevos ciclos o incorporar nuevas actividades una vez revisados los datos iniciales de implementación.	Opciones de organización horaria: recomendación general de tres sesiones breves por semana, de aproximadamente 25 minutos, como formato inicial de implementación. Este punto de entrada puede mantenerse, ampliarse o redistribuirse tras una primera revisión al cierre de 4 semanas, según la viabilidad institucional y los datos recogidos durante el proceso.
Familias de prácticas de <i>mindfulness</i>	Cinco familias de actividades: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente.	Continuidad del núcleo pedagógico: Se conservan las cinco familias de práctica del estudio base y se habilitan variantes breves compatibles con ellas, ajustando lenguaje, ejemplos, complejidad y nivel de autonomía según el grado.	Cinco familias de práctica como núcleo estable: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente. Sobre este núcleo pueden incorporarse variantes breves compatibles, por ejemplo, caminata consciente, conversación consciente, dibujo, calco, escritura consciente, observación detallada, comparación sensorial u otras microprácticas

			afines, según la edad del grupo, el momento escolar y los objetivos de aprendizaje.
Enfoque principal de la intervención	Apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional de los estudiantes, en el marco de las condiciones para el éxito escolar.	Integración curricular: vincular explícitamente las prácticas de <i>mindfulness</i> con áreas y proyectos escolares, ampliando su articulación con el trabajo académico cotidiano y con la vida del aula.	Apoyar principalmente la motivación y la autorregulación emocional y atencional de los estudiantes, incorporando además una lectura prudente de la participación escolar y manteniendo el rendimiento académico como componente de seguimiento exploratorio y contextualizado.
Estrategia de evaluación	Evaluación combinada mediante: (a) encuesta tipo Likert de motivación académica y autorregulación; (b) rúbrica familiar; (c) registros de rendimiento académico exploratorio en IXL (lectura y matemáticas); (d) encuesta de percepción y entrevistas a los estudiantes del grupo experimental; y (e) entrevista escrita a familias del grupo experimental	Evaluación multimodal adaptable y formativa: posibilidad de focalizar la evaluación en una dimensión o en varias, utilizando instrumentos claros y comparables. Seguimiento por ciclos: la evaluación no solo busca describir cambios, sino orientar decisiones sobre continuidad, ajuste o ampliación del currículo tras una primera fase de implementación.	Seguimiento flexible, pero alineado con el estudio base: cada centro puede focalizar el seguimiento en una o varias dimensiones, manteniendo como referencia instrumentos comparables a los del estudio base, como encuestas tipo Likert, rúbricas familiares, percepciones de estudiantes y familias y registros académicos exploratorios. De forma complementaria, pueden incorporarse observaciones docentes breves y otros registros formativos de aula para acompañar una lectura prudente de la participación escolar, compartida y revisada en reuniones pedagógicas al cierre de cada ciclo. El ciclo inicial de 4 semanas sirve para recoger datos sencillos y decidir continuidad, ajuste o ampliación.
Uso de resultados	Interpretación de los resultados para	Ciclo continuo de mejora: comprender el currículo AEA	Revisión colegiada tras cada ciclo: el equipo docente analiza

del AEA	valorar tendencias de cambio en motivación, autorregulación y éxito escolar en el grupo experimental frente al grupo de control.	como un modelo en revisión permanente (implementación → medición → análisis → ajustes), evitando tratar AEA 2.0 como una versión cerrada y definitiva. Uso de datos para la toma de decisiones: los resultados orientan si conviene sostener, ampliar, ajustar o redistribuir el currículo en el tiempo.	los datos recogidos, valora la viabilidad institucional y decide si mantiene el formato inicial, lo amplía a 6 u 8 semanas, enlaza nuevos ciclos o ajusta actividades, duración, frecuencia e instrumentos según las necesidades del centro y de los estudiantes.
---------	--	--	---

4.3. Objetivos de la propuesta de transformación

La propuesta de transformación del currículo AEA 2.0 retoma el problema de investigación planteado en el Capítulo 1, los fundamentos conceptuales revisados en el Capítulo 2 y los hallazgos, alcances y limitaciones discutidos en el Capítulo 3 para proyectar una versión más viable, flexible y reevaluable del currículo AEA. En lugar de repetir la intervención original, este apartado define los objetivos que orientan la reorganización de AEA 2.0 como propuesta curricular adaptable a distintos contextos de educación primaria, manteniendo continuidad con las categorías centrales examinadas en la tesis.

En este sentido, los objetivos de la propuesta se organizan en torno a cuatro ejes complementarios: la reorganización de la estructura del currículo, la definición de orientaciones pedagógicas y organizativas para su implementación, la explicitación de un marco flexible de seguimiento y evaluación y la delimitación de condiciones mínimas de viabilidad y adaptación contextual para su aplicación en distintos grados y realidades escolares.

4.3.1. Objetivo general de la propuesta

Transformar el currículo AEA en una propuesta curricular más flexible, transferible y reevaluable, organizada en ciclos breves de implementación e integrada de forma viable

a la jornada escolar. Esta reformulación se orienta a apoyar principalmente la motivación y la autorregulación emocional y atencional del estudiante, incorporando además una aproximación prudente a la participación escolar y manteniendo el rendimiento académico como componente exploratorio dentro del marco de las condiciones para el éxito escolar.

4.3.2. Objetivos específicos de la propuesta

1. Reorganizar la estructura temporal del currículo AEA en ciclos breves de implementación, con una fase inicial sugerida de 4 semanas, recomendación general de tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos y posibilidad de prolongación a 6 u 8 semanas o a nuevos ciclos sucesivos, manteniendo continuidad con el núcleo pedagógico del estudio base.
2. Establecer orientaciones pedagógicas y organizativas que faciliten la integración viable y sostenida de AEA 2.0 en la jornada escolar, especificando momentos sugeridos de aplicación, estructura básica de las sesiones y criterios de acompañamiento docente según el grado escolar.
3. Definir un marco flexible de seguimiento y evaluación para AEA 2.0, alineado con las categorías centrales del estudio y con los referentes del trabajo de campo, que oriente la valoración de cambios en motivación y autorregulación emocional y atencional, así como el seguimiento prudente de la participación escolar y del rendimiento académico en clave exploratoria y contextualizada.
4. Precisar las condiciones mínimas de viabilidad, los recursos didácticos básicos y los criterios de adaptación contextual necesarios para la implementación de AEA 2.0 en distintos centros educativos, de modo que la propuesta pueda ajustarse al grado escolar, al proyecto pedagógico institucional y a las necesidades del contexto sin perder la coherencia de su núcleo.

4.4. Organización general de la propuesta

En el estudio base, el currículo AEA se operacionalizó mediante una secuencia de 40 días escolares de práctica breve integrada como rutina cotidiana dentro de la jornada académica. En la propuesta de transformación, esa experiencia se reorganiza como un modelo flexible de ciclos de implementación de entre 4 y 8 semanas, con una frecuencia sugerida de tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos, sin perder la estructura pedagógica básica de meta, práctica guiada y reflexión con breve transferencia a la vida diaria del aula. Esta reorganización no pretende reproducir de manera mecánica la dosis del estudio base, sino traducir sus aprendizajes a un formato más viable, transferible y sostenible para futuras implementaciones escolares en contextos diversos. En particular, se propone que las instituciones puedan iniciar con un ciclo de 4 semanas como fase de instalación, observación y revisión formativa y que, a partir de esa experiencia, decidan si prolongan la implementación a 6 u 8 semanas, si enlazan nuevos ciclos o si incorporan variantes y recursos de mayor complejidad.

4.4.1. Secuencia general del ciclo de implementación

En AEA 2.0, la organización general del currículo deja de presentarse como una secuencia fija de 40 días y se formula como un ciclo adaptable de implementación. Su punto de entrada sugerido es un primer tramo de 4 semanas, con tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos, concebido como fase de instalación de la rutina, observación inicial y revisión formativa.

Durante esta fase inicial, el énfasis recae en consolidar una gramática básica compartida por el grupo: detenerse, atender a la meta del día, seguir indicaciones breves, nombrar de forma sencilla lo que se notó y vincular la experiencia con situaciones concretas de la vida escolar o cotidiana. En este primer ciclo se recomienda privilegiar variantes accesibles de las cinco familias de práctica del currículo AEA, con especial atención a la respiración consciente, la conciencia corporal básica y la mirada del entorno inmediato,

de modo que el grupo adquiriera familiaridad con la lógica del currículo sin sobrecargar la implementación.

Al cierre de estas 4 semanas, el centro puede recoger datos sencillos de proceso y de cambio, por ejemplo, observaciones docentes, registros breves, encuestas cortas o comentarios de estudiantes y familias, con el fin de realizar una primera revisión colegiada sobre la viabilidad de la propuesta, la respuesta del grupo y las prácticas que resultaron más útiles. Esta revisión no cumple una función de validación definitiva, sino de toma de decisiones para la continuidad del currículo.

Si la experiencia inicial resulta pedagógicamente viable, la institución puede prolongar la implementación a 6 u 8 semanas, enlazar nuevos ciclos o ampliar gradualmente el repertorio de actividades. En estas fases de continuidad puede incrementarse la variedad de prácticas, profundizar el trabajo de transferencia y abrirse espacios de mayor autonomía estudiantil, por ejemplo, mediante registros breves, modelado entre pares o actividades que integren observación, comunicación, movimiento o producción escrita.

De este modo, la secuencia general de AEA 2.0 conserva el núcleo pedagógico del estudio base, pero lo reorganiza en una lógica más flexible y escalable: un punto de entrada breve, una revisión formativa temprana y una posible ampliación progresiva según las necesidades, prioridades y condiciones reales de cada centro educativo.

4.4.2. Estructura básica de las sesiones e integración en la jornada escolar

Más allá de la duración global del ciclo, AEA 2.0 mantiene una estructura de sesión sencilla, repetible y coherente con la gramática pedagógica del estudio base. Cada sesión se organiza en tres momentos: meta del día, práctica guiada y cierre reflexivo. Esta estructura permite conservar continuidad entre sesiones, facilitar la apropiación gradual por parte de los estudiantes y ofrecer al docente una plantilla clara para adaptar las prácticas sin perder coherencia.

1. Inicio con meta del día

El docente presenta de manera breve qué se va a trabajar y para qué servirá la práctica, utilizando un lenguaje accesible y conectado con situaciones reconocibles del aula. Esta meta puede relacionarse con volver al foco cuando la mente se distrae, escuchar con atención durante el trabajo en equipo, recuperar la calma después del recreo o prepararse para una tarea que exige concentración. En este momento también pueden recordarse normas simples de cuidado mutuo, silencio relativo y disposición corporal.

2. Práctica guiada

A continuación, se desarrolla la micropráctica correspondiente. Según la familia de actividad, la práctica puede realizarse con los estudiantes sentados, de pie, en movimiento, en parejas, en círculo o, cuando sea pertinente, fuera del aula inmediata. El docente guía la experiencia mediante indicaciones breves, repetibles y ajustadas al nivel del grupo, modelando cuando sea necesario y ofreciendo recordatorios sencillos para que los estudiantes puedan volver al foco cuando aparezca la distracción.

3. Cierre reflexivo

Finalmente, se reserva un momento breve para que los estudiantes nombren lo que notaron, compartan dificultades o hallazgos y conecten la experiencia con otros momentos de la vida escolar o cotidiana. Este cierre puede apoyarse en preguntas sencillas, primero compartidas con un compañero y luego con el grupo, orientadas a reconocer cuándo y cómo podría utilizarse la práctica en situaciones como el recreo, una tarea académica, un conflicto con pares o un momento de frustración. De este modo, la sesión no termina solo con la práctica, sino con una reflexión orientada a la transferencia.

Esta estructura puede adaptarse según la edad, el grado y el momento del ciclo. En grados iniciales conviene privilegiar consignas concretas, apoyos visuales y tiempos más breves; en grados superiores o en ciclos más avanzados pueden incorporarse registros

escritos simples, momentos de silencio más prolongado, cofacilitación estudiantil o actividades que articulen la práctica con metas específicas de aula.

4.4.3. Sesiones tipo y ejemplos de ampliación del currículo AEA 2.0

El detalle operativo ampliado de estas actividades se presenta en el Anexo M. En este subapartado se incluyen seis sesiones tipo con una función principalmente ilustrativa: mostrar cómo AEA 2.0 puede ampliarse o profundizarse cuando una institución decide sostener el currículo más allá del ciclo inicial de 4 semanas, prolongarlo a 6 u 8 semanas, o aplicarlo en grupos que ya han adquirido familiaridad con la rutina básica de pausa, foco, reflexión y transferencia. No se trata de una secuencia rígida ni de actividades que deban incorporarse todas de manera obligatoria, sino de ejemplos de extensión compatibles con las familias de práctica del currículo base y adaptables según la edad del grupo, el momento del ciclo y las prioridades del centro.

4.4.3.1. Sesión tipo 1: Respiración consciente extendida con gratitud (*Mindful Breathing*)

Esta sesión amplía la familia de respiración consciente hacia prácticas de mayor duración y profundidad, apropiadas para grupos que ya toleran breves periodos de silencio y atención sostenida. Su propósito es apoyar la capacidad de detenerse, acompañar la respiración y vincular la práctica con estados de calma, gratitud y disposición positiva hacia la jornada escolar. Puede incorporarse en fases posteriores del currículo, al inicio del día o antes de actividades académicas que exigen serenidad y foco.

4.4.3.2. Sesión tipo 2: Cuerpo consciente y coordinación (*Mindful Body + Brain*)

Esta sesión extiende la familia de cuerpo consciente hacia tareas de coordinación fina, conexión mano-ojo y conciencia corporal en movimiento. Su propósito es apoyar el foco activo, la precisión motriz y la autorregulación corporal mediante secuencias breves que requieren atención, ritmo y control. Puede utilizarse cuando el centro desea vincular el

currículo con actividades de escritura, dibujo, manipulación de materiales o preparación para tareas que requieren organización motora y concentración.

4.4.3.3. Sesión tipo 3: Mirada consciente con imágenes y videos (*Mindful Looking*)

Esta variante amplía la familia de mirada consciente hacia ejercicios de observación sostenida y lectura detallada de estímulos visuales. Su propósito es apoyar la capacidad de notar detalles, sostener la atención y considerar distintas interpretaciones ante imágenes, videos u otros recursos visuales. Puede utilizarse como extensión del currículo cuando se busca conectar las microprácticas con áreas académicas como lectura, ciencias, indagación o interpretación de textos multimodales.

4.4.3.4. Sesión tipo 4: Alimentación consciente con razonamiento y evidencias (*Mindful Tasting*)

Esta sesión prolonga la familia de alimentación consciente hacia actividades que integran atención sensorial, formulación de hipótesis y justificación a partir de evidencias. Su propósito es mostrar que una práctica de *mindfulness* también puede articularse con procesos de razonamiento, lenguaje y explicación. En una fase de ampliación del currículo, esta variante puede utilizarse para conectar la atención consciente con metas académicas concretas, especialmente en lectura, matemáticas o actividades de argumentación sencilla.

4.4.3.5. Sesión tipo 5: Caminata Consciente (*Mindful Walking*)

Esta extensión traslada la lógica del currículo a momentos de desplazamiento dentro o fuera del aula. Su propósito es apoyar la atención al entorno, la regulación del movimiento y el respeto por los espacios compartidos mediante caminatas breves en las que el estudiante observa, registra o comenta lo que percibe. Puede incorporarse cuando el centro desea expandir la práctica más allá del espacio habitual de la clase y permitir transferencias directas a pasillos, patios u otros ambientes escolares.

4.4.3.6. Sesión tipo 6: Comunicación consciente (Mindful Communication)

Esta sesión amplía el currículo hacia el plano relacional y expresivo. Su propósito es favorecer una comunicación más clara, respetuosa y ajustada al contexto, ayudando a los estudiantes a expresar necesidades, ideas o desacuerdos con mayor conciencia de sus palabras, su tono y su efecto en los demás. En fases posteriores del currículo, esta variante puede apoyar la transferencia de las microprácticas hacia el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la capacidad de pedir ayuda de manera adecuada y otras interacciones relevantes de la vida escolar.

En conjunto, estas seis sesiones muestran cómo AEA 2.0 puede conservar el núcleo pedagógico del currículo base y, al mismo tiempo, abrir posibilidades de ampliación progresiva según la experiencia del grupo y la decisión institucional de sostener el proceso. Su función dentro de este capítulo no es sustituir la secuencia base ni presentar evidencia empírica adicional, sino ilustrar cómo la propuesta transformada puede diversificarse y dialogar con marcos de aprendizaje socioemocional, como CASEL, y con metas formativas del centro escolar, manteniendo coherencia con los procesos vinculados al éxito escolar trabajados en esta tesis.

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La aplicación de AEA 2.0 no requiere infraestructuras especializadas ni materiales costosos, sino condiciones básicas de organización pedagógica e institucional que permitan incorporar microprácticas breves de *mindfulness* dentro de la jornada escolar. En coherencia con los apartados anteriores, los recursos necesarios deben entenderse no solo como insumos materiales, sino también como apoyos humanos, temporales y organizativos que hagan viable la implementación, el seguimiento inicial y la posible ampliación posterior del currículo.

En el plano de los recursos humanos e institucionales, la figura central es el docente del grupo, quien asume el rol de facilitador de las microprácticas. AEA 2.0 no exige una formación clínica especializada, pero sí una preparación básica en *mindfulness* escolar,

en la lógica pedagógica del currículo y en el uso de un lenguaje claro, breve y no moralizante. Esta preparación puede desarrollarse mediante talleres internos de corta duración, lectura guiada de materiales, observación entre pares o espacios breves de acompañamiento pedagógico. Asimismo, resulta importante el respaldo de la coordinación académica o de la dirección, tanto para legitimar el tiempo destinado a las sesiones como para favorecer una implementación coherente con las prioridades del centro.

Junto con esta preparación inicial, la propuesta requiere tiempos breves pero regulares de conversación profesional. En una implementación institucional, resulta razonable que el currículo se incorpore a reuniones de equipo, espacios de planificación compartida o encuentros de seguimiento donde el docente pueda comentar cómo respondió el grupo, cuánto tiempo demandaron las prácticas, qué actividades resultaron más accesibles o más desafiantes, qué ajustes conviene realizar y qué apoyos adicionales podrían necesitar ciertos estudiantes. Esta lógica de reflexión no constituye un añadido extraordinario, sino una condición habitual de desarrollo curricular en la escuela y una vía para sostener AEA 2.0 como propuesta viva, ajustable y pedagógicamente significativa.

El tiempo constituye también un recurso central. La recomendación general es disponer de tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos, ubicadas en momentos estratégicos de la jornada. Además del tiempo destinado a las microprácticas, conviene que el centro prevea un espacio breve de revisión al finalizar el primer ciclo de 4 semanas, con el fin de analizar observaciones, valorar la respuesta del grupo y decidir si la propuesta debe mantenerse, ajustarse o ampliarse a 6 u 8 semanas o a nuevos ciclos sucesivos.

En cuanto a los espacios físicos, AEA 2.0 puede desarrollarse prioritariamente en el aula ordinaria, con ajustes menores en la disposición del mobiliario cuando la actividad lo requiera. Algunas prácticas pueden realizarse sentados, de pie o en el suelo, y otras, como la caminata consciente, pueden trasladarse a pasillos, patios u otros ambientes

escolares seguros. En este sentido, la propuesta no depende de una sala específica de meditación, sino de la posibilidad de contar con un entorno suficientemente ordenado y con normas claras de cuidado, atención y respeto por el espacio compartido.

En el plano material, el currículo puede implementarse con recursos simples y de bajo costo, como hojas o cuadernos para registros breves, lápices y colores para actividades gráficas, imágenes o videos para prácticas de observación y, cuando el contexto lo permita, proyector, altavoces o acceso a internet para apoyos visuales o auditivos. En las actividades de alimentación consciente pueden utilizarse pequeñas porciones de alimentos sencillos, siempre de acuerdo con las condiciones de salud del grupo y con las políticas institucionales. Estos materiales deben entenderse como apoyos posibles y no como requisitos universales, ya que la lógica del currículo se sostiene principalmente en la estructura de la sesión, en la claridad de las consignas y en la continuidad de la práctica.

Finalmente, uno de los recursos más importantes de la propuesta es la orientación pedagógica con la que el currículo se implementa. AEA 2.0 presupone una postura docente basada en el modelado de la calma, el respeto por los ritmos del grupo, la observación atenta de la respuesta estudiantil y la disposición a ajustar las actividades según la experiencia recogida. De este modo, la viabilidad de la propuesta depende menos de recursos extraordinarios y más de una organización escolar mínima que combine tiempo protegido, acompañamiento docente, revisión formativa y materiales sencillos para sostener la práctica de manera realista en contextos escolares diversos.

4.6. Resultados esperados e indicadores de evaluación

Los resultados esperados de AEA 2.0 deben entenderse como proyecciones prudentes para futuras implementaciones del currículo transformado. En coherencia con la teoría de cambio formulada en este capítulo, la integración sistemática de microprácticas breves de *mindfulness* en momentos clave de la jornada escolar podría apoyar gradualmente la motivación y la autorregulación emocional y atencional de los

estudiantes, así como favorecer una disposición más visible para participar en la vida cotidiana del aula. En este marco, el rendimiento académico se mantiene como un componente complementario de seguimiento, siempre en una lógica exploratoria y contextualizada. Con el fin de orientar futuras aplicaciones y procesos de revisión, este apartado distingue entre los resultados o productos que razonablemente podrían esperarse y los indicadores e instrumentos mediante los cuales podrían seguirse de manera realista en contextos escolares.

4.6.1. Resultados o productos a obtener

Un primer producto esperado es de carácter curricular e institucional: la consolidación de una versión operativa de AEA 2.0 como propuesta breve, flexible y transferible, con orientaciones claras para su implementación, revisión y posible ampliación en distintos grados y contextos escolares. Este resultado supone no solo contar con una guía de actividades, sino también con una lógica de trabajo que permita a los equipos docentes comprender el currículo, apropiarse de él y ajustarlo de manera razonada según la experiencia del centro.

En el plano de la apropiación pedagógica, la propuesta busca que el docente incorpore progresivamente las microprácticas a la rutina escolar, desarrolle mayor familiaridad con la estructura de las sesiones y pueda identificar qué variantes resultan más viables para su grupo. Del mismo modo, se espera que los estudiantes reconozcan las prácticas, comprendan su propósito y comiencen a utilizar algunas de ellas en situaciones concretas de la vida escolar, por ejemplo, para volver al foco, prepararse para una tarea exigente, escuchar mejor o manejar con mayor calma ciertos momentos de frustración o activación.

En relación con los procesos vinculados al éxito escolar, AEA 2.0 proyecta cambios principalmente en la motivación y en la autorregulación emocional y atencional. Estos cambios podrían expresarse en una disposición más favorable hacia la escuela, una mayor percepción de calma y foco, y una participación escolar más disponible y

regulada en la vida cotidiana del aula. Cualquier indicio relacionado con el rendimiento académico deberá interpretarse de manera exploratoria y contextualizada, y no como efecto automático ni como criterio principal de valoración del currículo.

Cuando la implementación se sostiene más allá del ciclo inicial, puede aparecer un resultado adicional de transferencia y ampliación: que algunas prácticas comiencen a utilizarse en otros momentos de la jornada, que se articulen con actividades de lectura, escritura, matemáticas o convivencia, y que el centro disponga de insumos suficientes para decidir si conviene mantener el formato inicial, ampliarlo o enlazar nuevos ciclos sucesivos.

4.6.2. Indicadores e instrumentos de evaluación

Con base en estos resultados esperados, se propone un sistema de seguimiento que permita valorar la implementación de AEA 2.0 sin convertir su evaluación en una carga excesiva para la escuela. Este sistema se organiza en tres niveles: indicadores de proceso, indicadores de seguimiento de las categorías centrales del estudio e indicadores exploratorios de rendimiento académico.

Los indicadores de proceso se orientan a describir cómo se implementa el currículo en la práctica cotidiana. Entre ellos pueden considerarse la frecuencia semanal de las sesiones, la duración del ciclo, la distribución de las familias de práctica, el grado de continuidad en la aplicación y la fidelidad general a la estructura básica de la sesión. Estos datos pueden recogerse mediante bitácoras sencillas, planillas de seguimiento o notas breves del docente, y resultan especialmente útiles al cierre de las primeras 4 semanas para apoyar la revisión colegiada y la toma de decisiones sobre continuidad, ajuste o ampliación.

Los indicadores de cambio en las categorías centrales del estudio deben mantener continuidad con los instrumentos y la lógica del estudio base. Para motivación y autorregulación emocional y atencional, se recomienda priorizar instrumentos breves y comparables, como encuestas tipo Likert aplicadas al inicio y al cierre de un ciclo, o en

varios puntos cuando la implementación se prolongue. Para la percepción familiar, la rúbrica familiar pre y post constituye una opción especialmente útil por su bajo costo de aplicación y por su capacidad para aportar información complementaria sobre cambios observados en casa.

En el caso de la participación escolar, la continuidad con el estudio base exige mantener una lectura prudente e inferida a partir de indicadores distribuidos en distintos instrumentos, salvo que futuras implementaciones incorporen de manera explícita una escala autónoma o un protocolo observacional específico para esta dimensión. Del mismo modo, cualquier seguimiento del rendimiento académico debe conservar un estatuto exploratorio.

En el caso de los estudiantes, cuando la edad y las condiciones del centro lo permitan, pueden incorporarse formatos breves de percepción o reflexión al cierre del ciclo, por ejemplo, encuestas cortas de utilidad percibida, preguntas abiertas sencillas o reflexiones grupales guiadas. En grados superiores, estos insumos pueden ampliarse mediante respuestas escritas más desarrolladas; en grados iniciales, conviene optar por formatos más simples y accesibles. Las entrevistas individuales o grupales pueden añadirse cuando el tiempo y la organización institucional lo permitan, pero no se plantean aquí como requisito universal de la propuesta.

La participación escolar, en coherencia con esta tesis, debe seguir tratándose como una dimensión inferida. Por ello, su seguimiento puede apoyarse en la lectura conjunta de distintos insumos: ítems de la encuesta del estudiante vinculados con gusto por participar, compartir ideas, colaborar o sentirse entusiasmado en actividades grupales; percepciones familiares sobre disposición hacia la escuela y transferencia de lo aprendido; y registros breves de observación docente sobre permanencia en la tarea, disposición a colaborar, escucha, iniciativa o uso de estrategias de regulación en situaciones concretas de aula. Estos registros pueden formar parte de conversaciones de equipo o revisiones colegiadas, pero no deben confundirse con una escala autónoma e independiente de participación escolar.

En cuanto al rendimiento académico, se propone mantener una lógica de seguimiento exploratorio y contextualizado. Para ello, las instituciones pueden utilizar herramientas ya presentes en su práctica habitual, como plataformas de uso académico, diagnósticos internos, tareas comparables o registros descriptivos de progreso en lectura y matemáticas. Cuando se recurra a plataformas como IXL u otras análogas, conviene definir de antemano tiempos, contenidos y momentos de aplicación para mejorar la comparabilidad de los datos.

En conjunto, este sistema no pretende agotar todas las posibilidades de evaluación, sino ofrecer una base realista y coherente con el estudio base para que futuras implementaciones de AEA 2.0 puedan documentar su viabilidad, revisar su desarrollo y valorar cambios observados en las condiciones para el éxito escolar. A partir de esta base, cada centro podrá decidir si mantiene un seguimiento sencillo, si incorpora algunos instrumentos adicionales o si desarrolla evaluaciones más amplias en función de su tiempo, sus prioridades y sus capacidades institucionales.

4.7. Valoración, evaluación y revisión experta de la propuesta de transformación

La valoración de la propuesta AEA 2.0 se realiza a la luz de criterios de pertinencia, coherencia interna, factibilidad, aplicabilidad, potencial de transferencia y novedad relativa dentro del contexto en que se desarrolló esta investigación. En esta tesis, además, se incorpora una revisión experta formal como parte del proceso de consolidación documental de la propuesta. Dicha revisión debe entenderse como un apoyo para fortalecer la claridad, la pertinencia, la aplicabilidad y la proyección futura del currículo, y no como una validación empírica concluyente de su eficacia.

En términos de pertinencia, AEA 2.0 responde al problema formulado en el Capítulo 1 mediante una propuesta pedagógica breve, flexible y sostenible, orientada a generar condiciones más favorables para aprender y convivir en educación primaria. Su aporte se ubica principalmente en la organización de microprácticas de *mindfulness* integradas

a la jornada escolar, con énfasis en los procesos que esta tesis ha definido como centrales para apoyar la experiencia escolar del estudiante.

En cuanto a su coherencia interna, AEA 2.0 conserva continuidad con el estudio base y con la arquitectura conceptual de la tesis. La propuesta mantiene el núcleo pedagógico del currículo AEA, explicita una teoría de cambio prudente, reorganiza la implementación en un formato más viable para otros centros y articula objetivos, estructura, recursos y seguimiento de manera consistente con los hallazgos, alcances y limitaciones expuestos en los Capítulos 1, 2 y 3. En este sentido, su coherencia no depende de presentar una propuesta completamente distinta, sino de reformular con mayor claridad y transferibilidad una experiencia ya implementada y analizada en condiciones escolares reales.

La factibilidad de la propuesta se apoya, en primer lugar, en la experiencia del estudio base y, en segundo lugar, en la lógica operativa de la versión transformada. AEA 2.0 no requiere infraestructuras especializadas ni materiales costosos, sino condiciones mínimas de organización escolar, formación docente básica y espacios breves de revisión compartida. Asimismo, su formulación como punto de entrada de tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos en un ciclo inicial de 4 semanas permite que la propuesta resulte más viable para centros con horarios ya definidos, múltiples demandas curriculares y niveles diversos de preparación docente. Esta factibilidad debe entenderse, por tanto, no solo en términos de duración breve, sino también como posibilidad real de instalación progresiva, seguimiento y ajuste.

Respecto de su aplicabilidad, la propuesta se presenta como un currículo susceptible de ser utilizado y adaptado por otros equipos docentes. La estructura básica de las sesiones, la claridad del núcleo de prácticas, la posibilidad de ampliar actividades compatibles con ese núcleo y la orientación hacia ciclos sucesivos de implementación favorecen que AEA 2.0 pueda ser apropiado por otras instituciones sin perder su coherencia central. En este sentido, se formula como una arquitectura curricular breve y transferible, ajustable

al grado escolar, al proyecto pedagógico del centro y a las condiciones reales de implementación.

En relación con su potencial de transferencia, conviene subrayar que la propuesta no puede considerarse generalizable en sentido fuerte, dado que el estudio empírico se realizó con una muestra reducida y en una institución específica. No obstante, sí ofrece una base contextual y metodológica útil para futuras aplicaciones en otros entornos escolares, siempre que estas se documenten de manera sistemática y mantengan la prudencia interpretativa que exige la naturaleza del estudio original. Su valor reside precisamente en ofrecer una propuesta suficientemente clara para ser retomada, pero lo bastante flexible para ser ajustada sin perder su identidad.

En cuanto a su novedad relativa, AEA 2.0 no pretende reinventar el *mindfulness* escolar, sino reorganizar de manera situada y pedagógicamente útil varios elementos que, en conjunto, aportan una formulación propia: microprácticas breves integradas a la jornada, foco explícito en procesos vinculados al éxito escolar, lógica de entrada progresiva con revisión temprana, posibilidad de ampliación por ciclos y articulación con marcos escolares amplios como CASEL y el Programa de la Escuela Primaria del IB. Esta combinación constituye un aporte relevante en el contexto del estudio y ofrece una base diferenciada para futuras adaptaciones.

Como parte del proceso de consolidación documental de la tesis, la propuesta transformada AEA 2.0 fue sometida a una revisión experta formal, cuyos documentos y síntesis se presentan en el Anexo K. En dicho anexo se reunieron cuatro revisiones expertas de los instrumentos y de la propuesta curricular, con valoraciones generales favorables y sin objeciones mayores que impidieron su uso documental. Las observaciones formuladas por las personas expertas se concentraron, sobre todo, en aspectos de claridad de redacción, accesibilidad lingüística en contexto multilingüe, precisión de algunas categorías de respuesta, adaptabilidad de la propuesta a distintos contextos y conveniencia de fortalecer el seguimiento y la documentación de futuras implementaciones. En algunos formatos se conserva la expresión, validación por juicio

experto, por corresponder al nombre documental del instrumento utilizado; sin embargo, en el marco de esta tesis, dichas valoraciones deben interpretarse como revisión experta formal orientada a fortalecer la presentación, la pertinencia y la proyección metodológica del estudio, y no como evidencia empírica concluyente de eficacia.

De cara a futuras aplicaciones, la propuesta puede beneficiarse de tres líneas complementarias de profundización. En primer lugar, nuevas implementaciones por ciclos, con documentación sistemática de proceso y de cambio, que permitan valorar con mayor precisión su funcionamiento en distintos grados y centros escolares. En segundo lugar, revisiones colegiadas por parte de equipos docentes que examinen la viabilidad de las actividades, la integración curricular y la respuesta de los estudiantes. En tercer lugar, nuevas revisiones especializadas externas que contribuyan a afinar tanto la propuesta curricular como sus instrumentos de seguimiento en función de contextos concretos de aplicación.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación sintetizan los principales resultados obtenidos a partir del diseño, la implementación y la valoración del currículo Atención en Acción (AEA), en correspondencia con el objetivo general, los objetivos específicos y la hipótesis de trabajo. En conjunto, el estudio permitió comprender la viabilidad pedagógica de un modelo curricular de microprácticas diarias de *mindfulness* integrado a la rutina escolar de estudiantes de tercer grado de primaria de The American School of Kinshasa (TASOK), durante el ciclo escolar 2024–2025.

La tesis permitió proponer el currículo AEA como una respuesta pedagógica situada ante la necesidad de apoyar la motivación y la autorregulación emocional y atencional en educación primaria. Su diseño en cinco familias de práctica, su aplicación diaria y su integración en un bloque estable de la jornada escolar mostraron que el *mindfulness* puede organizarse como un modelo curricular breve, sistemático y viable, sin requerir modificaciones estructurales profundas en la rutina académica.

El punto de partida del estudio fue la identificación de dificultades relevantes en el grupo participante, especialmente en atención sostenida, regulación emocional y disposición hacia el aprendizaje. En la vida cotidiana del aula, estas necesidades se manifestaban en la dificultad para sostener el foco, la reactividad ante la frustración, la necesidad de recuperar la calma y las variaciones en la motivación para participar en las actividades escolares.

La revisión teórica y empírica permitió fundamentar la pertinencia de un currículo de microprácticas diarias de *mindfulness* en educación primaria. El análisis realizado mostró que el *mindfulness* escolar puede comprenderse como una práctica psicoeducativa laica y entrenable, vinculada con la atención, la autorregulación emocional y la motivación. Asimismo, permitió situar el currículo AEA dentro de un marco conceptual prudente, en el que la motivación y la autorregulación emocional y atencional ocupan el lugar central, la participación escolar se interpreta de forma

complementaria y el rendimiento académico se mantiene como componente exploratorio.

Con base en esa fundamentación, se elaboró el currículo AEA como una propuesta estructurada de microprácticas diarias de *mindfulness*, organizada en cinco familias de actividades: respiración consciente, cuerpo consciente, escucha consciente, mirada consciente y alimentación consciente. La inclusión de una meta del día, una práctica guiada y un cierre reflexivo permitió vincular las actividades con situaciones reales de aprendizaje y convivencia. De este modo, la investigación no solo aplicó una intervención, sino que dejó documentado un modelo curricular concreto, viable y transferible para futuras adaptaciones

La valoración empírica del currículo mostró un patrón descriptivamente más favorable en el grupo experimental, especialmente en indicadores relacionados con entusiasmo por asistir a la escuela, disposición a esforzarse, interés por aprender, percepción de calma y foco atencional. Estos resultados se complementaron con apreciaciones familiares vinculadas con curiosidad por el aprendizaje y paciencia en rutinas cotidianas, así como con percepciones estudiantiles sobre utilidad, apropiación y transferencia de varias prácticas. No obstante, los hallazgos deben interpretarse con prudencia, sin atribuir efectos causales concluyentes más allá de los límites del diseño, la muestra y el contexto de implementación.

Estos hallazgos permiten valorar la hipótesis de trabajo en términos favorables y contextualizados. La implementación diaria y sistemática del currículo AEA se asoció con cambios observados en las dimensiones principales del estudio, particularmente en motivación y autorregulación emocional y atencional. La participación escolar se mantuvo como una dimensión inferida de forma convergente a partir de distintos instrumentos, mientras que el rendimiento académico permaneció en un plano exploratorio debido a las limitaciones de comparabilidad de IXL. Por ello, las conclusiones más sólidas de la tesis no se ubican en la mejora académica directa, sino en

la viabilidad pedagógica de apoyar condiciones relevantes para aprender con mayor disposición, calma y foco.

Finalmente, uno de los aportes centrales de esta investigación radica en su carácter curricular y pedagógico. AEA permitió pasar de la ausencia de una rutina sistemática de *mindfulness* escolar en el contexto estudiado a la existencia de un currículo estructurado, aplicado, documentado y valorado en condiciones reales de aula. Desde esta base, AEA 2.0 se presenta como una proyección razonable para futuras implementaciones más flexibles, sostenibles y reevaluables, manteniendo la prudencia metodológica y la posibilidad de adaptación a otros contextos de educación primaria.

RECOMENDACIONES

Recomendaciones desde el punto de vista metodológico

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el tamaño de la muestra y se desarrollen en más de un centro educativo, con el fin de valorar si el patrón observado en este estudio se mantiene en contextos escolares diversos. Del mismo modo, convendría extender la duración de la implementación e incorporar mediciones de seguimiento posterior, de manera que pueda examinarse con mayor claridad la estabilidad de los cambios observados en motivación y autorregulación emocional y atencional a mediano plazo. Estas ampliaciones permitirían fortalecer el alcance comparativo y la robustez interpretativa de futuras investigaciones sobre currículos escolares de *mindfulness*.

También se recomienda fortalecer la medición de la participación escolar mediante instrumentos más específicos, como escalas autónomas, protocolos observacionales o registros sistemáticos de aula que permitan recoger esta dimensión con mayor precisión. En el estudio base, la participación escolar fue interpretada de manera prudente y convergente a partir de indicadores distribuidos, lo cual fue coherente con el diseño adoptado, pero deja abierta la necesidad de contar con herramientas más directas en futuras investigaciones.

En cuanto al rendimiento académico, se recomienda emplear instrumentos de evaluación más homogéneos y comparables, preferiblemente mediante pruebas o procedimientos estandarizados aplicados en momentos claramente definidos antes y después de la intervención. Cuando se utilicen plataformas digitales como IXL u otras herramientas de práctica acumulativa, será necesario establecer con antelación tiempos, contenidos y condiciones de uso más uniformes para mejorar la comparabilidad de los datos. Aun así, se recomienda mantener prudencia en la interpretación de esta dimensión y no permitir que eclipse las categorías centrales del estudio.

Recomendaciones desde el punto de vista académico

Se recomienda que futuras investigaciones continúen profundizando en la relación entre *mindfulness* escolar, motivación y autorregulación emocional y atencional en educación primaria, especialmente desde diseños curriculares que documenten con claridad su estructura, frecuencia, objetivos pedagógicos y mecanismos de seguimiento. En este sentido, resulta pertinente seguir construyendo evidencia sobre propuestas sistemáticas y flexibles de microprácticas breves, diseñadas e implementadas por docentes en contextos reales de aula, ya que este sigue siendo un campo menos documentado que otros formatos de intervención más estandarizados o externos a la práctica docente.

Asimismo, se recomienda utilizar la propuesta transformada AEA 2.0 como base para nuevas implementaciones y estudios. Su lógica de tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos, entrada inicial por 4 semanas, recogida de datos sencillos, revisión colegiada y posible ampliación posterior ofrece una estructura más viable institucionalmente para explorar continuidad, sostenibilidad y escalamiento curricular. Desde esta perspectiva, AEA 2.0 no sustituye el estudio base, sino que representa una proyección razonable y académicamente pertinente derivada de sus hallazgos y limitaciones.

También se recomienda que la formación docente incluya espacios breves pero claros de introducción al *mindfulness* escolar, de modo que quienes implementen la propuesta comprendan sus fundamentos pedagógicos, su carácter laico y sus posibilidades de integración en la jornada escolar. No se trata de exigir especialización clínica ni infraestructura compleja, sino de ofrecer una base suficiente para aplicar el currículo con sentido, coherencia y fidelidad flexible.

Recomendaciones prácticas

Se recomienda a escuelas, equipos directivos y docentes interesados en implementar el currículo que inicien con una versión breve y viable del programa, siguiendo la lógica de AEA 2.0: tres sesiones semanales de aproximadamente 25 minutos durante 4 semanas iniciales, acompañadas de una revisión colegiada al cierre del ciclo. Esta entrada gradual permitiría valorar la recepción del currículo, su ajuste al contexto y su sostenibilidad antes de decidir una ampliación a seis u ocho semanas o a nuevos ciclos sucesivos.

También se recomienda que la implementación del currículo se acompañe de espacios de revisión entre docentes o equipos de coordinación, con el fin de compartir observaciones, identificar ajustes necesarios y valorar cómo responden los estudiantes a las distintas familias de práctica. Estas conversaciones pueden fortalecer la fidelidad pedagógica del currículo y, al mismo tiempo, permitir adaptaciones razonables a las características de cada grupo, grado o institución.

Finalmente, se recomienda que las escuelas otorguen un lugar explícito a la voz del estudiante durante la implementación de este tipo de propuestas. Escuchar qué prácticas les resultan más útiles, cuándo sienten que las emplean fuera de la sesión formal y cómo las conectan con la convivencia o el aprendizaje puede enriquecer el seguimiento del currículo y fortalecer su pertinencia pedagógica. En este sentido, la evaluación futura del currículo no debería limitarse a resultados cuantitativos, sino incorporar también formas sencillas de percepción estudiantil y revisión contextualizada de la experiencia de aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado-García, P. A. A., Soto-Vásquez, M. R., Infantes Gómez, F. M., Guzmán Rodríguez, N. M., & Castro-Paniagua, W. G. (2025). Effect of a mindfulness program on stress, anxiety, depression, and related outcomes in college students. *Frontiers in Psychology*, 16, 1508934. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508934>
- Arenilla Villalba, M. J., Alarcón Rubio, D., & Povedano Díaz, M. A. (2022). Meta-análisis multinivel de los programas escolares de intervención basados en mindfulness en España. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.005>
- Balasca, B. P. (2024). *Revisión sistemática del mindfulness en las “aulas felices” desde la psicología positiva* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/134012/files/TAZ-TFG-2024-365.pdf>
- British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.). British Educational Research Association. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL’s SEL framework*. <https://casel.org/CASEL-sel-framework-11-2020/>

Castillo, M. I. M., & Ruiz Crespín, J. D. A. (2024). Mindfulness en la educación: Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, 15(29), e727. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2081>

Cherry, J., McCormack, T., & Graham, A. J. (2024). Listen up, kids! How mind wandering affects immediate and delayed memory in children. *Memory & Cognition*, 52(4), 909–925. <https://doi.org/10.3758/s13421-023-01509-0>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Cordero Cabellos, M. (2021). *Mindfulness en las aulas: Un futuro prometedor* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47571>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Cuén-Tánori, F. A., Flores-Peña, Y., & López González, J. A. (2025). Rol parental en la alimentación consciente y prevención de obesidad infantil: Una revisión de alcance. *Enfermería Global*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/eglobal.641891>

Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's brain: Neuroplasticity and meditation. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1), 170–178. <https://doi.org/10.1109/MSP.2008.4431873>

Dermody, C. M., Dusenbury, L., Greenberg, M., Godek, D., Connor, P., Cross, R., Martinez-Black, T., Solberg, S., Kroyer-Kubicek, R., Atwell, M., & Bridgeland, J. (2022). *A developmental framework for the integration of social and emotional learning*

and career and workforce development. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/sel-workforce-brief-03-2022/>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Diamond, A. (2020). Executive functions. *Handbook of Clinical Neurology*, 173, 225–240. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4>

D’Souza, F., & Smyth, L. (2025). The array of outcomes associated with mindfulness interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 16(8), 2132–2155. <https://doi.org/10.1007/s12671-025-02627-3>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Forsström, S., Njå, M., Munthe, E., Álvarez-Galván, J.-L., & Houldsworth, L. (2025). *The impact of digital technologies on students’ learning: Results from a literature review* (OECD Education Working Paper No. 335). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9997e7b3-en>

Foster, M., Whitehead, L., O’Sullivan, T. A., Hill, J., & Mörelius, E. (2023). Ethical considerations in undertaking research with children. *Journal of Pediatric Nursing*, 73, xiii–xiv. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.11.001>

Fulambarkar, N., Balaji, P. A., Tsamakidis, K., & O’Reilly, M. (2023). Meta-analysis on mindfulness-based interventions for adolescents’ stress, depression, and anxiety in school settings: A cautionary tale. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 307–317. <https://doi.org/10.1111/camh.12572>

García-Rubio, C., Herrero, M., Luna-Jarillo, T., Albert, J., & Rodríguez-Carvajal, R. (2023). Effectiveness and mechanisms of change of a mindfulness-based intervention on elementary school children: A cluster-randomized control trial. *Journal of School Psychology, 99*, 101211. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.001>

Gordon, R., Smith-Spark, J. H., & Newton, E. J. (2018). Executive function and academic achievement in primary school children: The use of task-related assessments. *Frontiers in Psychology, 9*, 582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00582>

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Organización del Bachillerato Internacional. (s. f.). *Bachillerato Internacional*. <https://www.ibo.org/es/>

Janz, P., Dawe, S., & Wyllie, M. (2019). Mindfulness-based program embedded within the existing curriculum improves executive functioning and behavior in young children: A waitlist controlled trial. *Frontiers in Psychology, 10*, 2052. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02052>

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hachette Books.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (Rev. ed.). Bantam Books.

López-González, L., Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria: Gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 87*(30.3), 75–91.

<https://programatreva.org/wp-content/uploads/2021/07/Mindfulness-e-IA.-TREVA-solo-articulo.pdf>

Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163–169.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>

Lyu, W., & Wehby, G. L. (2023). Child flourishing, school engagement, physical activity, and screen time during the COVID-19 pandemic in 2020. *Academic Pediatrics*, 23(3), 659–666. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2022.12.016>

Martin, F., Long, S., Haywood, K., & Xie, K. (2025). Digital distractions in education: A systematic review of research on causes, consequences and prevention strategies. *Educational Technology Research and Development*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1007/s11423-025-10550-6>

Mettler, J., Khoury, B., Zito, S., Sadowski, I., & Heath, N. L. (2023). Mindfulness-based programs and school adjustment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 97, 43–62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.007>

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
<https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Monsillion, J., Zebdi, R., & Romo-Desprez, L. (2023). School mindfulness-based interventions for youth, and considerations for anxiety, depression, and a positive school climate: A systematic literature review. *Children*, 10(5), 861.
<https://doi.org/10.3390/children10050861>

Moreno-Pérez, R., & Delgado-Ríos, M. (2024). *The effect of mindfulness on well-being in education: A systematic review*. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3867760/v1>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research* (DHEW Publication No. OS 78-0014). U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
<https://childethics.com/library/other-literature/the-belmont-report-ethical-principles-and-guidelines-for-the-protection-of-human-subjects-of-research/>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Nur'aini, N., & Patry, H. (2024). Mindfulness-Based Stress Reduction techniques in educational settings: A new approach to enhance mental health and learning. *Journal of Social Science Utilizing Technology*, 2(2), 269–282.
<https://doi.org/10.70177/jssut.v2i2.974>

Offer-Boljahn, H., Hövel, D. C., & Hennemann, T. (2022). Learning behaviors, executive functions, and social skills: A meta-analysis on the factors influencing learning development in the transition from kindergarten to elementary school. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.33902/JPR.20221175398>

Ortubé, J., Panadero, E., & Dignath, C. (2024). Systematic review of self-regulated learning interventions based on Zimmerman's model. *Educational Psychology Review*.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09919-5>

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D. S., & Nuske, H. J. (2022). Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design. *Mindfulness*, 13(7), 1591–1613. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9>

Qayyum, A., Kashif, M. F., & Shahid, R. (2024). The effect of excessive smartphone use on child cognitive development and academic achievement: A mixed method analysis. *Annals of Human and Social Sciences*, 5(3), 166–181. [https://doi.org/10.35484/ahss.2024\(5-III\)16](https://doi.org/10.35484/ahss.2024(5-III)16)

Ramos Mejía, V., Barreyro, J. P., & Formoso, J. (2024). Práctica de *mindfulness* en la escuela y su impacto en la atención selectiva, la atención sostenida y el control inhibitorio en niños de 9 a 11 años. *Psicocodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 24(1), 35–46. <https://doi.org/10.18682/pd.v24i1.10310>

Redero-García, E. (2016). *Aplicación del mindfulness en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria* [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio UNIR. <https://reunir.unir.net/items/3d0cc912-d391-4629-9699-9a2fd1f7eda9>

Roeser, R. W., Galla, B. M., & Baelen, R. N. (2022). *Mindfulness in schools: Evidence on the impacts of school-based mindfulness programs on student outcomes in P–12 educational settings*. The Pennsylvania State University. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ascpv>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2>

Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). Routledge.

Serrano-Gonzalez, M., Friedman, M., Mandapati, A., Tanzer, J. R., Rosen, R., Jelalian, E., & Jandasek, B. (2025). The development of a mindful eating app for adolescents through mixed-methods feedback from adolescents with overweight or obesity.

Frontiers in Adolescent Medicine, 3, 1667649.

<https://doi.org/10.3389/fradm.2025.1667649>

Society for Research in Child Development. (2021). *Ethical principles and standards for developmental scientists*. Society for Research in Child Development.

<https://www.srkd.org/about-us/ethical-principles-and-standards-developmental-scientists>

Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225.

<https://doi.org/10.1038/nrn3916>

Thapa, P. P., Sharma, P., Goundar, S., Tsirkas, P., Valamontes, A., & Adamopoulos, I. P. (2025). Health education and digital distractions in the classroom among students: A cross-sectional study. *European Journal of Health and Biology Education*, 12(1), e2507.

<https://doi.org/10.29333/ejhbe/16752>

The American School of Kinshasa. (s. f.). *The American School of Kinshasa (TASOK)*.

<https://www.tasok.net>

UNESCO. (2024). *What you need to know about social and emotional learning*.

UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-social-and-emotional-learning>

UNICEF. (2022). *Supporting the socio-emotional learning and psychological wellbeing of children through a whole-school approach (China)*.

<https://www.unicef.org/documents/supporting-socio-emotional-learning-and-psychological-wellbeing-children-through-whole>

UNICEF. (2024). *Data protection in schools: Guidance for legislators, policy makers and schools*. UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.

<https://www.unicef.org/eca/media/35876/file/Data%20protection%20in%20schools%20.pdf>

Universidad de Investigación e Innovación de México. (2023). *Reglamento de investigación, ética científica y difusión*. <https://uiix.edu.mx/documentos/reglamento-investigacion-etica-y-difusion.pdf>

Ventura, A. B., Kissam, B. I., Chrestensen, K., Tfirm, I., Brailsford, J., & Dale, L. P. (2023). Implementation of a whole-school mindfulness curriculum in an urban elementary school: Tier 1 through tier 3. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 8(2), 1–25. <https://doi.org/10.21926/obm.icm.2302022>

Voltmer, K., Hondrich, F., & von Salisch, M. (2023). Daily breath-based mindfulness exercises in a randomized controlled trial improve primary school children's performance in arithmetic. *Scientific Reports*, 13, 22169. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-49354-0>

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2c

ANEXOS

Anexo A. Carta de permiso papás antes del estudio

Dear parents of grade 3,

I hope this message finds you well and that your school year has been off to a great start. For those of you who don't know me, I am Trentino Parcells, the grade 3A classroom teacher. I am thrilled to share that I am in the final year of my journey to earn a Doctorate in Education. As part of my doctoral research, I will be conducting a study at our school, focusing on an area to enhance both enthusiasm for learning and academic success for grade 3 students. The investigation will involve both students from 3A and 3B. This is to allow for a bigger field of study to gather more evidence for my research question.

The focus of my research is already an integral part of our school curriculum. However, this investigation will involve dedicating additional time to these practices to observe their specific effects on student enthusiasm and academic growth.

My research will explore whether providing students with targeted opportunities to develop their focus and concentration skills has a positive impact on their enthusiasm for learning and academic achievement. This investigation will involve a variety of six specific focus areas, each supported by a range of engaging activities designed to stimulate these essential skills.

The study will involve two groups of third-grade students. Half of the students will participate in the experimental group, engaging in daily activities designed to boost focus and concentration. The other half will take part in alternative activities focused on community building, collaboration, and teamwork. Both groups will be observed closely, with a particular emphasis on their enthusiasm and academic performance.

The experimental and control groups will be selected at random and all students will have the same chance of being selected for either group as their third grade peers.

To measure the impact of these activities, both groups will complete a survey using a Likert scale before and after the study to assess their current levels of enthusiasm. This comparison will help determine how the different sets of activities influenced the students' experiences.

At the conclusion of the study, students in the experimental group will complete a questionnaire and survey to share their thoughts, feedback, and overall impressions of the activities. These will be done in person and will be arranged to take place during school hours to accommodate both students and families.

Additionally, before the research begins both groups will take an assessment using the IXL tool to evaluate their current academic levels in language arts and mathematics. This assessment will be administered again at the end of the study to gauge the growth each student has achieved. Please note that these assessments are solely for research purposes and no names will be attached to the results. They will not affect grades or report cards and will remain completely confidential.

As a parent, your involvement is also invaluable. Parents will be asked to complete an observation rubric both before and after the study, which should take no more than 2-3 minutes. For parents or guardians of students in the experimental group, I would also ask for your participation in a brief questionnaire at the end of the research. It would be helpful if this can be conducted in person or via video call and should take no more than 10 minutes unless you wish to provide additional insights that may benefit the research. If connecting in person or via video call is not possible by a parent or guardian, these questions can also be answered in writing and shared with me electronically.

At the beginning of the second semester, the groups will be rotated, allowing each student to experience the activities from both the experimental and control groups. This rotation ensures that all students have the opportunity to benefit from and contribute to both sets of activities, providing a well-rounded experience throughout the study.

If you agree to have your child participate in this study and are comfortable with the observations and assessments described, please sign and return the attached consent form. Your approval will allow your child to be part of this exciting research, which has the potential to greatly benefit our school community.

Thank you once again for your support and consideration. If you have any questions, doubts, or concerns please reach out to me at any time through Seesaw or email.

Email: tparcells@gmail.com

Student name

Student signature

Parent or guardian name

Parent or guardian signature

Warm regards,

Mr. Trentino Parcels

Anexo A.1. Carta de permiso papás antes del estudio ejemplos de algunos estudiantes

minutes. For parents or guardians of students in the experimental group, I would also ask for your participation in a brief questionnaire at the end of the research. It would be helpful if this can be conducted in person or via video call and should take no more than 10 minutes unless you wish to provide additional insights that may benefit the research. If connecting in person or via video call is not possible by a parent or guardian, these questions can also be answered in writing and shared with me electronically.

At the beginning of the second semester, the groups will be rotated, allowing each student to experience the activities from both the experimental and control groups. This rotation ensures that all students have the opportunity to benefit from and contribute to both sets of activities, providing a well-rounded experience throughout the study.

If you agree to have your child participate in this study and are comfortable with the observations and assessments described, please sign and return the attached consent form. Your approval will allow your child to be part of this exciting research, which has the potential to greatly benefit our school community.

Thank you once again for your support and consideration. If you have any questions, doubts, or concerns please reach out to me at any time through Seesaw or email.

Email: tparcells@gmail.com

Student name _____

Student signature _____

Parent or guardian name _____

Parent or guardian signature _____

Warm regards,

Mr. Trentino Parcels

minutes. For parents or guardians of students in the experimental group, I would also ask for your participation in a brief questionnaire at the end of the research. It would be helpful if this can be conducted in person or via video call and should take no more than 10 minutes unless you wish to provide additional insights that may benefit the research. If connecting in person or via video call is not possible by a parent or guardian, these questions can also be answered in writing and shared with me electronically.

At the beginning of the second semester, the groups will be rotated, allowing each student to experience the activities from both the experimental and control groups. This rotation ensures that all students have the opportunity to benefit from and contribute to both sets of activities, providing a well-rounded experience throughout the study.

If you agree to have your child participate in this study and are comfortable with the observations and assessments described, please sign and return the attached consent form. Your approval will allow your child to be part of this exciting research, which has the potential to greatly benefit our school community.

Thank you once again for your support and consideration. If you have any questions, doubts, or concerns please reach out to me at any time through Seesaw or email.

Email: tparcells@gmail.com

Student name

Student signature

Parent or guardian name

Parent or guardian signature

Warm regards,

Mr. Trentino Parcells

minutes. For parents or guardians of students in the experimental group, I would also ask for your participation in a brief questionnaire at the end of the research. It would be helpful if this can be conducted in person or via video call and should take no more than 10 minutes unless you wish to provide additional insights that may benefit the research. If connecting in person or via video call is not possible by a parent or guardian, these questions can also be answered in writing and shared with me electronically.

At the beginning of the second semester, the groups will be rotated, allowing each student to experience the activities from both the experimental and control groups. This rotation ensures that all students have the opportunity to benefit from and contribute to both sets of activities, providing a well-rounded experience throughout the study.

If you agree to have your child participate in this study and are comfortable with the observations and assessments described, please sign and return the attached consent form. Your approval will allow your child to be part of this exciting research, which has the potential to greatly benefit our school community.

Thank you once again for your support and consideration. If you have any questions, doubts, or concerns please reach out to me at any time through Seesaw or email.

Email: tparcells@gmail.com

Student name

Student signature

Parent or guardian name

Parent or guardian signature

Warm regards,

Mr. Trentino Parcels

minutes. For parents or guardians of students in the experimental group, I would also ask for your participation in a brief questionnaire at the end of the research. It would be helpful if this can be conducted in person or via video call and should take no more than 10 minutes unless you wish to provide additional insights that may benefit the research. If connecting in person or via video call is not possible by a parent or guardian, these questions can also be answered in writing and shared with me electronically.

At the beginning of the second semester, the groups will be rotated, allowing each student to experience the activities from both the experimental and control groups. This rotation ensures that all students have the opportunity to benefit from and contribute to both sets of activities, providing a well-rounded experience throughout the study.

If you agree to have your child participate in this study and are comfortable with the observations and assessments described, please sign and return the attached consent form. Your approval will allow your child to be part of this exciting research, which has the potential to greatly benefit our school community.

Thank you once again for your support and consideration. If you have any questions, doubts, or concerns please reach out to me at any time through Seesaw or email.

Email: tparcells@gmail.com

Student name _____

Student signature _____

Parent or guardian name _____

Parent or guardian signature _____

Warm regards,

Mr. Trentino Parcells

We wish you all
the best in your
research !!



minutes. For parents or guardians of students in the experimental group, I would also ask for your participation in a brief questionnaire at the end of the research. It would be helpful if this can be conducted in person or via video call and should take no more than 10 minutes unless you wish to provide additional insights that may benefit the research. If connecting in person or via video call is not possible by a parent or guardian, these questions can also be answered in writing and shared with me electronically.

At the beginning of the second semester, the groups will be rotated, allowing each student to experience the activities from both the experimental and control groups. This rotation ensures that all students have the opportunity to benefit from and contribute to both sets of activities, providing a well-rounded experience throughout the study.

If you agree to have your child participate in this study and are comfortable with the observations and assessments described, please sign and return the attached consent form. Your approval will allow your child to be part of this exciting research, which has the potential to greatly benefit our school community.

Thank you once again for your support and consideration. If you have any questions, doubts, or concerns please reach out to me at any time through Seesaw or email.

Email: tparcells@gmail.com

Student name _____

Student signature _____

Parent or guardian name _____

Parent or guardian signature _____

Warm regards,

Mr. Trentino Parcels

Anexo B. Cartas de gratitud después del estudio

Subject: Final Request for Rubric Submission

Dear Parents of Grade 3,

I hope this message finds you well. As we conclude the research portion of my doctoral project, I want to express my heartfelt gratitude for your ongoing support and participation. Your involvement has been invaluable, and I truly appreciate the time and thought you have given throughout this process.

As we enter the final stages of my research, I kindly request your assistance again. I have sent home the final rubric for you to complete. Please fill it out independently, without consulting your child, to ensure that the data collected is consistent and accurate. Highlight or check the boxes that you feel best represent your child and return the completed rubric with the folder.

I kindly ask that all rubrics be returned this week. Next week I will be reaching out to the family members of the students in the experimental group to complete some questions about their experience that will be part of my data collection.

As always, I want to reassure you that all information remains completely confidential. Student names are not used in my research, as I assign numbers to represent each student when compiling data.

If you have any questions or concerns, please do not hesitate to contact me. Thank you once again for your continued support and collaboration throughout this meaningful project.

Warm regards,

Mr. Trentino Parcels

Anexo C. Encuesta Likert estudiantes antes y después del estudio

(1-7 Motivación)

(8-11 Autorregulación)

Instrucción: Marca la opción que mejor refleje tu realidad.

Nombre: _____

1. Me siento entusiasmado/a para ir a la escuela
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre
2. Me siento motivado/a para poner mi mejor esfuerzo y aprender cosas nuevas
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre
3. Me gusta participar en las actividades de la clase
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre
4. Me interesa lo que estamos aprendiendo en la clase
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre
5. Me esfuerzo por entender bien todos los conceptos que estamos aprendiendo
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre
6. Me gusta compartir mis ideas sobre los conceptos que enseña el maestro
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre
7. Me siento entusiasmado/a cuando hago actividades de grupo en clase
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre
8. Siento que puedo concentrarme en las actividades de la clase
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre
9. Cuando estoy enojado/a en la escuela, sé cómo calmarme
☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre

10. Si algo me preocupa, sé cómo relajarme

☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre

11. Me siento capaz de pensar con claridad para resolver un problema con un compañero

☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre

Resultados encuesta escala likert estudiantes antes del estudio

.xlsx

File Edit View Insert Format Data Tools Help

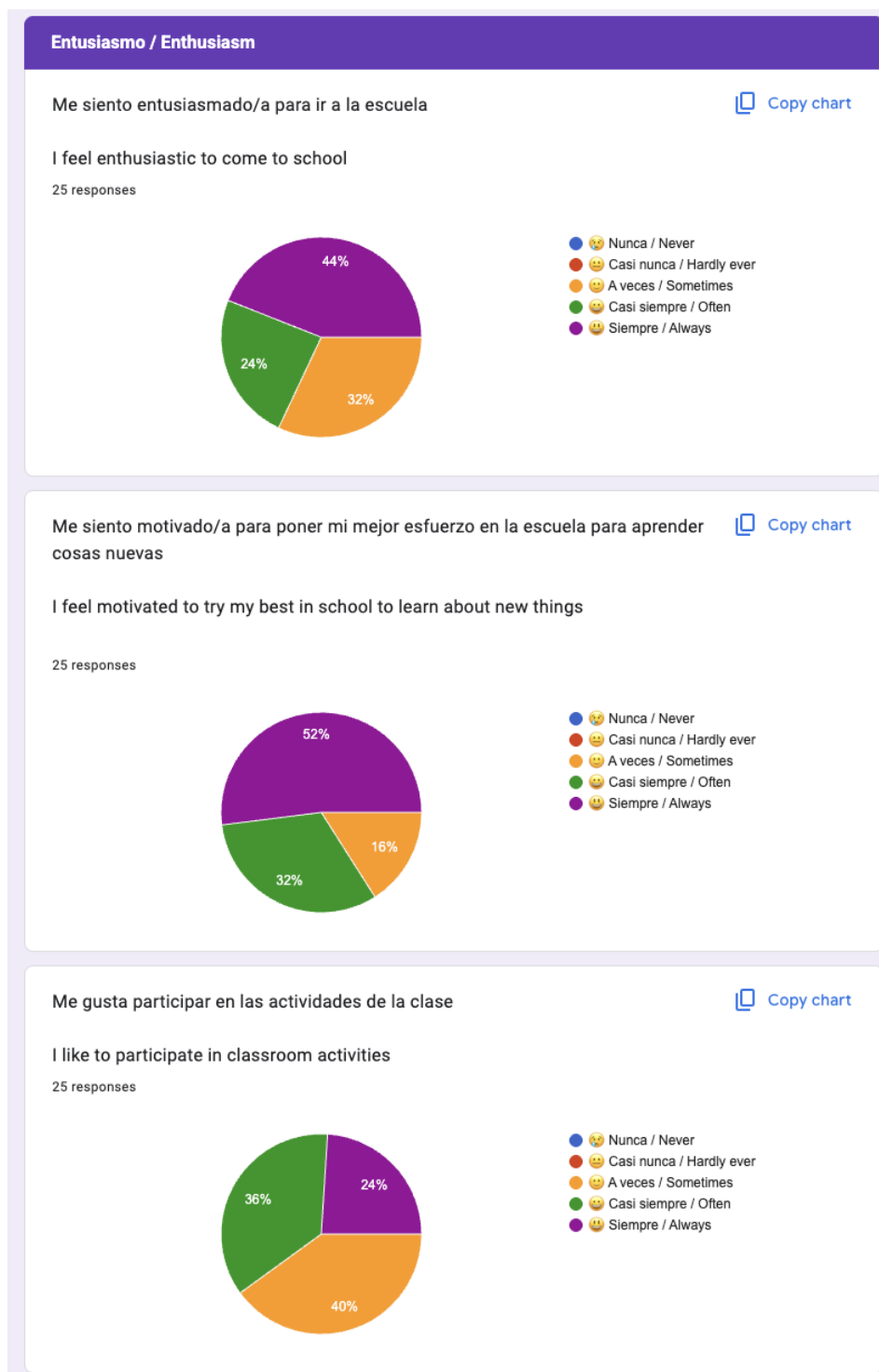
Menus

Undo Redo Bold Italic Underline Font Color Background Color Cell Styles Conditional Formatting Sort Filter AutoSum More Options

100% Zoom In Zoom Out Reset All Defaults Paste As Plain Text Copy as Link Show Formulas Spelling & Grammar Review Comments Print Page Setup Window Management Help

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
Write your name....	Me siento entusiasmado/a para ir a la escuela I feel enthusiastic to come to school	Me siento motivado/a para poner mi mejor esfuerzo en la escuela para aprender cosas nuevas I feel motivated to try my best in school to learn about new things	Me gusta participar en las actividades de la clase I like to participate in classroom activities	Me interesa lo que estamos aprendiendo en la clase I feel interested in what we are learning in class	Me esfuerzo por entender bien todos los conceptos que estamos aprendiendo en la clase I try by my best to understand all of the concepts we are learning in class	Me gusta compartir mis ideas sobre los conceptos que el maestro está enseñando en la clase I like to share my ideas about the concepts the teacher is teaching us in class	Me siento entusiasmado/a cuando hago actividades de grupo en clase I feel enthusiastic when I do activities in a group.	Siento que puedo concentrar en las actividades de la clase I feel like I can concentrate on my classroom activities	Cuando estoy enojado en la escuela, sé cómo calmarme When I feel angry at school, I know how to calm myself down	Si algo me preocupa, sé cómo relajarme If something is worrying me, I know how to relax	Me siento capaz de pensar claramente para poder resolver un problema con un compañero de la escuela I feel I am able to think clearly to be able to solve a problem with another student from the school	
Experimental		5	5	3	4	5	5	4	5	5	3	4
Experimental		5	5	5	5	4	3	4	4	5	5	4
Experimental		5	4	4	5	4	2	4	3	3	3	3
Experimental		4	5	5	4	4	3	3	4	4	5	4
Experimental		4	5	3	5	4	5	5	5	5	5	4
Experimental		5	4	5	3	4	3	3	3	3	4	5
Experimental		5	4	2	3	2	3	3	4	4	3	3
Experimental		5	5	5	5	3	5	3	3	3	3	3
Experimental		3	5	3	5	3	5	5	3	1	3	5
Experimental		5	4	3	5	5	1	5	3	3	4	3
Experimental		5	3	3	4	5	3	4	3	2	3	2
Experimental		3	5	4	5	3	3	3	3	3	1	3
Experimental		3	3	3	3	4	3	4	3	2	2	3
Control		3	3	3	4	4	3	4	3	2	4	4
Control		5	5	3	5	5	3	5	3	1	5	5
Control		4	5	5	3	2	5	4	2	5	4	4
Control		3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	5
Control		4	3	5	4	3	2	5	4	1	2	1
Control		3	3	4	3	5	4	3	4	5	3	3
Control		5	5	3	4	5	3	5	4	3	2	3
Control		5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5
Control		3	3	3	3	4	3	2	4	3	2	3
Control		3	4	3	3	3	3	4	2	2	2	3
Control		4	4	4	3	4	3	4	4	2	3	3
Control		3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	5

Anexo C.1.1. Resultados encuesta Likert estudiantes antes del estudio gráficas

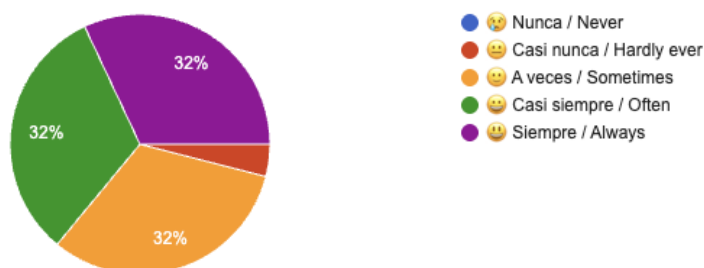


Me interesa lo que estamos aprendiendo en la clase

[Copy chart](#)

I feel interested in what we are learning in class

25 responses

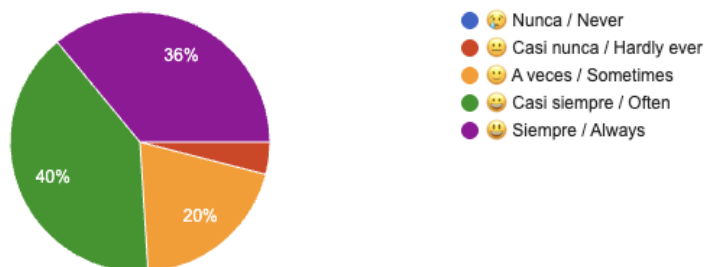


Me esfuerzo por entender bien todos los conceptos que estamos aprendiendo en la clase

[Copy chart](#)

I try my best to understand all of the concepts we are learning in class

25 responses

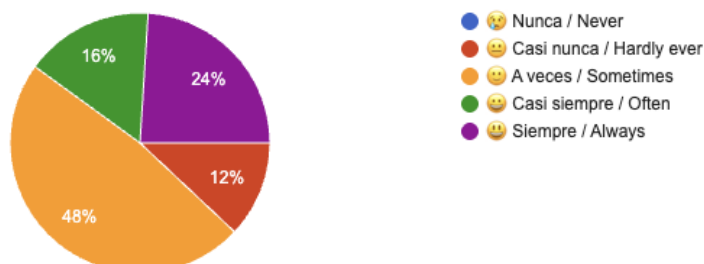


Me gusta compartir mis ideas sobre los conceptos que el maestro está enseñando en la clase

[Copy chart](#)

I like to share my ideas about the concepts the teacher is teaching us in class

25 responses

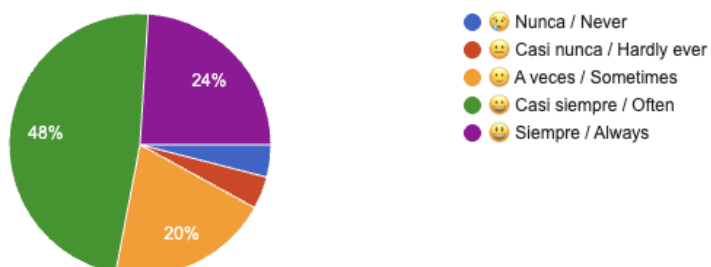


Me siento entusiasmado/a cuando hago actividades de grupo en clase

[Copy chart](#)

I feel enthusiastic when I do activities in a group.

25 responses



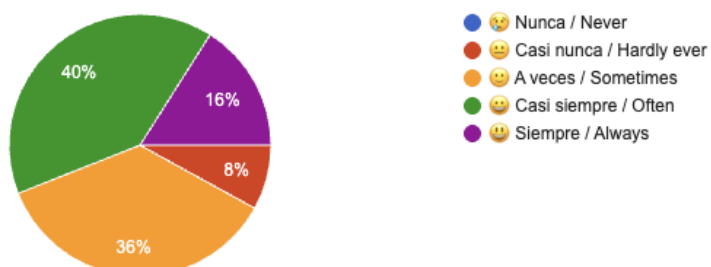
Autorregulación de mis emociones / Self control of my emotions

Siento que puedo concentrar en las actividades de la clase

[Copy chart](#)

I feel like I can concentrate on my classroom activities

25 responses

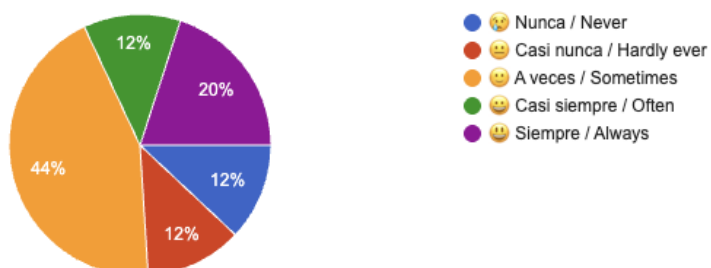


Cuando estoy enojado en la escuela, sé cómo calmarme

[Copy chart](#)

When I feel angry at school, I know how to calm myself down

25 responses

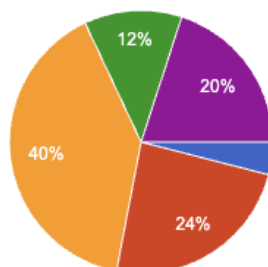


Si algo me preocupa, sé cómo relajarme

[Copy chart](#)

If something is worrying me, I know how to relax

25 responses



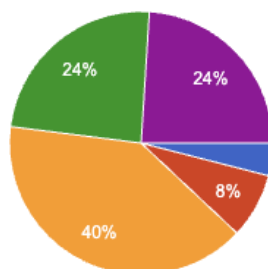
- 👎 Nunca / Never
- 👎 Casi nunca / Hardly ever
- 😊 A veces / Sometimes
- 😊 Casi siempre / Often
- 😊 Siempre / Always

Me siento capaz de pensar claramente para poder resolver un problema con un compañero de la escuela

[Copy chart](#)

I feel I am able to think clearly to be able to solve a problem with another student from the school

25 responses

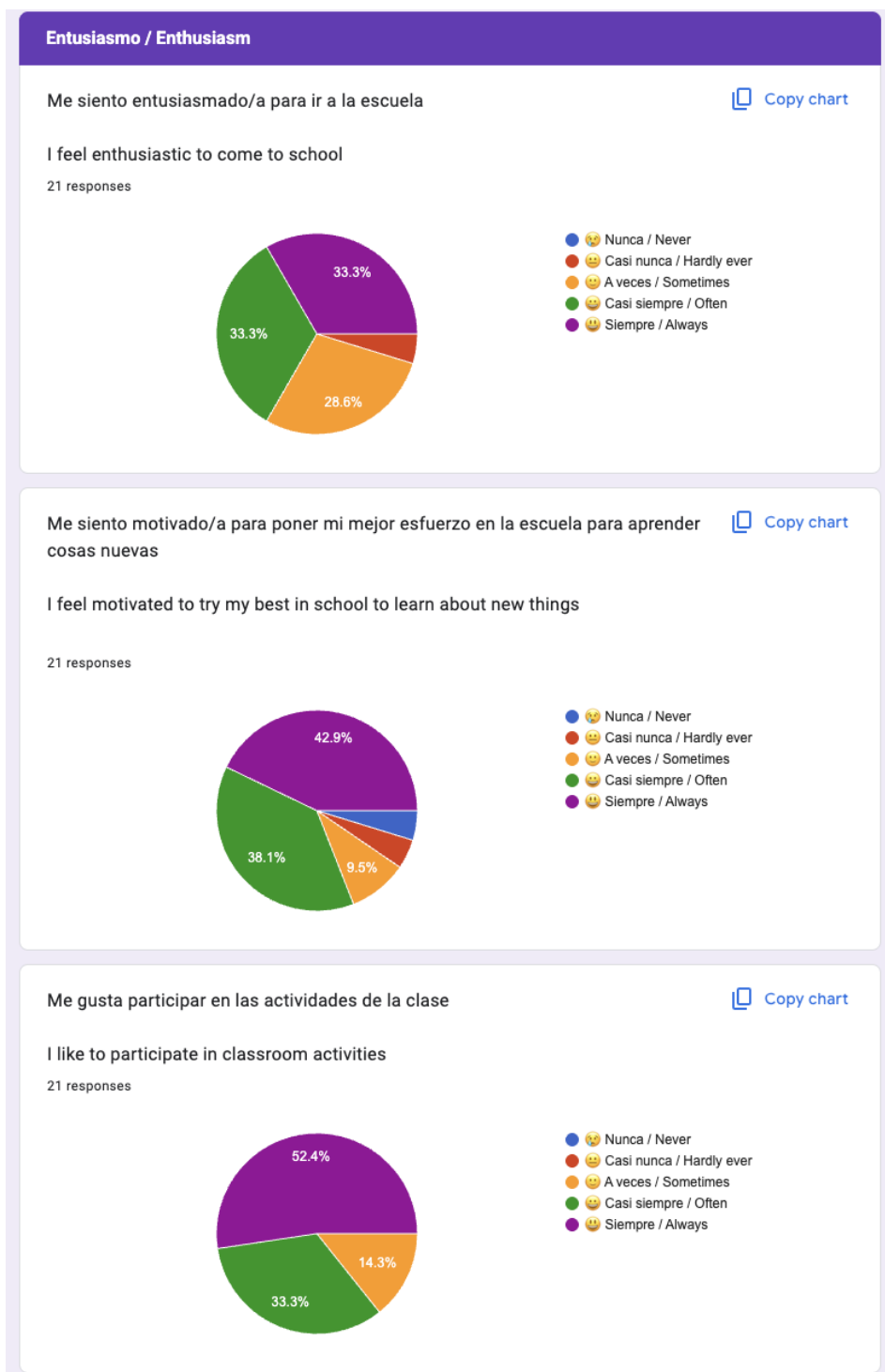


- 👎 Nunca / Never
- 👎 Casi nunca / Hardly ever
- 😊 A veces / Sometimes
- 😊 Casi siempre / Often
- 😊 Siempre / Always

Anexo C.2. Resultados encuesta Likert estudiantes después del estudio

[illegible]

Anexo C.2.1. Resultados encuesta Likert estudiantes después del estudio gráficas

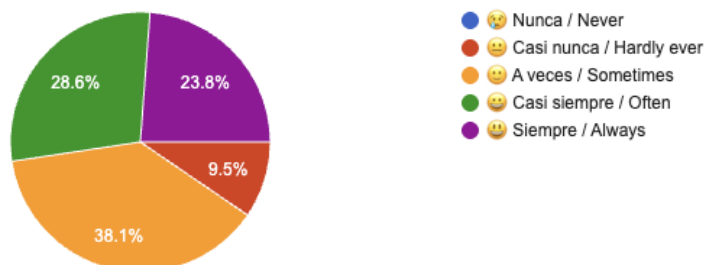


Me interesa lo que estamos aprendiendo en la clase

[Copy chart](#)

I feel interested in what we are learning in class

21 responses

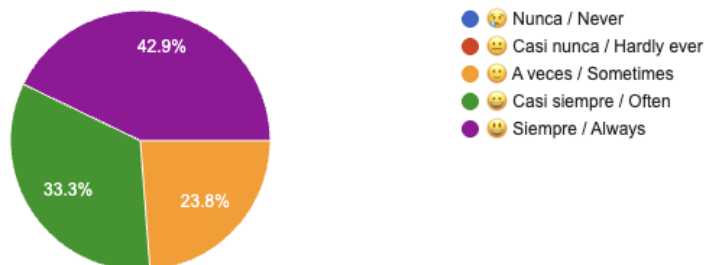


Me esfuerzo por entender bien todos los conceptos que estamos aprendiendo en la clase

[Copy chart](#)

I try my best to understand all of the concepts we are learning in class

21 responses

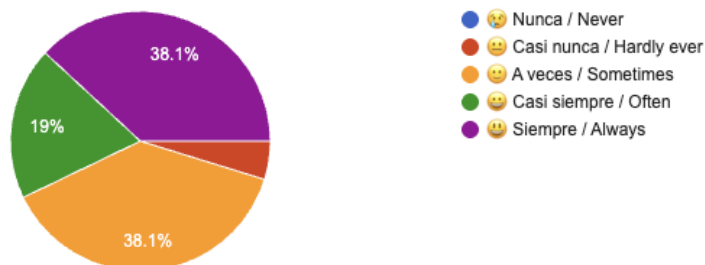


Me gusta compartir mis ideas sobre los conceptos que el maestro está enseñando en la clase

[Copy chart](#)

I like to share my ideas about the concepts the teacher is teaching us in class

21 responses

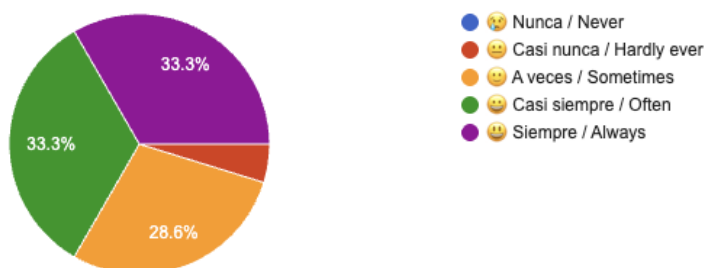


Me siento entusiasmado/a cuando hago actividades de grupo en clase

[Copy chart](#)

I feel enthusiastic when I do activities in a group.

21 responses



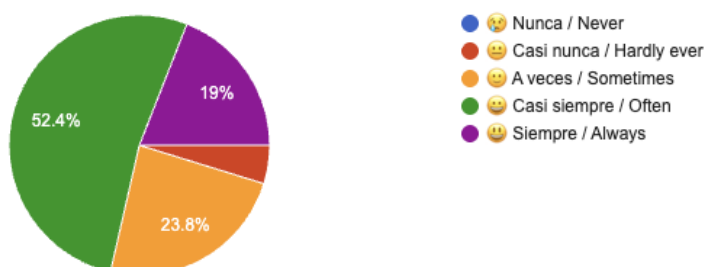
Autorregulación de mis emociones / Self control of my emotions

Siento que puedo concentrar en las actividades de la clase

[Copy chart](#)

I feel like I can concentrate on my classroom activities

21 responses

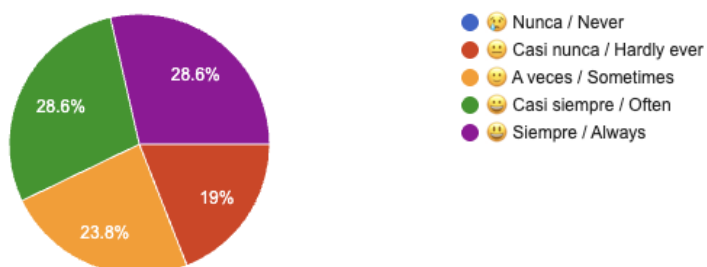


Cuando estoy enojado en la escuela, sé cómo calmarme

[Copy chart](#)

When I feel angry at school, I know how to calm myself down

21 responses

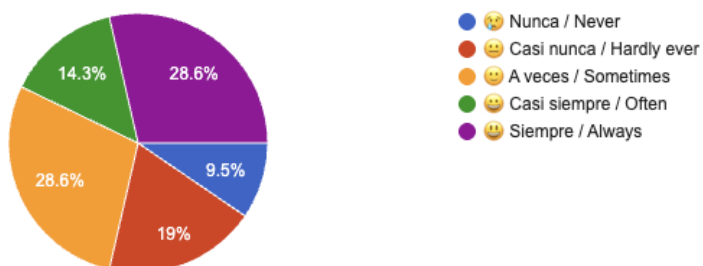


Si algo me preocupa, sé cómo relajarme

[Copy chart](#)

If something is worrying me, I know how to relax

21 responses

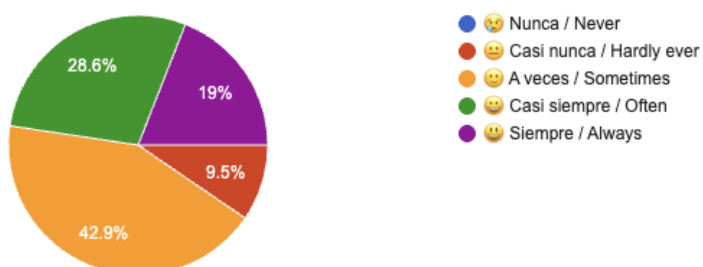


Me siento capaz de pensar claramente para poder resolver un problema con un compañero de la escuela

[Copy chart](#)

I feel I am able to think clearly to be able to solve a problem with another student from the school

21 responses



Anexo D. Rúbrica familiar antes y después del estudio

<u>Observaciones de los padres antes y después del estudio</u>				
	Criteria			
	No Evidente (1)	Emergente (2)	Competente (3)	Excepcional (4)
Nombre del niño(a):				
1. Entusiasmo para el Aprendizaje				
Demuestra entusiasmo por la escuela	Rara vez muestra entusiasmo	Ocasionalmente muestra entusiasmo	Muestra entusiasmo habitualmente	Muestra entusiasmo consistentemente
Muestra curiosidad sobre el aprendizaje	Rara vez es curioso/a	Ocasionalmente es curioso/a	Es curioso/a habitualmente	Es curioso/a consistentemente
2. Actitud hacia la escuela				
Expresa sentimientos positivos sobre la escuela	Rara vez expresa positividad	Ocasionalmente expresa positividad	Expresa positividad habitualmente	Expresa positividad consistentemente
Demuestra un sentido de pertenencia	Rara vez se siente parte de la escuela	Ocasionalmente se siente parte de la escuela	Se siente parte de la escuela habitualmente	Se siente parte de la escuela consistentemente
Habla sobre la experiencia escolar de manera positiva	Rara vez	Ocasionalmente	Usualmente	Siempre
Discute lo que sucede en la escuela en casa	Rara vez	Ocasionalmente	Usualmente	Siempre

3. Control Emocional en Casa				
Maneja la frustración durante las tareas o actividades	Rara vez controla la frustración	Ocasionalmente controla la frustración	Normalmente controla la frustración	Consistentemente controla la frustración
Maneja los desacuerdos con los miembros de la familia con calma	Rara vez maneja con calma	Ocasionalmente maneja con calma	Normalmente maneja con calma	Consistentemente maneja con calma
Muestra paciencia en las rutinas diarias (por ejemplo, esperar, compartir)	Rara vez muestra paciencia	Ocasionalmente muestra paciencia	Normalmente muestra paciencia	Consistentemente muestra paciencia
4. Compromiso con el Aprendizaje en Casa				
Habla con entusiasmo sobre lo que aprendió en la escuela	Rara vez habla sobre el aprendizaje	Ocasionalmente habla sobre el aprendizaje	Normalmente habla sobre el aprendizaje	Consistentemente habla sobre el aprendizaje
Muestra iniciativa al completar tareas escolares o actividades educativas	Rara vez muestra iniciativa	Ocasionalmente muestra iniciativa	Normalmente muestra iniciativa	Consistentemente muestra iniciativa
Aplica lo aprendido en la escuela en conversaciones o actividades diarias	Rara vez aplica lo aprendido	Ocasionalmente aplica lo aprendido	Regularmente aplica lo aprendido	Consistentemente aplica lo aprendido

Anexo D.1.1. Resultados rúbrica familiar antes y después del grupo experimental

GRUPO	Experimental		Experimental		Experimental		Experimental		Experimental		Experimental		Experimental		Experimental		Experimental		Experimental	
Estudiante	1E		2E		3E		4E		5E		6E		8E		9E		11E		14E	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1. Entusiasmo para el Aprendizaje																				
Demuestra entusiasmo por la escuela	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4
Muestra curiosidad sobre el aprendizaje	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4
2. Actitud hacia la escuela																				
Expresa sentimientos positivos sobre la escuela	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3
Demuestra un sentido de pertenencia	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	2	3	3	4	3	3	2	4
Habla sobre la experiencia escolar de manera positiva	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3
Discute lo que sucede en la escuela en casa	3	3	4	4	4	4	2	4	3	3	3	2	4	4	3	3	2	3	3	4
3. Control Emocional en Casa																				
Maneja la frustración	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3

durante las tareas o actividades																				
Maneja los desacuerdos con los miembros de la familia con calma	2	3	3	3	2	2	2	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Muestra paciencia en las rutinas diarias (por ejemplo, esperar, compartir)	3	3	3	4	3	3	1	3	4	4	2	2	2	3	3	3	4	4	3	4
4. Compromiso con el Aprendizaje en Casa																				
Habla con entusiasmo sobre lo que aprendió en la escuela	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	2	3	3	4
Muestra iniciativa al completar tareas escolares o actividades educativas	4	4	3	3	3	4	4	3	2	3	3	3	3	3	4	4	2	3	3	4
Aplica lo aprendido en la escuela en conversaciones o actividades diarias	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	2	3

Anexo D.1.2. Resultados rúbrica familiar antes y después del grupo de control

GRUPO	Control		Control		Control		Control		Control		Control		Control		Control		Control	
	1C		2C		3C		5C		6C		8C		10C		12C		13C	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1. Entusiasmo para el Aprendizaje																		
Demuestra entusiasmo por la escuela	4	1	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	2	2	2	3	3	3
Muestra curiosidad sobre el aprendizaje	3	1	3	2	4	3	4	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3
2. Actitud hacia la escuela																		
Expresa sentimientos positivos sobre la escuela	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	4	4	2	4
Demuestra un sentido de pertenencia	3	3	2	2	4	4	2	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	4
Habla sobre la experiencia escolar de manera positiva	3	4	3	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4
Discute lo que sucede en la escuela en casa	2	2	3	2	4	3	2	3	3	2	2	3	2	2	4	4	4	4
3. Control Emocional en Casa																		
Maneja la frustración durante las tareas o actividades	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	4	4	3	1	2	1

Maneja los desacuerdos con los miembros de la familia con calma	3	2	2	2	2	3	2	2	2	4	2	2	3	3	2	1	3	2
Muestra paciencia en las rutinas diarias (por ejemplo, esperar, compartir)	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	2	4	3
4. Compromiso con el Aprendizaje en Casa																		
Habla con entusiasmo sobre lo que aprendió en la escuela	2	2	1	2	4	4	2	3	3	3	2	3	1	1	3	4	2	3
Muestra iniciativa al completar tareas escolares o actividades educativas	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	4	3	3	4	2	3
Aplica lo aprendido en la escuela en conversaciones o actividades diarias	3	2	1	2	4	3	4	4	2	3	2	3	2	2	3	4	3	2

Anexo E. Encuesta de percepción estudiantes después del estudio grupo experimental

Nombre: _____

1. ¿Disfrutaste hacer mindfulness todos los días en clase?

- ☐ Sí, siempre
- ☐ Sí, normalmente
- ☐ Sí, a veces
- ☐ No, muy poco
- ☐ No, nunca

2. ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

- ☐ Sí, regularmente
- ☐ Sí, a veces
- ☐ Sí, pero muy poco
- ☐ Posiblemente
- ☐ No, nunca

3. ¿Crees que la práctica de mindfulness debería hacerse regularmente en la escuela?

- ☐ Sí, regularmente
- ☐ Sí, a veces
- ☐ Sí, pero poco
- ☐ Posiblemente
- ☐ No, nunca

4. Desde que comenzaste las prácticas de mindfulness, ¿has notado cambios en cómo te sientes al venir a la escuela (entusiasmo)?

- ☐ Estoy mucho más entusiasmado/a
- ☐ Estoy más entusiasmado/a
- ☐ Me siento igual
- ☐ Estoy menos entusiasmado/a
- ☐ Estoy poco entusiasmado/a

5. ¿Qué actividades de mindfulness sientes que fueron útiles? (Marcar todas las que correspondan)

- ☐ Alimentación consciente
- ☐ Escucha consciente
- ☐ Cuerpo consciente

☐ Respiración consciente

☐ Mirada consciente

6. ¿Tienes alguna recomendación para mejorar las prácticas de mindfulness en clase?

7. ¿Cuáles fueron tus **tres actividades favoritas**?

1.º: _____ 2.º: _____ 3.º: _____

8. ¿Qué te gustó de esas tres actividades? Explica:

Anexo E.1. Respuestas encuesta de percepción estudiantes después del estudio grupo experimental

Estudiante: 9 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, siempre

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, a veces

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

Me gustaría probar más tipos de actividades de mindfulness.

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Mirar conscientemente

7.2) Tercer favorito: Cuerpo consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación consciente: Me encanta la comida y me ayudó a comer despacio y ser más consciente al comer. Puedo usar mirar consciente cuando me duelen los ojos. Cuerpo consciente: Ayuda a concentrarme mirando algo Inmóvil.

Estudiante: 4 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, normalmente

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, regularmente

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy mucho más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

Incluir más actividades de cuerpo consciente (p. ej., notar lo que pasa dentro de nosotros).

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Mirar conscientemente

7.2) Tercer favorito: Escucha consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Probar alimentos y notar qué pasa al comer. Mirar: Ayuda a ser consciente del cuerpo y del entorno. Escuchar: Permite identificar sonidos (aves, posibles riesgos) y otros que ayudan.

Estudiante: 8 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, siempre

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, a veces

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy mucho más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Alimentación consciente, Cuerpo consciente, Respiración consciente, Mirar consciente

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

Hacer más actividades de mindfulness.

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Respiración consciente

7.2) Tercer favorito: Mirar conscientemente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Comer los alimentos que trajiste me calmó el cerebro. Respiración: Me ayudó cuando estaba estresado a desacelerar la mente. Mirar: Observar aves u otras cosas me ayuda a salir de pensamientos negativos.

Estudiante: 6 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, siempre

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, a veces

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, a veces

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy mucho más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Mirar conscientemente

7.2) Tercer favorito: Cuerpo consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Fue divertida. Mirar: Me ayuda a observar a mi alrededor. Cuerpo: Me puede hacer fuerte.

Estudiante: 2 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, siempre

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, regularmente

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy mucho más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Cuerpo consciente

7.2) Tercer favorito: Respiración consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Mucha variedad y rica. Cuerpo: Me gustan las posturas de equilibrio.

Respiración: Aprendimos muchos tipos y fue divertido.

Estudiante: 3 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, normalmente

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, a veces

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, a veces

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Mirar conscientemente

7.1) Segundo favorito: Escucha consciente

7.2) Tercer favorito: Respiración consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Mirar: Encontrar cosas escondidas exige mucha atención. Escucha: La actividad de la campana fue un reto y exigió enfoque. Respiración: Hay muchas variantes y se puede usar en muchos lugares.

Estudiante: 1 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, siempre

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, regularmente

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Respiración consciente

7.2) Tercer favorito: Cuerpo consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Probé cosas nuevas. Respiración: Distintas prácticas para distintos momentos. Cuerpo: Aprendimos a estar quietos y equilibrarnos paso a paso.

Estudiante: 14 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, siempre

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, a veces

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy mucho más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

Agregar más tipos de actividades.

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Cuerpo consciente

7.2) Tercer favorito: Mirar conscientemente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Comimos alimentos que me gustan. Cuerpo: Me gusta equilibrarme y concentrarme en estar quieta. Mirar: Me gusta observar a mi alrededor.

Estudiante: 13 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, siempre

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, a veces

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, a veces

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy mucho más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

No

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Escucha consciente

7.2) Tercer favorito: Cuerpo consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Pude probar alimentos nuevos. Escucha: Acostarnos y escuchar me ayudó a ser intencional. Cuerpo: Puedo ser más flexible.

Estudiante: 11 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, normalmente

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, regularmente

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

La alimentación consciente, ampliar el enfoque para observar más cosas.

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Cuerpo consciente

7.1) Segundo favorito: Mirar conscientemente

7.2) Tercer favorito: Alimentación consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Cuerpo: Combina mirada y respiración; mejora otras actividades. Mirar: Muchas actividades; aprendí a enfocarme y notar cosas nuevas. Alimentación: Más reflexiones; noté muchos detalles al comer.

Estudiante: 10 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, normalmente

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, a veces

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

Hacer más actividades de mindfulness.

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Mirar conscientemente

7.2) Tercer favorito: Cuerpo consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Podemos probar diferentes cosas y nos ayuda a ser consciente y reducir la velocidad y prestar atención. Mirar: Nos ayuda a ser más conscientes porque aprendemos cosas que antes no habíamos notado. Cuerpo: Si nos enojamos, podemos usar la respiración consciente para calmarnos.

Estudiante: 5 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, siempre

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, regularmente

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

Hacer más actividades de mindfulness.

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Mirar conscientemente

7.2) Tercer favorito: Cuerpo consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Alimentos ricos. Mirar: Me hizo más observador del entorno. Cuerpo: Me ayudó con el balance y la conciencia corporal.

Estudiante: 7 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, normalmente

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, pero muy poco

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

Agregar más actividades.

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Respiración consciente

7.2) Tercer favorito: Mirar conscientemente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Me gustó la comida. Respiración: Se puede practicar y usar en cualquier lugar. Mirar: Ayuda a concentrarse en clase.

Estudiante: 12 Experimental

1) ¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

Sí, siempre

2) ¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu cuenta en el futuro?

Sí, a veces

3) ¿Debería ser una práctica regular en la escuela?

Sí, regularmente

4) ¿Cambió tu entusiasmo por venir a la escuela desde que empezamos?

Estoy mucho más entusiasmado/a

5) ¿Qué actividades te parecieron útiles?

Todas

6) Recomendación para mejorar las prácticas en clase

Agregar otras actividades (p. ej., dibujo consciente).

7) Actividades favoritas (7, 7.1, 7.2, 7.3)

7) Favorito: Alimentación consciente

7.1) Segundo favorito: Mirar conscientemente

7.2) Tercer favorito: Cuerpo consciente

8) ¿Qué te gustó de esos tres? (Motivos)

Alimentación: Ahora estoy más abierta a probar alimentos nuevos. Mirar: Más conciencia del aula (p. ej., murales). Cuerpo: Requiere foco para equilibrarse; fue divertido.

Anexo E.1.1. Respuestas encuesta de percepción estudiantes después del estudio grupo experimental gráficas

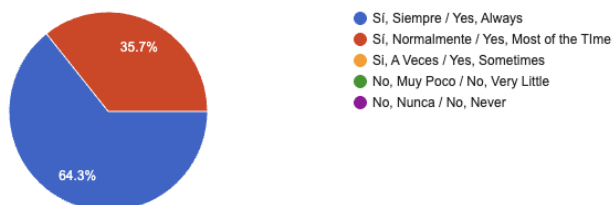
1.

¿Disfrutaste de hacer mindfulness todos los días en la clase?

[Copy chart](#)

Did you enjoy doing mindfulness everyday in the classroom?

14 responses



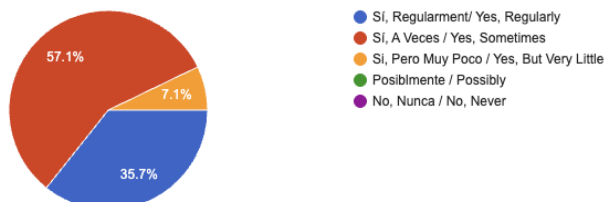
2.

¿Seguirás practicando actividades de mindfulness por tu propia cuenta en el futuro?

[Copy chart](#)

Will you continue to practice mindfulness on your own in the future?

14 responses



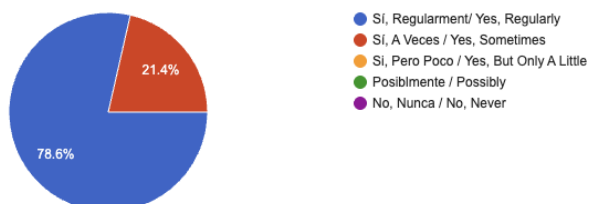
3.

¿Crees que la práctica de la mindfulness debería ser algo que hagamos regularmente en la escuela?

[Copy chart](#)

Do you believe that mindfulness should be something we do regularly do in school?

14 responses



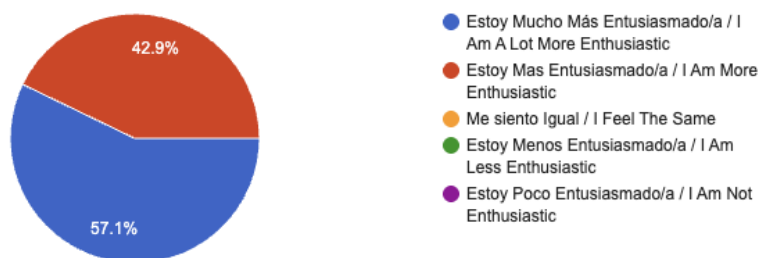
4.

 Copy chart

¿Has notado algún cambio en cómo te sientes al venir a la escuela desde que comenzaron las prácticas de mindfulness?

Have you noticed any changes in how enthusiastic you feel about coming to school since starting the mindfulness practices?

14 responses



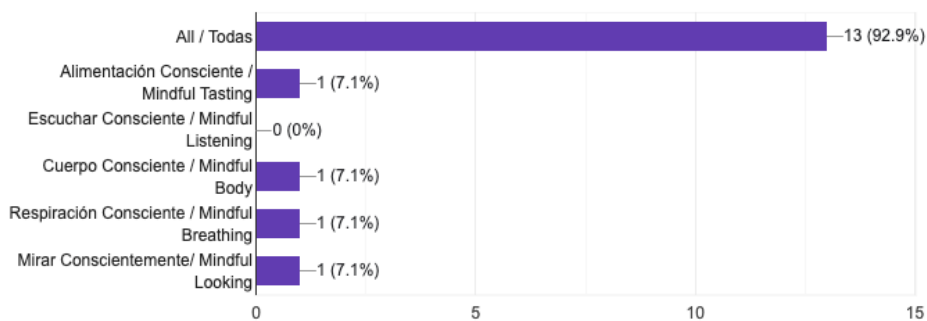
5.

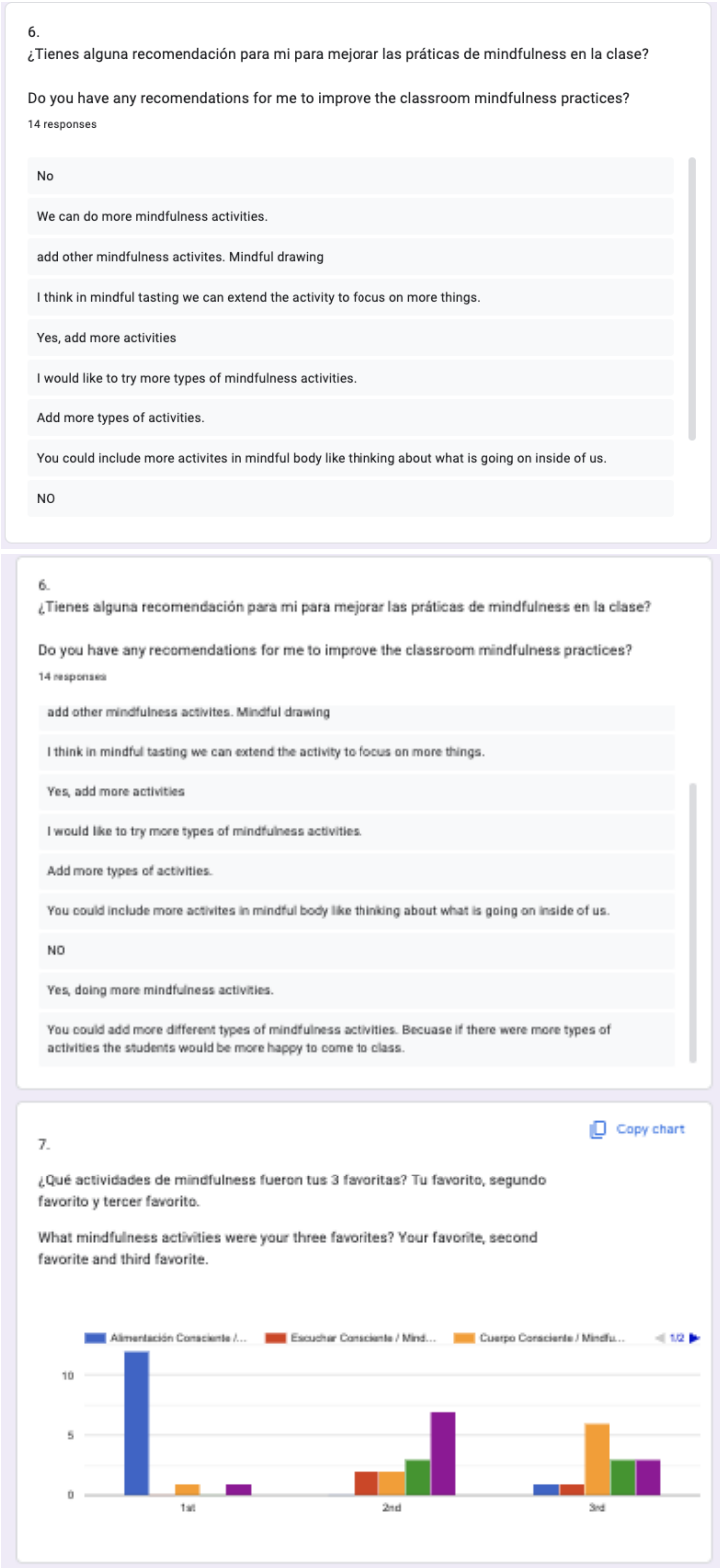
 Copy chart

¿Qué actividades de mindfulness sientes que **FUERON ÚTILES**? (Marca todas las que correspondan).

What mindfulness activities do you feel **WERE USEFUL**? (Mark all that apply)

14 responses





8.

¿Qué fue lo que te gustó de esos tres? Explica.

What do you like about those three? Explain.

14 responses

Tasting - We kept getting yummy foods.

Looking - It helped me be more observant of my surroundings.

Body - It has helped me with balancing and be aware of my body,.

Tasting - When I normally eat something there are a lot of things I don't like. Now that I can be more mindful I can be more open to try new foods.

Looking - We are now more aware of stuff in the room. For example seeing things on the walls.

Body -You have to be really focused to stay balanced. It was fun.

Body - I like it because it was focused on looking and breathing at the same time. This helps me improve in all of those other activites while working on my body.

Looking - I like it because there was a lot of different activites. It helped me learn how to focus on things. I started to see new things in places I had always looked at or been to and it made me more aware of new things.

8.

¿Qué fue lo que te gustó de esos tres? Explica.

What do you like about those three? Explain.

14 responses

Tasting - I like it because there were more reflections in this activity. I noticed a lot of different things about what was happening while I was eating.

Tasting - I like the food that we got

Breathing - We can practice it and then we can use it anywhere or in the future

Looking - It can help us concentrate in class

I like mindful tasting because I love the food that you let us eat. It helped us learn how to eat slowly when I am eating on my own. It helped us because we are more aware of when we eat. Somethings you need to eat slow.

I can use mindful looking when my eyes start to hurt.

Mindful body can help us to concentrate by looking at one thing that is not moving.

Mindful looking - I like the pictures where you have to find something that is hiding because you really have to pay attention to figure it out.

8.

¿Qué fue lo que te gustó de esos tres? Explica.

What do you like about those three? Explain.

14 responses

Mindful listening - The bell activity was hard and it made me really have to focus to be able to hear it.

Mindful breathing - I like that there is a lot of different activities and you can use it a lot everywhere.

Tasting - I like we get to eat foods that I really like eating

Body - I really like trying to be balanced and concentrating on staying still

Looking - I like observing and looking around at things.

Tasting - because we can try food and learn about my taste buds and what is going on when I eat.

Looking - because it can help you be more aware of your body and what is around you

Listening - because you can listen to everything that is around you and you can identify the sounds of birds and you can identify the sounds that might threaten you and other things that can actually help you.

Tasting - I like that I was able to try eating new things.

8.

¿Qué fue lo que te gustó de esos tres? Explica.

What do you like about those three? Explain.

14 responses

Listening - We get to lay down and it helps me more intentional with my listening skills.

Body - I can learn how to be more flexible.

Tasting - The food was good, there was a big variety

Body - I like to do balance poses

Breathing - There was a lot of different types of breathing that we learned and it was fun

Tasting - We got to taste many things that I have never tasted

Breathing - We got to learn different breathing activities and you can use different activities at different times

Body - We learned moves that you try to stay still and not move and the teacher went step by step and we got better and now we can do many balancing activities.

1. Tasting - It was fun

2. Looking - Helps me looking around in life

3. Body - It can make me strong

8.

¿Qué fue lo que te gustó de esos tres? Explica.

What do you like about those three? Explain.

14 responses

1. Tasting - It was fun
2. Looking - Helps me looking around in life
3. Body - It can make me strong

1. Tasting - I liked eating all the foods you brought, and it helped me calm my brain down and think about another thing.

2. Breathing - It helped me when I was stressed and really needed to slow down my brain.

3. Looking - It helped me because when I have a problem, I can watch something like birds or something else I am looking at that can help me focus on something else other than negative thoughts.

Tasting - We got to taste different things and it helps us be aware of when we are eating to slow down and pay attention to the food.

Looking - It helps us be more aware because we learn what we haven't noticed before.

Breathing - If we get upset we can use mindful breathing to calm down and we can juust get back to normal.

Anexo F. Entrevista estudiantes después del estudio grupo experimental

Nombre: _____

1. ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?
2. ¿Has practicado actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿cuándo y cómo?
3. ¿Has enseñado a otra persona alguna actividad de mindfulness aprendida en clase? ¿A quién?
4. ¿Las actividades de mindfulness te han hecho sentir más entusiasmado/a o motivado/a para venir a la escuela? ¿Cómo?
5. ¿Piensas seguir practicando actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?
6. ¿Las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado/a en clase? ¿Por qué? Da ejemplos:
7. ¿Te han ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? ¿Cómo? Si no, ¿por qué?
8. ¿Te han ayudado en otros lugares de la escuela además del salón? ¿Dónde y cómo?
9. ¿Quieres compartir algo más sobre cómo te ha ayudado el mindfulness o lo que has aprendido?

Anexo F.1. Respuestas entrevista estudiantes después del estudio grupo experimental

Estudiante: 14 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. A veces no presto mucha atención y mindfulness me ayuda a prestar atención, mirar a mi alrededor y estar más consciente. También me ayuda a ir más despacio, algo que aprendí con la alimentación consciente.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Sí sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. Cuando estoy afuera ahora miro mucho a mi alrededor y noto cosas que antes no notaba.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: No.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Es muy divertido hacer actividades de mindfulness.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Me ayudará a estar más consciente de las cosas, a ser más atenta en clase, mejor oyente y mejor amiga.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. Me ha ayudado a aprender a ir más despacio y a enfocarme.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Sí sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. Me distraigo con facilidad, pero ahora puedo prestar atención a lo que la maestra hace y dice.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí. En el recreo a veces jugamos con una pelota y una vez me golpeó; ahora estoy más consciente de lo que ocurre a mi alrededor.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: Me ha ayudado a ser mejor amiga al convertirme en mejor oyente; a los amigos les gusta cuando sus amigos escuchan bien.

Estudiante: 6 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Me ha ayudado a calmarme y a ser mejor oyente.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. Cuando como, a veces hago alimentación consciente.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: Sí. Le enseñé a mi hermana mayor a hacer alimentación consciente.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Porque me siento feliz de venir a la escuela.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Creo que practicaré todas.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. Me ha ayudado a escuchar mejor y a controlar mejor mi cuerpo.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. La alimentación consciente me ayudó a enfocar la vista; eso me ayudó a concentrarme en mi trabajo.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí. En Educación Física, cuando me enojo puedo detenerme y respirar profundo para calmarme.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: No

Estudiante: 2 Experimental

1) ¿Crees qué hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Nos ayuda a calmarnos y nos enseña a masticar lentamente y saborear. En casa practico comer lo más lento posible con alimentación consciente.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. Hago alimentación consciente comiendo lo más lento posible; uso respiración consciente cuando discuto con alguien, como mis amigos.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: Sí. Le enseñé a mi mamá respiración consciente para que inhale y exhale cuando esté enojada o frustrada.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Porque cada día tenemos una actividad nueva.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Cuando como siempre mastico lento. Cuando necesito respiración consciente la uso.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. Porque puedo calmarme y relajarme.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. Porque si estamos calmados y enfocados escuchamos mejor; si nos frustramos, todo se complica más.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí. Cuando pierdo en Educación Física o en el recreo, puedo tomar una respiración profunda.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: Me gustaría un juego para hacer ‘cuerpo consciente’ y ver quién puede quedarse más quieto más tiempo.

Estudiante: 5 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Me ha ayudado porque cuando estoy enojado puedo usar una actividad de respiración consciente.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. Cuando comía en casa trataba de observar la comida. Cuando mis hermanos me molestan, respiro y lo supero.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: No.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Me entusiasma más venir porque mindfulness es divertido.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Todas me han ayudado de distintas maneras. Las uso para estar atento a mi alrededor; uso diferentes según lo que necesito.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. Cuando me enoja en clase uso una actividad de respiración. En el almuerzo estoy más consciente de mi comida.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. Me ha servido cuando aprendíamos sobre empatía y 'Kelso' s Choice'; puedo relacionarlo con mindfulness.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí. Si alguien me molesta, empiezo a respirar y luego lo supero.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: No

Estudiante: 13 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí, me ha ayudado mucho. Antes comía muy rápido y a veces me atragantaba. Ahora uso alimentación consciente, la observo, la toco, la huelo y la como despacio.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. Alimentación consciente.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: Sí. Les enseñé alimentación consciente a mis amigos y a mi hermano.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo? más divertido.

Respuesta: Sí. Cuando llego a la escuela nos divertimos con las actividades y ahora creo que aprender es.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. La alimentación consciente es divertida.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. Antes de mindfulness no escuchaba muy bien. Ahora con ‘escucha consciente’ presto mejor atención en clase.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. Me ha ayudado a estar más tranquila. Cuando me enojo respiro y me relajo; me ayuda a controlar mis acciones (por ejemplo, no golpear).

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí. Sobre todo en Educación Física. Me costaba entender las reglas; ahora me enfoco más y comprendo mejor.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: No

Estudiante: 3 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Podemos calmarnos. Sé que mi mamá también lo hace para calmarse.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. En casa a veces practico respiración consciente; cuando no tengo nada que hacer practico '*ball breathing*'

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: No.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Es divertido y me gusta concentrarme.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí, a veces. A veces quiero practicar mindfulness en casa.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. Cuando pierdes atención puedes recuperarla; si estás cansado, la respiración consciente te ayuda a enfocarte otra vez.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. Me ha ayudado a ser mejor oyente.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí. A veces cuando me lastimo hago una actividad de mindfulness para controlar el dolor y calmarme.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: No

Estudiante: 4 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí, me ha ayudado. Lo uso para calmarme cuando discuto con mis hermanos o no nos ponemos de acuerdo para ver TV.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Practico respiración cuadrada en casa; me ayuda cuando me molesto.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: Les enseñé a mi mamá y a mi hermanita respiración cuadrada; mi hermana de primer grado quiere saber

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Me hace sentir que, si algo pasa en el recreo, puedo usar las respiraciones para calmarme, relajarme y tomar decisiones inteligentes.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí, porque mindfulness es importante, te ayuda a enfocarte en clase y a hacer más amigos, creando una comunidad más amable.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí, Si no entiendo algo, tengo las habilidades para enfocarme más; puedo usar 'mirada consciente' para encontrar pistas.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí, te ayuda a prestar más atención al docente y a los compañeros, y a ser más consciente de los materiales que usas.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí, me ha ayudado en el recreo; hago actividades de mindfulness en mi cabeza para controlarme.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: Cuando practicas puedes estar más enfocado y calmado; es más fácil comunicarte así.

Estudiante: 12 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Más o menos. Me ayuda cuando estoy enojado, y puedo hacer una actividad de respiración y puedo calmarme y me hace sentir mejor, por lo que puedo ser más consciente de mis acciones.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. La uso porque me enojo por cosas pequeñas; hago '*ball breathing*' para relajarme.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: Sí. Le mostré a mi mamá '*mirada consciente*' y '*respiración del conejito*'

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Porque hay muchas actividades y realmente haces cosas; te enseña habilidades sociales y emocionales.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Porque cuando estoy calmada tomo decisiones inteligentes (no hacer cosas negativas).

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí, la mirada consciente. Cuando la maestra pone cosas en el pizarrón y necesito leer, me mantengo enfocada. También me hace más consciente del entorno en clase.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Escuchar consciente me ha ayudado en trabajos grupales porque escucho mejor las ideas de otros.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí, definitivamente. A veces discuto con amigas por los juegos. Puedo respirar unas veces y me ayuda a mantener la calma.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: He aprendido definitivamente a estar más calmada practicándolo.

Estudiante: 7 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Me ha ayudado a masticar lento y a prestar mucha atención durante la alimentación consciente.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: No. No me enoja mucho.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: No. Solo quiero jugar.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Me gusta la alimentación consciente porque los alimentos son ricos.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Tal vez. Podría practicar respiración, mirada y alimentación consciente.

Mirada ayuda a concentrarte; alimentación, a saborear mejor; y respiración, a calmarte si algún día me enojo.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. Mindfulness me ayudó a concentrarme y escuchar mejor.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. Porque puedo escuchar mejor.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: En Educación Física, cuando me falta el aire puedo respirar para recuperarlo.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: No

Estudiante: 11 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Cuando estoy estresada o ansiosa puedo usar una actividad y me ayuda a calmarme.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. A veces practico en casa respiración con pelota, respiración del conejo y respiración en caja.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: Sí. Le enseñé a mi hermano y hermana la ‘bola de energía de Qi gong’ y les pareció genial; mi hermana la practica en el coche camino a la escuela.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Me gusta mucho mindfulness y aprender actividades nuevas. Si practico más, podré enfocarme mejor en lo que pasa en la escuela.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Porque con el tiempo me puedo estresar más a medida que las cosas se ponen difíciles; necesito practicar más.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. ‘Mirada’ y ‘escucha’ conscientes fueron dos que me ayudaron mucho a enfocarme en clase.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. Porque me gustó hacerlo y creo que me ayuda a enfocarme.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí. Sobre todo en Música y francés. En banda hay mucho ruido y necesito enfocarme para escuchar; en francés me ayuda a estar calmada para poder aprender.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: No

Estudiante: 1 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Me ha ayudado porque cuando estoy estresada puedo usar respiración en caja, con pelota o con flor para enfocarme y estar menos estresada.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. En el recreo estaba estresada porque no nos poníamos de acuerdo en qué juego jugar; me aparté e hice respiración de la flor. Me calmó y pudimos votar y llegar a un acuerdo sin molestarnos.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: Sí. Le enseñé a una niña de otra clase la respiración con pelota y la ayudó a relajarse.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. A veces, cuando estoy preocupada o no tengo ganas de venir, uso actividades como ‘cuerpo’ (dedos) o respiración, y vuelvo a sentirme tranquila y con ganas de venir.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Puedo usarlo en casa, al aire libre... en muchos lugares.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Puedo usarlo cuando estoy enojada para calmarme (respiración, cuerpo, escucha).

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí, cuando hacíamos las actividades y no las entendía, me estresaba. Ahora uso una de esas estrategias para tranquilizarme y busco otras maneras de entender, como preguntarle al profesor o a otra persona.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Sí. En PE, Música, Arte, Biblioteca y Recreo. En PE me calmé cuando perdimos; en recreo también; en las otras asignaturas, cuando no entiendo, me ayuda a estar tranquila y pedir ayuda.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: No

Estudiante: 8 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Nunca había hecho mindfulness y me ayudó a controlar lo que hago. Sé qué hacer si me molesto o me enfado.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. Respiración con pelota y, a veces, cuando como caramelos hago alimentación consciente.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: A mis padres, compartí respiración con pelota y cómo alimentación conscientemente los caramelos.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Muy motivado para venir porque siempre hacíamos algo nuevo e interesante. Me gustaron todas las actividades.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Me gustaron todas; especialmente respiración y cuerpo. ‘Cuerpo’ porque me ayuda a estirar cuando estoy cansado y ‘respiración’ porque me calma.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. A veces estaba demasiado emocionado y el maestro me pedía hacer respiración consciente; siempre me ayudó a calmarme.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. Me ayudó a entender que no siempre hay que estar súper emocionado; también podemos usar autorregulación y respiración para calmarnos.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: Me ayudó en clase cuando estaba demasiado emocionado y una vez en otra clase.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: Me ha ayudado porque cuando estoy estresado puedo usar una actividad para calmarme. ‘Cuerpo consciente’ me ayudó a estirar y aliviar partes del cuerpo que dolían. Me mostró muchas formas de estirar mi cuerpo que antes no conocía.

Estudiante: 9 Experimental

1) ¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Sí. Puedo concentrarme más en clase; me enseñó a ser paciente en mi vida.

2) ¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Respuesta: Sí. Respiración y mirada consciente porque son divertidas. Me gusta observar los videos de ‘zoom infinito’ y ver todo lo que ocurre.

3) ¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Respuesta: Sí. Se lo mostré a mi papá y mamá; les enseñé respiración con pelota cuando estaban discutiendo.

4) ¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Respuesta: Sí. Al principio no quería venir a la escuela, pero cuando empezamos con el intercambio se volvió divertido porque aprendía cosas nuevas de mindfulness.

5) ¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta: Seguiré usando mirada y respiración consciente; son divertidas.

6) ¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Respuesta: Sí. Por ejemplo, una vez no estaba escuchando en clase; después de aprender ‘escucha consciente’ fui más consciente de cómo escuchar.

7) ¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Respuesta: Sí. He notado algunos cambios en mi conciencia de mí mismo.

8) ¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Respuesta: No.

9) ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Respuesta: No.

Anexo F.1.1. Respuestas entrevista estudiantes después del estudio grupo experimental gráfica

1.

¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Do you think doing mindfulness has helped you in your life? Why or why not?

13 responses

Yes, it helps me because everytime I get angry, I can use mindfulness to get less angry.

Yes it has helped me, I use it to calm my self. When disagree with my siblings like we fight or can't agree what to watch on Tv.

Yes, when I am stressed or anxious I can use one of the mindfulness activities and it helps me calm down.

Yes, we can calm our selves down. I know my mom does it to help her calm down.

Yes, it has helped me about chewing slowly and paying close attention to when we are doing mindful tasting.

Yes, It has helped me in my life because when I am stressed I can use the breathing box, ball breathing or flower breathing and it helps me focus and breath and become less stressed.

Yes, because I never did mindfulness before and this helped me to keep control of what I do. I can know what to do if I get upset, mad, or angry.

1.

¿Crees que hacer mindfulness te ha ayudado en tu vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Do you think doing mindfulness has helped you in your life? Why or why not?

13 responses

Yes, because I never did mindfulness before and this helped me to keep control of what I do. I can know what to do if I get upset, mad, or angry.

Yes, It has helped me to calm down and be a better listener.

Yes, it helps me because sometimes I don't pay attention a lot and it helps me be able to pay attention and look around and be aware of things. It helps me slow down which I learned from the mindful tasting.

Sort of - It helps me when I am mad, and I can do a breathing activity and I can calm down and it makes me feel better so I can be more aware of my actions.

Yes, it has helped me a lot. Everytime I used to eat really fast and sometimes I ate to fast and chocked. Now I use mindful tasting and I look at it, feel it, smell it and eat it slowly.

Yes, it helps us calm down and it teaches us to chew slow and taste the flavor. I eat one thing as slow as I can to practice mindful tasting in my house.

Yes, I think it has helped me because when I am mad I can just use a mindful breathing activity.

2.

¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Have you practiced any of the mindfulness activities outside of class? If yes, can you explain how and when you practiced them?

13 responses

Yes Mindful tasting. I eat slow.

I practice square breathing at my house. It helps me when I get upset or mad.

Yes, sometimes I practice at home. I practice the ball breathing, bunny breathing, and box breathing.

Yes, at my house I sometimes practice mindful breathing. When I at home and have nothing to do I practice ball breathing.

No, I don't really get angry

Yes, at recess I was stressed because we couldn't decide what game to play so I walked off and did the flower breathing. It helped me because I was able to calm down and we were able to vote and come to an agreement without getting upset.

Yes, ball breathing and sometimes when I am eating candy I do mindful tasting to practice.

Yes, when I eat I do mindful tasting sometimes.

2.

¿Has hecho alguna de las actividades de mindfulness fuera de la clase? Si sí, ¿puedes contar cuándo y cómo lo hiciste?

Have you practiced any of the mindfulness activities outside of class? If yes, can you explain how and when you practiced them?

13 responses

flower breathing. It helped me because I was able to calm down and we were able to vote and come to an agreement without getting upset.

Yes, ball breathing and sometimes when I am eating candy I do mindful tasting to practice.

Yes, when I eat I do mindful tasting sometimes.

Yes, when I am outside I now look around a lot I notice a lot of things that I didn't before.

Yes, I use it because I always get mad over tiny things I use the ball breathing to help me relax.

Yes, mindful tasting

Yes, mindful tasting I eat as slow as possible, I use mindful breathing for when I have an argument with somebody like my friends.

Yes, when I was eating at my house I was trying to observe the food. When my brother's are being annoying I can just breathe and get over it.

3.

¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de Mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Have you taught somebody else any of the mindfulness activities we have learned in class? To whom?

13 responses

No

I taught my mom and little sister about square brathing and also my little sister in grade 1 wants to know more about it.

Yes, I taught my brother and sister how to do the Qi gong energy ball and they thought it was super cool. My sister practices it in the car on the way to school.

No, I just want to play

Yes, I taught a girl from the other class how to do the ball breathing activity and it helped her relax and calm down.

My parents, I shared ball breathing and how you can do mindful tasting with the candy.

Yes, I taught my big sister how to do mindful tasting.

Yes, I showed my mom the mindful looking and the bunny breathing one.

3.

¿Has enseñado a otra persona alguna de las actividades de Mindfulness que hemos aprendido en clase? ¿A quién?

Have you taught somebody else any of the mindfulness activities we have learned in class? To whom?

13 responses

Yes, I taught my brother and sister how to do the Qi gong energy ball and they thought it was super cool. My sister practices it in the car on the way to school.

No, I just want to play

Yes, I taught a girl from the other class how to do the ball breathing activity and it helped her relax and calm down.

My parents, I shared ball breathing and how you can do mindful tasting with the candy.

Yes, I taught my big sister how to do mindful tasting.

Yes, I showed my mom the mindful looking and the bunny breathing one.

Yes, I taught mindful tasting to my friends and my brother.

Yes, I taught my mom about mindful breathing so she can breath in and out when she is angry or frusterated.

4.

¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Has doing the mindfulness activites made you more enthusiastic or motivated to come to school? How?

13 responses

Yes, doing mindfulness helps me be more excited to come to school.

Yes, it makes me feel like if something happens at recess I can use any of the breathing exercises to help calm down, relax and make smart decisions.

Yes, I like the mindfulness a lot and I liked to learn new activities. I also feel if I practice more I will be able to focus more on what is happening at school.

Yes, it is fun to do it and I like to focus.

Yes, I like to do the mindful tasting because it is good food items

Yes, sometimes when I am worried or don't feel excited to come to school I used some of the mindfulness activities like body (finger activity), or breathing and I feel relaxed and excited again about coming to school.

Yes, very motivated to come to school because we always did something cool and we always did something new. I really like all the activities we did.

4.

¿Realizar las actividades de mindfulness te ha hecho sentir más entusiasmado o motivado para venir a la escuela? ¿Cómo?

Has doing the mindfulness activites made you more enthusiastic or motivated to come to school? How?

13 responses

school.

Yes, very motivated to come to school because we always did something cool and we always did something new. I really like all the activities we did.

Yes, because I am happy to come to school.

Yes, it is very fun doing the mindfulness activities.

Yes, because there are so many activities to do and you actually you do something. It makes you learn emotional and social skills.

Yes, when I come to school we have fun in the mindfulness activities and now I think that learner is more fun.

Yes, because we always have a new activity each day.

Yes, I think it has made me more enthusiastic to come to school because mindfulness is fun.

5.

¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Do you intend to continue practicing the mindfulness activities? Why yes or why no?

13 responses

Yes, I will practice them sometimes.

I do, because I think mindfulness is important. It can help you focus in class, it can also help you make more friends, make a friendlier community.

Yes, because overtime I might get more stressed because things might get harder at school and I will need to practice mindfulness more and more.

Yes, sometimes. Sometimes I feel I want to do mindfulness at home.

Maybe, I might practice mindful breathing, looking, and tasting. Looking can help you concentrate, mindful tasting helps you taste better. Mindful breathing, if I ever get angry I can slow my breath down and relax.

Yes, I can use it at home, I can use it when I am outdoors, actually many places I can use it.
I can use it when I am angry to help me calm down - breathing, body, and listening
I can use it when I am stressed - breathing, body, listening, and tasting

5.

¿Tienes la intención de seguir practicando las actividades de mindfulness? ¿Por qué sí o por qué no?

Do you intend to continue practicing the mindfulness activities? Why yes or why no?

13 responses

I can use it when I am stressed - breathing, body, listening, and tasting

Yes, because I like all the mindfulness that we did. I really like the breathing and body. Body because it helps me stretch out when I am tired and the breathing makes me feel calm.

Yes, I think I will practice all of them.

Yes, it will help me be more aware about stuff and more attentive in class and better listener and make me a better friend.

Yes, because when I am calm it helps me make smart decision like not to bad stuff.

Yes, mindful tasting is fun.

Yes, When I eat I always chew slow. When I need mindful breathing I will use it.

Yes, all of them have helped me in a different way. I use all of them to be aware of my surroundings. I use different ones based on where I am or what I need.

6.

¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Do you think the mindfulness practices have helped you be more focused in class? Why or why not? Can you share some examples?

13 responses

Yes, I use mindful looking to see and focus on my work. I also use mindful body to control my body in the class.

Yes, if I don't understand something you have the skills to focus harder. You can use mindful looking to find clues to help you figure things out.

Yes, in mindfulness we were learning mindful looking and listening and those were two that I think really helped me with focusing in class.

Yes, when you start to lose attention you can bring your focus back. When your feeling tired you can do mindful breathing to get your focus back.

Yes, mindful looking helped me for concentrate and listen better.

Yes, it helps because in class when you feel overwhelmed you can do a quick ball breathing activity or qi gong energy ball activity to help you focus.

Yes, it has made me more focused because sometimes when I was to excited the teacher told me to try a

6.

¿Crees que las prácticas de mindfulness te han ayudado a estar más enfocado en clase? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Puedes compartir algunos ejemplos?

Do you think the mindfulness practices have helped you be more focused in class? Why or why not? Can you share some examples?

13 responses

gong energy ball activity to help you focus.

Yes, it has made me more focused because sometimes when I was to excited the teacher told me to try a mindful breathing activitiy and it always helped me calm down.

Yes, it has helped me be a better listener and being more able to control my body.

Yes, it has helped me learn how to slow down and focus.

Yes, mindful looking. When the teacher puts stuff on the board I need to read it, I can stay focused. Sometimes it has helped me be more aware of my surroundings in the classroom.

Yes, before we had the mindfulness activities I usually didn't listen very well. Now I have learned how to use mindful listening I can pay better attention in class.

Yes, because when I can calm down and chill.

Yes, when I am mad in class I can use a breathing activity. At lunch I can be more aware of my food.

7.

¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Do you think practicing mindfulness has helped you understand what you are learning in class better? If yes, how has it helped? If no, why do you think it hasn't?

13 responses

Yes, It has helped me learn better because I can stay focused all the time.

Yes, it helps you pay more attention to the teacher and classmates, be more aware of the materials that you use.

Yes, because I really liked doing mindfulness and I think it helps me stay more focused in class

Yes, it has helped me be a better listener.

Yes, because I can listen better.

Yes, when we are doing the activities and I can't understand it I used to get stressed. Now I use one of those strategies to help me calm down and look for other ways to understand like asking the teacher or another person.

Yes, it helps me understand that we don't always need to be super excited and we can also use self management and mindful breathing to calm down.

7.

¿Crees que practicar mindfulness te ha ayudado a entender mejor lo que aprendes en clase? Si sí, ¿cómo te ha ayudado? Si no, ¿por qué crees que no te ha ayudado?

Do you think practicing mindfulness has helped you understand what you are learning in class better? If yes, how has it helped? If no, why do you think it hasn't?

13 responses

management and mindful breathing to calm down.

Yes, doing the mindfulness tasting it has helped me to focus with my eyes. So this has helped me focus on my work.

Yes, because I can get distracted very easily but now I am able to pay attention to see what the teacher is doing and what she is saying.

mindful listening has helped me in group activities because I can listen better to other students ideas.

Yes, it has helped me be more calm. Every time I am mad I can breathe and relax. It has really helped me control my actions like when I am mad and I want to hit somebody, I control it and breathe and then I don't want to anymore.

Yes, because if we are calm and focused we can listen better. If we are frustrated we can make the things harder and we get more frustrated.

Yes, It has been helpful when learning about empathy, and Kelso's choice and I can relate it to mindfulness.

8.

¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Has doing the mindfulness activities helped you in other places around school besides the classroom? If yes, where and how?

13 responses

Yes, it helped me at recess. I used mindful breathing at recess and it makes me calm. I use it anytime that I feel angry at school I use it to calm down.

Yes, it has helped me at recess. I do mindful activities in my head to control myself.

Yes, mostly music and french class. Since I am in the band it gets really loud and I need to focus so I can listen. In French, it is helpful for me to stay calm so that I can learn because I am still learning French.

Yes, sometimes when I get hurt I can do a mindfulness activity to help control the pain and to calm myself down at the same time.

PE - Whenever I lose my breath I can slow down and breathe and get my breath back.

Yes, it helps me at PE, Music, Art, Library, Recess.
In PE I got upset because we didn't win and I used a breathing activity to calm down and not be angry.
At recess when I get angry I calm down by using a breathing activity.

In Music, Art, Library - when I don't understand I can use mindfulness to help me be calm and look for help.

8.

¿Te han ayudado las actividades de mindfulness en otros lugares de la escuela, además del salón de clase? Si sí, ¿dónde y cómo?

Has doing the mindfulness activities helped you in other places around school besides the classroom? If yes, where and how?

13 responses

In Music, Art, Library - when I don't understand I can use mindfulness to help me be calm and look for help.

It helped me in class when I was too excited and one time in another class.

Yes, PE. When I am mad at P.E. I can stop and take some deep breaths to calm down.

Yes, in recess sometimes we play with a ball and I got hit once, now I am more aware of what is going on around me at recess.

Yes (Definitely), sometimes my friends and I get in fights because of the games we want to play or what we want to do. I can take a few deep breaths and it helps me stay calm when interactive with them.

Yes, mostly at PE. I had trouble understanding the PE teacher when she was explaining the rules to play a game. Now I can focus more and I can understand better the rules of the games she is explaining.

Yes, when I lose in PE or recess, I can take one deep breath.

Yes, if someone is bother me I can start breathing and then get over it.

9.

¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Is there anything else you'd like to share about how mindfulness has helped you or what you've learned from practicing it?

13 responses

No

I liked mindful tasting. It taught me how to taste much better the food I am eating.

When you practice you can be more focused and calm. It is easier to communicate with people when you are calm.

NO

Mindfulness has helped me because when I am stressed I can use a mindfulness activity to help me calm down. Mindful body helped me to stretch out and it helped some areas of my body that hurt. It showed me a lot of ways I can stretch my body that I didn't know before.

It has helped me be a better friend by becoming a better listener and friends like it when their friends are good listeners.

I've definitely learned how to be more calm by doing it.

9.

¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo el mindfulness te ha ayudado o lo que has aprendido al practicarlo?

Is there anything else you'd like to share about how mindfulness has helped you or what you've learned from practicing it?

13 responses

I liked mindful tasting. It taught me how to taste much better the food I am eating.

When you practice you can be more focused and calm. It is easier to communicate with people when you are calm.

NO

Mindfulness has helped me because when I am stressed I can use a mindfulness activity to help me calm down. Mindful body helped me to stretch out and it helped some areas of my body that hurt. It showed me a lot of ways I can stretch my body that I didn't know before.

It has helped me be a better friend by becoming a better listener and friends like it when their friends are good listeners.

I've definitely learned how to be more calm by doing it.

I want to have a game where we can do a mindful body activity where we can see who can be more still for the longest amount of time.

Anexo G. Entrevista escrita familiar después del estudio grupo experimental

Nombre del niño/niña: _____

1. ¿Ha notado algún cambio positivo en el comportamiento de su hijo/a en casa después de participar en el programa de mindfulness? (Marcar solo **una** opción)

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, un poco
- ☐ Lo mismo comportamiento
- ☐ No, peor comportamiento
- ☐ No, un comportamiento mucho peor
- ☐ Sin observar

2. Si respondió “Sí, mucho” o “Sí, un poco”, describa los cambios observados en casa:

3. ¿Ha notado cambios en las habilidades de autogestión de su hijo/a (p. ej., resolver problemas o calmarse de forma independiente)? Describa mejoras específicas:

4. ¿Qué le ha contado su hijo/a sobre las actividades de mindfulness que practica en la escuela? Mencione ejercicios o experiencias y cómo le han hecho sentir:

5. ¿Su hijo/a ve el mindfulness como algo positivo en su vida? ¿Por qué sí o por qué no?

6. ¿Ha realizado su hijo/a alguna actividad de mindfulness en casa además de las practicadas en la escuela? Dé ejemplos:

7. ¿Su hijo/a le ha compartido o enseñado alguna actividad de mindfulness aprendida en clase? ¿Cuáles?

8. ¿Desea agregar algo más sobre la experiencia de su hijo/a con el programa de mindfulness?

Anexo G.1. Respuestas entrevista escrita a familias después del estudio grupo experimental

Estudiante: 4 Experimental

1. ¿Ha notado algún cambio positivo en el comportamiento de su hijo/a en casa después de participar en el programa de mindfulness?

Respuesta: Sí, mucho.

2. Si respondió “Sí, mucho” o “Sí, poco”, describa los cambios o situaciones observados en casa.

Respuesta: El primer cambio importante es que ayuda con los quehaceres: Tiende su cama, prepara su lonche, pone la mesa, alimenta al perro y guarda la ropa; a veces incluso ayuda de manera espontánea. El segundo cambio importante es en sus interacciones con sus dos hermanos: Se ve más a sí misma como la hermana mayor y asume un rol de cuidado; ya no se trata solo de sus deseos y necesidades, sino que comprende más las de sus hermanos.

3. ¿Ha notado cambios en habilidades de autogestión (resolver problemas, calmarse de manera independiente)? Describa.

Respuesta: Sí, ahora es mucho mejor para calmarse sola y demanda menos la atención de sus padres. Pasa más tiempo entreteniéndose de manera independiente, ya sea leyendo, haciendo arte, e incluso está mejor preparada para dormirse sola después de un cuento. Recientemente pidió un cuaderno de trabajo de tercer grado y ha estado completando las actividades con constancia. Si comparo con el aprendizaje asincrónico del año pasado, que fue difícil de motivarla, ahora no necesitamos llamar a los abuelos para ayudarla a calmarse y avanzar.

4. ¿Qué le ha contado su hijo/a sobre las actividades de mindfulness practicadas en la escuela?

Respuesta: Sí, ha mencionado la respiración cuadrada en varias ocasiones y la práctica en casa cuando se frustra. Dice: "El profesor me enseñó esta técnica para poder calmarme y no enojarme."

5. ¿Su hijo/a ve mindfulness como algo positivo en su vida? ¿Por qué?

Respuesta: No ha mencionado 'mindfulness' específicamente, pero habla mucho de que le encanta la escuela; casi todas las noches en la cena dice que tuvo un "gran" día. Por lo que entendemos, lo vive como algo positivo.

6. ¿Ha realizado su hijo/a actividades de mindfulness en casa? Dé ejemplos.

Respuesta: Sí, hace respiración cuadrada y dedica más tiempo a leer de forma independiente.

7. ¿Su hijo/a le ha enseñado alguna actividad de mindfulness? ¿Cuáles?

Respuesta: Solo respiración cuadrada, pero definitivamente ha tenido impacto.

8. ¿Algo más que le gustaría compartir?

Respuesta: Está mucho más segura de sí misma. Ya no busca atención ni se la quita a sus hermanos; parece mucho más a gusto en su propia piel. Está feliz, positiva, graciosa y realmente es un gusto convivir con ella. Se ha adaptado muy bien a la vida en Kinshasa. Gracias por todo lo que ha hecho por ella.

Estudiante: 5 Experimental

1. ¿Ha notado algún cambio positivo en el comportamiento de su hijo/a en casa después de participar en el programa de mindfulness?

Respuesta: Sí, un poco.

2. Si respondió "Sí, mucho" o "Sí, poco", describa los cambios o situaciones observados en casa.

Respuesta: Está teniendo un año muy positivo en la escuela. Mientras sus hermanos a menudo llegan agitados, él llega a casa relajado. Le gusta tomarse tiempo para sí mismo.

3. ¿Ha notado cambios en habilidades de autogestión (resolver problemas, calmarse de manera independiente)? Describa.

Respuesta: Sí, se da tiempo para calmarse; en la cena ha hablado de ser consciente y de lo que practica en el aula. Lo animamos a seguir practicando estas habilidades.

4. ¿Qué le ha contado su hijo/a sobre las actividades de mindfulness practicadas en la escuela?

Respuesta: Ha hablado sobre prácticas de respiración.

5. ¿Su hijo/a ve mindfulness como algo positivo en su vida? ¿Por qué?

Respuesta: No ha mencionado mindfulness como algo positivo o negativo, pero sí que lo está aprendiendo y trata de usarlo con regularidad. Nosotros lo apoyamos y lo consideramos importante, así que creemos que él también lo valora.

6. ¿Ha realizado su hijo/a actividades de mindfulness en casa? Dé ejemplos.

Respuesta: Lo hemos encontrado sentado en silencio en el sofá de la sala, con las piernas cruzadas y las manos sobre las rodillas. Como no es su postura habitual, le preguntamos y dijo que estaba cómodo y tratando de enfocarse.

7. ¿Su hijo/a le ha enseñado alguna actividad de mindfulness? ¿Cuáles?

Respuesta: No compartió actividades específicas.

8. ¿Algo más que le gustaría compartir?

Respuesta: Es un niño alegre y generalmente positivo, últimamente parece más "maduro" al conversar con nosotros. Se enfoca más cuando hablamos con él y parece más reflexivo sobre sus acciones y sobre las personas a su alrededor.

Estudiante: 14 Experimental

1. ¿Ha notado algún cambio positivo en el comportamiento de su hijo/a en casa después de participar en el programa de mindfulness?

Respuesta: Sí, un poco.

2. Si respondió "Sí, mucho" o "Sí, poco", describa los cambios o situaciones observados en casa.

Respuesta: Es más cuidadosa al notar elementos de la naturaleza cuando camina.

3. ¿Ha notado cambios en habilidades de autogestión (resolver problemas, calmarse de manera independiente)? Describa.

Respuesta: Aún no; está en proceso.

4. ¿Qué le ha contado su hijo/a sobre las actividades de mindfulness practicadas en la escuela?

Respuesta: Comenta sobre notar lo que la rodea, apreciar los detalles y evitar apresurarse hacia el destino sin sumergirse mentalmente en el trayecto.

5. ¿Su hijo/a ve mindfulness como algo positivo en su vida? ¿Por qué?

Respuesta: Sí, porque le ayuda a apreciar cada paso que da durante el día.

6. ¿Ha realizado su hijo/a actividades de mindfulness en casa? Dé ejemplos.

Respuesta: En casa sensibilizamos a nuestras hijas e hijos sobre mindfulness leyendo libros relacionados y recordándonos mutuamente la importancia de comprender de dónde viene la otra persona. También ha salido a caminar en la naturaleza notando elementos que antes pasaban inadvertidos.

7. ¿Su hijo/a le ha enseñado alguna actividad de mindfulness? ¿Cuáles?

Respuesta: No se especifican actividades concretas enseñadas.

8. ¿Algo más que le gustaría compartir?

Respuesta: Agradecemos mucho la exposición de mi hija a este ejercicio; en nuestra opinión encaja totalmente con el modelo IB.

Estudiante: 6 Experimental

1. ¿Ha notado algún cambio positivo en el comportamiento de su hijo/a en casa después de participar en el programa de mindfulness?

Respuesta: Sí, un poco.

2. Si respondió "Sí, mucho" o "Sí, poco", describa los cambios o situaciones observados en casa.

Respuesta: Está muy concentrado cuando realiza actividades.

3. ¿Ha notado cambios en habilidades de autogestión (resolver problemas, calmarse de manera independiente)? Describa.

Respuesta: Sí, ahora es muy seguro y está dispuesto a intentar todo. Antes decía: "No puedo hacer esto o aquello."

4. ¿Qué le ha contado su hijo/a sobre las actividades de mindfulness practicadas en la escuela?

Respuesta: Ha mencionado que se siente muy tranquilo y concentrado.

5. ¿Su hijo/a ve mindfulness como algo positivo en su vida? ¿Por qué?

Respuesta: Sí, porque le resulta interesante observar las cosas para comerlas o sentirlas en la boca.

6. ¿Ha realizado su hijo/a actividades de mindfulness en casa? Dé ejemplos.

Respuesta: En casa, antes de patear un penal intenta quedarse muy, muy tranquilo. Al comer, toca la comida para sentirla antes de comerla con calma.

7. ¿Su hijo/a le ha enseñado alguna actividad de mindfulness? ¿Cuáles?

Respuesta: Antes de dormir suele hacer los mismos ejercicios de concentración.

8. ¿Algo más que le gustaría compartir?

Respuesta: No

Estudiante: 11 Experimental

1. ¿Ha notado algún cambio positivo en el comportamiento de su hijo/a en casa después de participar en el programa de mindfulness?

Respuesta: El mismo comportamiento.

2. Si respondió “Sí, mucho” o “Sí, poco”, describa los cambios o situaciones observados en casa.

Respuesta: N/A.

3. ¿Ha notado cambios en habilidades de autogestión (resolver problemas, calmarse de manera independiente)? Describa.

Respuesta: Nada específico: Suele ser tranquilo y resuelve problemas de forma independiente.

4. ¿Qué le ha contado su hijo/a sobre las actividades de mindfulness practicadas en la escuela?

Respuesta: Nada específico compartido.

5. ¿Su hijo/a ve mindfulness como algo positivo en su vida? ¿Por qué?

Respuesta: No ha hablado de mindfulness en casa.

6. ¿Ha realizado su hijo/a actividades de mindfulness en casa? Dé ejemplos.

Respuesta: No.

7. ¿Su hijo/a le ha enseñado alguna actividad de mindfulness? ¿Cuáles?

Respuesta: No.

8. ¿Algo más que le gustaría compartir?

Respuesta: Él ya era un niño tranquilo y bien autorregulado. Sospecho que ha disfrutado las actividades y que quizá se las comenta a sus hermanos y vecinos. En los últimos meses parece más entusiasmado por compartir lo que hace y aprende en la escuela.

Estudiante: 3 Experimental

1. ¿Ha notado algún cambio positivo en el comportamiento de su hijo/a en casa después de participar en el programa de mindfulness?

Respuesta: El mismo comportamiento.

2. Si respondió “Sí, mucho” o “Sí, poco”, describa los cambios o situaciones observados en casa.

Respuesta: N/A.

3. ¿Ha notado cambios en habilidades de autogestión (resolver problemas, calmarse de manera independiente)? Describa.

Respuesta: No estamos seguros de cambios específicos.

4. ¿Qué le ha contado su hijo/a sobre las actividades de mindfulness practicadas en la escuela?

Respuesta: Ella nunca ha mencionado nada sobre las actividades de mindfulness.

5. ¿Su hijo/a ve mindfulness como algo positivo en su vida? ¿Por qué?

Respuesta: Ella nunca ha mencionado nada sobre las actividades de mindfulness.

6. ¿Ha realizado su hijo/a actividades de mindfulness en casa? Dé ejemplos.

Respuesta: Ella nunca ha mencionado nada sobre las actividades de mindfulness.

7. ¿Su hijo/a le ha enseñado alguna actividad de mindfulness? ¿Cuáles?

Respuesta: Ella nunca mencionó nada sobre las actividades de mindfulness; es posible que haya hablado sobre algunas actividades, pero no está segura de qué estaba relacionado con el mindfulness.

8. ¿Algo más que le gustaría compartir?

Respuesta: No hemos visto ni oído nada sobre mindfulness. Quizás sería genial si pudieras compartir el programa que has realizado con nuestro hijo para ver si ha habido algún efecto.

Estudiante: 2 Experimental

1. ¿Ha notado algún cambio positivo en el comportamiento de su hijo/a en casa después de participar en el programa de mindfulness?

Respuesta: El mismo comportamiento.

2. Si respondió “Sí, mucho” o “Sí, poco”, describa los cambios o situaciones observados en casa.

Respuesta: ¡Nada ha cambiado todavía!

3. ¿Ha notado cambios en habilidades de autogestión (resolver problemas, calmarse de manera independiente)? Describa.

Respuesta: No se observó.

4. ¿Qué le ha contado su hijo/a sobre las actividades de mindfulness practicadas en la escuela?

Respuesta: No.

5. ¿Su hijo/a ve mindfulness como algo positivo en su vida? ¿Por qué?

Respuesta: Para ser sinceros, no ha cambiado desde que regresó, o tal vez no lo hemos notado.

6. ¿Ha realizado su hijo/a actividades de mindfulness en casa? Dé ejemplos.

Respuesta: No.

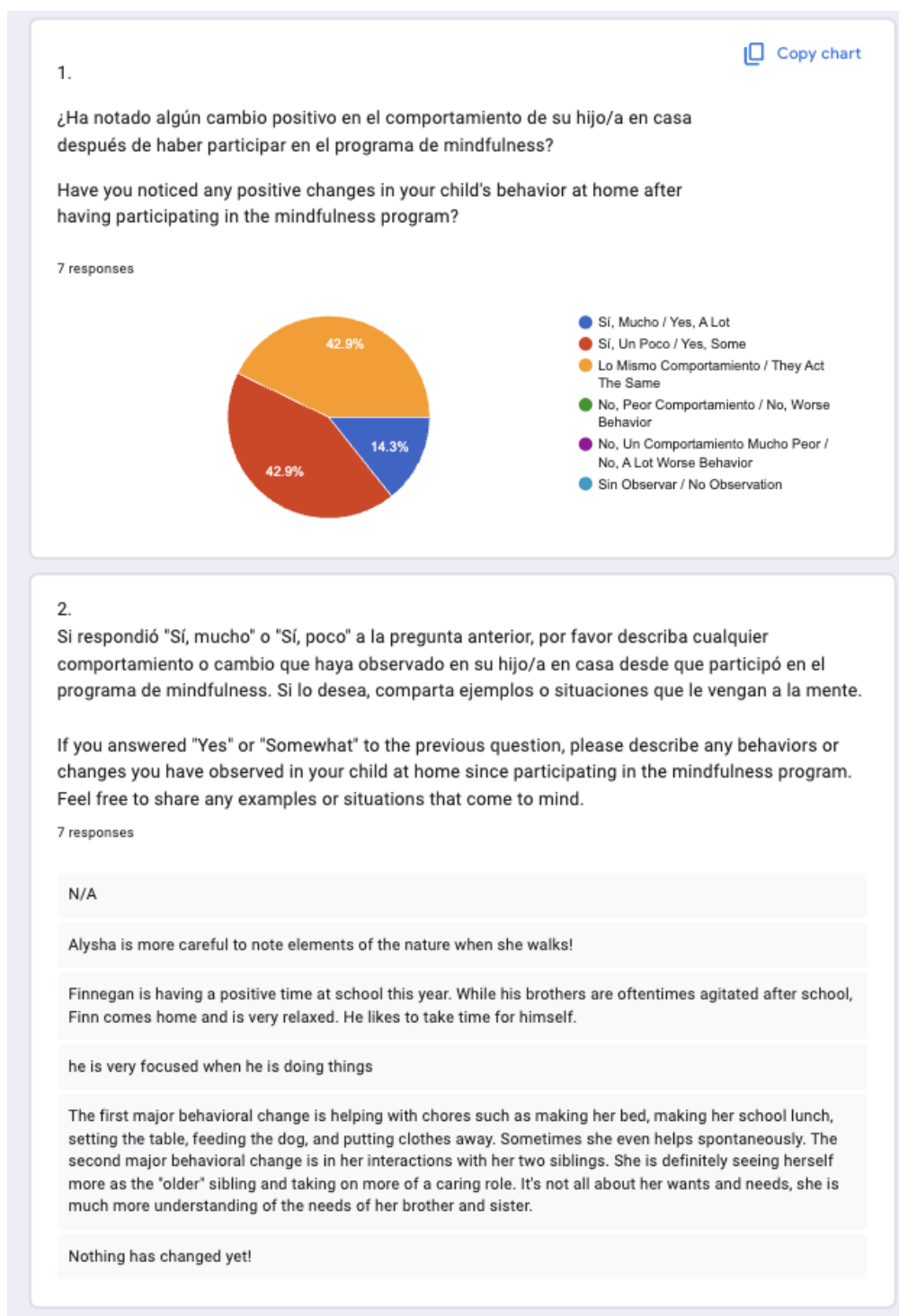
7. ¿Su hijo/a le ha enseñado alguna actividad de mindfulness? ¿Cuáles?

Respuesta: No

8. ¿Algo más que le gustaría compartir?

Respuesta: Estaba muy cansado de estudiar en casa, o lo obligaba a estudiar todos los días, así que no demostraba nada. Espero que puedas ayudarme. Gracias.

Anexo G.1.1. Respuestas entrevista escrita a familias después del estudio grupo experimental gráficas



3.

¿Ha notado algún cambio en las habilidades de autogestión de su hijo/a, como su capacidad para resolver problemas o calmarse de manera independiente, desde que participó en el programa de mindfulness en la escuela? Si es así, por favor describa los cambios o mejoras específicas que haya observado.

Have you noticed any changes in your child's self-management skills, such as their ability to solve problems or calm down independently, since participating in the mindfulness program at school? If so, please describe the specific changes or improvements you have observed.

7 responses

not yet, work in progress :)

Finn does take time to calm himself down - he has sat at dinner and talked about being mindful and what he practices in the classroom. We have encouraged him to continue to practice these skills

yes, now he is very confident and is ready to TRY every things. Before that he was like I can't do this or that

Yes, she is much better at calming herself down and is less demanding of her parents' attention. She spends a lot more time able to entertain herself either by reading independently, making art, and she is even better equipped to put herself to bed after one story. Also, she recently requested a 3rd grade workbook and she has been diligently completing the activities. I think back to last year's asynchronous learning and how challenging it was to motivate her or support her with school work - we would sometimes have to call grandparents to calm her down and talk her through the activities.

Nothing specific - Mwamba is generally calm and an independent problem solver.

Not found

Not sure if there have been any specific changes...

4.

¿Qué le ha contado su hijo/a sobre las actividades de mindfulness que están practicando en la escuela? ¿Ha mencionado algún ejercicio específico, experiencia o cómo le ha hecho sentir?

What has your child mentioned or shared with you about the mindfulness activities they are practicing at school? Have they talked about any specific exercises, experiences, or how it has made them feel?

7 responses

noticing what's around you, appreciating the details, avoid rushing through to your destination without immersing yourself mentally into the journey.

Finn has talked about breathing practices

yes, it has made him feel very quiet and focused

Yes, she has mentioned square breathing on several occasions and she does it at home from time to time when she is frustrated. She says, "Mr. Trentino taught me this technique so I can calm down and not be upset."

Nothing specific

No

She has never mentioned anything about the mindfulness activities

5.

¿Su hijo/a ve mindfulness como algo positivo en su vida? ¿Por qué sí o por qué no?

Does your child see mindfulness as something positive in their life? Why yes or why no?

7 responses

yes because it helps her appreciate every step she takes in her day.

Finnegan hasn't mentioned mindfulness as a positive or negative, however, he has mentioned that he is learning mindfulness and is trying to use it regularly. We support it and see it as important, so I believe that he values it through our support of the ideas.

yes because it is interesting to observe things to ear them or to feel them in the mounth

She hasn't mentioned mindfulness specifically, but she does talk a lot about how she loves school and almost every night at dinner, she says that she has a "great" day!

Mwamba hasn't talked about mindfulness at home

To be honest, he hasn't changed since he came back. I'm very sorry, or maybe I didn't notice it.

She has never mentioned anything about the mindfulness activities

6.

¿Ha realizado su hijo/a alguna actividad de mindfulness en casa además de las que ha practicado en la escuela? Si es así, por favor explique o dé ejemplos.

Has your child engaged in any mindfulness activities at home beyond what they've practiced at school? If so, please explain or provide examples.

7 responses

we try to sensitize our children to concepts of mindfulness by reading books to them about the topic and reminding each other that it's important to understand where the other party comes from.

We have found Finnegan sitting quietly on the living room couch with his legs crossed and his hands on his knees. Since it is not a way that he typically sits, we asked him about it and he told us he was sitting comfortably and trying to focus.

yes, when he want to play a penalty he try to be very very quiet before to shoot ball

She does square breathing and she spends more time reading independently.

No

None

She has never mentioned anything about the mindfulness activities

7.

¿Su hijo/a le ha compartido o enseñado alguna de las actividades de mindfulness que ha aprendido en clase? Si es así, ¿cuáles actividades?

Has your child shared or taught you any of the mindfulness activities they have learned in class? If so, which activities?

7 responses

walking in the nature without having noticed certain elements of the nature.

Finnegan did not share the specific activities.

yes, when they eat they have to touch the food to feel it before eating quietly

Just square breathing, but it has definitely made an impact on her!

No

None

She has never mentioned anything about the mindfulness activities - it is possible that she talked about some activities but not sure what was related to mindfulness

8.

¿Hay algo más que le gustaría compartir sobre la experiencia de su hijo/a con el programa de mindfulness o sobre cualquier observación que haya realizado en casa?

Is there anything else you would like to share about your child's experience with the mindfulness program or any observations you've made at home?

7 responses

very thankful to you, Mr Trentino, for exposing Alysha to this exercise! Totally fits the IB model in my view.

While Finnegan is a happy-go-lucky kid and he is generally positive, more recently he has seemed more "mature" when having conversations with us. He is certainly focusing more upon us when we are talking with him and he seems to be more thoughtful about his own actions and about those around him.

before to sleep he usually do same concentrated exercises

She is so much more confident. She isn't asking for attention or taking attention from her brother and sister, she seems much more content in her own skin. She is happy, positive, funny, and really a joy to be around these days. She has really settled into life in Kinshasa. Thank you for everything you have done for her.

Mwamba is generally a calm and well-managed boy to begin with. I suspect that he has been enjoying the mindfulness activities, and he may be telling his siblings and neighbors about them. He does seem generally more excited to share what he's doing at school and learning in classes over the last couple months.

8.

¿Hay algo más que le gustaría compartir sobre la experiencia de su hijo/a con el programa de mindfulness o sobre cualquier observación que haya realizado en casa?

Is there anything else you would like to share about your child's experience with the mindfulness program or any observations you've made at home?

7 responses

with him and he seems to be more thoughtful about his own actions and about those around him.

before to sleep he usually do same concentrated exercises

She is so much more confident. She isn't asking for attention or taking attention from her brother and sister, she seems much more content in her own skin. She is happy, positive, funny, and really a joy to be around these days. She has really settled into life in Kinshasa. Thank you for everything you have done for her.

Mwamba is generally a calm and well-managed boy to begin with. I suspect that he has been enjoying the mindfulness activities, and he may be telling his siblings and neighbors about them. He does seem generally more excited to share what he's doing at school and learning in classes over the last couple months.

He was so tired of studying at home, or I made him study every day, so he didn't show anything. Hope you can give me some help. Thanks

We have not seen / heard anything about mindfulness - maybe it would be great if you could share the program you have done with our child to see if there has been any effect..

Anexo H. Participación de los niños o niñas en cada instrumento

Grupo experimental	IXL matemática antes	IXL matemática después	IXI lectura antes	IXL lectura después	Escala Likert antes	Escala Likert después	Rúbrica familiar	Entrevista después	Encuesta de percepción estudiantes después	Entrevista escrita familiar
1E	160	250	140	210	sí	sí	sí	sí	sí	no
2E	530	390	260	240	sí	sí	sí	sí	sí	sí
3E	460	400	240	300	sí	sí	sí	sí	sí	sí
4E	240	350	230	300	sí	sí	sí	sí	sí	sí
5E	520	420	330	460	sí	sí	sí	sí	sí	sí
6E	80	190	30	20	sí	sí	sí	sí	sí	sí
7E	230	260	210	220	sí	sí	no	sí	sí	no
8E	210	210	110	140	sí	sí	sí	sí	sí	no
9E	470	490	240	300	sí	no	sí	sí	sí	no
10E	220	210	260	310	sí	no	no	no	sí	no
11E	470	330	520	560	sí	sí	sí	sí	sí	sí
12E	410	410	290	390	sí	sí	no	sí	sí	no
13E	290	240	260	320	sí	sí	no	sí	sí	no
14E	310	360	370	390	sí	sí	sí	sí	sí	sí

Grupo de control	IXL matemática antes	IXL matemática después	IXL lectura antes	IXL lectura después	Escala Likert antes	Escala Likert después
<u>1C</u>	200	300	160	260	sí	sí
<u>2C</u>	270	310	200	280	sí	sí
<u>3C</u>	200	260	240	310	sí	sí
<u>4C</u>	370	380	480	510	sí	no
<u>5C</u>	380	380	410	500	sí	sí
<u>6C</u>	180	270	120	250	sí	sí
<u>7C</u>	370	330	430	490	sí	no
<u>8C</u>	200	340	380	420	sí	sí
<u>9C</u>	330	660	400	420	sí	no
<u>10C</u>	460	460	400	410	sí	sí
<u>11C</u>	no	no	no	no	no	no
<u>12C</u>	no	no	no	no	sí	sí
<u>13C</u>	110	280	190	260	no	sí

Nota. Este anexo presenta la matriz codificada utilizada para organizar la participación de los estudiantes en los instrumentos del estudio y los puntajes individuales de IXL empleados para calcular las medias de rendimiento académico exploratorio en lectura y matemáticas. Los códigos sustituyen los nombres de los estudiantes para proteger su identidad. Los casos marcados como “no” indican ausencia de registro válido para ese instrumento o momento de medición.

Anexo I. Evidencia fotográfica del trabajo de campo

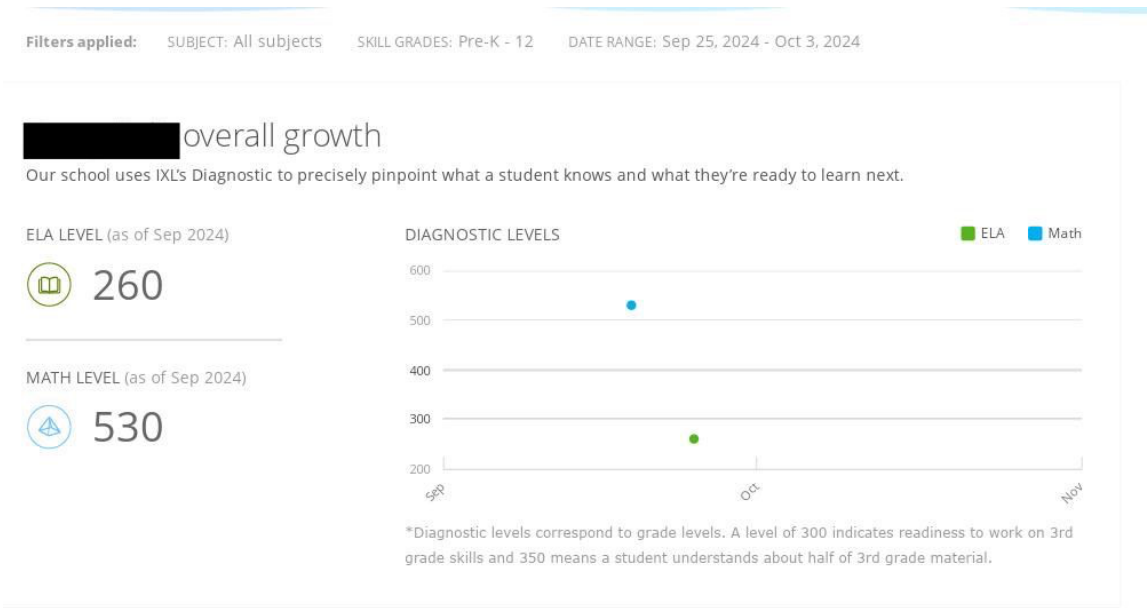




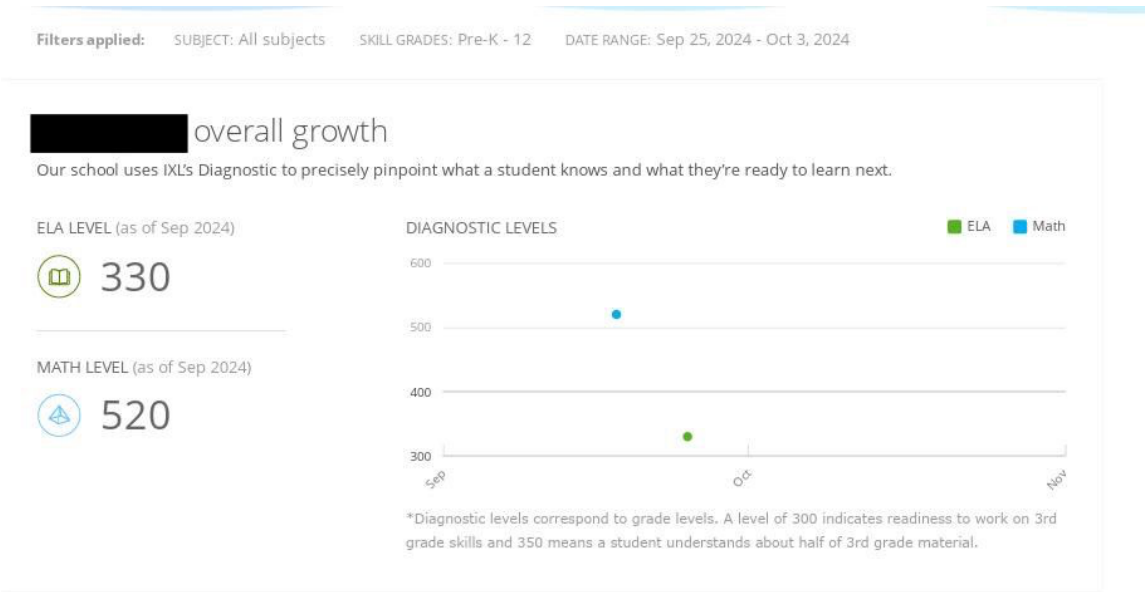


Anexo J. Ejemplos de los reportes diagnósticos individuales de IXL

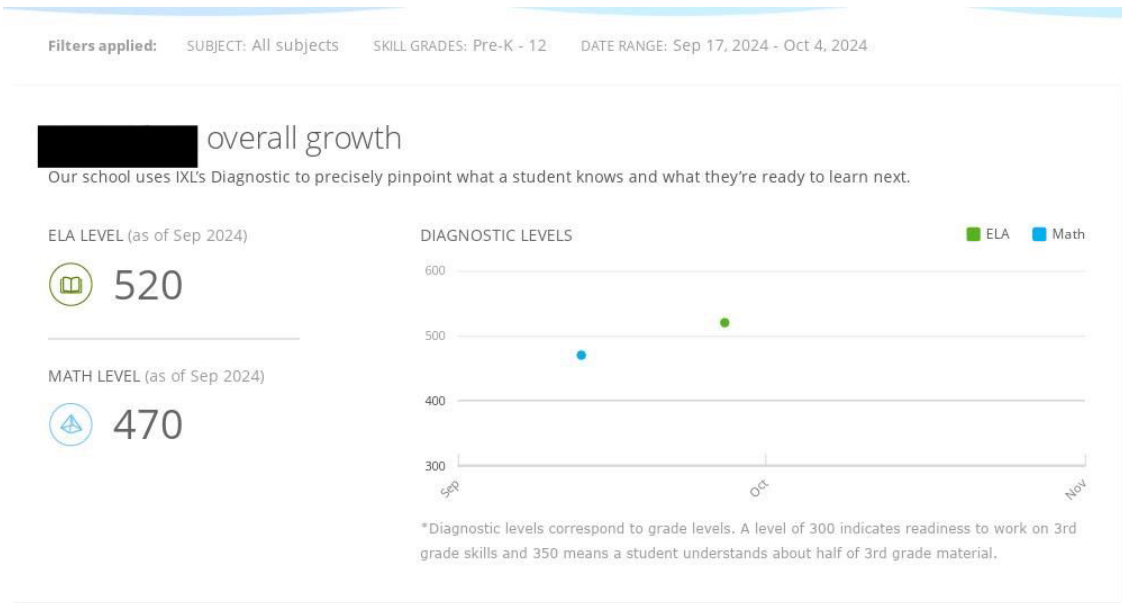
Estudiante 2E grupo experimental



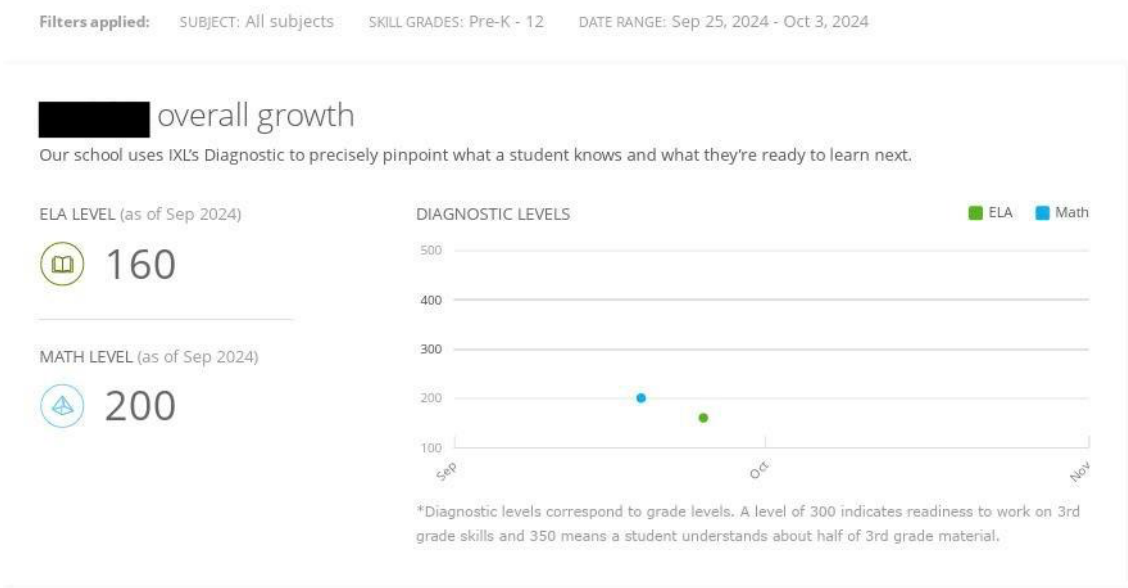
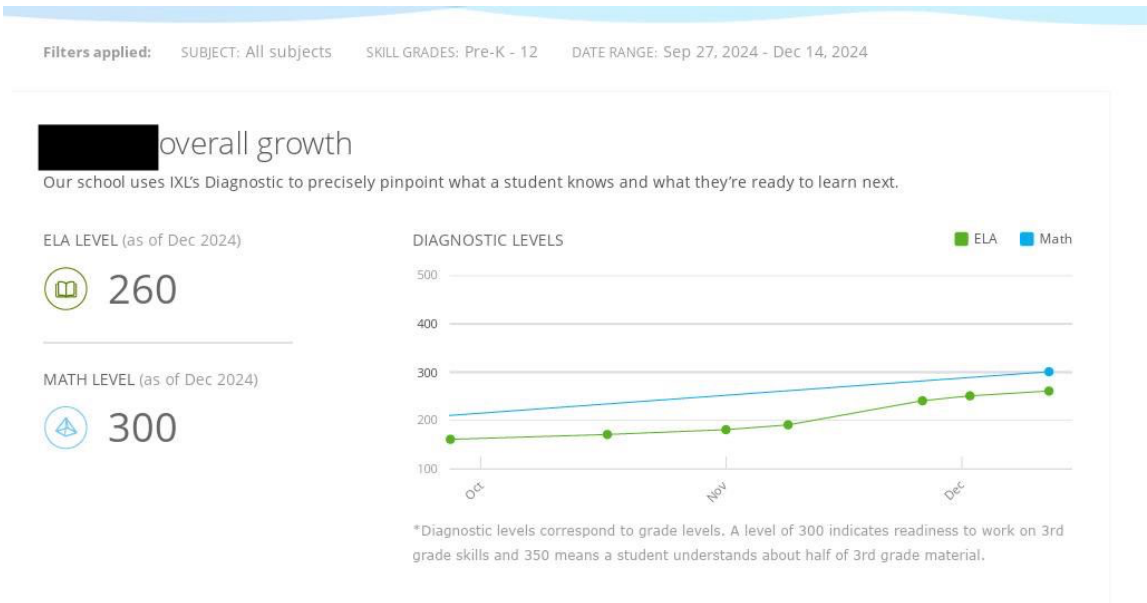
Estudiante 5E grupo experimental



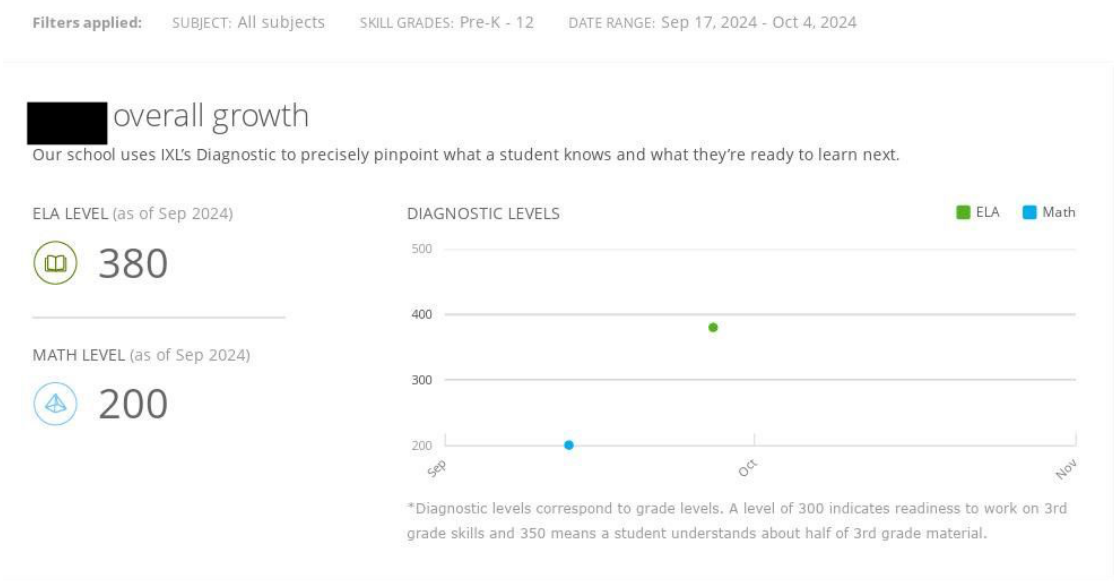
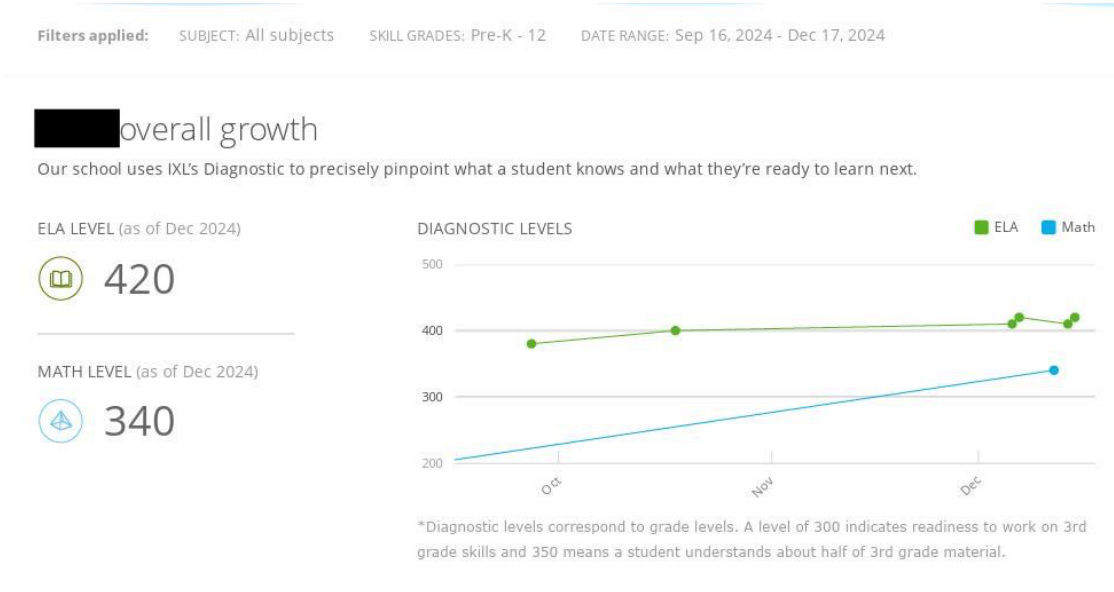
Estudiante 11E grupo experimental



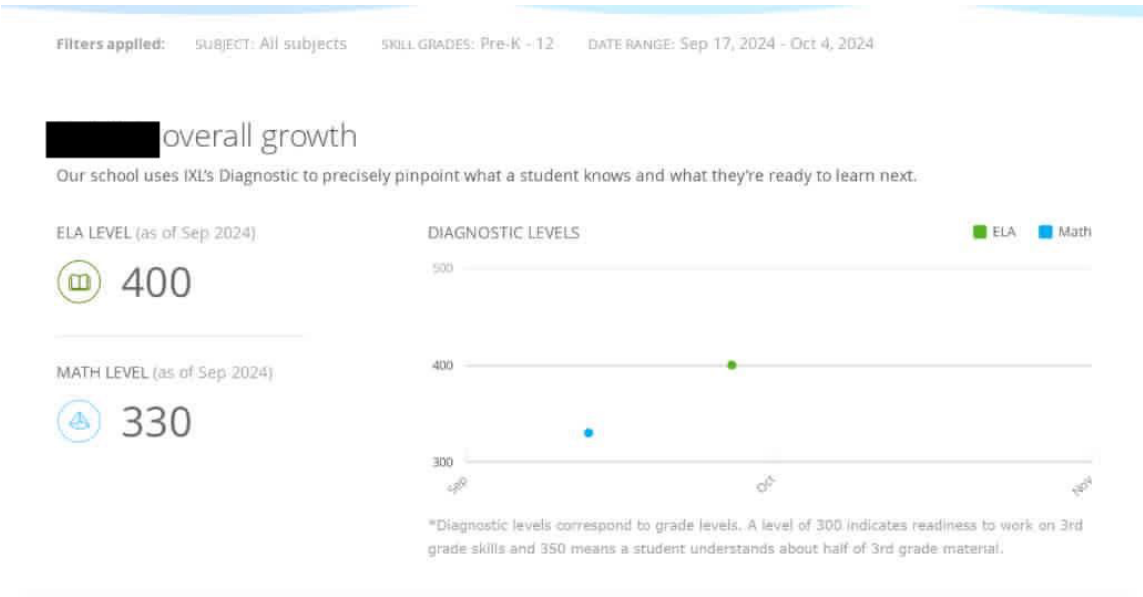
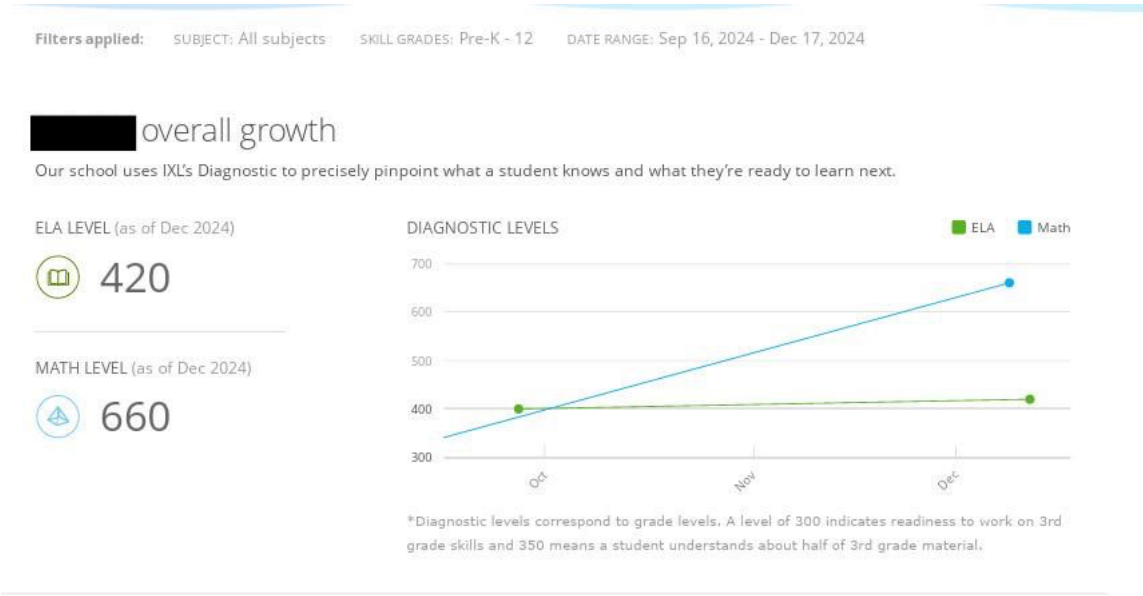
Estudiante 1C grupo de control



Estudiante 8C grupo de control



Estudiante 9C grupo de control



Anexo K. Las evaluaciones de los instrumentos y AEA 2.0

Anexo K.1. Nota introductoria general del Anexo K

El presente anexo reúne la documentación correspondiente a la revisión experta formal de los instrumentos de recolección de datos y de la propuesta transformada Atención en Acción 2.0 (AEA 2.0). Dicho proceso de revisión se realizó en inglés debido a que las personas expertas consultadas desarrollan su labor profesional en contextos angloparlantes y realizaron la revisión en ese idioma.

En algunos formatos originales se conserva la expresión “validación por juicio experto” por corresponder al nombre documental del instrumento de revisión utilizado. En el marco de esta tesis, sin embargo, dichas valoraciones deben entenderse como parte de una revisión experta formal orientada a fortalecer la claridad, la pertinencia y la documentación metodológica del estudio, y no como una validación psicométrica o empírica concluyente.

Con el fin de preservar la autenticidad documental, en este anexo se incorporan los formatos originales completados y firmados por cada experto. Para facilitar la lectura del expediente en español, también se incluye una traducción de los formatos base vacíos de evaluación utilizados en el proceso. No se tradujeron íntegramente todos los comentarios escritos en cada formulario, ya que en varios casos se trata de observaciones breves, marcas de valoración o anotaciones puntuales repetidas. En su lugar, después de cada bloque de revisión se presenta una síntesis breve en español que resume la valoración general del experto, las observaciones más relevantes y su utilidad para la documentación final de la tesis.

Estas valoraciones deben interpretarse como parte del proceso de consolidación documental del estudio. En consecuencia, no constituyen una validación concluyente de eficacia empírica, pero sí fortalecen la claridad, pertinencia y presentación metodológica

de los instrumentos y de la propuesta AEA 2.0, además de aportar orientaciones útiles para futuras aplicaciones, adaptaciones y procesos de evaluación.

Nota aclaratoria. Además de las tres valoraciones expertas requeridas para el expediente de revisión, el autor incorporó una cuarta valoración de carácter complementario correspondiente al Dr. Robert J. Parcells, quien mantiene un vínculo familiar con el autor. Esta revisión adicional se incluye con fines documentales y de ampliación del expediente, no como sustituto del mínimo institucional requerido ni como fundamento principal de la validación experta reportada en la tesis.

Anexo K.2. Traducción revisada al español de los formatos base vacíos de validación

Este documento reúne la versión revisada en español de los formatos base vacíos utilizados en el proceso de revisión experta por juicio experto de los instrumentos y de la propuesta AEA 2.0.

Certificado de validación por juicio experto de los instrumentos

Yo, _____, confirmo que revisé los instrumentos de investigación enumerados a continuación para el estudio doctoral Attention in Action (AEA – Atención en Acción), currículo escolar diario de mindfulness (3.er grado, contexto de escuela internacional). Mi revisión se centró en la validez de contenido (pertinencia, claridad y adecuación para 3.er grado) y en su utilidad general.

- () Encuesta de motivación y autorregulación del estudiante (Likert; antes y después)
- () Rúbrica familiar (percepción en casa; antes y después)
- () Indicador de rendimiento académico: registros diagnósticos de IXL (lectura y matemáticas)
- () Entrevista semiestructurada al estudiante (después)
- () Encuesta de percepción del estudiante (después)
- () Entrevista escrita a la familia (después)

Nombre del experto:	Afiliación:
Máximo grado académico / título:	Correo electrónico:
Fecha de revisión:	Firma:

Fecha:

Nombre:

Firma:

Certificado de validación por juicio experto de AEA 2.0

Yo, _____, confirmo que revisé el modelo transformador propuesto (Atención en Acción 2.0 / AEA 2.0) incluido en este paquete. Mi revisión se centró en la coherencia y validez, la viabilidad, la aplicabilidad práctica y la adaptabilidad, la solidez del plan de evaluación (puntos de seguimiento longitudinales) y la innovación para su implementación escolar.

Nombre del experto:	Afiliación:
Máximo grado académico / título:	Correo electrónico:
Fecha de revisión:	Firma:

Fecha:

Nombre:

Firma:

Formato de valoración experta - Encuesta de motivación y autorregulación del estudiante

(Likert; antes y después GE y GC)

Escala de valoración: 1 = Requiere revisión mayor 2 = Requiere revisión 3 = Adecuado 4 = Sólido

Criterio	1	2	3	4	Comentarios / sugerencias de edición (opcionales)
Claridad de redacción					
Pertinencia para la tesis					
Las opciones de respuesta (escala/categorías) son adecuadas					

Recomendación (seleccione una):

☐ Aceptado

☐ Aceptado con revisiones menores

☐ Revisar y reenviar

Comentarios generales (opcionales):

--

Formato de valoración experta - Rúbrica familiar (percepción en casa; antes y después)

Escala de valoración: 1 = Requiere revisión mayor 2 = Requiere revisión 3 = Adecuado 4 = Sólido

Criterio	1	2	3	4	Comentarios / sugerencias de edición (opcionales)
Claridad de redacción					
Pertinencia para la tesis					
Las opciones de respuesta (escala/categorías) son adecuadas					

Recomendación (seleccione una):

- ☐ Aceptado
- ☐ Aceptado con revisiones menores
- ☐ Revisar y reenviar

Comentarios generales (opcionales):

--

Formato de valoración experta - Indicador de rendimiento académico: IXL

Diagnostic

(lectura y matemáticas)

Escala de valoración: 1 = Requiere revisión mayor 2 = Requiere revisión 3 =

Adecuado 4 = Sólido

Criterio	1	2	3	4	Comentarios / sugerencias de edición (opcionales)
Idoneidad para el propósito: es apropiado utilizar IXL Diagnostic como indicador de referencia pre/post para medir el crecimiento en lectura y matemáticas (3.er grado) y comparar el crecimiento entre grupos.					
Pertinencia para la tesis: se alinea con el constructo de rendimiento académico de la tesis (lectura y matemáticas), medido mediante comparaciones de crecimiento pre/post.					

Recomendación (seleccione una):

☐ Aceptado

☐ Aceptado con revisiones menores

☐ Revisar y reenviar

Comentarios generales (opcionales):

Formato de valoración experta - Entrevista semiestructurada al estudiante

(después)

Escala de valoración: 1 = Requiere revisión mayor 2 = Requiere revisión 3 =
Adecuado 4 = Sólido

Criterio	1	2	3	4	Comentarios / sugerencias de edición (opcionales)
Claridad de redacción					
Pertinencia para la tesis					
Estructura de las preguntas y adecuación para el participante					

Recomendación (seleccione una):

- ☐ Aceptado
- ☐ Aceptado con revisiones menores
- ☐ Revisar y reenviar

Comentarios generales (opcionales):

--

Formato de valoración experta - Encuesta de percepción del estudiante

(después) (GE)

Escala de valoración: 1 = Requiere revisión mayor 2 = Requiere revisión 3 =
Adecuado 4 = Sólido

Criterio	1	2	3	4	Comentarios / sugerencias de edición (opcionales)
Claridad de redacción					
Pertinencia para la tesis					
Las opciones de respuesta (escala/categorías) son adecuadas					

Recomendación (seleccione una):

- ☐ Aceptado
- ☐ Aceptado con revisiones menores
- ☐ Revisar y reenviar

Comentarios generales (opcionales):

--

Formato de valoración experta - Entrevista escrita a la familia

(después)

Escala de valoración: 1 = Requiere revisión mayor 2 = Requiere revisión 3 =
Adecuado 4 = Sólido

Criterio	1	2	3	4	Comentarios / sugerencias de edición (opcionales)
Claridad de redacción					
Pertinencia para la tesis					
Estructura de las preguntas y adecuación para las familias participantes					

Recomendación (seleccione una):

- ☐ Aceptado
- ☐ Aceptado con revisiones menores
- ☐ Revisar y reenviar

Comentarios generales (opcionales):

--

Formato de valoración experta - Modelo transformador propuesto (AEA 2.0)

Escala de valoración: 1 = Requiere revisión mayor 2 = Requiere revisión 3 = Adecuado 4 = Sólido

Criterio	1	2	3	4	Comentarios / sugerencias de edición (opcionales)
Coherencia y validez: el modelo es lógicamente consistente y se alinea con la base original de AEA, los objetivos de la tesis y la evidencia/lógica presentada (problema → objetivos → actividades → evaluación).					
Viabilidad: el modelo puede implementarse de manera realista con recursos escolares típicos (tiempo, personal, materiales) y una programación razonable.					
Aplicabilidad práctica y adaptabilidad: el modelo es utilizable en aulas reales y puede adaptarse por grado/contexto sin perder sus elementos centrales (incluida la “biblioteca de actividades ampliable”).					
Solidez del plan de evaluación (puntos de seguimiento longitudinales): la estructura de puntos de seguimiento (línea base + seguimientos periódicos) es apropiada para captar tendencias a lo largo del tiempo y favorecer una interpretación responsable.					
Innovación: el modelo aporta valor sustantivo más allá de la implementación original (p. ej., seguimiento a más largo plazo, actividades ampliadas y refinamiento colaborativo), y no solo una variación menor.					

Recomendación (seleccione una):

- ☐ Aceptado
☐ Aceptado con revisiones menores
☐ Revisar y reenviar

Comentarios generales (opcionales):

Anexo K.3. Evaluación del Experto 1: Dr. Gilbert Kaburu

8

Expert Validation Certificate of Instruments

I, Gilbert Kaburu (Ph.D), confirm that I reviewed the research instruments listed below for the doctoral study Attention in Action (AEA- Atención en Acción) — Daily school mindfulness curriculum (Grade 3, international school context). My review focused on content validity (relevance, clarity, and appropriateness for Grade 3) and overall usability.

- (✓) Student Motivation & Self-Regulation Survey (Likert; pre & post)
- (✓) Family Rubric (home perception; pre & post)
- (✓) Academic performance indicator: IXL Diagnostic records (reading & math)
- (✓) Student Semi-Structured Interview (post)
- (✓) Student Perception Survey (post)
- (✓) Family Written Interview (post)

Expert name: Gilbert Kaburu	Affiliation: International School of Busan
Highest degree/title: Ph.D in Education	Email: gilbertkaburu@gmail.com
Date reviewed: 02/02/2026	Signature: 

Date: 02/03/2026

Name: Gilbert Kaburu, Ph.D_

Signature: 

Expert Validation Certificate of AEA 2.0

I, Gilbert Kaburu, confirm that I reviewed the **Proposed Transformative Transfer Model (Atención en Acción 2.0 / AEA 2.0)** included in this packet. My review focused on coherence and validity, feasibility, practical applicability and adaptability, strength of the evaluation plan (longitudinal checkpoints), and innovation for school-based implementation.

Expert name: Gilbert Kaburu	Affiliation: International School of Busan
Highest degree/title: Ph.D in Education	Email: gilbertkaburu@gmail.com
Date reviewed: 02/02/2026	Signature: 

Date: 02/03/2026

Name: Gilbert Kaburu, Ph.D_

Signature: 

Expert Rating Form — Student Motivation & Self-Regulation Survey
(Likert; pre & post GE & GC)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				4	
Relevance to thesis			3		
Response options (scale/categories) are adequate				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Expert Rating Form — Family Rubric (home perception; pre & post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording			3		The wording is clear, but may need to be translated to the first language of participants for easy comprehension.
Relevance to thesis				4	
Response options (scale/categories) are adequate				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Academic performance indicator: IXL Diagnostic records (GE + GC)

Expert Rating Form -Academic performance indicator: IXL Diagnostic (reading & math)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Fit for purpose: Appropriate to use the IXL Diagnostic as a pre/post benchmark indicator to measure growth in reading and math (Grade 3) and compare growth between groups.			3		
Relevance to thesis: Aligns with the thesis construct of academic performance (reading & math) as measured through pre/post growth comparisons.			3		

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Expert Rating Form — Student Semi-Structured Interview (post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording			3		
Relevance to thesis			3		
Question structure & appropriateness for the respondent		2			

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

The wording is clear, but may need to be translated to the first language of participants for easy comprehension.

Expert Rating Form — Student Perception Survey (post) (GE)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				4	The wording and vocabulary used are clear, although, there may be a need to translate the questions into French, which is the first language of many students.
Relevance to thesis				4	There is a direct link.
Response options (scale/categories) are adequate				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Expert Rating Form — Family Written Interview (post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording			3		Clear but may need translation into the first language of participants.
Relevance to thesis				4	
Question structure & appropriateness for the respondent				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Expert Rating Form — Proposed Transformative Transfer Model (AEA 2.0)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Coherence & Validity The model is logically consistent and aligns with the original AEA foundation, your thesis objectives, and the evidence/logic presented (problem → objectives → activities → evaluation).			3		
Feasibility The model can realistically be implemented with typical school resources (time, staffing, materials) and reasonable scheduling.				4	This is possible in a school with a holistic program.
Practical applicability & adaptability The model is usable in real classrooms and can be adapted by grade level/context <i>without losing core elements</i> (including the “expandable activity library”).				4	
Evaluation plan strength (longitudinal checkpoints) The checkpoint structure (baseline + periodic follow-ups) is appropriate to capture trends over time and supports responsible interpretation.			3		You may need more time to see the real impacts of the program.
Innovation The model adds meaningful value beyond the original implementation (e.g., longer-term monitoring, expanded activities, collaborative refinement), not merely a minor variation.				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
☐ Accept with minor revisions
☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

The AEA 2.0 brings meaningful addition to mindfulness policies and practices that can create an impact in classrooms by enabling students to self-regulate better.

Anexo K.3.1. Síntesis de la valoración del experto Dr. Gilbert Kaburu

El experto Gilbert Kaburu, Ph.D., revisó los instrumentos del estudio y la propuesta transformada AEA 2.0, emitiendo una valoración general favorable. En los certificados correspondientes, aceptó tanto los instrumentos de recolección de datos como la propuesta curricular, sin solicitar revisiones mayores.

En relación con los instrumentos, sus observaciones se concentraron principalmente en la claridad lingüística y en la comprensión de algunas preguntas por parte de los participantes. De manera reiterada, señaló que la redacción era clara, pero que en ciertos casos podía requerir apoyos de traducción básica a otras lenguas para facilitar la comprensión, especialmente en instrumentos dirigidos a estudiantes y familias. Esta observación resulta pertinente en un contexto escolar internacional y multilingüe como TASOK. Durante la aplicación del estudio, cuando fue necesario, el docente-investigador ofreció aclaraciones lingüísticas puntuales y recurrió a apoyos básicos de traducción para asegurar la comprensión de algunos términos o formulaciones.

En cuanto a la propuesta AEA 2.0, el experto valoró positivamente su coherencia general, su factibilidad y su aplicabilidad, destacando que puede implementarse en contextos escolares con enfoque integral. Como observación de mejora, señaló que podría requerirse un periodo más amplio para apreciar con mayor claridad los efectos del currículo. En conjunto, su revisión respalda la pertinencia y utilidad de los instrumentos y de la propuesta, y aporta orientaciones razonables para futuras aplicaciones en contextos multilingües y para procesos de evaluación con mayor seguimiento temporal.

Anexo K.4. Evaluación del Experto 2: Dra. Tosca Killoran

Expert Validation Certificate of Instruments

I, _____ Tosca Killoran _____, confirm that I reviewed the research instruments listed below for the doctoral study Attention in Action (AEA- Atención en Acción) — Daily school mindfulness curriculum (Grade 3, international school context). My review focused on content validity (relevance, clarity, and appropriateness for Grade 3) and overall usability.

- () Student Motivation & Self-Regulation Survey (Likert; pre & post)
- () Family Rubric (home perception; pre & post)
- () Academic performance indicator: IXL Diagnostic records (reading & math)
- () Student Semi-Structured Interview (post)
- () Student Perception Survey (post)
- () Family Written Interview (post)

Expert name: Tosca Killoran	Affiliation: ISHCMC International School
Highest degree/title: Doctor of Education	Email: ToscaKilloran@ishcmc.edu.vn
Date reviewed: March 7th 2026	Signature: 

Date: March 7 2026

Name: Dr. Tosca Killoran

Signature: 

Expert Validation Certificate of AEA 2.0

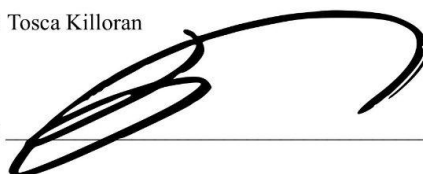
I, _____ Tosca Killoran, confirm that I reviewed the **Proposed Transformative Transfer Model (Atención en Acción 2.0 / AEA 2.0)** included in this packet. My review focused on coherence and validity, feasibility, practical applicability and adaptability, strength of the evaluation plan (longitudinal checkpoints), and innovation for school-based implementation.

Expert name: Tosca Killoran	Affiliation: ISHCMC International School
Highest degree/title: Doctor of Education	Email: ToscaKilloran@ishcmc.edu.vn
Date reviewed: March 7th 2026	Signature: 

Date: March 7, 2026

Name: Dr. Tosca Killoran

Signature: _____



Expert Rating Form — Student Motivation & Self-Regulation Survey
(Likert; pre & post GE & GC)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording			✓		The wording is generally clear and developmentally appropriate for Grade 3 students, using simple first-person statements that young respondents can understand.
Relevance to thesis				✓	The survey items align well with the study constructs of motivation, engagement, and emotional self-regulation, which are commonly examined outcomes in school-based mindfulness and SEL interventions. These constructs are widely supported in research on student wellbeing and classroom learning environments.
Response options (scale/categories) are adequate				✓	The five-point frequency scale (Never >> Always) is appropriate for elementary student self-report measures and provides sufficient variability for detecting pre/post changes.

Recommendation (select one):

- (✓) Accepted
 () Accept with minor revisions
 () Revise and resubmit

General comments (optional):

The instrument is concise and appropriately focused on key constructs relevant to the study. This type of instrument, a short student survey, measuring engagement and self-regulation are used in school-based mindfulness and SEL research and are appropriate for exploratory intervention studies with elementary students. The tool well-aligns with practice in the research field.

Expert Rating Form — Family Rubric (home perception; pre & post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				✓	The rubric descriptors are clear and understandable for parents and use observable behaviors (e.g., enthusiasm for school, sharing about learning) rather than abstract constructs.
Relevance to thesis				✓	The rubric aligns well with the thesis constructs by capturing observable indicators of motivation, engagement with learning, and emotional regulation within the home environment. Including family observations gives data on social-emotional development and school engagement beyond the classroom context and strengthens the study.
Response options (scale/categories) are adequate				✓	The four-level rubric scale (Not evident >> Exceptional) provides a clear developmental progression and is appropriate for parent perception measures.

Recommendation (select one):

- (✓) Accepted
 () Accept with minor revisions
 () Revise and resubmit

General comments (optional):

The rubric provides a useful complementary perspective by capturing parent observations of student behavior outside school. Multiple informants (students and families) strengthen the interpretive value of social-emotional and engagement data in school-based research and will enrich the current pool of data on the subject.

Academic performance indicator: IXL Diagnostic records (GE + GC)

Expert Rating Form -Academic performance indicator: IXL Diagnostic (reading & math)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Fit for purpose: Appropriate to use the IXL Diagnostic as a pre/post benchmark indicator to measure growth in reading and math (Grade 3) and compare growth between groups.			✓		Adaptive diagnostic assessments such as IXL can provide a reasonable estimate of student proficiency levels in reading and mathematics and can function as a pre/post benchmark indicator when administered under consistent conditions. It is not marked as '4' as it is not designed specifically as a research assessment tool.
Relevance to thesis: Aligns with the thesis construct of academic performance (reading & math) as measured through pre/post growth comparisons.				✓	Using the IXL Diagnostic as an exploratory academic performance indicator aligns with the thesis construct of reading and mathematics achievement because it produces proficiency estimates in both domains.

Recommendation (select one):

- (✓) Accepted
 () Accept with minor revisions
 () Revise and resubmit

General comments (optional): The IXL Diagnostic provides proficiency estimates in reading and mathematics that align with the academic performance construct examined in the study. When administered at two consistent time points, the resulting scores can reasonably support comparison of pre/post performance levels within the research design.

Expert Rating Form — Student Semi-Structured Interview (post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				✓	The questions are clearly phrased and appropriate for Grade 3 students, using direct language that invites students to describe their experiences and perceptions. The open-ended structure allows students to respond in their own words without requiring complex interpretation.
Relevance to thesis				✓	The questions align closely with the study constructs of motivation, attention, emotional regulation, and transfer of mindfulness practices beyond the classroom. Several questions also appropriately probe perceived impacts and behavioral transfer, which are relevant indicators in mindfulness research.
Question structure & appropriateness for the respondent				✓	The semi-structured format is suitable for elementary students and allows the interviewer to dig for clarification or examples where needed. This format is widely used in qualitative educational research with children to capture perceptions and lived experiences.

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

The interview questions are well aligned with the study objectives and invite students to reflect on both their classroom experience and the potential transfer of mindfulness practices to other contexts. The structure supports a collection of qualitative insights that complement the quantitative measures used in the study.

Expert Rating Form — Student Perception Survey (post) (GE)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				✓	The questions are clearly phrased and appropriate for Grade 3 students, using simple language and direct prompts that children can understand. The mix of scaled and open-ended questions allows students to communicate both general perceptions and specific preferences.
Relevance to thesis				✓	The items align well with the thesis focus on motivation, engagement, and perceived usefulness of the mindfulness practices. The survey appropriately captures students' perceptions of the program experience and its perceived impact on school enthusiasm and participation.
Response options (scale/categories) are adequate			✓		The response categories provide a clear range of student perceptions and are understandable for elementary respondents. Minor variation in scale wording across items does not significantly affect interpretation but could be standardized in future iterations.

Recommendation (select one):

(✓) Accepted

() Accept with minor revisions

() Revise and resubmit

General comments (optional):

The survey provides a useful student-centered perspective on the perceived value and engagement of the mindfulness practices. The inclusion of both rating items and open-response questions strengthens the instrument by allowing students to express preferences and provide qualitative feedback on specific activities.

Expert Rating Form — Family Written Interview (post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				✓	The questions are clearly phrased and accessible for parents, focusing on observable behaviors and experiences rather than technical terminology. The prompts allow families to describe changes in their child's behavior and engagement in their own words.
Relevance to thesis				✓	The interview questions align well with the thesis constructs of emotional self-regulation, motivation, and transfer of mindfulness practices beyond the classroom. The instrument appropriately captures the family perspective on behavioral and attitudinal changes following the intervention.
Question structure & appropriateness for the respondent				✓	The structure combines a brief rating item with open-ended prompts that encourage detailed parent reflections. This format is appropriate for family respondents and supports the collection of descriptive qualitative insights related to the intervention.

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

The questions effectively invite parents to describe observed changes in behavior, self-management, and engagement outside the school context. The instrument provides a complementary family perspective that supports interpretation of the broader outcomes examined in the study.

Expert Rating Form — Proposed Transformative Transfer Model (AEA 2.0)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Coherence & Validity The model is logically consistent and aligns with the original AEA foundation, your thesis objectives, and the evidence/logic presented (problem → objectives → activities → evaluation).				✓	The model is logically structured and maintains clear alignment with the original AEA framework, connecting the identified student needs (attention, emotional regulation, motivation) with the proposed mindfulness activity families and evaluation checkpoints. The progression from problem identification to implementation and monitoring is conceptually consistent.
Feasibility The model can realistically be implemented with typical school resources (time, staffing, materials) and reasonable scheduling.				✓	The proposed implementation structure (short sessions embedded within classroom routines) appears realistic within typical elementary classroom schedules. The recommended dosage and flexibility allow the model to be implemented without requiring substantial additional resources or specialized infrastructure.
Practical applicability & adaptability The model is usable in real classrooms and can be adapted by grade level/context <i>without losing core elements</i> (including the “expandable activity library”).				✓	The model is adaptable across elementary grade levels while maintaining consistent core principles. The expandable “activity library” provides

					flexibility for teachers to adjust practices to developmental level and classroom context.
Evaluation plan strength (longitudinal checkpoints) The checkpoint structure (baseline + periodic follow-ups) is appropriate to capture trends over time and supports responsible interpretation.				✓	The proposed checkpoint structure provides a logical approach for monitoring trends in student outcomes over time. Repeated administration of the same instruments supports consistent comparison of data across the implementation period.
Innovation The model adds meaningful value beyond the original implementation (e.g., longer-term monitoring, expanded activities, collaborative refinement), not merely a minor variation.				✓	The model extends the original implementation by introducing flexible cycles, expanded activities, and structured monitoring checkpoints. These elements strengthen the transferability and scalability of the program while maintaining the foundational structure of the original intervention.

Recommendation (select one):

(✓) Accepted

() Accept with minor revisions

() Revise and resubmit

General comments (optional):

The proposed AEA 2.0 model presents a coherent and practical framework for integrating brief mindfulness practices into elementary classroom routines. The inclusion of flexible implementation cycles and longitudinal monitoring strengthens the potential for sustained application and iterative refinement within school contexts.

Anexo K.4.1. Síntesis de la valoración del experto Dra. Tosca Killoran

La experta Tosca Killoran realizó una revisión detallada de los instrumentos del estudio y de la propuesta transformada AEA 2.0, emitiendo una valoración general favorable. En los certificados correspondientes, aceptó tanto los instrumentos como la propuesta curricular, sin solicitar revisiones mayores.

Sus observaciones se concentraron principalmente en cuatro aspectos. En primer lugar, señaló la importancia de mantener una redacción clara, accesible y apropiada para la edad de los participantes, cuidando que el vocabulario y la formulación de las preguntas resulten comprensibles para estudiantes y familias en un contexto escolar internacional. En segundo lugar, destacó la coherencia general de los instrumentos con los propósitos de la investigación, subrayando que las preguntas y escalas guardan relación con los constructos centrales del estudio, especialmente la motivación, la autorregulación y las percepciones sobre el clima de aula y el aprendizaje.

En tercer lugar, sugirió prestar atención a la precisión de algunas opciones de respuesta y a la estructura de ciertos formularios, con el fin de asegurar que capten de manera más fina la diversidad de experiencias y matices propios del desarrollo infantil y de la percepción familiar. En cuarto lugar, sus comentarios sobre los instrumentos vinculados al rendimiento académico y sobre la propuesta AEA 2.0 apuntan a la conveniencia de fortalecer la claridad operacional del seguimiento, la consistencia de implementación y la documentación de los procesos, especialmente si la propuesta se aplica posteriormente a mayor escala o en contextos diferentes.

En conjunto, la revisión de Tosca Killoran respalda la pertinencia y utilidad de los instrumentos y de la propuesta AEA 2.0. Sus observaciones no cuestionan la viabilidad general del estudio, sino que aportan recomendaciones de refinamiento orientadas a mejorar la claridad, la sensibilidad pedagógica y la solidez metodológica de futuras aplicaciones.

Anexo K.5. Evaluación del Experto 3: Dr. Robert Johnson

8

Expert Validation Certificate of Instruments

I, _____ Dr. Robert Johnson _____, confirm that I reviewed the research instruments listed below for the doctoral study Attention in Action (AEA- Atención en Acción) — Daily school mindfulness curriculum (Grade 3, international school context). My review focused on content validity (relevance, clarity, and appropriateness for Grade 3) and overall usability.

- (x) Student Motivation & Self-Regulation Survey (Likert; pre & post)
- (x) Family Rubric (home perception; pre & post)
- (x) Academic performance indicator: IXL Diagnostic records (reading & math)
- (x) Student Semi-Structured Interview (post)
- (x) Student Perception Survey (post)
- (x) Family Written Interview (post)

Expert name: Dr. Robert Johnson	Affiliation:
Highest degree/title: Doctor of Osteopathy	Email: lpjohnson3@hotmail.com
Date reviewed: 2/22/2026	Signature: Dr. Robert L Johnson

Date: __February 22, 2026_____

Name: Dr. Robert Johnson _____

Signature: _____ Dr. Robert Johnson

I, _____ Dr. Robert Johnson _____, confirm that I reviewed the **Proposed Transformative Transfer Model (Atención en Acción 2.0 / AEA 2.0)** included in this packet. My review focused on coherence and validity, feasibility, practical applicability and adaptability, strength of the evaluation plan (longitudinal checkpoints), and innovation for school-based implementation.

Expert name: Dr. Robert Johnson	Affiliation:
Highest degree/title: Doctor of Osteopathy	Email: lpjohnson3@hotmail.com
Date reviewed: February 22, 2026	Signature: Dr. Robert Johnson

Date: February 22, 2026

Name: Dr. Robert Johnson

Signature: Dr. Robert Johnson

Expert Rating Form — Student Motivation & Self-Regulation Survey

(Likert; pre & post GE & GC)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording			3		
Relevance to thesis				4	
Response options (scale/categories) are adequate				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Expert Rating Form — Family Rubric (home perception; pre & post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				4	
Relevance to thesis				4	
Response options (scale/categories) are adequate				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Academic performance indicator: IXL Diagnostic records (GE + GC)

Expert Rating Form -Academic performance indicator: IXL Diagnostic (reading & math)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Fit for purpose: Appropriate to use the IXL Diagnostic as a pre/post benchmark indicator to measure growth in reading and math (Grade 3) and compare growth between groups.				4	
Relevance to thesis: Aligns with the thesis construct of academic performance (reading & math) as measured through pre/post growth comparisons.				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Expert Rating Form — Student Semi-Structured Interview (post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				4	
Relevance to thesis				4	
Question structure & appropriateness for the respondent				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Expert Rating Form — Student Perception Survey (post) (GE)
Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				4	
Relevance to thesis				4	
Response options (scale/categories) are adequate				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Expert Rating Form — Family Written Interview (post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				4	
Relevance to thesis				4	
Question structure & appropriateness for the respondent				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Expert Rating Form — Proposed Transformative Transfer Model (AEA 2.0)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Coherence & Validity The model is logically consistent and aligns with the original AEA foundation, your thesis objectives, and the evidence/logic presented (problem → objectives → activities → evaluation).				4	
Feasibility The model can realistically be implemented with typical school resources (time, staffing, materials) and reasonable scheduling.				4	
Practical applicability & adaptability The model is usable in real classrooms and can be adapted by grade level/context <i>without losing core elements</i> (including the “expandable activity library”).				4	
Evaluation plan strength (longitudinal checkpoints) The checkpoint structure (baseline + periodic follow-ups) is appropriate to capture trends over time and supports responsible interpretation.				4	
Innovation The model adds meaningful value beyond the original implementation (e.g., longer-term monitoring, expanded activities, collaborative refinement), not merely a minor variation.				4	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
☐ Accept with minor revisions
☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

Anexo K.5.1. Síntesis de la valoración del experto Dr. Robert Johnson

El Dr. Robert Johnson revisó los instrumentos del estudio y la propuesta transformada AEA 2.0, emitiendo una valoración general favorable. En los certificados correspondientes aceptó tanto los instrumentos como la propuesta curricular y no dejó observaciones escritas sustantivas adicionales en los formularios de valoración.

En términos documentales, su revisión respalda la pertinencia general de los instrumentos y de la propuesta, y se interpreta como una aceptación favorable sin observaciones de detalle. Esta valoración contribuye a fortalecer el expediente de juicio experto incorporado en el presente anexo.

Anexo K.6. Evaluación del Experto 4: Dr. Robert J. Parcels

8

Expert Validation Certificate of Instruments

I, ____ Dr Robert J Parcels _____, confirm that I reviewed the research instruments listed below for the doctoral study Attention in Action (AEA- Atención en Acción) — Daily school mindfulness curriculum (Grade 3, international school context). My review focused on **content validity (relevance, clarity, and appropriateness for Grade 3) and overall usability**.

- () Student Motivation & Self-Regulation Survey (Likert; pre & post)
- () Family Rubric (home perception; pre & post)
- () Academic performance indicator: IXL Diagnostic records (reading & math)
- () Student Semi-Structured Interview (post)
- () Student Perception Survey (post)
- () Family Written Interview (post)

Expert name: Dr. Robert J. Parcels	Affiliation: Whitman College, Walla Walla, WA USA
Highest degree/title: Ph.D. Doctor of Philosophy/Economics	Email: parcells@whitman.edu
Date reviewed: 27 February 2026	Signature: 

Date: ____ 27 February 2026 ____

Name: ____ Dr. Robert J. Parcels ____

Signature: ____  ____

Expert Validation Certificate of AEA 2.0

I, ____ Dr. Robert J. Parcels _____, confirm that I reviewed the **Proposed Transformative Transfer Model (Atención en Acción 2.0 / AEA 2.0)** included in this packet. My review focused on coherence and validity, feasibility, practical applicability and adaptability, strength of the evaluation plan (longitudinal checkpoints), and innovation for school-based implementation.

Expert name: Dr. Robert J. Parcels	Affiliation: Whitman College, Walla Walla, WA USA
Highest degree/title: Ph.D. Doctor of Philosophy/Economics	Email: parcells@whitman.edu
Date reviewed: 27 February 2026	Signature: 

Date: ____ 27 February 2026 _____

Name: ____ Dr. Robert J. Parcels _____

Signature: _____  _____

Expert Rating Form — Student Motivation & Self-Regulation Survey

(Likert; pre & post GE & GC)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				X	
Relevance to thesis				X	
Response options (scale/categories) are adequate				X	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

The length and range of this questionnaire balances useful data with student attention span for the grade level and student honesty.

Expert Rating Form — Family Rubric (home perception; pre & post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				X	
Relevance to thesis				X	
Response options (scale/categories) are adequate				X	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

This seems like a solid and appropriate survey design, especially for measuring parent-observed changes before and after an intervention. There are clear, relevant categories, a balanced structure (12 questions, 4 categories), parent perspective is valuable, and using a pre and post format is a strong design.

Academic performance indicator: IXL Diagnostic records (GE + GC)**Expert Rating Form -Academic performance indicator: IXL Diagnostic (reading & math)****Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong**

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Fit for purpose: Appropriate to use the IXL Diagnostic as a pre/post benchmark indicator to measure growth in reading and math (Grade 3) and compare growth between groups.				X	
Relevance to thesis: Aligns with the thesis construct of academic performance (reading & math) as measured through pre/post growth comparisons.				X	

Recommendation (select one):☒ Accepted☐ Accept with minor revisions☐ Revise and resubmit**General comments (optional):**

Using the IXL Diagnostic as a pre/post benchmark measure is appropriate for the listed purposes. This Diagnostic works well because it has a clear purpose - it clearly distinguishes instrument validation from implementation limitations. It also directly ties the tool to the thesis construct. The IXL diagnostic also emphasizes controlled conditions and group comparison validity.

Expert Rating Form — Student Semi-Structured Interview (post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				X	
Relevance to thesis				X	
Question structure & appropriateness for the respondent				X	

Recommendation (select one):

- ☒ Accepted
- ☐ Accept with minor revisions
- ☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

This is a strong, well-designed semi-structured interview for 3rd grade students, and it demonstrates clear purpose, strong relevance to your thesis, and appropriate question structure.

Expert Rating Form — Student Perception Survey (post) (GE)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				X	
Relevance to thesis				X	
Response options (scale/categories) are adequate				X	

Recommendation (select one):

- ☒ (X) Accepted
- ☐ () Accept with minor revisions
- ☐ () Revise and resubmit

General comments (optional):

This seems to be a very good post-intervention student perception survey for 3rd graders, and it is well-designed, age-appropriate, relevant to your thesis, and methodologically sound.

There really needs to be no changes but an optional (not required) simplification of the response scale might have been as follows:

Instead of:

- Yes, Always
- Yes, Most of the Time
- Yes, Sometimes

You might have used:

- Always
- Most of the time
- Sometimes
- Very little
- Never

This removes repetition and slightly improves reading flow. Future surveys might use this.

Expert Rating Form — Family Written Interview (post)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needs revision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Clarity of wording				X	
Relevance to thesis				X	
Question structure & appropriateness for the respondent				X	

Recommendation (select one):

- ☒ (X) Accepted
- ☐ () Accept with minor revisions
- ☐ () Revise and resubmit

General comments (optional):

This is a very strong Family Written Interview instrument, and it demonstrates excellent clarity of wording, strong relevance to your academic thesis, and appropriate question structure for parent respondents.

Expert Rating Form — Proposed Transformative Transfer Model (AEA 2.0)

Rating scale: 1=Needs major revision 2=Needsrevision 3=Adequate 4=Strong

Criterion	1	2	3	4	Comments / suggested edits (optional)
Coherence & Validity Themodelis logicallyconsistent and aligns with the original AEA foundation, your thesis objectives, and the evidence/logic presented (problem → objectives → activities → evaluation).				X	
Feasibility Themodel canrealistically be implemented with typical school resources (time, staffing, materials) and reasonable scheduling.				X	
Practical applicability & adaptability The model is usable in real classrooms and can be adapted by grade level/context <i>without losing core elements</i> (including the “expandable activity library”).				X	
Evaluation plan strength (longitudinal checkpoints) The checkpoint structure (baseline + periodic follow-ups) is appropriate to capture trends over time and supports responsible interpretation.				X	
Innovation Themodel adds meaningful value beyond the original implementation (e.g., longer-term monitoring, expanded activities, collaborative refinement), not merely a minor variation.				X	

Recommendation (select one):

☒ Accepted

☐ Accept with minor revisions

☐ Revise and resubmit

General comments (optional):

This Expert Rating Form and accompanying Model Snapshot, together form a high-quality validation toolset that is clear, methodologically sound, academically rigorous, and dissertation-ready.

Anexo K.6.1. Síntesis de la valoración del experto Dr. Robert J. Parcells

El Dr. Robert J. Parcells revisó los instrumentos del estudio y la propuesta transformada AEA 2.0, emitiendo una valoración general favorable. En los certificados correspondientes aceptó tanto los instrumentos como la propuesta, y en varios formularios dejó observaciones escritas de carácter general orientadas al fortalecimiento metodológico y práctico del expediente.

En sus comentarios sobre los instrumentos, destacó de manera positiva la claridad general de la redacción, la utilidad de las dimensiones incluidas y la pertinencia de contar con medidas que permitan observar cambios antes y después de la intervención. Sus observaciones sugieren que los instrumentos pueden generar información útil para el seguimiento de los estudiantes y para la interpretación de tendencias de motivación, autorregulación y rendimiento. Al mismo tiempo, propuso afinar ciertos aspectos de formulación y organización, especialmente en lo relacionado con la amplitud y gradación de algunas opciones de respuesta, con el fin de captar con mayor precisión la variabilidad de las experiencias estudiantiles y familiares.

En el caso de los instrumentos cualitativos, valoró de manera favorable su potencial para recoger información más profunda y específica sobre la experiencia de los participantes, destacando su utilidad para complementar los datos cuantitativos. En particular, sus observaciones apuntan a fortalecer la sensibilidad de algunos formatos hacia perspectivas más amplias y matizadas, de modo que permitan recoger con mayor claridad la diversidad de respuestas posibles.

Respecto de la propuesta AEA 2.0, su valoración fue también favorable. Sus comentarios destacan la utilidad del esquema de evaluación y la posibilidad de contar con una matriz clara para documentar la coherencia, factibilidad, aplicabilidad y seguimiento de la propuesta. En conjunto, su revisión respalda la calidad general del expediente y aporta sugerencias razonables para hacer más consistente la valoración futura de la propuesta curricular.

Anexo L. Atención en Acción 40 Días de mindfulness currículo

Atención en Acción



40 DÍAS DE MINDFULNESS

**Diseñador de Currículo:
Dr. Trent Parcells**

¿Qué es mindfulness?

Lo Que Es

Enfocarse en el momento presente

Concentrarse en lo que estás haciendo

Notar lo que sucede en tu cuerpo

Reducir la velocidad y relajarse

Lo Que NO Es

Meditación y decir “om”

Una práctica religiosa

Un sistema de creencias

Ahora Mismo



Actividad de Mirar Conscientemente

Objetivo:

Puedo concentrarme mirando a mi clase y observando cosas nuevas que antes no notaba.

Mira alrededor de la clase

¿Que notas que nunca has notado antes?



Actividad de Respiración Consciente

Siéntate en un círculo, sentado sobre tus piernas



Actividad de Mirar Conscientemente

Reflexión

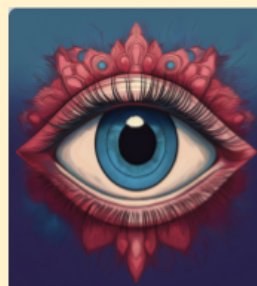
¿Qué es algo en el salón que viste hoy y que nunca habías notado antes?

¿Cómo te sentiste al tomarte el tiempo para notar cosas nuevas en el salón?

Actividad de Respiración Consciente

¿Cómo te sentiste al mantenerte enfocado en tu respiración?

Vista



Cuerpo Consciente + Escuchar Consciente

Objetivo:

Puedo ser consciente de las sensaciones en mi cuerpo al realizar una actividad de cuerpo consciente. .

Intenta quedarse completamente quieto.

Si te caes, solo intenta de nuevo.

Mantén las voces apagadas para que puedas concentrarte mejor en ti mismo.

Desafío: ¿Puedes mantener el equilibrio?



Día 2

Cuerpo Consciente + Escuchar Consciente

Objetivo:

Puedo notar el momento presente escuchando los sonidos de campanas y campanillas. Me enfoco en lo que escucho y trato de relajarme.



Definiciones de mindfulness:

- Tener la mente en lo que estás haciendo
- Estar enfocado en el momento presente
- Prestar atención a este momento exacto

Cuerpo Consciente

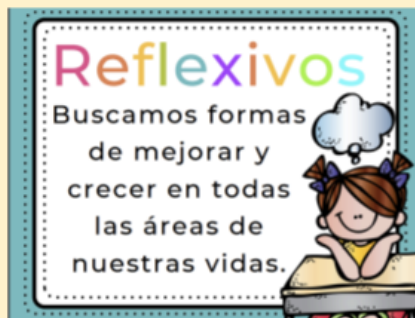
Reflexión

¿Cómo te sentiste al ser consciente de tu cuerpo en diferentes posiciones?

Escuchar Consciente

¿Cómo te sentiste al prestar mucha atención a lo que estabas escuchando?

¿Cómo te ayudó eso a mantenerte concentrado en el ejercicio?



Oído



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Alimentación Consciente

¿Cuántas sensaciones puedes experimentar?

Objetivo:

Puedo enfocar toda mi atención en la comida utilizando mis 5 sentidos.

Puedo comer lo más lento posible para observar todos los detalles de la comida.

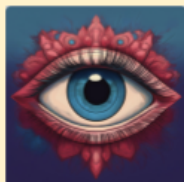
Pasos:

1. Observar la comida antes: color, textura, olor, forma, tamaño. (5 sentidos)
2. Colocarla en tu boca (no la comas): ¿Qué notas en el sabor, la textura, la forma, la saliva, cómo cambia de forma?
3. Toma un bocado lentamente: ¿Qué notas sobre cómo cambia de forma? ¿Cómo se queda en tus dientes, encías, lengua?
4. Cometela lo más despacio posible: intenta no tragar y masticar hasta que esté completamente desaparecida.
5. Disfruta del sabor.

Tacto



Vista



Olfato



Gusto



Oído



Día 3

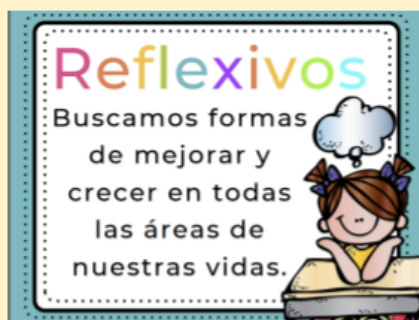
Alimentación Consciente

Reflexión:

Preguntas para pensar:

- ¿Qué fue difícil? ¿Fácil?
- ¿Qué notaste? (control mental sobre la comida)
- ¿Sientes que pudiste experimentar todas las sensaciones que ocurren dentro de tu boca cuando comes algo?
- ¿Qué notaste que tal vez no te das cuenta cuando comes normalmente?
- ¿Cómo podría comer de esta manera ayudarte en tu vida diaria?
- ¿Sentiste que pusiste toda tu energía y pensamientos (mindfulness) en la actividad y no pensaste en nada más?

¿Cómo puede esto ayudarte a mantener el control cuando te encuentras en una situación en la que te sientes descontrolado?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo intentar concentrarme en mi respiración prestando atención a la inhalación y exhalación.

Autogestión:

Noto cuando mi atención se desvía y la regreso a mi respiración.

Inhalar Exhalar



1. Respiraciones de conejo
2. Respiración abdominal
3. Respiración conciente de 3 minutos de con completo enfoque en controlar la velocidad de mi respiración.



Día 4

Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo controlar mi respiración siguiendo el ritmo de un círculo, enfocándome en el aire que entra y sale de mi cuerpo y tratando de mantener mi espalda recta.



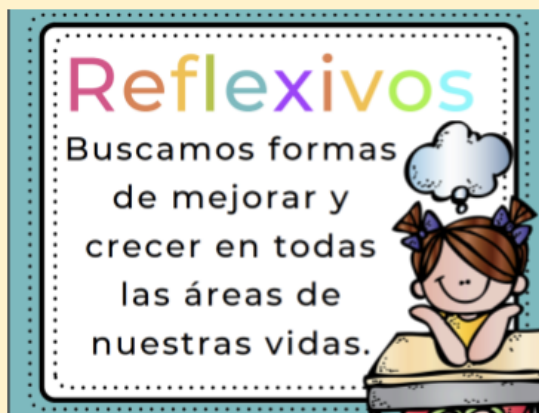
Día 5

Respiración Consciente

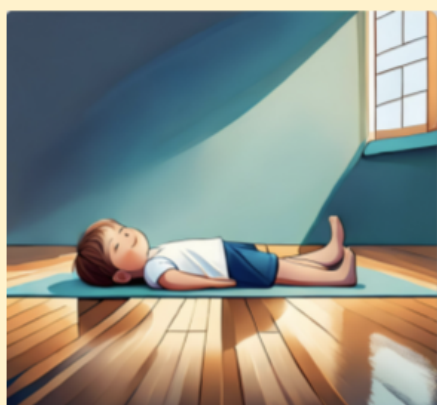
Reflexión :

Preguntas Reflexivas:

- ¿Qué fue difícil? ¿Qué fue fácil?
- ¿Te sientes más calmado? ¿Por qué crees que esto sería beneficioso en tu vida diaria?
- ¿Cómo crees que hacer 1-2 minutos de respiración consciente podría ayudarte en tu vida diaria?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Día 6

Alimentación Consciente

¿Cuántas sensaciones puedes experimentar?

Objetivo:

Puedo ser consciente de cómo mi mente se enfoca al hacer una degustación consciente y observar todas las sensaciones que siento en mi cuerpo.

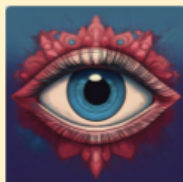
Pasos:

1. Consigue la comida.
 - a. Explora los sentidos: tacto, olor, vista.
 - b. Coloca la comida en tu boca... observa cómo se actúa tu boca.
 - c. Da una mordida y observa cómo cambia la forma, ¿Qué ocurre en tu boca?
 - d. Come lo más lentamente posible, intenta masticar hasta que la comida desaparezca sin tragarla.
2. Reflexión

Tacto



Vista



Olfato



Gusto



Oído



Alimentación Consciente

¿Cuántas sensaciones puedes notar?

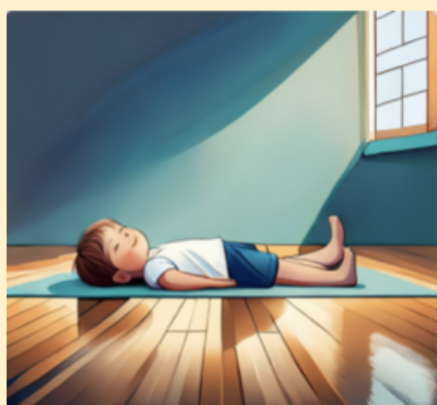
¿Cómo te ayudó enfocarte en tus sentidos mientras probábamos los alimentos? ¿Crees que puedes usar esta concentración en otras actividades de la escuela?

¿Qué notaste sobre tus pensamientos y sentimientos cuando comías despacio? ¿Cómo crees que ser consciente de tus sentimientos puede ayudarte a estar más tranquilo en la escuela?

¿Cómo cambió tu experiencia al tomarte tu tiempo para saborear y masticar? ¿Cómo crees que tomarte tu tiempo con otras cosas, como tus tareas, te puede ayudar a pensar mejor?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Día 7

Cuerpo Consciente + Mirar Conscientemente

Objetivo:

Puedo ser consciente de mi cuerpo y de cómo funciona al intentar mantener el equilibrio.

Puedo hacer una mirada consciente observando el salón y encontrando algo nuevo que nunca había notado antes.

Intenta quedar completamente quieto.

Si te caes, solo inténtalo de nuevo.

Mantén las voces apagadas, para concentrarte mejor en ti mismo.

Desafío: ¿Puedes mantener el equilibrio?



Vista



Día 7

Cuerpo Consciente + Mirar Conscientemente

¿Cómo se pueden transferir estas experiencias a otras actividades que realizas en el aula?

¿Cómo podría ayudarte estar consciente de tu entorno a tomar decisiones inteligentes?

¿Cómo pueden estas dos actividades ayudarte a estar más concentrado en clase?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Cuerpo Consciente + Escuchar consciente + Respiración Consciente

Objetivos:

Desafío de Equilibrio Consciente:

1. Quédate lo más quieto posible.

Si pierdes el equilibrio, está bien; solo vuelve a intentarlo.

2. Mantén la voz en silencio.

Enfócate completamente en tu cuerpo y respiración.

3. Concéntrate en tu equilibrio.

Desafío: ¿Puedes mantenerte estable y calmado?



Cuerpo Consciente



Autoconciencia - Soy consciente de qué partes de mi cuerpo están trabajando y me concentro en sentir y controlar mi cuerpo.

Escuchar consciente + Respiración Consciente

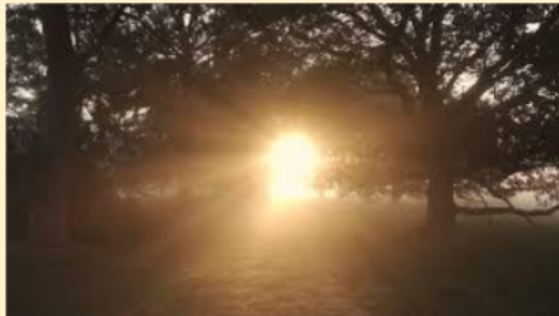
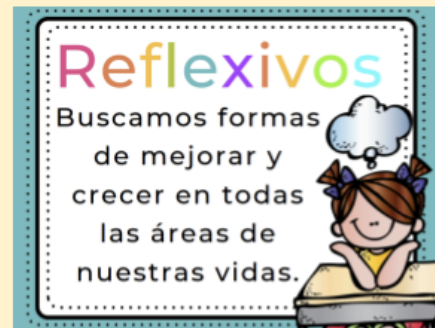
Sigue las instrucciones

Haremos un escaneo corporal para intentar relajar nuestros músculos, cuerpo y mente.

Reflexión

¿Cómo podrías usar esto para ayudar a reducir el estrés en la escuela?

¿Cómo podrías usarlo durante el recreo si te enojas en un juego?



Día 8

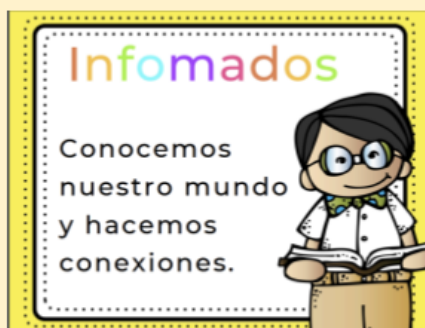
Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Cuerpo Consciente + Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo mantener mi cuerpo equilibrado y enfocarme en mi respiración mientras me mantengo tranquilo y quieto.



Sabemos cómo mantener el equilibrio y respirar con un ritmo.

Usamos lo que hemos aprendido para mejorar nuestras habilidades.

Cuerpo Consciente y Respiración Consciente

Puedo soltar mis ansiedades o estrés haciendo respiración consciente.

Encuentra un lugar en la clase

Cierra los ojos

Intenta relajar completamente tu cuerpo y tu mente

Reflexión

- ¿Cómo puede esto ayudarte a calmarte o relajarte en la escuela?
- ¿Cómo puede ayudarte cuando tienes una tarea difícil o sientes que no entiendes algo en clase?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Alimentación Consciente

¿Cuántas sensaciones puedes notar?

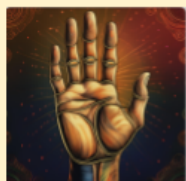
Objetivo:

Puedo involucrar completamente mis sentidos—tacto, gusto, vista y olfato—al observar cuidadosamente la comida, comer conscientemente y notar cómo responde mi cuerpo durante todo el proceso.

Pasos para el éxito:

1. **Prepara tu comida.** Sostenla en tu mano y explora su textura, forma y color.
2. **Involucra tus sentidos.** Antes de comer, huele la comida y observa de cerca su apariencia.
3. **Coloca la comida en tu boca.** Enfócate en cómo reacciona tu boca: ¿qué cambios sientes cuando la comida toca tu lengua?
4. **Toma un bocado lento.** Nota cómo cambia la textura y la forma. ¿Cómo se siente tu boca mientras masticas?
5. **Mastica despacio.** Intenta masticar la comida hasta que se disuelva. Trata de no tragarla hasta el final.

Tacto



Vista



Olfato



Gusto



Oído



Alimentación Consciente

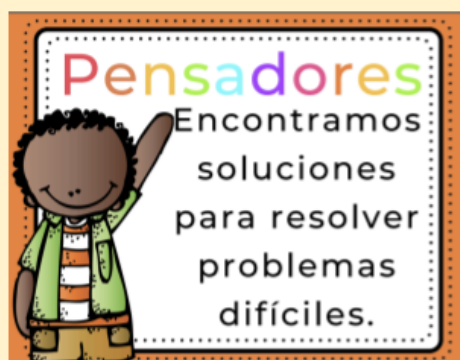
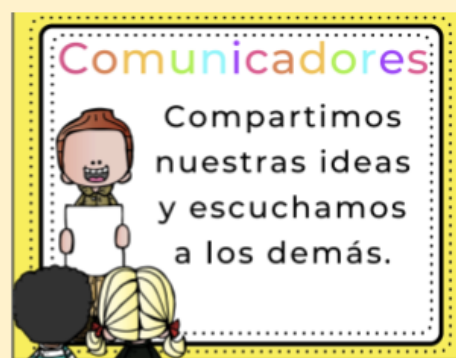
¿Cuántas sensaciones puedes notar?

Reflexión

¿Cómo te ayudó esta actividad a desarrollar concentración?"

Cuando te tomaste tu tiempo para saborear y masticar despacio, ¿cómo cambió tu experiencia?

¿Cómo puede tomarte tu tiempo en las actividades del aula ayudarte a tener éxito?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo aprender a calmarme practicando la técnica de respiración en caja.

Autogestión - Puedo aprender a manejar mis impulsos y emociones con esta nueva técnica de respiración..



Respiración Consciente

Podemos ser valientes al intentar algo nuevo y dar nuestro mejor esfuerzo para tener éxito.

Sigue el patrón con tu dedo mientras cuentas en tu cabeza.

Autogestión - Puedo aprender a manejar mis impulsos y emociones con esta nueva técnica de respiración.

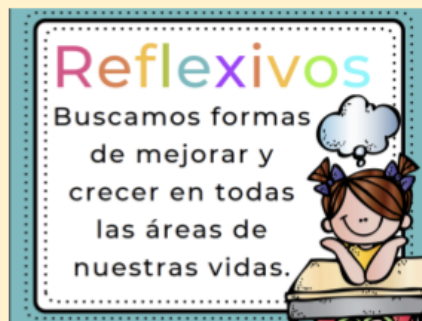


Respiración Consciente

Reflexión

¿Qué fue lo más desafiante de esta actividad?

¿Cuándo podrías usar esto en el aula? Da un ejemplo específico.



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Mirar Conscientemente

Objetivo:

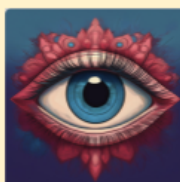
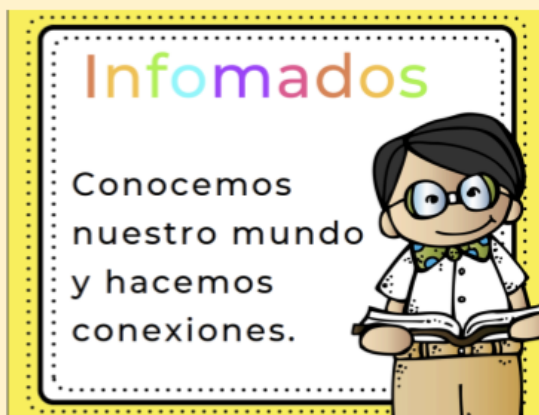
Puedo tomar consciencia de mi entorno al enfocarme en lo que veo y notar detalles a los que no he prestado atención antes.

Pasos para el éxito

1. Vamos afuera para observar la naturaleza.
2. Mantén silencio y enfócate en tu sentido de la vista.
3. Identifica de 2 a 5 cosas que nunca habías notado antes.



Vista



Mirar Conscientemente

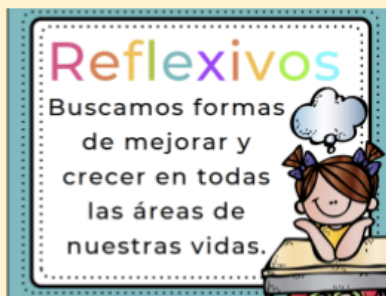
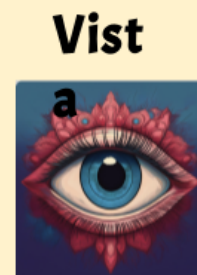
Reflexión

¿Cómo describirías los nuevos detalles que notaste y que no habías visto antes?

¿Qué cosa viste?

¿Prestar atención a pequeños detalles te hizo sentir más consciente o conectado con el entorno? ¿Por qué?

¿Cómo puedes utilizar este tipo de enfoque en la clase o en tu casa?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Alimentación Consciente + Respiración Consciente

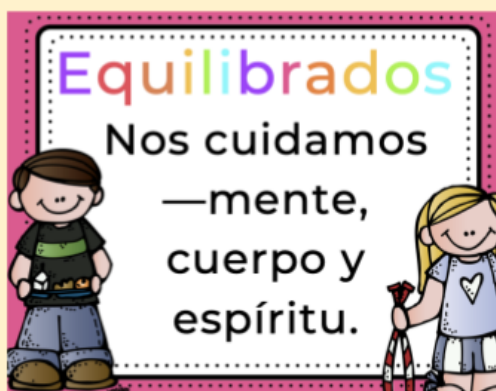
Objetivo:

Puedo concentrarme en el sabor de la comida y notar mi respiración al mismo tiempo, manteniéndome consciente de ambos para mejorar mi concentración durante la actividad.

Vista: Observa de cerca el color, la forma y la textura de la comida. Nota cualquier patrón o detalle, como si es suave, rugosa, brillante o mate.

Tacto: Siente suavemente la comida en tus manos. ¿Es blanda o dura? Observa si es seca, pegajosa o aceitosa, y cómo se siente en tus dedos.

Olfato: Acerca la comida a tu nariz y respira profundamente. ¿Qué notas? ¿El aroma es fuerte o suave? ¿Te recuerda a algo familiar?



Alimentación Consciente + Respiración Consciente

Autogestión

Yo puedo regular mis pensamientos, emociones y acciones mientras practico comer consciente, controlando mi mente y enfocándome en la comida.

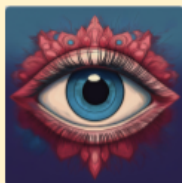
Gusto:

Al tomar un bocado de la gomita, presta mucha atención a cómo se siente en tu lengua y a la sensación cuando tus dientes se hunden en ella. Nota la textura, si es masticable o pegajosa, y cómo interactúa con tus encías al masticar. Observa los sabores que se liberan y cómo cambian a medida que sigues mordiendo y masticando, y sé consciente de cómo la gomita se mueve por tu boca.

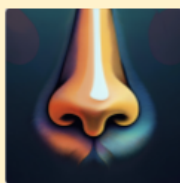
Tacto



Vista



Olfato



Gusto



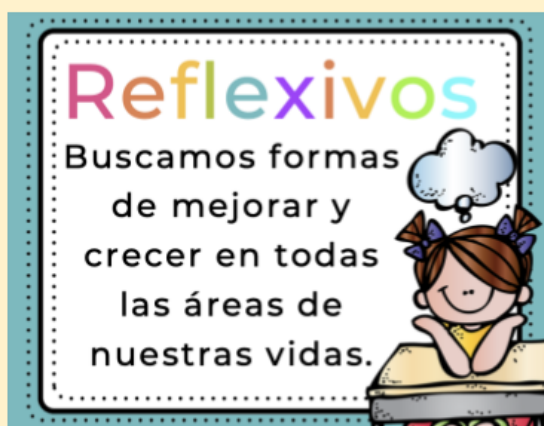
Oído



Reflexión

¿Cómo podría ayudarte enfocarte en tus sentidos a mantener la calma y la concentración durante el recreo o al jugar con amigos?

¿Cómo podría ayudarte tomarte tu tiempo, como en la degustación consciente, a tomar mejores decisiones cuando estás con amigos o en casa?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Cuerpo Consciente + Respiración consciente

Objetivo:

Puedo mantener una postura y comenzar a controlar mi respiración al enfocarme en mi cuerpo y en el ritmo de mi respiración.



Autoconciencia - Darte cuenta de cómo respiras y aprender a hacerlo más despacio para concentrarte mejor y sentirte más tranquilo.



Puedo tomar riesgos y probar algo nuevo. Puedo levantarme si me caigo.

Cuerpo Consciente + Respiración consciente



Autoconciencia - Darse cuenta de cómo respiras y aprender a hacerlo más despacio para concentrarte mejor y sentirte más tranquilo.

Cuerpo Consciente + Respiración consciente

Objetivo:

Puedo enfocarme en mi respiración y tratar de hacerla más lenta al ser consciente de cada inhalación y exhalación.

Encuentra un lugar alrededor del salón.

Cierra los ojos y sigue las instrucciones.

Intenta relajar completamente tu cuerpo y tu mente.

Autoconciencia - Darse cuenta de cómo respiras y aprender a hacerlo más despacio para concentrarte mejor y sentirte más tranquilo.



Cuerpo Consciente + Respiración Consciente

Reflexión

¿Qué hiciste cuando te diste cuenta de que tu mente se distrajo mientras respirabas?

¿Cómo podrías usar lo que aprendiste para volver a concentrarte si tu mente se distrae mientras lees en clase?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo concentrarme y controlar mi respiración al respirar a diferentes ritmos y contar en mi mente. Si me doy cuenta de que pierdo la concentración, puedo volver a contar para enfocarme de nuevo.

Encuentra un lugar tranquilo en el salón.
Cierra los ojos y escucha las instrucciones con atención.
Trata de relajar todo tu cuerpo y dejar tu mente en calma.

Autoconsciencia - Puedo ser consciente de mí mismo prestando atención a mi respiración y notando cómo hace sentir a mi mente y a mi cuerpo.



Respiración Consciente

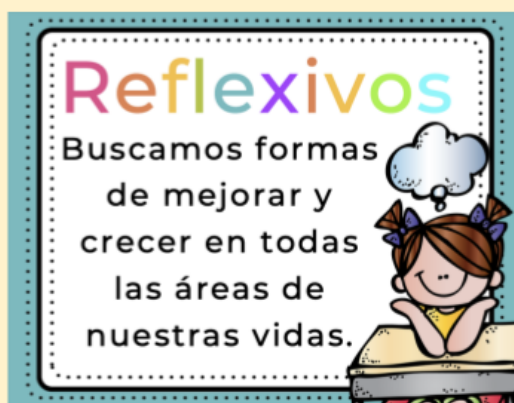
Reflexión

¿Cómo se sintió tu cuerpo durante el ejercicio de respiración?

¿Notaste algún cambio en tu estado de ánimo o energía antes y después de la respiración?

¿Cómo podrías usar la respiración consciente en otras situaciones, como cuando te sientes estresado o frustrado?

Autoconsciencia - Puedo ser consciente de mí mismo prestando atención a mi respiración y notando cómo hace sentir a mi mente y a mi cuerpo.



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Alimentación Consciente

¿Qué diferencias notas?

Objetivo:

Usaré mis sentidos—tacto, gusto, vista y olfato—para observar y comparar dos comidas diferentes. Me fijaré en cómo se sienten, cómo saben y cómo reacciona mi cuerpo al probarlas. Esto me ayudará a comprender que mis gustos y disgustos pueden ser diferentes a los de otras personas y a valorar las opiniones de los demás de una manera más abierta y respetuosa.

Pasos para el éxito:

Come cada alimento conscientemente.

Observa tus sentidos.

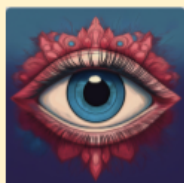
Presta atención a cómo se transforma la comida mientras la comes.

Conciencia social - Puedo ser consciente de que otros pueden tener perspectivas y preferencias diferentes a las mías.

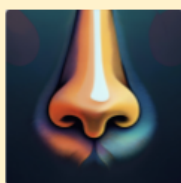
Tacto



Vista



Olfato



Gusto



Oído



Alimentación Consciente

Reflexión

¿Cuál alimento disfrutaste más y por qué?

Reflexiona sobre tus preferencias personales y tu experiencia al comer cada alimento.

¿Cómo puede esta actividad ayudarte a comprender y aceptar lo que otras personas gustan o prefieren en la vida?

Conciencia social - Puedo ser consciente de que otros pueden tener perspectivas y preferencias diferentes a las mías.



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Mirar Conscientemente

Objetivo:

Puedo practicar estar presente enfocándome en lo que observo y descubriendo nuevos detalles a mi alrededor

Autoconciencia

Noto cosas nuevas a mi alrededor.

Pasos para el éxito

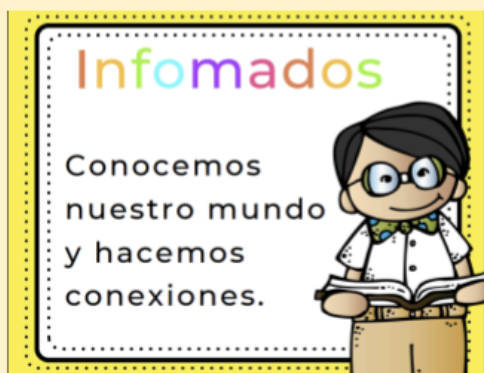
Siéntate cómodo

Enfócate en la sala.

Observa con curiosidad.

Permanece en el momento.

Reflexiona sobre los detalles.



Mirar Conscientemente

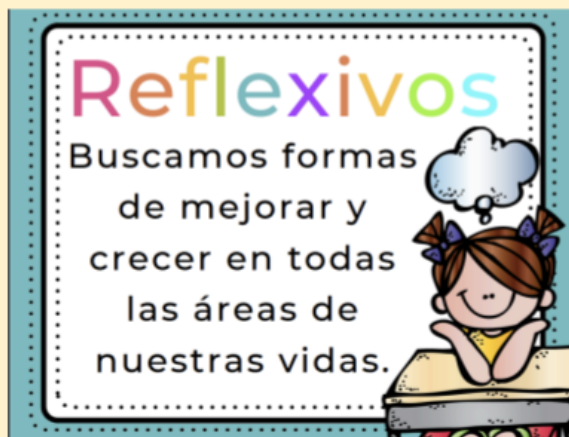
¿Qué detalles nuevos notaste que antes no habías visto?

¿Cómo te sentiste al enfocarte en tu entorno? ¿Te ayudó a sentirte más calmado o más concentrado?

¿Cómo crees que esta observación consciente puede ayudarte en casa, en clase o con tus amigos?

Autoconciencia

Noto cosas nuevas a mi alrededor.



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Respiración Consciente

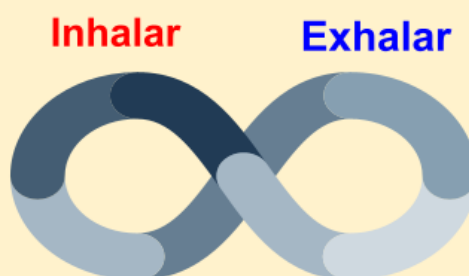
Objetivo:

Puedo concentrarme en mi respiración al prestar atención a cada inhalación y exhalación.

Siéntate en la alfombra o en una silla.

Intenta mantener la espalda recta.

Si te distraes, regresa tu atención y vuelve a enfocarte.



El patrón de respiración



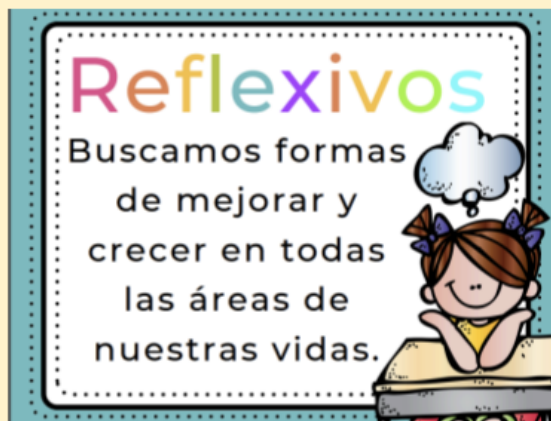
Respiración Consciente

Reflexión

¿Cómo mejora tu concentración la respiración consciente?

¿Cómo te sirve darte cuenta cuando pierdes la concentración en una actividad o una presentación?

¿Cómo podrías usar esta actividad mientras juegas videojuegos, juegos de mesa o haces origami?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Alimentación Consciente

Objetivo:

Puedo estar presente en el momento usando mis sentidos para explorar la comida, prestando atención a su textura, sabor y cómo cambia en mi boca mientras la mastico.

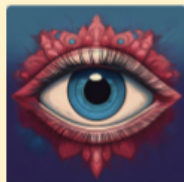
Pasos para el éxito:

1. **Explora la comida** – Concéntrate en su olor, textura y apariencia antes de comer.
2. **Come despacio** – Tómate tu tiempo y observa cómo la comida cambia de forma mientras la masticas.
3. **Mastica con atención** – Presta atención a cada momento, observando cómo cambia la textura mientras masticas.
4. **Mastica bien:** Mastica hasta que la comida se deshaga por completo antes de tragar.

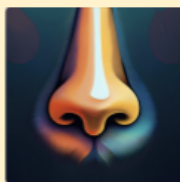
Tacto



Vista



Olfato



Gusto



Oído

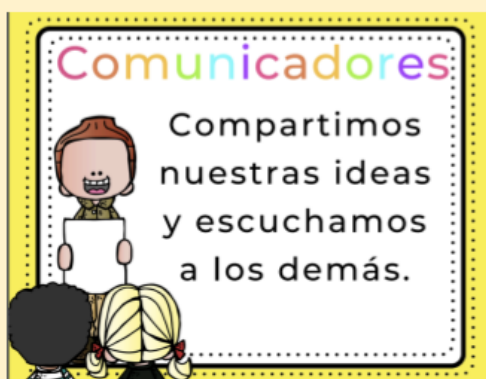


Alimentación Consciente

Reflexión

¿Qué sentiste qué pasaba en tu boca? Piensa en tus dientes, encías y lengua.

¿Cómo crees que comer más despacio y con atención podría ayudarte a escuchar mejor a los demás y a ser un mejor amigo?



Por favor, entra al
salón en silencio y
acuéstate en el suelo.



Escuchar Consciente

Objetivo:

Puedo prestar atención a los sonidos en la escuela mientras camino y descubrir sonidos nuevos y diferentes.

Autoconciencia

Noto cosas nuevas a mi alrededor.

Pasos para el éxito:

1. Toma una hoja de papel y un portapapeles
2. Camina por el campus
3. Escucha atentamente a los sonidos nuevos o extraños
4. Escribe o dibujo los sonidos en el papel



Oído



Día 20

Escuchar Consciente

Reflexión

¿Qué sonidos nuevos o diferentes lograste escuchar?

¿Cómo crees que escuchar con atención puede ayudarte a aprender mejor un nuevo idioma?

Oído



Autoconciencia

Noto cosas nuevas a mi alrededor.

Infomados

Conocemos
nuestro mundo
y hacemos
conexiones.



Comunicadores

Compartimos
nuestras ideas
y escuchamos
a los demás.



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



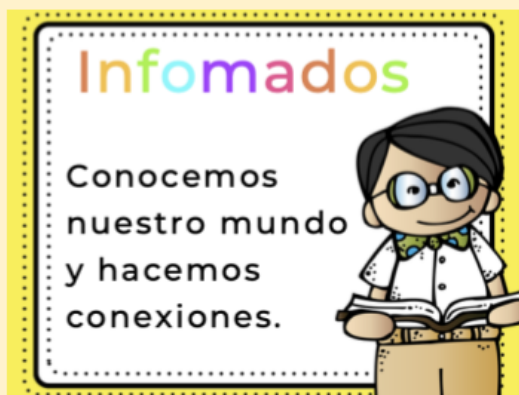
Mirar Consciente

Objetivo:

Puedo practicar estar en el presente mirando el cielo y haciendo un dibujo de lo que veo.

Pasos para el éxito

1. Mira el cielo con atención
2. Dibuja lo que ves
 - a. Nubes, colores, animales, patrones, movimiento, cambios
3. Relaciona lo que ves con algo que ya conoces
 - a. ¿A qué te recuerda? Ejemplo: La nube parece un gato?



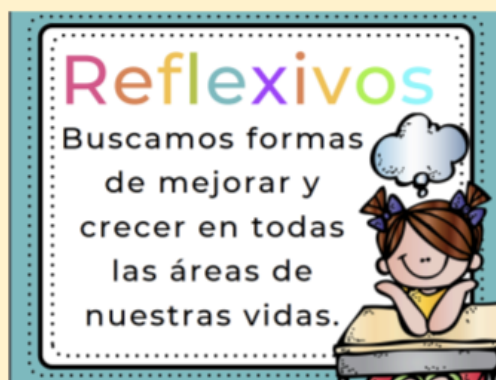
Mirar Consciente

Reflexión

¿Qué nuevos detalles o patrones notaste que antes no habías visto?

¿Cómo te sentiste al concentrarte en lo que te rodea durante la actividad? ¿Te sentiste más tranquilo o más concentrado?

¿Qué conexiones hiciste?



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Cuerpo Consciente + Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo concentrarme en mantenerme quieto y estable al conectar mi respiración con mis poses de equilibrio.

Puedo concentrarme en mi respiración y notar cómo se siente mi cuerpo al respirar profundamente usando la técnica de respiración con pelota.

Cuerpo Consciente

Intenta mantenerte quieto.

Conecta tu respiración con la pose de equilibrio.

Respiración Consciente

Respira con las manos

Respiraciones profundas



Cuerpo Consciente + Respiración Consciente



Inhalar

Exhalar

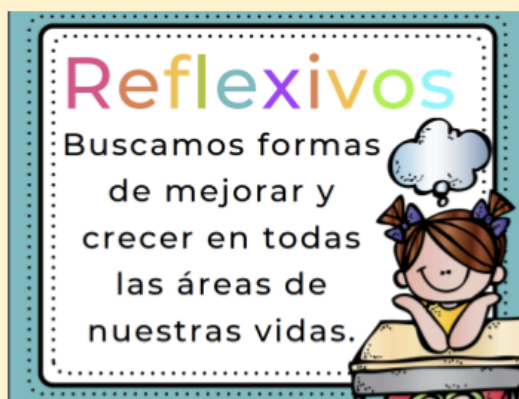


Inhalar - Abre la pelota
Exhalar - Cierra la pelota

Cuerpo Consciente + Respiración Consciente Reflexión

¿Qué músculos o áreas de tu cuerpo notaste trabajando mientras hacíamos el ejercicio de cuerpo consciente?

¿Cómo te ayudó la actividad de respiración con pelota a enfocarte en el momento presente?



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Alimentación Consciente

¿Cómo puede ser tan diferente?

Objetivo:

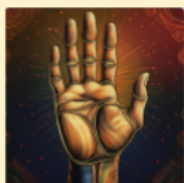
Puedo describir las diferencias entre una galleta y una menta al saborearlas conscientemente y prestar mucha atención a sus sabores, texturas y sensaciones únicas.

Autoconciencia - Noto la diferencias pequeñas.

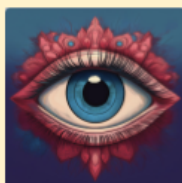
Pasos para el éxito:

1. **Observa las diferencias** - Vista, tacto, olfato
2. **Come la galleta** - Nota cómo reacciona tu boca al masticar
 - a. Come lo más despacio posible.
3. **Come la menta** - Observa cómo reacciona tu boca al masticar
 - a. Come lo más despacio posible
4. **Comparte las GRANDES diferencias que notaste**

Tacto



Vista



Olfato



Gusto



Oído



Alimentación Consciente

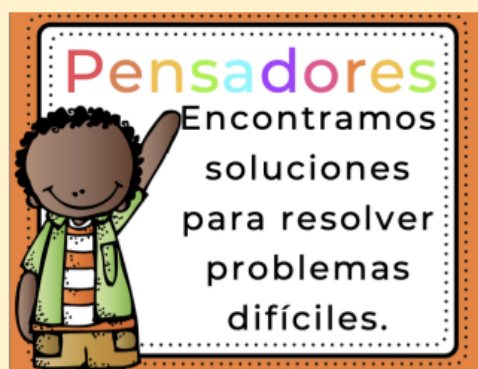
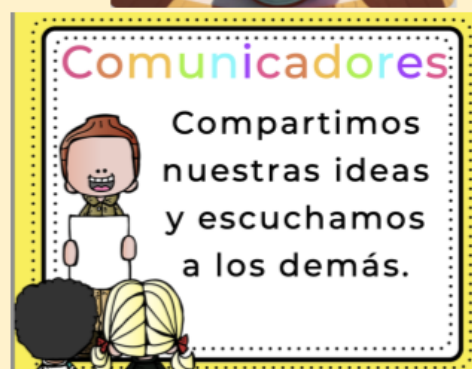
Reflexión

¿Cómo puede ser tan diferente?

Autoconciencia - Noto la diferencias pequeñas.

¿En qué se diferenciaron los dos alimentos en textura y en cómo cambiaron de forma dentro de tu boca al comerlos?

¿Cuál disfrutaste más? ¿Por qué?



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Cuerpo Consciente

Objetivo:

Puedo practicar la conciencia del cuerpo al enfocarme en las sensaciones que siento mientras creo y sostengo una bola de energía entre mis manos

Actividad de la Bola de Energía QiGong:

Autoconciencia - Creando y Notando la Energía Dentro de Nosotros

Aprendimos cosas nuevas



Pasos Para el Éxito

Calienta tus Manos

Frota tus manos juntas durante unos segundos hasta que se sientan calientes.

Forma una Copa

Sostén tus manos a unos centímetros de distancia, como si estuvieras sosteniendo una pequeña bola entre ellas.

Muévete Lento

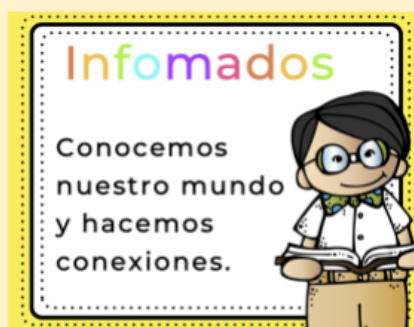
Mueve suavemente tus manos más cerca y luego más lejos, como si estuvieras dando forma y sintiendo una suave bola de energía.

Presta Atención a las Sensaciones

Enfócate en cualquier hormigueo, calor o ligera presión entre tus manos. Nota cómo se siente mientras te mueves.

Mantén el Enfoque

Mantén tu atención en la energía que sientes en el espacio entre tus manos. Toma respiraciones lentas y profundas y deja que tu cuerpo se relaje.



Cuerpo Consciente

Reflexión

¿Qué notaste que sucedió cuando te enfocaste en el espacio entre tus manos?

¿Cómo se sintió concentrarte en crear una bola de energía?

¿Qué sensaciones en tu cuerpo notaste mientras practicabas?

Autoconciencia - Creando y Notando la Energía Dentro de Nosotros

Aprendimos cosas nuevas



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Mirar Consciente

Objetivo:

Puedo concentrarme en lo que observo, intentando identificar dos imágenes diferentes.

Pasos para el éxito:

Siéntate cómodo.

Enfócate en la foto.

Ajusta tus ojos... intenta enfocar y desenfocar.

Comparte con un compañero.

Auto-realización - Entiendo que pueden existir dos soluciones posibles al mismo tiempo.

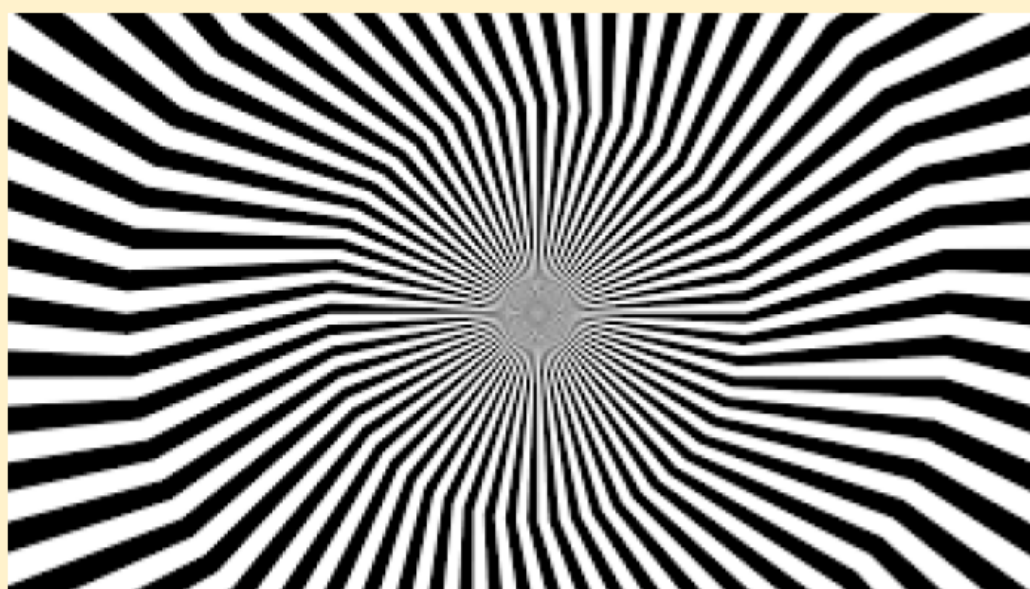














Mirar Consciente

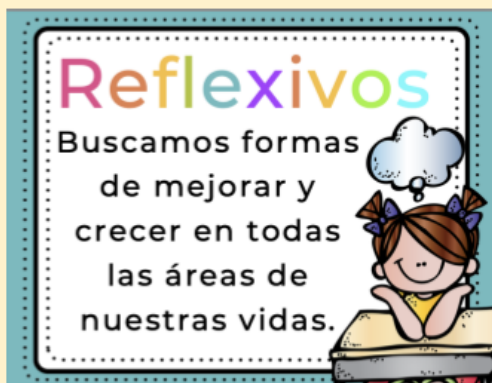
Reflexión

¿Cambió lo que viste en la imagen?

¿Por qué crees que tus ojos y tu cerebro ven una cosa y luego otra?

¿De qué manera esto puede ayudarte a comprender mejor la perspectiva de otras personas sobre la vida?

Auto-realización - Entiendo que pueden existir dos soluciones posibles al mismo tiempo.



Día 25

Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Escuchar Consciente + Respiración Consciente

El timbre: ¿Cuánto tiempo puedes escucharlo?

Escuchar

Escucho cuidadosamente al sonido y yo afirmo cuando no escucho nada.

Respirar

Puedo respirar a un ritmo de cuatro, escuchando a los instrucciones de mi maestro.

Pasos para el éxito

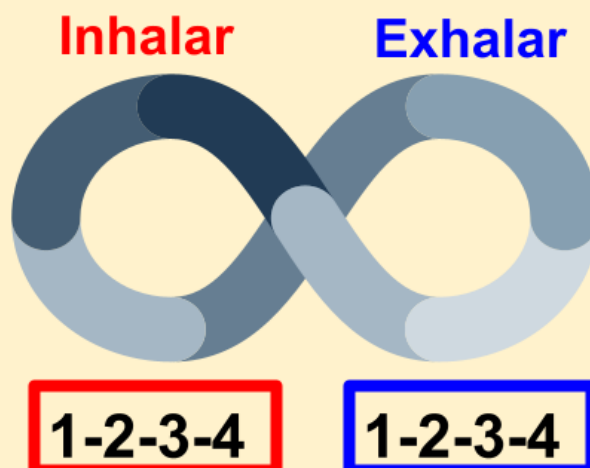
1. Acuéstate con los ojos cerrados.
2. El maestro tocará el timbre.
3. Levanta la mano cuando ya no escuches nada.

Oído



Respiración Consciente

Respiramos haciendo una cuenta de cuatro, enfocándonos en la inhalación y la exhalación mientras calmamos la mente.



Elige tu posición

- **Acuéstate**
- **Siéntate en una silla**
- **Siéntate en el suelo**



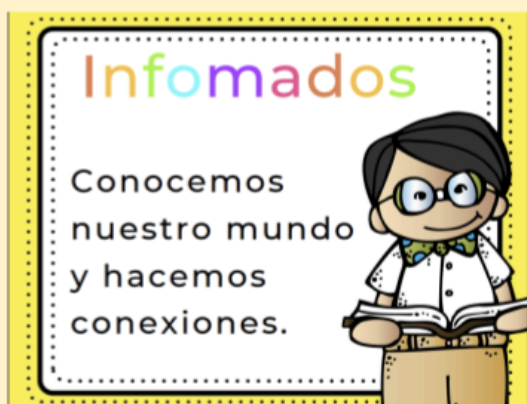
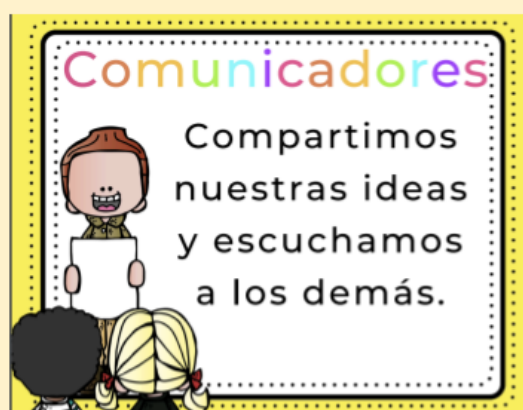
Escuchar Consciente + Respiración Consciente

Reflexión

¿Qué parte de la actividad te pareció difícil y cuál fácil? ¿Por qué?

¿Cómo crees que puedes usar la concentración que practicaste en esta actividad en otras actividades de la clase?

¿Cómo puedes usar lo que aprendes en esta actividad para aplicar esta estrategia cuando sientas que estás perdiendo el control emocional?



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Alimentación Consciente

¿Qué está pasando mientras tú masticas?

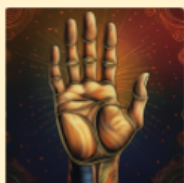
Objetivo:

Puedo prestar toda mi atención a mi lengua y a mis dientes y notando lo que realmente hacen. También trato de no tragar la comida hasta el último momento posible.

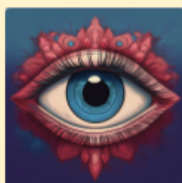
Pasos para el éxito:

1. **Observa los detalles - Vista, tacto, olfato**
2. **Come la comida y observa lo que sucede en tu boca.**
 - a. Pon atención a lo que hace tu lengua dentro de tu boca.
 - b. Observa lo que hacen tus dientes al masticar.
 - c. Nota lo que debes hacer para evitar tragar.

Tacto



Vista



Olfato



Gusto



Oído



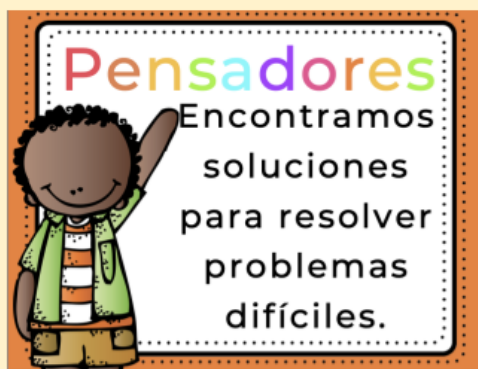
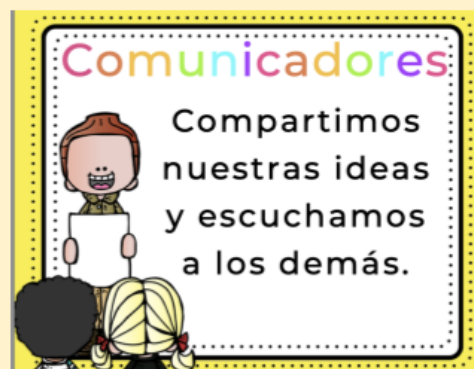
Alimentación Consciente

Reflexión

¿Qué hicieron tus dientes para ayudarte a masticar la comida y limpiar tu boca?

¿Pudiste lograr esperar hasta el último momento antes de tragar la comida?

¿Qué observaste que hacía tu lengua mientras comías?



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Cuerpo Consciente + Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo mantener mi cuerpo equilibrado y quedarme quieto mientras intento controlar mi respiración.

Autogestión - Puedo controlar mi cuerpo y tratar de mantener el equilibrio.



Intento probar cosas nuevas



Cuerpo Consciente + Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo respirar en forma de infinito y variar la velocidad de mis respiraciones.

Autogestión - Puedo controlar mi mente y mantener una respiración fluida.

Respiración en forma de infinito – Pasos para el éxito

- Visualiza la figura de infinito.
- Empieza a trazar con tu dedo.
- Inhala despacio por la nariz.
- Exhala despacio por la boca.
- Respira,, inhalando y exhalando a diferentes cuentas.

Inhalar

Exhalar



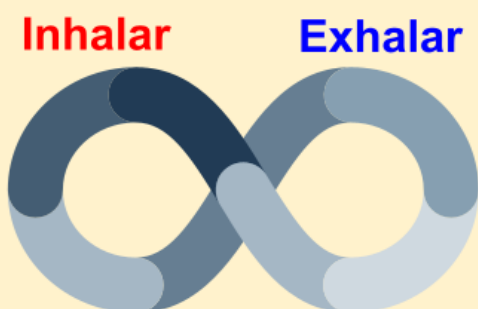
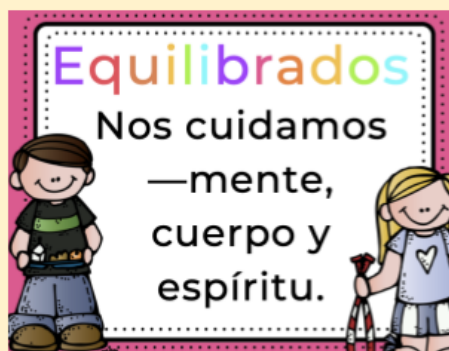
Cuerpo Consciente + Respiración Consciente

Reflexión

¿Cómo te ayudó seguir la figura 8 con tus dedos a mantener el ritmo?

¿Qué hiciste cuando te diste cuenta de que habías perdido el ritmo?

Cuidamos a nuestro cuerpo y mente simultáneamente



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Escuchar Consciente

Objetivo:

Los estudiantes practicarán ser atentos y concentrados en los sonidos del ambiente e identificando lo que escuchan.

Pasos para el éxito:

1. Consigue un portapapeles y una hoja de papel.
2. Sal afuera y concéntrate en los sonidos.
3. Cierra los ojos y respira profundamente para concentrarte.
4. Escucha con atención y escribe todos los sonidos que oigas. Intenta notar tanto los sonidos fuertes como los suaves.



Oído



Día 29

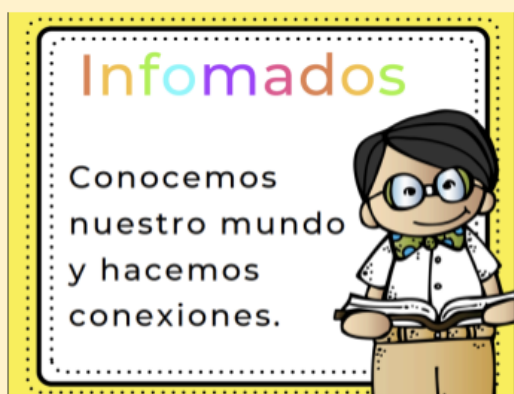
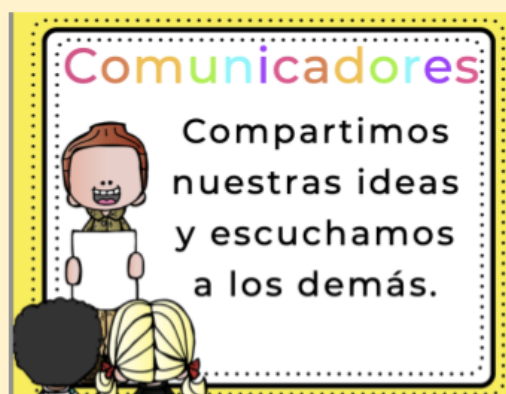
Escuchar Consciente

Reflexión

¿Qué sonidos te sorprendieron más?

¿Qué sonidos nuevos escuchaste que antes no habías notado en este mismo lugar?

¿Cómo se sintió tu cuerpo cuando estabas relajado y concentrado en lo que escuchabas?



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Alimentación Consciente

Objetivo:

Notamos la textura de la comida y prestaremos atención a cómo trabajan la lengua y los dientes al comer. Intentamos tragar despacio para disfrutar mejor la comida.

Autogestión - Puedo concentrarme en mi lengua y mis dientes, y aprender a controlar el impulso de tragar.

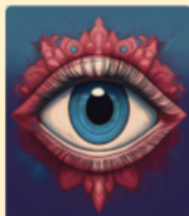
Pasos para el éxito:

1. **Observa los detalles:** vista, tacto, olor, color, forma, textura.
2. **Come el alimento: sabor** - Nota lo que ocurre en tu boca.
 - a. ¿A qué sabe?
 - b. ¿Cómo cambia el sabor a medida que lo masticas?
 - c. ¿Qué tan fácil es no tragar hasta el último momento posible?

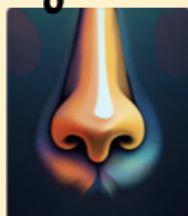
Tacto



Vista



Olfat



Gusto



Oído



Día 30

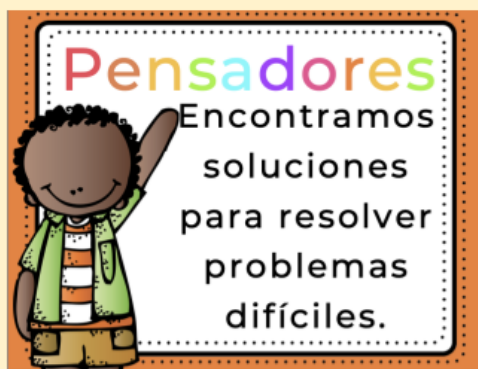
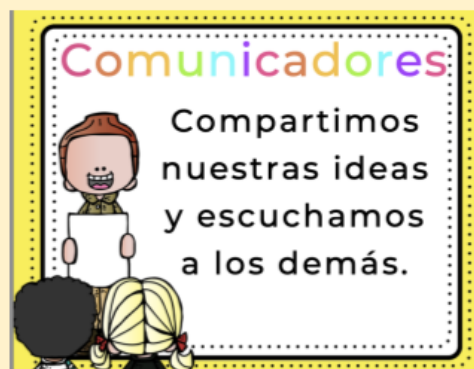
Alimentación Consciente

Reflexión

Autogestión - Puedo concentrarme en mi lengua y mis dientes, y aprender a controlar el impulso de tragar.

¿Qué crees que tuvo que esforzarse más para evitar que tragaras de inmediato: tu cerebro o tu lengua? ¿Por qué crees eso?

¿Cómo puedes aplicar este tipo de enfoque en otra área de tu vida?



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



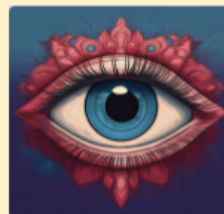
Mirar Consciente

Objetivo:

Vemos un video con mucha atención, intentando notar todos los detalles que están sucediendo.

Conciencia Social - Con la intención de ser consciente de múltiples cosas que ocurren al mismo tiempo.

Vista



Pasos para el éxito:

Siéntate cómodamente

Enfócate en el video

Trata de estar lo más consciente posible de todo lo que está sucediendo



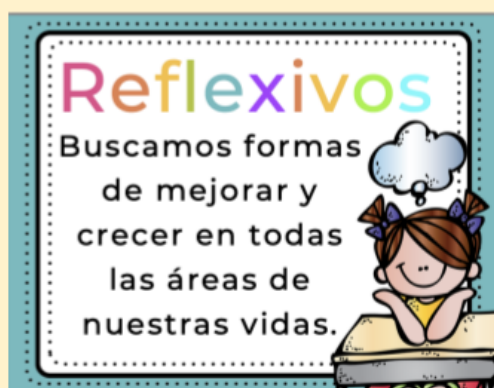
Mirar Consciente

Reflexión

Conciencia Social - Con la intención de ser consciente de múltiples cosas que ocurren al mismo tiempo.

¿Viste todos los detalles? ¿Por qué crees que podrías haber pasado algunos durante la primera vez que viste el video?

¿Cómo muestra este video que a menudo solo percibimos lo que decidimos enfocar? ¿Cómo puede ayudarnos a ajustar nuestro enfoque para prestar mejor atención en clase o ser un mejor amigo?



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Cuerpo Consciente + Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo intentar mantener mi cuerpo completamente quieto y sostener la pose de equilibrio.

Puedo concentrarme completamente al realizar una actividad de respiración con una flor.

Cuerpo Consciente

Intenta mantener el balance.

Conecta tu respiración con tu balance.

Respiración Consciente

Respirar de la flor.

Mantenerte tranquilo y enfocado.



Cuerpo Consciente

Respiración y balance



Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo concentrarme completamente al realizar una actividad de respiración con una flor.

Cierra los ojos

Inhalar, imagina que estás oliendo el aroma de una flor.

Exhalar, imagina que estás soplando los pétalos de la flor con tu boca.



Cuerpo Consciente + Respiración Consciente Reflexión

¿Cómo te sentiste al quedarte quieto y concentrado durante la pose?

¿Puedes recordar un momento en la escuela o en tu vida en el que necesitaste estar quieto y concentrado para dar lo mejor de ti?

**¿Cómo te sentiste al hacer la respiración usando la flor?
¿Te ayudó imaginar la flor para concentrarte en tu respiración?**



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo hacer respiración consciente acostado boca arriba, tratando de tomar respiraciones lo mas profundas posible para calmarme por completo y alcanzar un estado total de relajación.

Autoconciencia - Estoy atento a mi cuerpo y lo controlo para alcanzar una relajación completa.

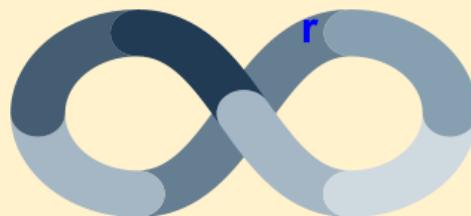
Acuéstate boca arriba sobre la alfombra

Cierra los ojos

Respira lo más despacio posible.



Inhalar Exhalar



El patrón de respiración



Respiración Consciente

Reflexión

Autoconciencia - Estoy atento a mi cuerpo y lo controlo para alcanzar una relajación completa.

¿Qué parte de la actividad te pareció fácil?

¿Qué parte de la actividad te resultó difícil?

¿Cuándo sentiste que perdías el enfoque, ¿qué hiciste para recuperarlo?

Después de hacer la actividad, ¿Cómo te sientes en comparación con al principio?



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Alimentación Consciente

Objetivo:

Los estudiantes podrán enfocarse en utilizar todos nuestros sentidos, ¡excepto los ojos! Prestaremos mucha atención a lo que probamos y describiremos los sabores, las texturas, y cómo nos hace sentir la comida. De esta manera, mejoraremos nuestra capacidad de notar detalles y entender cómo diferentes experiencias pueden influir en nuestras emociones.

Toma de decisiones responsable - Usa tus sentidos del gusto y conexiones con otros alimentos para adivinar qué comiste.

Pasos para el éxito:

1. Recibir la comida con una servilleta y comerla sin mirar ni tocarla.
2. Observar lo que notamos mientras comemos de forma consciente.
 - a. Completar la hoja de trabajo
 - b. Reflexionar y compartir
 - c. Descubrir qué era la comida

Vista



Olfato



Gusto



Oído



Día 34

**Recibe la comida con la servilleta
Ponla en tu boca
No mires ni toques el alimento**

¿Qué era? Completar la hoja de trabajo

- 1. Dibuja lo que crees que era la comida:** ::



- 2. Describe el sabor:**

Usa palabras como dulce, salado, ácido, picante, u otra cosa:



- 3. Describe la textura**

¿Era crujiente, suave, masticable u otra cosa?



- 4. ¿Qué emociones o recuerdos te hizo sentir o pensar esta comida?**

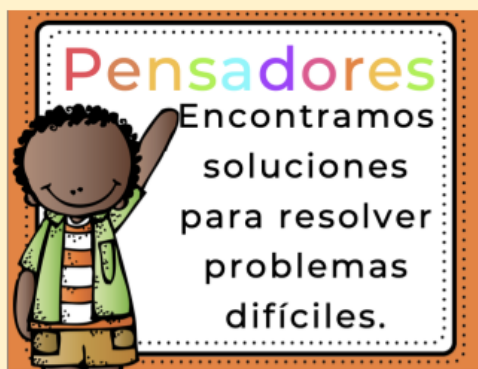
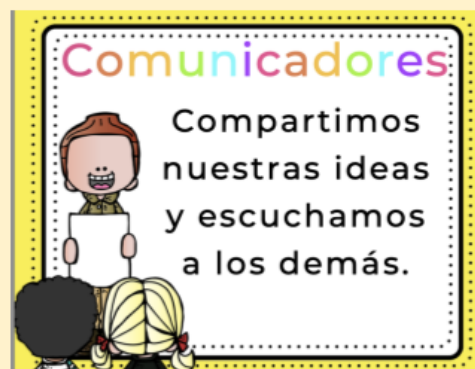


Alimentación Consciente

Reflexión ¿Qué era?

¿Qué crees que era? Explica tu respuesta y comparte tu dibujo.
¿Cómo describirías el sabor? ¿Te recordó a algo que ya conoces?
¿Qué notaste sobre la textura? ¿Cómo se sintió en tu boca?
¿Qué sensaciones o emociones te provocó esta experiencia?

Toma de decisiones responsable - Usa tus sentidos del gusto y conexiones con otros alimentos para adivinar qué comiste.



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.

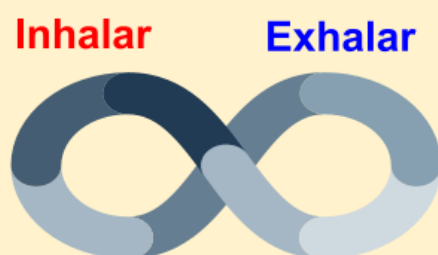


Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo usar una de las técnicas de respiración que hemos aprendido para hacer respiración consciente durante 5 minutos y luego reflexionar sobre la experiencia.

Acuéstate de espaldas
Siéntate en una silla
Siéntate en la alfombra



El patrón de respiración

Autoconciencia - Ser consciente de lo que funciona para ti.



Día 35

Respiración Consciente

Técnicas de respiración que hemos practicado

Respiración en caja

Respiración con la pelota

Respiración contando con los dedos

Respiración de la flor

Respiración en figura 8 (infinito)

Respiración de conejito (hazlo lo más silencioso posible)

Autoconciencia - Ser consciente de lo que funciona para ti.



Respiración Consciente Reflexión

¿Qué técnica de respiración consciente elegiste? ¿Por qué la elegiste?

¿Por qué crees que esta es la técnica de respiración que mejor funciona para ti?

Autoconciencia - Ser consciente de lo que funciona para ti.



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Mirar Consciente

Objetivo:

Podemos enfocar nuestra atención en el video, observar los detalles importantes y ser conscientes de nuestros pensamientos y sentimientos durante la actividad.

Autogestión - Concéntrate en dirigir tu mirada con atención.

Pasos para el éxito:

Siéntate en una posición cómoda.

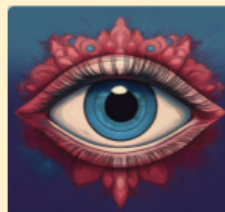
Mira el video y enfócate en lo que ves.

Si te distraes, toma una respiración profunda y lleva tu atención de vuelta al video.

Repetir el video para ver nuevas cosas



Vista



Mirar Consciente

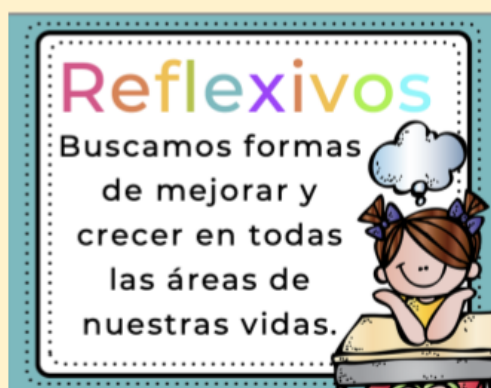
Reflexión

¿Fue difícil o fácil mantenerte enfocado? ¿Por qué?

¿Cómo se sintió tu cuerpo cuando estabas realmente enfocado en el video?

¿Puedes pensar en otro momento en el que puedas usar mirar consciente para ayudarte a enfocarte mejor?

Autogestión - Concéntrate en dirigir tu mirada con atención.



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



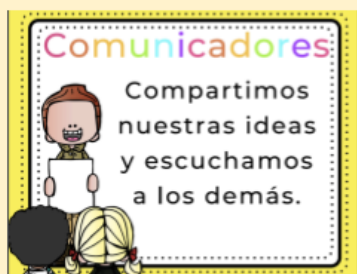
Escuchar Consciente

¿Qué está diciendo realmente tu compañero?

Objetivo:

Los estudiantes practicarán la escucha consciente y mejorarán su concentración y empatía al escuchar atentamente las palabras de su compañero, sin interrumpir ni pensar en lo que dirán después.

Conciencia social - Podemos concentrarnos y escuchar atentamente a nuestros compañeros.



Oído



Día 37

Escuchar Consciente

¿Cómo hacerlo?

Busca un compañero y encuentra un lugar en el aula donde puedan sentarse frente a frente. Puede ser en la alfombra o en una silla.

Pasos para el éxito

Compañero 1 comparte sus ideas sobre el tema de conversación.

Compañero 2 responde usando estas frases:

Escuché que dijiste...

Entendí que piensas...

Cambien roles.

Roten de compañero y repitan la actividad.

Conciencia social - Podemos concentrarnos y escuchar atentamente a nuestros compañeros.



Oído



Día 37

Escuchar Consciente

Puntos de conversación

¿Qué te gusta hacer después de la escuela? ¿Por qué te gusta?

¿Cuál es tu libro, programa o película favorita? ¿Qué es lo mejor de ella?

Si pudieras comer solo una comida todos los días, ¿cuál sería? ¿Por qué?

Habla sobre un viaje que recuerdes. ¿Qué lo hizo divertido o especial?

Conciencia social - Podemos concentrarnos y escuchar atentamente a nuestros compañeros.



Oído



Día 37

Escuchar Consciente Reflexión

¿Cómo te sentiste cuando te escucharon sin interrumpirte?

¿Cómo fue escuchar con atención sin pensar en qué ibas a decir después?

¿Cómo crees que la escucha atenta nos ayuda a aprender mejor en clase? ¿Y cómo nos puede ayudar a ser mejores amigos?

Conciencia social - Podemos concentrarnos y escuchar atentamente a nuestros compañeros.



Oído



Día 37

Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Cuerpo Consciente + Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo desafiarme a mí mismo a quedarme completamente quieto y mantener una postura de equilibrio, enfocándome en mantener mi cuerpo estable sin tambalearme ni moverme.

Puedo hacer respiración consciente estando quieto, en silencio y con los ojos cerrados.

Cuerpo Consciente

Quedar completamente quieto

Conectar cuerpo y respiración

Autogestión - Trabajando hacia nuestra objetivo de estar completamente quietos.

Cuerpo Consciente

Autogestión - Trabajando hacia nuestro objetivo de estar completamente quietos.



Día 38

Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo hacer respiración consciente estando quieto, en silencio y con los ojos cerrados.

Autogestión - Trabajando hacia nuestra objetivo de estar completamente quietos.

Respiración Consciente

Ojos cerrados

Enfocándose en la inhalación y exhalación



Día 38

Cuerpo Consciente + Respiración Consciente

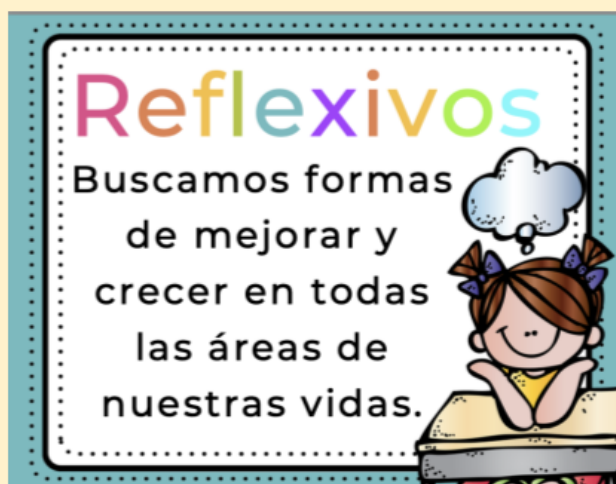
Reflexión

¿Qué notaste que te ayudó a mantenerte quieto mientras hacías las posturas de cuerpo consciente?

¿Qué hiciste bien y en qué necesitas trabajar?

¿Cómo se sintió estar completamente quieto y solo respirar?

Autogestión - Trabajando hacia nuestra objetivo de estar completamente quietos.



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.



Alimentación Consciente en Pareja

Objetivo:

Puedo ser consciente de lo que estoy comiendo y describir las sensaciones que experimento mientras sigo los pasos de la alimentación Consciente con un compañero, probando dos alimentos diferentes.

Pasos para el éxito:

1. **Observa antes de comer** - ¿Qué notas sobre la comida?
2. **Da el primer bocado** - ¿Qué sucede en tu boca?
3. **Empieza a masticar** - ¿Qué cambia a medida que masticas?
4. **Mientras masticas** - Presta atención a tu lengua y a lo que siente tu cerebro.
5. **Reflexiona** - Escribe tus pensamientos sobre la experiencia.

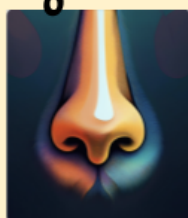
Tacto



Vista



Olfat



Gusto



Oído



Alimentación Consciente en Pareja

Como lo hacemos

1. **Observa antes de comer** - ¿Qué notas sobre la comida?
2. **Da el primer bocado** - ¿Qué sucede en tu boca?
3. **Empieza a masticar** - ¿Qué cambia a medida que masticas?
4. **Mientras masticas** - Presta atención a tu lengua y a lo que siente tu cerebro.

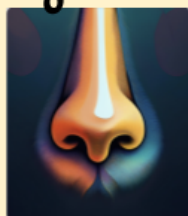
Tacto



Vista



Olfat



Gusto



Oído



Día 39

Reflexión Alimentación Consciente en pareja

1 Antes de Comer:

¿Que notas de la comida? Textura, forma, color, olor

2. Al empezar a comerlo:

¿Qué sucede en tu boca mientras masticas?

3. Después de empezar a masticarlo

¿Cómo se cambia su forma?

4. Mientras la comida desaparece

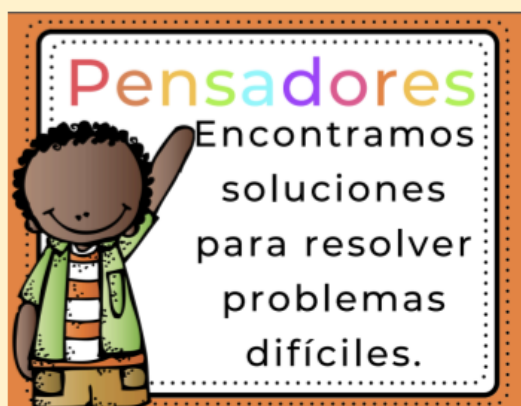
¿Qué hace tu lengua?

5. Reflexión

Comparte con tu pareja

Alimentación Consciente en Pareja Reflexión

**Podemos reflexionar sobre las
preguntas en grupo.**



Por favor, entren al salón y
siéntense en el borde de la
alfombra. Comiencen a
calentar con un ejercicio de
respiración de su elección.

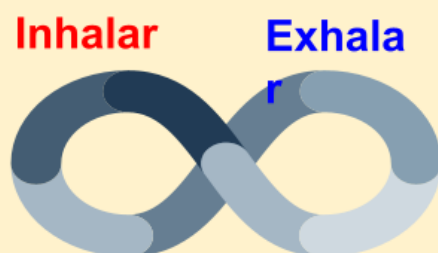


Respiración Consciente

Objetivo:

Puedo practicar la respiración consciente al respirar de forma lenta y profunda, prestando toda mi atención a cada inhalación y exhalación durante 5 minutos.

Acuéstate de espaldas
Siéntate en una silla
Siéntate en la alfombra



El patrón de respiración



Día 40

Respiración Consciente

Técnicas de respiración que hemos practicado

Respirar hacia adentro y hacia afuera enfocandote en tu respiración

Respiración en caja

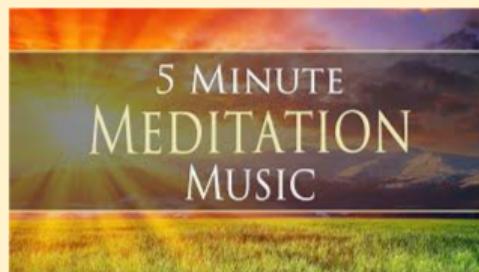
Respiración con la pelota

Contar con los dedos

Respiración de la flor

Respiración en figura 8 (signo de infinito)

Respiración de conejito (Hazlo lo más silenciosamente posible)

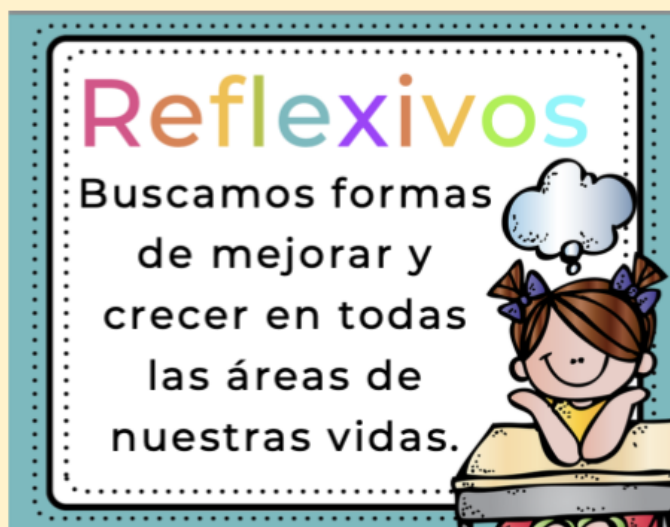


Respiración Consciente

Cuando te sientes molesto o estresado en casa, ¿cómo podría ayudarte la respiración consciente a calmarte y sentirte mejor?

Piensa en un momento en el que necesitas concentrarte, como haciendo la tarea o jugando un juego. ¿Cómo podría ayudarte la respiración consciente en esos momentos?

¿Cómo podrías usar la respiración consciente para prepararte para algo emocionante, como un viaje en familia o un evento especial?



Anexo L.1. Bitácora de seguimiento del currículo AEA

Día	Actividades	Las veces que se realizó	CASEL Habilidades	Las veces que se realizó	Actividad	Total de veces	Total de skills incluidos	19
1	Mirar/Respiración	1/1			Respiracion	18 veces		
2	Cuerpo / Escuchar	1/1			Mirar	8 veces	Autoconciencia	10
3	Alimentación	1			Escuchar	6 veces	autogestión	5
4	Respiración	2	Autogestion	1	Alimentación	12 veces	conciencia social	2
5	Respiración	3			cuerpo	9 veces	auto realización	1
6	Alimentación	2					toma de decisiones responsables	1
7	Cuerpo / Mirar	2/2						
8	Cuerpo / Escuchar / Respiración	3 / 2 / 4	Autoconciencia	1				
9	Cuerpo / Respiración	4 / 5						
10	Alimentación	3						
11	Respiración	6	Autogestion	2				
12	Mirar	3						
13	Alimentación / Respiración	4 / 7						
14	Cuerpo / Respiración	5 / 8	Autoconciencia	2				
15	Respiración	9	Autoconciencia	3				
16	Alimentación	5	consciencia social	1				
17	Mirar	4	Autoconciencia	4				
18	Respiración	10						
19	Alimentación	6						
20	Escuchar	3	Autoconciencia	5				
21	Mirar	5						
22	Cuerpo/Respiración	6 / 11	Autoconciencia	6				
23	Alimentación	7						
24	Cuerpo	7	Autoconciencia	7				
25	Mirar	6	Auto realización	1				
26	Escuchar/Respiración	4/ 12						
27	Alimentación	8						
28	Cuerpo/Respiración	7/13	Autogestion	3				
29	Escuchar	5						
30	Alimentación	10	Autogestion	4				
31	Mirar	7						
32	Cuerpo/ Respiración	8/14						
33	Respiración	15	Autoconciencia	8				
34	Alimentación	11	Toma de decisiones responsable	1				
35	Respiración	16	Autoconciencia	9				
36	Mirar	8	Autogestion	5				
37	Escuchar	6	consciencia social	2				
38	Cuerpo/Respiración	9/17						
39	Alimentación	12	Autoconciencia	10				
40	Respiración	18						

Anexo M. Ejemplos de ampliación del currículo AEA 2.0

Please enter the room and
find a comfortable place to
relax and just breath.



Mindful Breathing

Goal:

I can do an extended mindful breathing activity while also concentrating on my gratitude by following along with a video.

Body awareness

Internal feelings



Mindful Breathing

Follow along with the voice

Self management

I can control my focus and concentration. I can manage my body movements and try to be still.

Please enter the room and
find a comfortable place to
relax and just breath.



Mindful Body + Brain

Goal:

I can build focus and concentration through learning and practicing unique finger exercises and connecting my brain to my hands.

**Body
awareness**



**Internal
feelings**



Touch



Self Awareness

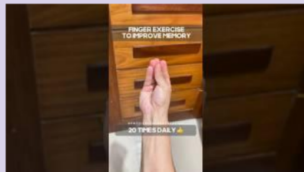
I can connect my brain to my hands with intentional focus to try and keep a rhythm.

Mindful Body + Brain

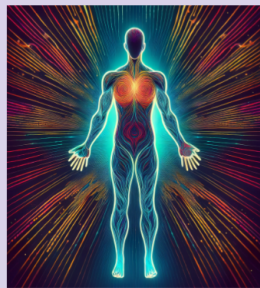
Intentional think about finger movements

Be fully engaged

Be patient and start again if you get lost



**Body
awareness**



**Internal
feelings**



Touch



Self Awareness

I can connect my brain to my hands with intentional focus to try and keep a rhythm.

Mindful Body + Brain Reflection

How can practicing patience with yourself help you be more patient with others?

How does understanding someone else's challenges help you become a better friend or teammate or know how to provide them with support?



Self Awareness

I can connect my brain to my hands with intentional focus to try and keep a rhythm.

Please enter the room and
find a comfortable place to
relax and just breath.



Mindful Looking

Students will practice mindful looking by focusing their attention on the video, noticing details, and being aware of their thoughts and feelings during the activity.

Steps to Success:

- Sit in a comfortable position.
- Watch the video and focus on what you see.
- If you get distracted, take a deep breath and re-focus your attention
- Repeat the video to see new things

Self-management

I can maintain and refocus when necessary

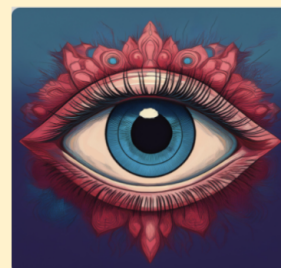
**Body
awareness**



**Internal
feelings**



Sight



What new things do you notice each time you watch?

What thoughts do you notice as you watch?

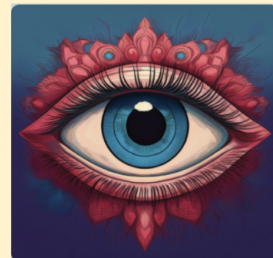
**Body
awareness**



**Internal
feelings**



Sight



Mindful looking

What small detail did you notice that others might have missed?

What feelings did you notice in your body as you did the activity?

When would using Mindful looking help you in life?

Self-management

I can maintain and refocus when necessary



Please enter the room and
find a comfortable place to
relax and just breath.



Mindful tasting

Guessing with reasoning and evidence

I can be mindful of my senses and use a math thinking strategy to try and figure out the color of my food by using my senses.

1. Get with a partner
2. Close eyes and go through mindfulness process
3. Reflection

Smell



Taste



Body awareness



Internal feelings



Mindful tasting

Guessing with reasoning and evidence

Steps to success

Get candy

Hold without showing partner

Give to partner

Have them go through the steps

Make a guess

Smell



Taste



Body awareness



Internal feelings



Mindful tasting

Guessing with reasoning and evidence

What process did you go through to try and figure out the color of the candy?

How can being mindful and aware of all things around me help me be a better friend or student?

How does this activity use reasoning with evidence like in math?

How could this skills transfer into real life?



Please enter the room and
find a comfortable place to
relax and just breath.





Mindfulness Walking

Noticing the World Around Us

Goal:

I can stay present in the moment and observe the world  around me by using my sense of sight  and sound  during a mindful walk and record what I notice.

Steps to Success:

I walk slowly and calmly with purpose  

I use my eyes to notice details I may not usually see 

I use my ears to carefully listen for quiet and distant sounds  

I draw  or write  what I see and hear on my observation paper

I stay focused on the present moment 



Self-Awareness - I can be mindful of my surroundings and notice what's happening around me to feel calm and connected.



Observation Skills - I can observe details around me and use them to better understand my environment.  

Mindfulness Walking Noticing the World Around Us Reflection

 What did you notice today that you hadn't seen or heard before?  

 How did paying attention to your surroundings help you feel more calm or focused?

 How can slowing down and noticing your environment help you in the classroom or at home?



 **Self-Awareness** - I can be mindful of my surroundings and notice what's happening around me to feel calm and connected.

 **Observation Skills** - I can observe details around me and use them to better understand my environment.  



Mindfulness Walking

Noticing the World Around Us

What I observe with my eyes Sight 👁️👁️	What I observe with my ears Sounds 🦻

 **Self-Awareness** - I can be mindful of my surroundings and notice what's happening around me to feel calm and connected.

 **Observation Skills** - I can observe details around me and use them to better understand my environment. 🧐 🌻

Please enter the room and
find a comfortable place to
relax and just breath.





Mindfulness Communication

Speak with Purpose

Learning Goal:

Students will understand how mindful communication helps them express their feelings, needs, and thoughts in a respectful, calm, and effective way.

What do you think mindful communication looks like, feels like, and sounds like?

Mindful Communication is when we...

Think before we speak 🤔

Speak clearly and kindly 💬

Listen fully without interrupting 👂

Express feelings and needs respectfully ❤️

Ask for what we need instead of complaining 🙌



Social Awareness: Using our social skills means being aware of the situation we're in and **communicating in a way that fits the time, place, and people around us.**



Mindfulness Communication



Scenarios to Role-Play (realistic + relevant)

Choose one to talk about with your partner... How would you communicate what you feel or need?

You and your partner don't agree on how to do the project.

You need help, but the teacher is busy and talking to someone else.

You want to share a concern about something that happened at recess.

Your friend is saying mean things, and it's hurting your feelings.

You're upset that the teacher didn't call on you during the lesson.

You didn't get to pick your partner, and now you feel frustrated.

You're mad because your teacher said you couldn't play on the ipad.

You feel left out, and no one asked you to join a group.



Social Awareness: Using our social skills means being aware of the situation we're in and **communicating in a way that fits the time, place, and people around us.**



Mindfulness Communication

PRACTICE



Mindful Sentence Starters



To express a feeling:

I feel ___ when ___.

Right now I'm feeling ___ and I want to tell you why.



To ask for help:

I know you're busy but can you help me with ___?

It would benefit me a lot if you can help me with ___?



To work through a disagreement:

Can we try to find a way we both agree?

Let's take turns sharing our ideas.



To share when you're upset:

I'm upset because I didn't get to ___.

Can we talk about what happened? I don't feel okay about it.



Social Awareness: Using our social skills means being aware of the situation we're in and **communicating in a way that fits the time, place, and people around us.**



Mindfulness Communication



Reflection

How can mindfulness communication help you have more friends?

How can mindfulness communication help you be more successful in class?

How can mindfulness communication help you solve problems quickly?



Social Awareness: Using our social skills means being aware of the situation we're in and **communicating in a way that fits the time, place, and people around us.**

Anexo N. Recursos para crear actividades de mindfulness

Mindful

Learning Goal:

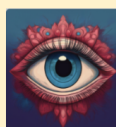
Steps to success:

Materials

Touch



Sight



Smell



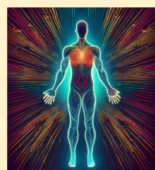
Taste



Hear



Body awareness



Internal feelings



Mindful _____

Reflection:

Questions:

-

-



What is mindfulness?



What It Is



Focusing on the present moment

Concentrating on what you're doing

Noticing what's happening in your body

Slowing yourself down and relaxing

What It Is NOT.

Meditation and saying om

A religious practice

A belief system

RIGHT NOW!