



Mindfulness e inteligencia emocional: una exploración de las prácticas meditativas y de educación emocional en estudiantes de pregrado de la Universidad ICESI en el marco de la pandemia del COVID-19

PROYECTO DE GRADO

EDUARDO JOSÉ OSPINA CRESPO

Asesor de investigación

SARYTH GIOVANNA VALENCIA GALLEGO

UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

PSICOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI

2022

Tabla de contenidos

Introducción	5
Justificación	6
Planteamiento del problema	7
Estado del arte	10
Pregunta problema	11
Marco teórico	12
Mindfulness	12
Inteligencia emocional	17
Planteamiento Metodológico	19
Análisis de resultados	23
Análisis del MAAS	23
Análisis del TMMS	25
Análisis exploratorios	30
Análisis de las experiencias subjetivas con la meditación	45
Discusión	46
Conclusiones	49
REFERENCIAS	51
ANEXOS	56

Lista de gráficos

Gráfico 1	21
Gráfico 2	23
Gráfico 3	25
Gráfico 4	27
Gráfico 5	28
Gráfico 6	29
Gráfico 7	30
Gráfico 8	31
Gráfico 9	32
Gráfico 10	32
Gráfico 11	33
Gráfico 12	33
Gráfico 13	34
Gráfico 14	35
Gráfico 15	36
Gráfico 16	36
Gráfico 17	37
Gráfico 18	38
Gráfico 19	39
Gráfico 20	40
Gráfico 21	41
Gráfico 22	41
Gráfico 23	42
Gráfico 24	43
Gráfico 25	44
Gráfico 26	44
Gráfico 27	46

Lista de tablas

Tabla 1	24
Tabla 2	26
Tabla 3	26

Introducción

La época y el contexto son factores que influyen en las diferentes contingencias a las que se verán enfrentadas las sociedades a través del tiempo. En la segunda década del siglo XXI, la humanidad se enfrentó a la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19, un evento coyuntural en la vida de los individuos contemporáneos que ha marcado cambios en el estilo de vida de millones de personas. Las repercusiones de un evento de este calibre afectaron las esferas políticas, económicas y sociales a nivel mundial con la exponencial propagación del virus. El impacto sobre el estilo de vida se evidenció desde el aislamiento social, el temor frente al contagio, el aumento de la tasa de mortalidad y las transformaciones ocurridas en los diferentes contextos para salvaguardar las medidas de sanidad.

Un estudio realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2021) en 23 ciudades sobre los efectos de la pandemia en materia de salud mental encontró que la crisis del COVID-19 ha incrementado los casos de depresión, ansiedad y estrés en la población. Se suministraron unas Encuestas de Pulso Social – EPS entre julio de 2020 y junio de 2021, los datos revelaron que la población entre 10 y 24 años ha sido de las más afectadas, reportando en un 41,2% sensación de preocupación o nerviosismo. Otros reportes indican aumento del índice de depresión y preocupaciones en torno a la situación económica y de salud. Sin embargo, para junio de 2021 se reportó que solo el 0.9% de los encuestados ha buscado ayuda profesional de un psicólogo o terapeuta.

Medir el impacto que tiene un evento de este tipo y sus afectaciones sobre los individuos es un trabajo complejo por el número de variables que pueden entrar en juego. El presente estudio, tiene por objetivo indagar bajo el marco de la pandemia del COVID-19 las variables de inteligencia emocional y *mindfulness* en un contexto de educación superior. Se abordan aspectos como la educación emocional y las prácticas meditativas, con el enfoque de evaluar las variables en relación con el ejercicio de las diferentes prácticas e ilustrar los hallazgos encontrados.

Dado que no existe literatura que relacione las variables de investigación a la luz del contexto actual, se parte de un diseño exploratorio de tipo mixto, con la intención de recoger información de interés que pueda aportar a futuros estudios en la materia. Se recogen las diferentes perspectivas y experiencias de los participantes y se analiza la información a través de la aplicación de dos instrumentos de auto informe, el Mindful Attention Awareness Scale, en relación a la variable de *mindfulness*; y el Trait Meta Mood Scale, para las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional.

La recolección de los datos y el cruce de la información arroja resultados sobre la auto percepción de los participantes respecto a su estado de consciencia plena y factores de la inteligencia emocional como la atención, claridad y reparación emocional. El interés por el estudio de estos aspectos reside en el argumento de que la educación requiere de un cambio de paradigma, que enfoque el aprendizaje a componentes más allá del desarrollo cognitivo, haciendo una apuesta a la educación integral de la personalidad del sujeto desde el desarrollo de competencias emocionales que son esenciales para la vida.

Justificación

La disciplina psicológica es una ciencia social que está en función de la condición humana. Su campo de estudio puede ser amplio y diverso, pero está relacionado con los procesos mentales y la conducta de los individuos. La psicología ha acompañado diferentes transformaciones que ha sufrido la sociedad a lo largo de las diferentes épocas, adaptándose a las diferentes demandas sociales que exige el contexto. Tal es el caso actual de la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19, un evento que ha tenido repercusiones en los individuos a nivel físico, psicológico y emocional. La pregunta reside entonces en qué papel puede desarrollar la psicología para contribuir desde la disciplina a reducir el malestar generado a partir de situaciones de esta índole.

Desde el inicio de la pandemia se ha reportado el aumento de casos relacionados con el deterioro de la salud mental de las personas, lo que refiere a una disminución de la calidad de vida y bienestar de la población. Aunque las cifras revelan que el estrés, la depresión, la ansiedad y otros malestares van en aumento, los datos reflejan que la cantidad de personas que buscan ayuda psicológica es mínima. Lo anterior denota que, si bien la psicología está al servicio de las personas y persigue objetivos como mejorar el bienestar de los individuos, no es un referente al que se acuda de forma directa ante algún malestar. Aunque explorar la relación causal de este particular fenómeno es también relevante en torno a que la disciplina tome mayor fuerza y derrumbe los estigmas sociales que rodean la terapia psicológica, es importante señalar que la actuación de la psicología no se limita solo al consultorio terapéutico. En este sentido, la disciplina tiene el potencial de contribuir al bienestar de la sociedad desde otras ópticas.

Dos grandes ámbitos que se vieron afectados directamente por la pandemia del COVID-19 fueron el educativo y el laboral. Debido a la cuarentena y aislamiento social instaurados como respuesta a la propagación del virus, las diferentes organizaciones como empresas e instituciones educativas se vieron obligadas a migrar a un nuevo modelo virtual para continuar el desarrollo de sus actividades. Lo anterior trajo consigo grandes implicaciones para los individuos en la adaptación al teletrabajo y las clases virtuales en un panorama de incertidumbre, aislamiento y tensiones en crecimiento.

El malestar emocional subyacente a las diferentes problemáticas asociadas a la pandemia es un tema de interés para la psicología. Así como diferentes sectores se movilizaron para dar respuesta y contener así las consecuencias de la pandemia en materia de economía y salud pública, los profesionales de la salud mental cargan también con la responsabilidad de dar su aporte para contribuir a cerrar la brecha ante el exponencial aumento de casos de deterioro del bienestar psíquico, social y emocional.

El presente estudio busca explorar las variables de inteligencia emocional y *mindfulness* en un contexto de educación superior, al investigar las experiencias de los participantes en relación a las prácticas meditativas y de educación emocional. El aporte de este estudio a la

problemática actual es el ahondar en los resultados obtenidos sobre estas variables en estudiantes de pregrado dentro del marco de la contingencia actual, argumentando la utilidad que puede tener la promoción e instauración de este tipo de programas en diferentes contextos tanto educativos, como laborales, familiares e incluso, sociales. Se pretende explorar la información recolectada para apoyar futuras investigaciones que continúen en esta línea de estudio, esperando que los hallazgos obtenidos puedan contribuir al desarrollo de nuevas hipótesis y fomenten la realización de más investigaciones dentro de este contexto.

La apuesta por este tipo de programas se ve mediada por un cambio de paradigma en referencia a la educación tradicional, pues no solo se espera hacer uso de la meditación y la educación emocional como respuesta correctiva al malestar emocional que puede generarse a raíz de situaciones de crisis como la pandemia del COVID-19. Sino que se considera que el aporte que puede tener la instauración de este tipo de programas en contextos educativos e incluso laborales puede traer consigo grandes beneficios al ser una medida preventiva ante diferentes coyunturas que puedan atravesar la vida de una persona. En este sentido, se busca fomentar un modelo de educación que tenga en cuenta el factor emocional y que pueda hacer uso de técnicas contemplativas como la meditación para enriquecer los recursos psicológicos con los que un sujeto puede hacer frente a situaciones de crisis, aportando así a la formación integral del sujeto desde el desarrollo de competencias integrales.

Planteamiento del problema

La crisis económica y sanitaria generada por la pandemia del COVID-19 ha sido un acontecimiento con una multitud de efectos directos e indirectos sobre la salud mental de la población, el aumento de factores estresores como el desempleo, el aislamiento social y las tensiones y emociones derivadas de la situación mundial actual han llevado al aumento en la demanda de servicios en salud mental. En Colombia, las líneas de atención nacionales han presentado un aumento del 30% en las consultas por salud mental durante la pandemia, los motivos de consulta van desde depresión y ansiedad, hasta casos de violencia intrafamiliar (MinSalud, 2020).

La Organización Mundial de la Salud (2020) realizó una evaluación sobre el impacto del COVID-19, identificando la salud mental como uno de los tópicos relevantes a considerar en la respuesta a la crisis de la pandemia. De los 130 países participantes del estudio, un 89% reportó la planeación e implementación de planes de salud mental y soporte psicosocial como respuesta a las consecuencias asociadas al COVID-19, sin embargo, solo el 17% de estos países tiene asegurado un presupuesto y el 47% lo tiene asegurado parcialmente. Lo anterior visibiliza la carencia de planes de respuesta en salud mental ante situaciones de crisis.

Los niveles de depresión, ansiedad y estrés han aumentado durante la pandemia, generando un estado de emergencia global en materia de salud mental, los más afectados son los individuos entre 21-40 años, la razón principal es debido a la preocupación ante las consecuencias futuras asociadas a la pandemia del COVID 19 (Salari *et al*, 2020). La crisis

actual remarca la necesidad de intervenciones, estrategias y técnicas que promuevan el mejoramiento de la salud mental. El *mindfulness* como una práctica meditativa orientada a la consciencia del momento presente, puede ser una respuesta eficaz como estrategia de afrontamiento centrada en las emociones.

Ante los incontables cambios en la vida diaria que la crisis del COVID-19 ha generado, la implementación de hábitos como la meditación para desarrollar un estado de consciencia plena (*mindfulness*) permite al sujeto contar con un recurso psicológico que facilita la autorregulación emocional, ayudando al afrontamiento de situaciones que puedan suponer estrés, incertidumbre y cambio, con una mayor calma y ecuanimidad, mejorando la consciencia del momento presente, la capacidad de respuesta, tolerancia y el bienestar psicológico (Behan, 2020; Antonova *et al*, 2021; Widha *et al*, 2021). La implementación de programas para el aprendizaje y la práctica de *mindfulness* tiene el potencial para hacer frente a las incertidumbres y dificultades generadas por una crisis como la del COVID-19, siendo una alternativa de intervención de bajo costo y amplio acceso debido a la tecnología y la alta difusión de cursos online, videos tutoriales, audios y demás contenido sobre la práctica que está en auge en occidente.

Mindfulness o atención plena es una práctica meditativa cuyo origen puede rastrearse a las enseñanzas de Buda hace más de 25 siglos, aunque su exponencial crecimiento y popularización en occidente viene hace unas cuatro décadas (Walsh, 1996). Para el año 2020, la Asociación Americana de Investigación en *Mindfulness* reportó 1153 artículos publicados en revistas sobre “*mindfulness*” (AMRA, 2021), lo que en comparación con estudios realizados en años anteriores muestra un continuo aumento del interés de investigación que está teniendo el *mindfulness* sobre campos como la medicina psicosomática y del comportamiento, la psicología clínica y de la salud, los estudios neurocientíficos, educativos y de la psicología positiva (Kabat-Zinn, 2003; Mañas *et al*, 2014; Cebolla *et al*, 2017; Shapiro, 2020).

A través de la compasión como herramienta de autorregulación y método para incrementar el bienestar y las cualidades mentales positivas, el *mindfulness* se ha integrado en la psicología positiva como una práctica contemplativa potenciadora de los aspectos positivos del ser humano y el crecimiento personal (Cebolla *et al*, 2017). Los efectos asociados a la práctica de *mindfulness* son tan amplios que ha crecido el interés por integrar la práctica al ámbito educativo, con resultados prometedores a nivel cognitivo, emocional e interpersonal (Shapiro *et al*, 2011). La práctica de *mindfulness* tiene el potencial para desarrollar la inteligencia emocional y mejorar el bienestar psicológico, por lo que su aplicación en un contexto educativo puede aportar en la construcción de una educación más integral para el alumnado.

Hacia finales del siglo XX se dieron grandes transformaciones económicas, políticas y sociales, producto de avances científicos y tecnológicos, que desplazaron el valor del trabajo hacia su intelectualización. El conocimiento como determinante para la plusvalía de un individuo, lo cual marcó una tendencia hacia el trabajo informatizado, con una mayor demanda cognitiva sobre los sujetos (Antunes, 2012). En este marco, la inteligencia es una

facultad muy valorada en el mundo actual, siendo coloquialmente denominada “inteligente” aquella persona que tiene un buen rendimiento académico o un alto puntaje de cociente intelectual, por lo que no es de extrañar que las instituciones educativas concentren sus esfuerzos en enseñar conocimientos técnicos y teóricos que ayuden al estudiante a sobrevivir en la llamada “era de la información y el conocimiento” (Berrocal y Pacheco, 2005).

El estudio de la inteligencia marcó grandes hitos en el campo de la psicología con el desarrollo teórico de la psicología diferencial, la psicometría, los estudios sobre el aprendizaje y la deficiencia mental, como también con aplicaciones prácticas en la construcción de instrumentos de evaluación en psicología educativa y organizacional (Delgado, 1995). Aunque el interés por el estudio de la inteligencia ha impulsado la investigación científica, los expertos tienen un gran problema en estructurar un concepto sobre inteligencia que pueda asumirse como válido, debido a que su conceptualización está sujeta al enfoque o perspectiva que le aborde, suscitando teorías psicométricas, biológicas, del desarrollo y las denominadas múltiples inteligencias (Villamizar y Donoso, 2013).

Sternberg (1984) considera importante generar otro tipo de estándares sobre lo que es la inteligencia, trascendiendo a la concepción tradicional de la psicometría que popularizó las pruebas de cociente intelectual (CI). Durante la primera guerra mundial, la práctica psicológica obtuvo gran reconocimiento debido a sus aplicaciones prácticas sobre las circunstancias sociales de la época. La implementación de pruebas psicológicas para medir la aptitud de los soldados, clasificándolos así por su utilidad social, fue lo que ayudó a posicionar a la psicología como una profesión con la capacidad de responder a las demandas sociales del contexto (López-González, 2013). En un mundo cada vez más globalizado, los cambios y retos a los que la sociedad se enfrenta incitan a la necesidad de reformar el ámbito educativo, con miras a un nuevo paradigma entorno a la educación. Es deber de la psicología estar en función de acompañar y dar respuesta a estas nuevas demandas sociales.

Ante la crisis de la pandemia generada por el COVID-19, se ha hecho cada vez más evidente la importancia y la necesidad de otro tipo de habilidades más allá de la inteligencia tradicional para afrontar los retos de un mundo en constante cambio. Un alto CI no es suficiente para surcar las dificultades que atraviesa la sociedad en el siglo XXI, la inteligencia académica tampoco garantiza el éxito profesional o personal, y en momentos de crisis, el papel de las emociones puede ser más relevante sobre la salud mental y el equilibrio emocional de los individuos (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002). En este marco, la educación emocional y el constructo de inteligencia emocional pueden ser una respuesta a las demandas socioemocionales que enfrenta la sociedad en el contexto actual.

Alzina (2003) menciona que la educación emocional es una innovación educativa que busca el desarrollo de las competencias emocionales para el bienestar social y personal, siendo considerada una competencia básica para la vida. En este sentido, las instituciones educativas deben asumir el reto de brindar una educación integral entre lo académico y lo emocional. La escuela y la familia son los principales contextos potenciadores en el desarrollo emocional, por lo que la educación debe ser un proceso integral que aporte al alumno todas las competencias importantes para la vida (Buey, 2002). La implementación de programas

en educación emocional es un paso importante para lograr este objetivo, siendo la inteligencia emocional un constructo central en el desarrollo de estas competencias emocionales.

El presente estudio tiene por objetivo argumentar el potencial que tiene la integración de prácticas meditativas como el *mindfulness* y programas orientados al desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto educativo. Con esa finalidad, se pretende explorar la autopercepción de la atención plena y las dimensiones de la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de pregrado de la Universidad ICESI. La integración de programas de esta índole en el ámbito educativo refleja un cambio de paradigma hacia un modelo de educación integral enfocado en las demandas sociales actuales y marca el camino hacia una educación más consciente.

Estado del arte

En la revisión de la literatura no se encuentran investigaciones que integren *mindfulness* e inteligencia emocional en el contexto educativo bajo el marco de la pandemia del COVID-19. Dado que el presente estudio aborda las variables de investigación desde un diseño exploratorio, se hace la revisión de los estudios de validación para los instrumentos Mindful Attention Awareness Scale y Trait Meta Mood Scale empleados en la investigación.

Mindfulness es una práctica heredada por la tradición budista, donde se data que hace 25 siglos que tiene presencia en oriente, sin embargo, fue hace pocos siglos que llegó a occidente y se popularizó. El creciente interés por el *mindfulness* llevó a que muchos investigadores pusieran su foco de investigación sobre los efectos que tiene la práctica. La primera investigación publicada sobre los efectos del *mindfulness* se atribuye a Jon Kabat-Zinn, pionero en investigar los beneficios de esta práctica oriental que fue adoptada y adaptada en occidente. En 1982, Jon Kabat-Zinn, publicó el primer estudio sobre los efectos del *mindfulness* basado en la reducción del estrés y la relajación (MBSR) a través de un programa de meditación de 10 semanas, en pacientes con dolor crónico. Los resultados obtenidos del estudio indicaron una reducción del dolor, mayor energía y una mejora general sobre el estado de salud de los participantes. Posterior a este suceso, la comunidad científica empezó a reportar un crecimiento en el interés sobre los efectos de la práctica meditativa, para el año 2020 la asociación americana de investigación sobre *mindfulness* (AMRA) identificó 1153 publicaciones de artículos en revistas que tenían en su título la palabra “*Mindfulness*”.

En 2016, Ruiz, Suárez-Falcón y Riaño-Hernández publicaron un artículo investigativo sobre las propiedades psicométricas del *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS) en universitarios colombianos. La validación de este instrumento de carácter unidimensional que enfatiza la atención o consciencia como su aspecto esencial, fue analizado en una muestra de 762 universitarios de 7 universidades de Bogotá (2 públicas y 5 privadas), con un rango de edad entre 18-63 años, media de 21.16 y desviación estándar de 3.76. Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron que el instrumento posee buenas propiedades psicométricas, con un alfa de Cronbach de .89 el MAAS confirmó un buen ajuste a los datos

y correlaciones teóricas coherentes con síntomas emocionales, pensamientos automáticos negativos, inflexibilidad psicológica y satisfacción vital. Lo anterior permite concluir que el instrumento es una medida fiable y válida de *mindfulness* en población universitaria colombiana.

Angulo y Albarracín (2018) realizaron un estudio para determinar la validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional Trait Meta Mood Scale – 24 (TMMS-24), adaptación española de Extremera, Fernández y Ramos (2004), en profesores universitarios de 12 instituciones de educación superior de Bucaramanga. La investigación fue de carácter cuantitativo, de tipo instrumental y orientada a estudiar las propiedades psicométricas de la prueba. La muestra se conformó por 235 docentes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, con edades comprendidas entre los 23 y 78 años, media de 40,4 y desviación estándar de 10,12.

Dado que la inteligencia emocional se considera un constructo multidimensional, se realizó un análisis factorial exploratorio para extraer el coeficiente de Pearson que evidenció correlaciones positivas moderadas de 0.30 entre los ítems de las 3 dimensiones del instrumento (atención, claridad emocional y regulación). Sin embargo, se recomienda eliminar los ítems 21, 22, 23 y 24 debido a que presentaron una correlación baja con los demás reactivos, se puede considerar que hacen referencia a un aspecto diferente del constructo evaluado, por lo que no se tienen en cuenta para un segundo análisis. Se realiza también un análisis de consistencia interna con los 20 ítems de la escala, el coeficiente alfa de cronbatch mostró valores de 0.883 para atención, 0.889 para claridad emocional y 0,885 para regulación. Lo anterior evidencia que la escala cumple con buena consistencia y fiabilidad para medir inteligencia emocional en la muestra de docentes universitarios, considerando la versión reducida de 20 ítems.

Se determina que la escala TMMS en su versión de 20 ítems es un instrumento adecuado para la medición de la inteligencia emocional y se recomienda la realización de investigaciones posteriores que empleen el uso de la escala validada en otras regiones de Colombia para apoyar a propender la generalización del instrumento.

Ante la falta de literatura referente al tópico de investigación, el presente estudio de carácter mixto y exploratorio pretende ilustrar las variables de inteligencia emocional y *mindfulness* en una muestra de estudiantes de pregrado bajo el marco de la pandemia del COVID-19. Los resultados y hallazgos de la investigación pretenden servir de base para estudios posteriores.

Pregunta problema

¿De qué manera es la relación entre *mindfulness* e inteligencia emocional en estudiantes de pregrado de la Universidad ICESI en el contexto de la contingencia ocasionada por la pandemia del COVID-19 en conformidad a las practicas meditativas y de educación emocional?

Objetivo general

Analizar la relación entre *mindfulness* e inteligencia emocional de acuerdo con las prácticas meditativas y de educación emocional de estudiantes de pregrado de la Universidad ICESI en el contexto de la contingencia ocasionada por la pandemia del COVID-19.

Objetivos específicos

- Evaluar los puntajes de *mindfulness* y las dimensiones de la inteligencia emocional de los participantes.
- Contrastar la relación entre los puntajes de *mindfulness* y las dimensiones de la inteligencia emocional en correspondencia a las prácticas meditativas y de educación emocional de los participantes.
- Considerar el impacto emocional de la contingencia ocasionada por la pandemia del COVID-19 y la incidencia de la meditación sobre los participantes.

Marco teórico

Mindfulness

El origen del *mindfulness* se puede rastrear al budismo, el término “*mindfulness*”, que en español se traduce como atención o consciencia plena, es una traducción del término *sati*, palabra de la lengua pali, la cual se encuentra en los escritos de Buda que datan de hace 2.500 años en su discurso *Satipathana Sutta*, que hace referencia a Los Cuatro Fundamentos de la Atención (Cebolla, García-Campayo y Demarzo, 2014). El desarrollo de la atención permite alcanzar un estado de plenitud mental en relación con las experiencias, el discurso de Buda parte de las 4 áreas fundamentales de la atención: el primer fundamento es la atención al cuerpo, al tener consciencia de la experiencia corporal como un conjunto de sensaciones diferenciadas; el segundo es la consciencia de los sentimientos, al identificar el agrado, desagrado o neutralidad de la experiencia; el tercer fundamento es la consciencia de la mente y los estados mentales, al reconocer las emociones como parte de la experiencia y no como parte del “yo”; y el último fundamento, es la consciencia de las funciones de los estados mentales, lo cual refiere al autoconocimiento (Goldstein y Kornfield, 2019).

Aunque el *mindfulness* tenga su origen en la meditación vipassana del budismo, no es esencialmente budista, su práctica es laica y puede considerarse universal, debido a que toda persona tiene la capacidad de ser consciente, lo cual es inherente al ser humano (Kabat-Zinn, 2003). Mañas (2009) señala que tanto el *mindfulness*, como la psicología comparten el objeto de ayudar al alivio del sufrimiento humano, la meditación en occidente se introdujo con los estudios preliminares de Kabat-Zinn (1982) sobre la práctica del *mindfulness* basada en la reducción del estrés. Actualmente, la psicología clínica considera este enfoque interesante para incrementar el grado de consciencia y mejorar la respuesta de procesos mentales relacionados con los trastornos emocionales y la conducta desadaptada (Bishop et al., 2004). Esta práctica meditativa se ha popularizado en occidente durante las últimas décadas debido a los diversos beneficios que supone la práctica, sin embargo, definir lo que es *mindfulness*

ha supuesto un gran reto, dado que diferentes perspectivas, tradiciones y campos de estudio se ven involucrados en la exploración de este concepto (Shapiro y Weisbaum, 2020).

La tradición budista tiene dos escuelas que enseñan los tipos de meditación fundamentales que componen el *mindfulness*: la *shamatha*, que en sánscrito refiere a la calma mental y la *vipashyana*, que refiere a la visión penetrante. *Shamata* es un estado de paz, clarividencia y concentración en un objeto, como la respiración, por ejemplo. En complemento, *vipashyana* es la visión de la naturaleza de los fenómenos y el espíritu, a lo cual se llega a través del desarrollo de la práctica contemplativa y la experiencia interior, analizando la consciencia (Ricard, 2009). A mediados del siglo XX, la meditación se popularizó en occidente debido a la migración de maestros budistas a Estados Unidos, contribuyendo así al desarrollo de este movimiento, que fue de gran interés para la investigación médica y psicológica (Schwartz, Collura, Kamiya y Schwartz, 2016).

La connotación que el *mindfulness* tiene en occidente difiere de sus orígenes, siendo presentado como una forma de intervención psicológica para el alivio de enfermedades mentales y físicas, o como una técnica para el desarrollo personal (Nilsson y Kazemi, 2016). La separación en la práctica meditativa del factor espiritual proveniente del budismo tradicional, la ha llevado en occidente a ser un campo notable para el estudio científico. Sin embargo, como se ha dicho, llegar a un consenso sobre su definición es complicado, Walsh y Shapiro (2006) enfatizan en que las definiciones occidentales sobre meditación se orientan a la auto-regulación con un particular enfoque en el entrenamiento de la atención. Los autores también proponen una definición para el término meditación, refiriendo a esta como una variedad de prácticas auto regulatorias con enfoque en el entrenamiento de la atención y la consciencia, con el fin de tener mayor control sobre los procesos mentales y así fomentar el bienestar mental, desarrollando capacidades específicas como la calma, la claridad y la concentración.

Kabat-Zinn (2009), mejor conocido como el padre del *mindfulness*, considera que la atención plena es el arte de vivir de forma consciente, definiéndolo como el acto de estar atento intencionadamente en el momento presente, sin ejercer juicios, aceptando la realidad con mayor consciencia y claridad. Su práctica es una forma de entrar en contacto con el propio ser a través de un proceso sistemático de autoobservación, de autoindagación y de acción atenta. En seguimiento con esta definición, Shapiro, Carlson, Astin y Freedman (2006) proponen un modelo que refleja los componentes centrales del *mindfulness* bajo 3 axiomas: la intención, la atención y la actitud (IAA). Estos 3 aspectos no están separados y hacen parte de un mismo proceso cíclico que ocurre simultáneamente, siendo el *mindfulness* un proceso de momento a momento en la vida diaria. Este modelo IAA sobre los potenciales mecanismos del *mindfulness* sugiere que la atención intencionada con apertura, y sin juicios, lleva a un cambio significativo en la perspectiva, lo que los autores denominaron como reperiencia, un meta mecanismo, el cual permite disociar los contenidos de la consciencia al dar un paso atrás, presenciando con mayor claridad y objetividad la experiencia del momento inmediato.

Shapiro, Siegel y Neff (2018) definen *mindfulness* como la consciencia que surge cuando prestamos atención intencionadamente de una manera amable y abierta al discernimiento. Hayes (2004) manifiesta que la práctica del *mindfulness* es un medio para lograr la defusión cognitiva e incrementar la flexibilidad conductual. Esta práctica meditativa se ha incluido en

la tercera ola de terapias cognitivas conductuales, que son particularmente sensibles al contexto y a las funciones de los fenómenos psicológicos. En este marco, *mindfulness* se conceptualiza desde su función para la relajación y la inhibición cognitiva, siendo además una técnica para el autocontrol, la autorregulación, la autoobservación, y el control de estímulos y pensamientos (Aguilar y Musso, 2008). Ante una denominada segunda revolución cognitiva, Westen (2000) menciona el reconocimiento que se le está dando a la distinción de procesos implícitos no conscientes, y a aquellos explícitos, conscientes, debido a que los pensamientos, emociones y conductas en muchas ocasiones son consecuencia de procesos inconscientes. En esta medida, se busca el desarrollo de terapias cognitivo-conductuales para elucidar estos procesos inconscientes, siendo el *mindfulness* una de ellas.

Bishop *et al* (2004) proponen una definición operacional de *mindfulness* con el objeto de llegar a un consenso, de este modo, proponen un modelo de 2 componentes: la autorregulación de la atención para mantenerla en la experiencia inmediata, permitiendo el reconocimiento de los eventos mentales en el momento presente, y la adopción de una orientación particular hacia la experiencia propia actual, caracterizada por la curiosidad, la apertura y la aceptación. Finalmente, los autores plantean que la autorregulación de la atención, lo cual implica sostener y alternar la atención, así como la capacidad para inhibir el proceso elaborativo, hacen que el *mindfulness* pueda considerarse como una habilidad metacognitiva.

El *mindfulness* como proceso metacognitivo refiere a la consciencia de los fenómenos cognitivos o afectivos, lo cual juega un papel importante en la comunicación y comprensión oral, la escritura, la adquisición del lenguaje, la atención, la memoria, la capacidad para resolver problemas, la cognición social, el auto control y la auto instrucción (Flavell, 1979). Para Bishop *et al* (2004), la noción de *mindfulness* como un proceso metacognitivo está implícito en su definición operacional, dado que su evocación requiere del control de procesos cognitivos en la autorregulación de la atención y en el monitoreo del flujo de la consciencia. Lo anterior refiere al esfuerzo intencionado por observar el flujo de la experiencia, desarrollando así un mayor entendimiento de la naturaleza de los pensamientos y de las emociones, en este sentido, el proceso de regular la atención incrementa la habilidad para diferenciar e integrar representaciones de la experiencia cognitiva y afectiva, es decir, lleva a una mayor consciencia de la experiencia propia.

Kabat-Zinn (2003) establece que hay diferencia entre la práctica de la meditación y la práctica de *mindfulness*, esto es más notable en la diferenciación que hace de la práctica formal e informal, siendo la formal aquella entendida como la técnica meditativa y otras prácticas empleadas de forma regular en un período de tiempo variable; por otra parte, la práctica informal refiere al continuo cultivo de la consciencia en todas las actividades de la vida diaria. La meditación entonces puede ser entendida como un medio para el cultivo y desarrollo de la atención y la consciencia. Brown y Ryan (2003) refieren que *mindfulness* es inherentemente un estado de consciencia y postulan el instrumento Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), enfocando su medición a la presencia o ausencia de la atención y la consciencia de lo que ocurre en el momento presente, siendo este aspecto de la atención consciente el foco central de lo que es *mindfulness*.

Emociones

Para empezar a hablar de inteligencia emocional, es pertinente referir primero a lo que son las emociones, pues estas hacen parte de los procesos psicológicos básicos que componen la personalidad de un individuo, es a través de estos procesos que la psicología estudia la base del comportamiento humano. Las teorías acerca de la emoción son variadas, una de las primeras fue la de Darwin (1872), quien explicaba desde una teoría evolutiva de la emoción, que estas eran producto de un proceso adaptativo del ser humano, en este sentido, las emociones son innatas del ser humano y responden ante estímulos externos para alertar al individuo y asegurar así su supervivencia. Por otro lado, James (1884) defiende la tesis de que la emoción se presenta cuando ante un estímulo que es percibido por el individuo, se presentan cambios fisiológicos, la interpretación de estos cambios es la emoción, lo que quiere decir que la emoción se sitúa después de la respuesta fisiológica que presenta un individuo sobre una experiencia. Sin embargo, la tesis anterior fue criticada por Cannon (1929) y Bard (1928) al refutar que las emociones no son consecuencia de una activación fisiológica, sino que a través de la percepción del estímulo se da una activación en el tálamo que envía señales simultáneas a la corteza cerebral, dando paso a la experiencia emocional, y al sistema nervioso periférico, que pone en marcha los cambios fisiológicos, esta tesis se acerca más al funcionamiento del cerebro y da un lugar de importancia al hipotálamo como región involucrada en las respuestas emocionales.

Respecto a las definiciones sobre la emoción, el panorama es extenso y diverso, Kleinginna y Kleinginna (1981) recopilaron un gran número de definiciones sobre emoción y agruparon su conceptualización en 11 categorías: a) afectiva, b) cognitiva, c) basada en los estímulos elicidores, d) fisiológica, e) emocional/expresiva, f) disruptiva, g) adaptativa, h) multifactorial, i) restrictiva, j) motivacional, k) escéptica. De este modo se evidencia la multimodalidad de definiciones que surgen al intentar definir lo que es la emoción, pues, aunque sea algo que todo ser humano experimenta, a la hora de explicarlo aparecen muchos aspectos a contemplar, es por ello que, en su trabajo, los autores finalizan proponiendo la siguiente definición:

“Las emociones son un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; (b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos de etiquetado; (c) generar ajustes fisiológicos...; y (d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa” (Kleinginna y Kleinginna, 1981, p. 355).

Ante esto se puede entender la multimodalidad de las emociones como un proceso que conlleva el desencadenamiento de estímulos que son interpretados desde la experiencia subjetiva y valorados cognitivamente, presentando una activación fisiológica y una expresión emocional que llevan a una movilización de la acción del individuo, el cual finalmente se adapta a los estímulos de un entorno cambiante (Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz y Sánchez, 2010). Este aspecto multimodal también lo contempla Chóliz (2015) al referir que “una emoción podría definirse como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p.4). En este sentido se contempla que las experiencias emocionales

tienen un carácter agradable/desagradable y cierto nivel de intensidad con respecto a los estímulos presentados.

Desde una perspectiva psicobiológica, la evolución seleccionó directa o indirectamente estados cerebrales emocionales para que proporcionasen funciones causales a un organismo, y de este modo este pudiese interactuar con su entorno, sin embargo, es impreciso determinar la relación de cada emoción con una estructura cerebral específica (Adolphs y Anderson, 2018). Las emociones no se dan en procesos cerebrales aislados e independientes, son producto de múltiples mecanismos cerebrales que pueden variar con cada emoción (Belmonte, 2007). Estructuras cerebrales como la amígdala y el hipocampo tienen un rol importante en el procesamiento de la información emocional, como lo es la elaboración de representaciones de las propiedades aversivas de un acontecimiento. La amígdala se encarga implícitamente de hacer asociaciones cargadas de afecto, lo que genera la activación de respuestas fisiológicas en el sistema nervioso autónomo, es decir, se genera una respuesta afectiva ante un estímulo, como un proceso implícito, inconsciente; por otra parte, el hipocampo hace uso de información explícita y consciente, la cual puede ser verbalizable para entender la relación con el estímulo. La interacción de estas dos estructuras posibilita la experiencia emocional consciente (Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz y Sánchez, 2010).

Desde el enfoque cognitivo propuesto por Arnold en 1960 (como se citó en Bisquera, 2010), el proceso emocional se compone por a) la percepción, b) la valoración o appraisal, c) la experiencia subjetiva, y d) la acción. Esta secuencia emocional describe cómo se perciben los diferentes estímulos por medio de la información concebida por los sentidos, evaluándolos de manera automática para determinar su afectación en términos de supervivencia o bienestar, esta evaluación automática es innata y produce un resultado positivo o negativo, que, en ambos casos, es una emoción que surge en función de la valoración dada a partir del suceso. Esta primera valoración, que es automática, está continuada por un proceso cognitivo de valoración que Lazarus (1991) denominó como “evaluación cognitiva”, mediante la cual, el sujeto examina su capacidad para hacer frente a la situación y en qué medida tiene control sobre ella. Esta evaluación, que ocurre de forma casi inmediata sobre el sujeto, determinará el grado de intensidad emocional que sentirá el individuo, resultando en una intensidad baja si se tiene control sobre lo acontecido, o en una intensidad alta, que resulta en una respuesta fisiológica cuando no se tiene control sobre la situación. Esta respuesta fisiológica puede denotarse como estrés ante una situación amenazante, por lo que se movilizan estrategias de afrontamiento para tratar la situación.

En su cognitive-motivational-relational theory of emotion, Lazarus (1991) expone que el sujeto, en relación con su ambiente y circunstancias, tiene una significación propia de la emoción, aunque estas pueden ser compartidas en un consenso histórico y contemporáneo acerca de la relación particular con varias emociones. El carácter motivacional en la emoción refiere al estado de ánimo del sujeto y a su disposición, es un rasgo adaptativo de la persona para responder ante las demandas presentadas por el entorno. Por último, el factor cognitivo implica conocimiento y evaluación de los eventos presentados, es decir, tener la noción de cómo funcionan las cosas, lo cual, en relación con la evaluación cognitiva de las capacidades para hacer frente al acontecimiento, da paso a la respuesta adaptativa de las emociones. La tarea adaptativa de las emociones se fundamenta en movilizar la conducta más eficaz en

términos biológicos y sociales para hacer frente a las demandas ambientales, siendo así un mecanismo para preservar la supervivencia (Lazarus y Smith 1990).

Inteligencia emocional

La inteligencia es un concepto que comúnmente se relaciona al cociente intelectual (CI) de un individuo, las pruebas de CI son una de las formas más comunes de medición de la capacidad intelectual de un individuo, en donde se evalúan áreas como la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. Una de las pruebas más reconocidas para la medición de la inteligencia son las escalas de Wechsler, a través de las cuales se puede cuantificar la inteligencia de un individuo a través de una serie de subpruebas de escala verbal y ejecutiva, arrojando resultados específicos en cada una. La prueba permite evaluar el comportamiento intelectual en niños, adolescentes y adultos, arrojando información acerca de los procesos mentales y el funcionamiento de los hemisferios cerebrales de un individuo, lo cual en la práctica psicológica es una gran herramienta para identificar problemas de aprendizaje, deficiencia mental y hacer un diagnóstico preciso que ayude a desarrollar una intervención más apropiada para cada sujeto (García, 2014). Sin embargo, este tipo de medidas del cociente intelectual pueden no abarcar toda la complejidad del fenómeno de la inteligencia.

A finales del siglo XIX había enfrentadas dos grandes corrientes sobre el estudio de la inteligencia y su medida. Por una parte, la teoría de Francis Galton, influida por los avances de la fisiología sensorial y la tradición asociacionista, presentaba una concepción de la inteligencia basada en los procesos mentales y sensoriales simples, los cuales se podían medir bajo parámetros psicofísicos como los tiempos de reacción, la agudeza visual, los umbrales perceptivos, entre otros. Por otro lado, Alfred Binet, postuló una concepción de inteligencia que ahondaba más en los procesos mentales de orden superior como la memoria, las imágenes mentales, la comprensión o el juicio como aspectos característicos de una capacidad intelectual más centrada en su producto que en sus constituyentes básicos (Mérida y Jorge, 2007). Fue a partir de la creación de las escalas de inteligencia de Binet y Simon a inicios del siglo XX que la psicología tuvo apogeo en el campo de la inteligencia y en la búsqueda de su medición para distintos fines.

Para Binet (1983), la medida de la inteligencia no podía ser tomada en sentido matemático, sino bajo la idea de clasificación jerárquica, por lo que, en este sentido, entre dos niños es más inteligente aquel que puede resolver mejor cierto orden de pruebas en comparación con la media registrada de su grupo de edad. De este modo, la medida de la inteligencia está dada en función del desarrollo mental y el desarrollo corporal del niño que, al ser comparado con sus pares, el sistema de evaluación determina si está atrasado o adelantado a su grupo. Aunque esta concepción de inteligencia se extendió y en la práctica ha sido muy utilizada para realizar medidas sobre la inteligencia, autores como Thorndike (1920) postulaban que una medida de la inteligencia debía involucrar todas las posibles líneas de pensamiento de la persona. Por lo cual, en un sentido práctico, examinaba tres tipos de inteligencia: la mecánica, refiriendo a la habilidad para aprender y entender a manejar mecanismos; la social, refiriendo al entendimiento y manejo de las personas a través de una sabia actuación de las relaciones humanas; por último, consideraba la inteligencia abstracta como la habilidad para entender y gestionar las ideas y símbolos. Este tipo de concepción acerca de la inteligencia estaba más

encaminada a una mirada integral del sujeto y el potencial humano en sus variadas dimensiones.

En 1984, Howard Gardner revolucionó un cambio de paradigma frente al concepto tradicional de inteligencia al postular su teoría sobre las múltiples inteligencias. Gardner presentó una visión alternativa ante lo que él denomina una “visión uniforme”, de carácter unidimensional, sobre la concepción de cómo evaluar la inteligencia, reconociendo así una visión pluralista de la mente humana y sus diferentes potenciales cognitivos, proponiendo de este modo su teoría de las inteligencias múltiples. Este modelo contempla 7 tipos de inteligencia: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal y cinética, la interpersonal y la intrapersonal (Gardner, 2015).

- La inteligencia lingüística: capacidad exhibida en el uso del lenguaje.
- La inteligencia lógico-matemática: capacidad lógica, matemática y científica.
- La inteligencia espacial: capacidad para formar un modelo mental de un mundo espacial y transformarlo.
- La inteligencia musical: capacidad de percibir y expresarse con formas musicales.
- La inteligencia corporal y cinética: capacidad para resolver problemas o elaborar productos a través del propio cuerpo.
- La inteligencia interpersonal: capacidad para entender y relacionarse con otras personas.
- La inteligencia intrapersonal: capacidad para formar un modelo de sí mismo y emplearlo eficazmente en la vida.

Una definición operacional de inteligencia, a través de una mirada tradicional, puede ser descrita como la habilidad para responder a las cuestiones de una prueba de inteligencia. Sin embargo, Gardner (2015) expone que una inteligencia implica la habilidad para resolver problemas o elaborar productos de importancia en un contexto cultural o comunidad determinada. En la teoría de las múltiples inteligencias, la competencia cognitiva de una persona está expresada como un conjunto de habilidades, talentos y capacidades mentales que se denominan inteligencia. La visión de la inteligencia como un conjunto de habilidades sería entonces una interpretación más amplia de este concepto.

Salovey y Mayer (1990) definen la inteligencia emocional como la habilidad para controlar los sentimientos y emociones, tanto propias como ajenas, discriminando entre ellas para utilizar esa información como guía del pensamiento y las acciones. La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que Mayer, Salovey y Caruso (2004) exponen como:

- La identificación emocional, refiriendo a la percepción no verbal de las emociones, reconociéndolas por medio de expresiones faciales, de la voz y del cuerpo en general que denote un canal de comunicación.

- La facilitación emocional, que involucra la capacidad de la emoción para asistir el pensamiento, influyendo así mecanismos atencionales sobre la manera en que se entiende una situación.
- La comprensión emocional, como la capacidad para analizar emociones, darse cuenta de sus tendencias en el tiempo y entender sus efectos, reconociendo las transiciones presentadas y anticipando posibles estados emocionales.
- La regulación emocional, como la capacidad para gestionar las emociones, involucrando aspectos de la personalidad como el planteamiento de logros, la auto regulación y la consciencia social para aprovechar constructivamente las emociones.

Este conjunto de habilidades que describe a la inteligencia emocional puede enmarcarse en la teoría de Gardner al combinar aspectos de la inteligencia intrapersonal, desde el reconocimiento, comprensión y manejo de las emociones propias, como de la inteligencia interpersonal, en el uso eficaz de las emociones para relacionarse con otros, percibiendo e influyendo los estados de ánimo ajenos. La inteligencia emocional es un constructo hipotético que ha sido construido por diversos autores a lo largo de los últimos años, generando debate en el campo de la psicología, sin embargo, dejando a un lado la controversia que puede generar, es importante reconocer la importancia del desarrollo de la competencia emocional como una habilidad esencial para la vida. De este modo, es importante entender que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que se enfoca en desarrollar al sujeto de manera integral, aportando competencias que le capaciten para la vida, aportando así a un mayor bienestar personal y social (Bisquerra, 2003).

Planteamiento Metodológico

Propuesta de diseño - MIXTO

1. Tipo de investigación

El alcance de la investigación fue exploratorio, se evaluó la autopercepción de la inteligencia emocional y *mindfulness* de estudiantes de pregrado de la Universidad ICESI en relación con las prácticas meditativas y de educación emocional de los participantes, además de recoger información acerca de las experiencias subjetivas de los individuos frente a los efectos, motivaciones y asociaciones que hacen frente a la práctica de la meditación. La metodología del estudio fue de carácter mixto y se utilizó un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), en donde se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos, siendo predominante los datos cuantitativos y haciendo uso de los cualitativos para clarificar los hallazgos numéricos. Esta metodología permitió explorar las variables de *mindfulness* e inteligencia emocional en un contexto de educación superior atravesado por una contingencia sanitaria, de esta forma se buscó apoyarse del diseño para dar una visión más completa y holística del fenómeno, como también para caracterizar elementos de interés, llegando incluso a correlacionar los variables bajo distintos parámetros, posibilitando así un mayor entendimiento del problema de investigación (Collado, Fernández y Hernández, 2010).

2. Hipótesis de la investigación

El alcance del estudio es exploratorio, lo que supone que no se formularán hipótesis en la investigación. Se toma esta determinación debido a que el objetivo es abordar las prácticas meditativas y la educación emocional desde un contexto educativo atravesado por la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19. Al ser un fenómeno reciente en los últimos años y que ha conllevado un gran número de consecuencias, el estudio pretende analizar las variables a la luz del contexto actual en una muestra de estudiantes universitarios. El valor del estudio reside en que los hallazgos podrán usarse para formular nuevas investigaciones con base en los resultados obtenidos, precisando sobre hipótesis que puedan formularse a raíz de la discusión del estudio.

3. Variables de la investigación

El diseño del estudio es de tipo *ex post facto*, lo que implica que los hechos que constituyen nuestro tema de estudio ya han transcurrido, por lo que no se presenta alguna clase de estímulo o manipulación de la variable independiente. Las variables del estudio se presentan como inteligencia emocional, constituida a través de las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional; por otra parte, la variable de *mindfulness* se clasifica como unidimensional en referencia a la atención o consciencia del momento presente.

4. Muestra

Los participantes del estudio fueron estudiantes de la Universidad ICESI que actualmente estuviesen cursando una carrera de pregrado, los criterios de inclusión permiten que el participante pertenezca a cualquier carrera, mientras esta sea de pregrado, y que cumpla con la mayoría de edad, que en el caso de Colombia es igual o superior a los 18 años.

El muestreo para el estudio es de tipo no probabilístico, por conveniencia. Se selecciona la población objetivo debido a la accesibilidad de esta y el interés del estudio por un contexto educativo. Para la participación, se realizó una convocatoria abierta a los estudiantes de la Universidad ICESI. Aunque el muestreo dificulta la generalización y precisión estadística, se opta por este diseño debido a que el objeto del estudio es explorar las variables para enriquecer el conocimiento del fenómeno, aportando a futuras investigaciones y a la formulación de hipótesis sobre el tema.

La muestra del estudio se compuso de 221 estudiantes de pregrado de la Universidad ICESI, quienes aceptaron el consentimiento informado para el tratamiento de la información suministrada en el cuestionario electrónico. La muestra se constituyó por 79 hombres (35,7%), 139 mujeres (62,9%), una persona de género no binario y 2 que prefieren no responder a la pregunta, representando estos últimos el 1,4% de la muestra. Las edades comprendidas de los participantes del estudio oscilan entre los 18 y 28 años ($M=20.61$, $DE=1.9$), en referencia al estrato socioeconómico la media de la muestra es de 3.52 ($DE=1.32$). Finalmente, los participantes fueron en un 97,3% de nacionalidad colombiana,

que representan 215 individuos, los otros 6 participantes son de países como Brasil, El Salvador, Estados Unidos, Costa Rica, Argentina y Estados Unidos.

Gráfico 1

1. Distribución de participantes de la muestra por género, edad y carrera.



5. Instrumentos y recolección de los datos

Para la recolección de los datos se diseñó un cuestionario electrónico que contiene dos instrumentos:

El Mindful Attention Awareness Scale, diseñado por Brown y Ryan en 2003, es un instrumento unidimensional de auto reporte constituido por 15 ítems que se puntúan con una escala tipo likert de 1 a 6 que evalúa la frecuencia de los estados conscientes en el tiempo, centrándose en la presencia o ausencia de la atención sobre el momento presente. Su calificación se da con la suma de todos los reactivos, a mayor puntuación, mayor capacidad de mindfulness. El instrumento fue validado por Ruiz, Suárez-Falcón y Riaño-Hernández en una muestra de 762 estudiantes de 7 universidades de Bogotá, el análisis factorial exploratorio realizado reportó un alfa de Cronbach de .89, indicando que es una medida fiable y válida de *mindfulness* en población universitaria colombiana.

El Trait Meta Mood Scale, por su parte, se divide en 3 dimensiones de atención, claridad y reparación emocional en referencia a la capacidad de identificar, nombrar y regular las emociones. Este instrumento de auto reporte fue diseñado originalmente por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995, y se compone de 24 ítems que se dividen en los 3 factores descritos para ofrecer una puntuación categórica por cada uno, diferenciando las puntuaciones para hombres y mujeres, se clasifica la puntuación de cada dimensión como excelente, adecuada o por mejorar. Debido a la validación del instrumento realizada por Angulo y Albarracín (2018), se remueven los ítems 21, 22, 23 y 24 de la dimensión

reparación al presentar una correlación baja con los demás reactivos, producto del análisis factorial exploratorio realizado en el estudio.

Adicional a la aplicación de los instrumentos MAAS y TMMS, el cuestionario contiene el registro del consentimiento informado para el tratamiento de la información recolectada, preguntas sociodemográficas en relación al género, edad, estrato, lugar de nacimiento y carrera de pregrado que cursa. También, se añadió un apartado sobre meditación y educación emocional en donde se cuestiona sobre la experiencia del individuo en relación a las prácticas meditativas y de educación emocional, como también su percepción sobre qué contextos considera beneficioso un programa de este tipo, o si no lo considera relevante. Finalmente, se pregunta a los participantes sobre si han presentado algún tipo de malestar emocional asociado a la pandemia del COVID-19 y si han buscado ayuda psicológica a causa de la misma.

Para aquellos individuos que refieren tener experiencia practicando meditación, se incluyó un último apartado que tiene por objetivo describir la experiencia meditativa desde variables como el tiempo que el individuo lleva meditando, la frecuencia, el tiempo promedio que dedica a la práctica y de qué forma lo hace. Se añaden tres preguntas abiertas sobre el motivo por el que empezó a meditar, los efectos percibidos de la práctica y finalmente, se le pide que escriba tres palabras que asocie con la experiencia al meditar.

El procedimiento para la recolección de los datos consistió en la distribución del cuestionario electrónico a los estudiantes, se creó una pieza gráfica para invitarlos a participar del estudio, y en la misma, se describieron los requisitos de participación en referencia a la mayoría de edad y el estudiar actualmente una carrera de pregrado de la Universidad ICESI. El cuestionario podía ser resuelto al escanear el código QR de la pieza gráfica o a través de un enlace adjunto con el que se compartió. Se estimó un tiempo de respuesta promedio de 10 minutos, debido a que el instrumento es de auto reporte, se pide a los participantes no tomar mucho tiempo en la respuesta de cada reactivo, como describe la instrucción original de los instrumentos empleados.

6. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó mediante el lenguaje de programación Python, se escogió este programa debido a que en la actualidad es uno de los lenguajes de código abierto más utilizados para la ciencia de datos, permitiendo a través de diferentes librerías como Pandas, Numpy, Matplotlib, Seaborn y demás, que permiten la limpieza, manipulación, estructuración, análisis y visualización de altos volúmenes de datos. Permitiendo, además, automatizar el proceso para su posterior uso con diferentes bases de datos.

A través de la herramienta se puntuaron los instrumentos del MAAS y del TMMS, se realizó la visualización de los datos a través de gráficos de distribución, dispersión y de tendencia. También se empleó para visualizar datos cruzados y en la creación de una nube de palabras para la presentación de los datos cualitativos. Para el contraste de la relación entre el MAAS y las dimensiones del TMMS, se calcula el coeficiente de correlación de Pearson para medir el grado de relación de las variables, y también se calcula el coeficiente de determinación,

que determina la proporción de varianza de una variable explicada por su regresión, reflejando el ajuste de un modelo a la variable que se pretende explicar.

Análisis de resultados

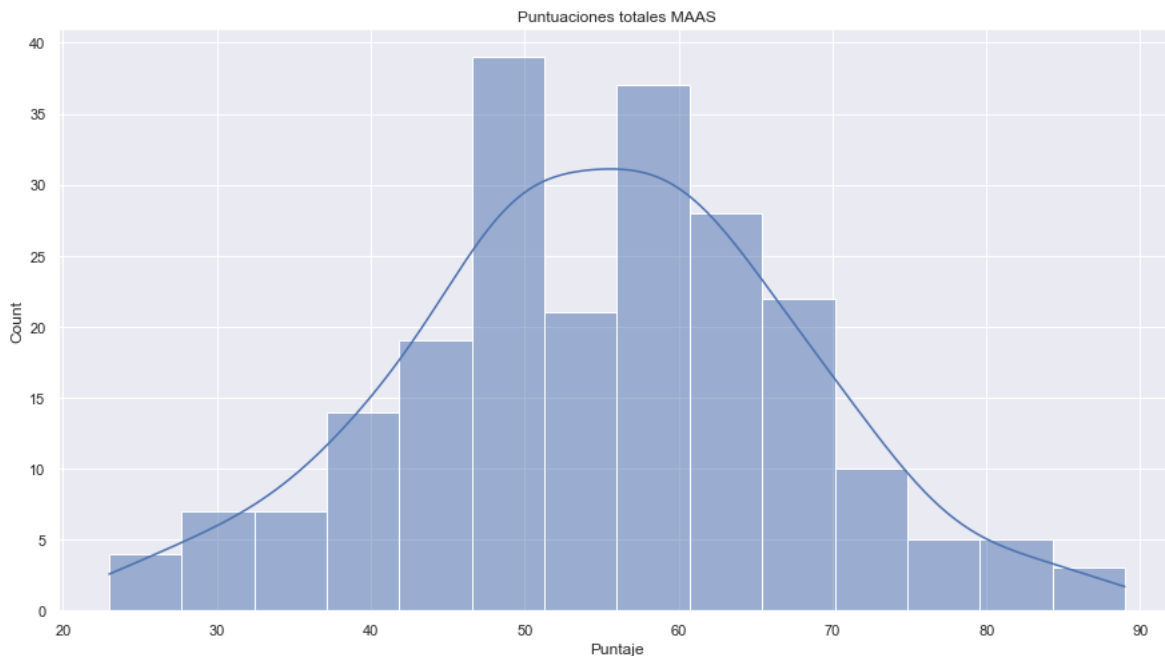
Análisis del MAAS

En un primer momento del análisis se exploran los datos obtenidos a partir del Mindful Attention Awareness Scale. El instrumento se puntúa con la suma del valor de los 15 ítems, a mayor puntuación, se refiere mejor habilidad para atender de forma consciente. Los participantes hicieron uso de una escala tipo likert de 1 a 6 para indicar su grado de acuerdo con cada uno de los reactivos del instrumento (ver anexo 1).

La valoración del instrumento indicó que el promedio del puntaje total para el MAAS fue de 55.03 (N=221, DE=12.77), la puntuación más baja fue de 23 puntos, mientras que la más alta equivalió a 89 (ver gráfico 2). La validación del MAAS, en el estudio de Ruiz, Suárez y Riaño (2016) sobre una muestra de 753 estudiantes de pregrado, mostró una puntuación promedio de 63.33 (DE=16.17). Lo anterior indica que el puntaje promedio para el presente estudio es menor que el puntaje de referencia.

Gráfico 2

Histograma de puntajes del Mindful Attention Awareness Scale



Debido a los resultados obtenidos de la puntuación total, se propone ahondar en los puntajes promedio por cada reactivo del instrumento para entender el comportamiento de las puntuaciones. Por lo que se saca el promedio de respuesta por ítem para el MAAS y su desviación estándar (ver tabla 1). Los ítems 2, 10, 12 y 15 reportan mayor promedio de respuesta, mientras que los ítems 4, 6, 11 y 13 obtuvieron las puntuaciones más bajas.

Dado que el instrumento hace uso de una escala tipo likert de sentido inverso en donde 1 es igual a “Casi siempre” y 6 equivale a “Casi nunca”, puntajes altos indican desacuerdo con la afirmación, mientras que los bajos son aquellos con los que más se identifica el individuo. Para el caso de los puntajes presentados se puede encontrar desacuerdo ante enunciados como romper cosas por descuido, hacer tareas automáticamente, desplazarse en “piloto automático” o comer sin ser consciente de ello; estas tareas implican un buen nivel atencional por parte del individuo, dado que están en función de la acción realizada por el sujeto. Por otra parte, los enunciados con los que hubo mayor identificación refieren a caminar sin prestar atención a la experiencia durante el camino, olvidar el nombre de alguien al ser presentado por primera vez, escuchar a alguien y hacer otra cosa al tiempo, y estar absorto frente al futuro o el pasado; refiriendo estos reactivos a acontecimientos del medio en donde se sitúa el sujeto y no directamente a una acción propia de este, teniendo un rol receptor más pasivo.

Tabla 1

Media y desviación estándar del Mindful Attention Awareness Scale por ítem

	Promedio ítem MAAS	Desviación estándar ítem MAAS
m1	3.674208	1.567486
m2	3.963801	1.713198
m3	3.570136	1.501761
m4	3.135747	1.737197
m5	3.742081	1.773926
m6	3.122172	1.803660
m7	3.429864	1.474269
m8	3.796380	1.397786
m9	3.723982	1.525783
m10	4.036199	1.479727
m11	3.126697	1.629909
m12	4.366516	1.658740
m13	3.321267	1.626751
m14	3.628959	1.574765
m15	4.393665	1.698597

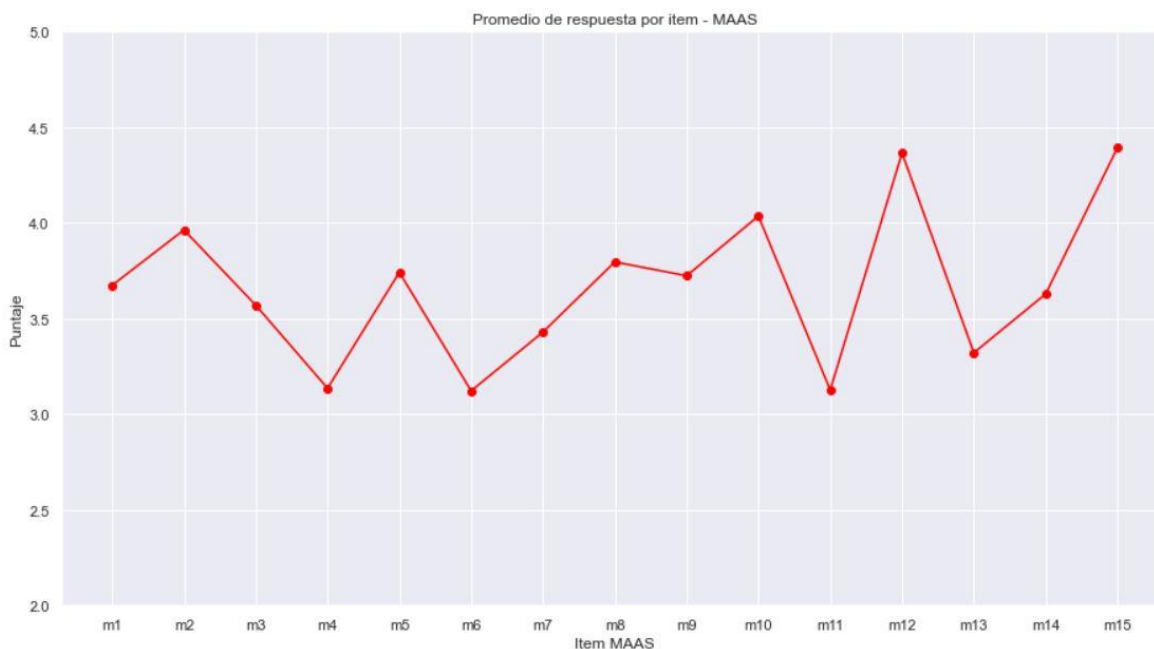
Nota: los puntajes se basan en la muestra de estudiantes de pregrado de la universidad ICESI (N = 221).

Cabe recordar que el MAAS es un instrumento de auto reporte, lo que indica que las personas contestan de acuerdo a su propia percepción sobre sus estados atencionales. Del Valle y Zamora (2021) destacan los beneficios y limitaciones de los instrumentos de auto informe para la investigación psicológica, destacando que pueden ser más prácticos en su aplicación al no requerir entrenamiento, también pueden reflejar mayor sinceridad del participante ante temas sensibles y permiten un acercamiento al auto concepto y capacidad de introspección del individuo. Sin embargo, se pueden encontrar limitaciones frente a la motivación de los participantes a contestar el instrumento de manera precisa en vez de rápida, en donde también puede entrar en juego el sesgo de la deseabilidad social al momento de responder ciertos enunciados, lo cual se puede intentar controlar con el anonimato de los datos.

Como se puede visualizar en el gráfico 3, el 80% de los promedios de respuesta se situaron por encima de 3 y por debajo de 4 puntos, a excepción de los reactivos 10, 12 y 15. Lo anterior puede indicar una tendencia a contestar el instrumento alrededor de la media, un sesgo de aquiescencia al responder de forma similar, independiente del contenido del ítem.

Gráfico 3

Promedios de respuesta por ítem del Mindful Attention Awareness Scale



Análisis del TMMS

Para el análisis de los datos del Trait Meta Mood Scale se tuvo en consideración que es un instrumento de auto reporte compuesto de 20 ítems, en concordancia con la reducción realizada por Angulo y Albarracín en 2018, y se puntúa con base a una escala tipo likert de 1 a 5 (ver anexo 2). Al ser un instrumento multimodal de la inteligencia emocional, se divide en 3 dimensiones para evaluar el meta conocimiento de los estados emocional, atribuyendo así los ítems 1 al 8 al factor de atención emocional, del 9 al 16 para claridad emocional, y del

7 al 20 para reparación emocional. Se tiene en cuenta que el instrumento distingue en su evaluación entre hombres y mujeres, otorgando categorías descriptivas de acuerdo a la puntuación (ver anexo 3).

Para la obtención de los resultados se dividen hombres y mujeres de la muestra y se suman las puntuaciones de los ítems por cada dimensión. Dado que el instrumento solo comprende dos géneros, se excluyen en este apartado al 1.4% de la muestra correspondiente a género no binario o que deciden no responder la pregunta. En la tabla 2 se presentan los promedios de puntaje por cada factor del TMMS.

Tabla 2

Puntuación categórica del promedio de puntajes del Trait Meta Mood Scale

Dimensiones	Puntaje Mujeres	Categoría Mujeres	Puntaje Hombres	Categoría Hombres
Atención Emocional	29.640288	Adecuada atención	28.721519	Adecuada atención
Claridad Emocional	24.741007	Adecuada comprensión	27.101266	Adecuada comprensión
Reparación Emocional	11.712230	Adecuada regulación	13.392405	Adecuada regulación

Nota: Debido a que se redujo el instrumento de 24 a 20 ítems, acortando 4 reactivos del factor reparación emocional, se realiza la conversión de los puntajes para adecuarse a la puntuación categórica.

Tabla 3

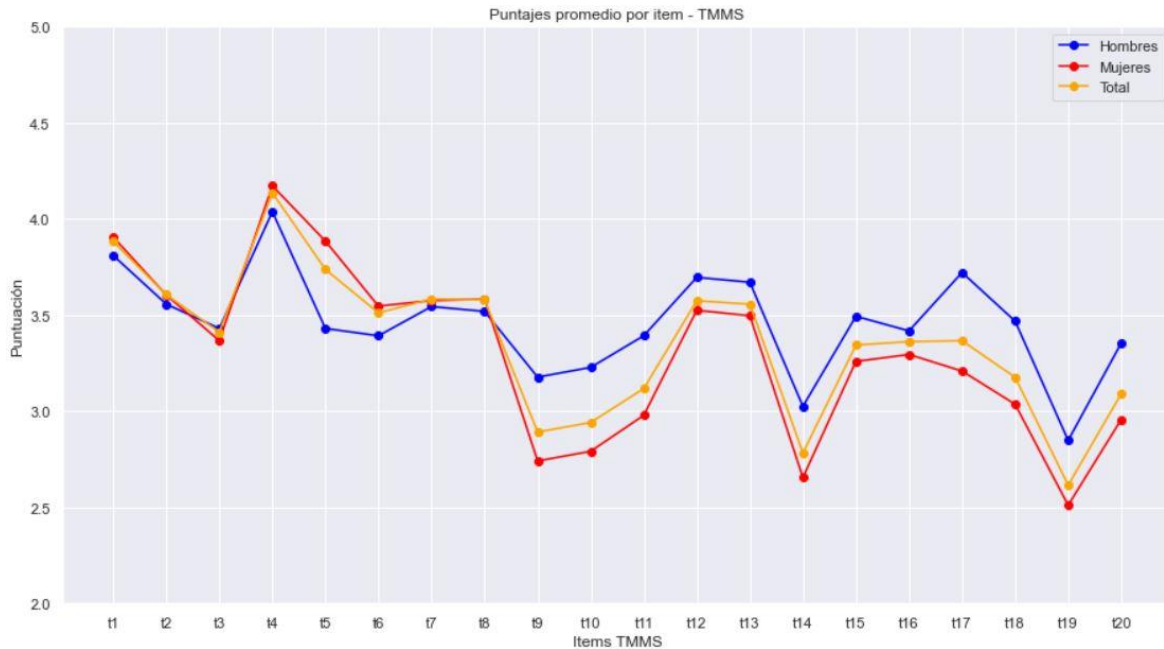
Puntajes promedio por ítem del Trait Meta Mood Scale por género y totales

	Hombres	Mujeres	Diferencia	Total
t1	3.810127	3.906475	-0.096348	3.882353
t2	3.556962	3.604317	-0.047355	3.606335
t3	3.430380	3.366906	0.063473	3.411765
t4	4.037975	4.172662	-0.134687	4.135747
t5	3.430380	3.884892	-0.454512	3.737557
t6	3.392405	3.546763	-0.154358	3.511312
t7	3.544304	3.575540	-0.031236	3.583710
t8	3.518987	3.582734	-0.063746	3.579186
t9	3.177215	2.741007	0.436208	2.891403
t10	3.227848	2.791367	0.436481	2.941176
t11	3.392405	2.978417	0.413988	3.117647
t12	3.696203	3.525180	0.171023	3.574661
t13	3.670886	3.496403	0.174483	3.556561
t14	3.025316	2.654676	0.370640	2.782805
t15	3.493671	3.258993	0.234678	3.343891
t16	3.417722	3.294964	0.122757	3.361991
t17	3.721519	3.208633	0.512886	3.366516
t18	3.468354	3.035971	0.432383	3.176471
t19	2.848101	2.510791	0.337310	2.615385
t20	3.354430	2.956835	0.397596	3.090498

Las puntuaciones categóricas muestran adecuada atención, claridad y reparación para los individuos de la muestra de ambos géneros según los puntajes promedios por cada dimensión. Con el objetivo de ahondar en las puntuaciones obtenidas, se promedia el puntaje de respuesta por cada ítem del instrumento (ver tabla 3). El gráfico 4 presenta los puntajes promedio por ítems del TMMS por género y totales. Se puede evidenciar puntajes mayores en mujeres para los ítems del 1 al 8 que corresponden al factor de atención emocional, sin embargo, a partir del ítem 9 al 20 los hombres obtuvieron puntuaciones mayores en referencia a los factores de claridad y reparación emocional.

Gráfico 4

Promedio de puntuaciones por ítem del Trait Meta Mood Scale por género

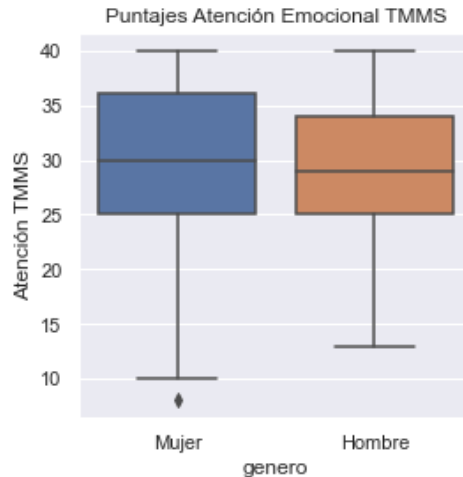


La puntuación del Trait Meta Mood Scale se compone de una escala tipo likert de 1 a 5, a mayor puntuación, mayor acuerdo con el reactivo puntuado. Dado que el instrumento arroja una puntuación por cada dimensión de la inteligencia emocional, se debe realizar el análisis de las puntuaciones totales por cada factor. Para el análisis se excluyen 3 datos que representan el género no binario y quienes prefieren no identificarse con alguno, esto debido a que el instrumento solo distingue en sus puntuaciones por hombre y mujer, adicionalmente, los 3 datos excluidos no alcanzan a ser representativos, por lo que se eliminan para el siguiente análisis, de modo que no afecten en los resultados como valores anómalos. Por consiguiente, la muestra se reduce a 218 individuos, 139 mujeres (63,8%) y 79 hombres (36,23%).

Para la dimensión atención emocional, el puntaje promedio en mujeres fue de 29,64 (DE=7.35), mientras que en hombres fue de 28,72 (DE=6,72). Con respecto a esta dimensión, se evidencia un promedio de puntuaciones ligeramente mayor en mujeres que en hombres (ver gráfico 5). Lo anterior puede indicar que las mujeres perciben identificar mejor sus emociones, es decir, atienden y reconocen en mejor medida sus estados emocionales que los hombres, la diferencia entre los promedios de puntuación para el reactivo 5 (“Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos”) entre mujeres y hombres es de 0.45, indicando así que, en promedio, las mujeres perciben con mayor frecuencia emociones presentes en sus pensamientos, denotando mayor atención e identificación de estados emocionales.

Gráfico 5

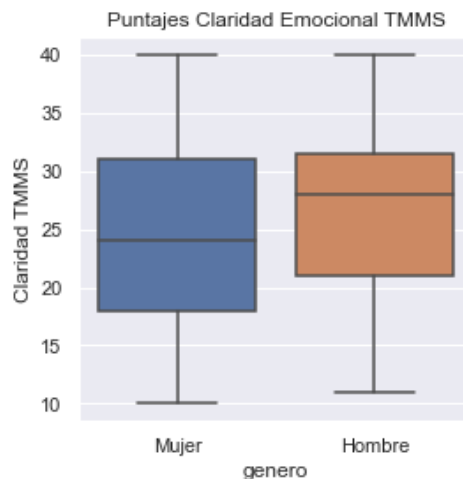
Diagrama de cajas del puntaje de Atención Emocional por género – Trait Meta Mood Scale



El factor claridad emocional evidencia mayor puntuación promedio en hombres, equivalente a 27,1 (DE=7,2), mientras que en mujeres la media de puntuación fue de 24,74 (DE=8,25) (ver gráfico 6). En referencia a la capacidad para comprender, diferenciar e integrar al pensamiento las emociones, los hombres perciben mayor claridad respecto a sus estados emocionales, lo que se puede ver reflejado en los reactivos 9 (“Tengo claros mis sentimientos”), 10 (“Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”), 11 (“Casi siempre sé cómo me siento”) y 14 (“Siempre puedo decir cómo me siento), en donde hay una diferencia de las puntuaciones promedio por respuesta de 0.43, 0.43, 0.41 y 0.37 respectivamente para cada uno de los reactivos. Las puntuaciones mayores en hombres podrían indicar mayor facilidad de los mismos para discernir sus estados emocionales y reconocer sus emociones.

Gráfico 6

Diagrama de cajas del puntaje de Claridad Emocional por género – Trait Meta Mood Scale

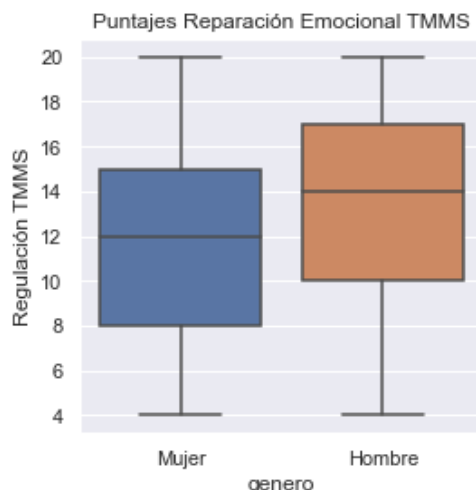


En cuanto al factor reparación emocional, las puntuaciones vuelven a ser mayores en hombres con promedio de 13,39 (DE=4,57), y para mujeres de 11,71 (DE=4,35) (ver gráfico 7). Para los 4 reactivos de esta dimensión se evidencian puntajes más altos en hombres, lo

que habla de su capacidad para regular sus estados emocionales, los ítems 17 (“Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”) y 18 (“Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables”) hacen referencia a la capacidad de minimizar estados emocionales negativos e inducir estados positivos, presentando una diferencia de 0.51 y 0.43 respectivamente entre hombres y mujeres.

Gráfico 7

Diagrama de cajas del puntaje de Reparación Emocional por género – Trait Meta Mood Scale



Finalmente, el resultado del instrumento de inteligencia emocional arrojó que las mujeres identifican con mayor frecuencia la presencia de sus emociones, siendo más conscientes que los hombres en la dimensión de atención, sin embargo, en referencia a los factores de claridad y reparación emocional, los hombres mostraron comprender, diferenciar y regular con mayor facilidad las emociones que experimentan desde su percepción. El planteamiento anterior puede servir como una hipótesis a estudiar, pues debe considerarse que la muestra se compone en un 62,9% de mujeres y en un 35,7% de hombres; esta desproporción puede generar que las diferencias en las puntuaciones se vean más marcadas. Es importante considerar este aspecto con una muestra más homogénea para determinar si la tendencia continúa presentándose en los resultados.

Análisis exploratorios

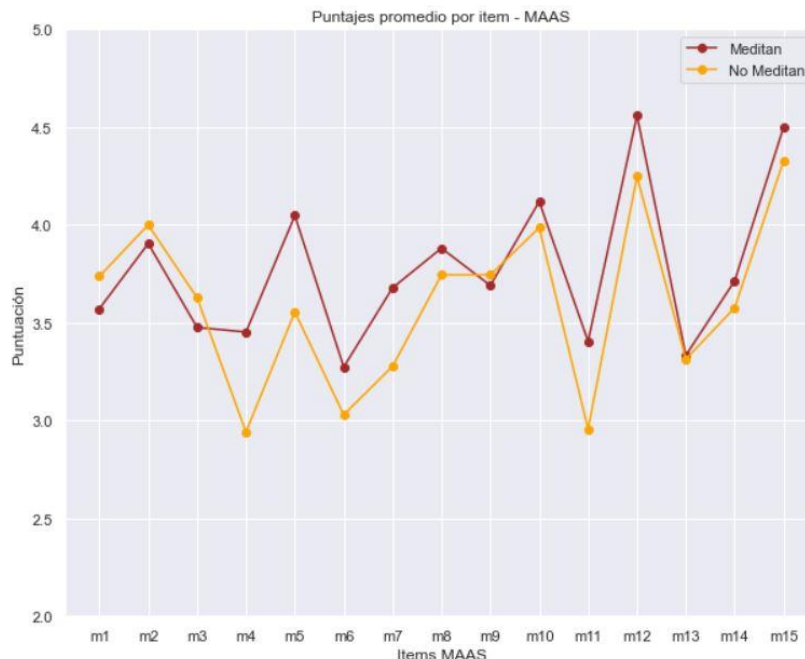
Con el fin de explorar los puntajes obtenidos a través del Mindful Attention Awareness Scale y el Trait Meta Mood Scale, se analizan los puntajes contrastando a los individuos de la muestra que tienen experiencia con la meditación y aquellos que han recibido clases de educación emocional.

De los 221 individuos que componen la muestra, 84 (38%) de ellos tienen experiencia meditando, mientras que los otros 137 (62%) no. Del mismo modo, 88 (39.8%) de los participantes han recibido alguna vez clases de educación emocional, a diferencia de 133 (60.2%) que no tienen experiencia alguna con este tipo de educación.

El puntaje promedio para el MAAS de individuos que tienen experiencia meditando es de 56.60 puntos (DE=13,49), mientras que para los no meditadores equivale a 54.06 puntos (DE=12,27). Respecto a los puntajes promedios obtenidos en cada ítem del instrumento, se evidencia que en 11 de los 15 reactivos se obtuvieron puntuaciones mayores por parte de individuos que practican meditación (ver gráfico 8).

Gráfico 8

Puntuación promedio por ítem del MAAS para meditadores y no meditadores



Lo anterior indica que, aunque la diferencia entre los promedios totales de puntuaciones de los individuos que meditan y los que no lo hacen no muestra una diferencia significativa, la mayoría de los ítems tienden a puntuar mayor por individuos que tengan experiencia meditando, lo que habla de una mayor autopercepción de su atención plena. Lo anterior, visto en relación con los individuos que han recibido educación emocional, se puede apreciar como el puntaje promedio equivale a 57,20 puntos (DE=14.82) para aquellos que han sido educados en temas emocionales, mientras quienes no, en promedio puntúan 53.59 (DE=11,05), lo anterior indica que de los participantes de la muestra, aquellos que no tienen experiencia meditando, ni han recibido antes clases de educación emocional son aquellos que más bajo puntúan para el instrumento Mindful Attention Awareness Scale (ver gráfico 9). Se puede apreciar una ligera tendencia a puntajes mayores para individuos que meditan, y esto incrementa en relación a la educación emocional tanto para meditadores como no meditadores.

Este mismo patrón se repite para las 3 dimensiones del Trait Meta Mood Scale, en donde se evidencia para el factor atención emocional puntajes promedio mayores en individuos que han recibido educación emocional, y en quienes no, los puntajes continúan siendo mayores

para quienes meditan. Esta misma relación se puede identificar para los factores de claridad y reparación emocional (ver gráficos 10, 11 y 12).

Gráfico 9

Puntuaciones del MAAS por individuos que meditan y que han recibido educación emocional

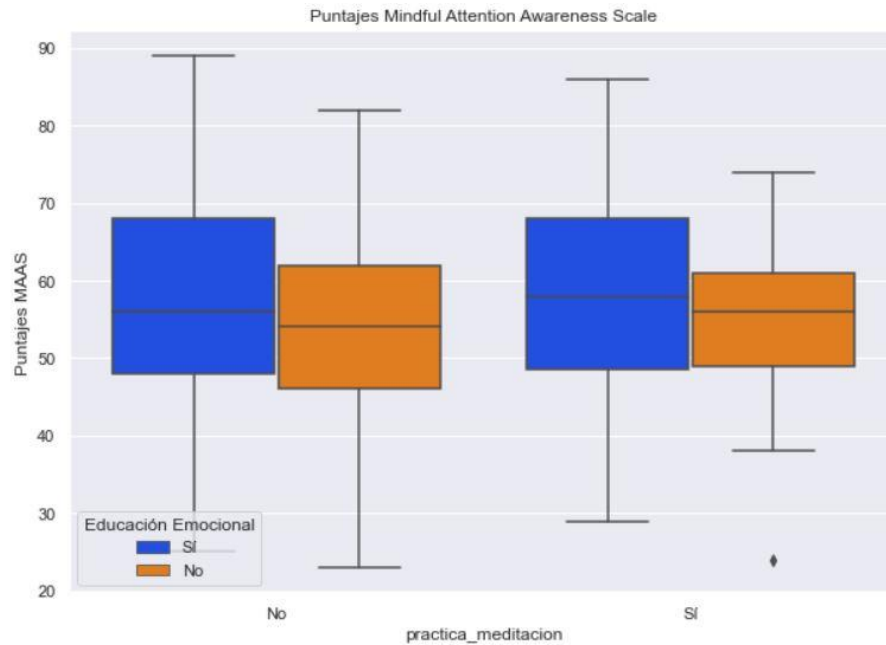


Gráfico 10

Puntuaciones de la dimensión de Atención emocional - TMMS por individuos que meditan y que han recibido educación emocional

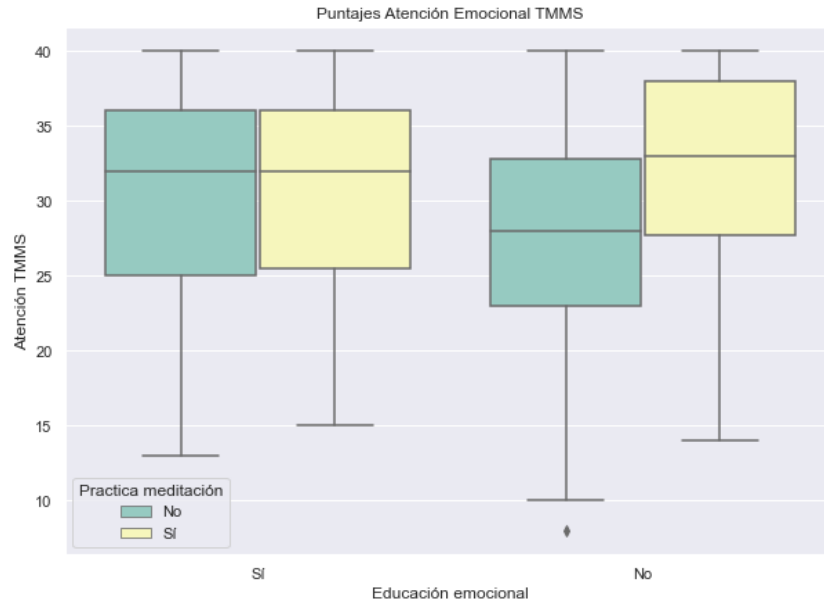


Gráfico 11

Puntuaciones de la dimensión de Claridad emocional - TMMS por individuos que meditan y que han recibido educación emocional

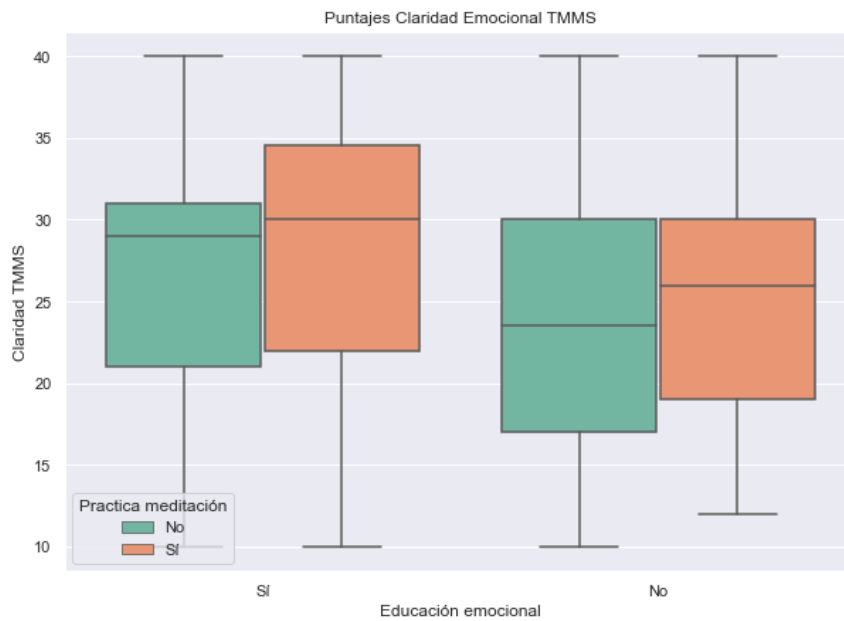
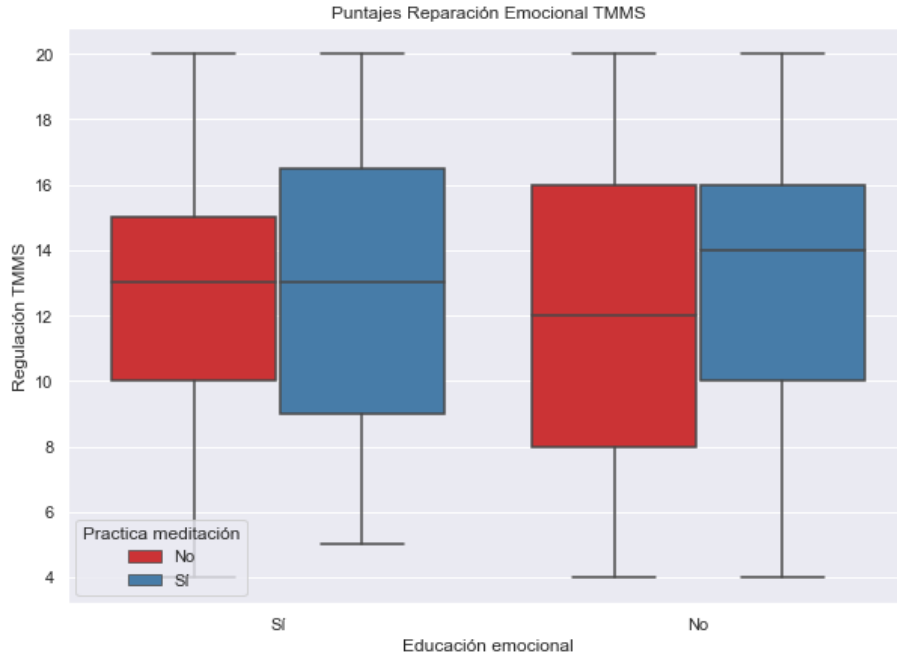


Gráfico 12

Puntuaciones de la dimensión de Reparación emocional - TMMS por individuos que meditan y que han recibido educación emocional

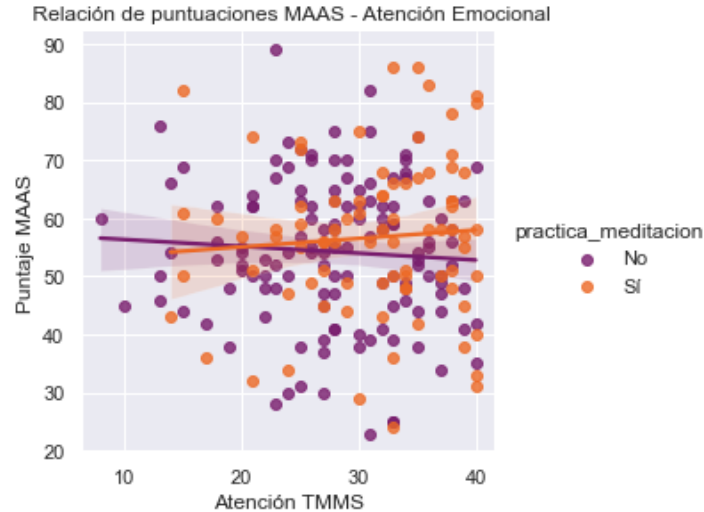


Los gráficos del 9 al 12 indican que, de los participantes de la muestra, aquellos que meditan y/o que han recibido educación emocional puntúan más alto tanto para el Mindful Attention Awareness Scale como para las diferentes dimensiones del Trait Meta Mood Scale. Aunque los resultados requieren de un mayor número de datos para sacar conclusiones contundentes sobre las diferencias presentadas en las puntuaciones, se da un indicio de que los individuos con experiencia en prácticas meditativas y que han sido instruidos en el manejo de las emociones perciben mayor capacidad para atender, identificar, diferenciar y regular sus estados emocionales.

Con el fin de examinar si existe alguna relación entre los puntajes del MAAS y las puntuaciones de las diferentes dimensiones del TMMS, se realizó el cruce entre estos puntajes a través de diagramas de dispersión que a su vez agrupaban y distinguían a los individuos de la muestra con experiencia en prácticas meditativas (ver gráficas 13, 14 y 15), realizando este mismo procedimiento para quienes han tenido experiencia con educación emocional (ver gráficas 16, 17 y 18).

Gráfico 13

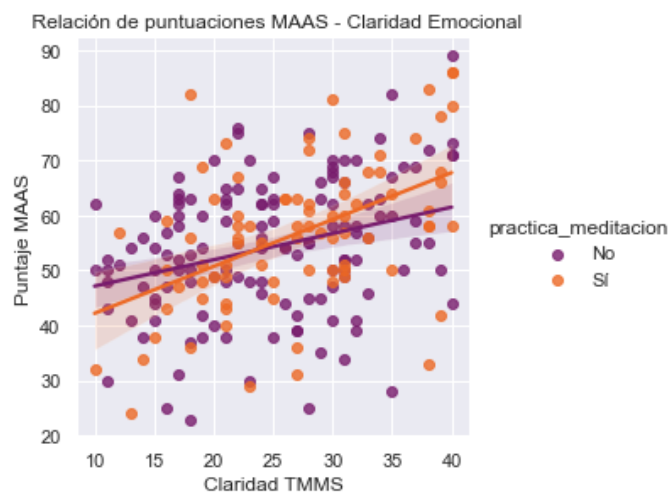
Relación MAAS – Atención Emocional para practicantes de meditación



La dispersión de puntajes del MAAS con la dimensión atención del TMMS en el gráfico 13 muestra una línea de tendencia positiva para participantes con experiencia en la meditación, mientras que para aquellos que no, la línea de tendencia es negativa. Lo anterior puede indicar que una mayor atención plena puede estar relacionado con mayor atención a las emociones y estados emocionales, lo que se podría ver facilitado por la práctica meditativa. El puntaje de correlación de Pearson para meditadores fue de 0.075 ($R^2 = 0.005$) y para no meditadores de -0.067 ($R^2 = 0.004$) indicando una correlación débil entre los puntajes del MAAS y el factor atención para los que meditan y una correlación negativa débil para quienes no. Dado que los puntajes son muy cercanos a 0, se podría decir que no hay correlación.

Gráfico 14

Relación MAAS – Claridad Emocional por practicantes de meditación

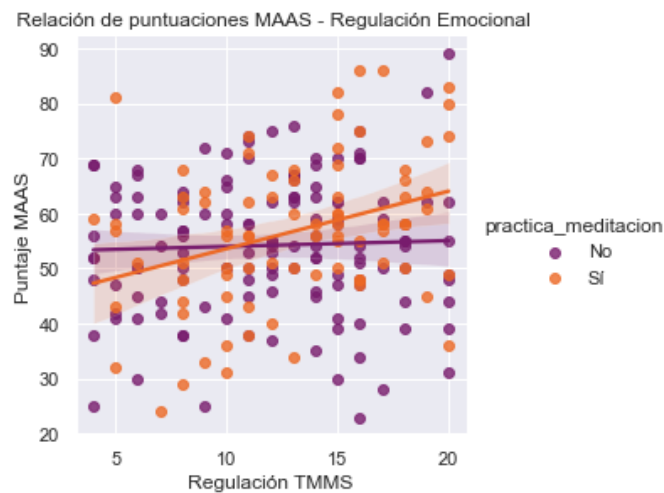


Respecto a la dispersión de puntajes entre el MAAS y el factor de claridad emocional del TMMS en el gráfico 14 se evidencia que ambas líneas de tendencia son positivas, indicando

que puede haber correlación entre altos puntajes de atención plena y claridad emocional, tanto para practicantes de meditación, como los que no, con una correlación más positiva para los practicantes. El puntaje de correlación de Pearson para meditadores fue de 0.488 ($R^2 = 0.238$) y para no meditadores de 0.310 ($R^2 = 0.096$) indicando una correlación débil entre los puntajes del MAAS y el factor de claridad para los que meditan y también para quienes no, aunque en menor medida.

Gráfico 15

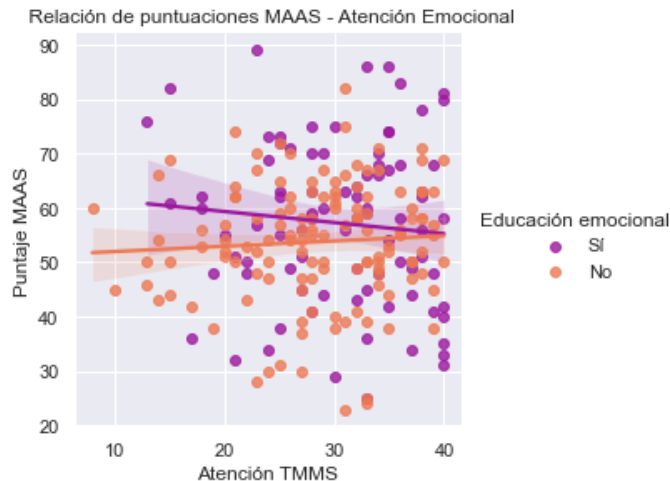
Relación MAAS – Reparación Emocional por practicantes de meditación



La relación de puntuaciones entre el MAAS y el factor de regulación emocional del TMMSS en el gráfico 15 presenta una tendencia alcista para los individuos que meditan, mientras que, para aquellos sin experiencia en la práctica, no se determina una pendiente marcada positiva o negativa, lo que puede indicar que las puntuaciones pueden variar sin una tendencia clara. Lo anterior puede indicar que no se presenta correlación entre la regulación emocional y la atención plena en sujetos que no meditan, pero la práctica puede reflejar puntuaciones mayores en relación a ambos ámbitos. El puntaje de correlación de Pearson para meditadores fue de 0.335 ($R^2 = 0.112$) y para no meditadores de 0.039 ($R^2 = 0.001$) indicando una correlación débil entre los puntajes del MAAS y el factor de claridad para los que meditan y también para quienes no, aunque en menor medida, indicando que prácticamente no hay correlación.

Gráfico 16

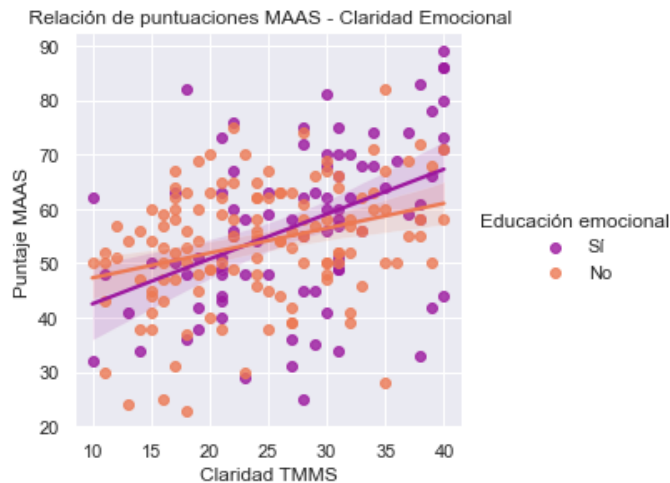
Relación MAAS – Atención Emocional por individuos con educación emocional



En cuanto al parámetro de educación emocional, un hallazgo interesante fue que la correlación de los puntajes del MAAS y del factor de atención del TMMS en el gráfico 16 muestra ser negativa para aquellos sujetos que han recibido educación emocional, y positiva para aquellos que no. Se recomienda volver a revisar esta correlación con una muestra más grande para determinar si la tendencia continua y es debido a este parámetro o a otra variable de confusión. El puntaje de correlación de Pearson entre el MAAS y el factor de atención para aquellos individuos que han recibido educación emocional fue de -0.094 ($R^2 = 0.008$) y para quienes no de 0.062 ($R^2 = 0.003$). Los valores cercanos al cero expresan una correlación muy débil y prácticamente nula.

Gráfico 17

Relación MAAS – Claridad Emocional por individuos con educación emocional

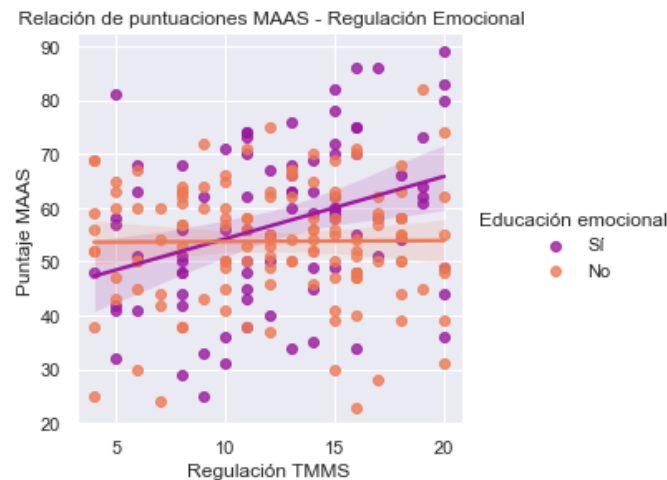


Para la correlación de puntuaciones del MAAS y la dimensión de claridad emocional del TMMS en el gráfico 17, se evidencia una pendiente positiva tanto para individuos que han

recibido educación emocional, como para quienes no, con una pendiente de tendencia alcista más marcada en aquellos que sí. Esto puede indicar que el parámetro no necesariamente refleja una condición para que los puntajes se relacionen. El puntaje de correlación de Pearson entre el MAAS y el factor de claridad para aquellos individuos que han recibido educación emocional fue de 0.436 ($R^2 = 0.190$) y para quienes no de 0.318 ($R^2 = 0.101$). Para ambos casos, la correlación es débil, aunque para el caso de quienes no han recibido educación emocional es menor.

Gráfico 18

Relación MAAS – Reparación Emocional por individuos con educación emocional



Respecto al puntaje del MAAS en correlación a la puntuación del factor de regulación emocional del TMMS en el gráfico 18, se puede apreciar una tendencia alcista en los puntajes para aquellos individuos con educación emocional, lo que puede hablar de que estos presentan mayor manejo de los estados emocionales y consciencia del presente auto percibida, mientras que aquellos sin experiencia con esta educación pueden o no presentar puntuaciones altas o bajas sin relación al parámetro. El puntaje de correlación de Pearson entre el MAAS y el factor de reparación para aquellos individuos que han recibido educación emocional fue de 0.342 ($R^2 = 0.116$) y para quienes no de 0.007 ($R^2 = 0.000$). Indicando una correlación débil para aquellos que han recibido educación emocional y prácticamente no correlación para quienes no.

El uso de los anteriores diagramas de dispersión tiene por objetivo examinar la posible relación de los puntajes del instrumento de inteligencia emocional y el de mindfulness de acuerdo a los participantes que han practicado o no meditación y aquellos que han recibido educación emocional. Los diagramas se realizan por cada dimensión del TMMS y las puntuaciones del MAAS, a partir de lo cual se puede visualizar cierta tendencia a puntajes mayores para ambos instrumentos cuando los participantes cumplen con los criterios anteriormente descritos. Lo anterior puede indicar que programas enfocados a este tipo de intervenciones podrían tener efectos positivos sobre la autopercepción de variables como la inteligencia emocional y la atención plena. Sin embargo, es importante resaltar que hacen

falta más datos y estudios enfocados a analizar este tipo de relaciones para concluir la causa o correlación de los mismos, por ejemplo, el gráfico 16 presenta una línea de tendencia a la baja respecto a los puntajes obtenidos del MAAS y del factor de atención emocional en relación con los participantes que sí han recibido educación emocional, mientras que los que no apuntan a mejores puntajes. Este tipo de hallazgos pueden indicar que no necesariamente una mayor puntuación en un instrumento se correlaciona con las variables mencionadas, por lo que hace falta ahondar en estos aspectos. Los puntajes de correlación hallados entre el MAAS y las diferentes dimensiones del TMMS reportaron correlación débil o prácticamente inexistente bajo los parámetros de haber recibido educación emocional y tener experiencia con las prácticas meditativas. Se concluye que las correlaciones de Pearson realizadas entre el MAAS y las dimensiones del TMMS son débiles y que el coeficiente de determinación es bajo para todos los casos, indicando poca representatividad del modelo.

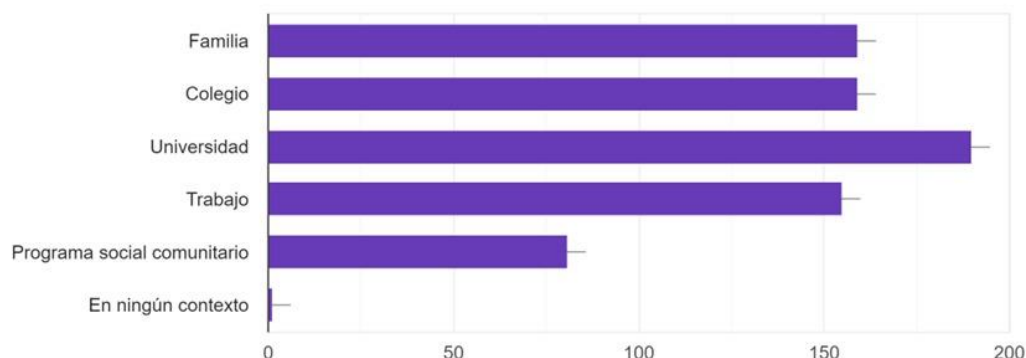
Dado que el estudio pretendía indagar sobre las percepciones de los participantes acerca de la educación de las emociones y la meditación, se preguntó a los participantes sobre qué contexto verían benéfico la implementación de programas de esta índole. Respecto a un programa de educación emocional (ver gráfico 19), los 221 estudiantes de pregrado contestaron que sería beneficioso tener un programa de este tipo en el contexto familiar con 159 votos (71,9%), en el colegio con 159 votos (71,9%), en el universitario con 190 votos (86%), en el trabajo con 155 votos (70,1%), como un programa social comunitario con 81 votos (36,7%) y en ningún contexto con 1 voto (0,5%). Pese a que 133 participantes (60,2%) de la muestra no han recibido nunca clases de educación emocional, se puede decir que la gran mayoría consideran que puede aportar en contextos familiares, educativos y laborales, con menor proporción para programas sociales y casi nulo para ningún contexto, reflejando que sí existe un interés por la instauración de un programa enfocado en el manejo de las emociones.

Gráfico 19

Contexto en el que un programa de educación emocional sería benéfico

¿En qué contexto considera usted que sería beneficioso tener un programa de educación emocional?

221 respuestas



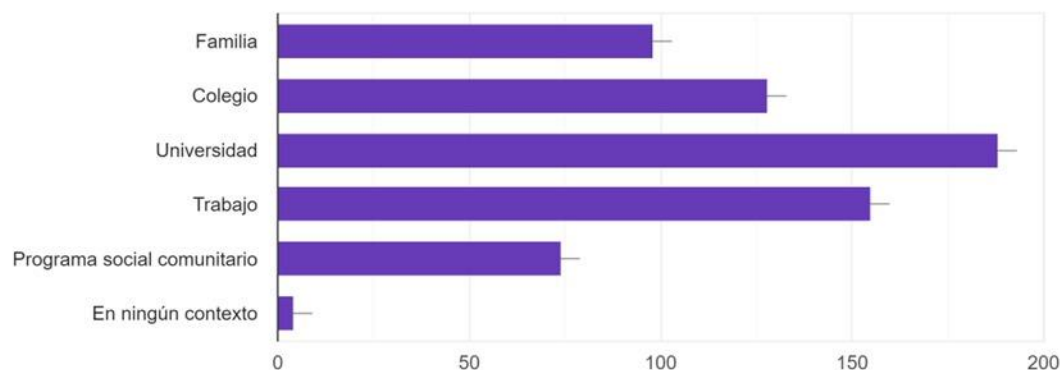
También se cuestionó a los participantes acerca del contexto en que considerarían benéfico un programa de meditación (ver gráfico 20), ante lo cual hubo 98 (44,3%) votos para el contexto familiar, 128 (57,9%) para colegios, 188 (85,1%) en universidades, 155 (70,1%) en el contexto del trabajo, 74 (33,5%) para un programa social comunitario, y finalmente, 4 (1,8%) votos no consideran el programa benéfico para ningún contexto. Nuevamente, se evidencia gran interés por este tipo de programas en contextos educativos y labores, como también para el ámbito familiar y comunitario.

Gráfico 20

Contexto en el que un programa de educación emocional sería benéfico

¿En qué contexto considera usted que sería beneficioso tener un programa de meditación?

221 respuestas

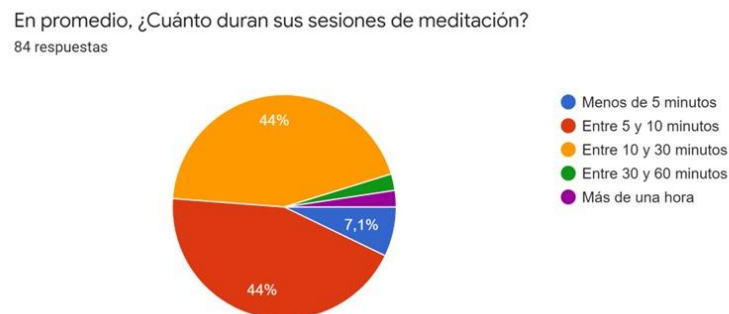


Debido a la facilidad con la que se puede iniciar en la práctica de técnicas meditativas, se tuvo la intención de ahondar en la experiencia de 84 participantes del estudio que han tenido relación con la práctica. Por lo que se quiso caracterizar la experiencia meditativa de estos

participantes. Los datos recolectados muestran que los tiempos más frecuentes para una sesión de meditación están entre 5 a 10 minutos (44%) y 10 a 30 minutos (44%), sesiones de menos de 5 minutos (7,1%) son escasas y partir de los 30 minutos representan apenas al 4,8% de los individuos encuestados. Lo anterior indica que una sesión corta de meditación puede durar menos de 10 minutos, y una sesión más extensa, puede durar hasta 30 minutos (ver gráfico 21).

Gráfico 21

Tiempo promedio de una sesión de meditación



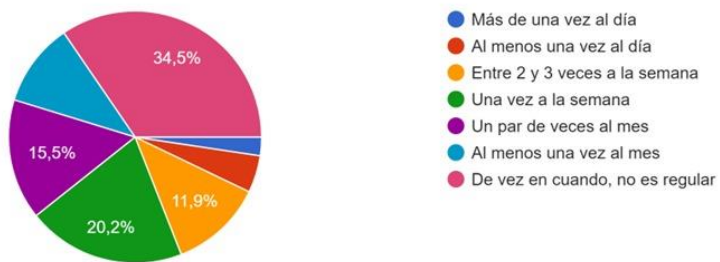
Respecto a la frecuencia con la que estos individuos ejercen la meditación, se encontró que el 34% de ellos medita de vez en cuando, sin ser esto una práctica regular, el 10,7% medita al menos una vez al mes y el 15,5% un par de veces mensualmente, ya luego se encuentra que el 20,2% medita una vez a la semana y el 11,9% medita de 2 a 3 veces por semana, equivaliendo finalmente a menos del 7,2% aquellos que meditan diariamente (ver gráfico 22). Es más común entre los participantes meditar de forma ocasional, un par de veces al menos o por lo menos una vez a la semana, se evidencia en menor medida esta práctica como algo cotidiano, lo que puede indicar que no es un hábito muy común en el diario vivir.

Gráfico 22

Frecuencia con la que se practica meditación

En promedio, ¿Con qué frecuencia medita?

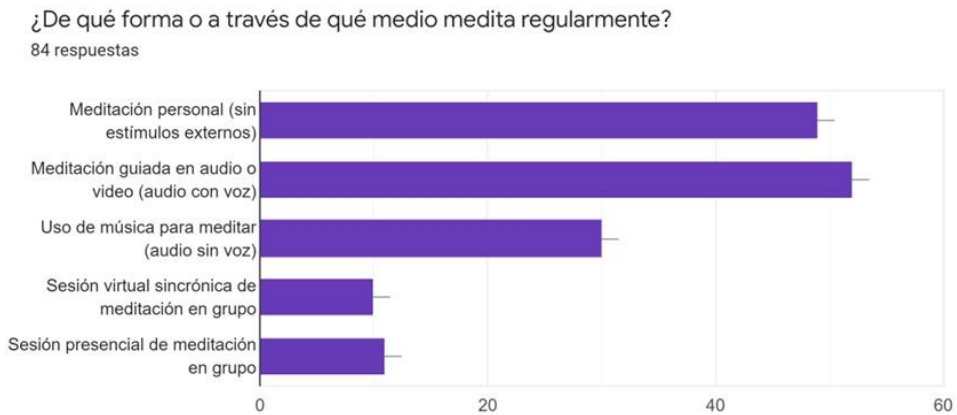
84 respuestas



Se ahondó también sobre el tipo de práctica meditativa que realizaban los participantes, dado que meditar es un concepto amplio que puede variar en su forma de llevarse a cabo. El medio más frecuente para la práctica es a través de la meditación guiada en audio o video (61,9%), en donde hay una voz que guía la práctica de inicio a fin. El 58,3% de los individuos medita sin algún estímulo externo, es decir, practican por su propia cuenta la meditación de forma personal. Un 35,7% hace uso de pistas musicales para la práctica, sin recurrir a guías. Lo anterior muestra que un buen porcentaje de los individuos prefiere meditar de forma personal, sea a través de una guía previamente grabada, música o sin ningún estímulo externo. Por otra parte, 13,1% de los participantes asisten a sesiones presenciales de meditación grupal y un 11,9% asisten a sesiones sincrónicas en grupo (ver gráfico 23). Hay una menor inclinación a meditar grupalmente, sin embargo, es regular que un individuo varíe la forma en la que practica la meditación, que va desde lo personal y sin acompañamiento, hasta el uso de herramientas digitales como audios, videos y sesiones virtuales para facilitar la práctica.

Gráfico 23

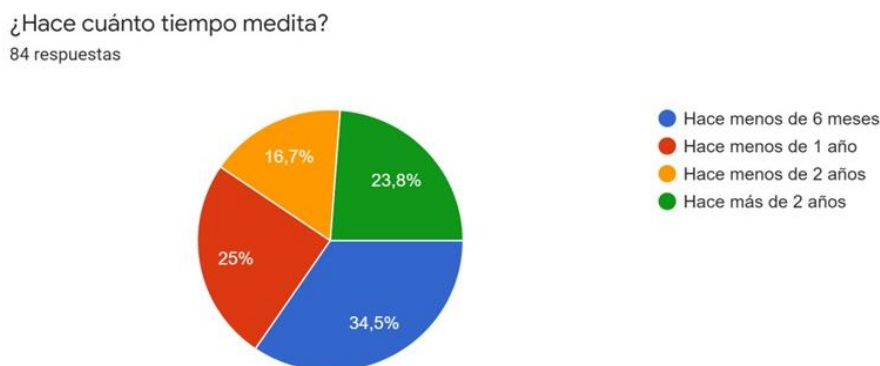
Medios a través de los cuales se medita



De acuerdo con el tiempo que llevan meditando los participantes, se encontró que solo el 23,8% tiene más de 2 años de experiencia con la práctica, lo que indica que el 76,2% restante empezó a meditar desde el año 2020 aproximadamente (ver gráfico 24).

Gráfico 24

Tiempo que se tiene meditando



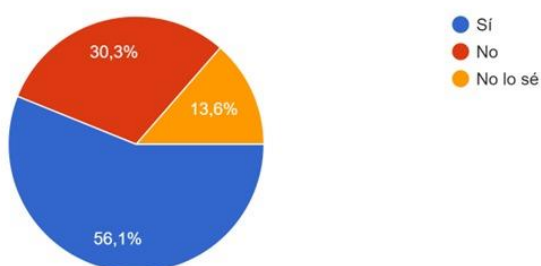
Dado que gran parte de los individuos empezaron a meditar hace menos de 2 años, se quiso explorar otra variable que empezó a hacer presencia en el año 2020, que refiere a la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19, para lo cual, se preguntó

a los participantes si en este tiempo han presentado algún tipo de malestar emocional asociado a esta situación. El 56,1% de los 221 participantes afirman haber presentado malestar emocional, mientras que un 30,3% reportan que no han tenido malestar y un 13,6% restante no identifica si ha presentado o no algún tipo de malestar emocional (ver gráfico 25).

Gráfico 25

Malestar emocional asociado a la pandemia del COVID-19

¿Ha presentado algún tipo de malestar emocional asociado a la pandemia del Covid-19?
221 respuestas

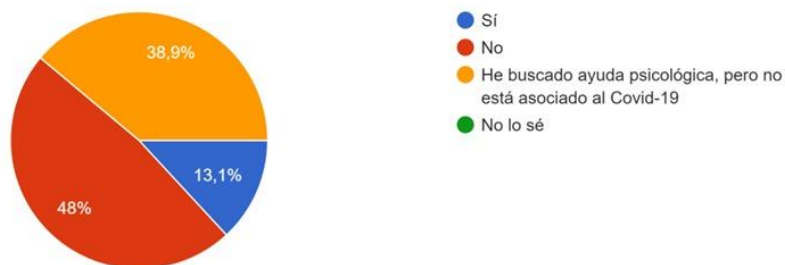


A modo de indagar sobre el afrontamiento que se le puede dar al malestar ocasionado por la pandemia del COVID-19, y sus efectos asociados, se interrogó a los participantes sobre si han buscado ayuda psicológica ante estas situaciones. Se reporta que el 48% no ha buscado ayuda psicológica, el 38,9% la ha buscado, pero refieren que no está asociado a la pandemia del COVID-19, y finalmente, el 13,1% restante afirma haber buscado ayuda psicológica a causa de la pandemia (ver gráfico 26).

Gráfico 26

Búsqueda de ayuda psicológica a causa de la pandemia del COVID-19

¿Ha buscado ayuda psicológica a causa de la pandemia del Covid-19 y sus efectos asociados?
221 respuestas



La información obtenida refleja que un 56,1% de los estudiantes universitarios identifican haberse visto afectados emocionalmente por la pandemia del COVID-19, sin embargo, tan solo un 13,1% de los individuos reporta haber buscado ayuda psicológica a causa de la misma. Se infiere que hay una baja tendencia en cuanto a buscar apoyo psicológico para aliviar malestares emocionales generados a raíz de contingencias como la pandemia y sus efectos asociados. Se recomienda explorar otros medios por los que se afronta el malestar ocasionado por este tipo de situaciones coyunturales, como también ahondar ante qué otro tipo de causas las personas recurren a buscar asistencia psicológica.

Análisis de las experiencias subjetivas con la meditación

Con el propósito de indagar sobre las percepciones de los participantes del estudio que tienen experiencia con la meditación sobre la propia práctica, se les cuestionó a través de preguntas abiertas por qué motivo empezaron a meditar y qué efectos han percibido sobre la práctica. También se les solicita a los participantes escribir 3 palabras que asocien con su experiencia al meditar, con el fin de elaborar una nube de palabras que represente visualmente lo que los participantes asocian con su experiencia al meditar (ver gráfico 27).

Los motivos por los que una persona se inicia en la meditación pueden ser muy distintos, sin embargo, estos motivos tienen en común la búsqueda de bienestar. Gran parte de los participantes reportan haber empezado a meditar como una manera de reducir y manejar el estrés y la ansiedad, en ocasiones debido a cuestiones académicas; otros buscan sentirse tranquilos, en un estado de calma e incluso, poder conciliar así mejor el sueño; otra de las razones comunes que se encuentran es la de aliviar algún tipo de malestar emocional, manejar mejor las emociones, o también, como un aditivo a un proceso terapéutico; hay quienes iniciaron en la práctica por recomendación de algún amigo, familiar o porque lo vieron en alguna clase; y finalmente, hay individuos para quienes su motivación a meditar está en el autoconocimiento y en el crecimiento personal.

Los efectos percibidos a través de la práctica se centran en torno a estados mentales, emocionales y corporales positivos. En referencia a los estados mentales, se refiere mayor capacidad para despejar la mente, como también más claridad y orden en los pensamientos, en relación con mayor autoconocimiento, concentración y consciencia del tiempo y entorno; en relación a los estados emocionales, se reconoce mejor consciencia y control de las emociones, como mayor atención a los sentimientos y sensación de tranquilidad; por último, en cuanto al cuerpo, se mencionan efectos de relajación corporal, consciencia del cuerpo, disminución del dolor físico, y mejor calidad del sueño.

La información recolectada a través de las preguntas abiertas permitió conocer de primera mano los motivos y efectos percibidos por la práctica meditativa, y aunque esto refiere a la experiencia subjetiva de cada uno de los participantes, es importante señalar que muchas de las temáticas a las que se hizo referencia se encontraron en torno a la consciencia de los pensamientos, estados emocionales y del propio cuerpo, en donde se ven atravesados conceptos como el autoconocimiento y la autorregulación. El mindfulness como un proceso metacognitivo aporta a la concientización de fenómenos cognitivos y afectivos, en donde se

evoca la autorregulación de la atención y la consciencia del flujo de la experiencia para dar mayor entendimiento de la naturaleza de las emociones y los pensamientos, siendo así un proceso de autoobservación y un acto de atender intencionadamente al momento presente con mayor claridad (Bishop, et al, 2004; Kabat-Zinn, (2009).

Gráfico 27

Nube de palabras asociadas con la experiencia al meditar



Discusión

El ser humano tiene un gran potencial para el desarrollo de nuevas habilidades, la capacidad cognitiva de un sujeto se ve mediada por la exposición que este tiene con su entorno, y en gran parte, la educación atraviesa al sujeto en el desarrollo de diferentes competencias y habilidades para la vida. El papel que tiene la escuela sobre la competencia académica de un sujeto es de gran importancia para la formación profesional del mismo, pues es a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias que, un individuo, puede desarrollarse en un mundo cada vez más intelectualizado. Sin embargo, hay todo tipo de saberes y competencias por desarrollar, lo que indica que medir la inteligencia de un sujeto

es una tarea compleja si se tiene en cuenta el repertorio de conocimientos, habilidades y competencias que este ha ido adquiriendo y desarrollando en su vida.

La inteligencia no es un constructo unitario, determinar este aspecto de un individuo implica considerar la multiplicada de inteligencias en este. Un individuo con una alta capacidad de razonamiento y pensamiento algorítmico podrá solucionar con mayor facilidad un problema aritmético, otro individuo por su parte, podrá ser muy hábil al momento de dar una respuesta apropiada a una situación intensa desde la comprensión y dominio de sus estados emocionales. Ambas situaciones describen una persona inteligente, pero visto desde diferentes ámbitos que no son necesariamente excluyentes. Así como la inteligencia lógico-matemática puede entrenarse mediante la resolución de problemas lógicos, la inteligencia emocional tiene la capacidad de aprenderse y desarrollarse. Es en este sentido que cobra relevancia un modelo de educación que apunte al desarrollo integral de competencias para la vida.

El concepto de competencia puede entenderse como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2003). El desarrollo de la competencia emocional irá entonces encaminado al enfrentamiento del sujeto con los fenómenos emocionales y la capacidad del mismo para identificar, comprender y regular sus estados emocionales para dar una respuesta apropiada al contexto. Lo anterior exige del propio individuo el desarrollo de inteligencias como la intrapersonal y la interpersonal que a su vez se ven atravesadas por el proceso emocional.

El rol de la emoción, como describen Lazarus y Smith (1990), es adaptativo a las demandas ambientales, funcionando como un mecanismo de supervivencia para dar una respuesta conductual eficaz a nivel biológico y social. Sin embargo, el desplazamiento de la emoción como un componente integral de la educación ha ponderado al desarrollo cognitivo como el foco central del aprendizaje. Es necesario examinar el rol que las instituciones educativas pueden tener en el desarrollo integral de la personalidad de un sujeto, aportando tanto desde lo cognitivo como lo emocional.

La necesidad de desarrollar diferentes competencias esenciales para la vida se puede ver reflejado en el contexto de la pandemia generada por el COVID-19. De los participantes de la muestra, un 56,1% reporta haber experimentado malestar emocional debido a la pandemia, y un 13,6% no sabe siquiera discernir si lo ha presentado o no. Las cifras pueden llegar a ser más preocupantes cuando solo un 13,1% ha buscado ayuda psicológica para afrontar este tipo de situaciones. Si bien se recomienda estudiar a fondo las causas detrás de estos resultados, es importante señalar que la psicología tiene una responsabilidad con la sociedad para el afrontamiento de este tipo de situaciones, en donde reside la propuesta de implementar programas de educación emocional y de meditación que puedan aportar a los individuos herramientas para mejorar su bienestar.

Los participantes del estudio consideraron benéfico tener programas de educación emocional y meditación en diferentes contextos como la familia, la escuela, la universidad, el trabajo y en programas sociales comunitarios; en donde el mayor interés por este tipo de programas se

evidencia en el contexto educativo, del trabajo y de la familia. De los individuos que tienen experiencia con la meditación se encontró que una sesión puede durar entre 5 a 30 minutos en promedio, que su frecuencia es ocasional y que sus principales medios para la práctica son por medio de meditaciones guiadas en formato digital de audio o video, como también de forma personal sin ningún estímulo externo. Lo anterior nos permite abrir un panorama en donde la práctica meditativa puede ser de fácil acceso al haber diferentes medios para su ejercicio y que su duración no es extensa, por lo cual puede tener la cualidad de convertirse en un hábito para cualquiera que desee iniciarse en la práctica.

Un hallazgo interesante de los resultados del estudio fue que de los individuos de la muestra que tienen experiencia con la meditación, el 76,2% empezó a meditar hace menos de 2 años, lo cual es paralelo al tiempo transcurrido desde el inicio de la pandemia del COVID-19. Aunque no es posible establecer una relación casual en referencia a esto, se reportó entre los motivos para empezar a meditar que fue en respuesta al estrés, la ansiedad, el malestar emocional y la búsqueda de crecimiento personal. El impacto de la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia tuvo repercusiones directas e indirectas sobre la sociedad, el aislamiento social, el incremento de la tasa de mortalidad y enfermedad, como los cambios en el estilo de vida que supuso la restricción de la presencialidad son algunas de las coyunturas que llevaron a los individuos a ver afectadas sus vidas desde la dimensión social y emocional. Lo anterior pudo haber llevado a que las personas buscarán respuesta para su alivio emocional a través de diferentes recursos, como la meditación. A la luz de estos datos, sería relevante estudiar los efectos que tuvo la pandemia en la vida diaria de las personas y cómo se vieron afectados sus estados emocionales a partir de esto, como las estrategias de afrontamiento o los recursos psicológicos empleados frente a esta situación.

Los participantes asocian su experiencia en la práctica meditativa con términos como tranquilidad, relajación, calma, estabilidad, consciencia, concentración, control, presente, bienestar, felicidad, introspección y demás conceptos que aluden a algunos de los efectos percibidos por la práctica que reflejan mayor consciencia y control sobre el pensamiento, las emociones y la regulación del propio cuerpo. El enfoque del mindfulness como un proceso metacognitivo relaciona la importancia de la atención sobre el flujo de la consciencia, las emociones y las acciones, la integración de estos elementos refiere también a la inteligencia emocional desde las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional.

El mindfulness, entendido operacionalmente como un estado de consciencia, refleja la capacidad de individuo para prestar atención intencionadamente al momento presente y ser más consciente de su experiencia propia. El cultivo de la autoconciencia y la autorregulación parecen estar en relación a la experiencia meditativa, lo cual a su vez son elementos presentes en las dimensiones de la inteligencia emocional en la capacidad de ser consciente de las emociones propias y ajenas, identificando y etiquetando asertivamente las emociones presentes, lo cual en conjunto con la capacidad de gestionarlas de manera apropiada da cuenta de la autorregulación.

Los resultados del estudio evidenciaron una tendencia a puntuaciones mayores en el Trait Meta Mood Scale y en el Mindful Attention Awareness Scale sobre los participantes que

reportan haber tenido educación emocional y en aquellos que tienen experiencia con la meditación. La tendencia positiva para los resultados de estos dos instrumentos puede indicar que la participación en programas de este tipo puede desarrollar una mayor auto percepción de la inteligencia emocional y atención plena de una persona.

La puntuación promedio obtenida en el MAAS reporta ser menor al estudio de Ruiz, Suárez y Riaño (2016) en una muestra de 753 estudiantes de pregrado, evidenciando también que el actual estudio podría necesitar de una mayor cantidad de datos en función de esclarecer la normalidad de los datos obtenidos. Para el TMMS se presenta una puntuación categórica adecuada para las 3 dimensiones del instrumento, sin embargo, en el mismo sentido, se identifica que la recolección de un número mayor de datos podría ayudar a identificar hallazgos más significativos en relación a las variables estudiadas.

Conclusiones

La puesta en marcha de un estudio exploratorio tiene por finalidad ahondar desde una nueva perspectiva un fenómeno. En este marco, se pretendió evaluar la inteligencia emocional y mindfulness en una muestra de estudiantes de pregrado de la Universidad ICESI bajo el marco de la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19, conociendo sobre sus percepciones y experiencia respecto a la educación emocional y las prácticas meditativas. A partir de este planteamiento, no se define una hipótesis para la investigación, pues su finalidad está en ahondar sobre las variables estudiadas y aportar desde los hallazgos al planteamiento de nuevas investigaciones sobre el campo de estudio.

El análisis de los resultados para los instrumentos MAAS y TMMS evidenciaron mejores puntajes para aquellos individuos de la muestra que han recibido educación emocional y quienes practican meditación. Aunque se resalta que es importante incluir en futuros estudios una mayor cantidad de datos, al realizar el análisis de las puntuaciones por cada uno de los reactivos de los instrumentos, se pudo corroborar una tendencia a mayores puntajes para los participantes que cumplían con estos criterios. Ambos instrumentos son de auto reporte, es decir, estos no evalúan con precisión la inteligencia emocional y el mindfulness de un individuo, sino la percepción que tiene este sobre las variables. Este es un factor determinante en el estudio, dado que la aplicación de los instrumentos no tiene una finalidad diagnóstica, sino que busca explorar las percepciones de los participantes sobre su propia condición y las relaciones encontradas al cruzar la información.

Del Mindful Attention Awareness Scale se puede concluir que la puntuación promedio de la muestra es menor que el estudio de validación en Colombia del instrumento, sin embargo, la distribución de los puntajes puede sugerir que con una mayor cantidad de datos el promedio suba y sea más representativo para la población. Algo particular de este instrumento fue que en sus instrucciones refiere que puede aplicarse a personas que tengan o no experiencia con la meditación, y al hacer la comparación entre individuos que meditan y aquellos que no, las

puntuaciones promedio fueron más alta para los meditadores, indicando que la práctica meditativa puede ser un catalizador para esta variable.

Respecto al Trait Meta Mood Scale se pudo evidenciar puntajes mayores en las dimensiones de claridad y reparación emocional en hombres, mientras que para la categoría de atención emocional las mujeres puntuaron un promedio más alto. De lo anterior se puede determinar que las mujeres pueden percibir con mayor facilidad sus estados emocionales y ser conscientes de estos; pero en referencia a la claridad y reparación emocional, es decir, atravesarlas por el pensamiento en un contexto particular, y estar en la capacidad de regular la conducta para dar una respuesta adecuada, los resultados evidenciaron puntajes autopercebidos más altos en hombres. Este hallazgo puede indicar que los hombres perciben tener mayor claridad al expresar sus emociones y mediarlas a través del pensamiento, es decir, comprender por qué se está dando la emoción, además de considerar que tienen mayor capacidad para regular sus estados emocionales.

Al graficar los puntajes obtenidos entre el MAAS y cada una de las dimensiones del TMMS, se puede ilustrar una relación con tendencia positiva para aquellos participantes de la muestra que tienen experiencia con la meditación y con aquellos que han recibido educación emocional. Lo que sugiere que la participación en estos programas puede estar relacionado con mejores puntuaciones en relación a estas variables; estudios que profundicen en la relación causal de estas variables son necesarios para aportar conclusiones más precisas. El objetivo de este análisis fue explorar e ilustrar el comportamiento de las variables bajo estos parámetros.

Los participantes del estudio que tienen experiencia con la meditación equivalen al 38%, y aquellos que han recibido educación emocional representan el 39.8%. Debido al tamaño de la muestra (N=221) se recomienda emplear una muestra más mayor para estudios causales o correlacionales que trabajen estas variables. Información relevante a partir de estos porcentajes es que si bien la cantidad de participantes que no han tenido experiencia con educación emocional o con prácticas meditativas, casi la totalidad de la muestra considera que contextos educativos, familiares, laborales y sociales se podrían ver beneficiados por este tipo de programas.

En relación a la pandemia del COVID-19 se reporta que más de la mitad de los participantes han presentado algún tipo de malestar emocional, sin embargo, no se reporta un porcentaje similar para aquellos que han buscado ayuda psicológica, siendo significativamente menor. Lo anterior puede exponer una dificultad para los profesionales en psicología al momento de ser referentes para el tratamiento de malestares emocionales ocasionados por contingencias como la pandemia. Lo que puede hablar de una falta de otro tipo de estrategias para fomentar la ayuda psicológica y emocional a las poblaciones afectadas, esto conduce a concluir que es necesario ahondar más en el papel que puede tomar la psicología para responder a las demandas psicosociales a las que se enfrenta la sociedad en los diferentes eventos y contextos que se ven atravesados.

Desde el ejercicio profesional de la psicología positiva, se busca potenciar los aspectos positivos del ser humano, es en la constante búsqueda de este bienestar que la promoción e

instauración de diferentes programas enfocados en la consciencia emocional pueden adoptar un carácter formador en la personalidad integral de un sujeto, contemplando desde una óptica educativa y organizacional, cómo el sujeto atravesado por el desarrollo de competencias emocionales y de atención plena pueden ser recursos psicológicos valiosos para el individuo en el afrontamiento de situaciones y contextos que puedan afectar sus estados emocionales, trayendo además, diferentes beneficios para el sujeto como competencias útiles para la vida.

REFERENCIAS

Adolphs, R., & Anderson, D. J. (2018). *The neuroscience of emotion: A new synthesis*. Princeton University Press.

Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

American Mindfulness Research Association [ÄMRA]. (2021). “Mindfulness” journal article titles published by year: 1980-2020. <https://goamra.org/Library>

Angulo, R., y Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metacocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Le Bret*, 10, 61-72

Antonova, E., Schlosser, K., Pandey, R., & Kumari, V. (2021). Coping with COVID-19: Mindfulness-based approaches for mitigating mental health crisis. *Frontiers in psychiatry*, 12, 322.

Antunes, R. (2012). La nueva morfología del trabajo y sus principales tendencias: informalidad, infoproletariado,(in) materialidad y valor. *Sociología del trabajo*, 74, 47-68.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality. Psychological Aspects*, Vol. 1. New York: Columbia University Press.

Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *Am. J. Physiol.* 84:490–515.

Behan, C. (2020). The benefits of meditation and mindfulness practices during times of crisis such as COVID-19. *Irish journal of psychological medicine*, 37(4), 256-258.

Belmonte, C. (2007). Emociones y Cerebro. *Rev.R.Acad.Cienc.Exact.Fís.Nat. (Esp)*.Vol. 101, Nº. 1, pp 59-68.

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.

- Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 6(22), 115-120. (ORIGINAL 1911 – TRADUCCION DE César Coll)
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Buey, M. L. D. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (5), 77-96.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage*, Appleton, New York.
- Cebolla i Martí, A., García Campayo, J. and Demarzo, M., (2014). *Mindfulness Y Ciencia*. Madrid: Difusora Larousse - Alianza Editorial
- Cebolla, A., Enrique, A., Alvear, D., Soler, J., & García-Campayo, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 12-18.
- DANE (2021). Salud mental en Colombia; un análisis de los efectos de la pandemia.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Londres: John Murray.
- del Valle, M. V., & Zamora, E. V. (2021). El uso de las medidas de auto-informe: ventajas y limitaciones en la investigación en Psicología. *Alternativas psicológicas*, 47, 22-35.
- Delgado, B. L. D. (1995). Introducción al estudio de la inteligencia: teorías cognitivas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (23), 149-162.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.

García-Borreguero, P. (2014). Desmontando la teoría del cociente intelectual. *Crítica*, (993), 53-56.

Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. (M. Melero, Trad.). Paidós. (1993).

Gardner, Howard (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (1a. ed. en la Biblioteca Howard Gardner edición). Barcelona: Paidós.

Goldstein, J., & Kornfield, J. (2019). *Vipassana: el camino para la meditación interior*. Kairós.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, 35(4), 639-665.

JAMES, W (1884) What is an emotion?, *Mind* 9:188-205.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*, 4(1), 33-47.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*, 4(1), 33-47.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana: donde quiera que vayas, ahí estás* (Vol. 256). Grupo Planeta (GBS).

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.

Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.

López-González, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 21(1), 49-61.

Mañas, I. (2009). Mindfulness (Atención Plena): La meditación en psicología clínica. *Gaceta de psicología*, 50, 13-29.

Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., & Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, 193-229.

Martínez, C. B. (2007). Emociones y cerebro. *Revista de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 101(1), 59-68.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.

Mérida, J. A. M., & Jorge, M. L. M. (2007). La Escala de la Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2), 307-313.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Salud Mental, uno de los principales retos de la pandemia. Boletín de Prensa No 237 de 2020. 9 de junio. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Salud-mental-uno-de-los-principales-retos-de-la-pandemia.aspx>

Nilsson, H., & Kazemi, A. (2016). From Buddhist sati to Western mindfulness practice: A contextual analysis. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 35(1-2), 7-23.

Ricard, M. (2009). *El arte de la meditación: ¿ Por qué meditar?, ¿ Sobre qué?, ¿ Cómo?*. Ediciones Urano.

Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., & Riaño-Hernández, D. (2016). Psychometric properties of the mindful attention awareness scale in Colombian undergraduates. *Suma psicológica*, 23(1), 18-24.

Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., & Riaño-Hernández, D. (2016). Psychometric properties of the mindful attention awareness scale in Colombian undergraduates. *Suma psicológica*, 23(1), 18-24.

Salari, N., Hosseinian-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., ... & Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Globalization and health*, 16(1), 1-11.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Schwartz, M. S., Collura, T. F., Kamiya, J., & Schwartz, N. M. (2016). The history and definitions of biofeedback and applied psychophysiology. *Biofeedback a practitioners guide*, 4, 3-23.

- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, *62*(3), 373-386.
- Shapiro, S., & Weisbaum, E. (2020). History of mindfulness and psychology. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Shapiro, S., & Weisbaum, E. (2020). History of mindfulness and psychology. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Shapiro, S., Brown, K., & Astin, J. (2011). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence. *Teachers College Record*, *113*(3), 493-528.
- Shapiro, S., Siegel, R., & Neff, K. D. (2018). Paradoxes of mindfulness. *Mindfulness*, *9*(6), 1693-1701.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. *Handbook of personality: Theory and research*, 609-637.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, *140*, 227-235.
- Villamizar, G., & Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, *16*(30).
- Walsh, R. (1996). Meditación. *Natura Medicatrix: Revista médica para el estudio y difusión de las medicinas alternativas*, (43), 16-22.
- Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and Western psychology: a mutually enriching dialogue. *American psychologist*, *61*(3), 227.
- Widha, L., Rahmat, H. K., & Basri, A. S. H. (2021, March). A Review of Mindfulness Therapy to Improve Psychological Well-being During the COVID-19 Pandemic. In *Proceeding International Conference on Science and Engineering* (Vol. 4, pp. 383-386).
- World Health Organization. (2020). The impact of COVID-19 on mental, neurological and substance use services: results of a rapid assessment.

ANEXOS

Anexo 1.

Instrucciones, estilo de puntuación e ítems del Mindful Attention Awareness Scale

MAAS

Por favor, indica tu grado de acuerdo con cada uno de los ítems que siguen utilizando la escala de abajo. Simplemente haz un círculo en tu respuesta de cada ítem.

	1	2	3	4	5	6			
	Casi siempre	Muy frecuentemente	Algo frecuente	Algo infrecuente	Muy infrecuente	Casi nunca			
1. Podría sentir una emoción y no ser consciente de ella hasta más tarde.				1	2	3	4	5	6
2. Rompo o derramo cosas por descuido, por no poner atención, o por estar pensando en otra cosa.				1	2	3	4	5	6
3. Encuentro difícil estar centrado en lo que está pasando en el presente.				1	2	3	4	5	6
4. Tiendo a caminar rápido para llegar a donde voy sin prestar atención a lo que experimento durante el camino.				1	2	3	4	5	6
5. Tiendo a no darme cuenta de sensaciones de tensión física o incomodidad hasta que realmente captan mi atención.				1	2	3	4	5	6
6. Me olvido del nombre de una persona tan pronto me lo dicen por primera vez.				1	2	3	4	5	6
7. Parece como si "funcionara en automático" sin demasiada consciencia de lo que estoy haciendo.				1	2	3	4	5	6
8. Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento a ellas.				1	2	3	4	5	6
9. Me concentro tanto en la meta que deseo alcanzar que pierdo contacto con lo que estoy haciendo ahora para alcanzarla.				1	2	3	4	5	6
10. Hago trabajos o tareas automáticamente, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.				1	2	3	4	5	6
11. Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo.				1	2	3	4	5	6
12. Conduzco en "piloto automático" y luego me pregunto por qué fui allí.				1	2	3	4	5	6
13. Me encuentro absorto acerca del futuro o el pasado.				1	2	3	4	5	6
14. Me descubro haciendo cosas sin prestar atención.				1	2	3	4	5	6
15. Pico sin ser consciente de que estoy comiendo.				1	2	3	4	5	6

Anexo 2.

Instrucciones, estilo de puntuación e ítems del Trait Meta Mood Scale

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 3.

Evaluación de las puntuaciones del Trait Meta Mood Scale por dimensión para hombres y mujeres

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Claridad	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Reparación	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35