

[Cierre de edición el 30 de abril del 2026]

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El arte y mindfulness como elementos en la educación socioemocional en las aulas

Art and Mindfulness as Elements of Socioemotional Education in the Classroom

Arte e mindfulness como elementos na educação socioemocional em sala de aula

Ricardo Alberto Reza-Flores

Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México

Ciudad de México, México

ricardoa.rezaf@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2654-8715>

Eliana Johana González-Vargas

Universidad Surcolombiana

 <https://ror.org/04s60rj63>

Neiva, Colombia

elianagonvar@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1666-877X>

Catalina Trujillo-Vanegas

Universidad Surcolombiana

 <https://ror.org/04s60rj63>

Neiva, Colombia

catalina.trujillo@usco.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-2214-7487>

Alejandra Zamudio-Palomar

Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México

Ciudad de México, México

alejandra.zamudio@aefcm.gob.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-3947-4628>



Recibido • Received • Recebido: 04 / 06 / 2024

Corregido • Revised • Revisado: 01 / 02 / 2026

Aceptado • Accepted • Aprovado: 04 / 03 / 2026

Resumen

Introducción. Los nuevos núcleos de valor en las aulas educativas están orientados a construir prácticas educativas disruptivas que generen bienestar socioemocional, como puede ser al incorporar el arte y mindfulness. **Objetivo.** Examinar las subjetividades de docentes de Educación Básica de la Ciudad de México-México y en la Ciudad de Neiva-Colombia, para determinar si estos actores reconocen e incorporan como elementos transformadores de la educación socioemocional la técnica de Mindfulness y el arte. **Metodología.** Tuvo un enfoque cuantitativo de corte transversal y la información se recolectó mediante la construcción de un instrumento *ad hoc*, que contó con 3 dimensiones de análisis: rendimiento y logros, emociones y superación profesional. El



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

instrumento gozó de una fiabilidad fuerte (0,88 Alfa de Cronbach) y el análisis de las dimensiones fueron direccionadas por las pruebas estadísticas de Chi Cuadrado de Pearson y Wilcoxon Rank-Sum. **Resultados.** Existen diferencias estadísticamente significativas en lo que el personal docente de ambos países conciben en sus estudiantes sobre el tipo de aprendizajes, calificaciones, logros, actitudes y desarrollo de habilidades cognitivas que consolidan; asimismo, destaca que cuando se viven experiencias de arte y mindfulness en el aula son manifestadas principalmente emociones positivas. **Conclusiones.** La educación socioemocional posiciona y resignifica la calidad, pertinencia, igualdad y bienestar de las personas, lo cual puede alcanzarse por medio de docentes con convicción por alfabetizarse para incorporar el arte y mindfulness en la cotidianidad escolar.

Palabras claves: Arte; docentes; educación; emociones; mindfulness.

ODS: ODS 4; educación de calidad; prácticas educativas.

Abstract

Introduction. Emerging value frameworks within educational settings seek to develop disruptive pedagogical practices that promote socioemotional well-being, including the integration of art and mindfulness. **Objective.** This study aimed to examine the subjectivities of primary school teachers in Mexico City, Mexico, and Neiva, Colombia, to determine whether these actors recognize and incorporate mindfulness techniques and art as transformative elements of socio-emotional education. **Methodology.** A cross-sectional quantitative design was employed. Data were collected using an ad hoc instrument comprising three analytical dimensions: performance and achievement, emotions, and professional development. The instrument demonstrated strong reliability (Cronbach's alpha of 0,88). The dimensions were analyzed using Pearson's chi-square and Wilcoxon rank-sum tests. **Results.** Statistically significant differences were identified in how teachers from both countries perceive their students' learning, grades, achievements, attitudes, and cognitive skill development they consolidate. Furthermore, when art and mindfulness are incorporated into classroom experiences, predominantly positive emotions are reported. **Conclusions.** Socio-emotional education repositions and redefines quality, relevance, equality, and well-being of individuals, which can be achieved through teachers committed to ongoing professional development to integrate art and mindfulness into daily school life.

Keywords: Arts; teachers; education; emotions; mindfulness.

SDG: SDG 4; quality education; educational practices.

Resumo

Introdução. Os novos valores fundamentais presentes nas salas de aula estão voltados para a construção de práticas educacionais disruptivas capazes de promover o bem-estar socioemocional, como a incorporação da arte e do *mindfulness*. **Objetivo.** Examinar as subjetividades de professores do ensino fundamental na Cidade do México, México, e em Neiva, Colômbia, para determinar se esses professores reconhecem e incorporam o *mindfulness* e a arte como elementos transformadores da educação socioemocional. **Metodologia.** Foi utilizada uma abordagem quantitativa transversal, e os dados foram coletados por meio da construção de um instrumento ad hoc composto por três dimensões de análise: desempenho e conquistas, emoções e desenvolvimento profissional. O instrumento demonstrou alta confiabilidade (alfa de Cronbach de 0,88), e a análise das dimensões foi conduzida com base nos testes estatísticos qui-quadrado de Pearson e de Wilcoxon. **Resultados.** Há diferenças estatisticamente significativas na forma como os professores em ambos os países percebem a aprendizagem, as notas, as conquistas, as atitudes e o desenvolvimento das habilidades cognitivas de seus alunos. Além disso, é importante destacar que, quando experiências de arte e

de *mindfulness* são incorporadas à sala de aula, as emoções positivas são expressas principalmente.

Conclusões. A educação socioemocional posiciona e redefine a qualidade, a relevância, a igualdade e o bem-estar dos indivíduos, o que pode ser alcançado por meio de professores comprometidos com sua formação para incorporar a arte e o *mindfulness* ao cotidiano escolar.

Palavras-chave: Arte; professores; educação; emoções; *mindfulness*.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; práticas educacionais.

Introducción

En el contexto contemporáneo actual de la educación, la búsqueda de enfoques novedosos que fomenten un aprendizaje significativo y el bienestar completo de la población estudiantil ha adquirido una importancia sin precedentes; por tal razón, [Gómez Sánchez \(2019\)](#) proclama “que se ha demostrado que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional y el cociente intelectual no es un medidor fiable por sí solo del rendimiento escolar ni de éxito en nuestro devenir cotidiano” (p. 6). En este sentido, la intersección entre el arte y *mindfulness* ha surgido como una importante área de apreciación y aplicación prometedora dentro de las aulas, por la capacidad de lograr superar las limitaciones convencionales y tradicionales de enseñanza.

De este modo, tanto el arte como *mindfulness* ofrecen maneras distintivas de promover la conciencia plena como estado mental, el desarrollo de la inteligencia emocional y el mejoramiento del rendimiento escolar, al proporcionar herramientas que motivan la toma de decisiones en diferentes acciones dentro del ámbito escolar y personal, detonando la participación y evolución humana; así, se convierten en elementos esenciales para las personas estudiantes al enfrentar los desafíos del siglo XXI. En este contexto, el humanismo educativo en la sociedad del conocimiento enfatiza la importancia de cultivar habilidades humanas, como la creatividad, el pensamiento crítico, la reflexión y las habilidades socioemocionales; en este orden de ideas, [Mañas Mañas et al. \(2014\)](#) comenta que “ser conscientes también nos brinda la posibilidad de desarrollar cierta sabiduría y sentimientos hacia nosotros mismos y hacia los demás” (p. 195).

En relación, la textura del artículo permite visualizar la importancia del desarrollo de las habilidades sociales y afectivas para consagrar un trayecto educativo de sentido humano, desde las voces de docentes de México y Colombia, donde el panorama de incorporación de estas prácticas pedagógicas es reciente en el sistema educativo.

En México, hasta el año de 2011 se incluyó en el currículo educativo nacional de Educación Básica el desarrollo personal y actitudinal, pero fue hasta el Plan y Programa de Estudios de 2017 que se incorporó la propuesta del impulso de competencias socioemocionales ([Jasso-Gaona, 2021](#)), bajo cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación autonomía, empatía y colaboración. No obstante, la apuesta de una educación transversal quedó reducida una vez más, por la transmisión de información de contenido disciplinar en las cuatro paredes del salón de clase. Por otro lado, en el Plan y Programa de Estudios de 2022 la apuesta es mejorar las



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

habilidades socioemocionales bajo el paradigma del humanismo con una cultura de la paz, al proyectar la interrelación de los saberes plurales (Secretaría de Educación Pública, 2019).

En Colombia, la incorporación de competencias socioemocionales en docentes y estudiantes se efectúa desde el año 2004 con la guía N° 6 *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, donde se establece que en el desafío de formar para la ciudadanía se debían desarrollar competencias emocionales definidas como: “las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 13).

Luego de ello, y en respuesta a la necesidad de impulsar acciones orientadas a su implementación en los contextos educativos, Colombia adoptó el programa *Paso a paso: Programa de Educación Socioemocional* (Mejía et al., 2016). Posteriormente, en 2017, realizó la adaptación al sistema educativo nacional mediante la formulación de la *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*, la cual incluye guías y cuadernillos de trabajo destinados a promover la construcción de competencias socioemocionales con los distintos actores educativos, a partir de su participación activa y del reconocimiento y valoración de la diversidad.

Finalmente, desde el año 2020, en Colombia se implementa la *Estrategia Emociones: Conexión Vital*, estructurada en dos líneas estratégicas: 1) *Conexión Inclusión* y 2) *Conexión Emociones*. Esta última se constituye como una ruta de formación y acompañamiento orientada al desarrollo de competencias socioemocionales y de la resiliencia, con el propósito de promover el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y sus familias (Gobierno de Colombia, 2024).

En consideración con los elementos descritos, el propósito de la presente investigación fue: examinar las subjetividades de docentes de Educación Básica en la Ciudad de México y en la Ciudad de Neiva Colombia, para determinar si reconocen e incorporan como elementos transformadores de la educación socioemocional en sus aulas, la técnica de Mindfulness y las expresiones artísticas indistinto de la asignatura que impartan.

Marco teórico

Las emociones en el ser humano son generadas por estímulos intrínsecos y extrínsecos, que repercuten tanto fisiológicamente como psicológicamente en este, lo hacen pensar y actuar de múltiples maneras. El reconocer las emociones que viven los individuos, los detonadores que las activan y su posible gestión, es algo que ha cobrado fuerza en las últimas décadas, sin embargo, tiene antecedentes que son importantes que sean reconocidos.

Antiguamente las tradiciones orientales del taotísmo establecían el reconocimiento y diferenciación de estímulos positivos y negativos (Alvarez Bolaños, 2020), mientras que, en el imperio griego, Aristóteles acuña el termino felicidad y expone el camino que debe de tomarse para llegar a este concepto, el cual se resume como la toma decisiones para hacer acciones de bien (Antoine Gagin, 2006). Por otro lado, en el contexto del budismo se procreó la idea que sólo existían dos formas de sentir de manera sustantiva para el ser humano, el amor y el miedo, todo sentimiento extra a esto era considerado como una ramificación de las anteriores (García Montaña, 2009).

En la Época de La Edad Media en el Cristianismo occidental, se estimularon conceptualizaciones morales valorativas por la razón-emoción, en las que las personas promovían actos violentos, bélicos y antihumanos, existía un sistema de represión y sumisión (Pinedo Cantillo & Yáñez Canal, 2019). Cuando fue vivido el Renacimiento y la Ilustración, se produjo un cambio vertiginoso de las emociones, las cuales fueron acuñadas como actos de pasión, de amor, de creatividad y de conocimiento en enfoques multidisciplinarios.

El reconocer las emociones es un acto dinámico que avanza acorde a los constructos epistémicos de los individuos. Charles Darwin, uno de los científicos más reconocidos en su tiempo fue el primero que explica las emociones mediante un análisis sistematizado basado en el método científico (Ginnobili, 2022). En sus hallazgos fue evidenciado que la expresión de las emociones en el ser humano es la resultante de la evolución de este a lo largo del tiempo; así mismo, clasifica las emociones por su origen: instintivo, de hábitos y en el sistema nervioso.

En la Era Moderna y con la revolución de la psicología, filosofía y pedagogía se reconoce a la cognición, metacognición y al sistema interno de evaluaciones como factores prevalentes para el desarrollo, detección y gestión de las emociones; todo esto sumado con al avance del conocimiento del cerebro por medio de estudios neurocientíficos.

El ser humano no es entonces una máquina de esquemas de condicionamiento clásico u operante; por el contrario, tiene la capacidad de percibir estímulos multisensoriales mediante el sistema nervioso y una compleja red neuronal. Sobre esto último, los individuos pueden interiorizar información gracias a procesos cognitivos y metacognitivos, lo cual es reconocido como una facultad trascendental en la evolución humana y propicia emociones, que pueden destacarse como acto de introspección (Ortega & Gasset, 1966, como se citó en Pérez Moya, 2022).

En consecuencia, se asume que para gestionar los procesos que generan emociones intra-interpersonales desde la panorámica: resolución de problemáticas, atención a múltiples actividades cotidianas contextuales, rendimiento académico, estímulo de la autoconciencia del sujeto individual y colectivo, inserción en la sociedad y preparación para la vida, etc., debe de existir una enseñanza en educación emocional a tempranas edades desde diferentes aristas.

En los años 90 surge una educación con sentido humano sobre lo social y emocional (Goleman & Senge, 2016), motivo por lo cual Alvarez Bolaños (2020) proclama que “el aprendizaje social y emocional tiene un enfoque preventivo e incluye un conjunto de habilidades distintas a las cognitivas; es un proceso mediante el cual niños y adultos adquieren habilidades necesarias para reconocer y regular sus emociones” (p. 392); a tal efecto, se motiva a permear a los individuos a desarrollar habilidades socioemocionales y a adquirir actitudes de valor sobre éstas para que mejoren las interacciones humanas. Eventualmente es como nace la idea de desarrollar la inteligencia emocional y su educación en las aulas.

Con base en lo previamente descrito, se debe de apreciar que no basta con transmitir conceptos y teorías al estudiantado a través de las múltiples disciplinas, para atender los planes y programas de estudio. En este mismo orden de ideas, Machado Pérez (2022) sostiene que “en la actual-



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

idad la educación emocional se ha convertido en uno de los grandes desafíos de la escuela del siglo XXI, ya que esta debe educar a los estudiantes tanto en lo académico como en lo emocional” (p. 35).

Metodología

El estudio está basado en la metodología cuantitativa de corte transversal, la cual es crucial para desentrañar la complejidad de la naturaleza del objeto de estudio. Esta metodología además de brindar una ventana de resultados robustos por medio de la triangulación de datos permite al personal investigador expandir los horizontes y fundamentos del conocimiento humano gracias a la convergencia y secuencia de los datos (Rubia Avi, 2022).

La muestra estuvo determinada por el modelo probabilístico aleatorio simple porque: la población tiene características homogéneas, todos tienen la misma probabilidad de participar, es atractiva y de fácil uso para ponerla en práctica, y puede mostrar representatividad (Hernández Ávila & Carpio, 2019). Desde otra arista, cabe destacar que todo el personal docente pertenece a zonas escolares de regiones urbanizadas tanto del sector público como privado.

La población muestral estuvo conformada por docentes de los países México (M) y Colombia (C); más específicamente de la Ciudad de México y de la ciudad de Neiva. Se reconoce que en la Ciudad de México existe un total de 73,667 docentes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], s.f.), y en la ciudad de Neiva son 1,024 docentes (Secretaría de Educación Municipal de Neiva, 2024). Por consiguiente, se precisa que no son poblaciones infinitas y era pertinente aplicar la fórmula de tamaño de muestra para proporciones en una población finita (Luanglath, 2014) con un nivel de confianza del 95%, el valor crítico de 1,96 y un margen de error del 10%; este último es aceptable acorde a un contexto que procura brindar un panorama general de la población estudiada acorde a un contexto específico (López-Roldán & Fachelli, 2017).

Un total de 143 docentes de ambos países, 99 de México (69,7%) y 43 de Colombia (30,3%) conformaron la muestra. El tipo de escuela en la que ejercen su profesión, el 32,4% (12,7% de M y 19,7% de C) lo hace en escuela pública y el 67,6% (57,0 % de M y 10,6% de C) en privada.

La experiencia profesional con años de servicio del personal docente evidencia que: el 35,9% (27,5% de M y 8,5% de C) tienen de 1-5 años; el 23,2% (16,9% de M y 6,3% de C) tienen de 6-10 años; el 16,2% (11,3% de M y 4,9% de C) tienen de 11-15 años; el 9,2% (4,9% de M y 4,2% de C) tienen de 16-20 años; el 7,7% (2,8% de M y 4,9% de C) tienen de 21-25 años; y el 7,7% (6,3% de M y 1,4% de C) tienen de 26-más años.

Con las personas participantes se recolectó la información mediante la construcción de un instrumento *ad hoc* que contó con 3 dimensiones de análisis, las cuales fueron: Rendimiento y Logros (16 reactivos), Emociones (10 reactivos) y Superación Profesional (6 reactivos). Las bondades de realizar un instrumento a la medida es que se adapta a la población de estudio y al fenómeno que es estudiado (Castillo Bustos, 2021).

Desde otra arista, es necesario mencionar que los reactivos del instrumento fueron concebidos de escala de valor tipo Likert de cinco respuestas: 1=Totalmente en desacuerdo (TD), 2=En desacuerdo (ED), 3=Indeciso (I), 4=De acuerdo (D) y 5=Totalmente de acuerdo (TD).

Así mismo, fueron empleados algunos reactivos de opción múltiple porque pueden ser usados para medir información factual, actitudinal, emocional e información de análisis en general (Haladyna & Rodríguez, 2013). El instrumento fue aplicado por medio de la herramienta digital Google Formularios en un sólo momento.

El análisis y procesamiento de la información se realizó utilizando el software estadístico SPSS con su versión 25. Tras realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvo una significancia de .000 ($p < .05$), por ende, se determinó la necesidad de un análisis no paramétrico. Se usó el estadístico de Chi Cuadrado para examinar la relación entre variables, así como la prueba de Wilcoxon Rank-Sum (U de Mann-Whitney).

Resultados y análisis

Después de organizar y procesar los datos recabados, desataca que el instrumento gozó de una consistencia interna buena, lo cual fue corroborado por el estadístico de Alfa de Cronbach (Tabla 1). Los indicadores que se encuentran entre los valores de 0,6 a 0,9 son considerados como fiables (Oviedo & Campos-Arias, 2005). Asimismo, se les hicieron las pruebas de normalidad, los datos sugirieron rutas no paramétricas.

Tabla 1: Índice de coeficiente de fiabilidad y normalidad de las variables

Variable	Ítems	α de Cronbach	Kolgomorov-Smirnov (p)
General del instrumento	26	0,88	,000
Logros y Rendimiento	16	0,86	,000
Emociones	4	0,61	,000
Superación profesional	6	0,72	,000

Nota: Elaboración propia.

Las preguntas 21, 22, 23, 24, 25 y 26 no se consideraron para realizarles las pruebas estadísticas de Alfa de Cronbach, debido a que no fueron diseñadas para mostrar una escala jerárquica de valor, tienen una naturaleza más flexible para que el personal docente pudiera escoger múltiples respuestas en cada reactivo y no sólo una; realizarles la prueba de Cronbach derivaría en malinterpretaciones debido a su heterogeneidad (Tavakol & Dennick, 2011), por tales motivos, también fueron desestimadas de las rutas no paramétricas. No obstante, esas preguntas se consideran más adelante por su valor de estimación de porcentajes en la dimensión de Emociones.

Desde otra arista, en la Tabla 2 fueron evidenciadas las diferencias estadísticamente significativas entre ambos países ($p < .05$) en las preguntas: 2 ($X^2 = 5,801$, $p = ,016$; $U = 1647,000$, $p = ,021$), 5 ($X^2 = 8,863$, $p = ,010$; $U = 1641,000$, $p = ,011$), 6 ($X^2 = 8,306$, $p = ,003$; $U = 554,000$, $p = ,005$), 7 ($X^2 = 10,507$, $p = ,001$; $U = 1481,000$, $p = ,002$), 10 ($X^2 = 6,205$, $p = ,009$; $U = 1635,500$, $p = ,019$), 12 ($X^2 = 5,459$, $p = ,011$; $U = 1759,000$, $p = ,026$), 14 ($X^2 = 5,384$, $p = ,035$; $U = 1716,000$, $p = ,041$), 19 ($X^2 = 5,672$, $p = ,031$; $U = 1715,500$, $p = ,049$), 29 ($X^2 = 8,884$, $p = ,002$; $U = 1599,500$, $p = ,013$) y 31 ($X^2 = 3,821$, $p = ,002$; $U = 1808,500$, $p = ,047$). Las preguntas 1, 3, 4, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 27, 29, 31 y 32 no tuvieron diferencias significativas.



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 2: Determinación de la significancia de las dimensiones de análisis

Ítems	X ²	Sig.	U	Sig.
Logros y Rendimiento				
1	2,852	,069	1829,000	,120
2	5,801	,016	1647,000	,021
3	0,495	,310	2013,000	,563
4	5,914	,135	1836,000	,149
5	8,863	,010	1641,000	,011
6	8,306	,003	554,000	,005
7	10,507	,001	1481,000	,002
8	1,763	,145	1494,000	,242
9	4,343	,188	1994,000	,515
10	6,205	,009	1635,500	,019
11	1,957	,196	1941,000	,372
12	5,459	,011	1759,000	,026
13	3,729	,057	1808,000	,125
14	5,384	,035	1716,000	,041
15	6,097	,402	2082,500	,832
16	0,477	,510	2122,500	,977
Emociones				
17	2,497	,496	2062,500	,731
18	5,672	,031	1715,500	,049
19	1,766	,158	1910,500	,268
20	4,355	,494	2100,500	,894
Superación profesional				
27	3,277	,071	1845,000	,181
28	8,884	,002	1599,500	,013
29	1,992	,159	1957,500	,373
30	3,821	,031	1808,500	,047
31	5,918	,238	2007,000	,573
32	3,205	,179	2061,5	,733

Nota: Elaboración propia.

Entre los hallazgos, en la dimensión Logros y rendimiento (Tabla 3) se evidencia que el personal docente está de acuerdo en que el estudiantado tiene un buen rendimiento académico 65,1% (C) y 62,6% (M), sus calificaciones son satisfactorias para docentes (55,8% de C y 46,6% de M) y estudiantes (58,6% de M y 58,1% de C); están de acuerdo en que gozan de aprendizajes significativos, duraderos y contextuales 55,8% (C) y 55,6% (M); en el desarrollo satisfactorio de habilidades cognitivas están de acuerdo 67,7% (M) y 58,1% (C), y del mismo modo con las habilidades socioemocionales 65,1% (C) y 50,5% (M). De igual manera, en los ítems 7, 8 y 9 tanto en Colombia como en México las personas participantes están de acuerdo con las enunciaciones.

Tabla 3: Determinación de porcentajes de la dimensión Logros y Rendimiento

Ítem	País	Valor				
		TA	D	I	ED	TD
1. Sus estudiantes tienen buen rendimiento académico	M	7,1%	62,6%	24,2%	6,1%	0,0%
	C	14,0%	65,1%	18,6%	2,3%	0,0%
2. Las calificaciones de sus estudiantes son satisfactorias para usted	M	11,1%	46,5%	30,3%	11,1%	1,0%
	C	20,9%	55,8%	16,3%	7,0%	0,0%
3. Las calificaciones de sus estudiantes son satisfactorias para ellos	M	15,2%	58,6%	22,2%	4,0%	0,0%
	C	18,7%	58,1%	20,9%	2,3%	0,0%
4. Sus estudiantes gozan de aprendizajes significativos, duraderos y contextuales	M	19,2%	55,6%	21,2%	4,0%	0,0%
	C	27,9%	55,8%	14,0%	0,0%	2,3%
5. Las personas estudiantes desarrollan satisfactoriamente habilidades cognitivas	M	9,1%	67,7%	19,2%	4,0%	0,0%
	C	27,9%	58,1%	11,7%	2,3%	0,0%
6. Sus estudiantes desarrollan satisfactoriamente habilidades socioemocionales	M	10,1%	50,5%	27,3%	12,1%	0,0%
	C	18,6%	65,1%	14,0%	2,3%	0,0%
7. El alumnado edifica buenas actitudes y valores en el aula	M	14,1%	52,5%	24,2%	7,1%	2,1%
	C	30,2%	58,1%	11,7%	0,0%	0,0%
8. Sus alumnos en el aula son participativos y comprometidos de forma voluntaria	M	23,2%	58,6%	17,2%	1,0%	0,0%
	C	32,6%	53,4%	14,0%	0,0%	0,0%
9. Sus alumnos analizan sus logros académicos	M	15,2%	49,5%	26,3%	7,1%	1,9%
	C	14,0%	55,8%	30,2%	0,0%	0,0%
10. Ha implementado dentro de su planeación didáctica actividades artísticas (indistinto a la asignatura que imparta)	M	36,4%	37,4%	15,2%	9,1%	1,9%
	C	55,8%	30,2%	11,6%	2,4%	0,0%
11. En su centro de laboral fomentan el trabajo inter/transdisciplinar con las artes	M	39,4%	39,4%	12,1%	6,1%	3,0%
	C	46,5%	37,2%	9,3%	7,0%	0,0%
12. Cree que es importante el desarrollo individual y colectivo del estudiantado con la incorporación de expresiones artísticas	M	71,7%	22,2%	6,1%	0,0%	0,0%
	C	88,4%	11,6%	0,0%	0,0%	0,0%
13. Sus estudiantes consideran importante las expresiones artísticas para un desarrollo académico y personal	M	31,3%	43,4%	19,2%	6,1%	0,0%
	C	41,8%	41,9%	16,3%	0,0%	0,0%

continúa



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ítem	País	Valor				
		TA	D	I	ED	TD
14. Conoce qué es Mindfulness	M	27,3%	18,2%	25,3%	10,1%	19,1%
	C	11,6%	23,3%	23,3%	11,6%	30,2%
15. Ha integrado en su planeación didáctica Mindfulness (indistinto a la asignatura que imparta)	M	15,2%	11,1%	27,3%	13,1%	33,3%
	C	7,0%	23,3%	18,6%	18,5%	32,6%
16. Cree que es importante el desarrollo individual y colectivo del estudiantado con la incorporación de Mindfulness	M	48,5%	32,3%	16,2%	1,0%	2,0%
	C	48,8%	32,6%	14,0%	2,3%	2,3%

Nota: Elaboración propia.

Por otro lado, desde el ítem 10 hasta el 16 se presentan las siguientes diferencias: En relación con la implementación dentro de su planeación didáctica de actividades artísticas en Colombia el 55,8% están totalmente de acuerdo y en México el 37,4% están de acuerdo; están totalmente de acuerdo en el fomento del trabajo inter/transdisciplinar con las artes 46,5% (C) y 39,4% (M); el 88,4% (C) y 71,7% (M) cree que es importante el desarrollo individual y colectivo del estudiantado con la incorporación de expresiones artísticas; el 43,4% (M) y 41,9% (C) están de acuerdo con que sus estudiantes consideran importante las expresiones artísticas para un desarrollo académico y personal.

Finalmente, 27,3% (M) indicó que está totalmente de acuerdo en que conoce que es Mindfulness y 23,3% (C) responde que está de acuerdo. En relación, el 32,6% (C) está totalmente en desacuerdo con que ha integrado en su planeación didáctica Mindfulness y el 27,3% (M) responde que está indeciso. En el ítem 16 el personal docente está totalmente de acuerdo 48,8% (C) y 48,5% (M) en que es importante el desarrollo individual y colectivo del estudiantado con la incorporación de Mindfulness.

La [Tabla 4](#) expresa las frecuencias en porcentajes de la dimensión Emociones: el personal docente de México y Colombia están de acuerdo 67,4% (C) y 57,6% (M) con reconocer las emociones de sus estudiantes dentro del aula y el 61,6% (M) y 53,5% (C) en gestionar sus emociones dentro del aula. Por otra parte, 51,2% (C) está de acuerdo con que sus estudiantes reconocen sus propias emociones en el aula y el 40,4% (M) está indeciso. Como último momento, los profesores se encuentran indecisos 58,1% (C) y 42,4% (M) si sus estudiantes saben gestionar sus emociones dentro del aula.

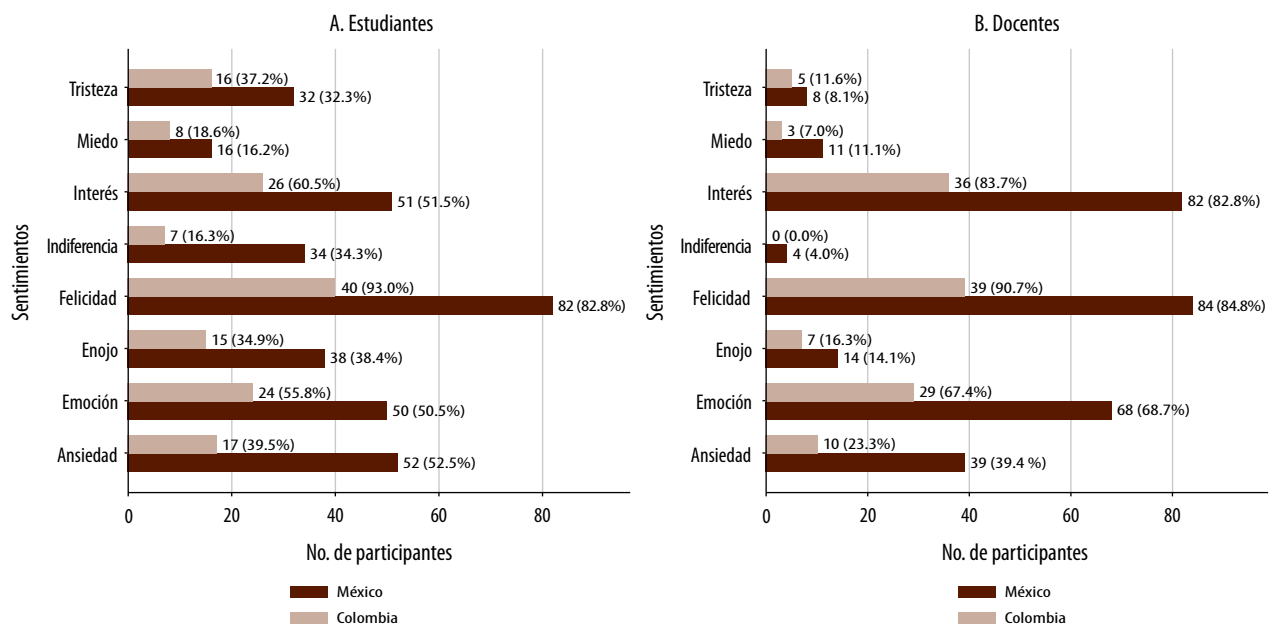
Tabla 4: Determinación de porcentajes de la dimensión Emociones

Ítem	País	Valor				
		TA	D	I	ED	TD
17. Reconoce las emociones de sus estudiantes dentro del aula	M	38,4%	57,6%	4,0%	0,0%	0,0%
	C	32,6%	67,4%	0,0%	0,0%	0,0%
18. Considera que sus estudiantes reconocen sus propias emociones en el aula	M	7,1%	33,3%	40,4%	14,1%	5,1%
	C	7,0%	51,2%	32,6%	9,2%	0,0%
19. Usted como docente gestiona sus emociones dentro del aula	M	27,3%	61,6%	0,0%	10,1%	1,0%
	C	37,2%	53,5%	0,0%	9,3%	0,0%
20. Sus estudiantes saben gestionar sus emociones dentro del aula	M	7,1%	28,3%	42,4%	20,2%	2,0%
	C	2,3%	25,6%	58,1%	14,0%	0,0%

Nota: Elaboración propia.

Las preguntas de esta dimensión: 21. ¿Cuáles son las emociones que considera que prevalecen en sus estudiantes dentro del aula? y 22. ¿Señale cuáles son las emociones que prevalecen de usted como profesional cuando está frente a grupo? (Figura 1), claramente expresan que es la felicidad la emoción que más prevalece en el estudiantado (93,0% de C y 82,8% de M) y docentes (90,7% de C y 84,8% de M), seguido del interés para el personal docente (83,7% de C y 82,8% de M), mientras que para el estudiantado el interés (60,5% de C) y la ansiedad (52,5% de M). La tercera emoción que prevalece desde la perspectiva del profesorado es la emoción (68,7% de M y 67,4% de C) para el personal docente y para el estudiantado la emoción (55,8% de C) y el interés (51,5% de M).

Figura 1: Emociones generales que más prevalecen en el estudiantado y docentes en el aula (perspectiva del profesorado)



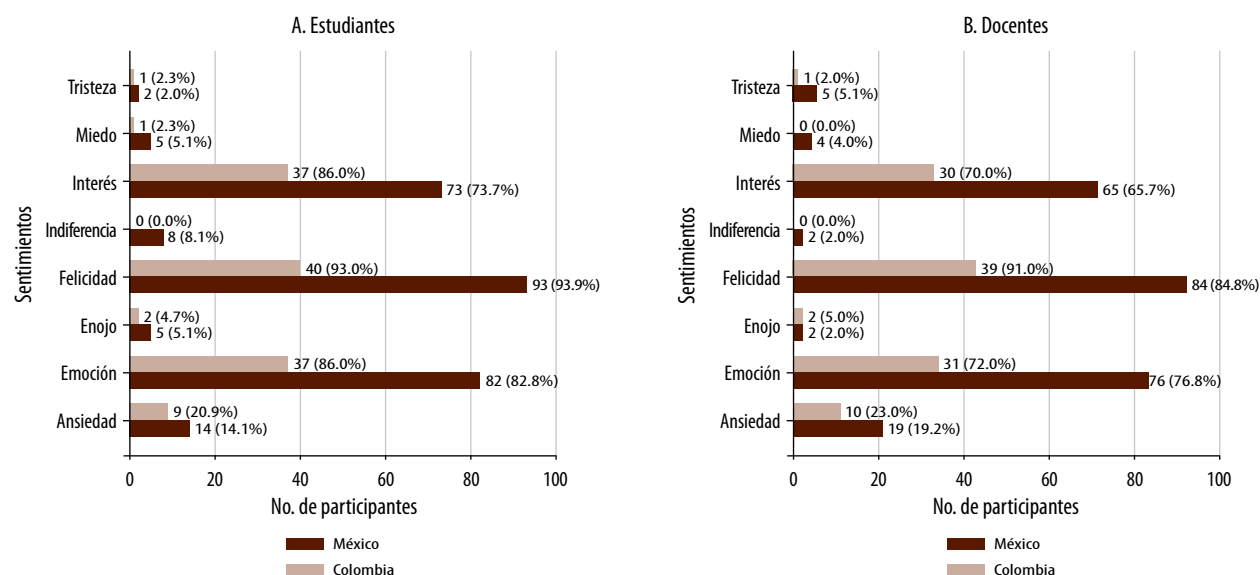
Nota: Elaboración propia

Por otro lado, los reactivos: 23. ¿Qué emociones se producen en sus estudiantes al trabajar con actividades artísticas? y 24. ¿Qué emociones se generan en usted al desarrollar actividades artísticas con sus estudiantes? (Figura 2), evidencian que las tres emociones que más prevalecen son la felicidad tanto para estudiantes (93,9% de M y 93,0% de C) y docentes (91% de C y 84,8% de M), la segunda la emoción para estudiantes (86% de C y 82,8% de M) y docentes (76,8% de M y 72% de C); y la tercera el interés para estudiantes (86% de C y 73,7% de M) y docentes (70% de C y 65,7% de M).

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Figura 2: Emociones que más prevalecen en el estudiantado y docentes al trabajar con expresiones artísticas en el aula (perspectiva del profesorado)

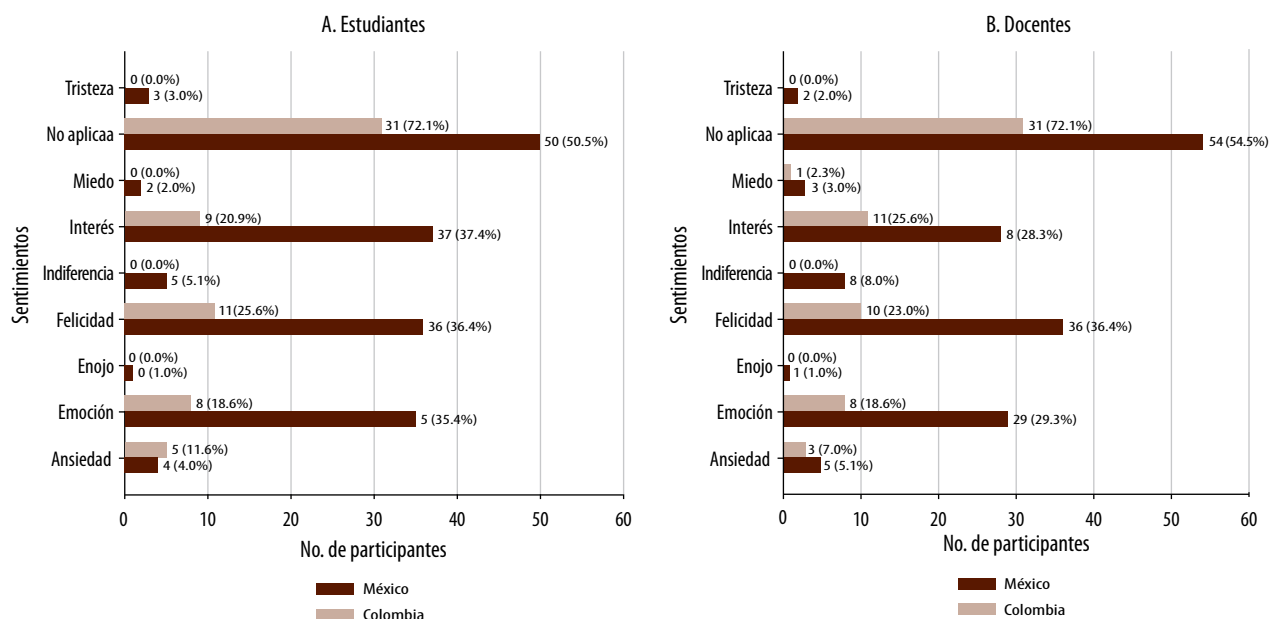


Nota: Elaboración propia

Las últimas dos interrogantes de esta dimensión de análisis: 25. ¿Qué emociones se generan en usted al desarrollar actividades con la técnica de Mindfulness? y 26. ¿Qué emociones se producen en sus estudiantes al trabajar con Mindfulness? (Figura 3), expresan que para estudiantes (72,1% de C y 50,5%) y docentes (72,1% de C y 54,5% de M) esta pregunta no aplica, seguido del interés (37,4% de M) y la felicidad (25,6% de C) como emociones que prevalece en el estudiantado al trabajar con Mindfulness en el aula, mientras que para el personal docente es la felicidad (36,4% de M) y el interés (25,6% de C). Por último, prevalece para el estudiantado la felicidad (36,4% de M) y el interés (20,9% de C), y para el personal docente la emoción (29,3% de M) y la felicidad (23,3% de C).

La última dimensión de análisis (Tabla 5), muestra que las personas participantes de esta investigación están totalmente de acuerdo con que les interesa alfabetizarse para vincular los siguientes aspectos en el currículo: uno el manejo de las expresiones artísticas (67,4% de C y 61,6% de M) y dos el manejo de Mindfulness (74,4% de C y 61,6% de M); por otro lado, en que les interesaría aplicar el binomio artes-mindfulness en su quehacer docente (60,6% de M y 60,5% de C).

De otro modo, están totalmente en desacuerdo en haber participado en algún trayecto formativo educativo para aprender a implementar la técnica Mindfulness en el aula (53,5% de C y 39,4% de M), y en implementar alguna vez mindfulness y las expresiones artísticas (42,5% de M y 39,5% de C). Finalmente, están de acuerdo (43,4% de M) y totalmente de acuerdo (37,2% de C) en que se actualizan para incorporar actividades artísticas en el aula.

Figura 3: Emociones que más prevalecen en el estudiantado y docentes al trabajar con Mindfulness en el aula (perspectiva del profesorado)**Nota:** Elaboración propia.**Tabla 5:** Determinación de porcentajes de la dimensión Superación profesional

Ítem	País	Valor				
		TA	D	I	ED	TD
27. Se actualiza para incorporar actividades artísticas en el aula	M	28,3%	43,4%	14,1%	7,1%	7,1%
	C	37,2%	41,9%	16,3%	2,3%	2,3%
28. Ha participado en algún trayecto formativo educativo para aprender a implementar la técnica Mindfulness en el aula	M	18,2%	12,1%	11,1%	19,2%	39,4%
	C	2,3%	7,0%	9,3%	27,9%	53,5%
29. Le interesa alfabetizarse sobre el manejo de las expresiones artísticas para vincularla con el currículo que imparte	M	61,6%	26,3%	11,1%	0,0%	1,0%
	C	67,4%	27,9%	4,7%	1,0%	0,0%
30. Le interesa alfabetizarse sobre el manejo de mindfulness para vincularla con el currículo que imparte en el aula	M	61,6%	23,3%	12,1%	1,0%	2,0%
	C	74,4%	20,9%	4,7%	0,0%	0,0%
31. Ha implementado alguna vez mindfulness y las expresiones artísticas simultáneamente en su aula	M	14,1%	17,2%	14,1%	12,1%	42,5%
	C	2,3%	18,6%	23,3%	16,3%	39,5%
32. Le interesaría aplicar el binomio artes-mindfulness en su quehacer docente	M	60,6%	23,2%	10,1%	1,0%	5,1%
	C	60,5%	30,2%	9,3%	0,0%	0,0%

Nota: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Discusión

En algunos paradigmas institucionales, colectivos e individuales prevalece la educación que se mide desde el rendimiento académico o la educación asociada a la productividad, por lo que los resultados de esta investigación permiten entrever que no pertenecemos a formas de enseñanza y aprendizaje homogéneas de construcción del individuo y la sociedad, por el contrario, accedemos a formas más amplias que permiten reconocer y reconfigurar nuestros procesos educativos (Castañeda Mosquera & Perafán Echeverri, 2015). La educación socioemocional hace parte de la construcción humana, como aquella que se une a la acción formativa de los sujetos, que posibilita encuentros y desencuentros entre los conocimientos preestablecidos y las necesidades de los actores educativos.

Aunque en las últimas décadas se ha producido una aproximación de las emociones en la escuela, lo cierto es que nuestro sistema educativo tradicionalmente ha estado posicionado en focalizar lo racional. Las emociones quedan fuera del aula, no entran. Aunque la realidad sea que esto no es así: la idea de “lo que te pasa fuera del aula se queda fuera del aula” (Gómez Sánchez, 2019, p. 7) es un error. No significa esto que debemos descartar lo racional, solo entender que el mundo emocional forma parte de la premisa escolar (Gómez Sánchez, 2019).

A lo largo de las décadas en los centros escolares las clases curriculares han sido conducidas de manera disciplinar con una tendencia reduccionista, la cual fragmenta el conocimiento en sus partes más simples, no se hace un entretrejo de saberes ni es estimulada de manera asertiva la cognición; asimismo, al estudiantado se les unifica el conocimiento sin personalizar el aprendizaje. Los esquemas memorísticos y conductistas predominan en los salones de clase desde un enfoque psicoeducativo, con la finalidad de saturar a los cerebros con información que, en la mayoría de los casos, no generan sentido en el estudiantado.

El positivismo ha permeado en los sistemas de enseñanza, generando influencia en lo pedagógico, didáctico y en la evaluación; desde la perspectiva ontológica, son plausibles los logros de asimilación masiva de conocimientos que muchas veces resultan ser planos, lo cual ha generado una estructura de enseñanza rígida, dejando al margen la complejidad de la naturaleza del ser humano en otras dimensiones antropológicas. Es por esto, que en la educación básica:

Se enseña “la tabla de multiplicar”, “el nombre de las capitales de las naciones más importantes”, “la estructura biológica de la célula”, “el átomo”, “informática”, “polinomios”, “contabilidad”, a nadie se le enseña “la felicidad de vivir en pareja”, “cómo enseñar modales a los futuros hijos”... Las teorías del aprendizaje en el actual sistema educativo se fundamentan en el Conductismo como base de la psicología educativa. El cerebro humano se concibe como un recipiente vacío que debe ser llenado con los contenidos abstractos previamente elaborados y empaquetados para el consumo. (Barbera, 2019, p. 6)

Por ello, para favorecer la incorporación de un marco educativo con sentido humano se espera impulsar el desarrollo de la inteligencia emocional, siendo importante la integración, de manera permanente, de las expresiones artísticas por sus atributos socioemocionales en los individuos como son descritos en múltiples investigaciones (Capistrán-Gracia, 2018; Ferragut Soler, 2017; López Morillas, 2019; Martínez López de Castro, 2020); en este sentido, Reza Flores et al. (2023) indican que dichas expresiones benefician al estudiantado en:

Mejorar la creatividad gracias a facultades imaginativas; generar destreza motriz y estimular diferentes vías comunicativas (Capistrán, 2018); desarrollar un puente de entendimiento a través de la inteligencia emocional y la resolución de conflictos; trabajar colaborativamente; propiciar autonomía, ganar confianza y respeto (López, 2019); comprender y expresar emociones, sentimientos, aspectos axiológicos (estéticos, espirituales, morales y éticos) y factores motivacionales (Martínez, 2020); [y] desplegar el pensamiento complejo potencializando las habilidades cognitivas y no cognitivas, gracias a la estimulación de los dos hemisferios cerebrales, etc. (pp. 3279-3280)

Así mismo, la técnica de mindfulness que tiene bases en áreas científicas como las neurociencias, la medicina, la psicología, el trabajo social y la psicoterapia; también puede considerarse como un elemento para edificar múltiples engranajes que mejoren las habilidades socioemocionales, al enfocar la atención hacia un objetivo determinado mediante elementos clave como observar las emociones propias, sentimientos e ideas situadas en el presente, dejando al margen los prejuicios, ataduras mentales y emocionales (Moñivas et al., 2012). El núcleo reactor de mindfulness es el yo con el entramado de: procesos cognitivos-cuerpo-mente-tiempo.

Las técnicas mindfulness aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje, no niegan los procesos cognitivos ni aspiran a convertirse en un eje situado por encima de los contenidos curriculares, pero su impacto en las prácticas pedagógicas de las personas docentes propicia la formación de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas capaces de comprender y reflexionar sobre sus experiencias, emociones y su trayectoria vital.

En esencia, mejoran el bienestar emocional, el rendimiento de la población de estudiantes y su capacidad para la comprensión empática de que la perspectiva socioemocional del yo y del otro importa, y permiten ocuparse de una realidad educativa con intersección de múltiples factores del desarrollo del ser humano. De ahí que, Brito Pastrana & Corthorn (2018) quisieron subrayar que:

no tenemos que esperar a que las políticas públicas en educación ... tomen consciencia de su significación, pudiendo intervenir desde ya concientizando y entregando un repertorio de prácticas acerca del sentido de una cultura del bienestar en educación y de

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

cómo los profesores pueden cuidarse y cultivar una actitud adecuada para fomentar una atmósfera y un tipo de relación idónea para un proceso formativo significativo, creativo y estimulante para todos. (p. 248)

Conclusiones

La educación que tiene por objeto el desarrollo humano abarca el involucramiento de distintas disciplinas para resignificar las múltiples acciones de la enseñanza y el aprendizaje que acontecen en los sistemas educativos. Por ello, los procesos educativos inexorables a las características y necesidades de sus actores se constituyen en una apuesta y desafío del personal docente, que, entre otros aspectos, posiciona la educación socioemocional como un hábito para la calidad, la pertinencia y la equidad en la formación educativa de las personas.

En la investigación presentada, se evidencia que para el maestro y la maestra son importantes las emociones que se generan en el acto educativo, y reconocerlas permite que estas personas y sus estudiantes se sientan motivados para implementar estrategias y herramientas que conduzcan a experiencias erráticas y expresiones artísticas de las emociones.

La actitud del personal docente está abierta a la actualización y a disipar la comprensión de la educación valorada por el rendimiento académico, numérico y para la productividad.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **R. A. R. F.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **E. J. G. V.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **C. T. V.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **A. Z. P.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11410758>



Referencias

- Ávarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 389-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Antoine Gagin, F. G. (2006). Las pasiones del estoicismo. *Estudios de Filosofía*, (34), 187-199. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.12798>
- Barbera, G. (2019). *La complejidad trascendental y el compromiso educativo*. *Eleutheria*, 15(58), 1-18. https://eleutheria.ufm.edu/wp-content/uploads/2022/11/190921_GBerganzaComplejidadTrascendental.pdf
- Brito Pastrana, R. & Corthorn, C. (2018). La presencia del profesor y su influencia para una educación significativa: Hacia un enfoque mindfulness en educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 241-258. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100241>
- Capistrán-Gracia, R. W. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.19>
- Castañeda Mosquera, L. A. & Perafán Echeverri, G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: Tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *(pensamiento),(palabra)...Yobra*, (14), 8-21. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>
- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(10), 50-61. <https://doi.org/10.53877/rc.5.10.20210101.05>
- Ferragut Soler, J. (2017). Libertad, felicidad y diálogo en la educación artística. Propuestas metodológicas para una educación humanista en el aula de secundaria. *Creativity and Educational Innovation Review*, (1), 107-125. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.1.12065>
- García Montaña, J. (2009). Budismo y ética: ¿Qué hacemos con nuestros malos sentimientos? *En-claves del Pensamiento*, 3(5), 101-113. <https://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v3n5/v3n5a6.pdf>
- Ginnobili, S. (2022). El origen del rubor: Expresión de las emociones, razas y antiesclavismo en la obra darwiniana. *Culturas Científicas*, 3(1), 20-43. <https://doi.org/10.35588/cc.v3i1.5493>
- Gobierno de Colombia (2024). *Emociones Conexión Vital*. <https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/index.html>
- Goleman, D. & Senge, P. M. (2016). *Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Ediciones B.
- Gómez Sánchez, E. (2019). *Cómo influyen las emociones en el proceso de aprendizaje: Programa mixto de educación emocional y mindfulness para la mejora del aprendizaje en el aula ordinaria de educación primaria* [Tesis de Maestro, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39396>



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20029>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Haladyna, T. M. & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850381>
- Hernández Ávila, C. E. & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*, 2(1), 75-79. <https://camjol.info/index.php/alerta/article/view/7535/7746>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (s.f.). *Tabulados interactivos*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>
- Jasso-Gaona, C. A. (2021). Hacia una nueva normalidad: Los retos de la educación socioemocional en México. *EDUCIENCIA*, 5(2), 32-44. <https://doi.org/10.29059/educiencia.v5i2.194>
- López Morillas, M. J. (2019). ¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso. *Revista Tercio Creciente*, (16), 95-116. <https://doi.org/10.17561/rtc.n16.4>
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2017). El diseño de la muestra. En P. López-Roldán & S. Fachelli (Autores), *Metodología de la investigación social cuantitativa*. (pp. 5-58). UAB. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua_cap2-4a2017.pdf
- Luanglath, I (2014). Sample size determination for non-finite population. *Southeast-Asian J. of Sciences*, 3(2), 141-152. <file:///Users/liana/Downloads/ssrn-2710455.pdf>
- Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>
- Mañas Mañas, I., Franco Justo, C., Gil Montoya, M. D., & Gil Montoya, C. (2014). Educación consciente: *Mindfulness* (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R. L. Soriano Díaz & P. Cruz Zúñiga (Eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Aconcagua Libros.
- Martínez López de Castro, R. (2020). Narrativas de aprendizaje artístico en la infancia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 47-56. <https://doi.org/10.5209/arte.68943>
- Mejía, J. F., Rodríguez, G I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. P., & Castellanos, M. (2016). *Paso a paso. Programa de Educación Socioemocional. Guía del docente. Segundo grado*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento; Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/612511527267846341/pdf/126567-WP-v1-P149416-spanish-PUBLIC-GD-Primaria-2o.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer (Serie Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

- Moñivas, A., García-Diex, G., & García-de-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): Concepto y teoría. *Portularia*, 12, 83-89. <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437009.pdf>
- Oviedo, H. C. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Pérez Moya, M. A. (2022). Una proximación a la fenomenología de la conciencia amorosa de Joaquín Xirau. El amor como centro de la vitalidad humana. *ENDOXÁ*, (50), 121-144. <https://doi.org/10.5944/endoxa.50.2022.26956>
- Pinedo Cantillo, I. A. & Yáñez Canal, J. (2019). Las emociones: Una breve historia en su marco filosófico y cultural. Edad Media. *Revista Guillermo de Ockham*, 17(1), 17-27. <https://doi.org/10.21500/22563202.3460>
- Reza Flores, R. A., Zamudio Palomar, A., Guemez Peña, M. A., Reza Flores, C. M., & Martínez Granados, J. G. (2023). Comparativa entre la percepción de las artes en estudiantes de primaria de México y Estados Unidos de América. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3275-3296. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4655
- Rubia Avi, B. (2022). Los procesos de investigación en tecnología desde una la perspectiva mixta. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (13), 80-92. <https://doi.org/10.6018/riite.546191>
- Secretaría de Educación Municipal de Neiva (2024). *Respuesta SAC NEI2024ER005096*. https://sac2.gestionsecretariasdeeducacion.gov.co/app_Login/?sec=57
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La nueva escuela mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas..* <https://ecosistema.buap.mx/server/api/core/bitstreams/c208429a-2154-4d80-a3d5-b9ef68916dee/content>
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

