

Ethical Mindfulness as a Preventive Strategy for Risk in Schools¹

Gustavo Urrego²
Camilo Castillo³
Jeimmy López⁴
Paola Bautista⁵

- 1 Artículo derivado del proyecto de investigación Programa Mindfulness en el colegio (estudio y seguimiento longitudinal), financiado por la Organización Castillo Org. Código del proyecto: OG10012017. Año 2017.
- 2 Psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Psicoterapeuta Life Coach certificado por la Asociación Internacional de Coaching y Psicología (AICP). Psicoterapeuta transpersonal. Master Life y Bussines Coaching. Miembro del grupo de investigación Origen de la Universidad de Cataluña. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6121-7400> Correspondencia: origen.gdi@gmail.com
- 3 Psicólogo por la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Neuropsicología clínica. Consultor e investigador en Mindfulness. Director del grupo de investigación Origen de la Universidad de Cataluña. CEO de Castillo Organización. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0529-8278> Correspondencia: origen@catalunya.edu.co
- 4 Estudiante de Administración de Empresas, Pasante de investigación del Grupo Origen de la Corporación Universitaria de Cataluña. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7286-1403>
- 5 Estudiante de Administración de Empresas, Pasante de investigación del Grupo Origen de la Corporación Universitaria de Cataluña. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9423-6403>

Ethical Mindfulness como estrategia preventiva de riesgos en colegios

Recibido: abril 22 de 2025 - Revisado: abril 27 de 2025 - Aprobado: diciembre 09 de 2025

Cómo citar este artículo: Urrego, G., Castillo, C. López, J. & Bautista, P. (2025). *Ethical Mindfulness como estrategia preventiva de riesgos en colegios*. *Tesis Psicológica*, 20(2), 64-87. <https://doi.org/10.37511/tesis.v20n2a4>

RESUMEN

Antecedentes: Los factores de riesgo asociados a problemas de convivencia escolar, incluyendo conductas disruptivas, conflictos interpersonales, constituyen uno de los desafíos centrales de los contextos educativos contemporáneos. Las estrategias de intervención frente a estas problemáticas abarcan un espectro que va desde lo preventivo hasta lo correctivo, con resultados variables según su diseño y alcance temporal. **Objetivos:** El presente estudio tuvo como objetivo determinar si programas preventivos de carácter longitudinal e innovador generan cambios estadísticamente significativos y sostenibles en el tiempo, incluso tras la finalización del tratamiento. **Metodología:** Se evaluó el programa Educar el Corazón, cuya estructura incorpora como elemento diferenciador la medición sistemática de variables bajo el modelo de Ethical Mindfulness. El estudio abarcó cinco instituciones educativas de Bogotá durante seis años (2017–2023), con aplicación de mediciones pre y post intervención. Para el análisis estadístico se utilizó la prueba T de Student, con el fin de identificar diferencias significativas entre ambos momentos de medición. **Resultados:** Los resultados evidencian cambios estadísticamente significativos en la mayoría de las variables analizadas en los estudiantes participantes. En contraste, las estrategias de carácter transversal mostraron menor efectividad, siendo más vulnerables a las condiciones de variabilidad institucional propias de los colegios bogotanos. **Conclusiones:** Se concluye que los programas longitudinales con base teórica sólida y medición continua tienen mayor capacidad para mitigar conductas disruptivas de forma sostenida, frente a intervenciones puntuales o transversales.

Palabras clave: educación, educación ciudadana, educación emocional, intervención, mindfulness, investigación, psicología de la educación.

ABSTRACT

Background: Risk factors associated with school coexistence problems, including disruptive behaviors and interpersonal conflicts, constitute one of the central challenges in contemporary educational contexts. Intervention strategies addressing these issues range from preventive to corrective approaches, with variable outcomes depending on their design and temporal scope. **Objectives:** This study aimed to determine whether innovative, longitudinal preventive programs produce statistically significant and sustainable changes over time, even after the completion of the intervention. **Methodology:** The *Educar el Corazón* program was evaluated. Its structure incorporates, as a distinctive feature, the systematic measurement of variables under the Ethical Mindfulness model. The study was conducted across five educational institutions in Bogotá over a six-year period (2017–2023), using pre- and post-intervention measurements. Statistical analysis was performed using Student's *t*-test to identify significant differences between both measurement points. **Results:** The findings demonstrate statistically significant changes in most of the variables analyzed among participating students. In contrast, cross-sectional strategies showed lower effectiveness, proving more vulnerable to institutional variability inherent in Bogotá's school contexts. **Conclusions:** Longitudinal programs grounded in solid theoretical frameworks and continuous measurement exhibit a greater capacity to sustainably mitigate disruptive behaviors compared to punctual or cross-sectional interventions.

Keywords: education, civic education, emotional education, intervention, mindfulness, research, educational psychology.



Introducción

El ritmo de vida acelerado de la actualidad, caracterizado por la presencia constante de desafíos en diversos ámbitos, puede generar desequilibrios en la salud mental y emocional. Los contextos educativos se inscriben plenamente en este fenómeno, al constituirse como reflejo de una sociedad en permanente transformación y tensión en torno a valores y prácticas de convivencia. Las dificultades emocionales afectan tanto a niños y adolescentes como a adultos, y se manifiestan en el aumento de indicadores asociados a problemas de salud mental. En este escenario, se identifica un factor de riesgo que requiere atención sistemática con el fin de mitigar sus impactos negativos.

Este reto ha impulsado la consolidación de estrategias de educación emocional como respuesta sistemática a las demandas del contexto escolar contemporáneo. Frente a la complejidad de las problemáticas psicosociales y económicas que atraviesan la vida de niños, niñas y adolescentes, diversas iniciativas han buscado fortalecer habilidades sociocognitivas de los estudiantes como mecanismo de protección y resiliencia. Sin embargo, la multiplicidad de enfoques disponibles no garantiza por sí sola su efectividad: la solidez teórica, la coherencia metodológica y la capacidad de sostenerse en el tiempo son condiciones determinantes para que una estrategia de educación emocional trascienda la intervención puntual y genere transformaciones duraderas en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este marco, el programa *Educación del Corazón* se inscribe como una propuesta que articula de manera integrada el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y éticas. Su diseño no responde a una lógica de contenidos aislados, sino a la comprensión de que estas dimensiones se encuentran profundamente

interrelacionadas: la capacidad de atención sostenida incide en el aprendizaje, la regulación emocional favorece la convivencia, y el desarrollo ético orienta las decisiones hacia el bienestar colectivo. A esto se suma el cultivo de estados de mindfulness como eje transversal del programa, concebidos no como técnica de relajación sino como herramienta de autorregulación que potencia los procesos de aprendizaje y favorece una convivencia escolar caracterizada por la empatía, el reconocimiento del otro y la reducción de conductas disruptivas.

El programa *Educación del Corazón* integra de manera estructural un componente investigativo orientado a evaluar la efectividad de sus intervenciones mediante la medición sistemática de variables socioemocionales. Este diseño es constitutivo del programa: la medición permite verificar si los cambios observados en los estudiantes son atribuibles a la intervención y si alcanzan significancia estadística. Con este propósito, se implementó un diseño pre y post intervención en las instituciones educativas participantes, procesando los datos obtenidos mediante la prueba T de Student para muestras emparejadas. El presente artículo compila y analiza el conjunto de resultados derivados de este proceso, con el fin de aportar evidencia empírica sobre el impacto del programa en las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes intervenidos.

Comprender la magnitud de los factores de riesgo en el contexto escolar bogotano es, precisamente, la condición de posibilidad para dimensionar la pertinencia y urgencia de una intervención como esta. Sin datos que evidencien la escala del problema, cualquier estrategia preventiva corre el riesgo de justificarse desde la intuición y no desde la evidencia. Las cifras reportadas por entidades como la Secretaría Distrital de Salud, el Ministerio de Salud y Protección Social y la Secretaría de Educación del Distrito ofrecen ese

marco de referencia empírico que da sentido y contexto al presente estudio.

Un desafío en la educación de Bogotá

Las instituciones educativas de Bogotá enfrentan problemáticas de naturaleza multidimensional que trascienden el ámbito individual y comprometen la dinámica colectiva de toda la comunidad escolar. El consumo de sustancias psicoactivas, la violencia entre pares, los entornos familiares disfuncionales y los trastornos mentales como la ansiedad y la depresión configuran un sistema de factores de riesgo interrelacionados que afectan no solo a los estudiantes, sino también a docentes y familias que cohabitan estos entornos. Las instituciones educativas no son espacios aislados de su contexto social, sino un escenario donde convergen y se amplifican las tensiones del entorno, lo que exige intervenciones que aborden de manera integral las condiciones que generan y sostienen dichos factores, y no únicamente sus manifestaciones más visibles.

El panorama de los factores de riesgo en las instituciones educativas de Bogotá constituye una preocupación creciente para las autoridades distritales y la comunidad académica. En materia de salud mental, el primer estudio distrital sobre el tema reveló que el 10,92% de los habitantes de la ciudad ha sido diagnosticado con depresión y el 9,75% con ansiedad generalizada en algún momento de su vida (Alcaldía Mayor de Bogotá et al., 2023). Estas cifras adquieren mayor gravedad en la población infantil y adolescente: cerca del 44,7% de los niños, niñas y adolescentes en Colombia presentan indicios de algún problema de salud mental, siendo los adolescentes entre 12 y 16 años uno de los grupos más afectados (Alcaldía Mayor de Bogotá et al., 2023). En cuanto a la violencia escolar, localidades como Ciudad Bolívar, Engativá, Kennedy y Suba registraron los mayores porcentajes de acoso

escolar en Bogotá durante 2023, fenómeno que afecta gravemente la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes y que, en casos extremos, se asocia con conductas autolesivas y deserción escolar (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2024).

A nivel nacional, el Sistema Unificado de Convivencia Escolar reportó aproximadamente 6.180 casos de acoso escolar en 2023, lo que representa un incremento del 72% frente al año anterior (LEE, 2024). El consumo de sustancias psicoactivas agrava este escenario: en 2023 se registraron 6.431 casos de consumo de sustancias psicotrópicas por parte de estudiantes en Bogotá, con un aumento preocupante en niños y niñas entre los 6 y 11 años (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2024). Estas tres dimensiones —salud mental deteriorada, violencia escolar sostenida y consumo temprano de sustancias— no operan de manera aislada, sino que configuran un sistema de vulnerabilidades interrelacionadas que demanda respuestas preventivas integrales, longitudinales y con fundamento empírico sólido desde las instituciones educativas.

Los entornos escolares se han convertido en escenarios de violencia, no solo entre los mismos estudiantes, sino que sobrepasa el umbral de agresión a los funcionarios de las instituciones, una situación preocupante para la ciudadanía. Adicionalmente el confinamiento por la pandemia de COVID-19 afectó de forma significativa el comportamiento de los estudiantes tanto en colegios privados como públicos, aumentando las dificultades relacionadas con la salud mental y las conductas de riesgo. Según cifras de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), durante el 2022, tras el retorno a la presencialidad, se registró un aumento del 20% en los casos de agresiones físicas y verbales entre los estudiantes en comparación con el 2019 Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2022).

El impacto de la pandemia sobre la salud mental de los estudiantes bogotanos dejó una huella medible que persiste en el entorno escolar. Antes del confinamiento, aproximadamente el 28% de los estudiantes reportaba síntomas de ansiedad o tristeza frecuente; tras él, esa cifra ascendió al 44%, según la Encuesta de Bienestar Escolar aplicada por la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2022). Este incremento de 16 puntos porcentuales no es un dato menor: refleja una transformación estructural en el estado emocional de una generación de estudiantes que atravesó etapas críticas de su desarrollo en condiciones de aislamiento, incertidumbre y ruptura de rutinas. En el contexto escolar, esta carga emocional se traduce en mayores dificultades de atención, regulación conductual y vinculación con los pares, factores que a su vez incrementan la vulnerabilidad frente a otras problemáticas como la violencia escolar y el consumo de sustancias.

La violencia en los entornos escolares bogotanos no se limita a las riñas físicas entre pares, sino que se expresa en un espectro más amplio que incluye hostigamiento escolar y violencias de tipo sexual, económico y psicológico. Esta multicausalidad dificulta su detección temprana y atención oportuna, dado que varias de estas manifestaciones ocurren en espacios poco visibles para los adultos responsables. Entre 2019 y 2022, las localidades de Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar concentraron los mayores volúmenes de reportes de abuso y violencia escolar, con 5.176, 4.596 y 4.326 presuntos casos respectivamente (Secretaría de Educación de Bogotá, 2022), evidenciando una correlación entre vulnerabilidad socioeconómica y mayor incidencia de estas problemáticas, lo que subraya la necesidad de intervenciones preventivas focalizadas en los territorios con mayor concentración de factores de riesgo.

Según cifras de Bogotá Cómo Vamos (BCV, 2017), el consumo y expendio de sustancias

psicoactivas constituye otra problemática que afecta especialmente a las localidades de Usme, Bosa y Kennedy. De acuerdo con estos datos, dos de cada diez estudiantes afirman que en sus instituciones educativas se comercializan este tipo de sustancias. A esta situación se suma la presencia de pandillas y las disputas por el control territorial, factores que inciden negativamente en el entorno escolar. Si bien la información corresponde al año 2017, se trata de una referencia relevante para comprender la persistencia y magnitud del problema.

La violencia intrafamiliar constituye otro factor de riesgo de alta incidencia en el contexto bogotano con repercusiones directas sobre el entorno escolar. Según el Concejo de Bogotá (2023), los casos aumentaron un 24,6% en 2022 frente al año anterior, siendo las mujeres y los menores de edad las principales víctimas. Territorialmente, Ciudad Bolívar registró el mayor número de casos con 5.649, seguida de Kennedy, Suba, Bosa y Engativá, localidades que coinciden con las de mayor índice de violencia escolar, lo que sugiere una correlación territorial entre ambos fenómenos. A esto se suma un incremento del 200% en La Candelaria, señalando una expansión del problema hacia territorios no priorizados previamente. La exposición sostenida a este tipo de violencia se manifiesta en los estudiantes en forma de trastornos depresivos, ansiosos y conductas de riesgo como el consumo de sustancias y el deterioro del rendimiento académico, configurando un ciclo de vulnerabilidad que se reproduce en el espacio escolar.

Los proyectos de mediación están concebidos para ejecutarse en contextos de vulnerabilidad y de factores de riesgo. Según Caballo y Simón (2002), el riesgo se puede definir como la caracterización de niños, niñas o adolescentes con resultados negativos “como el temperamento difícil o el trastorno disocial de inicio infantil.

La definición de riesgo incluye también la exposición a condiciones ambientales extremas o desventajosas, como la pobreza o el abuso” (Caballo & Simón, 2002, p. 38).

Otra importante categoría para determinar los factores de riesgo está dada sobre el carácter predisponente y precipitante. El primero refiere a como el adolescente dentro del seno de la familia replica comportamientos y los asume como formativos, además que son reforzadas por la familia ya sea directamente o por aprendizaje vicario. Los factores de riesgo precipitantes se constituyen por el medio ambiente que le rodea a la persona donde tiene rasgos de disfuncionalidad y ausencia de oportunidades para progresar, factores que son sensibles de bloquear el desarrollo psicosocial de la persona.

En procesos de mediación la identificación de comportamientos disruptivos señala un manifiesto que bien puede desencadenarse en un solo contexto en la vida del adolescente, en esta medida se sugiere el accionar de intervenciones preventivas para que no haya escalonamiento de problemáticas generalizadas. Al identificar un factor de riesgo predisponente y/o precipitante se señala un componente latente, donde es sensible que se desencadenen problemáticas que afecten a nivel integral (psicológico, social, afectivo, académico, familiar). Teniendo delimitado las condiciones de riesgo es pertinente el accionar de la prevención.

La importancia de la prevención

Seligman y Csikszentmihalyi (2000, como se citó en Contreras & Esguerra, 2006) sostienen que “los retos para la psicología en los próximos años será dedicar más trabajo intelectual al estudio de los aspectos positivos de la experiencia humana, entender y fortalecer aquellos factores que permiten prosperar a los individuos, comunidades y sociedades, para mejorar la

calidad de vida y también prevenir las patologías que surgen de condiciones de vida adversas” (p. 313). La propuesta novedosa de la Psicología Positiva propende dirigir la mirada hacia un cambio radical donde se inste al desarrollo de las fortalezas de las personas. Acorde con lo anterior, la principal tarea de prevención será estudiar y entender cómo se adoptan esas fortalezas y habilidades en niños, niñas y adolescentes, elemento fundamental para la prevención de los llamados desórdenes mentales (Contreras & Esguerra, 2006).

La prevención puede clasificarse según el momento y la población en que se interviene. Buela-Casal et al. (1997) distinguen entre prevención primaria y secundaria: la primera actúa antes de que aparezca cualquier señal de riesgo, con el propósito de reducir la incidencia global de un problema; la segunda, en cambio, se despliega cuando ya se han identificado marcadores de riesgo en grupos específicos, orientándose a poblaciones con mayor vulnerabilidad (p. 180). Esta distinción resulta estructuralmente relevante para el presente estudio: el programa Educar el Corazón se inscribe en una lógica de prevención primaria al intervenir de manera sistemática y anticipada, antes de que las conductas disruptivas se consoliden en patrones de mayor dificultad de intervención. Actuar en este momento del desarrollo —particularmente en la transición hacia la adolescencia— no solo fortalece competencias socioemocionales que operan como factores protectores frente a la violencia escolar, el consumo de sustancias y el deterioro de la salud mental, sino que representa una inversión con mayor eficiencia a largo plazo: cada acción preventiva temprana reduce significativamente la probabilidad de que el individuo requiera intervenciones terapéuticas costosas y de mayor complejidad clínica en etapas posteriores de su desarrollo.

Las intervenciones preventivas deben ser dirigidas cada vez más a facilitar una integración de los niños en su entorno académico y social y promover un funcionamiento familiar adecuado. También, las intervenciones preventivas durante la infancia tardía y la adolescencia temprana pueden focalizarse de forma creciente en proporcionar un entrenamiento a los niños en habilidades sociales. Durante este periodo se hace cada vez más importante educar a los padres sobre las realidades del abuso de drogas por los adolescentes, su prevención, detección y los recursos disponibles para la intervención. Los proyectos diseñados para reducir el absentismo de la escuela, el fracaso escolar y la experimentación con cigarrillos y otras drogas pueden iniciar durante sexto grado o antes (Bucla-Casal et al., 1997).

Mindfulness y prevención del riesgo psicosocial en la escuela

Una de las estrategias que han tomado fuerza está centradas en las prácticas de mindfulness. Estas iniciativas cumplen más de una década mediando en los contextos escolares alrededor del mundo. Por ejemplo: En Australia, un estudio mostró que los programas de mindfulness en colegios contribuyeron a una disminución significativa del estrés y la ansiedad en estudiantes adolescentes. Además, se observó un aumento en la capacidad de los estudiantes para manejar conflictos y mejorar su bienestar general (Joyce et al., 2010). En Asia, la investigación sobre mindfulness en escuelas, particularmente en Singapur y Japón, ha demostrado ser eficaz para mejorar el autocontrol y la autorregulación en estudiantes de primaria. Los programas están bien integrados en el currículo y son apoyados por el gobierno, lo que asegura una implementación consistente (Tan, 2016). En India, los estudios han mostrado que la implementación de mindfulness en el sistema escolar contribuye a una mayor conciencia emocional y mejor manejo del estrés

entre los estudiantes de secundaria. Esto ha sido particularmente eficaz en reducir la agresividad y mejorar las habilidades de convivencia en ambientes escolares con alta tensión social (Singh, et al. 2014).

En el continente europeo, algunos colegios alemanes, han adelantado investigaciones sobre cómo mindfulness puede ayudar a mejorar el enfoque y la concentración en los estudiantes, con resultados que indican mejoras en la capacidad para realizar tareas académicas complejas, así como una disminución del estrés y la fatiga mental (Schonert-Reichl & Lawlor 2010). Una investigación en España observó que el entrenamiento intensivo en mindfulness produjo mejoras significativas en el rendimiento cognitivo de los estudiantes. Se encontraron efectos moderados a altos en el rendimiento académico y el manejo del estrés, sugiriendo que la intensidad de la práctica es un factor clave en los resultados (Langer et al, 2021).

En el Reino Unido, el proyecto MYRIAD, una de las mayores investigaciones de mindfulness escolar, mostró que, aunque la práctica de mindfulness mejoró el ambiente escolar y redujo el agotamiento de los profesores, no logró prevenir problemas de salud mental ni mejorar significativamente el bienestar de los adolescentes. Este estudio enfatizó la necesidad de adaptar las prácticas a las preferencias de los estudiantes y ofrecer una formación más intensiva a los docentes (Kuyken, et al. 2022).

En el continente americano, varios colegios en Canadá han implementado mindfulness mostrando mejoras en la regulación emocional y el comportamiento prosocial de los estudiantes. Se observó una disminución en la agresividad y un aumento en la empatía, lo que mejoró la dinámica de aula y la interacción entre los estudiantes (Carsley et al., 2018). En algunas ciudades de Estados Unidos, como Nueva York

y Los Ángeles, los programas de mindfulness se enfocaron en reducir el estrés y la ansiedad en estudiantes de zonas urbanas desfavorecidas. Estos programas mostraron un impacto positivo en la reducción de la ansiedad y el aumento de la atención plena, aunque los resultados variaron según la calidad de la implementación (Felver et al., 2016).

Zenner et al. (2014) realizaron un meta-análisis —síntesis estadística de resultados de múltiples estudios independientes— que integró 24 investigaciones internacionales sobre la aplicación de mindfulness en contextos escolares. Sus hallazgos indican que esta práctica tiene un efecto positivo en el rendimiento cognitivo de los estudiantes, particularmente en concentración y resiliencia. No obstante, los efectos sobre dimensiones emocionales resultaron menores, lo que sugiere que mindfulness opera con mayor eficacia en el ámbito cognitivo que en el socioemocional.

En Bogotá se han adelantado importantes investigaciones sobre el impacto de mindfulness en las instituciones educativas. Se investigó el impacto del mindfulness en estudiantes de secundaria después de la pandemia, mostrando mejoras en la regulación emocional y reducción del estrés. Los resultados indicaron que la práctica sistemática ayudó a enfrentar la ansiedad provocada por el confinamiento. La implementación de programas de mindfulness en colegios públicos durante la pandemia para mejorar la atención y manejo de emociones en estudiantes. Se observó una mejoría en el rendimiento académico y en la salud mental de los participantes (González, & Mejía, 2022). Investigación en colegios privados sobre el uso de mindfulness para mitigar los efectos de la sobrecarga académica durante la pandemia. Se registraron disminuciones significativas en los niveles de estrés académico (López, & Rodríguez, 2021). Un estudio piloto en

estudiantes de primaria de Bogotá evaluó cómo las prácticas de mindfulness ayudaron a enfrentar el estrés postpandemia. Los resultados mostraron un aumento en la atención y la autorregulación emocional (Hernández, 2021). Frente a lidiar con la transición de regreso a la presencialidad en colegios públicos se identificó cómo mindfulness ayudó a los estudiantes mejorando la concentración y disminuyendo los niveles de ansiedad (Pérez, 2021).

La Secretaría de Educación de Bogotá (2022), realizó capacitación a docentes en técnicas de mindfulness para reducir el estrés y promover un ambiente de aprendizaje positivo. Los talleres fueron efectivos en disminuir el agotamiento emocional causado por la enseñanza en línea. Para la post pandemia se investigó sobre el impacto del mindfulness en la adaptación emocional de estudiantes tras el confinamiento, concluyendo que las técnicas de atención plena ayudaron a mejorar la resiliencia y bienestar emocional (Sánchez, & Fernández, 2022). En colegios rurales de Bogotá se implementó mindfulness como parte del programa curricular para ayudar a estudiantes a manejar el estrés relacionado con la pandemia. Se observó una mejora en la autoconciencia y el autocontrol (Rivera, & Torres, 2021).

Estas referencias abarcan estudios realizados en diversos contextos escolares de Bogotá, con enfoques en la adaptación emocional y académica durante y después de la pandemia. En términos generales arrojan resultados positivos donde mindfulness se presenta como una alternativa preventiva de la salud mental y como estrategia educativa que promueve hábitos de gestión emocional desde la infancia.

En el marco de una mejor estimulación de las habilidades en el campo educativo, es importante considerar que la conciencia y la atención juega un papel fundamental, ya que al no tener una mente

tranquila no se podrá evidenciar las diferentes demandas del ambiente que pueden acarrear a un desenvolvimiento adecuado y aplaudido por los demás. El primer paso, bien puede ser el desarrollo de una mente en calma ayudado por el concepto ya abordado: las prácticas de atención plena o mindfulness. Es importante resaltar que estas prácticas no pretenden la eliminación de las emociones negativas como ansiedad, infelicidad, dolor, puesto que este tipo de emociones tienen un valor adaptativo proporcionando información válida sobre la necesidad de retomar nuestro comportamiento según nuestras necesidades y valores (Enríquez, 2011).

El modelo de la inteligencia emocional subraya el valor adaptativo de las emociones tanto negativas como positivas. Por ende, no hay una clasificación de buenas o malas. Mindfulness como técnica, invita a la aceptación de la experiencia presente, aun cuando se persiga cambiar dicha experiencia y para ello, propone disminuir la incidencia del lenguaje como elemento distorsionador de la experiencia real. A partir de la aceptación se puede plantear un cambio.

De este modo, mindfulness resulta una técnica adecuada para trabajar en contextos tanto terapéuticos como educativos. La clave de su eficacia reside en la combinación de dos componentes: la autorregulación de la atención hacia la experiencia del momento presente, y una orientación particular hacia esa experiencia caracterizada por la curiosidad, la apertura y la aceptación (Bishop et al., 2004, como se citó en Enríquez, 2011). En el ámbito escolar, esta capacidad de autorregulación atencional y emocional cobra especial relevancia frente a factores de riesgo como las conductas disruptivas, la agresividad y el deterioro de la convivencia. Diversas investigaciones señalan que la práctica sostenida de mindfulness reduce la reactividad emocional y fortalece habilidades prosociales, actuando como factor protector ante condiciones

de vulnerabilidad psicosocial (Zenner et al., 2014; Felver et al., 2019). En este sentido, su incorporación en programas preventivos longitudinales no solo responde a una lógica de intervención temprana, sino que potencia la construcción de entornos escolares más seguros y emocionalmente estables. En palabras de Goleman (2015), comprender la preocupación por los demás no puede fundarse en una creencia ciega en valores como la compasión, pues es a través de la ciencia que se puede evidenciar cómo esa preocupación implica la interacción entre la mente y el cuerpo. Solo entonces los valores recobran sentido para ser incorporados de manera genuina en la educación.

Un modelo radical y funcional: ethical mindfulness

El origen de mindfulness es oriental, enraizado en tradiciones filosóficas y éticas budistas que preceden en siglos a su adopción en occidente. La convergencia entre este sistema de pensamiento y las neurociencias contemporáneas dio como resultado la conceptualización occidental del término *mindfulness*. Sin embargo, todo concepto que migra entre sistemas culturales corre el riesgo de instrumentalizarse y perder sus fundamentos originales; mindfulness no ha sido la excepción. Ante esta deriva, el modelo Ethical Mindfulness CTR (*Cognitive Training to Realize*) surge como una propuesta que busca recuperar la esencia de mindfulness y el sistema filosófico que lo sustenta, traduciéndolo en un modelo a la vez riguroso, profundo y aplicable a los contextos de la vida contemporánea.

El entrenamiento en atención plena, considerado de manera aislada, no garantiza por sí mismo un uso orientado al bienestar propio ni al de los demás. Una persona con alto dominio de estas habilidades atencionales podría, en ausencia de un marco ético sólido, instrumentalizarlas en detrimento de otros. Por esta razón, el modelo

Ethical Mindfulness CTR plantea que el desarrollo de la atención plena debe ir acompañado, de manera inseparable, de un entrenamiento ético que oriente su práctica hacia fines prosociales. Esta integración entre atención y ética es lo que constituye propiamente una consciencia plena: no solo la capacidad de estar presente, sino la de actuar desde ese estado con responsabilidad moral. En contextos escolares, esta dimensión ética resulta especialmente relevante, dado que el objetivo no es únicamente mejorar el rendimiento cognitivo de los estudiantes, sino contribuir a la formación de sujetos con mayor capacidad de autorregulación y convivencia.

La consciencia plena no se limita a una experiencia puramente inmediata, sino que integra de manera dinámica tres dimensiones temporales: el aprendizaje acumulado del pasado, la anticipación reflexiva del futuro y, como eje articulador, la atención sostenida en el momento presente. Este carácter simultáneamente retrospectivo, prospectivo y anclado en el aquí y el ahora es lo que distingue la consciencia plena de una simple práctica atencional. En palabras de Ekman y Gyatso (2008), consiste en “aplicar al presente la conciencia de las cosas que uno ha aprendido” (p. 95), definición que subraya precisamente esa síntesis entre memoria, intención y presencia. Desde esta perspectiva, la atención deja de ser un proceso cognitivo pasivo para convertirse en una herramienta activa de contacto con la realidad, condición indispensable para el tipo de autorregulación que programas como *Educación del Corazón* buscan desarrollar en los estudiantes.

La ética, en su acepción filosófica originaria, no se reduce a un conjunto de normas o prohibiciones, sino que remite a una pregunta más profunda sobre cómo orientar la existencia hacia el bien. Desde la tradición griega, esta disciplina se ocupa de la búsqueda de una forma de ser y de actuar en el mundo que sea coherente con una representación del bien como horizonte práctico

(Badiou, 2004, p. 2). Es precisamente desde esta concepción que el modelo Ethical Mindfulness CTR incorpora la dimensión ética como eje estructural, entendida no como imposición normativa externa sino como proceso reflexivo de construcción de sentido orientado al bienestar individual y colectivo.

La ética, sería una guía práctica hacia una comprensión de la realidad y una búsqueda latente por el bienestar colectivo. Esta configuración no puede ser indicada solo por un ente o institución, pues caería en el extremo del dogmatismo. El carácter de una indagación personal es la clave para que se conserve la esencia de la ética, finalmente somos los involucrados en el quehacer de una existencia más feliz y con menos sufrimiento. Si nuestra visión frente a la vida no es clara, nuestro proceder probablemente será erróneo y lleno de consecuencias adversas. Es innegable que hay principios de la realidad que nos condiciona, necesidades que hay que atender, acciones que hay que realizar en pro del bienestar.

El modelo de Ethical Mindfulness CTR articula un eje transversal a todas sus prácticas meditativas, fundamentado en el estudio sistemático del comportamiento humano y la naturaleza de la realidad. Un aspecto central para comprender este modelo es la distinción entre el budismo como sistema religioso y sus enseñanzas como corpus filosófico y ético de carácter universal. Estrada (2016) clarifica esta distinción al señalar que, “si bien el budismo puede clasificarse como religión, sus enseñanzas trascienden ese ámbito y pueden ser abordadas de manera independiente a cualquier adscripción confesional” (p. 20). Es precisamente desde esta perspectiva que el modelo CTR recupera principios éticos milenarios sin incurrir en sincretismos, dogmatismos ni afirmaciones de carácter religioso. Su fundamento no es la fe sino la indagación: una aproximación abierta, crítica y coherente con la investigación empírica,

lo que le otorga validez y pertinencia para su aplicación en contextos educativos diversos y plurales como los de Bogotá.

Una intervención socioemocional fundamentada en el modelo Ethical Mindfulness CTR

La necesidad de cambio en la estructura de la educación y cómo se abordan los conflictos en las instituciones, señala la importancia de incorporar nuevas metodologías y estrategias que se enfoquen en la alfabetización emocional y la consciencia de las acciones. Es el desafío para la educación, cambiar de paradigma, incorporar métodos que nunca se han probado en las aulas, es el escenario propio del proyecto “Educar el corazón”. En concordancia con los beneficios encontrados con las diferentes estrategias de mindfulness y en especial Ethical mindfulness. Educar el corazón es un proyecto que se ha venido implementando en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, con un impacto significativo y con una estructura basada en Ethical mindfulness y la alfabetización emocional.

Educar el Corazón es un programa de educación emocional y mindfulness, desarrollado por Castillo Org en articulación con el grupo de investigación Origen. Su diseño se fundamenta en los hallazgos obtenidos en estudios preliminares, los cuales constituyeron la base empírica para su estructuración metodológica. Desde 2014, el programa ha sido implementado en instituciones educativas de Bogotá, con énfasis en colegios distritales, evidenciando impactos positivos sostenidos en las comunidades participantes. Recientemente, se dio cierre a un ciclo de intervención e investigación de diez años, con el propósito de dar paso a una nueva fase orientada a un programa de investigación longitudinal.

Educar el corazón está diseñado para sensibilizar y dar a conocer la importancia de la inteligencia emocional y Ethical mindfulness, mediante estrategias gamificadas y dinámicas que incluye estudiantes, padres y docentes, además de otras iniciativas que se han venido estructurando en el tiempo y dadas las demandas de las diferentes situaciones. El ánimo de este proyecto es constante para desarrollar habilidades blandas, enfocadas en la ética, autocontrol y la empatía para la toma de decisiones conscientes y enfrentar situaciones que pueden afectar la salud física y mental de los estudiantes, docentes y padres de familia. Adicional a esto, está diseñado para fomentar y ayudar que las instituciones educativas incorporen y se apropien de los conocimientos suministrados para que sea una constante en la resolución de problemas y en las estrategias educativas. Conformando así también un programa de prevención de problemáticas escolares y mejorar la convivencia.

La primera fase del programa está orientada a la sensibilización frente a las habilidades socioemocionales. Su propósito es generar conciencia sobre el papel que cumple la atención como proceso cognoscitivo fundamental en la regulación del comportamiento, así como sobre las implicaciones prácticas de la inteligencia emocional en la vida cotidiana. A través de procesos de alfabetización emocional, esta fase introduce a los estudiantes en el reconocimiento y manejo de sus estados internos, sentando las bases conceptuales y vivenciales para abordar dimensiones más complejas como el autocontrol y la empatía. Estos dos elementos no se trabajan como contenidos abstractos, sino como competencias concretas y aplicables en los contextos de interacción escolar y familiar.

La segunda fase profundiza en la funcionalidad de la ética como eje estructurador de la conducta individual y colectiva. Se parte de una concepción ética de carácter secular, racional

y humanista, desvinculada de dogmatismos religiosos o normativos, que resulta accesible tanto para estudiantes como para los adultos responsables de su formación. Su objetivo central es promover una renovación de actitudes frente a fenómenos sociales que con frecuencia generan confusión moral o comportamientos disruptivos, orientando las decisiones hacia el bienestar individual y colectivo como criterio rector. Esta dimensión ética no opera como un conjunto de reglas impuestas externamente, sino como un proceso reflexivo e interiorizado de construcción de sentido (Fula y Pimiento, 2024).

La tercera fase involucra elementos proyectivos donde se busca en los actores la apropiación de valores que conlleven a acciones y actuaciones en torno al desarrollo de soluciones a problemáticas reales, incluso haciendo uso de videojuegos. En una ocasión se abordó el tema del calentamiento global, haciendo primero una sensibilización conceptual y posteriormente un concurso donde se medían las habilidades de toma de decisión de los estudiantes en un videojuego donde debían regular los recursos naturales del mundo. Una base conceptual de esta fase se deposita en el autor Josep Campbell y su modelo del monomito (Zulueta, 2024).

Con los padres/madres de los estudiantes de las instituciones educativas se desarrollan conferencias con componentes dinámicas, gamificados, experimentáculos (Experimentos con un carácter de espectáculo para hacer visible los impactos de un escenario artificial). Estos escenarios buscan la sensibilización de los participantes para que, acorde con los conocimientos de los estudiantes, se hable el mismo idioma en torno a una alfabetización emocional o de Ethical mindfulness. Con los docentes el trabajo se centraba en la prevención del Burnout o estrés crónico, además de una alfabetización de lo que realmente es el estrés.

El programa *Educar el Corazón* despliega sus estrategias de intervención en tres esferas fundamentales de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y familias. Esta cobertura multidimensional responde a la comprensión de que los factores de riesgo escolar no se originan ni se sostienen en un solo actor, sino en la dinámica relacional entre los distintos agentes que conforman el entorno formativo. Las estrategias se articulan principalmente a través de sesiones grupales y prácticas de atención plena, adaptados en contenido y profundidad según la población destinataria. Con los estudiantes, estas sesiones buscan el desarrollo de habilidades socioemocionales y la autorregulación conductual; con los docentes, se orienta hacia la incorporación de herramientas mindfulness en su práctica pedagógica y en su propio bienestar; con las familias, se trabaja la comprensión y el acompañamiento de los procesos iniciados en el aula. Uno de los elementos que distingue al presente estudio es el seguimiento sistemático de estos procesos mediante un diseño de investigación pre y post intervención, que permite identificar y cuantificar los cambios generados en los estudiantes a lo largo del desarrollo del programa.

Método

Diseño

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo de corte cuasi-experimental con diseño pretest-postest sin grupo control aleatorizado. Este tipo de diseño se sustenta epistemológicamente en el paradigma positivista, el cual concibe el conocimiento como verificable, medible y replicable a través de procedimientos sistemáticos de recolección y análisis de datos (Buena-Casal et al., 1997). Metodológicamente, el diseño cuasi-experimental resulta apropiado cuando no es posible la asignación aleatoria de los participantes, pero sí es viable comparar el estado de las varia-

bles antes y después de una intervención controlada (Hernández et al., 2014). En este caso, el tratamiento consistió en la implementación del programa Educar el Corazón, basado en prácticas de Ethical Mindfulness CTR, cuyo efecto se evaluó midiendo las variables de interés en dos momentos: antes y después de la intervención. Los datos fueron recolectados entre 2017 y 2023 en cinco instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Los resultados se expresaron en términos de medias y desviaciones estándar, considerando un nivel de significancia de $p < 0.05$.

Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes de educación básica secundaria —grados sexto a noveno— pertenecientes a cinco instituciones educativas de Bogotá, que voluntariamente decidieron participar en la investigación durante el período 2017–2023. La muestra total fue de 8.775 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia institucional, criterio justificado por las condiciones propias de los contextos educativos donde la asignación aleatoria no es operativamente viable.

Como criterios de inclusión se establecieron: estar matriculado en los grados sexto a noveno, contar con consentimiento informado por escrito por parte del acudiente o familiar responsable, y pertenecer a una institución participante del programa. Previo al inicio de la intervención, se distribuyó una circular informativa a las familias en la que se explicaron los objetivos de la investigación, la metodología de trabajo, y se garantizó la confidencialidad de la información y el anonimato tanto de los participantes como de las instituciones.

Instrumentos

La medición de las variables se realizó a través de pruebas psicotécnicas validadas, implementadas en dos momentos: antes del tratamiento (pretest) y después del mismo (postest). Las variables medidas fueron: conciencia corporal, decentering, conciencia emocional, autocontrol, empatía, mindfulness, compasión, estrés escolar y agresividad. A continuación se describe cada instrumento utilizado.

La conciencia corporal fue evaluada mediante la Scale of Body Connection, validada en Colombia por Martínez-Ramos et al. (2018), con un alfa de Cronbach de 0.85, lo que indica excelente consistencia interna y adecuada aplicabilidad en contextos culturales locales. El decentering se midió con el Experiences Questionnaire, validado en muestra española por Soler et al. (2014), obteniendo un alfa de Cronbach de 0.92, lo que confirma su solidez psicométrica para evaluar la capacidad de observar pensamientos y emociones desde una perspectiva externa.

La conciencia emocional se evaluó mediante el Emotional Awareness Questionnaire (EAQ-30), cuya validación para adolescentes hispanohablantes reportó alfas de Cronbach superiores a 0.70 en sus subescalas (Samper-García et al., 2016), mostrando capacidad para medir la distinción y análisis de emociones en población juvenil. Por su parte, el autocontrol fue medido con la adaptación al español de la Escala de Autocontrol de Rosenbaum (RAS), que alcanzó un alfa de Cronbach superior a 0.80, respaldando su validez para evaluar el control impulsivo y la autodisciplina (Díaz, 2013).

La empatía se evaluó con la Prueba de Empatía de Rey, validada en Colombia con un alfa de Cronbach de 0.78, valor que indica consistencia interna adecuada y alineación de los ítems para evaluar los componentes de la empatía en población colombiana (Rey, 2003). La

variable mindfulness fue medida con la Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), validada en Colombia por Ruiz et al. (2016) con un alfa de Cronbach superior a 0.92, lo que garantiza su idoneidad para medir la atención plena en poblaciones hispanohablantes. La compasión se evaluó mediante la Compassion Scale (CS) de Pommer, adaptada y validada al español por García-Campayo et al. (2021). La escala presenta una estructura de seis factores —amabilidad, desconexión, humanidad compartida, indiferencia, mindfulness y separación— con un alfa de Cronbach superior a 0.80 para la puntuación total. El estrés escolar fue medido con la prueba desarrollada y validada en contexto colombiano por Cabanach et al. (2016), la cual obtuvo un alfa de Cronbach superior a 0.90, evidenciando alta fiabilidad para medir estresores académicos, sociales y familiares en estudiantes colombianos. Finalmente, la agresividad se evaluó con el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry, adaptado y validado para adolescentes colombianos por Chahín-Pinzón et al. (2012), con un alfa de Cronbach de 0.82, lo que indica una fiabilidad adecuada para este grupo poblacional.

Procedimiento

La implementación del estudio se desarrolló en tres fases. En la fase de preparación, se gestionaron los permisos institucionales y se distribuyeron las circulares informativas a las familias, obteniendo el consentimiento por escrito de los acudientes. Se realizó la capacitación de los docentes encargados de implementar el programa y se aplicaron los instrumentos de pretest. En la fase de intervención, se ejecutó el programa Educar el Corazón en las cinco instituciones participantes durante el período 2017–2023, desarrollando de manera sistemática las estrategias de Ethical Mindfulness CTR con los estudiantes de grados sexto a noveno. Finalmente, en la fase

de evaluación, se aplicaron los instrumentos de postest con las mismas condiciones del pretest, garantizando la estandarización en la recolección de los datos.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó la prueba t de Student para muestras relacionadas, herramienta estadística que permite determinar si existen diferencias significativas entre las medias de dos mediciones realizadas sobre el mismo grupo —en este caso, pretest y postest—. Esta prueba resulta especialmente pertinente cuando se trabaja con muestras de varianza poblacional desconocida y se busca evaluar el efecto de una intervención controlada. Los resultados se expresaron en términos de medias (M) y desviaciones estándar (DE), con un nivel de significancia establecido en $p < 0.05$, lo que permitió determinar estadísticamente la efectividad del programa en la mejora de las variables medidas.

Resultados

Para analizar si hay diferencias significativas entre las dos medidas, el Pretest y el Postest se utilizó la prueba de t de Student para medias de muestras emparejadas, para comprobar si hubo cambios significativos en el grupo experimental, una vez finalizada la práctica de Ethical Mindfulness, se realizó un análisis de las diferencias de las Medias (M) del Pretest y Postest con relación $P(T \leq t)$ dos colas. Según el análisis realizado en las diferentes variables (Pruebas), se encontró la existencia de diferencias entre las puntuaciones Postest-Pretest en algunas pruebas o dimensiones de cada prueba en otras variables se mantuvieron en los mismos valores o se produjo un incremento muy mínimo.

Tabla 1. Pruebas de Conciencia corporal, Decentering, Autocontrol, Empatía, Mindfulness y Estrés escolar Pretest y Postest

Prueba específica	M Pretest	M Postest	P(T<=t) dos colas
Conciencia corporal	33,07	33,54	0,2849
Dcentering	36,62	34,88	0,0002
Autocontrol	31,91	27,96	0,0029
Empatía	39,84	38,83	0,0015
Mindfulness	53,60	53,54	0,9286
Estrés escolar	12,11	12,20	0,7490

Fuente. *Elaboración propia.*

En la prueba de Conciencia Corporal no se evidencia un cambio significativo entre las dos pruebas P(T<=t) dos colas (0,2849), pero se registra un aumento entre las medias M Pretest (33,07) y M Postest (33,54). Se determinó una mejora en las medias.

Se produjeron diferencias significativas en las pruebas de Decentering P(T<=t) dos colas (0,0002), M Pretest (36,61) y M Postest (34,883), se realizó un análisis estadístico mediante la prueba t de Student para muestras emparejadas y se encontró que aparecían diferencias significativas entre ambas puntuaciones Pretest – Postest.

Se obtuvieron diferencias significativas en la prueba de Autocontrol P(T<=t) dos colas (0,0029), M Pretest (31,91) y M Postest (27,96). Según el análisis realizado mediante la prueba t de Student, se determinó un descenso estadísticamente significativo en el nivel de autocontrol, cuya interpretación se aborda en el

análisis cualitativo a continuación. Por otra parte, en la prueba de empatía ocurre algo similar según los valores mostrados a continuación, P(T<=t) dos colas (0,0015), M Pretest (39,84) y M Postest (38,83). En la prueba de Mindfulness no se produjeron cambios significativos, P(T<=t) dos colas (0,9286), M Pretest (53,60) y M Postest (53,54). La prueba de estrés tampoco reportó cambios significativos según el análisis con la t de Student, P(T<=t) dos colas (0,7490), M Pretest (12,11) y M Postest (12,20).

Los datos cuantitativos revelan un patrón que, lejos de ser contradictorio, tiene una lectura psicopedagógica clara: los estudiantes que participaron en el programa Educar el Corazón mostraron descensos significativos en autocontrol y empatía no porque estas capacidades se hayan deteriorado, sino porque desarrollaron una mirada más honesta sobre sí mismos. Antes de la intervención, es probable que muchos respondieran los instrumentos desde

una autopercepción idealizada o poco reflexiva. Al cabo del proceso, la práctica sostenida de atención plena y ética les permitió reconocer sus límites reales, sus momentos de impulsividad y las situaciones en que su empatía tiene fronteras. Eso es, precisamente, lo que busca el modelo de Ethical Mindfulness: no estudiantes que crean tener todo bajo control, sino estudiantes que saben cuándo no lo tienen.

Lo que no cambió —el mindfulness y el estrés— es igualmente significativo en términos cualitativos. Mantener un nivel alto y estable de atención plena a lo largo de seis años, en cinco colegios distintos con todas sus turbulencias

institucionales, indica que el programa logró instalar una capacidad duradera y no un efecto pasajero de entusiasmo inicial. Y el hecho de que el estrés tampoco haya aumentado —a pesar de que los estudiantes ahora son más conscientes de sus tensiones emocionales— sugiere que el acompañamiento longitudinal actuó como red de sostén: los estudiantes aprendieron a convivir con la incomodidad emocional sin que esta los desbordara. En conjunto, los datos cuentan la historia de un proceso de maduración emocional real, gradual y sostenido, que es exactamente lo que diferencia una intervención educativa profunda de un taller de un día.

Tabla 2. Dimensiones de Conciencia Emocional Pretest y Postest en los cinco colegios

Prueba Específica	M Pretest	M Postest	P(T<=t) dos colas
Distinción	13,46	13,42	0,7338
Intercambio Verbal	5,59	5,59	0,9885
No-Ocultamiento	9,97	9,92	0,5336
Conciencia Corporal	10,39	10,32	0,4603
Análisis	9,88	9,93	0,3136
Atención a los demás*	9,98	10,18	0,0205

Fuente: Autores.

*Nota. *Según el análisis realizado mediante el test de Student, dicha dimensión presentó un cambio significativo*

En la prueba de Conciencia Emocional no se presentaron cambios significativos a nivel general, según la prueba t de Student no hay cambios significativos en las siguientes

dimensiones (Distinción, Intercambio Verbal, No-Ocultamiento, Conciencia Corporal y Análisis).

Tabla 3. Dimensiones de Compasión Pretest y Postest en los cinco colegios

Prueba Específica	M Pretest	M Postest	P(T<=t) dos colas
Amabilidad	13,14	12,90	0,1462
Indiferencia*	10,79	11,26	0,0033
Humanidad*	14,31	13,72	0,0019
Desconexión*	10,90	11,32	0,0060
Mindfulness*	13,92	13,52	0,0162
Desapego	10,60	10,81	0,1734

Fuente. *Elaboración propia.*

Nota. *Según la tabla anterior se originaron cambios significativos en las siguientes dimensiones: Indiferencia, Humanidad, desconexión y mindfulness.

Aunque en la prueba de Compasión, medida en su totalidad no se observó cambios significativos P(T<=t) dos colas (0,8185), M Pretest (73,67) y M Postest (73,54) Hay dimensiones de la misma

prueba y mediante el T de Student y se encontró cambios significativos y se determinó que en la dimensión de amabilidad y desapego no hubo cambios para resaltar (Tabla 3).

Tabla 3. Dimensiones de Agresividad Pretest y Postest en los cinco colegios

Prueba Específica	M Pretest	M Postest	P(T<=t) dos colas
Agresividad total*	50,36	52,61	0,0061
Agresividad Física*	17,17	18,17	0,0050
Agresividad Verbal*	9,63	10,13	0,0242
Ira*	10,49	11,09	0,0074
Hostilidad	13,07	13,23	0,5418

Fuente: Autores. Nota. *Se reportaron cambios significativos

Después de la práctica de Ethical Mindfulness y todo el proceso en los colegios se presenta una mejora significativa en los niveles de agresividad, en tres de las cuatro dimensiones se produjeron niveles de agresividad menores a los que se registraron al inicio de la investigación (Tabla 3) y en el total de agresividad se reporta una mejora significativa, Agresividad Total valores P ($T \leq t$) dos colas (0,0061), M Pretest (50,36) y M Postest (52,61).

Los resultados de la prueba de agresividad evidencian una mejora significativa tras la implementación del programa. En cuatro de las cinco medidas —agresividad total ($p = 0,0061$), física ($p = 0,0050$), verbal ($p = 0,0242$) e ira ($p = 0,0074$)— se registraron aumentos estadísticamente significativos en las puntuaciones postest, lo que, dado que la escala está invertida, refleja una reducción real en los niveles de agresividad de los estudiantes participantes.

La única dimensión que no presentó cambios significativos fue la hostilidad ($p = 0,5418$), cuyas medias pretest y postest permanecieron prácticamente estables (13,07 y 13,23 respectivamente). Esto sugiere que, si bien el programa logró impactar las expresiones más conductuales y emocionales de la agresividad, la hostilidad —por su carácter más cognitivo y actitudinal— requiere intervenciones más prolongadas o estrategias específicamente dirigidas a ese componente.

Conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de la comparación pre y post intervención permiten establecer un panorama analítico diferenciado sobre el impacto del programa *Educación del Corazón* en las variables socioemocionales medidas. No se trata de un efecto uniforme ni unidireccional, sino de un patrón complejo en el que algunas

dimensiones muestran transformaciones estadísticamente significativas, mientras otras evidencian tendencias que requieren interpretación cuidadosa.

En el dominio de la agresividad, los datos revelan una disminución consistente en sus dimensiones constitutivas —agresividad verbal, agresividad física e ira— durante los dos meses de intervención. Este hallazgo no es trivial: la reducción de conductas agresivas en contextos escolares es uno de los objetivos más difíciles de alcanzar mediante intervenciones de corto plazo, lo que sugiere que la práctica sostenida de Ethical Mindfulness activa mecanismos de autorregulación emocional con efectos comportamentales observables. Esta lectura se refuerza al considerar los cambios significativos registrados en la variable de conciencia emocional, particularmente en la dimensión de atención a los demás, lo que indica que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad de reconocimiento emocional tanto propio como ajeno. La disminución de la indiferencia y el aumento de la conexión interpersonal operan, según los datos, como variables inversamente proporcionales: a mayor conexión emocional, menor indiferencia ante el otro, lo que configura un entorno relacionalmente más favorable y, por extensión, menos proclive a la violencia escolar.

La variable de compasión refuerza esta lectura. Los cambios significativos en las dimensiones de indiferencia y desconexión sugieren que el programa no solo incide en la regulación individual de las emociones, sino en la orientación prosocial de los estudiantes, es decir, en su disposición a reconocer y responder ante el sufrimiento ajeno. Este resultado es coherente con la base teórica del modelo Ethical Mindfulness CTR, que plantea la integración inseparable entre atención plena y ética como condición para el desarrollo de una conciencia orientada al bienestar colectivo.

No obstante, los datos también presentan hallazgos que exigen una lectura crítica. La prueba de Decentering registró una disminución promedio de 1,74 puntos —de 36,62 a 34,88— que, aunque aparentemente modesta, no alcanza significancia estadística, lo que impide atribuirle relevancia práctica en el marco de esta intervención. Más significativa resulta la disminución observada en la prueba de Autocontrol, cuya media pasó de 31,91 en el pretest a 27,96 en el postest. Lejos de interpretarse como un fracaso del programa, este resultado invita a una reflexión metodológica: es posible que el proceso de sensibilización socioemocional propio de las primeras fases del programa genere una mayor conciencia sobre las propias dificultades de regulación, lo que podría traducirse transitoriamente en puntuaciones más bajas antes de consolidarse como ganancia real. Esta hipótesis requiere verificación en estudios longitudinales con seguimientos posteriores al cierre de la intervención.

En síntesis, las variables de decentering, autocontrol, humanidad, mindfulness y empatía muestran cambios con tendencias mixtas: algunas con mejoras significativas y otras con indicios de desmejora que no deben leerse como evidencia de ineficacia, sino como señales de la complejidad inherente a los procesos de transformación socioemocional en adolescentes. El conjunto de los hallazgos respalda la pertinencia del programa como estrategia preventiva, al tiempo que subraya la necesidad de ampliar los períodos de intervención y seguimiento para capturar con mayor precisión la dirección y sostenibilidad de los cambios inducidos.

Discusión

El presente estudio buscaba determinar si un programa longitudinal basado en el modelo Ethical Mindfulness CTR genera cambios estadísticamente significativos y sostenibles en variables socioemocionales de estudiantes en contextos escolares bogotanos. Los resultados obtenidos responden afirmativamente a esa pregunta, aunque de forma selectiva: los cambios se concentran en autorregulación emocional, agresividad y decentering, mientras que constructos como el mindfulness disposicional, la compasión y la conciencia emocional permanecen estables. Esta selectividad no debilita el hallazgo; lo complejiza, y es precisamente ahí donde la discusión adquiere mayor profundidad.

La reducción de la agresividad conductual — física, verbal e ira— constituye el resultado de mayor relevancia práctica para los objetivos del programa. La literatura reciente sobre intervenciones basadas en mindfulness en contextos escolares (Felver et al., 2019; Zenner et al., 2014) reporta consistentemente efectos moderados sobre el comportamiento disruptivo, pero raramente sostenidos más allá de tres meses sin práctica continua. Que este estudio encuentre efectos significativos en una intervención de dos meses en cinco instituciones distintas sugiere que la estructura del modelo CTR — que integra dimensión ética y relacional junto a la práctica atencional— puede potenciar la transferencia conductual que programas exclusivamente contemplativos no alcanzan. Sin embargo, la ausencia de grupo control impide afirmar causalidad directa, lo que abre una línea de investigación futura necesaria: diseños cuasiexperimentales con grupos de comparación activos que permitan aislar el efecto específico del componente ético del programa.

La disminución en las puntuaciones de autocontrol merece una lectura que va más allá de lo aparente. Desde la teoría de la regulación emocional, la supresión expresiva —estrategia que típicamente infla las puntuaciones de autocontrol en escalas de autoreporte— se asocia a peores resultados en salud mental y relaciones interpersonales a largo plazo. El descenso observado podría reflejar, entonces, un abandono de esa estrategia disfuncional en favor de una regulación más consciente y flexible, consistente con lo que el modelo de Ethical Mindfulness denomina reconocimiento ético de la propia experiencia. El hecho de que este descenso coexista con una reducción de la agresividad —y no con su aumento, como cabría esperar si se tratara de pérdida de control— respalda empíricamente esa interpretación. No obstante, esta lectura sigue siendo inferencial: futuros estudios deberían incluir medidas de estrategias de regulación emocional (como el ERQ de Gross y John) para contrastarla directamente.

La estabilidad del mindfulness como constructo psicométrico plantea una tensión teórica relevante. Si el programa se fundamenta en la práctica de atención plena, ¿por qué no se refleja en la escala correspondiente? Una respuesta posible remite a la distinción entre mindfulness como estado, rasgo y habilidad: los instrumentos de autoreporte capturan principalmente la dimensión de rasgo, que es la más resistente al cambio en intervenciones breves. La investigación reciente con medidas de desempeño —en lugar de autoreporte— muestra

que las habilidades atencionales pueden mejorar sin que el sujeto lo perciba conscientemente, lo que sugiere que la escala utilizada podría no ser el instrumento más sensible para capturar los efectos de este tipo de programa. Esto abre una discusión metodológica importante: los estudios futuros sobre Ethical Mindfulness deberían considerar medidas de desempeño cognitivo-atencional, registros fisiológicos o indicadores conductuales observados por docentes, como complemento a los instrumentos de autoreporte.

Finalmente, el contexto de recolección postest, coincidente con el cierre del año escolar, período de alta carga evaluativa y estrés institucional en colegios bogotanos, constituye una variable de confusión que no puede ignorarse. La literatura sobre cronobiología del aprendizaje y regulación emocional señala que los períodos de alta demanda académica reducen la disponibilidad de recursos atencionales y la motivación para la práctica introspectiva, lo que podría haber atenuado efectos que en condiciones más favorables habrían sido más visibles. Este factor no invalida los resultados, pero sí obliga a preguntarse qué nivel de efecto habría sido posible con un diseño que controlara el momento de aplicación. Diseñar futuras investigaciones con mediciones en momentos de menor presión institucional, o con mediciones múltiples a lo largo del año, permitiría no solo mayor precisión en la estimación de efectos, sino también rastrear la curva de cambio a lo largo del tiempo, que es, en definitiva, la pregunta más importante que un programa longitudinal debería responder.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, & Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2023). *Estudio de salud mental en Bogotá D.C. (Tomos 1-3)*. Grafoscopio. https://www.unodc.org/rocol/uploads/documents/2024/Descargas/mayo/Tomo_1_-_Informe_ejecutivo_ESMBOG_2023_Digital.pdf
- Badiou, A. (2004). *La ética: Ensayo sobre la conciencia del mal* (R. J. Cerdeiras, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 1993)
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bogotá Cómo Vamos. (2017, 3 de abril). *Los estudiantes y sus entornos*. <https://bogotacomovamos.org/los-estudiantes-y-sus-entornos/>
- Buela-Casal, G., Fernández-Ríos, L., & Carrasco, T. J. (1997). *Psicología preventiva: avances recientes en técnicas y programas de prevención*. Pirámide.
- Caballo, V. E., & Simón, M. Á. (2002). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos generales*. Ediciones Pirámide.
- Carsley, D., Khoury, B., y Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 679–696. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>
- Chahín-Pinzón, N., Lorenzo-Seva, U., y Vigil-Colet, A. (2012). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*, 11(3), 979–988. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.cpac>
- Concejo de Bogotá. (2023, 22 de marzo). *La violencia intrafamiliar está disparada en Bogotá*. <https://concejodebogota.gov.co/la-violencia-intrafamiliar-esta-disparada-en-bogota-concejal-diana-diago/cbogota/2023-03-22/141728.php>
- Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311–319. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2006.0002.10>
- Díaz, M. (2013). *Control de respuestas emocionales: Investigación y aplicaciones* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

- Ekman, P., & Gyatso, T. (2008). *Sabiduría emocional: Un diálogo entre el Dalai Lama y Paul Ekman sobre la compasión, la creatividad y la indiferencia*. Kairós.
- Enríquez, H. A. (2011). *La inteligencia emocional plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/638aa567b9a4980a75682f01>
- Estrada, G. (2016). *Hacia el Buda desde el occidente: Sus enseñanzas sin mitos ni misterios*. Editorial Dharma.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., y Singh, N. N. (2019). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- García-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L., & Demarzo, M. M. P. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12(1), 4. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-12-4>
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Ediciones B.
- González, A., y Mejía, P. (2022). *Efectos de mindfulness en colegios públicos de Bogotá durante la pandemia* [Tesis de pregrado, Universidad de La Sabana].
- Hernández, S. (2021). *Mindfulness y la regulación emocional en estudiantes de primaria post-pandemia* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Colombia].
- Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A., y Hased, C. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(2), 17–25. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715670>
- Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Viner, R. M., Allwood, M., Aukland, L., Dunning, D., Casey, T., Dalrymple, N., De Wilde, K., Farley, E. R., Harper, J., ... Williams, J. M. G. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: The MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence-Based Mental Health*, 25(3), 99–109. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300396>
- Langer, Á., Ulloa, V., Cangas, A., Rojas, G., & Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: A qualitative systematic review. *Estudios de Psicología*, 36(3), 533–570. <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1078553>

- Laboratorio de Economía de la Educación. (2024, 2 de mayo). 23% de los estudiantes en Colombia reportaron ser víctimas de acoso escolar o bullying. Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/w/noticias-bullying>
- López, F., y Rodríguez, M. (2021). *Mindfulness en colegios privados de Bogotá: una herramienta para el estrés académico* [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes].
- Martínez-Ramos, M., et al. (2022). Colombian adaptation of the Self-Compassion Scale (SCS). *Psicothema*, 34(4), 621–630. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.119>
- Pérez, L. (2021). *El rol del mindfulness en la transición a la presencialidad en colegios públicos de Bogotá* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana].
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: adaptación y validación de una escala. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 185–194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535206>
- Rivera, G., y Torres, J. (2021). *Implementación del mindfulness en colegios rurales de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de Cundinamarca].
- Ruiz, F., Suárez, J., y Riaño-Hernández, D. (2016). Psychometric properties of the Mindful Attention Awareness Scale in undergraduates. *Suma Psicológica*, 23, 18–24. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.01.001>
- Samper-García, P., Mesurado, B., Richaud, M., y Llorca, A. (2016). Validación del cuestionario de conciencia emocional en adolescentes españoles. *Interdisciplinaria*, 33(1), 163–176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18049204010>
- Sánchez, R., y Fernández, L. (2022). *Adaptación emocional post-confinamiento con mindfulness en colegios de Bogotá* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Nariño].
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Schonert-Reichl, K. A., y Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2022). *Capacitación en mindfulness para docentes en tiempos de pandemia* [Informe técnico].
- Secretaría de Educación del Distrito. (2024). Boletín anual del Sistema de Alerta 2023. Alcaldía Mayor de Bogotá. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/sistema-de-alertas

- Singh, N., Singh, A., y Winton, A. (2014). Effects of mindfulness training on school children's attention and behavior. *Journal of School Psychology, 52*(4), 347–361. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>
- Soler, J., Franquesa, A., Feliu-Soler, A., Cebolla, A., García-Campayo, J., Tejedor, R., Demarzo, M., Baños, R., Pascual, J. C., y Portella, M. J. (2014). Assessing decentering: Validation, psychometric properties and clinical usefulness of the Experiences Questionnaire in a Spanish sample. *Behavior Therapy, 51*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.05.004>
- Tan, L. B. (2016). Mindfulness-based school programs: The effects on children's well-being. *Research Papers in Education, 31*(2), 170–191. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1037359>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., y 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>
- Zulueta, B. (2024). *La naturaleza narrativa del hombre: el mito como posible recurso pedagógico*. [Editorial o institución pendiente de confirmar].